



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAOLA MACHADO DA SILVA

O IMPACTO DO ENSINO REMOTO NAS CRENÇAS E EMOÇÕES DE DOCENTES
DE EMI

CURITIBA
2023

PAOLA MACHADO DA SILVA

O IMPACTO DO ENSINO REMOTO NAS CRENÇAS E EMOÇÕES DE
DOCENTES DE EMI

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras,
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da
Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador. Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Silva, Paola Machado da
O impacto do ensino remoto nas crenças e emoções de docentes
de EMI. / Paola Machado da Silva. – Curitiba, 2023.
1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.
Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Professores de inglês –
Teletrabalho. 3. Emoções. 4. Ensino a distância – COVID-19 (doença).
I. Fogaça, Francisco Carlos, 1957-. II. Universidade Federal do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **PAOLA MACHADO DA SILVA** intitulada: **O IMPACTO DO ENSINO REMOTO NAS CRENÇAS E EMOÇÕES DE DOCENTES DE EMI**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de Abril de 2023.

Assinatura Eletrônica
14/04/2023 15:56:11.0
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
14/04/2023 17:28:10.0
ANE CIBELE PALMA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
14/04/2023 17:24:10.0
RODRIGO CAMARGO ARAGÃO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ)

Assinatura Eletrônica
14/04/2023 20:35:21.0
EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
14/04/2023 17:16:24.0
KYRIA REBECA NEIVA DE LIMA FINARDI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

À minha avó, Antônia, minha segunda mãe, que fez parte da minha criação e deixou este plano no ano de 2022. Sei que onde quer que você esteja, deve estar feliz por esta conquista. Sinto muito a sua falta e te dedico esta tese!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Marilza, por sempre me incentivar a prosseguir com meus estudos, por me incluir em suas orações e por ter me dado apoio emocional e financeiro mesmo quando já não era mais sua obrigação. Te agradeço imensamente por todo amor e carinho, especialmente nos dias em que eu estava finalizando a escrita. Sem você, eu não teria chegado até aqui!

Ao meu esposo, Michael, eu não tenho palavras para descrever o quão importante foi ter o seu apoio durante os anos de doutorado. Nosso relacionamento teve início no mesmo ano que iniciei meu doutorado e você me abraçou, secou as minhas lágrimas e cuidou de mim durante as vezes em que pensei em desistir. Você me incentivou a sentar, escrever e seguir em frente. Você assumiu toda e qualquer tarefa do dia a dia, muitas vezes se sobrecarregando para que eu pudesse me concentrar na escrita. Obrigada por ser essa pessoa maravilhosa e por ter aceitado dividir a vida e essa jornada comigo. Thank you for **in your own words** carrying me until the finish line!

Agradeço à minha irmã, Bhruna, por, assim como minha mãe, ter me ajudado com questões que eu não estava dando conta por causa da rotina de escrita, pelos vídeos e besteiras compartilhadas, que sempre ajudaram a me distrair um pouco e aliviar a tensão. Obrigada!

Ao meu pai, Eloy, por ter realizado e respeitado os pedidos que fiz durante os instantes finais da escrita.

À Luna, minha bebê felina que esteve (literalmente) ao meu lado em uma almofada enquanto eu trabalhava não só na minha tese, mas, também, na minha dissertação. Sou muito grata a você, mesmo que você não leia ou não entenda, acho importante registrar essa gratidão.

Ao Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça por, mais uma vez, salvar a minha pele no mundo acadêmico. Muito obrigada por me acolher novamente, por ser humano e compreensivo. Sou verdadeiramente grata por essa parceria!

À Universidade Federal do Paraná (UFPR), meu muito obrigada por esses 12 anos ininterruptos nos quais fui estudante, da graduação ao doutorado. Tive a oportunidade de aprender e crescer imensamente com todos os ensinamentos compartilhados pelos docentes maravilhosos que cruzaram meu caminho. Além disso,

também fiz amigos que estão comigo até hoje. Com certeza será estranho não ter mais um vínculo com essa instituição que já faz parte da minha história.

Aos participantes da pesquisa, docentes da UFPR, meu muitíssimo obrigada. O número de aceites foi escasso, o que torna minha gratidão aos que aceitaram ainda maior. Sem vocês, a pesquisa definitivamente não teria acontecido.

Agradeço à Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi, Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo e Profa. Dra. Ane Cibele Palma pela leitura minuciosa e pelas ricas contribuições durante as bancas de qualificação e defesa da tese. Agradeço também ao Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão pela contribuição e participação na banca de defesa.

Por fim, agradeço a todos que eu porventura possa ter esquecido e que impactaram minha vida positivamente entre os anos de 2019 e 2023. Durante este período eu lidei com muitas mudanças, descobertas, surpresas, contratemplos e perdas. Sendo assim, toda e qualquer palavra amiga e acalentadora foi fundamental, especialmente durante os anos de 2021 e 2022. Muito obrigada!

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado intitulada “O impacto do ensino remoto nas crenças e emoções de docentes de EMI” teve como objetivo investigar de que maneira o Ensino Remoto Emergencial (ERE) afetou as crenças (DEWEY, 1933; CROSS; HONG, 2009; BARCELOS, 2004) e emoções (PLUTCHIK, 2001; BARCELOS, 2015) de cinco docentes de English-Medium Instruction (EMI) vinculados a programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para tanto, foram aplicados questionários que foram respondidos por 22 docentes dos quais 8 afirmaram ter lecionado durante o ERE, porém apenas cinco aceitaram participar das entrevistas semiestruturadas. A complexidade das emoções e crenças constitui um importante aspecto a ser analisado na prática docente, pois elas afetam a identidade do docente (BARCELOS, 2015). Sendo assim, pesquisar as possíveis mudanças nas emoções e crenças de professores (as) durante o período da pandemia de COVID-19 quando muitos profissionais foram colocados no home office pela primeira vez é muito importante. A análise dos dados se concentrou na transcrição das entrevistas. Além disso, o conteúdo das entrevistas foi analisado conforme as teorias das crenças (DEWEY, 1933; CROSS; HONG, 2009; BARCELOS, 2004) e das emoções (PLUTCHIK, 2001; BARCELOS, 2015). Buscou-se investigar também se o ambiente “vigilado” das aulas do ensino remoto emergencial influenciou o comportamento dos docentes, configurando uma espécie de Panoptismo (FOUCAULT, 1999; 2008). Os resultados confirmaram o papel chave das crenças e emoções na prática docente em tempos de mudança. A pesquisa aponta para a necessidade de haver equidade na oferta de capacitação para lidar com recursos tecnológicos e, também, na distribuição das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual aos docentes pertencentes a diferentes áreas de atuação. Além disso, os resultados sugerem a criação de uma rede de apoio emocional nas IES.

Palavras-chave: EMI; Crenças; Emoções; Panoptismo

ABSTRACT

This thesis entitled “The impact of remote teaching on teacher’s beliefs and emotions” aimed at investigating in which way the remote emergency teaching affected the beliefs (DEWEY, 1933; CROSS; HONG, 2009; BARCELOS, 2004) and emotions (PLUTCHIK, 2001; BARCELOS, 2015) of five English-Medium Instruction professors, who teach at a graduate level at Federal University of Paraná (UFPR). To accomplish this aim, questionnaires were applied and answered by 22 professors of which 8 claimed to have thought during the emergency teaching period and only 5 have accepted to participate in the semi structured interviews. The complexity of beliefs and emotions is an important aspect to be analyzed in teachers’ practices, because it affects their identity (BARCELOS, 2015). Therefore, this study sought to analyze the possible changes in professors’ beliefs and emotions during the COVID-19 pandemic when many professionals were working from home for the first time. The analysis of data focused on the transcripts of the interviews. Furthermore, the content of the interviews was analyzed according to the theory of beliefs (DEWEY, 1933; CROSS; HONG, 2009; BARCELOS, 2004) and the theory of emotions (PLUTCHIK, 2001; BARCELOS, 2015). The objective of this research was also to investigate if the “monitored” environment of the remote emergency teaching influenced teachers’ behavior, resembling a type of panopticism (FOUCAULT, 1999; 2008). The results confirm the importance of beliefs and emotions in teaching in times of change. The research points to the necessity of equity when offering training to deal with technological resources and resources, also, in the tools’ distribution to professors and teachers that work in different areas. Additionally, the results suggest the creation of a support system/network in Higher Education Institutions (HEIs).

Keywords: EMI; Beliefs; Emotions; Panopticism

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Planta do panóptico de Bentham	52
FIGURA 2: Uma penitenciária no modelo panóptico	52
FIGURA 3: Roda das emoções	70
FIGURA 4: Relação entre crenças, emoções e identidades	73
FIGURA 5: Linha do tempo de medidas adotadas pela UFPR durante a pandemia.	90
FIGURA 6: Categorias de análise dos dados.....	102
FIGURA 7: Esquema de Cross e Hong adaptado para Luana	115
FIGURA 8: Esquema de Cross e Hong adaptado para Julio	121
FIGURA 9: Esquema de Cross e Hong adaptado para Lauro.....	128
FIGURA 10: Esquema de Cross e Hong adaptado para Wagner	140
FIGURA 11: Esquema de Cross e Hong adaptado para Maria.....	152
FIGURA 13: Participantes separados por afinidade de respostas	154
FIGURA 14: Emoções principais dos (as) participantes.....	155

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Comparação de dados de pesquisa em EMI no contexto brasileiro	26
TABELA 2: Categorias de análise e número de ocorrências.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Tendências de EMI no ensino superior	29
GRÁFICO 2: Políticas de EMI na educação superior	30
GRÁFICO 4: Disciplinas de pós-graduação em inglês divididos por IES e áreas de conhecimento	38
GRÁFICO 5: Disciplinas de graduação em inglês divididos por IES e áreas de conhecimento	39
GRÁFICO 6: Número de ingressos por modalidade de ensino	43
GRÁFICO 7: Percentual de matrículas em cursos de graduação	55
GRÁFICO 9: Elementos do ensino à distância que os alunos gostariam de preservar após a pandemia	57
GRÁFICO 10: Emoções apresentadas por docentes no curso de EMI	75
GRÁFICO 11: Índice de participação em curso de formação em EMI	92
GRÁFICO 12: Índice de participantes que lecionaram EMI durante a pandemia	92
GRÁFICO 13: Tempo de atuação como docente de EMI dos participantes	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Quadro comparativo entre EMI e EMEMUS/EME	27
QUADRO 3: Características das emoções.....	66
QUADRO 4: Perfil dos participantes	94
QUADRO 5: Crenças dos participantes sobre o ERE	156

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages* ou Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CLIL - *Content and Language Integrated Learning* ou Ensino integrado de conteúdo e linguagem

CsF – Ciências sem Fronteiras

EaD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EME – *English-Medium Education* (Educação por meio do inglês)

EMEMUS – *English-Medium Education in Multilingual University Settings* (Educação por meio de inglês em contextos universitários multilíngues)

EMI – *English as a Medium of Instruction, English-Medium Instruction* ou Inglês como Meio de Instrução

ERE – Ensino Remoto Emergencial

IeC – Internacionalização em Casa

IELTS – *International English Language Testing System*

IES – Instituições de Ensino Superior

InE – Internacionalização no Exterior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IoC – Internacionalização do Currículo

L1 – Primeira Língua

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil

MEC – Ministério da Educação

STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics* ou Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION (EMI) E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	26
2.1	EMI x EMEMUS/EME	27
2.2	EMI como fenômeno mundial	28
2.3	EMI e a internacionalização do ensino superior no Brasil	30
2.3.1	A internacionalização no exterior, a internacionalização do currículo e a internacionalização em casa	32
2.3.2	A internacionalização no Brasil	34
2.3.3	EMI no Brasil	35
2.3.4	EMI e a internacionalização na UFPR	39
2.3.5	O futuro de EMI no Brasil	41
3	EaD E ERE NO BRASIL E NO EXTERIOR	42
3.1	O Ensino Remoto Emergencial (ERE)	44
3.2	O EMI como ERE no Brasil e no exterior	45
3.2.1	Brasil	45
3.2.2	No exterior	47
3.3	A pandemia e o ambiente “monitorado”: panóptico?	51
3.4	O que esperar da EaD pós-pandemia?	54
3.4.1	Brasil	54
3.4.2	No exterior	55
4	CRENÇAS E EMOÇÕES	59
4.1	Crenças na LA	59
4.2	Crenças de docentes de EMI	60
4.3	Emoções	64
4.3.1	A importância das emoções na LA	71

4.3.2 Emoções de docentes de EMI.....	74
5 EPISÓDIOS LINGUÍSTICOS NAS AULAS DE EMI	77
5.1 Questões relacionadas à língua nas aulas de EMI	78
5.2 Uso de L1	80
5.2.1 Interação casual em sala de aula.....	83
5.3 Explicação gramatical.....	84
5.4 Explicação de vocabulário.....	85
6 METODOLOGIA	89
6.1 Contextualização da pesquisa.....	89
6.1.1 O ensino na UFPR durante a pandemia	89
6.1.2 Participantes da pesquisa.....	91
6.2 Perguntas de pesquisa e objetivos específicos.....	94
6.3 Pesquisa qualitativa-interpretativista	95
6.4 Coleta de dados	97
6.4.1 Instrumentos de Pesquisa.....	99
6.5 Metodologia de análise dos dados	100
6.5.1 Quirkos.....	100
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	102
7.1 Análise dos dados	105
7.1.1 Luana: desaprovação?.....	105
7.1.2 Julio: aceitação?	116
7.1.3 Lauro: serenidade?	121
7.1.4 Wagner: serenidade?	128
7.1.5 Maria: aprovação?.....	141
7.2 Discussão dos dados	152
7.2.1 Em que medida o “ambiente vigiado” das aulas online impactou a ocorrência de episódios linguísticos por parte do docente?.....	157

7.2.2	As suas crenças sobre didática e outros fatores relacionados à prática de docência foram afetadas?	158
7.2.3	Se sim, de que maneira suas crenças foram afetadas? As técnicas de aprendizagem utilizadas mudaram para o docente enquanto facilitador de conteúdo?	158
7.2.4	Havia demanda de explicação gramatical e de vocabulário nas aulas presenciais? E nas remotas? Isso mudou? Como?	159
7.2.5	Quais emoções se fizeram mais presentes para os professores durante o período de aulas remotas de EMI na pandemia?	160
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS.....	168
	ANEXOS	182
	ANEXO I.....	182
	ANEXO II.....	186
	APÊNDICES	191
	APÊNDICE I.....	191
	APÊNDICE II.....	195

1 INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 acarretaram mudanças significativas para todas as áreas de conhecimento e para o dia a dia da população mundial. Incluindo esta pesquisa que não teria se originado se não fosse pela pandemia e o seu impacto na educação. De fato, a pandemia de COVID-19 impactou praticamente todos os setores do mercado de trabalho e, na área de educação, os docentes foram colocados em Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE)¹. Contudo, a modalidade remota de forma geral era, até então, inédita em muitas instituições de ensino superior (doravante IES) públicas (INEP, 2019). Sendo assim, com exceção dos que já tinham familiaridade com a modalidade de ensino remota, muitos docentes se viram diante de uma nova realidade de trabalho.

Este cenário suscitou emoções diferentes e individuais a cada profissional. Portanto, é relevante fazer alguns questionamentos, tais como: qual o impacto que a mudança de modalidade de ensino teve na prática de docência? A abrupta mudança do ensino presencial para o ERE modificou a maneira como os docentes atuam? E o que estes acham disso? O presente estudo tem como objetivo investigar estas questões por meio do arcabouço teórico das teorias de emoções (PLUTCHIK, 2001; CROSS; HONG, 2009; BARCELOS, 2015) e de crenças (DEWEY, 1933; BARCELOS, 2004) no contexto de EMI.

Além disso, outro questionamento que surge em relação a esse contexto é: o ensino remoto, “vigiado” com câmeras gravando e plataformas armazenando as gravações, teve influência nas emoções e crenças dos docentes? Eles se sentiram como se estivessem experienciando um Panoptismo, como cunhado por Foucault (2008)? O Panoptismo prevê a vigilância contínua dos indivíduos no transcorrer de seus afazeres diários dentro de diferentes instituições.

E o célebre panóptico, que no início da sua vida, quer dizer em 1792-95, Bentham apresentava como devendo ser o procedimento pelo qual ia ser possível vigiar a conduta dos indivíduos no interior de determinadas instituições, como as escolas, as fábricas, as prisões, aumentando a rentabilidade, a própria produtividade da atividade delas [...] O Panoptismo não é uma mecânica regional e limitada a instituições. O Panoptismo, para

¹ Vide portarias do Ministério da Educação (doravante MEC) nº 343/2020, nº 345/2020, nº 395/2020 e nº 473/2020. Disponíveis em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343-2020>> Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

Bentham, é uma fórmula política geral que caracteriza um tipo de governo (FOUCAULT, 2008, p. 91-92).

A presente pesquisa também pode ser colocada sob a ótica do Panoptismo no sentido de que os docentes entrevistados podem ter se sentido vigiados durante a entrevista. Neste sentido, esse aspecto será levado em consideração no momento da discussão dos dados.

Antes de apresentar as perguntas de pesquisa, serão apresentadas as motivações por trás da escolha deste tema. A motivação principal advém da experiência pessoal da autora enquanto docente tanto no período anterior à pandemia quanto no período pandêmico. Embora não lecionasse disciplinas de English-Medium Instruction ou Inglês como Meio de Instrução (doravante EMI), a autora atuou como docente de conteúdos diversos por meio da língua inglesa, em uma abordagem denominada *Content and Language Integrated Learning* ou abordagem de ensino integrado de conteúdo e língua (doravante CLIL) e, nessas circunstâncias, a pandemia impactou suas práticas, emoções e crenças enquanto docente.

As mudanças que percebeu em sua própria prática serviram de ponto de partida para as perguntas de pesquisa. Foi possível, por exemplo, perceber que o fato de suas aulas serem gravadas e a presença de familiares de alunos resultou em uma falta de espontaneidade no comportamento da docente. Além disso, notou-se que houve menos momentos de descontração durante a aula, menos ocorrência de uso de L1 por parte da professora, menos oportunidades para que os alunos se expressassem e uma maior necessidade de preencher todos os momentos de silêncio com conteúdo.

A pesquisa foi transposta para o contexto de EMI por se tratar de uma área que a autora já pesquisava e, também, por conta da dificuldade de coletar dados em um colégio da rede de ensino privada, que era o contexto no qual ela atuava. Sendo assim, a pesquisa foi realizada com cinco docentes de EMI que atuam na pós-graduação *Stricto Sensu* na Universidade Federal do Paraná (doravante UFPR).

Por serem professores universitários, os (as) participantes provavelmente não tiveram que lidar com o fator pressão familiar mencionado anteriormente. Contudo, podem ter se sentido pressionados pela coordenação dos cursos para atuar de alguma forma específica. Levando todos esses fatores em consideração, resolveu-se verificar se o mesmo ocorria com os docentes de EMI e algumas perguntas de pesquisa foram desenvolvidas para nortear o estudo.

A pergunta de pesquisa geral é:

- De que maneira as crenças e emoções de docentes de EMI foram afetadas durante o período de ERE?

Por sua vez, as perguntas de pesquisa específicas são as seguintes:

- a. Em que medida o “ambiente vigiado” das aulas online impactou a presença de episódios linguísticos² por parte dos docentes de EMI?
- b. As crenças dos docentes participantes sobre didática, metodologia e outros fatores relacionados à prática de docência foram modificadas durante o ERE?
- c. Se sim, de que maneira suas crenças foram afetadas?
- d. Havia demanda de explicação gramatical e de vocabulário nas aulas presenciais? E nas remotas? Isso mudou? Como?
- e. Quais emoções se fizeram mais presentes para os professores³ durante o período de aulas remotas de EMI na pandemia?

Na seção destinada à discussão dos dados, com o respaldo da literatura da área, serão apresentadas as respostas e eventuais novos questionamentos que derivem dos dados. É importante ressaltar que os dados serão obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de EMI que atuaram antes e durante a pandemia, i.e., durante o ERE.

Há muito a ser levado em conta quando uma mudança repentina, tal como foi a dos últimos dois anos na área de educação, ocorre. Sendo assim, é relevante levantar algumas questões relacionadas ao impacto da migração do presencial para o remoto na prática dos professores de EMI e explorá-las com o intuito de,

² Compreende-se como “episódios linguísticos”, momentos nos quais explicações de gramática e/ou vocabulário se fizeram necessárias.

³ As nomenclaturas “docentes” e “professores” são empregadas de forma intercambiável ao longo deste texto para se referir aos profissionais que lecionam disciplinas de EMI na UFPR.

possivelmente, contribuir não somente para a área de EMI, mas, também, para a área de Linguística Aplicada (doravante LA) e ensino-aprendizagem como um todo.

É preciso levar em consideração as emoções que foram suscitadas pela pandemia nos docentes e discentes. No caso dos (as) participantes do presente estudo, professores (as) de EMI de uma universidade federal, estes (as) precisaram utilizar exclusivamente meios digitais para lecionar em um contexto – universidade pública – em que muitos alunos ainda sofrem com falta de acesso à internet⁴. Presume-se, portanto, que adaptações tenham sido necessárias.

De acordo com Costa e Teixeira (2021), a educação não presencial não é necessariamente novidade, pois desde o século XIX é possível identificar anúncios de jornal sobre cursos ofertados através de cartas, por exemplo. Segundo os autores, também houve tentativas na década de 1930 por meio de rádio e de 1960 por meio de televisão. Com o advento da internet, os cursos de educação à distância (doravante EaD) se tornaram ainda mais comuns. Porém, segundo Behar (2020), o ERE não pode ser entendido da mesma forma que a EaD. O ensino remoto emergencial não foi pensado e planejado para acontecer de maneira remota, ele precisou ser adaptado apressadamente. Ao contrário deste, a EaD constitui um ensino totalmente pensado e planejado para acontecer remotamente. Esta distinção é relevante ao presente estudo e será mais bem explicada no terceiro capítulo, uma vez que o objeto de pesquisa são as crenças e as emoções que foram ocasionadas pelo ERE nos participantes.

O presente estudo possui os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar como as crenças e emoções dos docentes de EMI foram afetadas pela gravação de suas aulas durante o ERE.
2. Identificar se o caráter emergencial e, de certa forma, sem planejamento do ensino remoto impactou as crenças e emoções dos (as) professores (as).
3. Verificar as crenças e emoções proeminentes no discurso dos entrevistados.

⁴ Como é possível verificar por meio da portaria publicada no site oficial da Universidade Federal do Paraná: <<https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/ufpr-lanca-edital-de-fluxo-continuo-para-emprestimo-de-computadores-a-estudantes-durante-a-pandemia/>> Acesso em: 30 de novembro de 2021.

Em seu estudo Cicillini e Giacosa (2020a), notaram que alguns docentes de EMI precisaram adotar algumas estratégias de ensino específicas por conta do contexto remoto. Muitos professores afirmaram que precisavam repetir mais as explicações, preparar mais atividades do que costumavam no ensino presencial e criar mais atividades em grupo. Estes são apenas alguns exemplos de adaptações que docentes tiveram que fazer para se adequar a esta modalidade de ensino. Serão apresentados mais exemplos e dados da literatura da área nos capítulos seguintes desta tese.

No segundo capítulo dessa tese são apresentados autores que pesquisam o EMI (DEARDEN, 2014; MACARO, 2015; MARTINEZ, 2016; WÄCHTER E MAIWORM, 2014; GIMENEZ et al., 2021; BAUMVOL, 2016; KADRI et al., 2021) bem como são discutidos brevemente os conceitos de EMI e EMEMUS/EME. Além disso, são apresentados os termos internacionalização e globalização (KNIGHT, 2011; FINARDI et al, 2022), uma vez que ambos se relacionam com o contexto atual de EMI. Também, com o objetivo de contextualizar o EMI atualmente e fazer previsões para o futuro, são elencados dados obtidos por intermédio do Conselho Britânico desenvolvido por Sahan et al. (2021) referentes ao crescimento do EMI em países em desenvolvimento, incluindo dados de um estudo de caso sobre o Brasil; além do levantamento sobre a oferta de cursos EMI no Brasil realizado com o apoio do Conselho Britânico em parceria com Gimenez et al. (2018)⁵.

No terceiro capítulo são apresentadas as teorias de autores que pesquisam a dicotomia existente entre o ensino presencial e o ERE (CICCINILI; GIACOSA, 2020A; CICILLINI; GIACOSA, 2020B; PICCIUOLO, 2021; RIOULT et al., 2020; COSTA; TEIXEIRA, 2021). De mesmo modo, é realizado um panorama histórico acerca da EaD no Brasil e no mundo. Além disso, é definido o ERE em comparação com a EaD, uma vez que os termos são comumente confundidos ou tido como intercambiáveis. Como o ERE constitui o contexto da atual pesquisa, é importante defini-lo com precisão. Ademais, o conceito de Panoptismo (FOUCAULT, 2008; 1999; ARAÚJO et al., 2021) é mais bem explicado. Por fim, são elencadas previsões de alguns autores quanto ao futuro da EaD no contexto pós-pandemia nacional e mundial.

No quarto capítulo são discutidos estudos acerca das teorias de crenças e das emoções (BARCELOS; KALAJA, 2011; BARCELOS, 2007, 2001; BARCELOS; DA

⁵ Disponível em: < <https://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf> > Acesso em: dezembro de 2022.

SILVA, 2015; DIAS, 2010; ARAGÃO, 2017; ARAGÃO, 2022). Bem como são apresentadas e explicadas as definições de crenças e emoções que nortearam a análise dos dados desse estudo e são discutidos estudos acerca das emoções (PALMA, 2021; LIYANAGE (2023, submetido à publicação) e das crenças (TSUI, 2018; YUAN, et al. 2020) de professores de EMI.

No quinto capítulo são listados alguns estudos (MARTINEZ et al., 2021; SORUÇ et al., 2021; DOIZ; LASAGABASTER, 2021) acerca de episódios linguísticos com foco na forma que ocorrem no contexto de EMI. Os estudos apresentados tratam de questões relacionadas ao uso de primeira língua (L1) nas aulas de EMI, a interação casual em sala de aula, a explicação gramatical e de vocabulário.

No sexto capítulo, dedicado à metodologia, é abordada a natureza da presente pesquisa, i.e., qualitativa e interpretativista. Além disso, é apresentado o contexto de realização da pesquisa e o perfil dos participantes. Ademais, a escolha dos instrumentos de coleta de dados é justificada e as perguntas de pesquisa e objetivos específicos do estudo são elencados e discutidos.

Levando isso em consideração, é relevante ressaltar que a presente pesquisa se enquadra no campo da LA, que pode ser definida como uma área interdisciplinar, empenhada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos de linguagem (CELANI, 1992). De acordo com Moita Lopes (1996), o linguista aplicado parte de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo para ajudar a esclarecê-la.

Ainda segundo Moita Lopes (1996),

a LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico etc.) (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

Dentro dessa definição, a primeira parte – que se refere a ensino/aprendizagem – é a que mais interessa a esta pesquisa, uma vez que serão investigadas questões relacionadas a esse processo dentro da área de EMI. Porém, a LA, por conta de sua natureza interdisciplinar, pode ir além dessa questão e investigar outros pontos que transcendem a sala de aula.

De acordo com Flick (2009),

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Tendo esses elementos como norteadores, a presente pesquisa se enquadra na área de pesquisa qualitativa. Neste sentido, os dados foram analisados em seu contexto e de acordo com o loci de enunciação dos participantes. Além disso, não houve preocupação em quantificar e generalizar os dados. É crucial considerar sempre que 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 (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Estas questões foram especialmente importantes durante a análise dos dados.

O interpretativismo constitui, segundo Bortoni-Ricardo (2008), uma boa denominação geral para métodos que têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. Moita Lopes (1996) comenta que o interesse pela pesquisa de base interpretativista em LA se dá por dois motivos: o primeiro está relacionado ao caráter revelador e viabilizador de novas descobertas que não estão ao alcance de uma pesquisa de base positivista e o segundo ao fato desta pesquisa ser capaz de capturar mais facilmente a natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais. Sendo assim, o interpretativismo se adequa melhor à subjetividade dos dados coletados dentro do campo da LA e, quando se leva em consideração crenças e emoções, há bastante subjetividade na análise dos dados, o que não é algo negativo, mas precisa ser reconhecido tanto pelo (a) pesquisador (a) quanto pelo (a) leitor (a).

Já a pesquisa quantitativa procura, segundo Bortoni-Ricardo (2008), estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. A pesquisa qualitativa não se propõe, de acordo com a autora, a testar essas relações de causa e efeito entre fenômenos e não busca fazer generalizações. É importante ressaltar que a presente pesquisa analisou

cada perfil dos participantes e não procurou quantificar dados para fazer generalizações.

A pesquisa qualitativa busca, ainda, compreender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. É possível afirmar, portanto, que o pesquisador – na pesquisa qualitativa – está interessado no processo que ocorre em determinado ambiente e em como os atores sociais envolvidos o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Precisamente por isso que a presente pesquisa pode ser classificada como qualitativa, pois se interessou pelo processo, pelos atores sociais envolvidos nele e, principalmente, pela maneira como eles interpretaram um momento em específico, i.e., o ERE.

Segundo Flick (2009),

O objetivo da pesquisa está, então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. Além disso, a validade do estudo é avaliada com referência ao objeto que está sendo estudado, sem guiar-se exclusivamente por critérios científicos teóricos, como no caso da pesquisa quantitativa. Em vez disso, os critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos (FLICK, 2009, p. 24).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa pode até partir de asserções, mas não tem como objetivo principal comprová-las ou refutá-las, mas, sim, compreender a natureza do fenômeno em toda sua complexidade, levando em consideração todos os fatores que podem influenciá-lo. Convém ressaltar, também, a importância da reflexividade do pesquisador durante o processo de pesquisa, uma vez que isso constitui uma característica dessa pesquisa.

A presente pesquisa se enquadra, finalmente, no paradigma qualitativo-interpretativista, pois irá lidar com dados obtidos via questionários e entrevistas sem o objetivo de quantificá-los ou fazer generalizações, mas, sim, busca compreender melhor as crenças e emoções dos participantes. O objeto de pesquisa crenças e emoções constitui outro fator que compele que a pesquisa seja realizada desta forma.

No sétimo capítulo apresentam-se os dados e, também, são realizadas a análise e a discussão dos dados. As análises foram feitas individualmente para cada participante e, posteriormente, os dados foram comparados entre eles. Além disso,

foram elaborados esquemas para melhor representar a análise e torná-la mais intuitiva a/ao leitor (a)

Por fim, no oitavo capítulo, se encontram as considerações finais, os desafios metodológicos, as possíveis limitações do presente estudo e sugestões para pesquisas vindouras.

A premissa basilar da pesquisa partiu de incômodos experienciados pela autora enquanto lecionava durante o período pandêmico e foi trazida para o contexto de EMI na pós-graduação *Stricto Sensu* da UFPR. É importante ressaltar, novamente, que o contexto de atuação da pesquisadora, onde as inquietações surgiram, envolve uma instituição privada que não é tão receptiva a pesquisas sendo desenvolvidas por terceiros. Por este motivo, optou-se por trazer a presente pesquisa para o contexto da UFPR, tendo em vista o histórico da instituição com ofertas de cursos de EMI (MORAES, 2021) e a experiência da autora com o contexto de coleta de dados (MARTINEZ et al., 2021).

2 ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION (EMI) E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Dearden (2015) define o EMI como o uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas (diferenciando do uso do inglês como segunda língua) em países ou jurisdições em que a L1 da maioria da população não é o inglês. Segundo Dearden e Macaro (2016), EMI é um termo guarda-chuva usado para se referir a disciplinas acadêmicas sendo ensinadas por meio da língua inglesa e que não tem como objetivo principal aprimorar o inglês dos alunos.

De acordo com Dearden (2015), há uma tendência maior de implementação de EMI nos espaços privados em comparação aos públicos. Esta tendência foi refutada pelos achados de Taquini et al. (2017) no contexto turco. Seus resultados apontaram para um maior número de implementação de EMI em universidades estaduais em comparação com as privadas. Além disso, 80 das 103 universidades estaduais turcas oferecem um curso ou programa de EMI enquanto apenas 23 não o fazem. O mesmo ocorre no Brasil, como é possível observar abaixo na tabela retirada do Guia EMI produzido por Gimenez et al. (2018) via Faubai em parceria com o Conselho Britânico:

TABELA 1: Comparação de dados de pesquisa em EMI no contexto brasileiro

	2016	2017-2019
Higher Education institutions contacted	270	240
Answered the survey	90 (33%)	84 (35%)
Number of HEIs that offered EMI	45 (50%)	66 (79%) + 6 (7%) planning to do so
Administrative category: public HEIs	51.1%	61%
Administrative category: private HEIs	48.9%	39%
EMI Private not-for-profit/charitable	35%	25%
EMI Private for profit	4.4%	14%
EMI Public federal	28.5%	42%
EMI Public state	34.4%	18%

FONTE: Gimenez et al. (2018)

É possível observar que a categoria administrativa de universidades públicas corresponde a 61% em 2017-2019. As universidades privadas, por sua vez, atingem 39%. Portanto, este tipo de ensino prevalece nas universidades públicas e está mais insipiente nas universidades particulares. O EMI pode ser implementado em

universidades de maneiras *bottom-up* ou *top-down*⁶ e tanto para uma quanto para outra há implicações nas crenças e emoções dos envolvidos que podem concordar ou discordar da medida. Ao concordarem ou não os docentes desenvolvem emoções e manifestam crenças que podem ser favoráveis ou desfavoráveis à implementação do EMI nas IES em que atuam.

2.1 EMI x EMEMUS/EME

Como já explanado anteriormente, *English as a Medium of Instruction*, *English-Medium Instruction* (EMI) ou, ainda, Inglês como Meio de Instrução é um termo que se refere a contextos em que a língua inglesa é utilizada para ensinar disciplinas que não sejam a própria língua. Sendo assim, o EMI não focaliza o ensino da língua em nenhum momento, apenas o ensino do conteúdo. Alguns autores, contudo, afirmam ser impossível dissociar o ensino da língua do ensino de conteúdos de áreas específicas.

A seguir está representado um resumo das principais diferenças entre EMI e EMEMUS (*English-Medium Education in Multicultural Settings* ou Educação em inglês como meio de instrução em contextos multiculturais):

QUADRO 1: Quadro comparativo entre EMI e EMEMUS/EME

EMI (<i>English-Medium Instruction</i>)	EMEMUS (<i>English-Medium Education in Multicultural Settings</i>) ou EME (<i>English-Medium Education</i>)
Origem contextual (Processo de Bolonha)	Cunhado por Dafouz e Smit (2020)
Não é específico para contextos com falantes multilíngues	Foco na diversidade; falantes multilíngues, contexto também

⁶ Quando a iniciativa de inserir EMI vem dos professores e/ou alunos, ela é considerada *bottom-up*. Por sua vez, quando a mesma ocorre por determinação da coordenação e administração da instituição ela é considerada *top-down*.

Foco na instrução	O termo “educação” na sigla inclui tanto o conceito de instrução quanto de ensino

FONTE: A autora (2023)

Essas são as principais diferenças entre EMI e EMEMUS/EME. Apesar de EMI prever a comunicação em língua inglesa, como sua própria sigla informa, o termo não foi pensado para contextos essencialmente multilíngues. Por sua vez, EMEMUS/EME (DAFOUZ; SMIT, 2020), abarca não somente esta questão, mas, também, utiliza um termo mais abrangente, i.e., educação, para evitar o uso do termo apenas para se referir à instrução no contexto de sala de aula.

Esses breves parênteses se fizeram necessários para situar essa prática na literatura da área. Ressalta-se novamente a relevância de diferenciar EMI das demais nomenclaturas para fins de clareza em relação ao objeto de estudo. Tendo em vista o exposto no quadro 1 e explicado anteriormente, a presente pesquisa se enquadra no contexto de EMI, pois não foi voltada a contextos plurilíngues e nem em ambientes que abrangessem além de ensino, a pesquisa e a extensão.

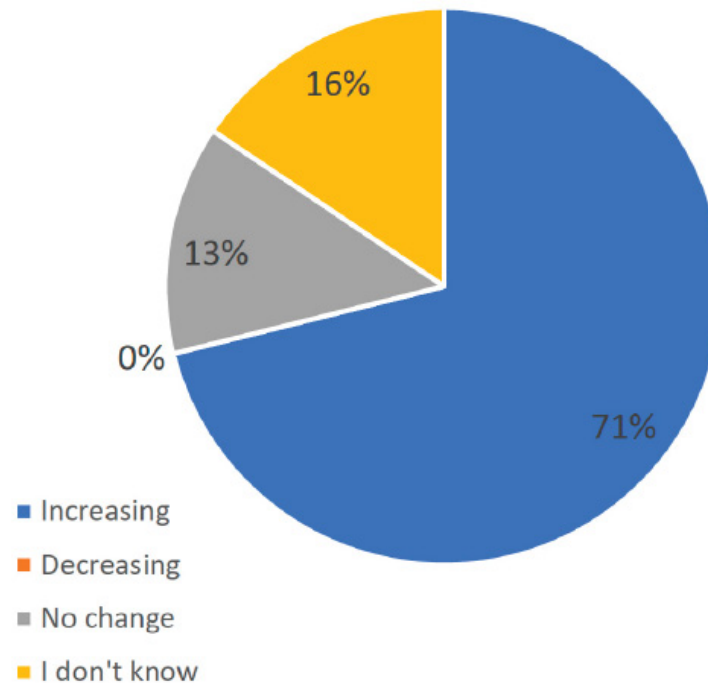
A seguir será discutido o fenômeno mundial do EMI na atualidade ou, como afirma Macaro (2015, p. 7), esse “*unstoppable train*” (“trem irrefreável”, tradução nossa).

2.2 EMI como fenômeno mundial

De acordo com Sahan et al. (2021), a tendência mundial em relação ao EMI no ensino superior tem sido ascendente, especialmente no setor privado. É possível verificar tal afirmação através dos dados retirados do mesmo material e reproduzidos abaixo:

GRÁFICO 1: Tendências de EMI no ensino superior

What are the current trends for EMI in higher education?

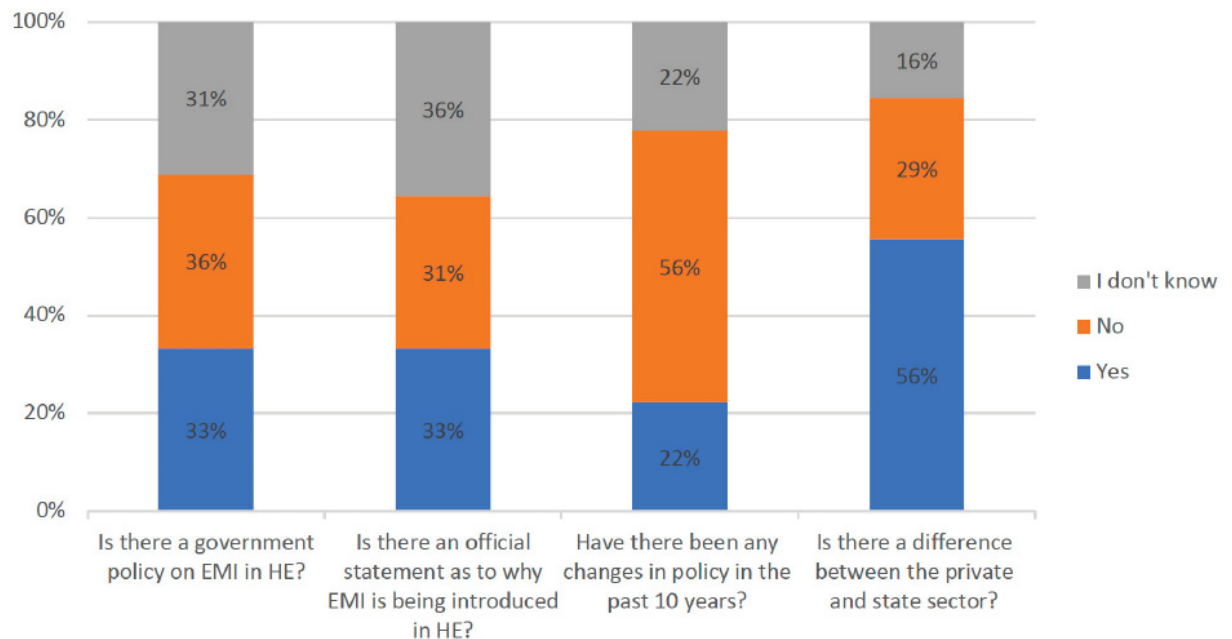


FONTE: Sahan et al., 2021

A pesquisa que deu origem a esse gráfico foi conduzida por Sahan et al. (2021) e realizada por meio de perguntas abertas enviadas a 52 países. Além disso, foi publicada pelo Conselho Britânico. Os países participantes classificados como ODA (*Officially Designated as receiving Assistance*), i.e., países em desenvolvimento. Em um segundo momento, os autores conduziram análises em sites de instituições de ensino superior e, por último, eles conduziram uma pesquisa online com figuras centrais em instituições de ensino superior dos 52 países previamente mencionados.

Apesar da tendência crescente de EMI ser majoritária nos resultados, muitos países ainda não possuem, segundo Sahan et al. (2021), políticas específicas para EMI. Tal fato pode ser observado no gráfico reproduzido a seguir:

GRÁFICO 2: Políticas de EMI na educação superior



FONTE: Sahan et al. (2021)

Sahan et al. (2021) fizeram as seguintes perguntas (vide gráfico representado acima) aos participantes de 52 países ODA: a) Há alguma política governamental voltada para EMI na IES? b) Há alguma declaração oficial que justifique a introdução de EMI na IES? c) Houve alguma mudança de política nos últimos 10 anos? d) Há alguma diferença entre os setores público e privado?

Conforme é possível observar no gráfico e segundo a análise de Sahan et al. (2021), apenas um terço dos participantes afirmaram haver política nacional vigente em relação ao EMI na educação superior em seu país e o mesmo número de pessoas afirmou que foram feitos comunicados oficiais para explicar o motivo de EMI estar sendo utilizado. De acordo com os autores, a internacionalização foi uma motivação comumente mencionada para justificar o uso de EMI.

2.3 EMI e a internacionalização do ensino superior no Brasil

De um modo geral, a globalização pode ser definida como “a intensificação das relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de maneira que acontecimentos locais são moldados e influenciados por eventos ocorrendo a milhas

de distância e vice-versa” (GIDDENS, 1990, p. 64, tradução nossa⁷). Ou seja, não se trata somente de elementos externos influenciando contextos locais, mas, também, de contextos locais influenciando esses elementos. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla, na qual cultura, língua, costumes etc. afetam e são afetados de alguma maneira.

De acordo com Block (2004), embora não restem dúvidas de que vivemos em um mundo globalizado, alguns aspectos relacionados ao processo de globalização ainda não são consenso entre os pesquisadores. Segundo o autor, alguns acreditam que o processo de globalização tenha sido iniciado no século XV na Europa, quando os europeus iniciaram o processo de colonização das Américas. Outros consideram a globalização como um fenômeno da segunda parte do século XX. Da mesma forma, alguns veem a globalização como um processo finalizado, enquanto outros a consideram ainda em curso. Alguns a enxergam como algo positivo e de natureza progressista e outros a consideram uma vilã, que acaba com a autenticidade e significado da vida. Há os que a veem como um fenômeno ocidental, enquanto outros discordam e a percebem como sendo global. Há, também, os que consideram a globalização como um estilo de vida a ser seguido e recomendado, enquanto outros pensam se tratar apenas de uma maneira de descrever um fenômeno sociológico que ocorre ao nosso redor (BLOCK, 2004).

Em suma, há muitas maneiras de perceber a globalização e é importante diferenciá-la da internacionalização. Uma vez que os termos são comumente confundidos entre si. Para fins do presente estudo, será utilizada a definição que considera a globalização como um processo ainda em curso e progressista, como previsto por Block (2004).

De acordo com Knight (2004), o termo internacionalização vem sendo utilizado por séculos em ciências políticas e relações governamentais, mas adquiriu popularidade na área de educação apenas a partir dos anos 80. Antes disso, segundo a autora, o termo vigente era educação internacional. A definição do termo mudou ao longo do tempo. No final dos anos 80, a internacionalização era definida a nível institucional e em termos de certas atividades. Já em 2003, Knight definiu internacionalização como “o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural ao ensino, pesquisa e funções de serviço da instituição” (KNIGHT, 2003,

⁷ No original: “[...] the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa”.

p. 2, tradução nossa)⁸. A autora afirma que a internacionalização está mudando o mundo da educação superior e a globalização está mudando o mundo da internacionalização.

de Wit et al. (2015) revisa a definição de Knight (2004) e define internacionalização como:

O processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global a um propósito, funções e oferta de educação pós-secundária, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e para trazer uma contribuição significativa à sociedade (de Wit et al., p. 29, 2015).⁹

Há autores que trazem uma perspectiva crítica à internacionalização e relativizam seu aspecto positivo (CHIAPPA; FINARDI, 2021; LIMA, MARANHÃO, 2009). Na presente pesquisa, porém, a definição proposta por de Wit et al. (2015) será adotada, por se tratar de uma definição aceita e difundida por muitos pesquisadores do assunto (SANTOS FILHO, 2020; BAUMVOL, 2016; SOUSA et al., 2019; RESCHKE; BIDO, 2017).

É importante ressaltar que a definição de internacionalização está sempre sendo modificada e atualizada. Por exemplo, de Wit (2002) afirma que é necessário estabelecer parâmetros para que seja possível avaliar esse processo e, como consequência, avançar no ensino superior. Ou seja, mesmo com uma definição instável, dada a importância do termo, segundo o autor, é preciso definir um quadro de referência que auxilie a internacionalização no processo de aprimoramento do ensino superior. Há diferentes tipos de internacionalização e eles são explicados na sequência.

