

Amor pedagógico em foco: crenças e práticas de uma professora de inglês

Pedagogical love in focus: beliefs and practices of an English teacher

Elecíntia Medina Vieira¹

Ana Maria Ferreira Barcelos²

Resumo: Embora existam muitas pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) (Barcelos, 2007; Coelho, 2005) e algumas investigações sobre o amor na Linguística Aplicada (Barcelos, 2019; Vieira, 2023), o amor permanece pouco explorado nessa área, especialmente, quanto às crenças docentes sobre o amor pedagógico. Diante dessa lacuna, este trabalho teve como objetivo investigar as crenças de uma professora de língua inglesa acerca do amor pedagógico e analisar como essas crenças se relacionam com suas ações em sala de aula. O estudo baseia-se em pesquisas sobre crenças em LE (Barcelos, 2014; Barcelos e Kalaja, 2013) e sobre o amor pedagógico (Barcelos, 2019; Vieira, 2023). Trata-se de um estudo de caso (Yin 2001), realizado em uma escola pública de Minas Gerais, com uso de questionário, entrevista, narrativas escrita e visual e observações de aula. Os dados foram analisados segundo a análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados indicaram crenças sobre os alunos e o amor pedagógico, incluindo amor à profissão e aos estudantes. As crenças da professora influenciaram suas práticas, revelando relação intrínseca entre crenças e ações docentes. O estudo destaca a importância de incluir o amor pedagógico nos currículos de Letras e em debates acadêmicos.

Palavras-chave: Crenças. Língua Inglesa. Amor Pedagógico.

Abstract: Although there is much research on beliefs in foreign language (FL) teaching and learning (Barcelos, 2007; Coelho, 2005) and some investigations on love in Applied Linguistics (Barcelos, 2019; Vieira, 2023), the theme of love remains underexplored in this area, especially regarding teachers' beliefs about pedagogical love. Given this gap, this work aimed to investigate the beliefs of an English language teacher about pedagogical love and analyze how these beliefs relate to her actions in the classroom. The study is based on research on beliefs in FL teaching and learning (Barcelos, 2014; Barcelos and Kalaja, 2013) and on pedagogical love (Barcelos, 2019; Vieira, 2023). This is a Case study (Yin, 2001) conducted in a public school in Minas Gerais, using questionnaire, interview, written and visual narratives, and classroom observations. The data were analyzed using content analysis (Bardin, 2016). The results indicated beliefs about students and pedagogical love, including love for the profession and for the students. The teacher's beliefs influenced his/her practices, revealing an intrinsic relationship between beliefs and teaching actions. The study highlights the importance of including pedagogical love in Language curricula and in academic debates.

Keywords: Beliefs. English Language. Pedagogical Love.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora de Língua Inglesa na rede pública estadual de Minas Gerais, pesquisando emoções e letramento emocional crítico no ensino de línguas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0765-5484>. E-mail: elecintia@yahoo.com.br.

² Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), pesquisando crenças, emoções e pedagogia amorosa no ensino de línguas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2218-5582>. Email: anamfb@ufv.br.

Recebido em: 29/12/2025**Aceito em:** 29/04/2026

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

O amor é “[...] uma combinação de cuidado, compromisso, confiança, conhecimento, responsabilidade e respeito” (hooks³, 2000, p. 21). De acordo com o dicionário da Associação de Psicologia Americana⁴, o amor envolve afeto, ternura e devoção ao bem-estar do outro. Ele é considerado como uma das forças de caráter (Park; Peterson e Seligman, 2004)⁵ e uma virtude junto à humanidade⁶ (Seligman, 2002). Devido à sua importância, na cultura popular, o amor é tema de diversos materiais, conforme hooks (2000), e tem feito parte de pesquisas em várias áreas, assim como na educação (Freire, 1996; hooks, 2000).

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, há diversas pesquisas sobre o amor realizadas no exterior (Li e Rawal, 2018; Pavelescu e Petric, 2018; Barcelos e Coelho, 2016; Barcelos, 2019, 2020b). No entanto, no Brasil, os estudos sobre o tema ainda são escassos (Barcelos, 2023; Vieira, 2023). Mesmo sendo um tema de grande relevância, o amor ainda é visto com desconfiança, tanto na academia quanto na educação, sendo frequentemente associado à falta de rigor e vulnerabilidade (Barcelos, 2023), o que, na verdade, é um mito, como argumenta Freire (1996).

Diante dessa lacuna, este artigo apresenta um recorte da pesquisa de Vieira (2023), cujo objetivo foi investigar as crenças, emoções e ações de uma professora de língua inglesa (LI) em relação ao amor pedagógico em uma escola pública. Neste trabalho, contudo, devido à limitação de espaço, são apresentados apenas os resultados referentes às crenças da professora sobre o amor pedagógico e a relação entre suas crenças e ações em sala de aula.

³ O uso de letras minúsculas em hooks segue a escolha da autora.

⁴ APA – American Psychological Association (<https://dictionary.apa.org/>).

⁵ Forças de caráter e virtudes (Peterson, Seligman, 2004), adaptado por Helder Kamei, Instituto LiderFLOW. Disponível em: <https://www.flowpsicologiapositiva.com/forcas-de-carater/>, acesso em: 30/01/2025.

⁶ As seis virtudes são: sabedoria e conhecimento, coragem, amor e humanidade, justiça, temperança, espiritualidade e transcendência (Seligman, 2002).

Este artigo está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução. Na próxima seção, dissertamos sobre as crenças no ensino de línguas estrangeiras (LEs) e, em seguida, sobre o amor pedagógico. Na terceira seção, descrevemos a metodologia de pesquisa. Por fim, apontamos os resultados e as considerações finais.

Referencial teórico

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, uma breve discussão sobre o conceito de crenças, suas definições e características. Em seguida, abordamos o amor pedagógico, trazendo também pesquisas que tratam desse conceito.

Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras

Na área da educação, os estudos sobre as crenças de professores vêm sendo debatidos desde os anos 1970 (Barcelos e Kalaja, 2013). De acordo