2.3.1 A internacionalização no exterior, a internacionalização do currículo e a internacionalização em casa

De acordo com Dafouz e Smit (2020), a internacionalização no exterior (doravante InE) ocorre tendo a mobilidade acadêmica como fator principal. Knight

⁸ No original: “[...] the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.”

⁹ No original: “The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society”.

(2011) questiona essa visão da internacionalização como sendo sinônimo de mobilidade para o exterior por considerá-la um mito. No que tange ao contexto brasileiro, Finardi et al. (2022) analisam dois dos principais programas de mobilidade acadêmica nacionais, a saber: o Ciências sem Fronteiras (doravante CsF) e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) – o primeiro para mobilidade acadêmica de brasileiros para o exterior e o último para mobilidade de estrangeiros ao Brasil. Ao analisá-los, os autores chegaram à conclusão que a internacionalização no Brasil possui uma tendência mais voltada à competição do que à solidariedade.

A InE pode ser realizada tanto por docentes quanto por discentes. Esse tipo de mobilidade abriu oportunidades, segundo os autores, para outros tipos de educação que incluem programas, projetos e políticas. É importante ressaltar que a internacionalização em geral não é sinônimo de mobilidade como já alertado por Knight (2011) e de Wit (2011).

A internacionalização em casa (doravante leC), de acordo com Baumvol e Sarmiento (2016), constitui uma maneira inclusiva para internacionalizar o ensino superior, envolvendo a dimensão intercultural e internacional nos processos de ensino aprendizagem, currículos e programas, pesquisas na própria instituição. de Wit et al. (2015) afirmam que o propósito da leC é a melhoria da qualidade do ensino e pesquisa para todos os alunos e funcionários para contribuir significativamente para a sociedade.

Teekens (2007) considera este tipo de internacionalização como um novo paradigma de desenvolvimento de políticas institucionais estratégicas de internacionalização em IES. Em suma, a leC se apresenta como uma maneira de promover a interculturalidade e respeito à diversidade na própria IES, sem “sair de casa”.

A internacionalização de currículo (doravante loC), segundo Dafouz e Smit (2020), se refere à integração proposital das dimensões interculturais e internacionais à grade curricular de maneira formalizada ou não para todos os estudantes dentro de ambientes domésticos de aprendizagem. Embora haja certa sobreposição entre loC e leC, a principal diferença entre internacionalização de currículo e internacionalização em casa reside no fato de a primeira colocar as disciplinas e os responsáveis por elas no centro do processo de internacionalização (DAFOUZ; SMIT, 2020).

É essencial compreender os tipos de internacionalização e suas características para que seja possível entender o que está sendo feito nas IES no Brasil e no exterior e a motivação por trás disso. O processo de internacionalização no contexto brasileiro constitui o próximo tópico a ser abordado, uma vez que esse constitui o contexto dessa pesquisa.

2.3.2 A internacionalização no Brasil

Desde a criação do programa CsF, a internacionalização entrou na pauta da maior parte das IES brasileiras. Segundo Lima e Maranhão (2009) os dados¹⁰ da mobilidade acadêmica para o Brasil demonstram que nosso processo de internacionalização é passivo, i.e., ocorre majoritariamente por meio do envio de brasileiros ao exterior. Caso o contrário ocorresse, mais estrangeiros realizando mobilidade acadêmica ao Brasil, esse processo seria classificado como ativo.

Miranda e Stallivieri (2017) realizaram um estudo de documentos oficiais, assim como o Plano Nacional de Educação, para investigar as medidas tomadas pelo governo brasileiro para promover a internacionalização. De acordo com os autores, não há atualmente no Brasil um documento geral que forneça orientações sobre políticas nacionais para a internacionalização da educação superior.

Guimarães et al. (2019) defendem que as políticas de apoio à internacionalização nas universidades brasileiras devem ser pensadas com políticas específicas ao ensino, aprendizagem e uso de língua adicional. Com isso em mente, os autores argumentam que a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve, inclusive, ser reformulada para acolher mudanças nas políticas de apoio à internacionalização. Além disso, Guimarães et al. (2019) advogam em favor de uma concepção de internacionalização menos opressora e mais inclusiva.

Neste subitem, discutiu-se a internacionalização no Brasil tanto por ser um tópico intrinsecamente relacionado à área de EMI e por essa pesquisa estar sendo conduzida no contexto brasileiro. Contudo, a discussão acerca deste termo não é aprofundada uma vez que não constitui o objeto de estudo desta pesquisa. Caso o (a) leitor (a) tenha interesse por esse assunto, recomenda-se a busca por textos de

¹⁰ “[...] enquanto o Brasil acolhe 1.246 estudantes, emite 20.778” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 603).

autoria de Kyria Finardi e colaboradores e de Juliana Martinez, entre outros. Na sequência, serão discutidas questões relacionadas à implementação de EMI no Brasil.

2.3.3 EMI no Brasil

De acordo com Martinez (2016), embora não haja dados oficiais, há pouca evidência de que cursos de EMI existissem no Brasil antes de 2010. A dificuldade de encontrar dados oficiais se deve à maneira esporádica e não oficial pela qual muitos desses cursos são ofertados. Ainda segundo Martinez (2016), a partir de 2014 o número de IES apoiando o ensino de EMI parece ter crescido tanto na graduação quanto na pós-graduação.

O interesse do Brasil não só pela internacionalização, como já mencionado, mas também pelo EMI, parece ter iniciado com a criação do CsF, que colocou a internacionalização em evidência e na pauta da maior parte das universidades brasileiras (FINARDI; ARCHANJO, 2018). Martinez (2016) afirma que o CsF é considerado um fator determinante na aceleração da institucionalização dos programas de EMI no Brasil, pois a partir disso, houve um esforço concentrado voltado para a internacionalização na história brasileira.

Os desafios da implementação de EMI no Brasil não diferem muito dos desafios iniciais enfrentados por outros países. O primeiro desafio listado por Martinez (2016) é relacionado ao nível de proficiência em língua inglesa. Segundo o autor, há pouca ou nenhuma regulamentação das universidades em relação ao nível de proficiência necessário a alunos e professores que têm interesse em EMI.

Outro desafio listado por Martinez (2016) está relacionado à cultura. Como já discutido anteriormente, no Brasil o processo de internacionalização ocorre majoritariamente de forma passiva, i.e., com brasileiros indo para outros países e não com estrangeiros vindo para cá. Neste sentido, a exposição a outras culturas dentro da sala de aula de EMI é comprometida, uma vez que muito raramente há alunos de outras nacionalidades inseridos nesses contextos. Outro fator a ser levado em conta é a possível “ameaça identitária” que o ambiente de EMI pode oferecer, uma vez que a herança cultural de cada aluno pode ser ameaçada por isso (MARTINEZ, 2016).

Há, ainda, desafios relacionados a restrições institucionais, o que significa que não existe muito incentivo por parte das instituições, especialmente das públicas, para

que o ensino de EMI ocorra (MARTINEZ, 2016). Isso está mudando aos poucos, pois como se sabe, o interesse pela internacionalização cresce cada vez mais nas IES, contudo ainda há um longo caminho a ser trilhado neste sentido.

Já foi comentada aqui a questão identitária dos alunos e como essa pode ser afetada pela instrução em EMI. Outra questão trazida por Martinez (2016) está relacionada a como esses alunos são vistos fora do contexto da sala de aula. Segundo o autor, como a fluência em língua inglesa ainda é percebida como algo relacionado à elite no Brasil, é provável que estudantes de EMI acabem sendo classificados dessa forma.

Os desafios enumerados por Martinez (2016) auxiliam na compreensão de como o processo de implementação de EMI se deu no Brasil. Obviamente, esse processo continua em constante transformação e novos desafios estão sempre surgindo. A seguir, será abordado o status do EMI atualmente no Brasil.

No que tange o contexto brasileiro atual, Gimenez et al. (2021) comentam a existência de um grupo¹¹ voltado à pesquisa em EMI que, até junho de 2021, contava com 200 membros. Atualmente, o referido grupo conta com 257 membros conforme consulta realizada pela autora da presente pesquisa em janeiro de 2023. Além disso, os autores também discorrem sobre o evento BEMIS – *Brazilian Medium Instruction Seminar*, que já teve duas edições (2018 e 2019)¹².

O mapeamento global de EMI divulgado pelo Conselho Britânico em 2021, de autoria de Sahan e colaboradores (2021), apontou para uma dificuldade por parte dos pesquisadores de encontrar informações acerca de EMI em sites de IES brasileiras, colombianas, mexicanas e venezuelanas. De acordo com esse mapeamento e de um estudo de caso em específico, duas instituições brasileiras pesquisadas sugeriram que futuros alunos estrangeiros deveriam ter proficiência na língua portuguesa para ingressar.

Segundo Sahan et al. (2021), 23 dos 26 participantes brasileiros entrevistados reportaram que a IES da qual faziam parte ensinava por meio de inglês há menos de dez anos. De acordo com o mesmo documento, o EMI no Brasil é mais comumente ofertado em disciplinas eletivas ou optativas. Vinte e um dos 26 respondentes brasileiros afirmaram que suas IES ofertam disciplinas nesse formato.

¹¹ Disponível em: < <https://www.facebook.com/groups/1656829521271989>> Acesso em janeiro de 2023.

¹² Maiores informações disponíveis em: < <http://bemis2018.weebly.com/>> Acesso em abril de 2023.

Semelhantemente, o EMI pareceu ser mais constante no nível de mestrado (25 de 26) em comparação com o nível de graduação (19 de 26) e doutorado (também 19 de 26) (SAHAN et al., 2021).

De acordo com Sahan et al. (2021), dos 19 participantes que indicaram que sua IES possuía cursos de EMI no nível de graduação, 14 afirmaram não haver exigência quanto ao nível de proficiência em língua inglesa por parte dos alunos. No nível de pós-graduação, dos 25 respondentes 17 afirmaram haver exigência quanto ao nível de proficiência dos alunos. O nível exigido pelas IES variou entre A2 e B2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR). De forma geral, os participantes responderam que o nível de proficiência em inglês dos estudantes de suas universidades era intermediário-avançado (nível B2 no CEFR), baixo-intermediário (nível B1) ou básico (nível A1).

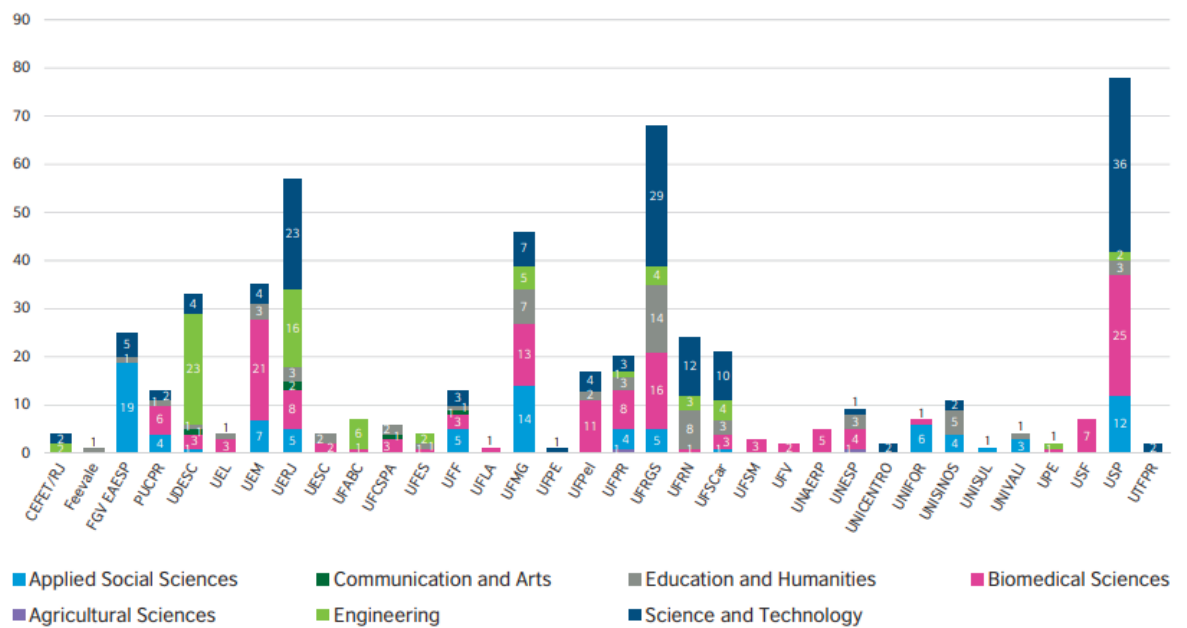
Ainda segundo os dados obtidos por Sahan et al. (2021), a forma mais comum de apoio linguístico aos alunos acontecia por meio de aulas de língua inglesa que ocorriam no decorrer do programa e que estavam disponíveis em 15 das 26 instituições. Estudo de autoavaliação, programa preparatório e centros de escrita figuraram menos nas IES brasileiras, totalizando 9, 7 e 5 das respostas, respectivamente.

No que concerne ao nível de proficiência dos docentes, os dados apontam para um nível baixo tanto para esses profissionais quanto para a equipe administrativa. A maneira mais citada de aprimorar esse cenário foi por meio de cursos externos e sessões de treinamento em casa, 15 e 12 respectivamente. Apenas 6 respondentes afirmaram que sua IES oferece algum tipo de capacitação para a equipe (SAHAN et al., 2021).

Em relação à internacionalização, 19 dos 26 participantes do estudo conduzido por Sahan et al. (2021) afirmaram haver algum aluno estrangeiro matriculado nos cursos ministrados em língua inglesa em suas instituições. Contudo, a proporção de alunos internacionais matriculados foi baixa (5.35%). Apesar disso, a internacionalização foi citada como um dos motivos principais para se ter EMI nas IES brasileiras. As razões principais citadas pelos respondentes foram: 1) para criar um ambiente multicultural com estudantes internacionais; 2) para melhorar competências interculturais de estudantes locais; 3) para criar parcerias com universidades estrangeiras.

Como mencionado anteriormente, o Conselho Britânico em parceria com Faubai elaborou um levantamento da oferta de EMI referente aos anos de 2018 e 2019, publicado por Gimenez et al. (2018). As autoras produziram questionários via *Google Forms*, estes foram encaminhados a diversas IES brasileiras e os resultados foram representados em gráficos de coluna e em pizza. Os resultados representados nestes gráficos abordam questões quantitativas do EMI no contexto brasileiro tanto no setor público quanto privado. Por exemplo, no gráfico abaixo onde estão representadas disciplinas de pós-graduação em inglês divididos por IES e áreas de conhecimento:

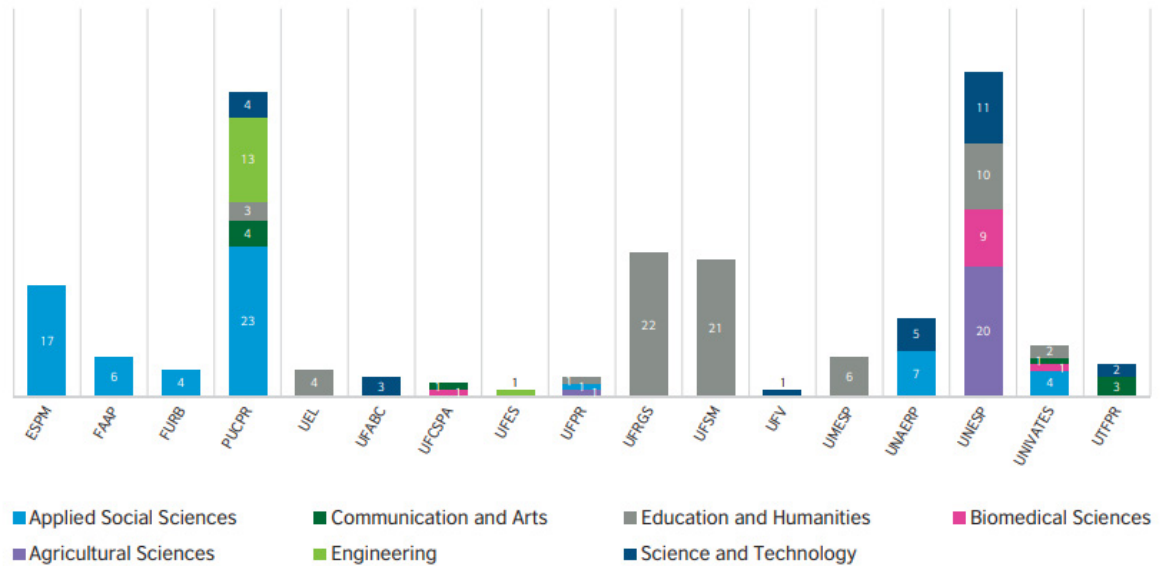
GRÁFICO 3: Disciplinas de pós-graduação em inglês divididos por IES e áreas de conhecimento



GIMENEZ et al. (2018)

Observando o gráfico acima é possível notar que as áreas de Biomedicina e Ciências e Tecnologias possuem uma maior presença de EMI em relação às outras no que se refere ao ano de 2017.

GRÁFICO 4: Disciplinas de graduação em inglês divididos por IES e áreas de conhecimento



FONTE: Gimenez et al. (2018)

Os dados de Sahan et al. (2021) convergem com os de Gimenez et al. (2018), uma vez que ambos apontam que a maioria das disciplinas de EMI no Brasil é ofertado a nível de pós-graduação. Este foi o único ponto contemplado por Sahan et al. (2021) que também foi levantado por Gimenez et al. (2018).

Os dados trazidos por Gimenez et al. (2018) são importantíssimos para entender o cenário de oferta de disciplinas em EMI nas IES brasileiras. Enquanto Sahan et al. (2021) apresentam um estudo de caso sobre uma IES brasileira e propõem questionamentos referentes a um curso em específico.

Este foi um breve panorama da situação do EMI no Brasil atualmente baseado nos dados de Sahan et al. (2021) disponibilizado pelo Conselho Britânico e no Guia EMI produzido pelo Conselho Britânico em parceria com Faubai. Com base nisso, será discutido o que é possível prever para o futuro do EMI no contexto brasileiro.

2.3.4 EMI e a internacionalização na UFPR

A UFPR conta com algumas propostas que tem como objetivo a internacionalização e disseminação do EMI à comunidade acadêmica. Algumas

dessas iniciativas são nacionais e outras são locais. Ambos os casos são detalhados neste subitem.

A nível nacional, a UFPR conta com o programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF), que surgiu da demanda pelo ensino de língua inglesa aos alunos participantes do programa Ciências Sem Fronteiras (CsF). Além disso, a universidade conta com o Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa. No qual são recebidos estudantes advindos de países que têm a língua inglesa como primeira língua.

O Programa Institucional de Internacionalização CAPES Print selecionou a UFPR para auxiliá-la no desenvolvimento de seu projeto de internacionalização. Para tanto, a referida IES recebeu R\$ 48,6 milhões de investimento.

A UFPR possui uma Agência Internacional, que tem como objetivo principal tratar dos acordos e parcerias de intercâmbio estudantil. Como descrito no site do órgão a missão da agência internacional consiste na:

Prospecção de parcerias estratégicas, prospecção de chamadas internacionais, auxílio a pesquisadores e alunos interessados em se inscrever em chamadas internacionais, levantamento de dados institucionais de relevância internacional, proposição de acordos de cooperação e trâmite de cotutelas de tese; organização de atividades relativas à internacionalização em casa.¹³

Além disso, a UFPR conta com um centro de línguas denominado CELIN – UFPR (Centro de Línguas e Interculturalidade) no qual participantes das comunidades externa e interna à IES podem realizar cursos de idiomas com um preço mais acessível e alunos de diferentes habilitações de Letras podem estagiar e se preparar para o mercado de trabalho.

O projeto de extensão Formação de Idiomas para Vida Universitária (FIVU) foi criado em 2009, sob o nome Formação em Línguas para Fins Acadêmicos, motivo pelo qual que ele ficou conhecido como Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA). A mudança para o nome Formação em Idiomas para a Vida Universitária, FIVU, ocorreu em 2019.) O FIVU surgiu com o intuito de suprir a necessidade de um espaço de formação em ensino de idiomas aos estudantes de licenciatura em Letras, bem como propiciar a aprendizagem de idiomas aos discentes da IES.

¹³ Disponível em: < <https://internacional.ufpr.br/portal/cooperacao-internacional/>> acesso em março de 2023.

Por fim, o Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (Capa) da UFPR é um centro acadêmico de escrita, que tem o objetivo de auxiliar a elaboração de trabalhos escritos acadêmicos de diversos tipos, por meio da revisão por pares. O Capa não possui fins lucrativos e seleciona os artigos participantes por meio de editais.

2.3.5 O futuro de EMI no Brasil

Gimenez et al. (2021) afirmam que os pesquisadores que têm se dedicado a pesquisar EMI são, geralmente, da área de LA com interesse por políticas linguísticas e que o fazem sem o auxílio de linhas de pesquisa específicas e com recursos escassos. Esses pesquisadores, de modo geral, segundo os autores, têm iniciativas individuais que não necessariamente são apoiadas a nível institucional/administrativo em suas IES. Até mesmo a introdução do EMI nas IES brasileiras parece, de acordo com Gimenez et al. (2021), partir dos docentes/pesquisadores sem necessariamente contar com o apoio do administrativo das instituições.

Um tópico que já vem sendo abordado tanto em pesquisas quanto em salas de aula de EMI é a possível colonialidade inerente ao ensino por meio do inglês. Este conceito tem sido bastante discutido por autores como Finardi (2019), Finardi et al. (2022), Chiappa e Finardi (2021), Finardi (2021), Finardi (2022), Piccin e Finardi (2021) e Guimarães e Kremer (2020) e é relevante pois gera reflexão sobre as práticas e a própria escolha da língua inglesa como idioma de instrução. Além de trazer à tona discussões acerca de desigualdade e de como o EMI pode estar contribuindo para sua propagação entre discentes, uma vez que este exige um nível relativamente alto de proficiência no idioma.

Este capítulo teve por objetivo definir EMI, internacionalização, seu histórico e status atual no contexto brasileiro. Somente com esses dados e conhecimentos é possível entender o presente estudo de forma clara. A seguir, será abordada outra questão crucial ao presente estudo que é a diferença entre ERE e EaD e suas previsões para o futuro.

3 EaD E ERE NO BRASIL E NO EXTERIOR

A EaD é definida por Ibañez (1986) como uma espécie de sistema, no qual o estudante está distante do docente e tem a IES como apoio. Por sua vez, Aretio (1994) define a EaD como um sistema de comunicação que pode alcançar muitas pessoas e que atua como um substituto à interação pessoal em sala de aula entre professor (a) e estudante.

Neste sentido, a EaD parte do princípio de que docentes e discentes não dividem o mesmo espaço físico, mas que, ainda assim, estabelecem uma comunicação bilateral durante a maior parte do tempo. Outros fatores importantes nessas definições são os recursos tecnológicos essenciais para garantir o sucesso dessa modalidade educacional. Além disso, sem a organização e respaldo institucional, a EaD não aconteceria, uma vez que muitos recursos além dos tecnológicos se fazem necessários, e.g., tutoria.

Segundo Guimarães (1997 apud Preti, 2011), a EaD surge no final do século XX, primeiramente na Europa e, em seguida, no Canadá, nos Estados Unidos e na Austrália, para depois se expandir para os demais países desenvolvidos e para os subdesenvolvidos. Neste contexto, a EaD surge como uma alternativa para requalificar trabalhadores e inseri-los no mercado de trabalho rapidamente. Porém, é possível afirmar que, no século XVIII, como mencionado anteriormente, a educação por correspondência já constituía uma forma de EaD.

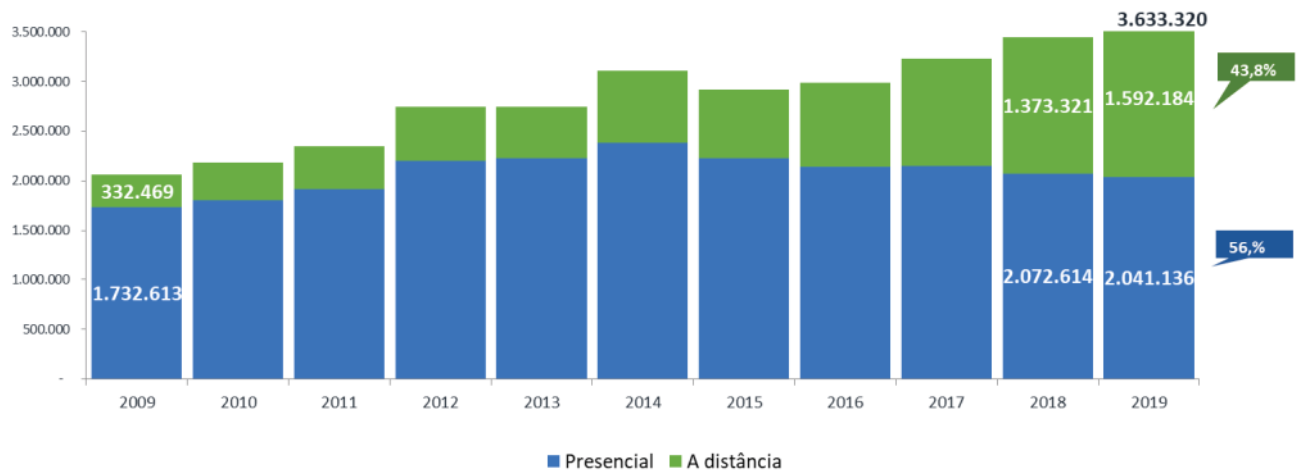
As instituições que atuam coma EaD podem ser classificadas em três categorias segundo o Centro Internacional de Ensino à Distância da Universidade das Nações Unidas: aquelas que atuam exclusivamente nesta modalidade; instituições tradicionais que possuem algum pola EaD e as tradicionais que oferecem cursos EaD, mas sem uma estrutura para tanto (PRETI, 2011).

No que se refere ao Brasil, Preti (2011) afirma que o país vem desenvolvendo programas EaD já há algum tempo e cita alguns exemplos, como: o Movimento de Educação de Base (MEB, 1956), o Projeto Minerva (1970), Logos (1977), o Telecurso 2º grau (1978), Mobral (1979), Um Salto para o Futuro (1991), o Telecurso 2000 (1995), a TV Escola (1996), entre outros. Do ponto de vista legal, a EaD foi regulamentada da seguinte forma:

[...] em 2017, foi promulgado o Decreto nº 9.057 que revogou o Decreto nº 5.622/2005, que regulamentava o Art. 80 da Lei nº 9.394/1996. Com o Decreto nº 9.057/2017, a noção de EaD foi ampliada e incorporado o entendimento de que a EaD necessitava de “[...] pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros” (BRASIL, 2017) para, assim, desenvolver suas atividades educativas. Dentre esse pessoal qualificado, estão incorporados tutores, designers instrucionais e demais profissionais envolvidos no desenvolvimento de conteúdos para EaD (COSTA e SOUZA, 2020, p. 131).

Nos dados do censo de 2019 é possível observar o aumento da procura por cursos EaD no Brasil mesmo antes do período pandêmico. Segundo o site do governo federal brasileiro, em 2019¹⁴, pela primeira vez na história, o número de matriculados em cursos EaD ultrapassou o número do presencial nas IES da rede privada. Essa informação é relevante pois demonstra que, antes da pandemia, as IES da rede pública não apresentavam muito investimento neste aspecto. O gráfico abaixo elaborado com base no Censo da Educação Superior desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante INEP) apresenta a evolução do ensino presencial e à distância ao longo de dez anos (2009-2019):

GRÁFICO 5: Número de ingressos por modalidade de ensino



FONTE: INEP (2019)

¹⁴ Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf> Acesso em: 04 de novembro de 2021.

É preciso ressaltar, porém, que o cenário da pandemia introduziu uma modalidade semelhante a EaD, mas que, na maioria dos casos, não foi planejada e, portanto, não dispôs, em um primeiro momento, de todos os recursos necessários para uma transição bem-sucedida do presencial ao remoto. Por essa razão, faz-se necessária uma investigação acerca do impacto que essa mudança repentina desempenhou na performance dos professores e, tendo em vista o foco desta tese, a próxima seção se debruçará sobre o impacto do ERE focando nos professores de EMI em particular.

3.1 O Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Hodges et al. (2020) definem o ERE como uma modalidade de educação cujo “objetivo principal não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, providenciar acesso temporário à instrução e apoio instrucional de uma forma rápida e de disponibilização confiável durante uma emergência ou crise”¹⁵ (HODGES et al., 2020, não paginado, tradução nossa). De acordo com os autores, ao se compreender o ERE dessa forma é possível dissociá-lo mais facilmente da EaD. De fato, a natureza efêmera do ERE contrasta com o modo com o qual cursos de EaD são concebidos, uma vez que estes são pensados para permanecer de forma remota. Sendo assim, é natural que os sujeitos envolvidos em ambos os processos tenham visões diferentes acerca deles.

Antes do período da pandemia de COVID-19 outros países já haviam adotado o ERE como medida paliativa para crises. Um desses exemplos é o Afeganistão, onde conflitos políticos e religiosos fizeram com que meninas não pudessem mais ir à escola, tendo como alternativa o ensino por rádio e DVDs para evitar a violência (HODGES et al., 2020).

De acordo com Gusso et al. (2020), o ERE acarreta alguns desafios como: 1) a falta de apoio psicológico a docentes; 2) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em plataformas digitais); 3) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; a insatisfação dos estudantes; 4) e o acesso

¹⁵ No original: “The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis”.

limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias. Todos esses fatores devem ser considerados para diferenciar ERE de EaD e para contextualizar o presente estudo em relação às circunstâncias que o envolvem. Em se tratando desta tese, atenção especial será dada aos itens 1 e 3 pelo fato destes afetarem docentes de forma direta.

3.2 O EMI como ERE no Brasil e no exterior

A seguir serão revisados alguns estudos realizados no Brasil e no exterior durante a pandemia de COVID-19 e que possuem o ERE e o EMI como objeto de pesquisa.

3.2.1 Brasil

Há uma quantidade considerável de estudos tratando do ensino de inglês como segunda língua durante o período pandêmico no Brasil. Contudo, não há ou, pelo menos não foi possível encontrar, estudos que se dediquem à questão das aulas de EMI durante o mesmo período. Sendo assim, serão apresentados alguns achados referentes ao ERE nos cursos de graduação em Letras Português – Inglês e no ensino de idiomas.

Có et al. (2020) conduziram uma pesquisa com professores do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo (doravante UFES), que oferece aulas de português para estrangeiros e de inglês, francês, alemão, espanhol e italiano para a comunidade interna e externa da UFES. De acordo com os dados coletados pelos autores, a maioria dos docentes participantes demonstrou uma visão negativa em relação ao ERE. Porém, esses profissionais tentaram se adaptar o mais rápido possível à nova realidade, mesmo sem muitos recursos ou treinamento adequado. Ainda assim, muitos se sentiam inseguros e despreparados para lecionar nessa modalidade. Quando se fala em ERE, o preparo pode ser incipiente, uma vez que geralmente não há tempo hábil para capacitar os profissionais. Sendo assim, essa frustração externalizada pelos docentes é esperada e compreensível.

Santos (2021) analisou o contexto do ERE no departamento de Letras Estrangeiras na Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS). A autora relata que semanas de treinamento não foram suficientes para que os docentes se sentissem preparados para planejar e ministrar aulas de maneira remota. Segundo ela, uma das características da EaD começou a fazer falta no ERE, o desenho instrucional.

A falta de um conhecimento mais amplo do funcionamento online fez com que “muitos professores se sentissem desmotivados por não conseguirem perceber um engajamento dos alunos para os encontros síncronos e para a realização das atividades propostas” (SANTOS, 2021, p. 151). A autora expõe nesta citação uma questão relacionada ao engajamento dos alunos com o ensino síncrono, mas que também pode ser estendida ao assíncrono, uma vez que a tarefa de manter o interesse dos alunos em atividades estanques pode se mostrar igualmente desafiadora. Esse aspecto foi investigado na presente pesquisa por meio de uma pergunta de entrevista, em que foi questionado o nível de engajamento dos alunos durante as aulas de EMI durante o período de ERE.

Riout et al. (2020) relata a transição para o ERE de um curso de extensão de línguas com foco na língua francesa ofertado pela Universidade Federal Fluminense (doravante UFF). Os achados desses autores apontam para um favorecimento de interações professor-aluno (centradas no professor) no ambiente remoto. Neste sentido, eles apresentaram estratégias pedagógicas para que os docentes pudessem tornar suas aulas mais centradas no aluno durante o ERE.

De acordo com Riout et al. (2020), muitos professores podem tentar controlar mais as suas aulas durante o ERE por conta da insegurança que a abrupta transição para o ensino remoto pode causar. Os autores observaram que até mesmo momentos de silêncio durante a aula geraram desconforto nos docentes. Falhas tecnológicas constituem outro fator que pode ocasionar insegurança nos professores. Segundo o postulado por Leffa (2012) e mencionado pelos autores, a “invisibilidade” do professor é benéfica para o processo de ensino-aprendizagem e constitui algo a ser almejado pelos docentes em suas práticas (RIOULT et al., 2020). Portanto, a necessidade de controlar a aula e monopolizar diálogos por parte dos professores seria prejudicial ao ensino de línguas.

Souza et al. (2021) conduziram um estudo com o objetivo de analisar as condições, expectativas e capacidades de professores de cursos presenciais para as

aulas de ERE. O público-alvo dessa pesquisa foi constituído por professores de IES públicas e privadas e de ensino técnico pertencentes a diversas áreas de conhecimento. Eles aplicaram um questionário para 588 professores pertencentes à categoria já citada.

Os resultados obtidos por Souza et al. (2021) demonstraram que a maioria dos professores tem vontade de lecionar nesse formato e se sente preparada para tanto ou, ainda, que gostaria de participar de capacitações para fazê-lo. Alguns, no entanto, afirmaram que não queriam que sua IES realizasse a migração do presencial para o remoto por considerarem que o ensino remoto não seria tão efetivo quanto o presencial, além de relatarem insegurança com o uso de plataformas digitais para realização de videoconferências. A sugestão dos autores para essa questão é a oferta de cursos de capacitação e treinamentos de docentes para uso dessas ferramentas. A presente pesquisa também questionou, via entrevista, qual ambiente os docentes de EMI preferem, se remoto ou presencial.

Souza et al. (2021) consideraram, ainda, o ambiente domiciliar como um fator que contribuiu para a desmotivação dos docentes referente ao ERE. Segundo os autores, o trabalho remoto traz redução de produtividade por ser realizado no domicílio dos professores, uma vez que vários agentes podem atuar e dividir a atenção do profissional.

Quando o professor soma atividades administrativas à sua prática docente, o nível de estresse e ansiedade se torna ainda maior e a pressão psicológica também (SOUZA et al., 2021). Sendo assim, considera-se importante que as IES ofereçam além de cursos de capacitação, apoio psicológico aos seus profissionais, para que essas questões sejam mais bem resolvidas. A presente pesquisa contou com perguntas na entrevista semiestruturada que tinham como objetivo investigar se houve capacitação para que os docentes pudessem lidar a contento com as questões impostas pelo ambiente do ERE.

3.2.2 No exterior

Cicillini e Giacosa (2020b) desenvolveram um estudo de caso com estudantes de EMI dos cursos de medicina e enfermagem ofertados na Itália que migraram para o ensino remoto durante a pandemia. Além de sentirem falta do contato humano com

colegas, os alunos reportaram às pesquisadoras confusão e desorganização por parte da IES. De acordo com alguns alunos, os docentes procediam de maneiras diferentes, uns oferecendo aulas síncronas, outros assíncronas. Além disso, as instruções para avaliações não ficavam suficientemente claras até alguns dias antes de ocorrerem.

Alguns participantes do estudo conduzido por Cicillini e Giacosa (2020b) afirmaram que a qualidade das interações diminuiu durante a mudança para o ERE. Os motivos listados para tanto foram: 1) problemas de conexão com a internet; 2) problemas técnicos; 3) falta de recursos tecnológicos para estudar. A interação aluno-professor diminuiu na visão dos entrevistados, que afirmaram não se sentirem confortáveis para interromper a aula para fazer uma pergunta ao professor. Além disso, os respondentes afirmaram que alguns docentes frequentemente não estavam familiarizados com as novas ferramentas tecnológicas, o que também prejudicava o andamento das aulas e as interações que nelas ocorriam.

A presente pesquisa buscou investigar se o mesmo ocorreu nas aulas de EMI que ocorreram durante o ERE para os docentes entrevistados. Ou seja, se a interação professor-aluno e a participação dos estudantes aumentou, diminuiu ou se manteve igual durante esse período de ERE.

Em suma, a mudança repentina para a modalidade remota parece, a partir dos dados apresentados por Cicillini e Giacosa (2020b), ter impactado os alunos e seu processo de ensino-aprendizagem negativamente. Embora o presente estudo se concentre na perspectiva do professor sobre o ERE, é relevante tomar conhecimento de dados relacionados ao mesmo tema, mesmo que se trate de outro prisma.

Lim et al. (2021) conduziram um estudo sobre o engajamento dos alunos e as percepções de ensino-aprendizagem nas aulas remotas de EMI. Os participantes do estudo eram professores universitários coreanos de Artes, STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics* ou Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), negócios, ciências sociais, literatura e línguas.

De acordo com Lim et al. (2021), os melhores docentes de EMI na opinião dos alunos participantes da pesquisa são aqueles que trabalham com pensamento crítico e habilidades de solução de problemas. Além disso, esses fatores combinados aprimoram, segundo os autores, a experiência do aprendiz de EMI online. Para melhorar o engajamento em sala de aula, Lim et al. (2021), sugerem que os professores tentem iniciar a chamada alguns minutos antes para ter conversas

casuais e informais com os alunos, que procurem lembrar dos nomes deles, que revisem conteúdos e que forneçam feedback em salas separadas.

Leontjev e Rasskazova (2020) analisaram dois cursos, CELTA e EMI, planejados por eles de acordo com o estabelecido por Hodges et al. (2020) para o ensino EaD e desenvolvidos pela *Cambridge Assessment English*. Os autores afirmam que os cursos se assemelham nos seguintes aspectos: 1) foram desenhados para o desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa; 2) foram conduzidos de maneira totalmente remota; 3) os participantes tiveram que participar de um processo de seleção; 4) o processo de seleção foi baseado no nível de proficiência dos participantes; 5) tinham como foco exercícios de escrita. A diferença entre os dois, segundo Leontjev e Rasskavoza (2020), é que o curso CELTA é considerado ERE, por ter surgido em decorrência da demanda da pandemia enquanto o de EMI não. O último vem sendo conduzido de maneira online e estruturada há alguns anos, bem antes da pandemia, e não passou por adaptações em seu formato para esse período, portanto, é considerada EaD.

De acordo com Leontjev e Rasskavoza (2020), uma diferença importante entre os dois cursos foi em relação à integridade acadêmica. No curso CELTA o número de reenvios com base em falta de critério de integridade acadêmica foi mínimo. Por sua vez, o professor de EMI questionou muitas vezes a independência dos alunos para realizar tarefas, notando semelhança entre as produções deles. Os autores sugerem que essa questão seja discutida pelo viés da cultura de avaliação, das restrições institucionais e das dificuldades institucionalizadas. De maneira geral, eles acreditam que a cultura de avaliação é um resultado de tradição, crenças e ideologias que explicam a preocupação dos professores com a integridade acadêmica em ambos os cursos.

Leontjev e Rasskavoza (2020) afirmam que o curso de EMI foi introduzido de maneira *top-down* pela IES e que isso pode ter aumentado a ansiedade dos participantes e a pressão para serem bem-sucedidos no curso. Esse fator combinado ao fato de que os participantes tinham outras atribuições a serem cumpridas concomitantemente ao curso pode, segundo os autores, ter contribuído para que eles optassem por copiar as tarefas uns dos outros. De qualquer maneira, Leontjev e Rasskavoza (2020) concluem que a cultura de avaliação constitui um fenômeno complexo resultante da interação entre vários fatores em níveis micro, meso e macro.

Duas questões a serem consideradas em relação ao ERE, de acordo com Lentjev e Rasskavoza (2020), são: a motivação dos alunos para participar desses cursos durante um período emergencial e o desenvolvimento de técnicas avaliativas que eliminem suspeitas de falta de integridade acadêmica por parte dos alunos. Pode-se afirmar que, segundo as conclusões dos autores, o curso ERE de EMI fomentou suspeitas dos (as) professores (as) em relação à integridade acadêmica, porém essa questão pode não ter ocorrido somente por conta de o curso ter sido montado emergencialmente e às pressas, mas, também, por ter sido implementado de maneira *top-down* pela IES. De todo modo, os dois cursos (CELTA e EMI) pareceram se diferenciar, neste caso, somente em relação ao aspecto da integração acadêmica.

Hopkyns (2021) conduziu uma pesquisa com alunas dos Emirados Árabes acerca do uso de câmeras e microfones nas aulas de ERE durante a pandemia. Esse estudo é relevante, pois embora não esteja diretamente ligado aos docentes e suas práticas durante o ERE, a questão abordada afeta a dinâmica das aulas em um nível, pois pode influenciar nas emoções dos docentes.

As alunas tiveram que expressar suas opiniões sobre o assunto por meio de escrita reflexiva, i.e., por meio de redações dissertativas. O estudo teve os seguintes resultados: mais da metade das participantes (57%) discordavam da obrigatoriedade de uso de câmeras e microfones durante as aulas, 18% consideraram que o uso poderia ser relativizado dependendo do contexto, circunstância e identidade do aluno, 25% gostariam que o uso fosse obrigatório (HOPKYNS, 2021).

Os motivos apontados pelas alunas contrárias à obrigatoriedade do uso de câmeras e microfones estavam relacionados à religião; à preocupação com a privacidade em casa; à falta de ambiente adequado (silencioso) para assistir as aulas; a problemas financeiros que resultaram em pouco acesso a recursos tecnológicos e ao medo de julgamento dos colegas em relação ao seu nível de proficiência em inglês.

O motivo apontado pelas estudantes que eram a favor do uso de microfones e câmeras foi relacionado ao senso de normalidade que ocorre ao ver professores e colegas, mesmo que só pela tela e a consideração aos (às) professores (as), no sentido de não os (as) deixar se sentindo sozinhos (as) por não poderem ver nem escutar seus alunos. Essa relação positiva entre professores (as) e alunas é essencial para o êxito delas ao longo do curso e é algo a ser levado em conta pelos docentes. No presente estudo também será possível avaliar em que medida os estudantes

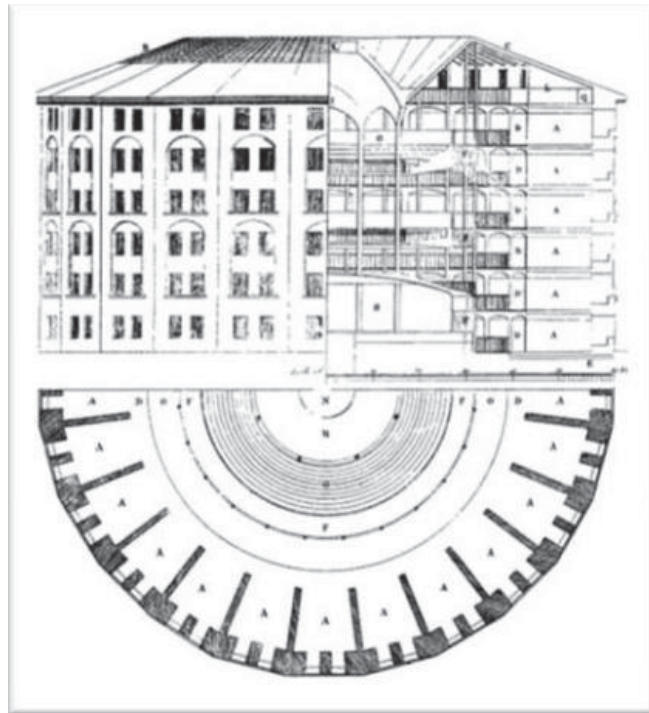
ligarem ou não suas câmeras e microfones afetou a prática dos docentes de EMI durante o ERE, uma vez que essa consistiu em uma das perguntas da entrevista.

3.3 A pandemia e o ambiente “monitorado”: panóptico?

Michel Foucault trouxe a noção de panóptico (“pan” significa tudo e “óptico” visão, i.e., uma visão total) desenvolvida por Jeremy Bentham em 1785 para o plano social. O conceito cunhado por Bentham tinha como premissa um sistema de cerceamento e controle dos detentos de uma penitenciária. No modelo desenvolvido por Bentham (1791) o prédio era estruturado de uma forma que possibilitava que apenas um vigia observasse a todos os presos sem que esses soubessem que estavam sendo observados. Por nunca terem certeza se estavam sendo observados ou não, os detentos acabavam adotando um comportamento considerado ideal, uma vez que não agiam de forma inadequada temendo que estivessem sendo vigiados naquele momento.

A estrutura arquitetônica do panóptico seria aplicável não somente a penitenciárias, mas a qualquer ambiente que necessitasse de vigilância, como, por exemplo, escolas, fábricas e hospitais. O modelo foi concebido por Bentham (1791) no formato de 360° para facilitar a visibilidade dos detentos para o vigia. Embora alguns presídios tenham se baseado em seu modelo, nenhum conseguiu reproduzir exatamente o que o filósofo havia planejado inicialmente. Abaixo está a planta de como Bentham imaginou sua criação e, na sequência, um prédio construído com base nesta:

FIGURA 1: Planta do panóptico de Bentham



FONTE: Bentham (1791)

FIGURA 2: Uma penitenciária no modelo panóptico



FONTE: Guindalini e Tomizawa (2013)

Em *Vigiar e Punir*, Foucault reflete acerca da influência do controle social e de que maneira isso impacta a sociedade. Primeiramente o autor trata do suplício, da punição, da disciplina e da prisão. O encarceramento se apresenta como a última medida de controle, a que se recorre em caso de fracasso dessas outras instituições disciplinares. As instituições prisionais, segundo o autor, colaboram para a docilização dos corpos, tornando-os mais produtivos e eficientes. A disciplina consiste na utilização de métodos que possibilitam o controle minucioso das operações do corpo, fazendo com que seja desenvolvida uma relação de docilidade-utilidade. Isso ocorria nas fábricas, mas, também, nas penitenciárias com os detentos sendo obrigados a trabalhar para fugir da ociosidade e se disciplinar ainda mais.

Estas questões são relevantes a nível de contextualização do Panoptismo e de que maneira ele foi percebido por Foucault. Na presente pesquisa, convém refletir sobre o conceito de vigilância do panóptico, pois há a premissa de estar sendo observado sem saber por quem ou quando e sem ter como acessar essa informação. Para citar diretamente o autor, Foucault argumenta o seguinte:

O Panóptico pode até constituir-se em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de controle, o diretor pode espionar todos os empregados que têm a seu serviço: enfermeiros, médicos, contramestres, professores, guardas; poderá julgá-los continuamente, modificar seu comportamento, impor-lhes métodos que considerar melhores; e ele mesmo, por sua vez, poderá ser facilmente observado. Um inspetor que surja sem avisar no centro do Panóptico julgará com uma única olhadela, e sem que se possa esconder nada dele, como funciona todo o estabelecimento (FOUCAULT, 1999, não paginado, grifo nosso).

O grifo inserido na citação justifica-se pelo fato de a estrutura do panóptico ser aplicável a escolas e universidades e direcionada tanto para discentes quanto para docentes. Durante a pandemia muitos (as) professores (as) se viram em posição semelhante à dos que habitam um panóptico, repentinamente suas aulas estavam sendo gravadas e mantidas em plataformas que poderiam ser acessadas a qualquer momento por estudantes e/ou coordenadores (as). Por conta da vigilância constante, é possível afirmar que as gravações de aulas síncronas configuraram uma versão pós-moderna do panóptico e que isso provavelmente impactou as práticas didáticas dos docentes.

Araújo et al. (2021) analisaram a relação entre a educação e o panóptico durante a pandemia de Covid-19. De acordo com as autoras, muitos professores se sentiram ameaçados, pelo menos inicialmente, com a instalação de câmeras em suas

salas de aulas. Muitos buscaram aprimorar e atualizar suas abordagens por conta disso, porém, essa sensação de vigilância também pode trazer consigo uma grande carga de pressão psicológica que pode ser prejudicial aos profissionais.

De acordo com Araújo et al. (2021), antes da pandemia nem todas as escolas contavam com câmeras em suas salas de aula, especialmente as públicas, e o mesmo pode ser dito sobre as universidades públicas. Embora essa observação da sala de aula traga benefícios como, por exemplo, segurança e desejo de aprimoramento e capacitação dos docentes, também traz malefícios no que diz respeito à saúde mental deles.

Já foi mencionado anteriormente o quanto o caráter emergencial do ensino remoto desenvolvido durante a pandemia pode ter impactado a autoconfiança dos profissionais da educação no momento de planejar suas aulas e atuar em sala de aula. Por meio de perguntas integrantes da entrevista semiestruturada, a presente pesquisa irá se aprofundar na sensação de vigilância panóptica experienciada ou não pelos docentes de EMI.

3.4 O que esperar da EaD pós-pandemia?

A seguir serão apresentadas algumas generalizações que podem ser feitas em relação ao futuro da EaD e do EMI pós-pandemia no Brasil e no exterior. Para tanto, novamente serão discutidos alguns estudos que têm esses tópicos como cerne.

3.4.1 Brasil

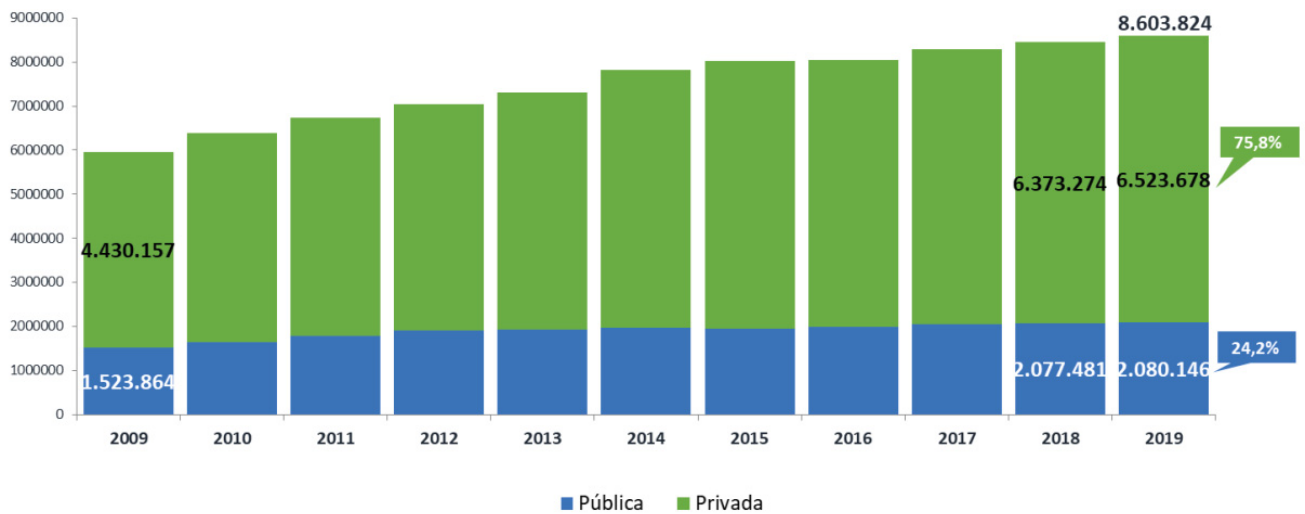
Costa e Souza (2020) discutem a EaD e as possibilidades de futuro para ela no contexto da Universidade Aberta do Brasil (doravante UAB). De acordo com os autores, em se tratando de previsões para o futuro a EaD no ensino superior brasileiro, é importante levar em consideração os resultados positivos obtidos, especialmente no contexto da UAB.

Segundo Costa e Souza (2020), a equidade de acesso a recursos tecnológicos é um fator a ser considerado no futuro da EaD no Brasil. Em um país como o Brasil, há muita desigualdade social e isso precisa melhorar para garantir o sucesso dessa

modalidade de ensino. O segundo ponto discutido pelos autores é a importância de não confundir a EaD com o ERE, uma vez que, como já discutido aqui anteriormente, esses têm premissas e postulados distintos.

Há uma diferença considerável em relação ao número de inscritos em cursos à distância na rede pública e privada. É possível observar isso nos dados abaixo:

GRÁFICO 6: Percentual de matrículas em cursos de graduação



FONTE: INEP (2019)

Os resultados apresentados no gráfico acima demonstram a diferença entre os setores público e privado. Ocorre que as universidades públicas precisam de mais investimento e incentivo para operar não só os cursos EaD como todos os outros. Por esse motivo, quando se trata do futuro da EaD no Brasil, o tópico desigualdade social e entre setores, inevitavelmente vem à tona. Algumas perguntas da entrevista semiestruturada podem ajudar a trazer luz a essas questões, uma vez que a pesquisa foi desenvolvida com professores de uma IES pública com foco no ERE.

3.4.2 No exterior

Ashaour et al. (2021) conduziram um estudo com três IES dos Emirados Árabes e investigaram as expectativas dos docentes em relação à educação pós-pandemia. O questionamento principal sendo se a pandemia ajudou a legitimar a EaD ou se a fadiga do *Zoom*, fenômeno discutido pelos autores, acometeu os profissionais da área.

De acordo com seus achados, os autores concluíram que a maioria dos respondentes acreditava que o ensino remoto permaneceria e tinha um posicionamento favorável a isso. Alguns, porém, apresentaram postura contrária a essa nova tendência.

De acordo com Ashaour et al. (2021),

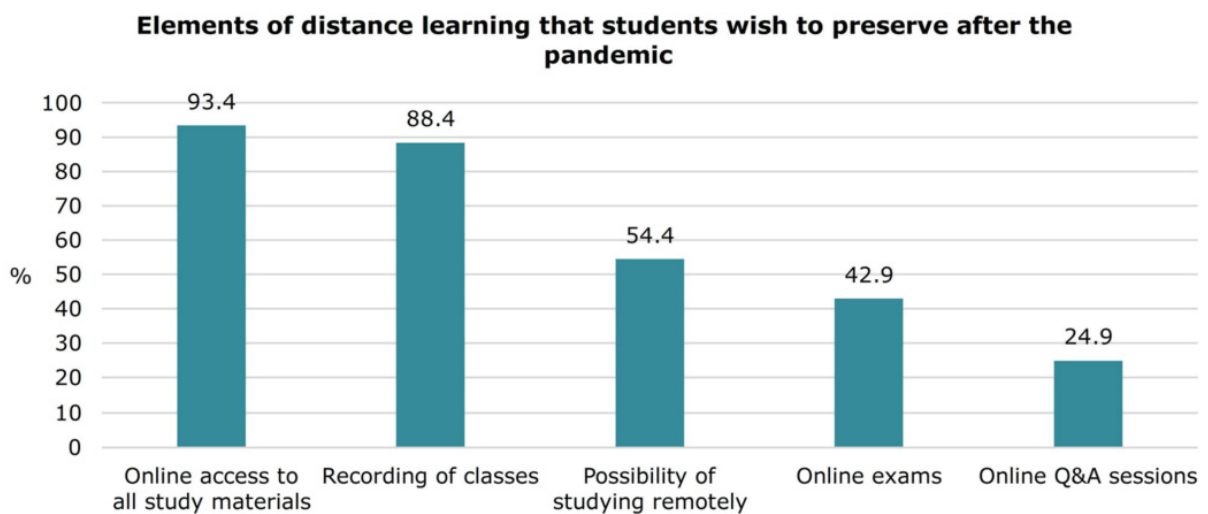
Há uma necessidade crítica de responsabilidade e integridade institucional no mundo pós-COVID-19, para não comprometer a qualidade da educação online ou fraudar os alunos ao fornecer o mesmo conteúdo com o mesmo desenho e os mesmos métodos de avaliação da modalidade presencial (ASHAOUR et al., 2021, p. 15, tradução nossa)¹⁶.

Sendo assim, é necessário que o planejamento das disciplinas na modalidade EaD seja diferente do presencial, levando em conta as particularidades de cada uma. Não é aceitável apresentar apenas uma versão adaptada de um currículo originalmente pensado para o ensino presencial, é preciso concebê-lo já tendo em mente sua natureza remota e as implicações disso.

Bork-Hüffer et al. (2021) desenvolveram uma pesquisa na Áustria com o objetivo de investigar as percepções de estudantes universitários sobre o ERE durante a pandemia e após. O gráfico abaixo demonstra quais elementos do ensino remoto os estudantes gostariam que permanecessem em suas rotinas:

¹⁶ No original: "There is a critical need for accountability and institutional integrity in the post-COVID-19 world, to not compromise on the quality of online education or defraud students by providing the same content with the same design and the same methods of assessments as in the F2F modality".

GRÁFICO 7: Elementos do ensino à distância que os alunos gostariam de preservar após a pandemia



FONTE: Bork-Hüffer et al. (2021)

É possível observar que o primeiro item que os alunos gostariam de manter após o período pandêmico é o acesso online a todos os materiais escolares, seguido pela gravação de aulas, possibilidade de estudar remotamente e sessões de perguntas e respostas online. Esses achados servem de termômetro para pesquisadores que procuram reformular a EaD a partir da experiência do ERE vivenciado mundialmente durante os anos de 2020 e 2021.

Além disso, os dados coletados por Bork-Hüffer et al. (2021) demonstraram que mais da metade dos discentes participantes gostariam de manter o ensino à distância por vários motivos, a saber: 1) maior flexibilidade; 2) economia de tempo; 3) mais opções de adaptação a seu próprio ritmo de estudo; 4) novas formas de espaços educacionais e de aprendizagem parecem motivar os estudantes a organizar seu próprio aprendizado. No processo de determinar o que fará parte de determinada metodologia no futuro, é importante ouvir o que os discentes têm a dizer para estabelecer os princípios e elementos que integrarão o método de acordo com a necessidade e demandas deles. O diálogo entre docentes e discentes será sempre a chave principal para o desenvolvimento de qualquer mudança significativa em métodos e abordagens didáticas.

Neste capítulo buscou-se definir o ERE em contraste à EaD por este ser o contexto no qual as perguntas de pesquisa tiveram origem. Portanto, é imprescindível

compreendê-lo. Os estudos do contexto estrangeiro foram revisados com o intuito de comparar os diferentes cenários buscando por possíveis semelhanças e diferenças. Um dos participantes da presente pesquisa citou motivos semelhantes aos elencados por Bork-Hüffer et al. (2021) para preferir o ensino remoto. No próximo capítulo serão apresentados estudos que abordam as teorias de crenças e emoções.

4 CRENÇAS E EMOÇÕES

Neste capítulo, são discutidos os conceitos de crenças e emoções. Além disso, apresenta-se discussão sobre seus papéis na LA e na prática docente, em especial dos docentes de EMI. É importante ressaltar que embora haja diversas definições para o conceito de crenças e emoções, não só na LA, mas em outras áreas de conhecimento, o presente capítulo irá ter como foco apenas a área da LA.

4.1 Crenças na LA

De acordo com Barcelos (2001) e Barcelos e Kalaja (2011), o interesse pelo assunto crenças na área de LA surgiu nos anos 70 com Elaine Horwitz e Anita Wenden. Segundo Silva (2005), contudo, o estudo sobre crenças já se fazia presente há muitos anos em diversas áreas como, por exemplo, Sociologia (BOURDIEU, 1987, 1991), Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER et al., 1982; NESPOR, 1987), Psicologia Educacional, Educação (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND; SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; ROCHA, 2002) e Filosofia (PEIRCE, 1877).

O termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” surge em 1985 em consonância com o primeiro instrumento elaborado (BALLI – *Beliefs about language learning inventory*) para investigar as crenças de docentes e discentes e desenvolvido por Horwitz (1985) (BARCELOS, 2004). O BALLI era constituído por afirmações colocadas ao lado de uma escala Likert de 1 a 5¹⁷. Sendo assim, este instrumento de coleta de dados é mais controlado, por este motivo optou-se por não utilizar algo semelhante na coleta de dados.

Barcelos e Kalaja (2003) afirmam que as crenças dependem do contexto, variam dentro deste e ao longo do tempo e são, concomitantemente, constantes, complexas e construídas por meio de negociação. As crenças podem ser, portanto, fluidas e dependentes de contexto (PENG, 2011). Ou ainda, elas precisam ser definidas com base no contexto sociocultural e não devem ser concebidas como imutáveis, uma vez que irão mudar conforme os diferentes contextos (MERCER,

¹⁷ Para um exemplo do BALLI original, retirado de Horwitz (1985), ir à anexo II.

2011). Além disso, as crenças estão relacionadas a fatores políticos. Segundo Barcelos e Kalaja (2011), as crenças são produtos históricos e políticos conectados a contextos sócio-políticos, tanto que podem também ser denominadas ideologias de linguagem.

Barcelos e Kalaja (2011) afirmam que as crenças estão intrinsecamente relacionadas às emoções e identidades. Aragão (2011) relata que emoções como medo, vergonha e autoestima podem estar relacionadas às crenças que um (a) estudante tem sobre si mesmo (a) e podem influenciar suas ações, muitas vezes resultando em um comportamento mais inibido e reservado. É possível que o mesmo ocorra com docentes, ou seja, suas emoções podem ser influenciadas por suas crenças sobre si mesmo e vice-versa. Segundo Navarro e Thornton (2011), as crenças também podem sofrer influência da relação do indivíduo com outras pessoas e vice-versa.

As crenças podem mudar ou ser refinadas à medida que os indivíduos vão refletindo sobre elas. Ademais, elas são desencadeadas por recursos e mediadas por emoções bem como pelo contexto sócio-histórico. Sendo assim, não há relação causal entre crenças e ações, mas, sim, uma relação dinâmica mediada pela visão do indivíduo sobre si mesmo, suas ações e emoções (BARCELOS; KALAJA, 2011).

4.2 Crenças de docentes de EMI

Yuan et al. (2020) conduziram um estudo com o objetivo de investigar as crenças de professores universitários de EMI na China. Os dados foram coletados por meio de escrita reflexiva e entrevistas que obtiveram resultados relevantes relacionados às crenças dos participantes, tais como: 1) o EMI é algo absolutamente necessário ao mundo; 2) abordagens que têm o estudante como o foco devem ser priorizadas; 3) é necessária uma maior participação da universidade com abordagens mais sistemáticas na concepção e implementação da grade horária.

No que diz respeito à primeira crença citada por Yuan et al. (2020), os participantes ressaltaram a importância do EMI no mundo globalizado e o quanto seus estudantes podem se beneficiar com isso. A segunda crença se baseou em relatos sobre a insegurança dos discentes em relação à aprendizagem de conteúdos em língua inglesa e, por conta disso, muitos docentes alegaram ser importante levar as

necessidades cognitivas e emocionais dos estudantes sempre em consideração. A terceira crença está relacionada à insatisfação dos respondentes com a maneira como a universidade tem lidado com EMI, isso vai desde a estrutura da grade curricular até a falta de reconhecimento profissional dos docentes que se dispõem a lecionar nesta modalidade. As crenças supracitadas por Yuan et al. (2020) estão relacionadas ao conceito de EMI no geral e tudo o que este engloba para a universidade.

Tsui (2018) realizou um estudo com docentes de EMI de Taiwan para investigar suas percepções em relação à autoeficácia em sala de aula. Segundo a autora, a autoeficácia de um professor constitui a crença sobre sua própria capacidade de impactar a motivação de seus alunos e essa eficácia está relacionada ao esforço, expectativas e perseverança contra eventuais contratemplos.

Estas são as duas perguntas de pesquisa do estudo conduzido por Tsui (2018): “1) Como os docentes percebem seus papéis como docentes de EMI antes de receberem capacitação? 2) Como o programa de formação de professores de EMI afeta os projetos dos professores ao EMI posteriormente?” (TSUI, 2018, p. 107, tradução nossa)¹⁸.

A baixa eficácia e o empoderamento foram dois temas que surgiram a partir dos dados coletados por Tsui (2018). O primeiro se referiu a questões relacionadas à proficiência na língua, à falta de um modelo que os orientasse a como se portar ao lecionar as disciplinas por meio da língua inglesa, à imposição por parte da IES para que o professor ministre essas aulas etc.

O segundo tema surgiu a partir das mudanças que os docentes perceberam em suas práticas após terem participado de um curso de formação docente com o EMI como foco. De acordo com Tsui (2018), como os participantes ficaram hospedados em um mesmo hotel durante cinco dias para realização do curso, muitos criaram laços que se estenderam para além daquele momento, o que deu início a uma comunidade de EMI, semelhante a uma comunidade de prática (WENGER, 1998) que os auxiliou posteriormente. A capacitação ofereceu palestras e oficinas sobre habilidades pedagógicas. Os instrutores primeiramente explicavam os conceitos na teoria e depois demonstravam como esses aconteceriam na prática (e.g., sala de aula invertida, técnicas de gerenciamento de sala e habilidades de apresentação) (TSUI,

¹⁸ No original: “1. How do teachers perceive their role as an EMI instructor prior to receiving EMI training? 2. How does the EMI teacher education program affect teachers’ EMI undertakings afterwards?”

2018). De acordo com Bandura (1997), ao observar alguém experiente sendo bem-sucedido realizando uma habilidade/competência, o observador pode melhorar sua percepção acerca de suas próprias habilidades.

O conceito de autoeficácia desenvolvido por Bandura está diretamente relacionado às emoções e, conseqüentemente, às crenças que os docentes detêm sobre si mesmos. É relevante destacar que, de acordo com Bandura (1977), a autoeficácia é baseada na percepção que o indivíduo tem sobre sua competência, mas não reflete a competência que ele tem de fato.

Por fim, os relatos dos professores participantes da pesquisa conduzida por Tsui (2018) demonstraram que o treinamento os auxiliou na percepção de fraquezas em sua prática e viabilizou mudanças. Este foi um dos pontos que foram verificados durante as entrevistas semiestruturadas que foram conduzidas com os participantes do presente estudo.

De acordo com Farrell (2015), “a prática reflexiva geralmente significa que os professores de EMI submetem sua filosofia, princípios, teorias e práticas a uma análise crítica para que eles possam se responsabilizar por suas ações” (FARRELL, 2015, p. 278, tradução nossa)¹⁹. Farrell (2019) recomenda a prática reflexiva enquanto política de desenvolvimento profissional dos docentes de EMI. O autor afirma que os professores podem utilizar a prática reflexiva como uma ferramenta para identificar as melhores abordagens a serem empregadas nos contextos de educação superior.

Farrell (2019) recomenda, ainda, o desenvolvimento de algumas atividades que podem configurar a prática reflexiva, a saber: diálogo; escrita; observações de aula; pesquisa ação; narrativas e equipes de ensino. No que diz respeito ao diálogo, encontros para discutir suas práticas em grupo podem ser, segundo o autor, benéficos aos professores, uma vez que se cria um senso de comunidade (como uma comunidade de prática, como verificado, por exemplo, por PALMA, 2021) e faz com que eles se sintam seguros para compartilhar suas experiências.

A escrita pode acontecer por meio de diários, blogs ou fóruns online e, até mesmo, como parte de algum curso de capacitação para docentes de EMI. Os professores podem escrever para si mesmos ou compartilhar com terceiros. O benefício por trás dessa ação está no fato de que o profissional não só reflete sobre

¹⁹ No original: “Reflective practice generally means that EMI teachers subject their philosophy, principles, theories and practices to a critical analysis so that they can take more responsibility for their actions” (FARRELL, 2019, p. 278).

sua prática, mas organiza seu pensamento em relação a isso antes de registrar por escrito (FARRELL, 2019). É neste ato de organização das ideias e transposição para o papel/computador que reside a verdadeira reflexão.

Observações de aula podem ser realizadas com o auxílio da coordenação dos cursos e podem conceder aos docentes um bom termômetro sobre suas práticas. De acordo com Farrell (2019), por meio das observações de aula, os professores podem comparar o que eles acreditam que fazem durante a aula com o que eles fazem de fato.

Na pesquisa ação os docentes escolhem um ponto para refletir e melhorar em suas práticas, depois, eles realizam uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto e, então, passam à coleta de dados, análise e reflexão que dará origem a uma ação para solucionar o problema. Após agirem, os profissionais investigam se suas ações foram efetivas e realizam adaptações caso necessário (FARRELL, 2019).

Docentes de EMI podem refletir sobre sua prática por meio de narrativas que os possibilitem compartilhar suas experiências como professores (as). Segundo Farrell (2019), essas narrativas podem ajudar a revelar eventos importantes que podem ser associados a outros e formar padrões entre eles. Neste sentido, o impacto das narrativas na prática dos professores reside na reflexão acerca de práticas didático-pedagógicas oportunizada por elas.

Equipes de ensino formam a última estratégia mencionada por Farrell (2019) para uma prática reflexiva. Equipes de ensino são definidas por momentos nos quais dois ou mais professores colaboram de maneira igualitária quando planejam, ministram aulas e realizam avaliações de disciplinas e cursos. No caso de aulas de EMI, a equipe de ensino pode ser formada por um professor de língua inglesa e um professor de um conteúdo específico ao curso (Engenharia, Medicina, etc.) (FARRELL, 2019).

Todas as maneiras pelas quais a reflexão sobre a prática pode ocorrer e que foram mencionadas por Farrell (2019) são bastante relevantes e podem ser incluídas em cursos de capacitação para ampliar a perspectiva dos docentes de EMI sobre si mesmos e sua autoeficácia. Espera-se que, ao realizar entrevistas, i.e., por meio do diálogo, a presente pesquisa possa auxiliar os docentes participantes a refletir sobre suas próprias práticas durante o período de ERE de forma a gerar ações e impacto significativo em suas práticas de docência. Há diversas definições para crenças,

porém, nesta tese será utilizada, em um primeiro momento, a definição realizada por Dewey (1933), por se enquadrar no tipo de investigação que será empregada:

Uma crença se refere a algo além de si mesma, além do que é testada; faz uma afirmação sobre algum fato ou princípio ou lei. Isso significa que um fato, estado ou lei em específico é aceito ou recusado, que é algo próprio a ser afirmado ou pelo menos reconhecido. É desnecessário enfatizar a importância das crenças. Ela cobre todos os pontos dos quais não temos conhecimento certo, mas ainda assim, nos sentimos confiantes o suficiente para agir embasados neles e, também, pontos que nós aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que, ainda assim, podem ser questionados no futuro (DEWEY, 1933, p. 6, tradução nossa)²⁰

Apesar de antiga, a definição ainda é atual, pois o caráter abstrato das crenças não impede que os indivíduos ajam movidos por elas. Ao contrário, é possível observar muitas pessoas agindo com base no que acreditam, mesmo sem ter uma explicação para tanto; como, por exemplo, quando afirmam ter intuições, pressentimentos e superstições. Contudo, a parte mais importante desta definição é: as crenças não são imutáveis, elas podem ser modificadas através do tempo, por diferentes circunstâncias e diversos outros fatores.

Tendo em mente a natureza dinâmica das crenças, faz-se ainda mais relevante investigar de que maneira elas foram afetadas nos (as) participantes da presente pesquisa. Essa investigação contribui não somente para os estudos de crenças, mas, também, da prática docente como um todo.

4.3 Emoções

Aragão (2011) afirma que o estudo das emoções teve início no campo da Filosofia, com Platão, Aristóteles e Descartes e que no século XIX, com Charles Darwin, iniciou-se a abordagem científica do tema. De acordo com Aragão (2007), no passado as emoções eram compreendidas como ligadas à esfera individual e profunda dos indivíduos, e as interações sociais entre os sujeitos não eram tidas como

²⁰ No original: "A belief refers to something beyond itself by which its value is tested; it makes an assertion about some matter of fact or some principle or law. It means that a specified state of fact or law is accepted or rejected, that it is something proper to be affirmed or at least acquiesced in. It is hardly necessary to lay stress upon the importance of belief. It covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future — just as much that passed as knowledge in the past has now passed into the limbo of mere opinion or of error".

determinantes para as emoções (ARAGÃO, 2007). Sendo assim, as emoções foram desconsideradas por um longo período até finalmente serem reconhecidas como relevantes cientificamente.

Maturana (2002) afirma que a sociedade vive em uma cultura que desvaloriza as emoções. Além disso, segundo o autor, a razão é superestimada em detrimento da emoção. Ele afirma que: “As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 2002, p. 92).

Barcelos e da Silva (2015) conduziram um estudo sobre crenças e emoções com 11 docentes da rede pública. As autoras concluíram por meio de entrevistas e questionários que as emoções se constroem de forma social. Ou seja, as crenças que as professoras entrevistadas tinham sobre a escola influenciaram suas emoções.

De acordo com Hannula et al. (2004), as emoções afetam o processamento cognitivo e podem direcionar a atenção dos indivíduos, influenciar sua memória e fomentar ações. As emoções estão diretamente relacionadas às crenças, de modo que é impossível se debruçar sobre um tema sem abordar o outro.

Segundo Barcelos e da Silva (2015), a influência das crenças nas emoções ocorre de quatro formas. Primeiramente, provocando mudanças no corpo, nos processos e na produção de imagens mentais. Isso ocorre de maneira que quando estamos tristes, produzimos menos imagens mentais do que quando estamos felizes. Segundamente, as emoções fornecem, de acordo as autoras, evidências para as crenças. Em terceiro lugar, as emoções direcionam a atenção dos indivíduos para as informações relevantes. Em quarto e último lugar, as emoções exercem influência sobre as crenças, uma vez que as alteram e ampliam e podem, até mesmo, torná-las mais resistentes à mudança (BARCELOS e DA SILVA, 2015, p. 8). Essa influência vai depender, segundo as autoras, dos objetivos emocionais.

Para fins do presente estudo, será adotada a definição de Zembylas (2004) para as emoções. O autor define as emoções como práticas discursivas. Para ele, “este foco no discurso enxerga as emoções como ações ou práticas ideológicas que constituem e constroem uma compreensão de mundo”²¹ (ZEMBYLAS, 2004, p. 187, tradução nossa). Ou seja, a esfera discursiva configura um fator determinante ao nível emocional do ser humano e não somente ao comunicativo.

²¹ No original: “[...] such a focus on discourse sees emotions as actions or ideological practices that constitute and construct an understanding of the world”.

Barcelos (2015) revisa alguns estudos sobre crenças, emoções e identidades com o objetivo de demonstrar como crenças e emoções são interligadas. A autora cita Solomon (2004) que lista alguns aspectos e características das emoções:

- (a) behaviorista: quando nós experienciamos uma emoção que geralmente inclui expressões faciais e verbais, relatos (como 'eu te amo') e planos elaborados para ação;
- (b) fisiológica: inclui mudanças hormonais, neurológicas e neuromusculares;
- (c) fenomenológica: inclui sensações físicas, maneiras de enxergar e descrever os objetos das emoções de um indivíduo, assim como "metaemoções";
- (d) cognitiva: se refere a apreciações, percepções, pensamentos e reflexões sobre as emoções de um indivíduo;
- (e) social: se refere a interações interpessoais e considerações culturais (SOLOMON, 2004 apud BARCELOS, 2015, p. 309, tradução nossa)²².

Há, portanto, diversas abordagens de estudo possíveis para as emoções. As abordagens mais relevantes à presente pesquisa são a behaviorista, fenomenológica, cognitiva e social, uma vez que ela não irá lidar com questões biológicas, apesar de a roda das emoções de Plutchick (2001), que é comentada mais adiante no texto, ter a sua origem na área da Biologia.

Barcelos (2015) lista outros aspectos inerentes às emoções e os dispõe em um quadro traduzido e adaptado abaixo:

QUADRO 2: Características das emoções

Característica	Definição	Autores
Ativa, interativa e processual	Emoções são processos e não entidades estáticas. Interativa: elas geralmente envolvem a relação entre um sujeito e um objeto ou	Mesquita e Markus (2004, p. 355) Bosma e Kunnen (2001, p. 41)

²² No original: "(a) behavioral: When we experience an emotion it usually includes facial and verbal expressions, reports (such as *I love you*) and elaborate plans for action; (b) physiological, including hormonal, neurological, neuromuscular changes; (c) phenomenological, which includes physical sensations, ways of seeing and describing the objects of one's emotions, as well as "metaemotions;" (d) cognitive, which refers to appraisals, perceptions, thoughts, and reflections about one's emotions; and (e) social, referring to interpersonal interactions and cultural considerations".

	de um indivíduo e seu ambiente, assim como seu posicionamento em relação a esse.	
Construídas hierarquicamente	As emoções formam uma rede complexa, um sistema aberto ao qual novas emoções são adicionadas, mas nada sai facilmente.	Ekman (2004, 128-129)
Construídas socialmente	Emoções são dependentes de contexto (os tipos de emoções que um indivíduo tem permissão de expressar depende da cultura nacional, assim como das culturas institucionais e regras emocionais de diferentes contextos). Emoções não são estados privados, individuais, psicológicos, mas sociais e personificados.	Mesquita e Markus (2004) Zembylas (2004) Benesch (2012, p. 133)
Construídas culturalmente	As emoções são moldadas pelo contexto sociocultural e vice-versa (relações sociais, sistemas de valores de	Mesquita e Markus (2004) Zembylas (2004)

	família, culturas e situações escolares). A emoção é um modo de ação social desenvolvido através do tempo.	
Construídas discursivamente	Emoções são embutidas em práticas discursivas, ideológicas e estruturas de poder.	Parkinson (1995) Zembylas (2005)

FONTE: Adaptado de BARCELOS (2015, p. 309)

O quadro representado acima resume de maneira precisa as diferentes nuances das emoções e demonstra o quão complexas estas são. Para esta pesquisa, o aspecto mais relevante referente às emoções é a sua natureza social e discursiva, i.e., a maneira como elas ocorrem quando o indivíduo tem contato com outros e com determinado ambiente. As questões envolvendo o ambiente no qual as aulas de EMI aconteceram durante a pandemia e o impacto que isso teve nas emoções e crenças dos docentes constituem o mote principal desta pesquisa.

Segundo Zembylas (2003), há algumas razões pelas quais as emoções ficaram longe dos holofotes científicos por muito tempo: 1) preconceito contra emoções; 2) emoções não pareciam ser capazes de ser quantificadas e 3) emoções eram comumente associadas a mulheres e, por conta disso e da sociedade patriarcal, acabaram por serem deixadas de lado. Todos os motivos estão relacionados a julgamentos sociais que moldaram o *modus operandi* não só da sociedade, mas, também, da comunidade científica como um todo. Todos esses fatores contribuíram para a cultura do apagamento das emoções na sociedade.

Freire et al. (2011) afirmam que

As emoções possuem três componentes: o sentimento, a cognição e o comportamento e podem ser definidas como conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas biologicamente, dependentes de mecanismos cerebrais e desempenham um papel de regulação flexível do funcionamento corporal e psíquico, proporcionando o processo de desenvolvimento das crianças e também dos adultos (FREIRE et al., 2011, p. 2).

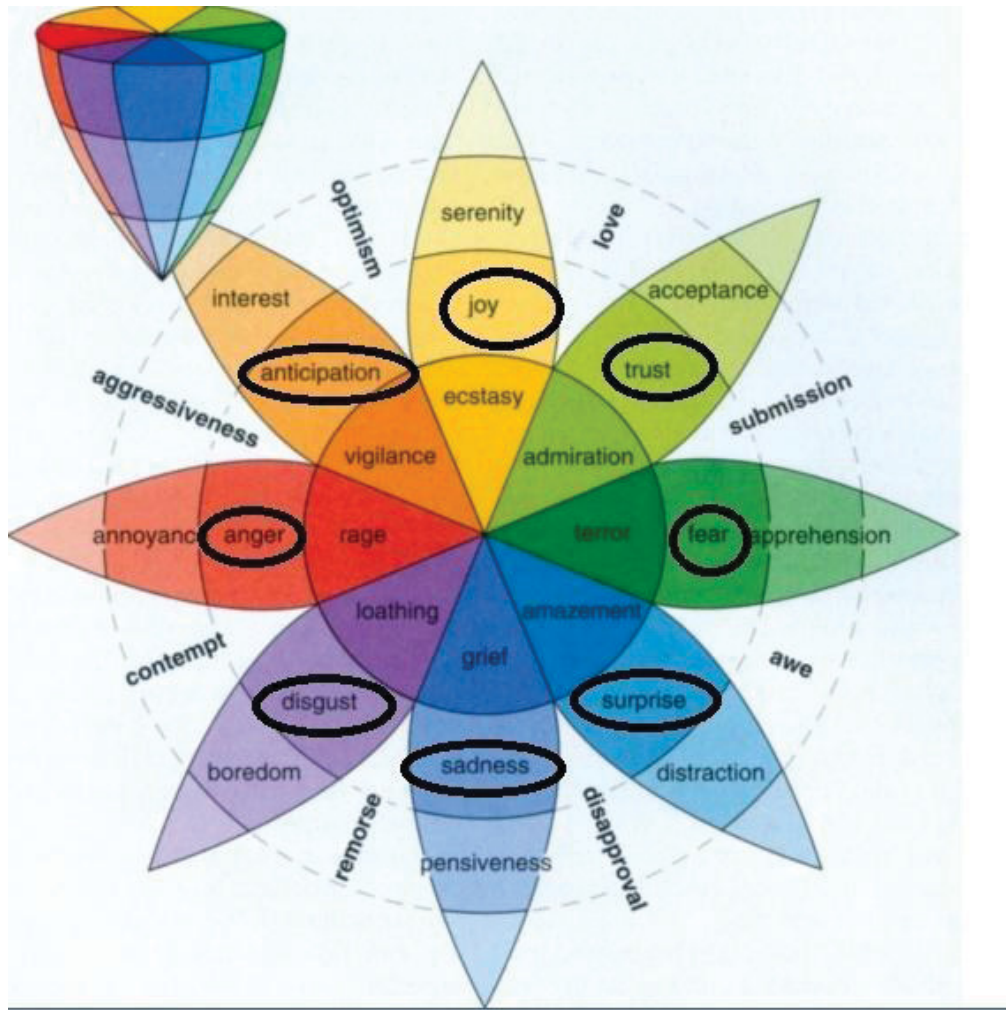
Em outras palavras, as emoções fazem parte da vida do ser humano desde sua infância até as idades mais avançadas e embora subjetivas, devem ser sempre levadas em consideração, especialmente quando se trata de crenças sobre um determinado aspecto.

O psicólogo Robert Plutchik criou a roda das emoções e sugeriu oito emoções bipolares: alegria (*joy*) vs. tristeza (*sorrow*); raiva (*anger*) vs. medo (*fear*); aceitação (*acceptance*) vs. repugnância (*disgust*) e surpresa (*surprise*) vs. expectativa (*expectation*) (PLUTCHIK, 2001). Cada emoção é representada por uma cor diferente²³ na roda e é possível que essas cores/emoções se sobreponham e deem origem a novas cores/emoções - da mesma forma que ocorre com as cores primárias que, se combinadas umas com as outras, dão origem às secundárias (PLUTCHIK, 2001). Neste sentido, é importante ressaltar a complexidade das emoções e sua natureza fluida. Dificilmente uma emoção manifestada por um ser humano ocorre de forma isolada, ela ocorre relacionada a contextos complexos que certamente a conectam com outra (s) emoção (ões).

A roda das emoções concebida por Plutchik (2001) é apresentada abaixo com grifos nossos em torno das emoções básicas sinalizadas pelo autor. De acordo com Plutchik (2001), a dimensão vertical do cone indica intensidade e o círculo representa os níveis de similaridade entre as emoções. Segundo o autor, as emoções posicionadas entre as cores (e.g., otimismo ou *optimism*, agressividade ou *aggressiveness* etc.) são formadas pelas emoções básicas.

²³ De acordo com Plutchik (2001), a relação entre cores e emoções não é nova e já havia sido proposta por William McDougall em 1921. O primeiro modelo nesse estilo foi feito, segundo o autor, por Harold Schlosberg em 1941.

FIGURA 3: Roda das emoções



FONTE: Adaptado de Plutchik (2001)

As emoções básicas que possuem emoções contrárias umas às outras se encontram em lados opostos da roda. É possível observar que raiva (*anger*) está posicionada precisamente a frente de medo (*fear*), antecipação (*anticipation*) a frente de surpresa (*surprise*) e assim por diante. Outro fator que chama atenção são as nuances das cores que vão se tornando mais intensas conforme se aproxima do núcleo.

A roda das emoções de Plutchik (2001) foi utilizada como base para a análise das emoções expressadas pelos participantes durante as entrevistas semiestruturadas. Contudo, em alguns momentos da análise esse modelo precisou ser extrapolado para dar conta da complexidade das emoções representadas pelos dados. Tal fato será mais bem explicado no momento da análise e discussão dos dados.

4.3.1 A importância das emoções na LA

A virada afetiva na LA foi objeto de estudo de Pavlenko (2013). Posteriormente, White (2018) discorreu acerca de uma virada emocional na LA. A autora afirmou que a pesquisa sobre emoções deve, no futuro, se dedicar a desenvolver uma descrição mais completa dos sistemas complexos de emoções positivas e negativas que se desenvolvem no processo de aprendizagem de uma língua e em contextos específicos. White (2018) também mencionou a maneira como os docentes lidam com as emoções como um possível objeto de estudo no futuro. Este último tópico estaria relacionado à facilidade dos (as) professores (as) em “ler” as emoções dos seus estudantes e como eles respondem a isso.

De acordo com Godoy (2020), o estudo das emoções com foco no ensino/aprendizagem de idiomas teve início apenas em 2010. Contudo, antes disso, já havia pesquisas voltadas para as emoções em diversas áreas desde os anos 90. Na área de LA há muitas pesquisas nas quais as emoções de professores são objetos de estudo, a saber: Barcelos e Aragão (2018), Aragão (2017), Barcelos (2019), Golombek e Doran (2014) e Rodrigues (2015).

Barcelos e Aragão (2018) realizaram um estado da arte na área de emoções no Brasil entre os anos de 2007 e 2017. Os autores chegaram à conclusão de que os professores brasileiros passam por um gradiente de emoções, que vai das negativas às positivas. Os estudos analisados por eles utilizaram metodologia qualitativa como, por exemplo, questionários com perguntas abertas, entrevistas, narrativas visuais e escritas etc. Os estudos elencados pelos autores corroboraram a relação existente entre emoções e crenças e o quanto ambas se influenciam.

Aragão (2022) realizou uma pesquisa visando identificar as emoções de alunos da disciplina de metodologia do ensino de língua inglesa da graduação de Letras Português e Inglês, ministrada por ele na Universidade Estadual de Santa Cruz (doravante UESC) de forma remota no contexto da pandemia de COVID-19. Por meio de diários de bordo os participantes tiveram de responder perguntas relacionadas aos seus sentimentos/emoções em relação à modalidade de ensino remoto.

O estudo de Aragão (2022) apontou para a necessidade de integrar o estudo e uso de tecnologias digitais no curso de formação de professores. De acordo com o autor, muitas emoções negativas manifestadas por docentes ao lecionar em

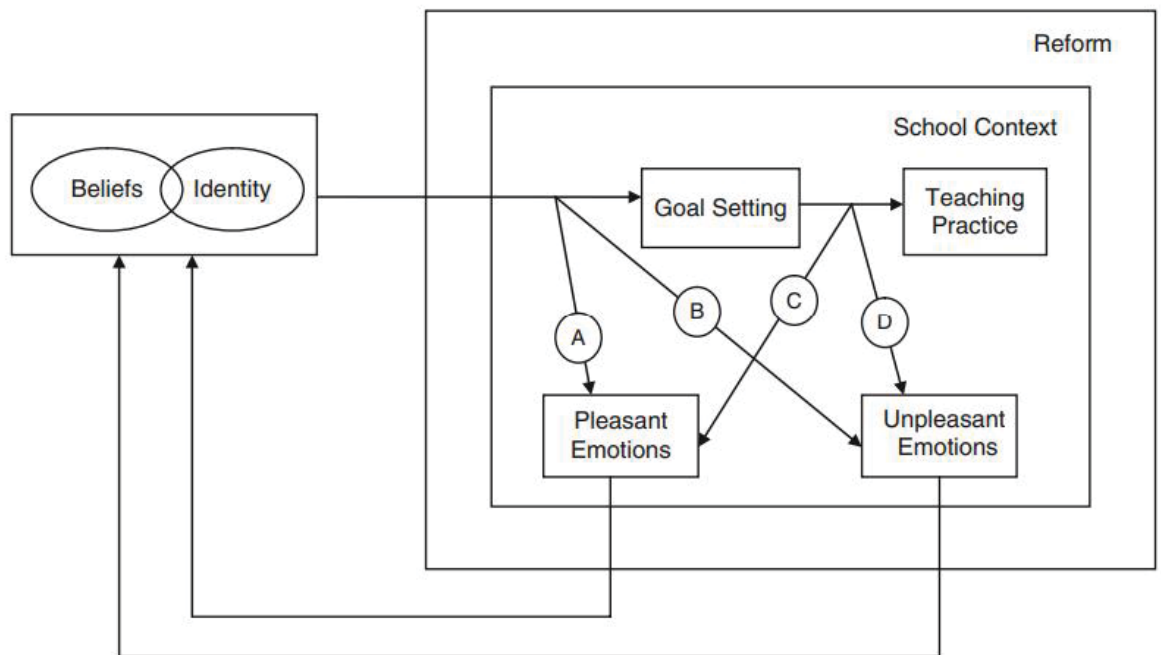
ambientes remotos na pandemia podem ser advindas de currículos que ainda não contemplam tecnologias digitais, metodologias ativas e a importância das emoções na formação docente e no ensino/aprendizagem de idiomas. A presente pesquisa também contou com perguntas na entrevista semiestruturada que visavam investigar o nível de familiaridade dos docentes com as ferramentas digitais e as emoções suscitadas neles em decorrência disso.

Aragão (2017) investigou as emoções suscitadas em professores em exercício ao utilizar o aplicativo WhatsApp para se comunicar oralmente em língua inglesa. Os resultados apontaram para dois cenários: o primeiro no qual os professores se sentiam mais seguros para conversar por meio da ferramenta digital e outro no qual os professores se sentiam mais autoconscientes e preocupados ao se comunicarem pelo aplicativo. O grupo mais inseguro se sentiu motivado a melhorar a habilidade oral por conta do desempenho que consideravam insatisfatório para si mesmos.

Por meio dos dados apresentados por Aragão (2017), é possível atestar a complexidade das emoções que podem emergir acerca de uma mesma prática em indivíduos diferentes. Esta percepção norteará o presente estudo no sentido de reconhecer a relevância e dinamicidade das emoções.

Cross e Hong (2009) conduziram um estudo objetivando investigar a influência das crenças e da identidade profissional de docentes de matemática e ciências nas suas experiências emocionais como professores. A partir da análise de vários estudos sobre crenças, identidades, objetivos e emoções e suas influências na prática docente, os autores elaboraram o esquema abaixo.

FIGURA 4: Relação entre crenças, emoções e identidades



FONTE: Cross e Hong (2009)

É possível observar que crenças e identidades estão interligadas e, também, conectadas com emoções agradáveis e desagradáveis que podem ter origem no contexto da sala de aula. Entretanto, neste caso, elas estão relacionadas com uma reforma educacional, aplicada de maneira *top-down*, a qual os docentes participantes foram submetidos. Essa reforma deu origem, de acordo com os autores e como é possível observar na imagem, a quatro caminhos: caminhos A, B, C e D.

Segundo Cross e Hong (2009), no caminho A, a reforma suscita emoções agradáveis em uma participante em específico, pois está alinhada com suas crenças sobre o ensino de ciências e seus objetivos. Por sua vez, no caminho B, a reforma fomenta emoções desagradáveis nos participantes, pois eles interpretaram a reforma como uma medida que afirmava que eles não eram competentes em seu trabalho. Já no caminho C, a reforma dá origem a emoções agradáveis, mas não pelos mesmos motivos que o caminho A. Desta vez, o alinhamento de objetivos e crenças não é a razão principal, mas, sim, a prática docente. Em outras palavras, se o (a) professor (a) tem uma interação significativa com seus estudantes, ele (a) terá emoções agradáveis em decorrência disso. Por fim, no caminho D, a reforma ocasionou emoções negativas no momento da implementação das mudanças, quando os

docentes se frustraram com a aplicação em sala de aula (CROSS; HONG, 2009). Este esquema será retomado posteriormente para analisar os dados dessa tese.

Rodrigues (2015) discorreu sobre as emoções e crenças de professores que ainda não lecionam. A autora listou algumas crenças dos participantes a respeito de aprendizagem e ensino de idioma, características de um bom professor de língua inglesa, relação entre professor (a) e estudantes, relação entre estudantes, ensinar em escolas públicas ou privadas.

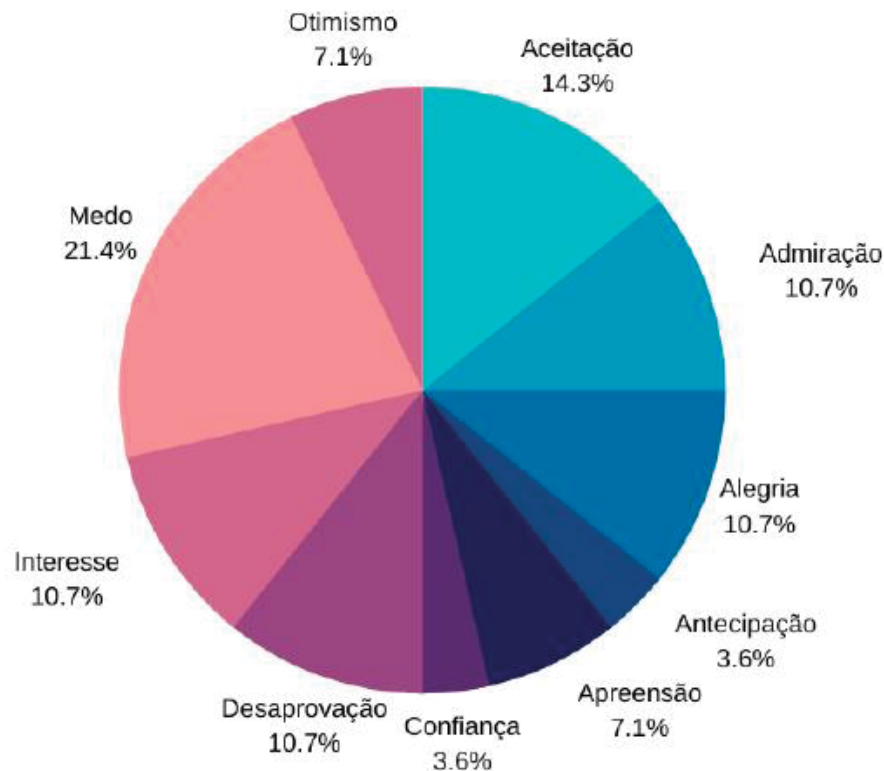
Segundo Rodrigues (2015), os resultados obtidos em sua pesquisa reforçaram a natureza dinâmica e complexa das crenças e emoções. A autora dividiu a relação entre crenças e emoções em duas categorias: interativa (quando as emoções influenciavam as crenças e vice-versa) e recíproca (quando a influência acontecia mutuamente entre crenças e emoções). Para fins dessa tese, será adotado um sistema semelhante.

4.3.2 Emoções de docentes de EMI

Liyanage (2023, submetido à publicação) investiga as emoções de dois líderes educacionais ao inserirem o EMI em sua IES em Kiribati, China. A visão local de que o uso da língua inglesa é elitista, suscitou um sentimento de vergonha nos líderes participantes do estudo. Enquanto líderes, eles precisaram lidar com essa emoção durante a implementação do EMI em suas IES. Essa emoção em específico pode emergir ou não a partir dos dados que serão aqui apresentados, por este motivo é relevante mencionar essa pesquisa de Liyanage (2023, submetido à publicação).

Palma (2021) conduziu um estudo com 16 docentes de EMI da UFPR visando identificar as emoções vivenciadas por eles que poderiam ter influenciado em suas identidades como profissionais. Os resultados demonstraram que as emoções exerceram influência nas práticas docentes identitárias dos professores participantes da pesquisa. De acordo com Palma (2021), as emoções dos participantes foram inferidas por meio de análise do discurso de fóruns de discussão e as mais frequentes foram: alegria, antecipação, apreensão, interesse, otimismo, apreensão, desaprovação, interesse, admiração, medo, aceitação e confiança. A autora elaborou um gráfico para representar a incidência de cada uma dessas emoções:

GRÁFICO 8: Emoções apresentadas por docentes no curso de EMI



FONTE: Palma (2021)

É possível observar que a emoção com maior incidência foi o medo (21.4%) e, de acordo com a autora, os participantes relataram situações de desconforto em relação ao uso da língua inglesa (pronúncia, fluência, erros estruturais nas aulas ou materiais). Um paradoxo digno de nota é que a aceitação figurou como a segunda emoção mais frequente, totalizando 14.3% e estava relacionada justamente à aceitação dos docentes em relação a seus níveis de proficiência e à percepção de que não seria necessário ter um inglês “perfeito” para ministrar aulas de EMI.

O estudo de Palma (2021) se relaciona com a presente pesquisa, pois foi conduzido no mesmo contexto, i.e., UFPR, e com um público-alvo semelhante, professores de EMI pertencentes a programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Sendo assim, os achados do presente estudo podem dialogar e ir de encontro ou não com os relatados pela autora.

O presente capítulo teve como objetivo resumir brevemente as teorias de crenças e das emoções, uma vez que se trata do objeto da pesquisa. Além disso, buscou-se compilar informações e definições que serão utilizadas posteriormente na

análise dos dados. A seguir será discutido o conceito de episódios linguísticos na sala de aula de língua inglesa e, mais especificamente, no contexto de EMI.

5 EPISÓDIOS LINGUÍSTICOS NAS AULAS DE EMI

Neste capítulo, serão discutidos tópicos relacionados a episódios linguísticos e momentos nos quais a língua inglesa se torna o assunto em discussão nas aulas de EMI. Estes também constituíram critérios utilizados na formulação das perguntas da entrevista. Para tanto, o presente capítulo se subdivide de acordo com os tópicos observados por Martinez et al. (2021), Soruç et al. (2021), Doiz e Lasagabaster (2021) entre outros; a saber: problemas relacionados à língua nas aulas de EMI; uso de L1; explicação gramatical e explicação de vocabulário.

Martinez et al. (2021) conduziram um estudo com o objetivo de identificar os momentos nos quais esse fenômeno, i.e., episódios linguísticos, ocorre em aulas de EMI de diferentes cursos de pós-graduação da UFPR pertencentes a áreas de conhecimento diversas. Episódios linguísticos (no original, *Language related episodes*) seriam qualquer parte de um diálogo na qual estudantes falam sobre a linguagem que estão produzindo, questionam seu uso da língua e fazem autocorreções (SWAIN, 1998).

Em seu estudo, Martinez et al. (2021) entrevistaram docentes e discentes de EMI sobre os episódios linguísticos que ocorrem em sala de aula; o estudo também contou com observações de aula. Os autores constataram que a maioria dos professores fez questão de enfatizar que a aula não teria como foco ensinar a língua inglesa aos estudantes. Além disso, os docentes ressaltaram que também estavam aprendendo e que não possuíam um inglês “perfeito”. Abrindo, assim, um espaço seguro para que os discentes se sentissem confortáveis para produzir sem medo de julgamentos e juízos de valor atribuídos uns aos outros. Essa estratégia pareceu funcionar e fez com que os alunos se sentissem mais à vontade. Nesse sentido, houve a construção de um ambiente seguro a todos (quase como uma comunidade prática), mas a tentativa por parte de alguns professores (as) de não discutir aspectos linguísticos acabou falhando. Uma vez que houve questionamentos relacionados a isso no momento da observação das aulas.

Soruç et al. (2021) realizaram um estudo com o objetivo de explorar a relação entre a proficiência em língua inglesa e os desafios acadêmicos relacionados à língua enfrentados por discentes turcos de EMI (pertencentes aos cursos de Ciências Sociais e Engenharia Eletrônica). Para tanto, os autores apresentaram aos alunos uma escala

de desafios relacionados à língua no EMI. A referida escala foi desenvolvida por Evans e Morrison (2011) e validada por Aizawa et al. (2020a) – esta última consiste na versão utilizada por Soruç e colaboradores.

A escala foi criada para investigar as percepções dos estudantes sobre os desafios relacionados à língua nas quatro habilidades linguísticas: escrita, fala, leitura e escuta acadêmica. O objeto de estudo foi mensurado por meio de uma escala de Likert com seis itens, o sexto sendo o mais desafiador. Ou seja, quanto maior o número selecionado, maior a dificuldade enfrentada pelo aluno.

Os resultados quantitativos do estudo desenvolvido por Soruç et al. (2021) demonstraram que o nível de proficiência dos alunos de EMI ajudou a prever os desafios relacionados à língua que eles viriam a enfrentar. Os autores observaram que, mais especificamente, o nível B2 do CEFR nas aulas de EMI do curso de Ciências Sociais ajudou a prever os desafios linguísticos enfrentados pelos alunos. No curso de Engenharia Eletrônica, contudo, não foi possível estabelecer um nível exato em que isso ocorresse.

Soruç et al. (2021) destacam que, em cursos de capacitação, docentes de EMI devem ser expostos a estratégias de acomodação para melhorar e facilitar a compreensão dos discentes (usando palavras mais simples); estratégias de acomodação paralinguística (usar linguagem corporal ou gestos para enfatizar pontos importantes de um discurso) ou rotinas instrucionais (uso de imagens, por exemplo). Ou seja, é importante que o docente esteja preparado para modular seu discurso de maneira que os alunos compreendam o conteúdo mais facilmente. Sendo assim, o docente é visto como um facilitador e mediador de conteúdo.

Doiz e Lasagabaster (2021) analisaram episódios linguísticos em três cursos de história em EMI na universidade do país Basco (UBC) na Espanha. Diversos fatores linguísticos foram identificados pelos autores e alguns deles serão discutidos mais adiante, voltando, portanto, a discutir esse estudo ainda neste capítulo.

5.1 Questões relacionadas à língua nas aulas de EMI

É perfeitamente natural que, durante o processo de implementação de EMI em IES, surjam questões relacionadas à língua tanto por parte dos discentes quanto dos docentes. Vários fatores como motivação e autoconfiança entram em jogo na

comunicação em uma língua estrangeira. No caso específico do EMI, são envolvidos professores cuja formação primeira não é, geralmente, como professores de inglês como segunda língua, mas que aceitam o desafio de ministrar disciplinas nesse idioma. Embora a premissa do EMI seja ensinar *através* do inglês, mas não *o inglês em si*, muitos docentes ainda se sentem pressionados a fazê-lo caso essa demanda apareça em suas aulas.

Aizawa et al. (2020b) listaram algumas dificuldades enfrentadas por professores de EMI no que concerne à língua: falta de habilidade para simplificar o vocabulário utilizado em aula; pouca qualidade e quantidade de conteúdo por falta de proficiência suficiente e sobrecarga de trabalho com mais tempo sendo despendido à preparação de aulas visando suprir o nível de proficiência limitado.

Há também questões envolvendo o nível de proficiência dos alunos mencionadas por Aizawa et al. (2020b). Os autores citaram alguns problemas relacionados à língua enfrentados por estudantes de EMI e previamente pesquisados por outros autores, a saber: dificuldade em fazer anotações de textos acadêmicos; dificuldade em compreender as aulas; dificuldade em compreender o sotaque dos professores e compreender textos acadêmicos. É possível que algumas dessas dificuldades sejam citadas pelos participantes do presente estudo. Por esse motivo, é importante revisar estudos que tratam dessa temática e refletir sobre as questões produzidas por eles.

Rogier (2012) investigou de que maneira a proficiência dos alunos em língua inglesa é afetada pelas aulas de EMI. Para tanto, ele utilizou os resultados obtidos pelos participantes no IELTS (*International English Language Testing System*) quando eles entraram na universidade e os comparou aos resultados obtidos após eles terem tido quatro anos de instrução por meio do inglês. De forma geral, os resultados apontaram para uma melhora no nível de proficiência dos estudantes. A seguir, serão discutidas outras descobertas desse estudo no que diz respeito aos docentes.

Os professores participantes da pesquisa de Rogier (2012) afirmaram não priorizar a forma no momento de correção de registros escritos de seus alunos por não saber como fazê-lo. Os relatos dos docentes denunciavam a falta de treinamento e preparo para lidar com as aulas de EMI. Por não ter tido nenhuma capacitação para tanto, um professor relatou desacelerar sua fala, repetir e parafrasear para garantir a compreensão dos alunos, mas afirmou não ter certeza se essa seria a melhor maneira de lidar com aprendizes de uma língua estrangeira. Essa declaração é relevante ao

presente estudo, pois representa a influência que um curso de capacitação ou a falta dele pode exercer na didática, autoconfiança e, principalmente, nas emoções dos docentes.

5.2 Uso de L1

O uso de L1 nas aulas de L2 é uma questão bastante debatida há muitos anos (SILVA, 2018; PHILLIPSON, 1992). Como já discutido anteriormente, o EMI não tem como objetivo principal o ensino de inglês enquanto idioma (gramática, vocabulário etc.), mas, sim, de conteúdo por meio da língua inglesa. Porém, apesar de o ensino do idioma não ser o objetivo, muitos docentes de EMI relatam situações nas quais tiveram que assumir o papel de professores de inglês como língua adicional frente a seus alunos.

Martinez et al. (2021) observaram em seu estudo, previamente mencionado, que três dos seis docentes de EMI participantes se sentiam confortáveis em utilizar a L1 como recurso didático, enquanto o restante a utilizava somente como último recurso e aconselhava seus alunos a fazerem o mesmo. É relevante atentar para o relato dos autores de que um dos professores participantes utilizou a tradução para evitar confusão nos alunos, mas que os alunos, por sua vez, viam o uso da tradução por parte do professor como um sinal de que aquele tópico era importante. Sendo assim, a L1 foi utilizada, nesse contexto, tanto para evitar desentendimentos quanto para enfatizar a importância de um determinado assunto.

Breeze e Roothoof (2021) convidaram 60 docentes a responder à seguinte pergunta: “Você acha que tudo bem utilizar o espanhol nas suas aulas de EMI? Explique”. “Sim”, “às vezes”, “talvez” e “não disponível” foram as opções de resposta fornecidas. Vinte e sete participantes responderam negativamente à pergunta. Dezessete responderam positivamente, 13 responderam às vezes e 3 se recusaram a responder, recaindo, portanto, na categoria “não disponível”. A maioria dos participantes adotava uma política “*English Only* (somente inglês)” em sala de aula, uma vez que tentavam simular um ambiente de imersão na língua. Um dos principais motivos para isso, apontado por Breeze e Roothoof (2021) em sua análise, é a tentativa de exercer controle sobre os alunos, no sentido de que se houver abertura para a utilização de L1, eles “deslizarão” para ela.

Outro fator mencionado pelos respondentes foi a exigência das universidades de que somente o inglês fosse utilizado. Além disso, também foram mencionadas: preocupação com a própria imagem enquanto docente, i.e., pressão para que o professor conseguisse realizar a aula somente em inglês; a presença de estudantes internacionais que podem não ser fluentes na L1 e o fato de o inglês ser a língua “natural” do curso. Os docentes que afirmaram utilizar a L1 disseram que o fazem por conta do nível de proficiência dos alunos, que podem não compreender explicações; para desfazer equívocos em relação à terminologia, para apontar falsos cognatos e para superar problemas de comunicação.

Macaro et al. (2020) investigaram as práticas de cinco docentes chineses de EMI e analisaram a reação dos discentes às mesmas. No que concerne ao uso de L1, a maioria dos professores utilizou muito pouco. O motivo mais comum para o uso de L1 reportado pelos participantes aos autores foi a explicação de termos/vocabulário. Ademais, a L1 também foi utilizada para acessar conhecimentos culturais prévios dos estudantes.

O uso de L1 como recurso pedagógico pode, ainda, estar relacionado à insegurança dos docentes quanto ao seu conhecimento de língua. Hu e Lei (2014) conduziram uma análise crítica de políticas institucionais e realizaram entrevistas com docentes e estudantes para identificar ideologias relacionadas à língua em EMI, práticas e mecanismos de administração da língua. Em seus achados os autores se depararam com um déficit na proficiência tanto de docentes quanto de discentes, o que ocasionou, segundo eles, uma maior incidência de uso de L1 na sala de aula. Essa conclusão é importante pois retrata uma realidade difícil de ser captada e registrada em pesquisas, uma vez que dificilmente um (a) professor (a) se sentirá confortável admitindo ter dificuldades com o idioma em que está lecionando.

Como já mencionado anteriormente, Doiz e Lasagabaster (2021) analisaram episódios linguísticos em aulas de EMI no contexto espanhol. Os autores identificaram o uso de L1 em algumas situações específicas, a saber: para fazer citações de autores espanhóis; para fazer referência a um termo que existe e faz sentido somente no espanhol; para referenciar um termo que, embora seja traduzível ao inglês, é comumente utilizado em espanhol no jargão da área e para auxiliar o docente quando esse não sabe qual seria a tradução de um termo em língua inglesa. Neste sentido, é possível afirmar que, na maioria dos estudos, o uso de L1 se deu associado à necessidade de esclarecer tópicos específicos e importantes à cada área.

Curle et al. (2020) realizaram um estudo no programa de EMI no curso de economia em uma universidade pública da Turquia. A pesquisa foi conduzida em uma turma de EMI parcial, na qual não se falava a língua inglesa durante todo o tempo. Os autores destacaram que na universidade pesquisada são ofertados cursos integrais (*English Only*) e parciais de EMI.

O intuito da pesquisa era verificar se o sucesso acadêmico em EMI estava relacionado ao nível de proficiência em língua inglesa dos participantes. Os autores chegaram à conclusão de que o nível de proficiência em inglês não impactou o sucesso acadêmico dos participantes. No entanto, a quantidade de uso da língua turca durante as aulas influenciou nisso. Nota-se, portanto, que a L1 auxiliou no desempenho acadêmico dos alunos de EMI, uma vez que o senso comum diz o contrário. Nesse sentido, os autores defendem o uso de um modelo multilíngue (híbrido em vez de purista) de implementação de EMI. Este modelo prevê que os alunos tenham aulas introdutórias na L1 para se familiarizar com conceitos básicos e com o conteúdo para depois terem as aulas integrais de EMI.

Lasagabaster et al. (2018) realizaram um estudo com discentes de EMI de duas universidades espanholas, o qual tinha como objetivo analisar as visões deles acerca de quatro tópicos: o professor de EMI como professor de idioma, equipe de ensino, avaliação da língua e uso de L1. Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes acredita que ensinar a língua inglesa não é papel do docente de EMI. Em seus relatos alguns alunos afirmaram, contudo, que consideravam importante o professor fornecer feedback e corrigir aspectos linguísticos dos estudantes quando necessário.

Em relação a outros aspectos, as respostas também variaram bastante. De acordo com Lasagabaster et al. (2018), alguns discentes se mostraram desfavoráveis ao uso constante de tradução de termos técnicos, enquanto outros foram favoráveis a essa prática. O conceito de equipe de ensino, i.e., ter um professor especialista no ensino de língua inglesa para auxiliar o professor de EMI, foi aprovado pela maioria dos participantes. Os alunos acreditavam que a presença desse profissional melhoraria seu nível de proficiência em inglês e os auxiliaria a entender melhor não só o conteúdo estudado naquele curso em específico, mas, também, outros conteúdos nesse idioma. Alguns alunos disseram que o especialista em inglês poderia ajudá-los com sua produção acadêmica na língua inglesa tanto de forma escrita quanto oral.

Alguns alunos, contudo, não aprovaram a ideia de ter outro docente em sala, pois temiam que o foco na forma linguística fosse ocorrer em detrimento do conteúdo.

Lasagabaster et al. (2018) chamam atenção para o fato de os estudantes conversarem em espanhol entre eles e em inglês com o professor. Alguns respondentes afirmaram que os docentes frequentemente mudavam para a língua espanhola durante explicações de alto nível de dificuldade, a fim de garantir a compreensão dos discentes, mas, também, porque se sentiam mais confortáveis para explicar termos complexos utilizando a L1. Outro uso mencionado foi para destacar informações importantes. Alguns alunos se mostraram favoráveis ao uso da L1 de forma limitada, para auxiliar na aquisição de vocabulário, principalmente. Outros, por sua vez, foram totalmente contrários ao uso e defenderam uma política *English Only* em sala de aula.

5.2.1 Interação casual em sala de aula

Breeze e Roothoof (2021) notaram que um dos motivos para o uso de L1 em sala de aula é o estabelecimento de relações entre os indivíduos. Alguns respondentes afirmaram que seria positivo utilizar a L1 para estreitar relações entre professores e alunos, especialmente quando os últimos têm dificuldades em entender o conteúdo. A tradução para facilitar a compreensão e o acolhimento pode ser realizada tanto pelo professor quanto pelos alunos (BREEZE; ROTHOOFT, 2021).

Alguns docentes responderam que utilizam a L1 fora do horário de aula, quando esta é encerrada, para esclarecer dúvidas de alunos. Um professor afirmou, até mesmo, que se sente distante de seus estudantes ao se comunicar somente em inglês e que utiliza a L1 em seu gabinete quando seus alunos vão até lá para esclarecer dúvidas.

Outro fator favorável ao uso de L1 nas aulas de EMI mencionado pelos participantes foi o fato de que não se trata de uma aula de inglês, mas, sim, de conteúdo. Portanto, se há um pouco de L1, segundo os respondentes, não há problema (BREEZE; ROTHOOFT, 2021). É preciso refletir sobre os motivos que apoiam o posicionamento dos que são a favor e contra, levando ambos em consideração ao analisar esse fenômeno. Esse último motivo é especialmente relevante pois desconstrói a imagem do *English only* justamente por se basear na

ideia disseminada entre docentes e discentes de que o EMI não tem como objetivo ensinar o idioma, mas, sim, o conteúdo.

É possível afirmar que não há um posicionamento unânime em relação ao uso de L1 em aulas de EMI, mas há argumentos favoráveis e desfavoráveis à prática que devem ser levados em consideração quando da idealização de um novo curso nesta área. Os docentes devem sempre levar em consideração o contexto nos quais estão inseridos, suas próprias crenças e emoções e as de seus alunos para tomar a decisão quanto ao uso ou não uso da L1 nas aulas de EMI.

5.3 Explicação gramatical

De maneira geral, a gramática é mencionada em cursos de EMI e artigos sobre o assunto para ressaltar que esta não será colocada como ponto principal dos mesmos. É comum encontrar relatos em artigos de docentes afirmando que não ensinarão língua em suas aulas de EMI (MARTINEZ et al., 2021). Por este motivo, não há muitos exemplos concretos desse fenômeno na literatura da área.

Hong e Basturkmen (2020) conduziram um estudo no qual analisaram episódios linguísticos que ocorreram em duas turmas de EMI de ensino médio na Coréia do Sul. Os autores observaram momentos nos quais os professores se voltaram para a forma da língua, especialmente para enfatizar termos de alguma maneira, mas, também, por motivos de disciplina. Eles trazem dois exemplos interessantes: no primeiro exemplo, um professor pergunta aos alunos se deveria usar “*the*” ou “*a*”; no segundo, o professor explica o significado de “*sunken*” (afundado), mencionando a conjugação do verbo “*sink*” (afundar) para lembrar os alunos do que se trata. Esses exemplos são relevantes, pois configuram momentos de aprendizagem também para o professor, que inseriu as palavras em perguntas direcionadas aos alunos para verificar se elas estavam corretas ou não.

An et al. (2019) coordenaram uma pesquisa no ambiente chinês de ensino de EMI no curso de Ciências visando identificar e registrar episódios linguísticos nas aulas ministradas por docentes estrangeiros, i.e., que não compartilhavam a mesma primeira língua que seus alunos. Durante a observação das aulas os autores notaram a ocorrência de explicações de vocabulário, gramática e expressões idiomáticas.

De acordo com An et al. (2019), as explicações gramaticais corresponderam a 19.1% dos dados coletados e estavam relacionadas a esclarecimentos acerca de morfemas (prefixos e sufixos). Alguns exemplos mencionados pelos autores incluem uma interação entre professor e aluno sobre o significado dos prefixos “poli” e “mono”, na qual o professor enfatiza que o primeiro significa vários enquanto o segundo se refere a somente um, e.g., “*polymer* (polímero)” e “*monomer* (monômero)”.

No que concerne às expressões idiomáticas, An et al. (2019) citam o exemplo de uma interação entre um professor canadense e seus alunos chineses na qual ele explica a seus alunos durante uma atividade em que eles utilizavam tesouras que a expressão “*don't run with scissors* (não corra com tesouras)” pode ter tanto um significado literal, quanto figurado. Pode significar tanto que você pode literalmente se machucar com as tesouras e, por isso, precisa ser cuidadoso quanto que você precisa ser cuidadoso (“*be careful*”) de uma maneira geral em qualquer situação. Neste caso, as explicações não se limitaram somente ao conteúdo, mas, sim, incluíram algo que pode ser utilizado fora de contextos específicos da área.

Tarnopolsky e Goodman (2014) realizaram um estudo com o objetivo de verificar o quanto as línguas russa e ucraniana eram utilizadas nas aulas de EMI de uma IES privada localizada na Ucrânia. As autoras reportaram que os professores participantes utilizavam a L1 com diferentes propósitos: para estabelecer relações interculturais, para verificar a compreensão dos alunos, para explicar o funcionamento da aula (horários, instruções para tarefas de casa etc.) e em conversas com estudantes fora da sala de aula. Tarnopolsky e Goodman (2014) consideraram importante destacar que os professores não faziam uso da L1 para explicações gramaticais ou de vocabulário, uma vez que, de acordo com as autoras, esses não faziam parte dos objetivos das aulas.

Esses estudos são importantes pois desvelam a realidade das salas de aula de EMI, que constitui o contexto analisado ao longo da tese. Algumas perguntas contidas na entrevista semiestruturada tiveram o objetivo de contextualizar o objeto de análise, i.e., sala de aula remota de EMI, e localizar os agentes envolvidos nele.

5.4 Explicação de vocabulário

Em estudo citado anteriormente neste capítulo, Doiz e Lasagabaster (2021) registraram momentos de aulas de EMI nos quais algumas explicações de vocabulário ocorreram. Estas aconteceram tanto em língua inglesa quanto na L1 (língua espanhola) dos participantes. Os autores relataram momentos dedicados à explicação de vocabulário por meio de sinônimos, paráfrases ou explicações extensas sobre conceitos em específico. Outras estratégias utilizadas pelos docentes para esclarecer vocabulário foram *codeswitching*²⁴ e tradução.

Yuksel et al. (2021) conduziram um estudo que tinha por objetivo verificar se o nível de proficiência dos alunos era influenciado positivamente pelas aulas de EMI. A pesquisa foi realizada em uma universidade pública turca com alunos de administração de negócios e engenharia mecatrônica. Os autores concluíram que após quatro anos de aulas de EMI, a proficiência dos alunos em língua inglesa melhorou. É importante ressaltar que todos os alunos participaram de cursos preparatórios antes de ingressar nas disciplinas de EMI e que um teste de proficiência foi realizado com os participantes para chegar a esta conclusão.

Lasagabaster et al. (2018), em estudo previamente citado neste capítulo, registraram que, no que concerne à avaliação, alguns discentes afirmaram estar de acordo com aspectos linguísticos sendo avaliados junto ao conteúdo, mas sem ter o mesmo peso. Outros afirmaram que somente poderiam ser avaliados aspectos que foram discutidos em sala de aula, sobre temas relevantes à área. Alguns, ainda, afirmaram que somente o conteúdo deveria ser avaliado e que não se esforçariam para melhorar seu nível de proficiência caso a avaliação da forma passasse a ser contemplada nos testes. Lasagabaster et al. (2018) explicam que essa postura se justifica pelo fato de não haver um requisito de nível de proficiência para os alunos participarem das aulas de EMI nas universidades pesquisadas.

Em estudo mencionado anteriormente, An et al. (2019) registraram alguns episódios linguísticos ocorridos em aulas de Ciências realizadas por docentes estrangeiros por meio do inglês na China. Já foram apresentados aqui exemplos referentes a explicações gramaticais e expressões idiomáticas e a seguir serão discutidos exemplos relacionados a vocabulário.

An et al. (2019) segmentaram as explicações de vocabulário registradas durante o estudo em categorias, a saber: explicação de vocabulário não-técnico;

²⁴ Para mais informações sobre este fenômeno ler Woolard (2004).

explicação não-científica para vocabulário técnico; pronúncia e ortografia. Os autores afirmam que as explicações de vocabulário não-técnico formam a categoria de ocorrências mais frequente no estudo, totalizando 66.7% dos episódios linguísticos registrados. Em um exemplo, um dos professores interrompe a explicação sobre como ocorre a propagação do fundo do mar para verificar se os alunos compreendiam o significado de “*eruption* (erupção)”. Para tanto, o professor pede que os alunos completem a frase “*Eruption means to... (Erupção significa...)?*” ao que um deles responde “*Burst* (explodir)” e é elogiado por sua resposta. Trata-se de uma explicação de uma palavra que apesar de não constituir um termo técnico, desempenha um papel importante na compreensão do conteúdo explanado em sala de aula.

Outro exemplo de explicação de vocabulário não-técnico foi registrado por An et al. (2019) durante uma aula sobre a estrutura das plantas. A professora falava o seguinte: “[...] *They absorb water and dissolve minerals. It helps to anchor the parts that are above the ground, like the shoot system. And they often store food*” (AN et al., 2019, não paginado) (Elas absorvem água e dissolvem minerais. Isso ajuda a ancorar as partes que estão acima do solo, como o sistema *shoot*. E elas frequentemente armazenam comida). Um aluno, então, questiona o significado de “*anchor* (naquele contexto, ancorar)” ao que a professora fornece uma explicação longa e até mesmo desenha um barco e uma âncora, flores e raízes no quadro para se certificar de que a compreensão foi atingida.

De acordo com An et al. (2019), a professora utilizou uma variedade de técnicas de modificação de input normalmente encontradas em situações de negociação de significado onde há quebras na comunicação entre nativos e não-nativos. Os autores chamam atenção, ainda, para o fato de existir em chinês uma palavra que equivale a “*anchor*” (âncora) e que caso se tratasse de um (a) professor (a) chinês (a), ele (a) poderia ter feito com que os discentes compreendessem o conceito bem mais rapidamente, pois seria capaz de realizar a tradução.

No que tange à explicação não-científica para vocabulário técnico, An et al. (2019) relatam situações nas quais os professores explicaram os significados de palavras técnicas que teriam um sentido diferente no dia a dia. Um exemplo mencionado pelos autores é o de um professor que explicou a seus alunos o significado da palavra “*charge*” (carregar) por meio de uma situação do cotidiano, que é carregar um cartão de crédito para realizar compras. Como termo técnico, “carregar” foi associado, naquela aula, a elétrons, prótons e campos magnéticos.

Segundo An et al. (2019), os fenômenos linguísticos relacionados à pronúncia totalizaram 3.9% das ocorrências. Os autores citam um exemplo no qual um discente estava tendo dificuldades em pronunciar a palavra “*permanent*” (permanente) e o professor pronunciou a palavra fazendo pausas entre as sílabas para que ele compreendesse melhor e o aluno repetisse na sequência. A ortografia representou, por sua vez, 2.4% das ocorrências de episódios linguísticos e, no exemplo trazido por An et al. (2019), o professor, ao falar sobre “*variables*” (variantes), opta por diferenciar “*vary*” (variar) de “*very*” (muito) para que os alunos não venham a confundir as duas palavras quando forem produzir textos.

Como já mencionado, é particularmente complicado encontrar exemplos documentados na literatura de episódios linguísticos ocorrendo em EMI, pois muitos professores se posicionam radicalmente contra essa prática por vários motivos. Alguns acreditam não ter conhecimento suficiente para realizar correções relacionadas à forma, outros acreditam que esse não seja seu papel, por exemplo. De todo modo, todas as razões estão atreladas a crenças e emoções por parte desses docentes. A capacitação em EMI pode ser uma variável na ocorrência ou não desses momentos e vice-versa e as aulas na modalidade ERE com gravações podem ter afetado as crenças, emoções e práticas dos docentes em relação aos episódios linguísticos. Portanto, buscou-se no presente capítulo apresentar os critérios utilizados na elaboração das perguntas feitas aos participantes, a fim de deixar estas escolhas claras ao (a) leitor (a). Na sequência, será apresentada a metodologia e a contextualização do objeto de estudo.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o contexto da pesquisa com informações acerca do local de realização, dos participantes e perguntas de pesquisa, assim como a natureza da pesquisa, o instrumento utilizado na obtenção dos dados e a maneira como a análise dos mesmos foi conduzida.

6.1 Contextualização da pesquisa

A presente pesquisa foi conduzida com docentes de EMI da UFPR que participaram do curso de formação (MORAES, 2021; PALMA, 2021) para lecionar disciplinas que têm a língua inglesa como meio de instrução. A escolha se deu por conta da facilidade de contato com os participantes do curso, uma vez que fiz parte do mesmo grupo de estudos que Moraes e Palma durante meu doutorado e, também, porque coletei dados dos participantes para a produção de um capítulo de livro (MARTINEZ et al., 2021).

6.1.1 O ensino na UFPR durante a pandemia

Com o início da pandemia de COVID-19 instituições de ensino superior e básico do Brasil todo tiveram que se adequar à nova realidade e com a UFPR não foi diferente. A referida IES adotou, por meio de reuniões de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (doravante Cepe), diversas medidas para lidar com o cenário pandêmico, criando, inclusive uma página²⁵ em seu site oficial para reunir todas essas decisões. A UFPR reuniu, ainda, uma comissão com o intuito de acompanhar e prevenir o Coronavírus. Como ao longo de 2020 e 2021 houve a publicação de muitas portarias envolvendo a universidade e o ensino, objetivando facilitar a visualização e para fins de contextualização, as mais relevantes estão dispostas na linha do tempo abaixo.

²⁵ Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/saiba-tudo-sobre-as-acoes-da-ufpr-relacionadas-ao-coronavirus/>> Acesso em: 29 de novembro de 2021.

FIGURA 5: Linha do tempo de medidas adotadas pela UFPR durante a pandemia



FONTE: A autora (2021)

Os principais eventos envolvendo a vida acadêmica e a pandemia se encontram **negritados** na linha do tempo acima, a saber: a suspensão do calendário por tempo indeterminado, a retomada com o ERE e, finalmente, a decisão pelo retorno do calendário letivo presencial em janeiro de 2022. Essas diversas medidas tomadas

pela UFPR para tornar esse período menos penoso para docentes e discentes foram importantíssimas. Por exemplo, a criação de editais de empréstimo de notebooks e serviços de internet e meios de suporte e capacitação quanto ao ERE.

Com base na portaria MEC nº 1.030, que altera a portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19 e na portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que discorre sobre o caráter excepcional da utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, a resolução nº 22/21-Cepe²⁶ definiu o calendário letivo de 2021 e regulamentou o ERE na UFPR. Somente em reunião realizada no dia 19 de novembro de 2021 o Cepe se reuniu e decidiu pela retomada do calendário letivo presencial para o ano de 2022.

A UFPR tentou garantir o bem-estar de docentes e discentes com as medidas supracitadas e, além disso, convocou uma audiência para avaliar o ERE. Mais informações acerca desse evento estão disponíveis no site da universidade²⁷. É relevante contextualizar a maneira como as aulas ocorreram nesta IES e de que modo as decisões a este respeito foram tomadas para melhor compreender o papel desempenhado por todos esses fatores na prática docente dos (as) participantes.

6.1.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 5 docentes de diferentes programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da UFPR que participaram do curso de formação de professores de EMI mencionado por Moraes (2021) e Palma (2021). É importante ressaltar que o questionário foi enviado a 58 professores (as) da UFPR, mas respondido apenas por 22. Dos 22 respondentes apenas 8 responderam que lecionaram disciplinas de EMI durante o período de ERE, o que era um aspecto

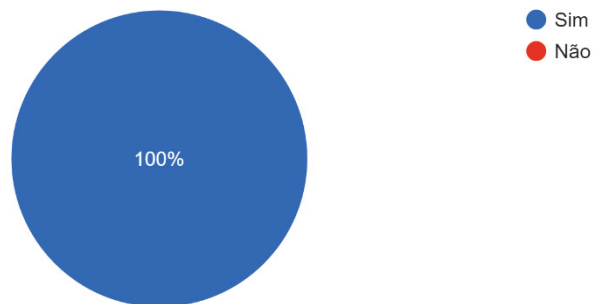
²⁶ Disponível em: <<http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2021/04/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-22-21-CEPE-alterada-pela-Res.-34-21-CEPE.pdf>> Acesso em 30 de novembro de 2021.

²⁷ Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/audiencia-traca-diagnostico-sobre-o-ere-e-aprofunda-propostas-para-a-sua-continuidade/#menu_principal> Acesso em 30 de novembro de 2021.

essencial para a presente pesquisa. Desses 8, apenas 5 responderam ao e-mail aceitando ao convite para participar da entrevista. Abaixo há gráficos que corroboram as informações:

GRÁFICO 9: Índice de participação em curso de formação em EMI

Você já participou de algum curso de capacitação em EMI?
22 responses

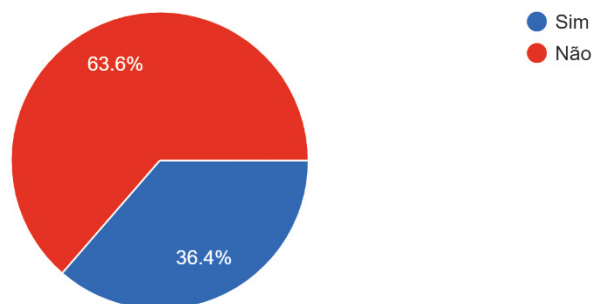


FONTE: A autora (2023)

Por meio do gráfico acima é possível concluir, como já mencionado anteriormente, que todos os participantes integraram um curso de formação para docentes em EMI.

GRÁFICO 10: Índice de participantes que lecionaram EMI durante a pandemia

Você lecionou disciplinas de EMI durante a pandemia?
22 responses

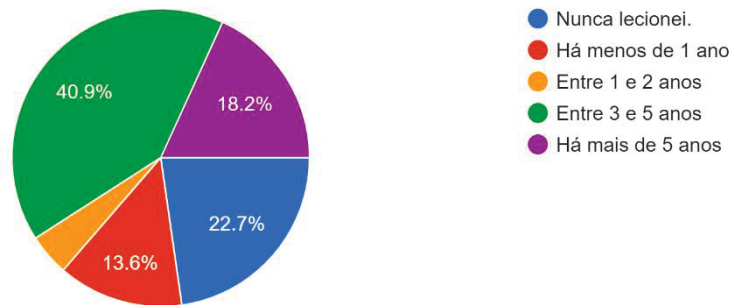


FONTE: A autora (2023)

Ao observar o gráfico acima é possível verificar que a maioria dos respondentes não ministrou aulas de EMI durante a pandemia. Tal fato limitou a coleta de dados, pois fez com que o número de participantes possíveis diminuísse consideravelmente.

GRÁFICO 11: Tempo de atuação como docente de EMI dos participantes

Há quanto tempo você leciona disciplinas em EMI?
22 responses



FONTE: A autora (2023)

Observando o gráfico acima chama a atenção o fato de a maioria dos docentes que responderam ao questionário lecionar disciplinas de EMI entre 3 e 5 anos. Outro fator importante é o número alto de respondentes que nunca lecionou disciplinas de EMI, mesmo tendo participado de um curso de formação para tanto. Porém, a investigação deste fenômeno ficará para pesquisas futuras.

Como já mencionado anteriormente, os participantes eram todos docentes de EMI que lecionaram durante a pandemia e que participaram do curso de formação em EMI. Com o intuito de preservar a identidade deles (as), serão usados pseudônimos. Convém ressaltar, porém, que todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR. Abaixo encontra-se um quadro que contém duas informações relevantes acerca dos participantes, a saber: tempo de atuação enquanto docente na UFPR, tempo de atuação como professor (a) de EMI e área de atuação.

QUADRO 3: Perfil dos participantes

	Luana²⁸	Maria	Wagner	Lauro	Julio
Tempo de atuação na UFPR	11 anos	4 anos	18 anos	8 anos	5 anos
Tempo de atuação como professor (a) de EMI	4 anos	4 anos	3 anos	7 anos	3 anos
Área de atuação	Ciências Humanas	Ciências Biológicas	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias

FONTE: A autora (2023)

É possível observar que o tempo de atuação como docente na UFPR é bastante variado entre os participantes. Porém, o tempo de atuação como professores de EMI é semelhante e variou entre 3 e 4 anos. Com relação às áreas de atuação dos profissionais, houve reincidência somente de uma (Ciências Agrárias), as demais foram diferentes entre si. Essas informações servirão de apoio para a análise dos dados em conjunto com a teoria das emoções e das crenças.

6.2 Perguntas de pesquisa e objetivos específicos

As perguntas de pesquisa já foram apresentadas na introdução, mas serão mencionadas novamente abaixo:

1. Em que medida o “ambiente vigiado” das aulas online impactou a ocorrência de episódios linguísticos por parte dos docentes de EMI?
2. As crenças dos docentes sobre didática e outros fatores relacionados à prática de docência foram afetadas?
3. Se sim, de que maneira suas crenças foram afetadas? As técnicas de

²⁸ Foram usados pseudônimos para preservar a identidade dos participantes.

- aprendizagem utilizadas mudaram para o docente enquanto facilitador de conteúdo?
4. Havia demanda de explicação gramatical e de vocabulário nas aulas presenciais? E nas remotas? Isso mudou? Como?
5. Quais emoções se fizeram mais presentes para os professores durante o período de aulas remotas de EMI na pandemia?

Para responder às perguntas de pesquisa e atingir os objetivos de pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os (as) participantes. O instrumento de coleta de dados da pesquisa será melhor detalhado ainda neste capítulo. A seguir se encontram os objetivos específicos:

- a. Verificar se as crenças e emoções dos docentes de EMI foram afetadas por estar sendo gravados durante suas aulas no período pandêmico.
- b. Identificar se o caráter emergencial e, de certa forma, sem planejamento do ensino remoto impactou as crenças e emoções dos docentes.
- c. Verificar as crenças e emoções proeminentes no discurso dos (as) entrevistados (as).

Como supracitado, para alcançar esses objetivos específicos a entrevista foi utilizada como recurso de coleta de dados e a análise foi realizada com o auxílio do arcabouço teórico da teoria das crenças e das emoções.

6.3 Pesquisa qualitativa-interpretativista

O presente estudo é de natureza qualitativa-interpretativista. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa não tem como objetivo enumerar eventos, mas, sim, é constituída por métodos que viabilizam o contato direto e interativo entre pesquisador e pesquisado. Segundo o autor, na pesquisa qualitativa é comum que o pesquisador procure compreender os fenômenos por meio da óptica dos participantes para, só depois, dar início a sua interpretação dos dados. Esse é um bom resumo da maneira como a presente pesquisa será conduzida.

Em citação mencionada anteriormente, Bortoni-Ricardo (2008) defende que a pesquisa qualitativa procura compreender e interpretar fenômenos sociais inseridos

em um contexto. É possível afirmar, portanto, que o pesquisador – na pesquisa qualitativa – está interessado no processo que ocorre em determinado ambiente e em como os atores sociais envolvidos o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Maanen (1979) afirma que

O rótulo "métodos qualitativos" não possui um significado preciso em nenhuma das ciências sociais. Compreende um termo guarda-chuva que cobre várias técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Ao funcionar no modo qualitativo, se troca símbolos linguísticos, se reduz a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979, tradução nossa, p. 09).²⁹

Neste sentido, a pesquisa qualitativa busca, dentre outros objetivos, unir os indivíduos participantes (pesquisador e pesquisados) do processo e diminuir a distância que uma pesquisa positivista e quantitativa pressupõe como ideal. Esse contato mais próximo entre pesquisador e pesquisado pode dar origem a descobertas pertinentes ao estudo e que têm a capacidade de enriquecê-lo.

Todavia, o pesquisador sempre analisará os dados por meio de um viés próprio. Segundo Neves (1996), o arcabouço de interpretação do pesquisador e sua visão de mundo inevitavelmente determinarão a análise dos dados. Tal fato não deve ser visto como algo negativo, mas é importante que seja ressaltado para evidenciar a subjetividade como elemento integrante do estudo.

A presente pesquisa pertence ao paradigma interpretativista porque, dentre outras coisas, os dados serão interpretados pela autora. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), esse paradigma faz com que a observação do mundo só seja possível com base nas práticas sociais e significados vigentes. Além disso, ela afirma que a capacidade de compreensão do pesquisador está ancorada em seus próprios significados, pois ele não é um observador passivo, mas, sim, ativo. Neste sentido, os dados serão afetados pelo viés do observador inevitavelmente e não há problemas em reconhecer isso.

²⁹ No original: "The label qualitative methods has no precise meaning in any of the social sciences. It is at best an umbrella term covering an array of interpretive techniques which seek to describe, decode, translate, and otherwise come to terms with the meaning, not the frequency, of certain more or less naturally occurring phenomena in the social world. To operate in a qualitative mode is to trade in linguistic symbols and, by so doing, attempt to reduce the distance between indicated and indicator, between theory and data, between context and action".

Burrell e Morgan (1979 apud Elias et al., 2014) argumentam que o paradigma interpretativista tem como objetivo compreender o mundo como ele é, sem deixar de entender a natureza base do mundo social com experiências subjetivas. Os autores argumentam, segundo Elias et al. (2014), que o interpretativismo tem como principal interesse a compreensão da essência do mundo e seu cotidiano. Ou seja, como o pesquisador interpreta o mundo a sua volta e de que maneira ele lê os dados que obtém.

Os fatores definidores de pesquisa qualitativa e do interpretativismo expostos acima foram determinantes à escolha da natureza metodológica da presente pesquisa. Compreende-se que cada pesquisador interpreta os dados com base em sua experiência de vida e que isso não diminui a relevância de sua pesquisa, muito pelo contrário. Semelhantemente, acredita-se que é desejável e importante para o pesquisador estabelecer diálogos com os pesquisados para melhor compreender as informações que lhe são passadas. Esta é, inclusive, uma das razões pelas quais optou-se pela entrevista como instrumento principal de geração de dados desta pesquisa. A seguir, será discutida a escolha do instrumento de pesquisa e a maneira como se deu a coleta de dados.

6.4 Coleta de dados

Como já mencionado, entrevistas semiestruturadas e questionários constituíram o instrumento de pesquisa utilizado para a geração dos dados. O questionário foi elaborado com cinco questões e teve como objetivo auxiliar na seleção dos participantes, uma vez que seria necessário que eles tivessem lecionado EMI durante a pandemia e esta é uma das perguntas que foram realizadas.

De acordo com Dörnyei (2003), há diferentes tipos de perguntas que podem ser feitas em questionários. As perguntas factuais são utilizadas para desvendar quem os participantes são e envolvem questões de natureza demográfica como, por exemplo, idade, gênero, formação, profissão etc.

Por sua vez, perguntas de natureza comportamental têm como objetivo analisar o que os participantes estão fazendo ou o que fizeram no passado. Elas geralmente questionam hábitos, ações e/ou atitudes dos respondentes (DÖRNYEI, 2003). Já as perguntas de natureza atitudinal estão relacionadas, segundo Dörnyei (2003), a

atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores. No caso dessa pesquisa, o questionário utilizado é de natureza factual e teve o intuito de coletar informações de cunho demográfico dos participantes e auxiliar na seleção dos entrevistados.

A entrevista possibilita uma maior proximidade entre pesquisador e pesquisado, o que facilita a compreensão e interpretação do discurso. Por essa razão, ela faz com que o discurso se torne mais democrático e difundido, possibilitando assim, a pluralização das vozes. Além disso, a entrevista possibilita ao pesquisador o esclarecimento de pontos confusos nas falas dos participantes, algo que é impossível em questionários, por exemplo. Por esta razão, foram utilizados os dois instrumentos de geração de dados: questionários e entrevistas.

De acordo com Rosa e Arnoldi (2008), a opção técnica pela coleta de dados através da entrevista deve ser feita quando o pesquisador precisar de respostas mais profundas para que os objetivos de sua pesquisa sejam de fato alcançados. Esse é um dos motivos pelos quais optou-se por utilizar a entrevista como principal instrumento de coleta de dados no presente estudo.

Segundo Rosa e Arnoldi (2008), nas entrevistas semiestruturadas as questões são elaboradas de forma a possibilitar que o indivíduo expresse seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema apresentado. Há um questionamento mais complexo e subjetivo, levando entrevistador (a) e entrevistado (a) a um relacionamento recíproco de confiabilidade. Frequentemente, essas entrevistas dizem respeito a crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos, acompanhados de fatos e comportamentos. Além disso, requerem a produção de um roteiro de assuntos selecionados e seguem uma forma flexível que dá espaço para o diálogo e discurso dos indivíduos (ROSA e ARNOLDI, 2008).

A entrevista configura um dos instrumentos de coleta de dados escolhidos por possibilitar que a pesquisadora realize esclarecimentos caso seja necessário e, também, por tornar o processo de coleta de dados menos impessoal. O diálogo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado é fundamental para obtenção das informações necessárias à pesquisa dado o seu foco nas emoções e crenças dos participantes. Pelos motivos evidenciados acima a entrevista consiste no instrumento de coleta de dados principal da presente pesquisa, pois se trata de um instrumento que viabiliza a reflexão *in loco*, no momento da coleta dos dados e, também, após, quando do momento da transcrição e análise do discurso dos participantes.

6.4.1 Instrumentos de Pesquisa

De acordo com Flick (2009), os métodos qualitativos levam em conta a comunicação do (a) pesquisador (a) em campo como parte integrante da produção de conhecimento. A subjetividade do (a) pesquisador (a) e dos participantes se torna parte do processo de pesquisa.

6.4.1.1 Questionário

A seguir estão as perguntas do questionário:

- a. Você lecionou disciplinas de EMI antes do período da pandemia?
- b. Você lecionou disciplinas de EMI durante a pandemia?
- c. Há quanto tempo você leciona disciplinas em EMI?
- d. Você já participou de algum curso de capacitação em EMI?
- e. Em caso positivo, qual curso? Escreva qual.
- f. Em caso positivo, há quanto tempo você fez o curso?

6.4.1.2 Perguntas da entrevista

A seguir está o roteiro com as questões da entrevista:

1. Como foi a transição do ensino presencial para o remoto?
2. Você se sentiu preparado (a) para lidar com ferramentas online? Você participou de alguma capacitação para tanto? Se sim, de que maneira esta te auxiliou?
3. Como você avalia a participação dos seus alunos nas aulas durante esse período? Foi maior, menor ou igual? Eles ligavam as câmeras e microfones? Por que você acha que isso ocorreu?
4. Houve demanda de explicação gramatical ou de vocabulário por parte dos alunos? Se sim, com que frequência isso ocorreu? Isso ocorreu com maior ou menor frequência do que em aulas presenciais?
5. As suas aulas eram gravadas e armazenadas em alguma plataforma? Se sim, você se sentia confortável com isso? Por quê?

6. Você acredita que precisou adaptar suas práticas didáticas ao ensino remoto? Se sim, de que maneira?
7. Você se sente mais confortável lecionando online ou presencialmente? Por quê?
8. Como você avalia suas aulas remotas? Você acredita que elas foram produtivas para seus alunos?

6.5 Metodologia de análise dos dados

As falas dos docentes foram analisadas por meio da teoria de emoções (PLUTCHIK, 2001; BARCELOS, 2015) e crenças (DEWEY, 1933; BARCELOS, 2004), e deram origem a categorias. Estas categorias surgiram a partir dos dados e estão relacionadas aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram transcritas e analisadas com o auxílio do software Quirkos, indicado para análises qualitativas.

6.5.1 Quirkos

Ao procurar por “quirkos” no Google, no primeiro resultado lê-se o seguinte: “Quirkos – Qualitative Data Analysis Software Made Simple (ou em português, Software de análise de dados qualitativos feito de forma simples).” De acordo com os desenvolvedores o nome vem do grego “kirkos”, que é a raiz da palavra círculo em inglês (circle) e o “qu” foi acrescentado por conta de “qualitative”. Sendo assim, o nome quirkos representa os círculos que são centrais na interface e onde, quando se inicia uma análise, as categorias são inseridas e, também, a natureza das análises que são realizadas com ele, qualitativa.

Optou-se por utilizar Quirkos, pois a pesquisadora já havia trabalhado com ele durante a análise dos dados que coletou para sua pesquisa de mestrado e havia tido uma experiência satisfatória. Além disso, se trata de um software com interface intuitiva e criado especificamente para a análise de dados através de um viés qualitativo. É importante ressaltar, contudo, que apesar de o software ser intuitivo, ele não realiza nenhuma análise automaticamente, cabe ao (a) pesquisador (a) fazer isso. Neste sentido, o software foi utilizado apenas como uma maneira de facilitar o

processo de categorização e não como uma maneira de terceirizar essa parte da pesquisa. Até porque o processo de análise dos dados no viés qualitativo não pode ser automatizado e quantificado, pois corre-se o risco de perder nuances e detalhes essenciais à análise.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Minayo et al. (2009) diferenciam análise, interpretação e descrição de dados. Segundo os autores, na descrição, as opiniões dos falantes são descritas fielmente. Já na análise, os dados são decompostos e busca-se estabelecer relações entre eles. Por fim, na interpretação procura-se sentido nas falas que vão além do que foi descrito e analisado. O presente estudo utilizou estas três práticas para lidar com os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas.

Como já mencionado, foi utilizado o software Quirkos para criação de categorias para os dados que emergiram das respostas dos (as) participantes. As categorias eram, conforme é possível observar em imagem extraída do relatório gerado pelo software abaixo, baseadas no conteúdo das perguntas e das respostas:

FIGURA 6: Categorias de análise dos dados



FONTE: Elaborado pela autora com o software Quirkos (2023)

As categorias eram, portanto, as seguintes: 1) crenças; 2) emoções; 3) adaptação ERE; 4) capacitação ERE; 5) participação dos estudantes; 6) preferência de modalidade de ensino; 7) episódios linguísticos; 8) mudança de crenças; 9) autoeficácia; 10) armazenamento da gravação das aulas.

TABELA 2: Categorias de análise e número de ocorrências

Quirk Title	Author	Total Codes
Crenças	Paola Machado	49
Emoções	Paola Machado	38
Capacitação ERE	Paola Machado	5
Armazenamento das gravações de aulas	Paola Machado	7
Participação dos estudantes	Paola Machado	6
Preferência de modalidade de ensino	Paola Machado	5
Episódios linguísticos	Paola Machado	5
Mudança de crenças	Paola Machado	5
Autoeficácia	Paola Machado	5
Adaptação ERE	Paola Machado	7
TOTAL NUMBER OF CODES	129	
TOTAL NUMBER OF QUIRKS	10	

FONTE: Elaborado pela autora com o software Quirkos (2023)

Na tabela originalmente gerada por Quirkos há uma opção que permite associar uma categoria a outra, em níveis hierárquicos, como se fosse um (a) pai/mãe (parent) ou um (a) avó/avô (grandparent). Contudo, este recurso não foi utilizado pela autora. Por este motivo, optou-se pela exclusão das colunas nas quais se lia “parent” e “grandparent” na tabela 2. A tabela acima traz informação sobre o número total e individual de informações destacadas (codes) e, também, sobre o número total de categorias (quirks). Somando as 5 entrevistas, houve 129 destaques, os quais foram distribuídos pelas 10 categorias.

A categoria com maior número de ocorrências foi crenças, 49 ocorrências. Durante as entrevistas, os participantes expressaram suas opiniões e crenças diversas vezes, o que será mais bem explorado na análise.

Em segundo lugar ficou a categoria de emoções, com 38 ocorrências. As categorias de emoções e de crenças apresentaram sobreposição em muitos momentos. Contudo, há um número maior de entradas para crenças pelo fato de alguns participantes não terem respondido questões diretamente ou não esboçarem emoções claras para que se pudesse chegar à uma conclusão concernente ao caráter emocional envolvido.

A categoria denominada adaptação ERE figurou em terceiro lugar, com 7 ocorrências. Esta categoria foi acompanhada por armazenamento das gravações de aulas, em quarto, também com 7 ocorrências. Ambas as categorias estão relacionadas e, assim como emoções e crenças, tiveram sobreposições em muitos momentos da análise.

Em quinto lugar se encontra a categoria destinada a investigar a participação dos estudantes, com 7 ocorrências. Os dados apontaram para circunstâncias diferentes em cada caso relatado pelos entrevistados.

As categorias capacitação ERE, episódios linguísticos, preferência de modalidade de ensino, autoeficácia e mudança de crenças contam com 5 ocorrências e ocupam os sexto, sétimo, oitavo, nono e décimo lugares, respectivamente. Assim como na maioria das categorias, as respostas foram variadas e não houve unanimidade. Porém, a resposta de todos os participantes na categoria denominada preferência de modalidade de ensino foi a mesma e os motivos serão analisados posteriormente.

Como já mencionado, foram realizadas 5 entrevistas com docentes de diferentes programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da UFPR. Esses 5 estavam

divididos entre 3 homens e 2 mulheres. As entrevistas tiveram duração de 14:47 a 43:01 e foram realizadas e gravadas via Google Meet com o consentimento livre e esclarecido dos participantes, bem como com a permissão para o uso de imagem e voz³⁰. Os dados coletados serão apresentados e analisados participante a participante buscando responder às perguntas de pesquisa e, posteriormente, serão discutidos como um todo, objetivando à conclusão da análise dos dados.

7.1 Análise dos dados

As entrevistas foram transcritas e analisadas por um viés da teoria de crenças (DEWEY, 1933; CROSS; HONG, 2009; BARCELOS, 2004) e de emoções (PLUTCHIK, 2001; BARCELOS, 2015) como arcabouço teórico. A primeira entrevista a ser analisada é a de Luana.

7.1.1 Luana: desaprovação?

Luana, como já mencionado no quadro 4, atua na UFPR há 11 anos no setor de Ciências Humanas e como docente de EMI há 4 anos. Sua entrevista durou 29:44 e deu origem a diversas reflexões sobre os objetivos da pesquisa.

Quando questionada a respeito de como foi a transição do presencial para o ERE, Luana respondeu o seguinte:

Paola: Como foi a transição do ensino presencial para o ensino remoto para você?

Luana: Foi bastante exigente e bem difícil porque nós percebemos que...eu percebia que eu não estava com os mesmos recursos disponíveis que os meus alunos. Então em algumas situações nós não podíamos justamente fazer esse compartilhamento ou tinha o problema da internet não funcionar, ou travar ou eu tinha acesso a computador e determinados recursos e os alunos não. Isso prejudicava o andamento das aulas. Então foi bastante exigente não no sentido de eu não estar disposta ao novo, mas porque o tempo não estava adequado ao que eu estava objetivando como professora e eu percebi que por mais que isso tivesse já sendo avistado no horizonte como uma

³⁰ Os termos encontram-se nos apêndices I e II.

possibilidade de ensino, mediado por ferramentas tecnológicas, enfim a transição foi forçada, ela foi muito rápida. Não houve uma adequação ou uma familiarização gradual com o uso dos recursos e algumas das ferramentas que nós tivemos que utilizar na universidade, que estavam disponíveis para nós não eram as mais adequadas para aquilo que nós nos dispúnhamos a fazer. Então, por mais que eu não tivesse resistência, eu acabei criando uma certa animosidade com esses recursos. Então eu posso dizer que bem estressante...foi bem difícil. Por mais que houvesse muita clareza de que esse era o único caminho.

Chama a atenção o fato que ao mesmo tempo em que pontua aspectos negativos da transição do ensino presencial para o remoto (os quais serão abordados mais adiante), ela se justifica afirmando ser uma profissional aberta ao novo. Parece que Luana está tentando encontrar motivos para sua inadequação, embora isso não seja parte da pergunta e não haja julgamento de valor no questionamento apresentado.

Quando indagada se a universidade ofertou alguma capacitação para os docentes lidarem com o ERE, ela respondeu o seguinte:

Paola: E então você diria que não houve uma preparação para lidar com as ferramentas novas que foram apresentadas?

Luana: Não da forma mais adequada, uma forma gradual.

Na primeira parte de sua resposta, Luana já demonstra insatisfação com a maneira como a capacitação foi realizada. Abaixo está o restante de sua resposta:

Luana: Nós tivemos que nos adaptar e de início também foi muito evidente que nós não contávamos com os melhores recursos.

Neste momento, é possível notar frustração na fala da entrevistada. Uma vez que ela externaliza uma falha do processo de transição do ensino presencial ao remoto.

Luana: Porque nós percebemos que...eu percebia que eu não estava com os mesmos recursos disponíveis que os meus alunos. Então em algumas situações nós

não podíamos justamente fazer esse compartilhamento ou tinha o problema de a internet não funcionar, ou travar ou eu tinha acesso a computador e determinados recursos e os alunos não. Isso prejudicava o andamento das aulas.

A falta de equidade de recursos tecnológicos para docentes e discentes também foi mencionada pela entrevistada. Este relato é particularmente importante quando se leva em consideração a informação mencionada anteriormente sobre o site da UFPR e as diversas medidas que a IES adotou durante o período de pandemia (disponíveis na figura 5). Neste momento, levando em consideração a roda das emoções de Plutchik (2001), é possível notar apreensão, mas, também, frustração na fala da entrevistada.

Luana: Então os recursos disponíveis eram muitos, mas nós não fazíamos uso deles já no dia a dia para saber quais as suas potencialidades no caso. Então eu acho que falhou com alguns não haver uma preparação mais voltada para isso.

Paola: Entendi então houve a capacitação, mas você acredita que foi tudo muito rápido e muito apressado?

Luana: Isso e eu entendo também que assim as capacitações que são fornecidas, elas partem das demandas já levantadas em relação ao trabalho que é executado na universidade, as diferentes lacunas que existem, mas normalmente são sempre os mesmos a fazer os cursos de capacitação.

Algo que chama a atenção no trecho acima é o emprego do verbo “falhar” para se referir à falta de preparação para o ERE. A entrevistada apresenta emoções majoritariamente negativas em relação a isso, como é possível observar no trecho abaixo:

Luana: E eu percebi que por mais que isso tivesse já sendo avistado no horizonte com uma possibilidade de ensino, mediado por ferramentas tecnológicas, enfim a transição foi forçada, ela foi muito rápida. Não houve uma adequação ou uma familiarização gradual com o uso dos recursos e algumas das ferramentas que nós tivemos que utilizar na universidade que estavam disponíveis para nós não eram as mais adequadas para aquilo que nos dispúnhamos a fazer.

O emprego dos adjetivos “forçada” e “rápida” reforça a conclusão de que as crenças e emoções da participante perante o ERE são, no geral, negativas. Luana afirma saber que o emprego das novas tecnologias na sala de aula inevitavelmente aconteceria, mas não se sentia preparada para lidar com isso ainda e se sentiu obrigada a fazê-lo. Neste trecho, novamente, nota-se a apreensão e a frustração de Luana em relação a maneira como a transição do ensino presencial ao ERE ocorreu. Ela prosseguiu:

Luana: Então, por mais que eu não tivesse resistência, eu acabei criando uma certa animosidade com esses recursos.

É digno de nota o emprego da palavra “animosidade” para se referir aos recursos tecnológicos utilizados durante o ERE, pois ela tem conotação negativa e está relacionada a emoções e crenças igualmente negativas como, por exemplo, irritação (*annoyance*) da roda de Plutchik (2001).

Quando questionada sobre a participação dos alunos durante o período de ERE, Luana respondeu o seguinte:

Luana: Foi muito menor. Eu entendo que estavam bastante constrangidos também. Vários deles não abriram a câmera ou mesmo microfone e eu imagino que não era só por conta desse novo formato de ter uma espécie de filtro, uma tela, a separar o professor do aluno porque no contato em sala de aula é muito mais direto, muito mais tranquilo mas por conta dos recursos mesmo alguns tinham receio de abrir a câmera porque “Professora se eu abrir a internet cai” e “daí até eu voltar porque minha internet é muito ruim,” “Eu moro não sei aonde”... então não tem como exigir. É justamente o que eu disse no início, esse desequilíbrio de o que eu tenho de recursos disponíveis e que eu posso usar e que os alunos têm de recursos disponíveis e podem usar. Então não é igualitário, não é o contexto ideal. Eu percebi uma queda muito, muito forte, muito significativa tanto na participação quanto na produção, tanto escrita quanto oral dos alunos e o seu desempenho nas disciplinas que eu ministrei algumas no modo remoto e o engajamento era bem menor.

Ao responder esta pergunta, a entrevistada novamente apresenta sua insatisfação com o ERE dada a inequidade de recursos tecnológicos que os alunos e

professores possuem. As emoções e crenças dela parecem estar interligadas e são ambas marcadas por adjetivos, que denotam emoções e leituras negativas (vide grifos).

A respeito de episódios linguísticos ou demanda de explicação gramatical (representada pela cor abaixo), Luana disse:

Paola: Havia muita demanda de explicação gramatical, de vocabulário no presencial ou eles já tinham essa independência de procurar por si só? No ensino remoto isso mudou por ele já estarem com acesso à Internet?

Luana: Olha...houve bem menos questionamentos no online com certeza, mas também houve menos participação. Então não sei te dizer se houve variação mesmo na questão linguística, no gramatical ou enfim no lexical. O que eu verifico assim comparando as diferentes disciplinas porque eu pude ter oportunidade de ministrar as mesmas no presencial que eu ministrei no virtual, foi que havia uma participação maior. Então a impressão que ficava é que, no presencial, havia uma participação maior e havia também um engajamento maior. Ficava naquela de “Puxa, não entendi, mas daí depois eu posso rever a aula que fica gravado” ou “eu vou anotar e depois eu procuro por conta”. Que em algumas situações, em sala de aula por exemplo quando o professor para e explica, percebe aquela expressão de dúvida, ouviu que algum exemplo não foi muito esclarecedor o próprio professor já retoma e esclarece porque pode não ser a dúvida de uma pessoa só, pode ser mais alunos né, mas no virtual como você não vê e ninguém se manifestou você não sabe... você vai seguindo, mas mesmo assim, eu percebo que em termos de conteúdo no presencial é possível ver muito mais conteúdo do que no virtual. É estranho pensar nisso agora, mas é estranho isso. Não sei se por conta de um menor número de horas... acho que não, mas talvez justamente porque a gente não tem esse retorno... então não sabe se foi, não foi.

Nesta resposta, Luana traz uma reflexão importante. Será que a demanda por explicação gramatical e de vocabulário diminuiu por questões linguísticas ou pela falta de participação dos estudantes? Fica o questionamento para pesquisas futuras. É possível notar, ainda, a preferência da entrevistada pelas aulas presenciais, dada a sua crença de que nesta modalidade de ensino a participação é maior.

Indagada sobre o armazenamento da gravação de suas aulas e se sente-se confortável com isso, Luana afirmou o seguinte:

Paola: E você se sentia confortável com as suas aulas sendo gravadas e armazenadas?

Luana: Não muito. Foi uma prática assim que se identificou também bastante na participação em eventos e por conta de ter a pandemia acontecendo, os eventos que eram presenciais passaram todos para o modo virtual. Então eu fiquei mais à vontade por conta dos eventos. Eu participei de vários, então a apresentação era dessa forma... do que por conta das constantes e várias aulas. Eu não sou muito fã de gravar aulas. Para participação em eventos, ok, é rápido, é curto, é direto, limitado. Enfim é delimitado. Mas aulas eu não acho produtivo.

É possível concluir com base na frustração e desaprovação, expressadas por Luana, que ela não se sentiu confortável em ter suas aulas filmadas e armazenadas em uma plataforma. Uma vez que ela demonstra emoções e crenças negativas a esse respeito. Essa resposta corrobora a hipótese de um desenvolvimento de Panoptismo nos ambientes de ensino/aprendizagem remotos durante o período de ERE. Luana não apresenta explicitamente nenhuma justificativa emocional para sua preferência, mas trouxe crenças e emoções em seu discurso, assim como: Eu não sou muito fã de gravar aulas. Para participação em eventos, ok, é rápido, é curto, é direto, limitado enfim e delimitado. Mas aulas eu não acho produtivo.

No que diz respeito à adaptação do conteúdo de suas aulas ao ERE, Luana afirma o seguinte:

Paola: E você acredita que precisou adaptar muito as suas práticas didáticas ao ensino remoto?

Luana: Um pouco... muito talvez não, mas um pouco porque eu gosto muito de usar o quadro. Eu faço vários desenhos e esquemas e resumos e eu coloco o esquema da aula, quais são os diferentes passos de forma bem direta, bem concisa, do que está pensado para aquela aula e aí se eu preciso fazer aula gravada, eu tenho que abrir um outro recurso que é uma tela em branco para poder escrever.

Esta afirmação demonstra novamente que a entrevistada prefere o ensino presencial. Uma vez que ela discorre sobre o que costumava fazer durante as aulas presenciais. Ela prossegue:

Luana: Eu pensava com certeza em mais recursos para não deixar tão maçante, tão centrado no texto e na discussão e análise enfim. Então eu trazia slides, trazia alguns jogos, trazia vídeos, áudios, enfim, mas em sala de aula você também pode usar isso e o quadro...eu senti a falta desse recurso. Eu sinto falta do quadro.

Apesar de citar exemplos de adaptações feitas por ela para se adequar ao ERE, Luana ainda afirma sentir falta do quadro. Este fato demonstra mais uma vez o seu apreço pelo ensino presencial e suas possibilidades.

Com base no que foi apresentado até então, é possível deduzir qual foi a resposta de Luana a respeito de sua preferência de modalidade de ensino.

Paola: Entendi...sua resposta tem a ver com a minha próxima pergunta que é se você se sente mais confortável lecionando online ou presencialmente?

Luana: 100%...100% presencial.

Paola: Por essa questão do quadro...

Luana: E de poder ver as expressões dos alunos e captar essas microexpressões assim de dúvida de... eu lembrei de uma coisa e posso falar e assim se a câmera está desligada não tem como. Às vezes, os alunos que me conheciam um pouco mais eles acabavam interrompendo se se lembravam de uma coisa. “Posso falar? Claro à vontade”, mas é menos frequente. Em sala de aula, tranquilo, porque você tá precisando e o professor tá prestando atenção, é um radar né, e aí consegue pegar essas situações e convidar às vezes alunos que são mais tímidos. “Ai, tô vendo Gabi, você lembrou de alguma coisa? Quer falar?” Então, mais à vontade assim porque ele teve a sua dúvida ou a sua expressão identificada pelo professor então isso cria uma intimidade.

No trecho acima é possível observar o incômodo de Luana em ser vista, mas não poder ver os alunos. Também se nota uma necessidade por feedback instantâneo dos estudantes, que não ocorre no ERE e foi mencionado em todas as entrevistas.

As emoções representadas neste trecho extrapolam um pouco o modelo de Plutchik (2001) no sentido que parecem se enquadrar mais na emoção/sentimento de solidão, que não é contemplado originalmente na roda das emoções proposta pelo

autor. Luana parece se sentir sozinha no ambiente remoto, o que acaba por impactar negativamente suas emoções e percepção a respeito do ERE.

Houve vários trechos categorizados como emoções e crenças ao longo da entrevista de Luana como, por exemplo:

Luana: Então quando você não consegue identificar no rosto do aluno se ele está entendendo, se ele está balançando a cabeça, se ele fica com uma cara de dúvida que é o que a gente tem na sala de aula, a gente identifica na hora e não ter isso não conseguir vê-los, dava um certo sentido de irrealidade, parecia mesmo um contexto futurístico assim que é muito artificial. Eu pedia, mas não insistia. Eu os convidava a abrir até a câmera, microfone, mas eu não insistia.

No trecho acima observando as palavras em destaque é possível notar que as emoções de Luana em relação ao ERE não eram, de forma geral, positivas. A sensação de artificialidade descrita por ela caracteriza uma crença que deslegitima aquele contexto e se manifesta em emoção. Contudo, no destaque abaixo a entrevistada relata uma experiência positiva e, em suas palavras, emocionante que teve durante esse período.

Luana: Teve uma ocasião em que todos os alunos, foi uma turma do noturno de sexta à noite e todos os alunos (mas eram poucos, não dava meia dúzia) abriram as câmeras e eu quase chorei... agora lembrando eu quase chorei porque até então eu vinha dando aula e um ou outro aluno abria câmera então. “Eu não acredito, vocês estão todos aí, ai que lindo”.

Aqui, é perceptível as emoções de surpresa, alegria e comoção de forma geral de Luana com a atitude dos estudantes. Atitude esta que, muito provavelmente, a fez se sentir mais próxima da realidade da sala de aula presencial. Essa comoção reforça a teoria do Panoptismo e o impacto que não ver ninguém, mas ser visto o tempo inteiro pode exercer nos indivíduos, pois quando Luana teve a oportunidade de ver seus estudantes novamente, ela provavelmente se sentiu acolhida. O momento aqui narrado por Luana, também, se enquadra mais na emoção/sentimento de solidão seguida pelo acolhimento proporcionado pela abertura das câmeras.

Luana fez um balanço a respeito de como foram suas aulas no período de ERE:

Paola: E como você avalia as suas aulas remotas? Você acredita que elas foram produtivas para os seus alunos?

Luana: Olha, eu tenho minhas dúvidas porque muitas vezes a gente mede em termos de conteúdo. Em termos de conteúdo, eu poderia passar vários recursos para eles, mas eu não sei se eles foram aproveitados. Então em termos de volume eu acho que não. A disciplina que eu mais ministrei, a X³¹, requer uma leitura em voz alta e um compartilhamento de impressões e ideias. Então eu entendo que por conta de ser virtual os alunos não manifestaram dúvidas, eu antecipava algumas que eu entendia que faziam parte às vezes por conta do texto escolhido, mas eu não conseguia dar conta talvez de várias outras dúvidas que eles ficavam receosos em compartilhar com os demais. Em sala de aula eu percebo que tenho um aproveitamento maior. Então muitas vezes até o conteúdo pode até ser em menor volume, mas não é, pelo que eu tô vendo assim, podendo comparar, não é muito mais volume em sala de aula mesmo no presencial e você consegue ter mais contribuições. Então parece que realmente o aprendizado ele se efetiva melhor nas trocas e o virtual não possibilita isso. Você só recebe, né...você não tem essa mão dupla sendo alimentada...você mais recebe.

Há várias questões a serem consideradas neste trecho. De início, Luana emprega o verbo “medir” para avaliar a produtividade dos alunos. Ela relata, ainda, que essa medição é feita por meio da quantidade de conteúdo exposto; isto representa uma crença da entrevistada. Tendo como parâmetro a quantidade de conteúdo exposto, a entrevistada chega à conclusão de que as aulas remotas não foram tão produtivas quanto poderiam ter sido.

Ao levar outro aspecto em consideração, a participação dos estudantes, Luana conclui o mesmo, as aulas remotas não foram tão produtivas quanto poderia ter sido. Ela atribui isso à sua crença de que no ensino presencial há mais participação do que no remoto e de que no ensino remoto não há trocas (que favorecem o aprendizado). No que diz respeito às suas emoções em relação a isso, é possível afirmar que há frustração presente em seu discurso e que o ambiente presencial parece suprir mais ao seu ideal de contexto/configuração para lecionar.

³¹ Para preservar a identidade do participante, foi adicionado a letra X a momentos nos quais ele menciona o departamento no qual atua na IES.

Quando questionada se suas crenças sobre ensino e metodologia foram modificadas por conta do ERE, Luana respondeu:

Luana: Olha, não vou dizer que modificou uma das crenças que eu tinha que nada substitui o presencial, que nada substitui um bom professor, uma aula para uma turma específica. Solidificou talvez uma desconfiança que eu tinha, não uma crença de que cada vez mais o professor precisa repensar o uso das ferramentas tecnológicas na sua aula com diferentes objetivos e não tem para onde correr. As ferramentas estão aí. É melhor que a gente aprenda rapidinho como fazer o melhor uso delas porque senão a gente também não acompanha a linguagem que está sendo falada no mundo real. Então eu não diria que houve modificação, eu diria que veio confirmar uma crença que eu tinha e uma suspeita.

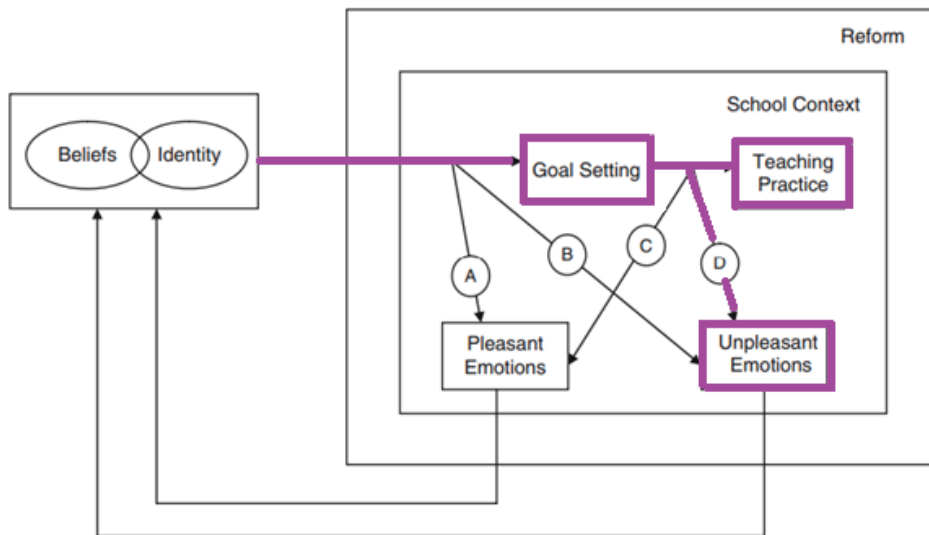
Luana reforça na resposta acima algo que esteve premente durante toda a sua entrevista: a crença de que o ensino remoto não pode substituir ou se igualar ao presencial. Além disso, ela reconhece a inevitabilidade da modernização das salas de aula com certa apreensão, quando diz: “não tem para onde correr”.

Dada as escolhas de adjetivos e substantivos feitas ao longo da entrevista, é possível perceber uma crença de Luana de que o ensino presencial é melhor do que o remoto, pelo menos no que concerne sua própria prática. Essa crença parece estar relacionada à insegurança devido à capacitação apressada ofertada pela IES aos docentes para auxiliá-los a lidar com o ERE, mas, também, à sua preferência por recursos de sala de aula presenciais. Um exemplo disso ocorre quando Luana afirma ter criado uma certa animosidade em relação aos recursos tecnológicos e é corroborado pelo emprego de adjetivos e substantivos ligados a frustração e a desaprovação, para se referir ao ERE.

Além disso, Luana também parece preferir o ensino presencial por diversos motivos, os principais sendo: o feedback dos estudantes e a possibilidade de uso de quadro. No que tange às emoções (PLUTCHIK, 2001), a principal emoção da entrevistada em relação ao ERE foi: apreensão e desaprovação. Mas, também, houve muitos momentos em que a entrevistada relatou frustração e solidão no ambiente remoto. Luana mencionou apenas um momento de alegria e surpresa quando seus alunos abriram as câmeras, o que constitui uma exceção.

Pode-se concluir, portanto, que as crenças e emoções de Luana em relação ao ensino remoto não se modificaram após o período de ERE e que ela continua preferindo o ensino presencial. Ademais, o Panoptismo parece não ter sido a principal preocupação de Luana ao ter suas aulas gravadas, mas, sim, seu desconforto em relação à dinâmica do ERE em comparação a de aulas presenciais e o fato de ser vista e não poder ver seus estudantes. Abaixo é reproduzido o esquema elaborado por Cross e Hong (2009), mas com grifos nossos levando em consideração o que foi discutido sobre a entrevista de Luana.

FIGURA 7: Esquema de Cross e Hong adaptado para Luana



FONTE: Adaptado de Cross e Hong (2009)

Por sua experiência com o ERE ser marcada por emoções desagradáveis em decorrência de suas crenças, o caminho de Cross e Hong (2009) que melhor define a trajetória de Luana é o D. Caminho este que liga crenças e identidades ao contexto e à prática docente e no qual todos esses elementos ocasionam emoções negativas/desagradáveis. O caminho B, que também está relacionado a emoções desagradáveis, não se enquadra no caso de Luana, pois a participante não mencionou sentimentos de incompetência em relação ao seu trabalho em decorrência do ERE e,

portanto, não se enquadra no previsto por Cross e Hong (2009) para esse caminho, porém pode ser algo a ser investigado no futuro.

7.1.2 Julio: aceitação?

Julio, como já mencionado no quadro 4, atua na UFPR há 5 anos no setor de Ciências Agrárias e como docente de EMI há 3 anos. Quando questionado sobre como foi a transição ensino presencial para o ERE, Julio respondeu o seguinte:

Julio: No geral, foi complicado pelo tempo né, porque eu tinha que preparar todas as minhas apresentações de outro jeito e fazer essas exposições levando em conta que a interatividade para mim mais ficaria reduzida, né com os estudantes porque sempre...pelo menos a minha experiência com a graduação...então tive que renovar, condensar o conteúdo para não ficar tão cansativo.

O adjetivo “complicado” é escolhido por Julio para descrever a transição do ensino presencial para o ERE. Sendo assim, ele expressa uma emoção negativa ao comentar sobre o ERE. Além disso, ele apresenta preocupação com aspectos que ele acredita que seriam prejudicados em suas aulas remotas como, por exemplo, interação e eventual cansaço dos estudantes.

Quando questionado se a universidade ofertou alguma capacitação para os docentes lidarem com o ERE, ele respondeu o seguinte:

Paola: Entendi. E foi ofertado pela UFPR algum curso de capacitação para lidar com essas plataformas como o Teams ou não?

Julio: Sim, sim. A universidade também. Esse pessoal aqui ofereceu várias oficinas e PDFs com dicas que ajudam.

Julio não expressou nenhuma emoção ou crença em relação à capacitação ofertada pela IES, mas pareceu satisfeito com a quantidade e qualidade da capacitação ofertada pela instituição aos docentes.

No que concerne a adaptação de suas aulas ao ERE, Julio respondeu:

Paola: Então você fazia essas pausas mas eles não te paravam para te perguntar. Entendi. Você acredita que precisou adaptar suas práticas didáticas ao ensino remoto?

Julio: Sim, sim, sim. Porque eu tinha uma abordagem bem diferente né e particularmente na parte visual, eu tinha que me segurar, porque as apresentações eram bastante autoexplicativas né. Assim, não ficava nenhum cabo solto né. Então eu fiz um esforço muito forte para melhorar a qualidade das imagens que utilizava e aprimorei tudo né...tentei fazer com que tudo ficasse assim com mais a maior claridade possível. Então para mim talvez foi legal. Porque, do contrário, provavelmente estaria arrastando na claridade das coisas porque às vezes pegava assim até positivo aí ó *“My God, I can improve this.”* Acho que para mim foi legal né. Deu trabalho né? Mas o produto final foi um produto mais aprimorado, melhor do que o anterior.

Conforme é possível observar no trecho acima, Julio emprega adjetivos positivos, relacionados a emoções e crenças igualmente positivas, para se referir à adaptação de suas aulas ao ERE. Ele considerou a demanda por adaptação positiva, pois colocou a mudança em um lugar de inevitabilidade que, para ele, é desejável.

Quando questionado sobre a participação dos estudantes durante o período de ERE, Julio respondeu o seguinte:

Paola: E como você avalia a participação dos seus alunos nas aulas durante esse período da pandemia. Ela foi maior, menor ou igual?

Julio: Para mim, eu diria que foi talvez um pouco menor porque essa interação não é igual. Acho que eu tenho maior oportunidade para interagir com os estudantes no presencial e não tanto no online né. Mas neste caso acho que não foi tão notável como os estudantes da graduação. É bem complicada. Essa é turma de pós então é outro nível de engajamento com a disciplina né, então não foi tão desesperador quanto a graduação. Graduação sim foi desesperador.

Nota-se na fala de Julio a distinção de comportamento entre estudantes de graduação e pós-graduação bem como sua crença em relação a isso. Ele parece acreditar que lecionar na pós-graduação durante o período ERE foi melhor do que fazê-lo na graduação. O emprego do adjetivo “desesperador” apresenta conotação

negativa provavelmente relacionada à emoção de apreensão e frustração. Julio distingue o presencial do remoto apresentando a crença de que ambos são diferentes.

No que diz respeito à demanda de explicação gramatical/episódios linguísticos durante o ERE, Julio afirmou:

Paola: Entendi e por você se sentir mais à vontade em se comunicar em língua inglesa, você acha que os seus alunos, assim, na sua percepção eles pedem alguma explicação de vocabulário ou gramatical ou eles não fazem isso? Só perguntam do conteúdo mesmo?

Julio: Rara vez né, primeiro eu tento não falar um inglês muito básico né, mas um inglês de altura. E às vezes quando eu falo, falava alguma coisa que, não sei, estou enrolando na cabeça várias coisas simultaneamente não. “Oops maybe they won’t understand you.” Então faço um parênteses em português tal coisa né. Então era raro né que eles talvez parassem.

É importante ressaltar que Julio não é brasileiro e se sente, em suas próprias palavras, mais confortável se comunicando em língua inglesa do que em língua portuguesa. Algo que chama atenção é a maneira como ele descreve o inglês, como muito básico ou de altura. Esta classificação diz muito sobre as crenças de Julio acerca da língua, uma vez que ele diferencia tipos de inglês e faz juízo de valor a respeito deles.

No que tange a gravação das aulas e o seu sentimento em relação a isso, se sentia confortável ou não, Julio respondeu:

Paola: E as aulas, elas eram gravadas e armazenadas em alguma plataforma ou não?

Julio: Eu gravava as aulas e colocava assim na plataforma que é um repositório online.

Paola: Entendi e isso fazia você se sentir confortável ou não assim com essa gravação?

Julio: Para mim, tanto faz né, problema nenhum né. Aula é aula né.

Paola: Então não te deixava nervoso, não te incomodava a gravação?

Julio: Não, na verdade não, não senti nenhum incômodo.

Na resposta acima Julio demonstra tranquilidade/serenidade (PLUTCHIK, 2001) em relação à gravação de suas aulas. A resposta exprime indiferença ou desimportância atribuída a experiência, uma vez que ele não usa qualificadores nem positivos e nem negativos para descrevê-la.

No trecho abaixo Julio faz um balanço das aulas que ministrou durante o ERE:

Paola: Como você avalia suas aulas remotas, você acredita que elas foram produtivas para os seus alunos?

Julio: Eu penso que sim. No final eu sempre entregava um questionário e os comentários são geralmente favoráveis e foi de proveito porque todos os estudantes têm esse interesse aí e o engajamento com eles também, pelo menos para mim, diziam ter esse interesse e acho que foi positivo. Talvez poderia ser ainda melhor, tem várias questões práticas que a gente não tem como fazer né, mas, dentro de tudo, o resultado foi positivo.

Como é possível observar nos grifos feitos pela autora, tanto as crenças quanto emoções de Julio em relação a sua prática no ERE parecem ser positivas. Uma vez que ele emprega somente adjetivos com conotação positiva ligados a emoções como serenidade e aceitação.

No trecho abaixo Julio comenta se suas crenças sobre ensino e metodologia foram modificadas pelo ERE:

Paola: E o ensino remoto emergencial modificou suas crenças sobre ensino e metodologia?

Julio: Olha. Uau. Então sim. Eu tenho maior respeito pelas aulas online do que antes né e acredito que bem-feitas tem seu valor. Eu mesmo peguei aulas online e “Wow... this is good, I like it.” Então implica planejamento então não é uma coisa que simplesmente... “Let’s just do this on the fly”. Acho que a gente não consegue fazer nada assim. Tenho maior respeito e até agora eu estou incorporando as ferramentas que eu aprendi né para as aulas presenciais. Estamos no presencial, mas apesar disso ainda eu faço um grupo no Microsoft Teams e também coloco o material né nessa plataforma. Agora pelo menos consigo fazer entrevista com pessoas do mundo inteiro né, agora assim é possível convidar um professor de “New Jersey” ou *Nanking in China*, então é legal.

O emprego da expressão “ter respeito por algo” implica que Julio tinha uma crença negativa a respeito do ensino remoto antes de ter que trabalhar com ele no ERE. Também chama a atenção o fato de Julio, assim como Luana, ter visto o ERE como um momento de aprendizagem e introdução a novos recursos que vieram para permanecer em suas práticas pós-período pandêmico.

Em resposta à última pergunta, sobre qual modalidade de ensino ele se sente mais confortável (remota ou presencial) Julio disse:

Julio: Eu prefiro presencial. Adoro presencial. É outro ambiente, outra coisa. Se tenho que fazer, ok, vamos né. Mas tenho preferência pelo presencial.

Apesar de não ter relatado emoções ou crenças negativas em relação ao ERE, ainda assim, Julio prefere o ensino presencial. Ele chega, até mesmo, a fazer uso do verbo “adorar”, que implica a emoção de alegria (PLUTCHIK, 2001). Contudo, diferentemente de Luana, ele não justifica sua preferência.

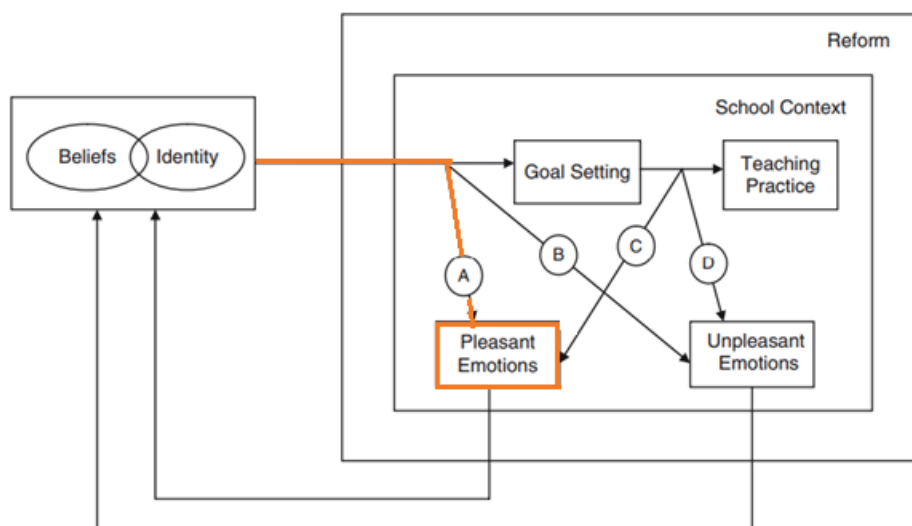
A falta de justificativa para as perguntas fez com que a entrevista de Julio fosse a mais a curta entre as realizadas. Este fato pode ter ocorrido, obviamente, por diversos motivos e aqui estão algumas possibilidades: 1) ele pode não ter se sentido à vontade para expressar suas emoções e crenças; 2) por ser estrangeiro, seu vocabulário pode tê-lo impedido de expressar tudo o que gostaria ou 3) ele efetivamente pode ter preferido responder daquela forma. É possível fazer várias conjecturas, porém é impossível determinar o que verdadeiramente ocasionou isso.

De forma geral, a experiência relatada por Julio com o ERE, foi diferente da experiência de Luana. Apesar de preferir o ensino presencial, ele viu o ERE de com aceitação e resignação. Luana, por sua vez, não só prefere o ensino presencial, como viu o ERE de maneira negativa, no sentido de rejeição a recursos tecnológicos e frustração com os mesmos. É relevante observar que Julio e Luana atuam em áreas diferentes da universidade. Pode-se afirmar que o acesso à capacitação e recursos foi desigual dentro da IES? Será dada continuidade à análise para responder a esse questionamento.

No que diz respeito à roda das emoções de Plutchik (2001), Julio demonstra três emoções em relação ao ERE: apreensão, aceitação e serenidade. Duas dessas emoções (aceitação e serenidade) estão, inclusive, lado a lado na roda. Como já

mencionado, ele não parece ter se frustrado durante esse período. Contudo, sua predileção pelo ensino presencial demonstra que ele, em certa medida, compartilha da mesma crença de Luana de que o ensino presencial é melhor do que o remoto.

FIGURA 8: Esquema de Cross e Hong adaptado para Julio



FONTE: Adaptado de Cross e Hong (2009)

Apesar de sua predileção pelo ensino presencial, o caminho A é o que melhor representa as respostas de Julio. Uma vez que ele foi receptivo ao ERE e demonstrou, até mesmo, gratidão à nova modalidade, pois o fez buscar melhorar seus recursos e materiais. Sendo assim, o ERE esteve em sintonia com suas crenças e emoções sobre ensino-aprendizagem. O caminho C, que também representa emoções agradáveis, não parece se enquadrar com os dados de Julio, porque ele não menciona interações significativas com seus estudantes em decorrência do ERE, que é o previsto por Cross e Hong (2009) para esse caminho em específico.

7.1.3 Lauro: serenidade?

Lauro, como já mencionado no quadro 4, atua na UFPR há 8 anos no setor de Ciências Agrárias e como docente de EMI há 3 anos. Quando questionado se a universidade ofertou alguma capacitação para os docentes lidarem com o ERE, ele respondeu o seguinte:

Paola: Então foi bem abrupta, mas teve um período de adaptação, alguma capacitação oferecida ou não?

Lauro: Não.

Paola: Então não teve nenhuma preparação?

Lauro: Não, não teve não.

Lauro foi bastante sucinto em sua resposta, mas, ainda assim, empregou um adjetivo em seu discurso. No trecho acima o destaque fica com a palavra “abrupta” que, no contexto em que foi empregada, possui conotação negativa. Uma vez que implica a emoção de surpresa e se relaciona com a falta de preparo para lidar com o ERE mencionada na sequência.

No que concerne à adaptação de suas aulas ao ERE, Lauro respondeu:

Paola: Você acredita que precisou adaptar muito as suas práticas didáticas ao ensino remoto, o seu planejamento do que ele era no presencial para o remoto no caso?

Lauro: Não, eu acho que muito não. Eu acho que alguma coisa sim, porque mesmo na pós-graduação, eu faço algumas atividades práticas lá no meu laboratório né, o laboratório de X. Então, assim, isso não foi possível. Então teve uma adaptação assim. Não dá para dizer que foi igual. Não, não foi, mas eu acho que ela foi pequena. Ela tem um contexto né, a pós-graduação ela tem um contexto mais teórico mesmo.

Lauro dispendeu mais tempo descrevendo a dinâmica das aulas do que suas emoções e crenças em relação a elas. Somente é possível depreender do trecho acima, uma tentativa de minimizar as mudanças que ocorreram durante a transição do ensino remoto ao presencial e suas consequências.

No que diz respeito à participação de seus estudantes durante o ERE, Lauro afirmou:

Paola: Interessante. Tem algumas perguntas ainda sobre isso. Principalmente com relação à participação dos alunos nas aulas de EMI. Ela foi maior, menor ou igual ao presencial? Eles ligavam as câmeras, os microfones?

Lauro: Câmeras, eles... muitos não ligam. Agora sim que eu já usei o EMI na graduação, mas o meu foco maior é a pós-graduação. As minhas disciplinas, elas são da pós-graduação, eu tenho duas delas que são ofertadas em inglês desde 2015. Então tem sete anos que eu ministro disciplinas exclusivamente em inglês. Então assim o aluno da pós-graduação ele é um pouco mais tranquilo em relação a isso porque normalmente são pessoas que estão engajadas. Já são profissionais. Então ele já tem menos receio de se expor do que o aluno da graduação. Então assim eu não vi muita diferença, assim, para ser bem honesto, sabe. Também são disciplinas pequenas no sentido de que não são muitos alunos...e o meu programa é de ciências X então assim. As nossas disciplinas geralmente...você tem OK...oito alunos...nove alunos. Então é um grupo pequeno as pessoas acabam se conhecendo e as minhas disciplinas, elas têm muita metodologia ativa né. Eu coloco eles para trabalharem juntos para redigir artigo juntos fazer interações. Então eles acabam se conhecendo. Eu acho que isso ajuda um pouco a perder aquele receio, sabe?

Lauro pontua que o nível de participação permaneceu o mesmo no presencial e no ERE e apresenta alguns motivos para tanto. Assim como Julio, Lauro também apresenta a crença de que o aluno da pós-graduação é mais maduro do que o da graduação. Além disso, ele parece crer que sua experiência contribui ao engajamento e desinibição de seus alunos. Convém destacar a ênfase que ele coloca no seu planejamento e não no comportamento que os alunos tiveram durante este período ou, ainda, como isso o afetou emocionalmente.

No que diz respeito à gravação e armazenamento de suas aulas em plataformas, Lauro afirmou:

Paola: E as suas aulas, elas eram gravadas e armazenadas? Você comentou que usava o Zoom eu sei que ele tem essa opção né de você gravar...

Lauro: Eu gravei mas, assim, não era o formato que eu usava. Eu fazia ao vivo e aí eu gravava porque, assim, eventualmente algum aluno poderia perder por alguma razão, aí como uma forma, assim, de tentar minimizar isso eu tinha ela gravada né então aconteceu: “ô, professor tô com COVID né, não vou conseguir assistir.” “Não,

tranquilo depois eu disponibilizo o link para você, você pode ver né.” Mas elas foram todas ao vivo mesmo.

Paola: Entendi, todas síncronas. Então não teve assíncrona, não teve...

Lauro: Não. Pelo menos não algo previsto né. Foi algo muito assim ocasional mesmo para sanar um problema pontual.

Paola: Entendi, e você se sentia confortável em lecionar as suas aulas gravando assim, para disponibilizar depois?

Lauro: Não tive problema não.

Novamente, Lauro é detalhista no que diz respeito a como se deram suas aulas, mas não no que concerne às suas emoções. Ele apenas se limita a dizer que não teve problema com as gravações, sem entrar em detalhes, sem usar palavras com conotação ou negativa. Quando se leva em consideração a roda das emoções de Plutchik (2001), a emoção predominante, neste caso, poderia ser serenidade. Sua sucintez poderia, também, significar apreensão em verbalizar suas reais emoções.

Sobre os episódios linguísticos/demanda de explicação gramatical, Lauro disse:

Lauro: Não notei aumento. Acho que continua igual. Como eu dou aula de X. Então assim as disciplinas técnicas, as matérias que usam muitos termos técnicos, elas geralmente usam palavras que tem raízes latinas ou gregas, então de certa forma a gente deduz muita coisa né. Então às vezes eu faço assim, eu incorporo, eu falo inglês e às vezes quando eu percebo que é uma palavra menos comum, um conceito muito assim diferente aí na sequência eu emendo ela meio que em português, sabe.

Paola: Já antes que eles perguntem?

Lauro: Isso. É. Ontem mesmo eu dei aula em inglês né. Eu tô com a disciplina correndo agora e eu fiz isso umas duas vezes, mas é bem pontual, sabe. Não é uma coisa assim corriqueira não e eu acho que assim de certa forma, ao menos no curso X, os alunos que vão para pós-graduação eles normalmente já têm alguma experiência com leitura de artigo inglês que é língua franca da pesquisa X. Então nessa parte X normalmente a pesquisa, ela é em inglês mesmo, então o aluno ele às vezes até tem dificuldade para falar, mas normalmente tem um bom nível de compreensão.

Ao comentar sobre o perfil dos alunos de pós-graduação de sua área de atuação, Lauro, novamente, apresenta a crença de que lecionar na pós-graduação é mais fácil do que na graduação. Além disso, não se sabe se por apreensão ou medo de julgamento, o entrevistado enfatiza em dois momentos o fato de que as explicações gramaticais não eram frequentes: quando afirma que era algo “bem pontual” e quando diz que não era “uma coisa corriqueira”.

Lauro fez um balanço sobre como foram suas aulas no período de ERE:

Paola: E como você avalia as suas aulas remotas, você acredita que elas foram produtivas para os seus alunos?

Lauro: Acho que foram. Acho que foram sim.

Paola: E você coletou algum feedback deles, alguma avaliação ou não?

Lauro: Eu tenho hábito. Normalmente, faço no final um miniquestionário vamos dizer assim que eles opinam e eu não vi muita diferença em relação ao que normalmente a gente tem. Eu percebi que eles gostaram, sabe, da disciplina. Eles deram feedback positivo.

Mais uma vez, Lauro não entra em detalhes sobre o que foi mencionado pelos alunos nesse feedback positivo. Chama a atenção o fato de ele afirmar não ter observado grandes diferenças entre o ERE e o ensino presencial, pois esta afirmação difere das afirmações feitas pelos dois participantes previamente analisados.

No que diz respeito à sua preferência por modalidade de ensino (remoto ou presencial), Lauro afirmou:

Paola: Entendi e você diria que se sente mais confortável lecionando online ou presencialmente?

Lauro: Ah, presencial, eu gosto mais. Eu sou muito interativo, sabe. Então eu prefiro muito mais, mesmo sabendo que o online eventualmente pode ser mais cômodo né. Mas, isso é inegável, mais cômodo né. Imagina um dia frio para caramba você poder ficar no conforto do seu sofá, dando aula com cobertor. É inegável, é mais confortável, mas eu pessoalmente prefiro presencial porque como eu sou muito interativo né. Aqui não tem como né. A interação, ela naturalmente é diferente.

Percebe-se que mesmo quando está falando de uma preferência sua, Lauro tenta deixar a resposta um pouco mais impessoal, ao mencionar as comodidades do ensino remoto. O conceito que ele utiliza para justificar a sua resposta é de interação. Ele não menciona crenças ou emoções para justificá-la. Pode-se dizer, contudo, que acreditar-se mais interativo no presencial configure uma crença do entrevistado sobre si mesmo enquanto docente de EMI.

Uma pergunta que está relacionada com esta, mas, também com as gravações das aulas, diz respeito à espontaneidade dos docentes durante o período de ERE. Sobre isso, Lauro respondeu:

Paola: Você acredita que a sua espontaneidade nas aulas foi impactada nesse período?

Lauro: Ah, foi, porque eu falo me mexendo o tempo todo, eu ando a sala inteira né. Então, assim, para mim só o fato de dar aula sentado já foi diferente né. Não que isso seja de todo ruim, porque às vezes a gente está com vontade de sentar também, mas eu normalmente caminho a sala inteira. Eu não sou assim estático durante a minha aula. Eu me mexo muito. Eu já estico muito.

Novamente, Lauro não pontua nenhuma crença ou emoção na sua resposta. É possível afirmar que ele estava evitando essas questões, pois mesmo quando a pesquisadora insistia em algumas perguntas, ainda assim, ele não oferecia mais detalhes, como no exemplo abaixo.

Por fim, Lauro respondeu, mais uma vez sucintamente, se o ERE modificou suas crenças sobre ensino e metodologia.

Paola: E o ensino remoto emergencial modificou suas crenças sobre o ensino e metodologia?

Lauro: Não.

Paola: Não impactou?

Lauro: Mas assim, se você me perguntar se eu gostaria de continuar o remoto eu vou dizer que não. Eu prefiro presencial.

Paola: Alguns professores me relataram que eles tinham preconceito com o remoto e que isso mudou depois... não sei se isso aconteceu com você se você tinha de...

Lauro: Eu acho que assim é porque como eu falei para você eu já tinha bastante

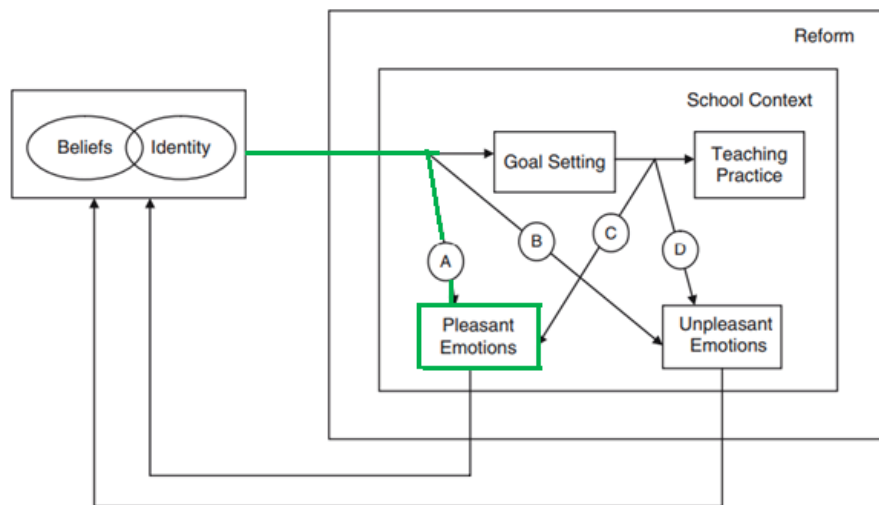
familiaridade com essa coisa do virtual né. Embora a gente não usasse isso, eu já tinha gravado aula como material complementar né. Eu tenho assinatura do Zoom de longa data. Então, eu acho que nesse sentido eu me senti mais confortável do que quem se deparou com aquilo de uma hora para outra.

Mais uma vez, Lauro responde forma concisa e a entrevistadora tenta extrair mais informações. Nos grifos feitos pela pesquisadora, é possível vislumbrar uma possível motivação para a concisão de Lauro durante toda a entrevista: sua familiaridade com os recursos tecnológicos do ERE. Entretanto, isso não justifica a falta de detalhes em suas respostas.

A duração da entrevista de Lauro foi muito próxima da de Julio. Contudo, Lauro não é estrangeiro, o que nos faz refletir sobre os motivos de ambas as entrevistas terem sido curtas. No geral, se comparado à Luana e Julio, Lauro compartilha muito pouco de sua perspectiva sobre o ERE. Ele se limita a dizer que já conhecia as ferramentas e que essa familiaridade o resguardou de um possível choque de realidade (presencial x remoto), porém ele não detalha a dinâmica de suas aulas, como se sentiu ao ministrá-las e nem como seus estudantes se sentiram/produziram durante esse período.

Apesar das poucas palavras, é possível depreender dos dados da entrevista de Lauro que ele, assim como Luana e Julio, possui a crença de que o ensino presencial é melhor do que o remoto. Além disso, seguindo a roda das emoções de Plutchik (2001), as emoções que parecem prevalecer neste caso são as de aceitação e serenidade, uma vez que ele não apresentou sentimentos ou experiências negativas em relação ao ERE. Abaixo é representado o esquema de Cross e Hong (2009) de acordo com as crenças e emoções demonstradas por Lauro ao longo de sua entrevista:

FIGURA 9: Esquema de Cross e Hong adaptado para Lauro



FONTE: Adaptado de Cross e Hong (2009)

Assim como Julio, Lauro demonstrou serenidade em relação ao ERE. Seu conhecimento prévio sobre os recursos tecnológicos e o *modus operandi* dessa modalidade de ensino parecem ter contribuído para tanto. Como consequência, seu caminho no esquema de Cross e Hong (2009), do mesmo modo que o de Julio, é o A, pois ele não comenta sobre a interação com seus alunos ter melhorado em decorrência do ERE, o que se enquadraria no caminho C.

7.1.4 Wagner: serenidade?

Wagner, como já mencionado no quadro 4, atua na UFPR há 18 anos no setor de Ciências Sociais Aplicadas e como docente de EMI há 3 anos. Quando questionado sobre como foi a transição do ensino presencial para o ERE, Wagner respondeu o seguinte:

Wagner: No nosso departamento de X, a gente não teve problema nenhum porque o nosso curso se dedica a pesquisar Moodle e educação à distância desde 2006. Em função disso, nós temos aí dentro do curso aprovado já no currículo atual e no anterior 20% de uso de EAD com disciplinas que em alguns casos são 100% EAD. Eu tenho uma disciplina que é 100%, uma que é 50 e as outras normalmente são 20% né. Como além disso nós também pesquisamos as tecnologias que são utilizadas né, os AVAS, os Imésticos. Lmsystems que são usados normalmente então, de uma forma geral, nós não tivemos um problema tecnológico que eu sei que muitos professores tiveram. Nosso problema foi mais administrativo. Primeiro, houve eu acho que uma demora da nossa universidade em tomar uma decisão para retomar o semestre e isso deu uma certa confusão e segundo, houve algumas coisas que foram chamadas de ensino remoto emergencial em que os períodos de aula foram compactados. Então algumas estratégias que nós tínhamos já proposto e já em uso para levar a parte pedagógica do curso, elas tiveram que ser reduzidas para 10 semanas, 11 semanas ou 8 ou 7 dependendo da disciplina não é. Então o nosso estresse foi mais um estresse de organização e de parte administrativa em si. Do ponto de vista tecnológico não houve problema eu diria que para uma grande parte dos nossos alunos também não houve grande problema porque ele já estava acostumado com outros ambientes que nós usamos. A única coisa que nós fizemos que em alguns casos aprenderam a usar foi a decisão da universidade de usar o Microsoft Teams e que impôs para nós algumas limitações. Por exemplo, não funciona adequadamente no ambiente Linux. Isso é um ambiente que eu uso. Ele tem algumas restrições, não é. E em alguns casos os próprios alunos, a gente compartilhava alguns materiais, algumas turmas daí só valia o e-mail ufpr br, o aluno não tinha e aí eu acho...acredito que vocês devem ter acompanhado isso, causou assim uma confusão danada. A gente estava acostumado a usar o ambiente da universidade ou um outro Jitsi, que é livre, que não precisa de login, precisa nada e de repente a gente passou a usar um que era... foi decisão institucional. A gente seguiu a decisão, mas nos trouxe muitos entraves nas programações de aulas e no acompanhamento de alunos. Fora isso, assim eu diria que a nossa transição acompanhando outros professores é extremamente tranquila.

É relevante notar a riqueza de detalhes da resposta de Wagner, especialmente se comparada às respostas dos outros dois participantes do gênero masculino. Ele descreve o lado positivo e negativo do ERE de acordo com a experiência que teve em

sua área de atuação. Com tantas informações, é desafiador identificar as crenças e emoções, mas é perceptível que houve frustração ao longo da experiência. O tempo que a IES demorou para retomar as atividades durante a pandemia parece ter sido motivo de frustração e, até mesmo, de apreensão ao entrevistado. O uso de uma plataforma não-compatível com o sistema operacional de sua preferência bem como a exigência do e-mail da IES para acessar ao Microsoft Teams também constituem uma experiência frustrada para Wagner. Ele menciona a palavra estresse e destaca que esse foi somente de natureza administrativa e não tecnológica. Apesar disso, curiosamente Wagner classifica a transição do ensino presencial para o remoto como tranquila, ou seja, foi positiva em sua percepção.

Quando questionado se a universidade ofertou alguma capacitação para os docentes lidarem com o ERE, ele respondeu o seguinte:

Wagner: Não houve nenhuma capacitação explícita. Algumas informações entre nós nas nossas reuniões. Em especial quanto ao uso que foi obrigatório do Microsoft Teams que não era uma plataforma que nós utilizávamos... que a maioria utilizava. Como nós já tínhamos o acesso dentro do AVA, dentro do Moodle aos blocos em que a gente programava para atividade assíncronas à distância em função do curso inteiro, um componente EaD né a gente já tinha até material pronto, tínhamos aulas gravadas, né. A gente usou de alguns recursos quando no momento que a universidade iniciou o processo ainda não tava nem sólido na questão de você postar vídeos, né, que os vídeos costumam ter assim um tamanho grande. A gente acabou colocando coisas no YouTube, os Drives dos professores, Dropbox dos professores para disponibilizar para os alunos, né. Então houve essa situação. Eu acredito que o maior problema que aconteceu foi com alguns inclusive professores do nosso curso que eles não tinham os equipamentos em casa tratados para essa nova realidade porque a gente estava acostumado a usar na universidade. Eu tô, por exemplo, hoje aqui na minha sala porque a rede é relativamente estável, a gente tem acesso a uma série de técnicos, né, quando precisa. A gente tem os equipamentos da universidade que alguns estão um pouco superados, mas estão todos configurados para funcionar. E em casa nem todos os professores tinham equipamentos que eram compatíveis com a realidade que precisava. Eu tinha em casa, mas por exemplo atualizei, comprei uma câmera de vídeo né, troquei o headset. Coloquei um microfone melhor para gravar algumas coisinhas, né, a gente foi fazendo algumas adaptações que eu também me obriguei a

fazer para os meus filhos que entraram também nessa situação então a gente atualizou a memória de máquina, né. Então como eu tenho conhecimento técnico para mim foi mais fácil. Alguns professores pagaram para fazer isso e outros não pagaram e não tinha recurso para fazer, então acho que faltou um pouquinho do ponto de vista da universidade, o suporte pros professores, além de pros alunos.

Novamente, Wagner foi prolixo em sua resposta, mas isso não é algo negativo. Ele pontua duas situações que permearam a adaptação do ensino presencial ao ERE em seu curso: a obrigatoriedade de uso de uma ferramenta e a falta de suporte oferecido pela universidade aos docentes e discentes neste período. É importante notar que Lauro utilizou o Zoom para ministrar suas aulas e não mencionou obrigatoriedade de uso de ferramentas específicas. Algo que aconteceu de forma diferente na experiência de Wagner. Além disso, é curioso notar que as medidas ilustradas na linha do tempo do ERE na UFPR (figura 5) parecem não ter impactado o curso de Wagner, uma vez que ele alega que faltou apoio aos professores e estudantes.

Assim como Lauro, Wagner já estava familiarizado com os recursos tecnológicos que, para muitos docentes, foram introduzidos na rotina apenas durante o ERE. Neste sentido, quando ele afirma que não houve capacitação, isso ocorreu, provavelmente, devido ao fato de o público-alvo do seu curso ser versado no assunto tecnologia.

Sobre a gravação de suas aulas e seu sentimento em relação a isso, Wagner afirmou:

Paola: Então ficava por tempo limitado na plataforma e você se sentia confortável com isso? Com as suas aulas estarem armazenadas ali?

Wagner: Eu não tenho problema. Tá gravada. Como falei, algumas coisas quando a plataforma ainda não tava bem adaptada, ela não aceitava às vezes o vídeo... eu acabei, até por sugestão de alunos, colocando no YouTube, que é mais fácil da gente ver. Eu coloquei vários vídeos, né. Tem vários vídeos disponíveis ainda, inclusive alguns de aulas em que, assim, que eu estou falando com você, explicando alguma coisa ou de reuniões que a gente fez, deixou gravado. Alguns eu acabei apagando até porque acaba ficando uma imagem de pessoas que não querem ficar pública, sei lá. Eu não tenho problema nenhum com isso. Agora eu sei que tem professores além

de alunos que, assim, não gostam, não querem inclusive, às vezes, nem a voz. De minha parte, não tem problema nenhum. Mas é alguns professores, inclusive... eu lembro que quando nós fazíamos reuniões, né as reuniões nossas eram gravadas, também reuniões de colegiado, de departamento, de programa... alguns pediam para não aparecer ou para que não fosse gravado, mas existe uma determinação de gravar. Então acho que isso é constrangimento para algumas pessoas, a pessoa tem o direito dela. Eu não tenho nada contra né. Eu acho que a pessoa não quer, não quer.

Observa-se que Wagner, mais uma vez, fornece uma resposta extensa. Dessa vez, porém, ele somente traz exemplos de terceiros e não entra em detalhes do motivo pelo qual ele não se incomoda com as gravações de suas aulas. Pensando na roda das emoções de Plutchik (2001), é possível dizer que a postura de Wagner se encaixa na serenidade, uma vez que ele não manifesta incômodo com a prática.

Questionado sobre a participação de seus estudantes durante o período de ERE, Wagner respondeu o seguinte:

Paola: Você acha que durante essas aulas online o comportamento dos alunos mudou? A participação aumentou, diminuiu? Eles ligaram as câmeras e os microfones?

Wagner: Não. Regra geral não. Na primeira vez que a gente fez o ERE, que todas as aulas liberaram online, a gente procurou estimular que os alunos participassem, colocando câmeras dando aulas de motivação em que a gente fazia perguntas e, assim, não foi legal. Tanto que a própria universidade colocou a questão de não ser obrigatório por a câmera. Eu diria para você assim, resumindo que assim a gente tem uns 10 ou 15% de alunos bons ou ótimos ou excelentes nas turmas em que tanto presencialmente quanto do ponto de vista à distância eles participaram, eles conversavam, ligavam a câmera. Quando não tinha câmera, eles ligavam o áudio, conversavam com a gente, trocavam ideias e conversavam com os colegas né. A gente tem alguns alunos também acho que na faixa de 10, 15% que não participam de jeito nenhum seja presencial, não presencial. Os outros participaram muito com chat quando a gente colocava, postava alguma situação ou quando a gente deixava no Moodle uma coisa, de preferência assíncrona, para que eles pudessem participar, essa participação atingiu um nível de 70 ou 80% e esse é um nível bom. Nas participações síncronas e nas participações online eu senti que foi bastante pequena

a participação dos alunos. Alguns, por questões tecnológicas até de internet. Às vezes, a conexão não tá legal... outros porque simplesmente não estavam a fim. Quando você entrava na turma tinha lá 20, 30 alunos por exemplo e quando você tentava se comunicar com um ou dois você via que ele não respondia, né que aquele aluno que clica, entra na sala daí vai, sei lá, vai tomar café, vai fazer outra coisa e só volta no finzinho. Isso foi muito comum... eu vi acontecer com meus filhos na minha casa né. “Tô logada lá”. Falei “Não tá logada não, você tem que prestar atenção”. E o fato é que isso aconteceu, aconteceu bastante principalmente quando a gente forçava tipo aulas síncronas. “Então amanhã às 7:30 da manhã tem aula, vocês têm que estar presente e vale chamada e tal e os alunos faziam isso”. Tanto que na última vez que eu ofereci eu não coloquei nenhuma aula assíncrona, eu fiz três ou quatro, mas não é obrigatório. Acho que é disponível para alguns alunos e para os outros eu já deixei para “ó, vocês participem depois” né porque senão não dava certo. Foi bem assim... digamos assim... pegar uma palavra... meio fracassada essa situação de participação de alguns alunos de talvez 50%.

Paola: Ai, que pena. Então você diria que quem já participava, participou e quem não participava, não participou basicamente?

Wagner: Ficou a mesma coisa. Eu acho que a gente teve algumas surpresas. Por exemplo, eu conversei com uma aluna que ela mais de uma vez mandou mensagem para mim dizendo “Olha, professor, eu não me sinto bem nesse ensino à distância... eu prefiro ensino presencial.” E a gente fez o possível para auxiliar com troca de mensagens assíncronas, com trabalhos... a gente queria ajudar os alunos. E houve alunos por outro lado que a gente já teve esse retorno, “Era melhor quando a aula era online porque eu não precisava me deslocar, não precisa horário, né gastar dinheiro com ônibus chegar aqui às 7h da manhã” e tal. Principalmente quando as aulas eram assíncronas, os alunos...alguns gostaram. Eu diria para você...eu não fiz uma estatística até, talvez, possa ser interessante na tua pesquisa, mas eu diria que a gente teve em torno de uns 10% de alunos que não se adaptaram mesmo no ensino remoto ou desistiram ou não fizeram nada e a gente teve em torno de uns 15, 20% de alunos que posicionaram pra gente na sala agora que preferiram que as disciplinas fossem ou continuassem sendo no ensino remoto. Principalmente os alunos que entraram nesse momento que fizeram vestibular e que, na verdade, não tiveram aula presencial até agora né, até o dia 31 de janeiro ou mais precisamente agora nesse semestre e eles falaram que podia ter continuado assim: “Tava tão bom, a gente tinha

mais liberdade, a gente podia trabalhar.” Muitos assim trabalham. Então acho que é uma novidade tanto para nós quanto para eles quanto para gestão da universidade.

Wagner narra com detalhes sua percepção em relação à participação dos estudantes durante o período de ERE. Apesar de afirmar que o comportamento dos estudantes não mudou, ao comentar sobre as aulas síncronas, chama a atenção os adjetivos usados por ele para descrevê-las, a saber: pequena e fracassada, relacionados a crenças e emoções de frustração e desaprovação. A descrição de como se davam as tentativas de diálogo com os estudantes também aponta para uma emoção negativa. A emoção que parece predominar, neste caso, é apreensão/frustração. Chama a atenção, ainda, no relato de Wagner, a percepção dos discentes acerca do ERE e o quanto ela pode variar. Embora a perspectiva dos estudantes não seja o objetivo do presente estudo, é algo que pode ser analisado em pesquisas futuras.

No que tange à sua preferência por modalidade de ensino, Wagner afirmou:

Paola: Você diria que você se sente mais confortável lecionando online ou presencialmente ou é indiferente?

Wagner: Eu teria que dizer que hoje depois dessa experiência toda praticamente é indiferente, mas, assim, no fundo eu me sinto mais tranquilo no presencial por conta de que a gente tem assim... Principalmente eu acho que no momento em que você acaba de falar você tem a visão da turma e você percebe os três, ou quatro que não entenderam o que você falou porque o aluno tá prestando atenção ele muda expressão. No online isso é bem complicado de a gente perceber inclusive pelo fato de que pediram lá para fechar a câmera para não fazer muitas coisas lá com os alunos e tal e aí, assim, eu acho que essa empatia que você acaba tendo na sala de aula porque você consegue em instantes conquistar ou perder a turma inteira no momento que você faz uma piadinha, no momento em que você fica mais sério porque o pessoal tá fazendo bagunça e tal. Então eu acho que do ponto de vista presencial, a gente acaba ficando mais à vontade mesmo por conta desse contato assim, por conta de sermos humanos né, da gente ter essa situação aí de interação humano a humano né e não humano máquina humana e que se perde algumas situações.

Assim como os demais participantes analisados, Wagner prefere o ensino presencial e traz argumentos semelhantes aos expostos por Luana, sobre a dinâmica da sala de aula presencial. Até mesmo o exemplo que ele trouxe é parecido com o apresentado por Luana: sobre o docente ser capaz de identificar estudantes com dúvidas por meio da expressão facial no ensino presencial. Wagner expressa argumentos que estão relacionados às crenças que ele possui sobre ensino e aprendizagem. Ele parece crer que o ensino presencial é melhor para o aluno e para o professor. A emoção que predomina na fala de Wagner quando ele discorre sobre o ensino presencial é a alegria.

Quando perguntado sobre a ocorrência de episódios linguísticos/demandas de explicação gramatical e de vocabulário antes e durante a pandemia, Wagner respondeu:

Wagner: Talvez durante um pouco mais... antes... apesar de que a disciplina ela é a EaD, mas assim a disciplina que a gente ministra em inglês, a gente trabalha com termos que são voltados para X. Então tem toda a arquitetura de gestão de projetos, em que muitos termos em inglês, os termos que a gente usa em X. Além do inglês, a gente trabalha muito com isso, tipo X que é para fazer análise estratégica ou X que é para colocar em prática a estratégia do planejamento. Hoje a gente trabalha no planejamento de carreiras com o chamado X. É um conjunto de práticas que servem para direcionar a formação e a contratação de pessoas que trabalham na área de Tecnologia, de negócios... Todos os termos que vem dali são em inglês e a gente trabalha no curso lá, então existe uma data base. Também existe X, que já é uma palavra em inglês. É muito natural para os nossos alunos terem um contato com esses termos. Desde o primeiro dia de aula a gente usa porque faz parte, não tem como não usar. Quando a gente trabalha na disciplina, os alunos focam muito nessa questão, dos termos, do significado, de uma melhor tradução, da compreensão desses conteúdos e é relativamente tranquilo de explicar em inglês porque eles já são em inglês. Então você pega uma figura de um livro, por exemplo, a figura é quase autoexplicativa. você fala do fluxo de uma informação, de alguma situação. Então a gente não usa muito um raciocínio que o aluno tenha que construir um texto gramaticalmente falando ali em inglês. Quando a gente pede um comentário, quando a gente pede um trabalho, a gente pede para que o aluno se expresse em inglês porque a disciplina é em inglês. Inclusive a gente fala para ele “Olha, escreve, coloca

lá no Google Translate, ele vai te ajudar”. Não vai ficar perfeito, mas você vai conseguir se expressar e a medida em que você for melhorando o conteúdo, você vai ver que tem algumas sugestões que ele dá que não ficam legais. A ideia que a gente faz é assim: escreve em inglês passa pra português e depois pra inglês de novo. Tem coisas que ele troca o sentido, mas, assim, os alunos de forma geral conseguem fazer. Alguns já têm algum domínio... outros estão buscando. Durante a pandemia a gente notou, assim, um pedido dos alunos, de um pouquinho mais de gramática que não é o caso e eu também não seria a pessoa mais propícia ali pra fazer isso principalmente por questão de entrevistas. Eles estavam fazendo entrevistas de emprego, de estágio, de coisas online e quando eles colocavam que tinha um domínio razoável, médio de inglês o entrevistador às vezes perguntava alguma coisa para eles ou pedia para eles escreverem um pequeno texto né tipo sei lá... “Escreva um parágrafo a respeito da tua formação, de você, alguma coisa assim do que você gosta” e ele tinha dificuldades. Daí eles tinham perguntado e o que a gente aconselhou...foi assim “olha, procure os mecanismos que a gente tem online porque, assim, eu não sou professor de inglês.” Meu inglês é limitado... algumas dicas, claro que a gente dava né, a gente não se eximiu, mas, assim, de uma forma geral houve durante esse momento da pandemia uma procura maior por um domínio um pouco melhor do inglês muito mais por questão de entrevistas do que por questão de “eu quero aprender mais, quero tirar 10 na disciplina ou alguma coisa assim acadêmica”.

Em um primeiro momento, Wagner destaca o quanto os estudantes de sua área já estão acostumados com a língua inglesa e o quanto as imagens e explicações são basicamente autoexplicativas. Julio descreveu o material didático de seu curso de forma semelhante. Depois, ele apresenta um dado muito peculiar a respeito do seu curso, que foi a procura por ajuda com o inglês em decorrência de entrevistas de emprego. Chama a atenção a reação de Wagner aos pedidos de ajuda com questões linguísticas de seus estudantes. Como é possível ver nos grifos acima, ele afirma não ser professor de inglês e ter um inglês limitado. O emprego deste último adjetivo aponta para uma emoção negativa em relação a este aspecto. Contudo, é complexo determinar qual emoção se enquadra aqui, talvez apreensão/frustração por não conseguir dar conta das demandas de seus alunos. Além disso, a crença de que seu trabalho não se assemelha em nada ao de um professor de língua inglesa parece permear seu discurso.

Wagner faz um balanço em relação as suas aulas e responde se as considerou produtivas para seus alunos ou não:

Paola: Como você avalia suas aulas remotas você acredita que elas foram produtivas para os seus alunos?

Wagner: Então, assim, as aulas que já eram 100% remotas...eu acho que não houve uma perda muito grande, talvez aí de uns 5, 10% em função de que mesmo sendo remota, a aula a gente ficava 100% do tempo à disposição dos alunos. Então eles podem vir tirar dúvidas e a gente tem a biblioteca como apoio, os laboratórios como apoio, uma perda de 5, 10% nas disciplinas que já eram remotas por conta dessa perda de infraestrutura digamos assim. Nas que não eram remotas e foram adaptadas, eu diria que as disciplinas ficaram em torno de 70 a 80% do conteúdo, do desempenho. Eu gostaria que tivesse sido por conta de que em alguns momentos... vou pegar um exemplo da disciplina de X que... inclusive cancelei uma... ou disciplina de X. Você vai para o laboratório com aluno, propõe uma atividade, por exemplo, se propõe lá fazer uma análise de X. Você explica lá uma X, mas às vezes o aluno não tem domínio daquele conteúdo anterior. Não é nem questão da X, é questão que faltou alguma coisa anterior. Quando você circula pelo laboratório você vai percebendo isso e quando você vê que um, dois, três, cinco alunos têm essa dificuldade você vai lá para frente, né e explica para todos ao mesmo tempo e todos absorverem aquilo né. Quando você tá online até você perceber essa dificuldade, principalmente quando é assíncrona, é muito complicado. E aí, assim, se você tiver 30, 40 alunos você tem que explicar 30, 40 vezes e a gente acaba não tendo tempo para fazer isso ou o tempo existe, mas você não dedica o tempo né, fica a semana inteira 100% das horas lá disponíveis. Inclusive, notei que eu tava trabalhando muito, por exemplo, sábado, sábado de noite, domingo né. Postava algumas coisas e às vezes o tempo para resposta é na segunda ou terça-feira. A gente se obrigava a atender então, assim, a tua agenda virou uma confusão danada, mas respondendo pragmaticamente a sua pergunta eu diria que o conteúdo de algumas disciplinas principalmente as que tinham bastante o momento presencial originalmente ele ficou prejudicado entre 20 e 30%.

Wagner é, mais uma vez, detalhista em sua resposta. Ele traz exemplos para ilustrar sua predileção pelo ensino presencial e, por lidar com números normalmente, tenta chegar a uma porcentagem de “prejuízo” das suas aulas no ERE em

comparação com o ensino presencial. Sendo assim, é possível determinar que sua visão em relação ao ERE não é completamente positiva. Dado o emprego do substantivo "confusão" para se referir ao ERE e sua agenda, pode-se afirmar que o entrevistado apresenta crenças negativas em relação ao ERE e a produtividade das suas aulas durante este período.

Paola: O ensino remoto emergencial modificou as suas crenças sobre ensino e metodologia? Se sim de que forma?

Wagner: Outra ótima pergunta... eu acredito que o pessoal que só teve essa experiência pode ter uma contribuição maior para te dar...mas, assim, o que esse ensino remoto mostrou foi a necessidade de planejamento de aulas à distância. Então colocar assim eu já fui professor aqui por exemplo lá na X. A gente tem um curso de X que é à distância e existe todo o material de apoio e todo planejamento prévio do que você vai fazer com as atividades que são assíncronas, nas atividades que não são as presenciais. Se esse planejamento for bem executado eu acredito, assim, que você cumpre isso. No ensino remoto emergencial a gente não pode fazer isso, foi muito assim atropelado... a gente teve prazos curtos para fazer algumas adaptações e momentos que a gente se propôs a fazer atendimento, por exemplo aqui no laboratório foi proibido pela universidade em função aí das questões de contaminação e tal e mesmo depois que já havia assim a possibilidade de fazer, a gente demorou muito acho que para fazer isso. Houve uma necessidade de a gente refazer planejamentos de aulas e a gente não teve como adaptar 100% dos conteúdos que eram presenciais para a questão não presencial na época, a gente não tinha biblioteca online... A gente não tinha software para fazer X que cumpre muito dessa etapa. Eu diria que não tinha e não tinha... continuamos não tendo. Então assim o que eu notei foi que o online que a gente já fazia inclusive ele precisava também.... a gente está até conversando sobre isso no nosso colegiado de uma reformulação porque algumas coisas que a gente previa fazer com o apoio do presencial se a gente for fazer exatamente 100% online não dá certo... não tem esse apoio. Então eu acredito que do ponto de vista de lições aprendidas aí desse processo, uma coisa que ficou assim bastante premente para nós foi a questão da necessidade de um melhor planejamento das aulas, do feedback que a gente dá para os alunos e principalmente de uma coisa que a gente já tinha notado que é uma deficiência de como é que você acompanha o aluno à distância. Porque normalmente a gente acompanha assim, o aluno entrou no

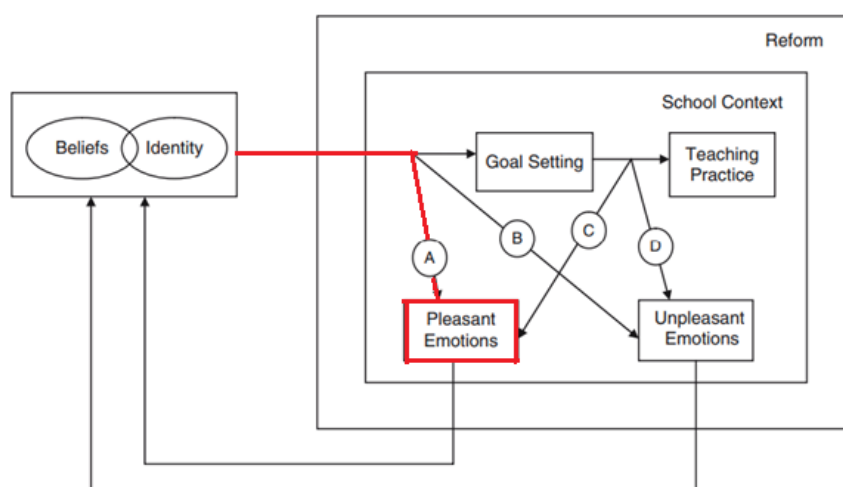
Moodle daí você pega um log e lê aqui o aluno fica lá só nos momentos pré-entrega. Se ele entra não quer dizer que ele não está estudando, ele pode ter baixado aquele material, aquele livro e ele entra só para fazer entrega e tem alunos que entram só naquele momento e realmente não estão estudando nada... ele só tá entrando lá e fazendo a parte dele para não ganhar falta. Tem alguns alunos que ficam assim o tempo todo e não por isso tem um rendimento maior que o outro. Aí você fica em dúvida se ele deixou ligado e foi fazer outra coisa ou se ele de fato está encontrando dificuldades com o ambiente né. Eu acho que nesse ponto de vista faltou algo que até mesmo no presencial a gente tem muito pouco, é questão assim do acompanhamento do feedback que você tem do aluno e que você possa trocar com outros professores também para...que a gente possa fazer um melhor acompanhamento da vida acadêmica mesmo do aluno né, pra dar suporte pro aluno. Eu acho que isso foi uma coisa que a gente fez muito pouco ou muito mal. Eu me coloco nessa situação de ter feito pouco ou muito mal do ponto de vista deles. A gente em alguns momentos interagiu com alguns alunos da turma que estavam sempre participando, mas eu diria que a maioria da turma que não participou ou não gostou de participar online, a gente acabou não acompanhando. A gente literalmente corrigiu o trabalho deu nota e passou ou não passou o aluno, mas não teve assim essa dimensão de comunicação com o aluno, não comunicação do ponto de vista de cheque de outras coisas é isso, que isso daí funcionou, mas do ponto de vista de prestar atenção no desenvolvimento do aluno e poder chamar e falar “Olha, vem cá, eu acho que você não está compreendendo bem isso. Eu já acompanhei você em outras disciplinas. Lá você tinha um desempenho bom e agora tá ruim. Por que caiu o teu desempenho? Está com algum problema?” Aquela coisa que a gente faz em sala de aula. Por isso que eu falei do presencial da empatia, você olha para o aluno você vê quando o aluno tá com problema, o aluno tá com problema em casa, ele tá triste, ele começa.... você vê quando ele não veio né... você sente aquela carinha vazia ali né que, no online, a gente não tem como ou pelo menos não é que não tem... vou consertar a minha frase nós não conseguimos... eu acho que fazer isso. Acho que tem como fazer, mas foi uma falha.

Wagner parece ter modificado suas crenças sobre ensino e metodologia, embora não tenha chegado a verbalizar isso. Primeiramente, o entrevistado menciona algo bastante importante e que, geralmente, distingue a EaD do ERE, que é a questão

do tempo para planejamento ou a existência ou não de planejamento. Ele que já tinha experiência com a EaD, classifica o período do ERE como “atropelado” e sem muito tempo disponível para executar as adaptações necessárias. Na sequência, ele discorre sobre a empatia, que já havia sido mencionada por ele, existente no ambiente de aulas presenciais e que ele acredita não existir nas remotas. Wagner comenta sobre como não foi possível fazer um acompanhamento mais próximo aos estudantes ao longo do ERE e faz um *mea culpa* ao se incluir entre os professores que não fizeram isso. Nesta resposta há a crença de que o ensino presencial é melhor do que o remoto e a emoção remorso, que fica entre tristeza e o descontentamento.

De forma geral, Wagner se assemelhou aos outros entrevistados do gênero masculino, porém suas respostas foram mais detalhadas. Ele crê que o ensino presencial é melhor do que o remoto e apresenta serenidade em relação ao período de ERE, com ressalvas à desorganização da IES e falta de atenção individualizada para os estudantes. Levando em consideração as emoções e crenças apresentadas durante a entrevista, Wagner, do mesmo modo que Julio e Lauro, seguiria o caminho A do esquema de Cross e Hong (2009). Não é possível selecionar o caminho C pelo mesmo motivo de Julio e Lauro, Wagner não expressa melhora na sua relação/interação com alunos em decorrência do ERE, ao contrário, ele comenta sobre uma piora nessa relação.

FIGURA 10: Esquema de Cross e Hong adaptado para Wagner



FONTE: Cross e Hong (2009)

7.1.5 Maria: aprovação?

Maria, como já mencionado no quadro 4, atua na UFPR há 4 anos no setor de Ciências Sociais Aplicadas e como docente de EMI há 4 anos. Quando questionada sobre como foi a transição do ensino presencial para o ERE, Maria respondeu o seguinte:

Maria: Quando, na verdade, no primeiro semestre, que a gente teve a pandemia que... no início de 2020, essa disciplina que eu dou em inglês, ela é da pós-graduação e ela é do segundo semestre. Então na verdade eu já tava com outras disciplinas em português e que foi o período assim da transição de choque maior mesmo, de ter que começar com as aulas online para aprender a lidar com o sistema ali, sabe, a gravação, tudo, as plataformas diferentes. E então esse choque maior já tinha passado um pouco assim daí eu quando fui para disciplina em inglês assim já não foi tanto, eu só tive que pensar mais em adaptar ela por conta dos alunos mesmo, porque eles ficam muito nervosos de ter que falar, de ter que acompanhar mesmo eu falando é aquela questão já do áudio às vezes já não tá tão bom, aquelas coisinhas assim né. Então eu tive só que pensar um pouquinho mais nessa adaptação para que a gente conseguisse facilitar essa comunicação assim que já era um pouco falha no online né que eu já tinha visto das outras disciplinas que tinha um certo, né. Porque quando você tá falando em português e de repente dá umas travadinhas e tal pegar depois esse link fica mais fácil se acompanha um pouco melhor e no inglês é um pouco difícil, mas os alunos também começavam a usar como desculpa às vezes para a gente repetir. Então teve alguma coisa que foi específico assim para essas disciplinas, mas o choque maior que eu tive que foi realmente a plataforma em si né, como... e aquela questão também de você ficar falando sozinha basicamente ali online sem ver ninguém né muitas vezes. Quer dizer, falar sozinha a gente já falava sozinho em sala de aula, mas falar sozinha sem ninguém ver... sem você tá vendo ninguém com a câmera ligada... isso esse choque maior eu já tinha assim passado.

Embora a pergunta tenha sido em relação à transição do ensino presencial para o remoto, Maria trouxe reflexões que se encaixam em outra pergunta da entrevista e de pesquisa. É importante notar que a entrevistada emprega a palavra “choque” três vezes para se referir à transição do presencial ao ERE e classifica a comunicação remota como falha. Pensando no Panoptismo de Foucault (1999), Maria tem certo receio de ser observada, mas não poder ver quem a observa. Essa é a premissa do panóptico, os encarcerados não veem quem os observa. Na verdade, eles nem sabem se estão sendo observados, se há alguém na torre ou não. Porém, eles têm consciência de que podem ser vistos por guardas o tempo inteiro.

Maria relata a apreensão de seus alunos com o EMI na sala de aula. Esta é uma leitura feita por ela daquele contexto e provavelmente deu origem a crenças, tais como: o EMI lida com uma emoção a mais no que diz respeito aos alunos e essa, por sua vez, não é positiva.

Quando se leva em consideração a roda das emoções de Plutchik (2001), as emoções que parecem predominar na resposta da entrevistada a essa pergunta são, em um primeiro momento: vigilância e apreensão. Posteriormente, as emoções predominantes parecem ser: aceitação e submissão. Contudo, extrapolando um pouco a roda, é possível notar isolamento e solidão especialmente quando ela afirma que se sentia falando sozinha durante as aulas remotas.

Maria parece ter a crença de que o ensino presencial é melhor do que o remoto e esse trecho corrobora essa afirmação: “essa comunicação, assim, que já era um pouco falha no online, né, que eu já tinha visto das outras disciplinas que tinha um certo, né...”.

No que diz respeito à capacitação para lidar com o ERE, Maria afirmou:

Paola: Teve capacitação?

Maria: Não, não teve nada de... assim, o que eu tinha feito de capacitações para algumas plataformas, para algumas coisas era coisa anterior, assim, não foi uma coisa que eu fiz ali. Eu fiz alguma coisa já no curso, sabe? Depois que a gente já tinha passado, já tava dando aula online e aí teve alguma coisa de uso de ferramenta, alguns vídeos assim para ver como é que mexia em uma outra coisa, no Teams e como é que fazia, mas as coisas foram acontecendo tudo ao mesmo tempo.

Paola: Ah, entendi. Então não teve um período assim anterior ao início das aulas remotas no qual você tenha tido uma capacitação para plataformas, para o uso de plataformas.

Maria: Não.

Maria responde de forma semelhante a Lauro que afirmou já ter buscado o tipo de conhecimento necessário para lidar com o ERE antes da IES ofertar capacitações para tanto em decorrência da pandemia. No entanto, é relevante destacar como esse conhecimento não fez com que Maria se sentisse mais segura para lidar com o ambiente remoto da mesma maneira que Lauro alegou se sentir.

E sobre o armazenamento das gravações das aulas, ela relatou o seguinte:

Paola: Entendi e as suas aulas... você falou um pouquinho das plataformas né... Elas eram gravadas e armazenadas nessa plataforma?

Maria: Sim, até porque foi uma recomendação assim. Não sei se foi obrigatório, mas foi recomendado que a gente sempre gravasse e disponibilizasse porque quem não pudesse estar na aula síncrona poderia ter acesso a aula depois. Então a gente sempre estava fazendo... eu fiz algumas no próprio Teams e outras na UFPR Virtual, mas sempre utilizando a ferramenta da gravação e daí a gente deixava para quem... é porque a gente não podia cobrar a presença da aula síncrona...porque a pessoa podia sei lá tá com COVID, estar com outras coisas então sempre ficava.

Paola: Uma pergunta com relação a isso das gravações: você se sentia confortável com as suas aulas sendo gravadas ou não?

Maria: Olha, eu acho que eu me senti assim tanto quanto com a aula presencial assim, acho que não tinha...Foi um pouco estranho bem no início assim porque todo ambiente era estranho, era diferente e ter aquilo gravado parecia que eu vi que o pessoal ia assistir depois pensei “meu Deus, daqui a pouco vai ter assim clipes das minhas aulas”. Mas na verdade era tanta aula gravada que ninguém tem tempo de ficar vendo isso depois, procurando depois. Então assim foi muito no início logo depois eu já desencanei, já nem... e na verdade eu acabava esquecendo que as aulas estavam sendo gravadas.

O fato de Maria já estar acostumada com as gravações/observações também pode entrar na teoria de Foucault de docilização dos corpos que ocorre dentro do

Panoptismo. Na qual o indivíduo, de certa forma, é disciplinado e acostumado à situação. De fato, todos os entrevistados que afirmaram não ter problemas com o ERE podem ter seu comportamento analisado pelo viés desse aporte teórico. As emoções que parecem representar este trecho da entrevista de Maria são: apreensão, em um primeiro momento e, posteriormente, aceitação/submissão.

Ao ser questionada sobre as adaptações que precisou fazer em suas aulas por conta do ERE, Maria discorreu:

Paola: Você acredita que precisou adaptar muito suas práticas didáticas ao ensino remoto? Ou foi algo fácil de fazer?

Maria: Não... eu acho que foi uma adaptação bem difícil mesmo porque eu acho que principalmente essa interação quando a gente faz atividades em dupla, em trio, em grupos pequenos que eu fui fazendo no início da disciplina e fui vendo que era muito importante para os alunos conseguirem ter alguma prática porque eles falarem, eles participarem da aula com a turma toda olhando para eles... era uma coisa muito difícil...eles já se sentiram muito expostos e muito travados assim e aí em dupla, em trio aquilo e a sua visão assim ia fazendo com que ele sentisse mais vontade com os colegas e tal. No online, não consegui fazer isso de uma forma assim suficiente. Então é por mais que a gente tivesse algumas ferramentas ali nas plataformas que permitissem esse tipo de interação, eu tentei fazer outros tipos de interação... eu tentei fazer eles gravarem pequenos vídeos também, se apresentando. Mas acabou que ficou tudo muito assim. Não deu o mesmo impacto deles se sentirem à vontade, deles conseguirem se acostumar com os colegas, com o ambiente. Ficou tudo muito mais frio. Eu senti eles muito mais nervosos na hora de participar depois então assim aquelas práticas não tinham ajudado tanto e as interações deles eram muito mais artificiais assim quando eles iam... eles escreviam um texto, era aquele texto assim robotizadinho com toda né assim a linguagem você via que era tudo assim mais pensado.. não era nada espontâneo... não era tudo que até as coisas que...porque eles estavam fazendo apresentação no computador então eles podiam fazer lendo. Então às vezes os textos, eles não estavam lá na frente apresentando o trabalho deles eles estavam, na verdade, lendo um texto que eles tinham escrito ali. Isso ficava bem visível né então toda essa parte que a gente tinha na disciplina de fazer eles...estarem acostumados né... não deixarem assim... esse nervosismo atrapalhar por exemplo apresentação do trabalho deles não funcionou. Eu não consegui fazer as atividades

do presencial ali. Eles apresentaram, fizeram as tarefas e tal só que ficou assim totalmente...foi outra prática para eles né.

No trecho acima, a entrevistada informa que não conseguiu realizar no ensino remoto todas as atividades que realizava no presencial e é importante perceber o quanto ela projeta suas crenças nas atitudes de seus estudantes. É possível observar isso no trecho: “Não deu o mesmo impacto deles se sentirem à vontade, deles conseguirem se acostumar com os colegas com o ambiente. Ficou tudo muito mais frio eu senti eles muito mais nervosos na hora de participar depois então assim aquelas práticas não tinham ajudado tanto e as interações deles eram muito mais artificiais assim quando eles iam, eles escreviam um texto era aquele texto assim robotizadinho com toda né assim a linguagem você via que era tudo assim mais pensado.. não era nada espontâneo...” Neste excerto Maria emprega adjetivos negativos para se referir ao comportamento de seus estudantes durante o ERE, a saber: frio, nervosos. Tal emprego denota solidão por parte da participante, que sentiu que a relação estudante-professor sofreu com a inserção no ambiente remoto. Além disso, ela insere uma crença de que as interações no ensino remoto são artificiais quando comparadas com as do presencial. Novamente, destacam-se as emoções de apreensão/frustração (PLUTCHIK, 2001) e decepção na fala de Maria.

No que diz respeito à participação dos estudantes, Maria afirmou:

Paola: Como você avalia a participação dos seus alunos se ela foi maior, menor ou igual?

Maria: Olha, em geral nessa disciplina eles já não participam muito...eles participam porque eu dou uma nota de participação e obrigo assim “olha, todas as aulas têm que participar porque todas as aulas vão ser avaliadas para nota final.” Mesmo assim, tem gente que passa a aula sem...algumas aulas sem participar então já é... a participação já é baixa né digamos assim. Mas no online tinha essa possibilidade às vezes de você participar no chat né. Assim, só colocava um comentário lá no chat então eles aproveitavam isso para daí não ter que falar, realmente abrir o microfone. Então eu considero assim que no geral a participação foi menor e participavam mais com coisas muito rápidas assim, era uma frasezinha ali assim então. Por exemplo, botavam lá assim: alguém apresentava eles colocaram “ai, parabéns” depois “muito bem”, mas não assim realmente sobre o conteúdo. Eles ficavam mais cara de pau assim, sabe.

Paola: Entendi então o ensino remoto deu uma certa liberdade para eles...

Maria: É, porque lá no presencial né eu vejo quando eu olho para eles ali tô na frente ali eles meio que sentem uma pressão assim de participar, de falar. Online eles ficaram escondidos né... Eu não tô vendo ninguém então eles ficam assim... qualquer coisa, caía conexão, sabe.

Paola: Então deu uma piorada, digamos assim, a participação?

Maria: Piorou. Teve gente que assim eu chegava a chamar o nome da pessoa no meio da aula e a pessoa não respondia, sabe. Assim, ficava cinco minutos daí a pessoa vinha prof, eu tive que sair, não sei o quê. Então piorou bastante assim. Eu acho que não consigo mensurar, mas eu consigo sentir muito essa diferença.

Em um primeiro momento, Maria direciona sua resposta sobre a participação dos estudantes para classificá-la como igual, afirmando que os estudantes já não participavam muito no formato presencial. Contudo, após ponderação, a entrevistada se recorda e compartilha como os discentes de seu curso se comportaram durante o ERE, com uma participação menor. Novamente, Maria utiliza uma crença própria para justificar o ocorrido: “É, porque lá no presencial né eu vejo quando eu olho para eles ali tô na frente ali eles meio que sentem uma pressão assim de participar, de falar. Online eles ficaram escondidos né”. Tal afirmação advém da crença de que o presencial funciona melhor do que remoto e sua fala parece refletir um grau de apreensão/frustração com o formato remoto.

Quando indagada sobre qual modalidade de ensino prefere (presencial ou remota), Maria respondeu:

Paola: E você diria que você se sente mais confortável lecionando online ou presencialmente ou é indiferente?

Maria: Eu acho que não tem muita diferença não assim sabe...eu não sinto muito impacto assim porque eu, na verdade, acabei me sentindo bastante confortável no online também. Não senti no início...claro, a coisa da plataforma foi a maior dificuldade mesmo, mas depois de aprender, né, a mexer com as coisas o momento da aula em si né. A gente tá ali na aula eu não fiquei assim muito desconfortável. Mas eu acho que como tudo funciona melhor no presencial nesse sentido para os alunos e tudo, eu acho que eu acabo ficando assim mais satisfeita, né com o resultado presencial, mas eu não me incomodo na verdade lá. Eu me acostumei muito bem assim, teve algumas

disciplinas inclusive que eu acho que facilitou muito porque eram disciplinas que a gente fazia muito uso de computador em sala de aula. Isso facilitou bastante e não foi assim para mim, não foi um problema... eu me acostumei muito bem na verdade.

Levando em consideração suas respostas anteriores, Maria surpreendeu ao afirmar que se sente tão confortável no ensino remoto quanto no presencial. Entretanto, sua crença sobre o ensino presencial ser melhor do que o remoto ainda prevalece como é possível observar no trecho grifado: “Mas eu acho que como tudo funciona melhor no presencial nesse sentido para os alunos e tudo, eu acho que eu acabo ficando assim mais satisfeita, né com o resultado presencial, mas eu não me incomodo na verdade lá.” Apesar de afirmar que se sentiu mais confortável em atuar na modalidade remota em disciplinas que necessitam do uso do computador, sua afirmação de que se sente confortável no ensino remoto não encontrou até o presente momento de análise subsídios emocionais nem de crenças que possam confirmá-la. Uma vez que os comentários de Maria a respeito do ERE foram majoritariamente negativos.

No que tange à ocorrência de episódios linguísticos e demanda de explicação gramatical/vocabulário, Maria comentou:

Paola: Então você falou um pouquinho da premissa do EMI que no caso não é ensinar a língua, mas, sim, ensinar por meio da língua..., mas ainda assim houve demanda de explicação gramatical, de vocabulário por parte dos alunos nesse período de ensino remoto ou não? Eles não te perguntavam muito assim?

Maria: Eles perguntam no remoto, no presencial também. É principalmente vocabulário. Eles perguntam o tempo todo. Por mais que eu tenha que fazer a aula toda só falando em inglês, mesmo quando eles falam português comigo, eu respondo em inglês. Eu procuro puxar assim, mas sempre eles acabam emperrando em palavrinhas e daí eles falam “ai, eu não me lembro essa palavra como é que é.” E às vezes né como quando eu tenho alguma atividade que eu peço para eles fazerem em grupos, escreverem alguma coisa, eles me chamam também para ver a estrutura tipo uma frase específica, um título que eu peço para eles elaborarem, eles também pedem: “Ah, e assim fica melhor ou é dessa de uma forma né. Como é que como é que é o correto?” E aí, às vezes, eu falo para eles né “olha, eu não sou professora de língua.” Eu digo assim “olha, eu no que eu compreendo eu acho que essa daqui tá ok,

é melhor ou é pior”, mas eu às vezes falo para eles “olha tal palavra eu não sei, vocês procurem né.” Eu deixo à vontade para usar dicionário, para procurar na internet. Não restrinjo essa busca, mas é constante isso e até durante as apresentações. Quando eles fazem apresentação dos trabalhos deles, eles perguntam no meio da apresentação para mim.

Paola: E eles faziam isso no online também mesmo tendo acesso a essa ferramenta? Porque eles estão online então eles têm acesso ali ao Google, eles podem abrir uma aba e já digitar... mesmo assim eles te perguntavam bastante?

Maria: No online eu percebia que era meio que ao mesmo tempo assim, tava todo mundo na turma também pesquisando, então perguntavam para mim às vezes ali porque na hora de falar a pessoa acaba não, eu acho que eles acabavam assim não conseguindo fazer as duas coisas ao mesmo tempo, falar e pesquisar, mas os colegas geralmente já também davam alguma resposta às vezes quase junto comigo assim, mas tava no momento participando da aula ali né falando às vezes me perguntava online.

A afirmação de Maria de que seus estudantes fizeram perguntas em relação à gramática e, principalmente, sobre vocabulário tanto no ensino presencial quanto no remoto é bastante relevante, pois diverge um pouco do que foi relatado pela maioria das pessoas entrevistadas. Outro fator que chama a atenção é sua afirmação parecida com a de Wagner: “olha, eu não sou professora de língua.” Eu digo assim “olha, eu no que eu compreendo eu acho que essa daqui tá ok, é melhor ou é pior”, mas eu às vezes falo para eles “olha tal palavra eu não sei vocês procurem né.” Este fato chama a atenção pois parece ser uma constante no contexto de EMI da UFPR (MARTINEZ et al., 2021).

Questionada se o ERE modificou suas crenças acerca de ensino e metodologia, Maria afirmou:

Paola: Entendi, e o ensino remoto emergencial modificou suas crenças sobre o ensino e metodologia?

Maria: Mudou, porque eu não tinha nunca feito nenhuma disciplina onde tivesse nenhuma parte remota né, nada... e apesar de que eu já tinha feito alguns cursos assim pensando no sistema antigo do Moodle né e como a forma meio complementar de atividades e tal... eu tinha muito pouco conhecimento sobre tudo que era utilizado,

que era feito e eu tinha um certo preconceito assim achava que era um ensino pior de uma forma geral. Quando realmente daí isso tudo aconteceu eu tive que fazer primeiro foi meio assim aquele choque de “ai, vai ser pior, mas vai ser o que vai dar para fazer agora” e depois né a gente vendo e daí várias...isso já no decorrer das coisas não foi um preparo anterior, mas a gente vendo palestras, debates e acompanhando assim tudo... eu fui vendo que na verdade não era simplesmente você pegar as suas aulas e fazer elas online que tinha toda uma outra metodologia e que aquilo era muito diferente do que eu imaginava então. Eu fui realmente conhecer um pouco mais nesse período e fui ver que era uma coisa muito séria que tinha muita coisa que era diferente do que era do presencial e que era adaptado para isso e que tinha vantagens também...muitas vantagens e que não era um ensino pior... era um ensino só adaptado numa realidade diferente do que eu tinha né... mudou muito para mim. Mudou muito tudo que eu conheço, que eu vejo hoje... eu vejo as limitações que tem e eu vejo essas limitações principalmente em certas coisas muito específicas que a gente tem vantagem de ter no presencial, mas para a maioria das coisas eu vejo que é só uma questão de você trabalhar com as ferramentas corretas e utilizar as formas corretas. Então teve muita coisa que eu voltando para o presencial eu queria manter das minhas disciplinas porque eu fiquei “nossa, mas isso daqui funcionou tão melhor assim né... vamos porque que a gente não pode manter dessa forma. Então na verdade eu sentia perda também de voltar para o presencial daquelas vantagens que eu tive também no remoto e o que eu achava que... na verdade a gente hoje né como a gente tá assim... aí agora é voltar 100% presencial como se aquilo fosse o ideal e o melhor né e eu “nossa, gente, mas olha, a gente tem disciplinas que a gente poderia transformar em disciplinas híbridas porque elas funcionam tão melhor assim, né, parcialmente”. Pelo menos é um formato que a gente pode fazer essas atividades e utilizar né as ferramentas que existem no ensino remoto... as ferramentas que é aquilo que acrescenta né para nós. Então eu acho que poderia, a gente ter aproveitado mais né desse conhecimento porque é muito rigoroso que a gente tem assim, pelo menos na área que eu trabalho, de que é tudo 100% presencial e isso é o melhor né. Eu já não vejo mais assim, porque eu já vejo que tem vantagens e tem desvantagens das coisas. Então acho que é muito do que hoje eu vejo que é muito assim né do que você... do tema do que você precisa fazer e trabalhar e é um formato 100% presencial ele também não é um formato ideal hoje em dia mais. Eu já acho que hoje em dia não

é mais pensar todas as atividades que eu consigo fazer elas no presencial... não dá... não acho que seja a forma ideal mais de trabalhar com os alunos.

Maria menciona pontos positivos e negativos do ensino remoto e presencial e reforça seu argumento de que, para algumas disciplinas, o formato remoto ou híbrido seria mais apropriado do que o presencial. Além disso, ela faz um comentário bastante parecido com o de Julio em relação ao ensino remoto: “eu tinha muito pouco conhecimento sobre tudo o que era utilizado, o que era feito e eu tinha um certo preconceito assim achava que era um ensino pior de uma forma geral”. É relevante também comparar as respostas dos participantes que já lidavam com os recursos tecnológicos antes da pandemia e os que foram expostos a isso somente depois.

O posicionamento de Maria a favor do ensino híbrido em disciplinas de sua área demonstra uma mudança de crença em relação ao ensino remoto. Contudo, ela afirmou, em outro momento da entrevista, que prefere o ensino presencial pois “tudo funciona melhor”. Sendo assim, há certa dualidade em suas opiniões acerca do período de ERE.

Por fim, quando indagada se achava que suas aulas haviam sido produtivas para seus estudantes durante este período, Maria respondeu:

Paola: Você acredita que as suas aulas remotas foram produtivas para os seus alunos?

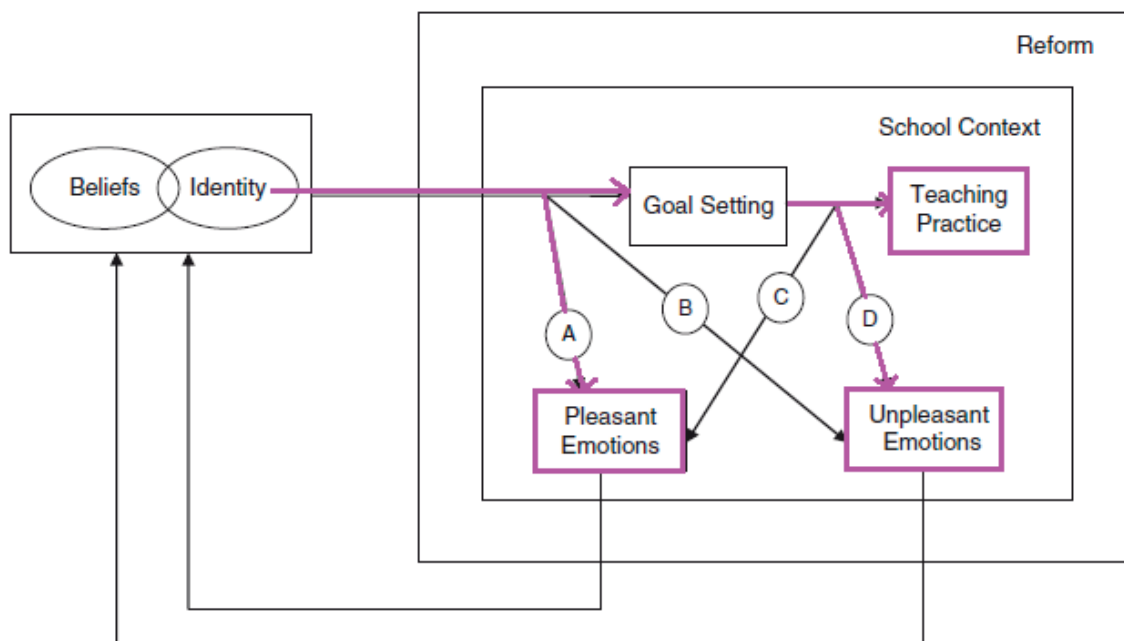
Maria: Eu acho que especificamente essa disciplina que eu ministrei em inglês foi pior. Especificamente essa sim que a gente precisava mesmo de estar na frente da outra pessoa, de usar uma linguagem corporal também para auxiliar na comunicação de sentir dentro do ambiente assim, eu acho que especificamente nessa foi pior estar online. Então eu acho que prejudicou sabe acho que o pessoal que fez a disciplina nesse período, por exemplo, é um dos objetivos que eles se fossem capazes de apresentar o próprio trabalho de pesquisa, por exemplo num congresso né internacional... eu acho que eles não foram tão bem-preparados não foram bem-preparados por conta de estar ali online né. Assim presencial vai ser outra coisa se agora teve outras disciplinas que eu ministrei que daí eu acho que sim, que ajudou estar online porque realmente no laboratório de informática era muito tempo perdido em ligar computadores, o computador lento... Então em casa eles com o próprio computador e já dando ali online aquilo era muito mais rápido e a forma como eu

conseguia adaptar também as atividades para uma forma assíncrona, de uma parte da disciplina que foi assíncrona e eles faziam no ritmo deles. Esse tempo foi muito otimizado porque em sala de aula os alunos diferiam muito no tempo de realização das atividades. Então um fazia atividade em 15 minutos o outro levava uma hora então. Em casa isso sumiu, não tinha mais esse problema porque daí eu deixava para fazer atividade de forma assíncrona. Então nessa disciplina eu vi muito ganho né, então depende do que que a gente tinha que fazer e qual o objetivo. Então eu acho que no geral a questão de fazer em inglês, a disciplina já é uma coisa que a Internet não favoreceu muito eu acho. No sentido de eu dar aula talvez tudo bem, mas na parte da participação dos alunos era bem complicado. Então essa parte que foi mais prejudicada.

A dualidade do posicionamento de Maria demonstrada ao longo de toda a entrevista é resumida no trecho grifado acima. Em outras palavras, Maria preferia que as aulas permanecessem remotas para algumas disciplinas que utilizavam computador por acreditar que essa modalidade de ensino a fazia ganhar tempo que era perdido durante o presencial. Porém, disciplinas que não tinham este pré-requisito, como as de EMI, ela crê que foram prejudicadas pela falta de interação e expressão corporal. Apesar de não ser uma professora de língua e não se identificar como tal, a participante destacou pontos relevantes a aulas de idiomas e soube diferenciá-las das aulas de outras disciplinas com demasiada propriedade.

Em suma, Maria foi a única participante que apresentou crenças e emoções conflitantes em relação ao ensino remoto. Maria parece acreditar que o ensino presencial é melhor, mas há casos em que ela vê vantagens nessa modalidade de ensino. A entrevistada parece ter tido, portanto, emoções como desaprovação, frustração e solidão em relação ao ERE no início e, posteriormente, aceitação. Esta dualidade foi representada na adaptação do esquema de Cross e Hong (2009) abaixo:

FIGURA 11: Esquema de Cross e Hong adaptado para Maria



FONTE: Adaptado de Cross e Hong (2009)

Devido à dualidade de suas emoções e crenças em relação ao ERE, Maria apresenta dois caminhos no esquema de Cross e Hong (2009): A e D. O primeiro está ligado a crenças e emoções agradáveis que a participante teve em relação ao ERE e que estavam alinhadas a suas crenças sobre o ensino e seus objetivos. O segundo está relacionado à dificuldade de transposição das atividades de EMI que ela costumava realizar na modalidade presencial ao ambiente remoto.

7.2 Discussão dos dados

Ao analisar as entrevistas de forma superficial o primeiro aspecto que se destaca é a diferença de duração entre elas. No que diz respeito às entrevistas mais curtas, percebe-se que ambos os participantes (Julio e Lauro) são da mesma área de atuação. Porém, reduzir a complexidade de um indivíduo a somente um parâmetro seria imprudente. Poder-se-ia pensar em termos de gênero, ambos são homens, então, por este motivo, falam menos? Também não é possível fazer essa analogia antiquada e estereotipada. Além disso, a entrevista de Wagner foi a mais longa de todas, o que contradiz essa teoria. Fato é que apesar de terem praticamente a mesma

duração, as entrevistas de Julio e Lauro são completamente diferentes em relação ao conteúdo, o que foi evidenciado na análise de cada uma delas.

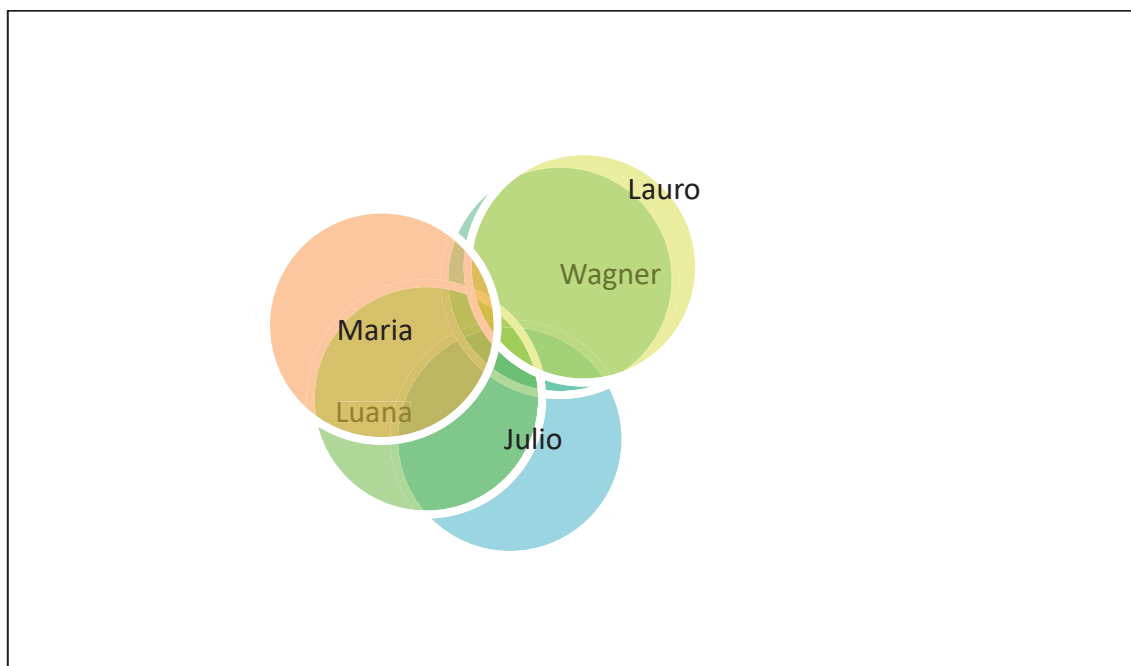
Enquanto Lauro já lidava com ferramentas online e tinha experiência com gravação de aulas, Julio ainda nutria certo preconceito contra a modalidade de ensino remota. Portanto, o ERE fez com que Julio revisitasse suas crenças sobre ensino e metodologia, enquanto Lauro não parou para refletir a respeito das suas. Ambos, porém, parecem ter a emoção de aceitação e de submissão em relação ao ERE e às mudanças ocorridas em decorrência dele.

Wagner apresenta um posicionamento bastante semelhante ao de Lauro, uma vez que ele também já estava acostumado a lidar com o ambiente online. Contudo, ele faz um *mea culpa* quando questionado se modificou suas crenças sobre ensino e metodologia. Ele afirma que gostaria de ter dado mais atenção individualizada a seus estudantes durante a pandemia.

Luana e Maria possuem diversos pontos de convergência: 1) ambas afirmam que nada substituiu o ensino presencial; 2) mencionam a importância da linguagem corporal na sala de aula; 3) lamentam a queda na participação de seus estudantes durante o ERE; 4) antes do ERE, não tinham o hábito de lidar com as ferramentas que foram introduzidas durante a pandemia; 5) relatam sentir artificialidade na comunicação realizada no ambiente remoto; 6) preferem o ensino presencial. Maria diverge de Luana apenas em dois pontos: ela aprecia os recursos que vieram por conta da demanda do ERE e gostaria de mantê-los em algumas disciplinas. Esta constitui, inclusive, uma mudança em sua crença sobre didática e metodologia advinda do período de ERE. Luana, por sua vez, admitiu ter criado certa animosidade com alguns recursos e não ter modificado suas crenças em relação ao ERE, mas, sim, confirmado sua suspeita de que o ensino presencial é melhor.

Ao comparar as respostas de todos os participantes é possível perceber pontos convergentes e divergentes entre eles. Para representar isso de uma forma mais intuitiva foi elaborado um Diagrama de Venn, que nos permite observar em que medida as respostas dos participantes se mostraram semelhantes e resume o que foi discutido até aqui:

FIGURA 12: Participantes separados por afinidade de respostas



FONTE: A autora (2023)

Em suma, pode-se afirmar que os docentes que já tinham familiaridade com os recursos tecnológicos utilizados no ERE (Lauro e Wagner), não relataram tantas emoções e crenças negativas quanto os que ainda não estavam acostumados com esses recursos. Chama a atenção a escolha de palavras por parte dos participantes, uma vez que três deles (Luana, Maria e Julio) empregaram adjetivos com conotação negativa e relacionados a crenças e emoções igualmente negativas para descrever o ERE.

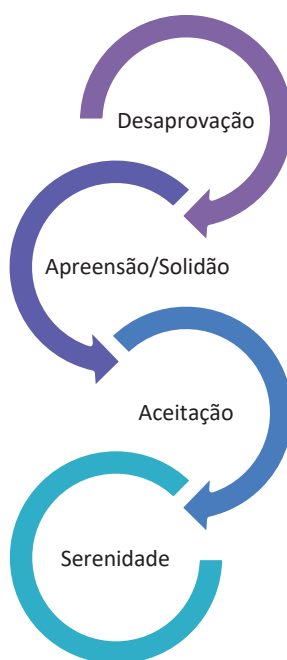
Wagner e Lauro aparentaram naturalidade ao falar sobre o ERE e seu impacto em suas crenças e emoções. Ambos afirmaram não ter tido dificuldades em lidar com o ensino remoto, mas relataram alguns aspectos que consideraram mais desafiadores na adaptação do presencial ao ERE. Por este motivo, a intersecção entre eles é maior no diagrama de Venn.

Por sua vez, Luana, Maria e Julio apresentaram mais emoções tipicamente negativas e problemáticas em relação ao período do ERE. Esta é a justificativa para a intersecção maior entre eles no diagrama de Venn. É curioso observar, porém, que todos os participantes afirmaram preferir o ensino presencial. Sendo assim, até mesmo os que já conheciam as ferramentas, não têm predileção pelo remoto e essa

é a razão para haver uma leve intersecção entre todos os participantes no diagrama de Venn.

No que diz respeito à roda das emoções de Plutchik (2001), as emoções que prevaleceram nas entrevistas foram: desaprovação, apreensão/solidão, aceitação e serenidade. Cada indivíduo é único e suas crenças são flutuantes (BARCELOS, 2015), sendo assim, a classificação representada aqui pode variar dependendo da maneira como se olha para os dados. Abaixo apresenta-se uma representação das emoções dos participantes (desde a mais desagradável até a mais agradável). Este foi, inclusive, o percurso das emoções de Julio e Maria.

FIGURA 13: Emoções principais dos (as) participantes



FONTE: A autora (2023)

A figura acima representa o contínuo de emoções que os participantes apresentaram ao longo de suas trajetórias no ERE, com um gradiente de cores semelhante ao que se encontra na roda das emoções de Plutchik (2001). Como mencionado anteriormente, Julio e Maria passam por todas as emoções representadas na figura 14, eles iniciaram o ensino remoto emergencial com desaprovação por não estarem familiarizados com as ferramentas digitais e, posteriormente, apreensão, pois estavam sendo inseridos em um contexto com o qual não estavam acostumados; contudo, vieram a aceitar e ter uma emoção serena ao

final do período ao perceberem que o ensino remoto possuía vantagens e elementos que funcionavam melhor do que haviam antecipado. Por sua vez, Luana, Lauro e Wagner permaneceram nos dois extremos da imagem (i.e., desaprovação e serenidade). Luana trouxe diversos relatos sobre o quanto não conseguiu se acostumar com o ERE e reiterou sua preferência pelo ensino presencial diversas vezes durante a entrevista. Já Lauro e Wagner pontuaram repetidas vezes que tinham experiência com plataformas digitais e se sentiam confortáveis em ambos os ambientes, remoto e presencial. Isso contribui, portanto, para considerações demasiadamente divididas em relação aos tópicos discutidos ao longo deste texto.

De forma geral, parece ter prevalecido nos dados gerados três crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem ocorrido de forma remota: 1) “nada substitui o ensino presencial”; 2) “o ensino remoto é aceitável, já até me acostumei com ele, mas o presencial ainda é preferível”; 3) “estou acostumado com o ERE, mas prefiro o ensino presencial”. A primeira esteve presente em todas as entrevistas com exceção da de Lauro. A segunda apareceu nas entrevistas de Maria e Julio e a terceira nas entrevistas de Wagner e Lauro. Essas informações estão inseridas no quadro abaixo:

QUADRO 4: Crenças dos participantes sobre o ERE

Nome do participante	Crença 1: “Nada substitui o ensino presencial.”	Crença 2: “O ensino remoto é aceitável, já até me acostumei com ele, mas o presencial ainda é preferível.”	Crença 3: “Estou acostumado com o ERE, mas prefiro o ensino presencial.”
Julio	X	X	
Lauro			X
Luana	X		
Maria	X	X	
Wagner	X		X

FONTE: A autora (2023)

As crenças sobre ensino/aprendizagem no ensino remoto em comparação ao ensino presencial mencionadas no quadro acima foram redigidas com base nos dados gerados por meio das entrevistas e discutidos até então no presente texto. Algumas das frases refletem falas de participantes, mas não é o caso de todas elas.

Ao retomar as perguntas de pesquisa as crenças e emoções de cada participante se tornam mais evidentes. Sendo assim, as perguntas de pesquisa são retomadas e respondidas abaixo de acordo com o exposto por cada entrevistado (a).

7.2.1 Em que medida o “ambiente vigiado” das aulas online impactou a ocorrência de episódios linguísticos por parte do docente?

Luana: A participação dos alunos diminuiu consideravelmente bem como os episódios linguísticos.

Julio: Não impactou.

Lauro: Não impactou.

Wagner: Não impactou.

Maria: Não impactou.

É relevante observar que apenas Luana relatou mudança no comportamento dos estudantes em relação a episódios linguísticos durante o período de ERE. Essa relação com o ambiente remoto pode, de fato, ter influenciado a participação dos estudantes, como relatado por Aragão (2011). Posteriormente, outros (as) participantes relatam uma queda na participação de seus estudantes, porém não em relação a esse ponto em específico. Será que isso ocorreu por Luana ser da área de humanas/linguagens? De acordo com Barcelos e Kalaja (2011), as crenças são produtos históricos e políticos conectados a contextos sócio-políticos, tanto que podem também ser denominadas ideologias de linguagem. Levando-se em consideração essa definição, a diferença entre a resposta de Luana e a dos demais faz sentido, uma vez que se espera que os estudantes de sua área, bem como ela própria, estejam mais envolvidos com questões da linguagem.

7.2.2 As suas crenças sobre didática e outros fatores relacionados à prática de docência foram afetadas?

Luana: Não.

Julio: Sim.

Lauro: Não.

Wagner: Sim.

Maria: Sim.

7.2.3 Se sim, de que maneira suas crenças foram afetadas? As técnicas de aprendizagem utilizadas mudaram para o docente enquanto facilitador de conteúdo?

Luana: -

Julio: O docente adquiriu maior “respeito” pelas aulas remotas.

Lauro: -

Wagner: O entrevistado fez um *mea culpa* por entender que não deu a devida atenção aos estudantes durante este período.

Maria: Ela acreditava que o ensino remoto era pior do que o presencial e isso mudou.

Como mencionado anteriormente, chama a atenção o fato de Luana e Lauro apresentarem respostas iguais, uma vez que demonstraram emoções e crenças demasiadas diferentes ao longo de suas entrevistas. É digno de nota, também, que enquanto Luana nutria crenças negativas/desagradáveis em relação ao ensino remoto e isso não mudou após o ERE, Lauro tinha uma visão positiva e, até mesmo, indiferente em relação a essa modalidade de ensino e o período de ERE, também, não modificou isso. Contudo, é relevante ressaltar que o fato de eles manterem seus posicionamentos não significa que terão esta crença indefinidamente. Assim como afirma Mercer (2011), as crenças não devem ser concebidas como imutáveis, uma vez que irão mudar conforme os diferentes contextos.

Por sua vez, Julio e Maria relataram mudanças de crenças após o ERE. Eles afirmaram que não tinham familiaridade com as ferramentas do ensino remoto e nutriam certo preconceito com esta modalidade de ensino, mas foram surpreendidos

positivamente pelos recursos e possibilidades proporcionadas por ela. Esses dois casos corroboram o que foi discutido por Mercer (2011), sobre a influência do contexto nas crenças dos indivíduos, pois tanto Julio quanto Maria foram influenciados positivamente pelo contexto no qual estiveram inseridos durante o ERE.

Apesar de já ser familiarizado com o ensino remoto, Wagner sentiu que precisava ter dado mais atenção aos seus estudantes. Ao admitir responsabilidade em não ter feito isso, Wagner aparentou ter ficado com seu sentimento de autoeficácia (BANDURA, 1977) abalado, demonstrando insegurança e remorso por sua própria prática passada.

7.2.4 Havia demanda de explicação gramatical e de vocabulário nas aulas presenciais? E nas remotas? Isso mudou? Como?

Luana: Sim, havia mais demanda nas aulas presenciais.

Julio: Não havia. Não mudou.

Lauro: Havia, mas eram casos pontuais. Não mudou.

Wagner: Havia. Durante o ERE os alunos trouxeram mais demandas de explicação gramatical e de vocabulário por conta de entrevistas de emprego.

Maria: Havia. Tanto durante o ERE quanto durante o ensino presencial, os estudantes traziam demandas.

Tsui (2018) discute a baixa autoeficácia de docentes de EMI no que diz respeito ao nível de proficiência. A presente pergunta de pesquisa existe por este motivo e pela experiência da autora observando esses contextos. Foi possível observar incômodo com essa questão nas respostas de Lauro, Julio, Wagner e Maria. Lauro fez questão de ressaltar que havia pouca demanda. Por sua vez, Julio destacou que fala um inglês “de altura”. Já Wagner fez um longo relato sobre isso e frisou que não é professor de língua. Maria narrou algo semelhante a Wagner. Somente Luana aparentou estar à vontade com essa questão, talvez por ser da área de linguagens.

7.2.5 Quais emoções se fizeram mais presentes para os professores durante o período de aulas remotas de EMI na pandemia?

Luana: Apreensão, frustração, solidão e desaprovação.

Julio: Aceitação e serenidade.

Lauro: Aceitação e serenidade.

Wagner: Aceitação e serenidade.

Maria: Apreensão, desaprovação, solidão, aceitação e serenidade.

Segundo a roda das emoções de Plutchik (2001), as emoções que prevaleceram foram aceitação e serenidade. Contudo, seria necessário expandir a pesquisa e adicionar mais participantes para verificar se este cenário se mantém. Como já discutido anteriormente, os (as) participantes que não conheciam os recursos do ensino remoto antes do ERE (2 participantes), apresentaram emoções mais desagradáveis do que os que já tinham esse conhecimento (3 participantes).

Um ponto relevante mencionado pela primeira entrevistada Luana é a desigualdade de recursos que ela e seus estudantes possuíam durante o ERE. Ela mencionou esse fato como um incômodo, como algo que dificultou o andamento de suas aulas.

Outra questão que surgiu das afirmações de Luana foi a capacitação e o fato de que a sua não-obrigatoriedade fez com que muitos docentes não a realizassem. Novamente, há falta de equidade, pois o fato de apenas alguns professores participarem parece gerar incômodo na participante. De mesmo modo, as gravações das aulas parecem constituir um problema para ela, que alega não se sentir confortável com a prática.

Por sua vez, Julio não tinha experiência com aulas online antes do período de ERE, porém ele se mostrou confortável com os recursos e gravações. É importante lembrar que ele foi o único participante estrangeiro a colaborar com a pesquisa. Julio classificou a transição do ensino presencial ao remoto como complicada e relatou alguns desafios que enfrentou durante esse período. Porém, de forma geral, ele manifestou gratidão pelo ERE, pois por conta disso, ele fez melhorias no seu material didático. É digno de nota que Julio também prefere o ensino presencial.

Lauro já estava familiarizado com as ferramentas utilizadas no ERE e não relatou incômodos. Entretanto, ele classificou a transição do presencial para o ERE como abrupta e sem capacitação. Lauro sentiu sua espontaneidade diminuir durante este período, pois não conseguia se movimentar da mesma forma que fazia em sala de aula. Talvez por isso ele tenha preferência pelo ensino presencial.

Por sua vez, Wagner, assim como Lauro, já conhecia as ferramentas do ensino remoto e não expressou frustração em relação a isso. Contudo, ele classificou a volta às aulas durante o ERE como confusa e sem preparação, especialmente para lidar com ferramentas em específico. Ele também sentiu queda em sua espontaneidade e, possivelmente autoeficácia (TSUI, 2008).

Por fim, Maria não conhecia os recursos do ensino remoto e tinha preconceito com a modalidade, mas quando se acostumou com eles, mudou de opinião. Sendo assim, as crenças e emoções dela sofreram uma mudança crescente ao longo do ERE, provavelmente influenciada por sua inserção no contexto remoto (ZEMBYLAS, 2004).

Como já mencionado anteriormente, Rodrigues (2015) descreve a natureza complexa e dinâmica das crenças e emoções e as classifica como: interativa (quando as emoções influenciam as crenças e vice-versa) e recíproca (quando a influência acontece mutuamente entre crenças e emoções). Com base na análise dos dados, é possível afirmar que os (as) participantes da pesquisa apresentam majoritariamente crenças e emoções interativas, uma vez que suas crenças parecem determinar suas emoções e vice-versa. Um exemplo disso ocorre com Luana quando ela relata sua emoção ao ver todos seus estudantes com a câmera ligada. É possível afirmar que a emoção do momento narrado está atrelada à crença, manifestada pela entrevistada, de que por ela conseguir ver os rostos dos estudantes, o ensino presencial é melhor.

O Panoptismo no ERE parece ter sido experienciado majoritariamente por Maria e Luana. Contudo, a primeira relatou que, com o passar do tempo, acabou se acostumando a ser gravada e não sentiu mais incômodo em decorrência disso. Os demais participantes não relataram emoções semelhantes a esse respeito.

No que diz respeito à internacionalização, que está diretamente relacionada ao contexto de EMI, não houve menção da parte dos docentes em relação a ações e/ou atitudes suas ou de seus estudantes concernentes a esse aspecto. É crucial considerar os dados aqui apresentados, também, à luz do Panoptismo e levando em consideração que os participantes que foram mais concisos, a saber: Julio e Lauro,

podem ter reagido dessa forma por terem se sentidos vigiados/julgados de alguma forma pela entrevista. Sendo assim, a teoria de Foucault (2008) se torna ainda mais importante à análise dos dados apresentados e pode ajudar a jogar luz no comportamento dos participantes que não foram explicados somente pelas teorias de crenças e das emoções, uma vez que eles raramente esboçaram crenças e emoções que pudessem ser analisadas e discutidas posteriormente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e comparar as crenças e emoções de docentes de EMI da pós-graduação *Stricto Sensu* da UFPR em relação ao ERE. Além disso, buscou-se descobrir se o ambiente “vigiado” desencadeou uma sensação de Panoptismo nos (as) participantes e de que maneira isso se interligou às crenças e emoções que eles (as) experienciaram em suas práticas docentes.

Para tanto, uma pesquisa bibliográfica foi realizada com o objetivo de, primeiramente, definir o conceito de EMI, especialmente em comparação a termos mais recentes como EMEMUS. Esta definição se fez necessária pelo fato de EMI ser o contexto nos quais os (as) participantes da pesquisa atuam.

Em segundo lugar, realizou-se pesquisa bibliográfica com o objetivo de contextualizar o processo de internacionalização das IES do Brasil e do exterior. Os dados expostos ajudam a compreender como o processo de internacionalização aconteceu e continuou a se desenvolver durante a pandemia, período que foi analisado.

Em um terceiro momento, apresentou-se definições dos termos EaD e ERE e do Panoptismo. Essas distinções foram necessárias pelo fato de os dois últimos constituírem o objeto de análise da pesquisa.

Em quarto lugar, foram apresentadas as teorias de emoções e crenças, com o intuito de definir o aporte teórico que guiaria a análise dos dados e as considerações que poderiam surgir a partir deles. Neste momento, a autora apontou qual definição de crenças e emoções seria adotada na presente tese.

Por fim, foram discutidos os achados de autores que pesquisaram as salas de aula de EMI e apresentada uma discussão sobre quais desses parâmetros seriam levados em consideração no momento da análise dos dados da presente pesquisa. A partir daí, apresentou-se a metodologia, a análise dos dados e, finalmente, as considerações finais. Neste capítulo, as perguntas de pesquisa foram retomadas, discutidas e problematizadas. Ainda, foram discutidas as limitações da presente pesquisa e sugeridos temas e questões a serem levados em consideração em pesquisas vindouras.

Com base nos dados, foi possível reafirmar as emoções como sendo construídas socialmente e dependentes do contexto (ZEMBYLAS, 2004). Uma vez

que foi possível identificar a mudança de crenças e emoções que o conhecimento, adquirido pela inserção dos (as) participantes naquele contexto (no ambiente remoto), operou. De modo semelhante, entende-se as crenças como elementos que podem mudar ou ser refinadas à medida que os indivíduos vão refletindo sobre elas. Elas são desencadeadas por recursos e mediadas por emoções bem como pelo contexto sócio-histórico (BARCELOS; KALAJA, 2011). Por este motivo, as emoções tiveram destaque ao longo desta pesquisa, pois elas atuam como mediadoras das crenças dos indivíduos.

Com esta pesquisa foi possível corroborar o caráter transitório das emoções e o impacto que a mudança delas pode exercer nas crenças dos indivíduos sobre si mesmos e suas práticas docentes. Além disso, a pesquisa demonstrou o quão complexas as emoções em relação a um mesmo assunto podem ser, vide os dados de Maria, que vai da desaprovação à aprovação ao longo do período de ERE.

Apesar dos resultados variados, que já eram esperados uma vez que se tratam de indivíduos completamente diferentes entre e si e atuantes em áreas de conhecimento distintas, ficou evidente a importância da equidade de oportunidades de capacitação para todos os docentes e da criação de espaços para discussão da prática docente. É possível que haja instituições, porém, onde isso ainda não é possível. Sendo assim, é preciso pensar em outras alternativas.

Uma alternativa possível é a prática reflexiva, que é recomendada por Farrell (2019) aos docentes de EMI. Através dela, os (as) professores (as) podem refletir sobre as abordagens mais apropriadas aos contextos de educação superior. Esta prática reflexiva pode ser realizada por meio de: conversa, escrita, observações de aula, pesquisa ação, narrativas e equipes de ensino. Este tipo de prática constitui uma solução paliativa simples, que pode minimizar o impacto de mudanças abruptas como o ERE.

Outra opção, também mencionada por Farrell (2019), é a capacitação, mas no caso da presente pesquisa, todos (as) participantes já haviam realizado capacitação em EMI. Portanto, a capacitação necessária seria em ERE especificamente e deveria ser ofertada com um espaço de tempo maior até o início das aulas. Uma vez que os docentes também relataram insatisfação com a maneira que a capacitação aconteceu na IES pesquisada.

Em suma, há muito a ser dito sobre o período do ERE e seu impacto nas crenças e emoções de docentes de EMI em geral. Esta pesquisa evidenciou a

importância de ações voltadas para o aspecto emocional dos docentes de IES. É saudável e muito importante que haja espaço para trocas e discussões entre docentes, tal qual uma comunidade de prática, para que eles (as) se sintam seguros (as) em seu ambiente de trabalho e na sua profissão.

É importante reconhecer as limitações da pesquisa. Para tanto, é pertinente, neste momento, traçar um histórico da origem dessa pesquisa.

Inicialmente, esta pesquisa não iria tratar da temática do ensino remoto emergencial. Seu objetivo inicial era investigar a ocorrência de episódios linguísticos nas aulas de EMI da UFPR. Esta pesquisa iria ser realizada por meio de observações de aula e entrevistas com docentes e discentes. Porém, em 2020 a pandemia teve início e não foi mais possível observar aulas presencialmente, uma vez que elas não estavam acontecendo. Após algum tempo conversando com seu até então orientador, ficou decidido que a autora pesquisaria o impacto do ERE nas crenças e emoções de professores de EMI.

Seu até então orientador se afastou de suas funções na universidade e, quando a autora foi submeter sua pesquisa à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR para que ela pudesse, então, dar início à coleta de dados, o Comitê de Ética em Pesquisa determinou que, por conta desse afastamento, ele não podia mais orientá-la. A determinação foi justa e acertada, porém, a mudança de orientação e, posteriormente, a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa demorou meses para acontecer, o que fez com que o percurso da pesquisa fosse prejudicado. Somente após tudo isso, foi possível entrar em contato com os docentes solicitando a participação no questionário e na entrevista.

Outro fator que pode ter sido limitador foi a não insistência da entrevistadora com os participantes que foram muito concisos em suas respostas. Para conseguir identificar as emoções e, principalmente, as crenças é essencial ter mais do que apenas “sim” ou “não” como resposta. Contudo, a entrevistadora teve certo receio de insistir demasiadamente, especialmente depois de repetir a pergunta uma segunda vez e obter a mesma resposta. Apesar disso, espera-se que os resultados obtidos e as discussões realizadas a partir deles contribuam para a literatura da área.

Através do que foi observado durante a pesquisa surgem algumas possibilidades de temas para pesquisas vindouras como, por exemplo:

- a. Estudos sobre redes de apoio/comunidades de prática de docentes de IES;
- b. Estudos sobre o letramento digital de docentes de EMI;
- c. Estudos sobre projetos voltados à saúde mental de docentes de IES e o impacto em suas crenças e emoções, especialmente em tempos de mudança.

Estes foram tópicos que surgiram no momento da análise dos dados e que seria pertinente investigar para dar continuidade à temática discutida até aqui. Esta pesquisa confirma a natureza complexa das emoções e crenças ao demonstrar como elas podem mudar ao longo do tempo ou, até mesmo, no discurso dos entrevistados. A análise dos dados confirmou, ainda, o quanto a combinação crenças e emoções influenciou a maneira de agir e a identidade de cada um dos (as) participantes. Novas investigações podem ser realizadas visando incluir mais participantes ou participantes de áreas diferentes, por exemplo. São várias as possibilidades e depende do interesse do (a) pesquisador (a).

A presente tese me proporcionou aprendizado em diversas esferas. Sendo assim, foi possível identificar a importância das emoções de forma teórica e crítica. Além disso, repensei minha práxis enquanto docente e ressignifiquei minha experiência enquanto tal. Neste sentido, as crenças e emoções passaram a ser reconhecidas e integradas às minhas práticas e não mais negligenciadas e ignoradas.

Apropriar-se do conhecimento teórico e adaptá-lo para auxiliar na análise dos dados também é muito importante para uma construção de conhecimento crítica. Dessa forma, procurei ao longo do texto moldar as teorias à realidade fornecida pelos dados e analisá-los por este prisma para depreender considerações finais.

De forma geral, essa pesquisa impactou minhas emoções na medida em que percebia que as respostas dos participantes, suas emoções e crenças estavam alinhadas com o que experienciei enquanto docente durante o período pandêmico, antes e após. Senti-me acolhida e me reconheci em diversas falas dos (as) entrevistados (as), o que me proporcionou uma sensação de pertencimento. Por este motivo, reforço a importância de espaços para socialização de docentes, nos quais eles (as) possam construir comunidades de prática e se sentirem representados uns nos outros, em uma relação de alteridade que oportunize o diálogo.

De mesmo modo, minhas emoções foram impactadas por todos os obstáculos que surgiram ao longo do doutorado. Desde a troca do tema de pesquisa em decorrência da pandemia, a pandemia em si, a mudança de orientador, a mudança de emprego e cidade, construção do doutorado enquanto trabalhava (ou seja, sem bolsa), perda da minha avó materna logo após a qualificação. Foram tantos golpes emocionais que perdi a conta. Sendo assim, acredito que sejam necessárias, também, mais pesquisas sobre a batalha silenciosa travada diariamente por pesquisadores brasileiros ao longo de seus percursos acadêmicos.

Por fim, a presente pesquisa contribuiu com dados robustos pertinentes ao estudo das crenças e emoções, que precisam ser levadas em consideração quando pesquisas voltadas a docentes e suas práxis são realizadas. O EMI é realizado por pessoas que são complexas e possuem emoções, crenças e identidades que têm de ser reconhecidas em seus contextos e loci de enunciação. Advém daí a relevância de realizar cada vez mais pesquisas voltadas para essas questões.

REFERÊNCIAS

AIZAWA, I; ROSE, H; THOMPSON, G; CURLE, S. Beyond the threshold: Exploring English language proficiency, linguistic challenges, and academic language skills of Japanese students in an English medium instruction programme. Em: **Language Teaching Research**, 2020a.

AIZAWA, I; MCKINLEY, J. EMI challenges in Japan's internationalisation of higher education. Em: BOWLES, H; MURPHY, A. (Eds.), **English medium instruction and the internationalisation of universities**. Palgrave Macmillan: Londres, 2020b.

ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. Em: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.), **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Press, Dordrecht, p. 55-85, 2003.

AN, J; MACARO, E; CHILDS, A. Language focused episodes by monolingual teachers in English Medium Instruction science lessons. Em: **Journal of Immersion and Content-Based Language Education**, v. 7, n. 2, p. 166-191, 2019.

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

ARAGÃO, R. C. Beliefs and emotions in foreign language learning. Em: **System** 39 (3), p. 302-313, 2011.

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

ARAGÃO, R. C; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, Crenças e Identidades na formação de professores de inglês. Em: **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.

ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. Em: **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 25, especial, dez, 2022.

ARAÚJO, K. V. V. S; FREITAS, B. M. P; SILVA, B. S. F. O panóptico de Foucault em tempos de pandemia: um olhar crítico para a educação. Em: **Educação no contexto atual: interlocuções teóricas e práticas**. Goiânia, GO: Editora Scotti, 2021.

ARETIO, L. G. **Educación a Distancia Hoy**. Madrid: UNED, 1994.

ASHOUR, S; GHALEB, A. E; ZAITOUN, E. A. Post-pandemic Higher Education: Perspectives from University Leaders and Educational Experts in the United Arab Emirates. Em: **Higher education for the future**, v. 8, n. 2, 2021.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Em: **Psychological Review**, n. 84, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York, NY: W. H. Freeman & Company, 1997.

BAUMVOL, L. K; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o inglês como meio de instrução. Em: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (Org.). **Echoes: Further Reflections on Language and Literature**. 1ed. Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 65-82, 2016.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. Em: **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Em: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

BARCELOS, A. M. F; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. Em: **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, p. 506-531, 2018.

BARCELOS, A. M. F; KALAJA, P. **Introduction to beliefs about SLA revisited**. Em: *System*, nº. 39, p. 281-299, 2011.

BARCELOS, A. M. F; DA SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. Em: **Revista Contexturas**, n. 24, p. 6-19, 2015.

BAUMVOL, L. K. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. Em: **IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa, [Des] Limiares da Linguagem, Porto Alegre, RS. Anais [...]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)**, 2016, 362-370.

BENESCH, S. **Considering emotions in critical English language teaching: Theories and praxis**. New York: Routledge, 2012.

BENTHAM, J. **Panopticon: or the inspection house**. Whitefish, Montana: Kessinger, Montana, 1791.

BLOCK, D. **Key Concepts in ELT: Globalization and Language Teaching**. Em: *ELT Journal*, v. 58, n.1, 2004.

BORK-HÜFFER, T; KULCAR, V; BRIELMAIR, F; MARKL, A; IMMER, D. M; JUEN, B; WALTER, M. H; KAUFMANN, K. University Students' Perception, Evaluation, and Spaces of Distance Learning during the COVID-19 Pandemic in Austria: What Can We Learn for Post-Pandemic Educational Futures? Em: **Sustainability**, 13, 7595, 2021.

BOSMA, H. A.; KUNNEN, S. E. **Identity and emotion: Development through self-organization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Portal do Planalto, Arquivos, 2017.

BREEZE, R; ROTHHOFT, H. Using the L1 in university-level EMI: attitudes among lecturers in Spain. Em: **Language Awareness**, 30 (2), p. 195-215, 2021.

BURRELL, G; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. Heineman, Londres, 1979.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge, 2012.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? Em: PASCHOAL, M.S.Z. de.; CELANI, M. A. A. (Org.). Em: **Linguística Aplicada**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-24.

CHIAPPA, R; FINARDI, K. R. Coloniality prints in internationalization of higher education: The case of Brazilian and Chilean international scholarships. Em: **Scholarship of Teaching and Learning in the South**, 5 (1), 25-45, 2021.

CICILLINI, S; GIACOSA, A. Online English-Medium (EMI) Instruction classes. What we have learned so far. Em: **Didamatica**, Novembro, Milão, 2020a.

CICILLINI, S; GIACOSA, A. Communication and Interaction From Face-To-Face To Online Emi Degree Programmes in The Students' Perspective – A Case Study. Em: **Enhancing the Human Experience of Learning with Technology: New challenges for research into digital, open, distance & networked education European Distance and E-Learning Network (EDEN) Proceedings 2020 Research Workshop** | Lisboa, p. 21-23, 2020b.

CÓ, E. L; AMORIM, G. B; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. Em: **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, 2020.

COLEMAN, J. A. English-medium teaching in European higher education. Em: **Language Teaching**, 39, p. 1-14, 2006.

COSTA, P. C; TEIXEIRA, L. A. C. Mídias Digitais, ensino e prática docente: mudanças e permanências no contexto da pandemia de COVID19. Em: **Revista Teias**, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021. Seção Temática Práticas pedagógicas alternativas em contextos de incerteza e crise.

COSTA, M. R. M; SOUSA, J. C. Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia. Em: **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. esp, p. 124-135, 2020.

CURLE, S.; YUKSEL, D.; SORUÇ, A; ALTAY, M. Predictors of English Medium Instruction academic success: English proficiency versus First language medium. Em: **System**, 95, 2020.

CROSS, D. I.; HONG, J. Y. Beliefs and Professional Identity: Critical Constructs in Examining the Impact of Reform on the Emotional Experiences of Teachers. Em:

DAFOUZ, E; SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for English-Medium education in multilingual university settings. Em: **Applied Linguistics**, 37 (3), 2014.

DAFOUZ, E; SMIT, U. A sociolinguistic approach to the multifaceted roles of English in English-medium education in multilingual university settings. Em: LLINARES, A; MORTON, T. (Eds.). Em: **Language learning and language teaching**, p. 287–306, 2017.

DAFOUZ, E; SMIT, U. **ROAD-MAPPING English-Medium Education in the Internationalised University**. Palgrave Pivot: Suíça, 2020.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction – a growing global phenomenon**. British Council, 2015.

DEARDEN, J; MACARO, E. Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. Em: **Studies in Second Language Learning and Teaching**, 2016.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis**. Westport, CT: Greenwood, 2002.

DE WIT, H. The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. Em: **ETD: Educação Temática Digital**, 22(3), 538-545, 2020.

DE WIT; H., HUNTER; F., HOWARD; L; EGRON-POLAK, E. (Eds.) **Internationalisation of Higher Education: Study**. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015.

DOIZ, A; LASAGABASTER, D. Teachers' and Students' Talk about Language. Em: _____. **Language Use in English-Medium Instruction at University: International Perspectives on Teacher Practice**, p. 34-55, Routledge: Nova York, 2021.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: construction,**

administration and processing. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers: Mahwah, New Jersey, 2003.

EKMAN, P. What we become emotional about. Em: MANSTED, A., S. R; FRIJDA, N; FISHCER, A. (Eds.), **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**, p. 119-135. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ELIAS, L. M; PADILHA, S; LUZ, T; CASAGRANDE, J. L; BIROCHI, R. Os Paradigmas Interpretativista, Funcionalista, Humanismo Radical e Estruturalismo Radical Adotados no Estudo sobre Estratégia. Em: **IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração**, Florianópolis, 2014.

ERGASHEV, I; FARXODJONOVA, N. Integration of National Culture In The Process Of Globalization. Em: **Journal of Critical Reviews**, v. 7, n. 2, 2020.

EVANS, S.; MORRISON, B. Meeting the challenges of English-medium higher education: The first-year experience in Hong Kong. Em: **English for Specific Purposes**, 30(3), p. 198–208, 2011.

FAUBAI. **Orientações para a elaboração de políticas linguísticas para a internacionalização do ensino superior**, 2017. Disponível em: <<http://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2021.

GUIMARÃES, F. F; FINARDI, K. R; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? Em: **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019.

FARRELL, T. S. C. **Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals.** New York: Routledge, 2015.

FARRELL, T. S. C. Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. Em: **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, p. 1-10, 2019.

FINARDI, K. R. Internacionalización desde una perspectiva del sur, crítica y emancipadora. Em: **Revista REDALINT.** Universidad, Internacionalización e Integración Regional, 1(2), 95–117, 2021.

_____. As línguas e rankings no Oscar da internacionalização das produções científicas latino-americanas: Languages and Oscar rankings of the internationalization of Latin American scientific productions. Em: **Estudos Linguísticos** - São Paulo, 2022.

FINARDI, K. R; MENDES, A. R. M; DA SILVA, K. A. Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: Entre competição e solidariedade. Em: **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. (58)-(58), 2022.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa, Editora Artmed, 3ª Ed, Porto Alegre, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento das prisões**. Petrópolis: Vozes LV, Ed. 20, 1999.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, I; BAHIA, S; ESTRELA, M. T; AMARAL, A. Trabalho docente, emoções, contexto e formação. Em: **II Simposium Nacional Sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional Lisboa**, 15 e 16 de novembro de 2011.

GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GIMENEZ, T; CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S; MARSON, M. Z; EL KADRI, A. Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro. Em: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (60.2), p. 518-534, 2021.

GIMENEZ, T. N; MARSON, M. Z. Teacher education in English medium instruction settings: a partial view from Brazil. Em: **Ilha Desterro**, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 155-172, Abr. 2022. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217580262022000100155&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de fevereiro de 2023. Epub Apr 27, 2022.

GIMENEZ, T; SARMENTO, S; ARCHANJO, R; ZICMAN, R; FINARDI, K. **Guide to English as medium of instruction in brazilian higher education institutions 2018-2019**, 2018. Disponível em: <<http://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2021.

GODOY, P. F. G. **Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, 2020.

GUIMARÃES, F. F.; KREMER, M. M. Adopting English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): A comparative study. Em: **Ilha do Desterro**, v. 73, n. 1, p. 217-246, 2020.

GUINDALINI, B; TOMIZAWA, G. Mecanismo Disciplinar de Foucault e o Panóptico de Bentham na Era da Informação. Em: **ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET**, Ano IV, n. 9, 2013.

GUSSO, H. L; ARCHER, A. B; LUIZ, F. B; SAHÃO, F. T; LUCA, G. G; HENKLAIN, M. H. O; PANOSSO, M. G; KIENEN, N; BELTRAMELLO, O; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. Educação e Sociedade. Em: **Campinas**, v. 41, p. 1-27, set. 2020.

HANNULA, M; EVANS, J; PHILIPPOU, G; ZAN, R. Affect In Mathematics Education – Exploring Theoretical Frameworks. Em: **Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, v. 1, p. 107-136, 2004.

HODGES, C; MOORE, S; LOCKEE, B; TRUST, T; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. Em: **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020. Disponível em <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 28 de outubro de 2021.

HONG, J; BASTURKMEN, H. Incidental attention to academic language during content teaching in two EMI classes in South Korean High Schools. Em: **Journal of English for Academic Purposes**, 48, 2020.

HOPKYNS, S. Cultural and linguistic struggles and solidarities of Emirati learners in online classes during the COVID-19 pandemic. Em: **Policy Features in Education - Special Issue: Covid-19 and Crisis of Higher Education: Responses and Intensifying Inequalities in the Global South**, p. 1-18, 2021.

HU, G.; LEI, J. English-medium instruction in Chinese higher education: A case study. Em: **Higher Education**, 67, p. 551–567, 2014.

IBAÑEZ, R. M. **El material impreso en las Universidades a Distancia**. Mimeografado, 1990.

INEP. **Censo da Educação Superior: Notas Estatística, 2019**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

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

KNIGHT, J. **Internationalization: Elements and checkpoints** (Research Monograph, n. 7). Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education, 1994.

_____. Updated internationalization definition. Em: **International Higher Education**, n. 33, p. 2-3, 2003.

_____. Internationalization Remodeled Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Em: **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

_____. Five myths about internationalization. Em: **International Higher Education**, (62), 2011.

LASAGABASTER, D. Fostering Team Teaching: Mapping Out a Research Agenda for English-Medium Instruction at University Level. Em: **Language Teaching**, 51 (3), p. 400–416, 2018.

LASAGABASTER, D; DOIZ, A. Foregrounding Language Issues in English-Medium Instruction Courses. Em: _____. **Language Use in English-Medium Instruction at University International Perspectives on Teacher Practice**, p. 1-10. Routledge: Nova York, 2021.

LASAGABASTER, D; DOIZ, A; PAVÓN, V. **Undergraduates' beliefs about the role of language and team teaching in EMI courses at university**. Em: *RILA* 2(3), p. 111-127, 2018.

LEFFA, V. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Universidade Católica de Pelotas/CNPq. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, vol. 20, nº. 2, p. 389-411, 2012.

LEONTJEV, D; RASSKAZOVA, T. Assessment Cultures and Virtual L2 Teaching and Learning. Em: **Communication Trends in the Post-Literacy Era: Polylingualism, Multimodality and Multiculturalism As Preconditions for New Creativity:**

monograph, p. 193-209, 2020.

LIM, H; MURDOCH, Y. D; CHO, J. Online EMI learner engagement and perceptions of teaching and learning during the COVID-19 pandemic. Em: **Innovations in Education and Teaching International**, p. 1-12, 2021.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. Em: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

LIYANAGE, I. Linguistic Shaming and emotional labour: English Medium Instruction (EMI) policy enactments in Kiribati higher education. Em: **Linguistics and Education**. No prelo, 2023.

MACARO, E; TIAN, L; CHU, L. First and Second Language Use in English Medium Instruction Contexts. Em: **Language Teaching Research**, 24(3), p. 382- 402, 2020.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. Em: **Administrative Science Quarterly**, p. 520-526, v. 24, n. 4, 1979.

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. Em: FINARDI, K. R. (Ed.). **English in Brazil: views, policies and programs**. 1. ed. Londrina: Eduel, 2016, p. 191-228.

MARTINEZ, R; MACHADO, P; PALMA, C. An Exploratory Analysis of Language Related Episodes (LREs) in a Brazilian EMI Context: Lecturers' and Students' Perspectives. Em: LASAGABASTER, D; DOIZ, A. **Language Use in English-Medium Instruction at University International Perspectives on Teacher Practice**, p. 12-31. Routledge: Nova York, 2021.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na emoção e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 3ª Edição, 2002.

MERCER, S. Language learner self-concept: complexity, continuity and change. Em: **System** 39 (3), p. 335-346, 2011.

MESQUITA, B; MARKUS, H. R. Culture and emotion – models of agency as sources of culture variation in emotion. Em: MANSTEAD, A. S. R; FRIJDA N; FISCHER A. (Eds.), **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**, p. 341-358. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. 28 Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, J. A. A; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. Em: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, K. A. R. F. C. **Curso de formação local para professores de Inglês Como Meio De Instrução – Elaboração, Pilotagem, Resultados**. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2021.

NAVARRO, D; THORNTON, K. Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. Em: **System** 39 (3), p. 290-301, 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. Em: **Caderno de pesquisas em administração**, v. 1, n. 3, 1996.

PALMA, A. C. **A representatividade das emoções nas práticas de professores do ensino superior da Universidade Federal do Paraná**. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2021.

PARKINSON, B. **Ideas and realities of emotion**. New York: Routledge, 1995.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. Em: GABRYŚ-BARKER, D; BIELSKA, J. (Eds.), **The affective dimension in second language acquisition** (pp. 3–28). Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PENG, J. E. Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: the mediation of classroom affordances. Em: **System** 39 (3), p. 314-324, 2011.

PICCIN, G.; FINARDI, K. R. Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação Superior: (In)Visibilidades nas/das Epistemologias de (Des)Construção das Internacionalizações. Em: **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 22, n. 52, 2021.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PLUTCHIK, R. The nature of emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. Em: **American Scientist**, v. 89, n. 4, p. 344-350, 2001.

PRETI, O. **Educação à distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2 ed., 2011.

RESCHKE, M. J. D; BIDO, M. C. F. Potencializando a experiência de internacionalização: reflexões sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. Em: **Revista Espaço Pedagógico**, 24(1), 2017.

RIOULT, N; MARRON, A; PEREIRA, T. Aulas virtuais: uma discussão sobre a interação no aprendizado de língua estrangeira em tempos de pandemia. Em: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 108-121, 2021.

RODRIGUES, N. N. **Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English**, Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, 2015.

ROGIER, D. **The effects of English-Medium Instruction on Language Proficiency of Students Enrolled in Higher Education in UAE**. Tese (Doutorado em Educação em TESOL) – The University of Exeter, 2012.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSE, H., CURLE, S., AIZAWA, I., & THOMPSON, G. What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. Em: **Studies in Higher Education**, 2019.

SAHAN, K; MIKOLAJEWSKA, A; ROSE, H; MACARO, E.; SEARLE, M; AIZAWA, I; ZHOU, S; VEITCH, A. **Global Mapping of English as a Medium of Instruction in higher education: 2020 and beyond**. British Council, Londres: Reino Unido, 2021.

SANTOS, E. M. O Ensino Remoto Emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de língua inglesa. Em: **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 145-160, 2021.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. Em: **Sér.-Estud.** Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 11-34, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000100011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 09 fev. 2023. Epub 12-Maio-2020. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1383>.

SILVA, P. M. **O Uso de Português Brasileiro nas Aulas de ISL no Contexto do Celin – UFPR.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2018.

SOLOMON, R. On the passivity of the passions. Em: MANSTED, A. S. R; FRIJDA, N; FISCHER, A (Eds.), **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**, p. 11-29. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SORUÇ, A.; ALTAY, M.; CURLE, S.; YUKSEL, D. Students' academic language-related challenges in English Medium Instruction: the role of English proficiency and language gain. Em: **System**, v. 103, 2021.

SOUSA, M; NOGUEIRA, T; BARATA, A; MOURA, A; FÉLIX, C; ESCUDEIRO, N; COSTA, V. Internacionalização do ensino superior: para além da mobilidade internacional. Em: **Sensos-e**, 6 (3), 2019.

SOUZA, D. P. B. Relação covid-19 x evasão no ensino superior lato sensu na modalidade EaD. Em: **Revista Augustus**, v. 27, n. 54, p. 151-166, 2021.

SOUZA, G. H. S; JARDIM, W. S; MARQUES, Y. B; JUNIOR, G. L; SANTOS, A. P. S; LIBERATO, L. P. Educação Remota Emergencial (ERE): Um estudo empírico sobre Capacidades Educacionais e Expectativas Docentes durante a Pandemia da COVID-19. Em: **Research, Society e Development**, v. 10, n. 1, 2021.

SWAIN, M. Focus on Form through Conscious Reflection. Em: DOUGHTY. C; WILLIAMS, J. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**, p. 64-82. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TARNOPOLSKY, O. B; GOODMAN, B. A. The ecology of language in classrooms at a university in eastern Ukraine. Em: **Language and Education**, v. 28, n. 4, p. 383-396, 2014.

TAQUINI, R.; FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B. English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. Em: **Education and Linguistics Research**, v. 3, n. 2, p. 35-53, 2017.

TSUI, C. Teacher efficacy: a case study of faculty beliefs in an english-medium instruction teacher training program. Em: **Taiwan Journal of TESOL**, v. 15.1, p. 101-128, 2018.

VOLCHENKOVA, K; YAROSLAVOVA, E; CHUVASHOVA, A. Adaptive EMI: the spontaneous evolution of English Medium Instruction. Em: **Proceedings of the 9th annual International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN)**, Barcelona, Spain, July 3-5. 5956-5962, 2017.

WENGER, E. C. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: University Press, 1998.

WHITE, C. J. The emotional turn in applied linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. Em: **Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education**, 19-34, 2018.

WOOLARD, K. A. Codeswitching. Em: DURANTI, A. **A Companion to Linguistic Anthropology**, 2004. Blackwell Publishing Ltd: Nova Jersey, EUA.

YUKSEL, D.; SORUÇ, A.; ALTAY, M.; CURLE, S. A longitudinal study at an English Medium Instruction university in Turkey: the interplay between English language improvement and academic success. Em: **Applied Linguistics Review**, 2021.

YUAN, R; CHEN, Y; PENG, J. Understanding university teachers' beliefs and practice in using English as a medium of instruction. Em: **Teaching in Higher Education**, p. 1-16, 2020.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflection on teacher self-development. Em: **Studies in Philosophy and Education**, n. 22, p. 103-125, 2003.

_____. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. Em: **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 185-201, 2004.

_____. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. Em: **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 18(4), p. 465-487, 2005.

ANEXOS

ANEXO I

Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) Teacher Version

Below are beliefs that some people have about learning foreign languages. Read each statement and then decide if you: 1) strongly agree, 2) agree, 3) neither agree nor disagree, 4) disagree, 5) strongly disagree.

Questions 4 and 11 are slightly different and you should mark them as indicated. There are no right or wrong answers. We are simply interested in your opinions.

1. It is easier for children than adults to learn a language. 5 4 3 2 1

2. Some people are born with a special ability which helps them learn a foreign language.

5 4 3 2 1

3. Some languages are easier to learn than others. 5 4 3 2 1

4. The language I am planning to teach is:

1. a very difficult language

2. a difficult language

3. a language of medium difficulty

4. an easy language

5. a very easy language

5. It's important to speak a foreign language with an excellent accent. 5 4 3 2 1

6. It is necessary to know the foreign culture in order to speak a foreign language. 5 4

3 2 1

7. You shouldn't say anything in the language until you can it correctly. 5 4 3 2 1 8
8. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one. 5 4 3 2 1
9. It is better to learn a foreign language in the foreign country. 5 4 3 2 1
10. It's ok to guess if you don't know a word in the foreign language. 5 4 3 2 1
11. If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take him to become fluent?
1. less than a year
 2. 1-2years
 3. 3-5 years
 4. 5-10 years
 5. You can't learn a language in 1 hour a day
12. Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of new vocabulary words. 5 4 3 2 1
13. It's important to repeat and practice a lot. 5 4 3 2 1
14. If you are allowed to make mistakes in the beginning it will be hard to get rid of them later on. 5 4 3 2 1
15. Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of grammar rules. 5 4 3 2 1
16. It's important to practice in the language laboratory. 5 4 3 2 1
17. Women are better than men at learning foreign languages. 5 4 3 2 1
18. It is easier to speak than understand a foreign language. 5 4 3 2 1

19. Learning a foreign language is different from learning other school subjects. 5 4 3
2 1

20. Learning another language is a matter of translating from English. 5 4 3 2 1

21. If students learn to speak this language very well, it will help them get a good job.
5 4 3 2 1

22. It is easier to read and write a language than to speak and understand it. 5 4 3 2
1

23. People who are good at math and science are not good at learning foreign
languages.

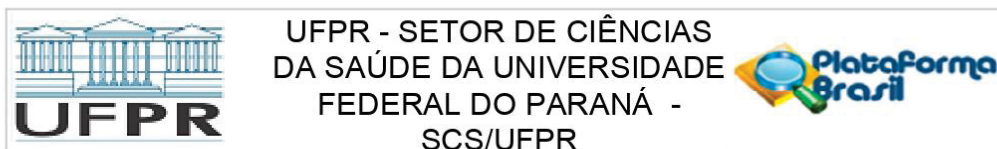
24. Americans think that it is important to speak a foreign language. 5 4 3 2 1

25. People who speak more than one language well are very intelligent. 5 4 3 2 1

26. Americans are good at learning foreign languages. 5 4 3 2 1

27. Everyone can learn to speak a foreign language. 5 4 3 2 1

ANEXO II



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O impacto do ensino remoto na espontaneidade de docentes de EMI.

Pesquisador: FRANCISCO CARLOS FOGACA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55538922.0.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.574.255

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado "O impacto do ensino remoto na espontaneidade de docentes de EMI". Pesquisador principal é o Professor Ronald Barry Martinez do Programa de Pós-Graduação em Letras. Período de pesquisa: 04/2022 a 02/2023.

A pesquisa tem como foco analisar o impacto do ensino remoto, mais especificamente, do ambiente monitorado e documentado por câmeras na prática de professores de EMI (English Medium Instruction). Em outras palavras, tem como objetivo principal identificar se e de que maneira a espontaneidade dos docentes foi impactada pelas novas circunstâncias. Além disso, a pesquisa irá comparar as estratégias didáticas adotadas no ensino remoto pelos professores que passaram por curso de capacitação de EMI e os que não passaram e verificar se a ocorrência ou não de episódios linguísticos afetou a espontaneidade dos mesmos. Para isso, os docentes da pós-graduação de diversas áreas stricto sensu (e.g., engenharia química, medicina veterinária, enfermagem, etc.) da UFPR, que integraram um curso de capacitação para lecionar EMI, serão questionados sobre suas práticas durante a pandemia por meio de entrevistas; e terão suas respostas comparadas às dos docentes também da pós-graduação de diversas áreas da UFPR que não tiveram acesso a essa formação e que, também, lecionaram EMI durante a pandemia. O objetivo é avaliar se uma formação a mais fez com que esses sujeitos agissem de forma diferente em sala de aula durante esse e de que maneira isso ocorreu. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas para que a complexidade das respostas seja

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

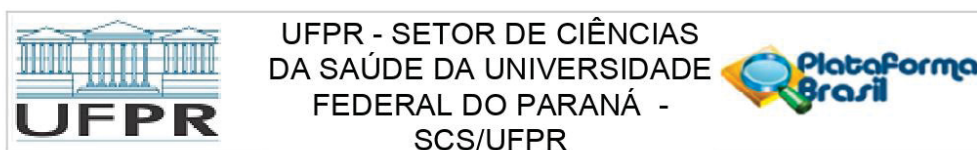
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.574.255

mais bem explorada.

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do estudo será realizar uma análise comportamental e didática dos docentes de EMI de nível superior no período pandêmico. O foco principal sendo o impacto ou não impacto do ambiente remoto na espontaneidade dos docentes que passaram por um curso de capacitação e dos que não tiveram esse acesso, suas crenças e emoções e as dimensões do ROAD-MAPPING.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informam os pesquisadores: Benefícios: "com base na análise dos dados gerados será possível identificar quais pontos da prática docente carecem de investimento e treinamento. Possivelmente, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de cursos preparatórios para lidar com transições prévia e posteriormente, visando, assim,

preparar melhor o docente para momentos de mudança abrupta como foi o caso da pandemia COVID-19".

Riscos: "os riscos para os participantes da pesquisa são relacionados à exposição de suas identidades e, para garantir o sigilo dos participantes, serão excluídos os dados que possam identificá-los, como sua identidade e as disciplinas que lecionam na universidade, que seriam formas de identificá-los. Será registrado apenas os setores e cursos aos quais pertencem, sem especificar quaisquer disciplinas. Além disso, serão atribuídos codinomes para cada participante no momento da redação da análise".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Protocolo , em sua primeira análise, apresentou várias pendências. Uma delas, referia-se a estar o orientador oficialmente afastado.

A coordenação, face a essa situação, entrou em contato com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação.

Após várias ponderações apresentadas à Coordenação do Programa de Pós-Graduação da necessidade da substituição de Professor Orientador, foi efetivada a substituição de orientador.

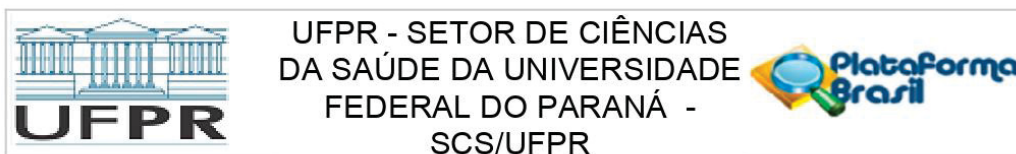
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos encontram-se agora adequados com as respectivas assinaturas atualizadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a pendência

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.574.255

Considerações Finais a critério do CEP:

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Para o próximo relatório, favor utilizar o modelo atualizado, (abril/22), de relatório parcial.

Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03- Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1884135.pdf	04/07/2022 11:09:29		Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.574.255

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_versao.docx	04/07/2022 11:08:43	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_versao1.pdf	04/07/2022 10:58:45	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_solicitacao_de_uso_de_imagem_e_som_versao1.docx	02/07/2022 16:07:52	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracaodecompromissos.pdf	02/07/2022 16:04:53	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	Analise_do_merito_versao1.pdf	02/07/2022 16:00:22	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE_versao1.docx	02/07/2022 15:56:44	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	Concordancia.pdf	02/07/2022 15:54:02	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	Checklist_22_versao1.pdf	02/07/2022 15:50:10	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	Ata.pdf	02/07/2022 15:36:54	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_do_pesquisador_ao_CEP.pdf	02/07/2022 15:29:20	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	Pendencias_versao1.docx	02/07/2022 15:23:56	PAOLA MACHADO DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_CEP.pdf	10/05/2022 14:15:34	Gilse Elisangela da Silva de Souza	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_troca_orientador.pdf	09/05/2022 15:36:22	RONALD BARRY MARTINEZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 10 de Agosto de 2022

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.574.255

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICES

APÊNDICE I

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Nós, Francisco Carlos Fogaça, orientador e pesquisador principal e Paola Machado da Silva, pesquisadora colaboradora e aluna da pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná/UFPR, convidamos você para participar como voluntário(a) de um estudo para a pesquisa de doutorado com o título “**O impacto do ensino remoto na espontaneidade de docentes de EMI**”. A pesquisa é relevante, pois abrange uma temática atual e pode auxiliar os participantes na reflexão sobre suas práticas em sala de aula.

- a) O objetivo da pesquisa é explorar qual tem sido o impacto da pandemia COVID-19 na espontaneidade dos professores de ensino superior que participaram de cursos de formação em EMI (*English Medium Instruction*) para aulas presenciais de disciplinas de áreas diversas através da língua inglesa. Acreditamos que esta pesquisa seja relevante por conta do processo de internacionalização em expansão nas instituições de ensino superior brasileiras e, também e principalmente, pela difusão do EMI nos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil. O contexto atual, i.e., período pós-pandemia, dá margem a diversos questionamentos e, em razão disso, se faz necessário um estudo sobre o impacto da pandemia COVID-19 nas práticas pedagógicas de professores universitários, sua espontaneidade, emoções e crenças. Sendo assim, é importante verificar em que medida a formação em EMI os preparou para o ambiente virtual e para ministrar as disciplinas em língua inglesa, especialmente em um ambiente “monitorado”, com as aulas sendo gravadas e armazenadas em plataformas.
- b) Caso o senhor/a senhora, concorde em participar da pesquisa, será necessário ter disponibilidade para participar de uma entrevista via vídeo-chamada, que será gravada apenas para fins de análise dos pesquisadores.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

2

- c) Para tanto você deverá acessar ao link enviado pela equipe pesquisadora na data e horário combinados e a entrevista levará entre trinta e quarenta e cinco minutos.
- d) É possível que o senhor/a senhora experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento por estar sendo filmado (a). Caso isso ocorra, pedimos que nos informe para que possamos minimizá-lo. Você contará com apoio psicológico e caso julgue necessário, pode contatar o Centro de Psicologia Aplicada da UFPR, localizado no endereço Praça Santos Andrade, 50 (Prédio Histórico) – 1º andar da Psicologia, sala 112, Telefone: (41) 3310-2614, e-mail: centrodepsicologia@ufpr.br.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser constrangimento mínimo por estar sendo gravado, mas asseguramos que sua identidade será preservada e somente a equipe de pesquisa terá acesso aos dados.
- f) No caso eventual de danos graves decorrentes da pesquisa o senhor/a senhora tem assegurado o direito à indenização nas formas da lei.
- g) Os benefícios esperados com essa pesquisa são relacionados à reflexão sobre a própria prática docente de cada participante. Além disso, os resultados podem auxiliar a elucidar melhor a questão da docência no contexto pandêmico e a compreensão e expansão da internacionalização.
- h) Os pesquisadores Francisco Carlos Fogaça e Paola Machado da Silva, responsáveis por este estudo poderão ser localizados à Universidade Federal do Paraná, Reitoria. Rua General Carneiro, 460 - Edifício D. Pedro I - 10º andar - DELEM Centro, 80060-150 - Curitiba, PR – Brasil e pelo telefone fixo institucional (41) 3360-4500 Ramal: 5183 no horário comercial para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor/a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência o senhor/a senhora também pode me contatar Francisco Carlos Fogaça, neste número, em qualquer horário: (41) 99262-1310 ou Paola Machado da Silva, no número (41) 98895-2992.
- i) A sua participação neste estudo é voluntária e se o senhor/a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso haja algum desconforto em decorrência da obtenção dos dados, nós nos dispomos a facilitar o contato com o centro de apoio psicológico citado anteriormente.
- j) O material obtido – questionários, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será deletado ao término do estudo, dentro de 5 anos.
- k) O senhor/a senhora terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, estes estarão codificados de

3

modo que não apareça seu nome. Porém, caso seja seu desejo ter sua identidade revelada, assinale a opção correspondente abaixo:

() Permito a revelação da minha identidade na publicação dos resultados da pesquisa;

() Não permito a revelação da minha identidade na publicação dos resultados da pesquisa.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
 Orientador [rubrica]

- l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa com internet e eletricidade são de sua responsabilidade e o senhor/a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- m) Se o senhor/a senhora tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, o senhor/a senhora pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 - 3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de 2022

 [Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

4

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE II

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM e/ou SOM DE VOZ PARA PESQUISA

Título do Projeto: O impacto do ensino remoto na espontaneidade de docentes de EMI

O(a) pesquisador(a) Francisco Carlos Fogaça pelo projeto O impacto do ensino remoto na espontaneidade de docentes de EMI, solicita a utilização de imagem e/ou som de voz do participante para este estudo, com garantia de proteção de identidade.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Os pesquisadores comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima com proteção de imagem do participante.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com o(s) pesquisador(a/es) e outra com o(a) participante da pesquisa.

Curitiba, ____ de _____ de _____

Francisco Carlos Fogaça

Pesquisador responsável

Autorizo o uso de minha imagem e/ou som de voz exclusivamente para esta pesquisa.

(nome por extenso do participante da pesquisa)

Participante da pesquisa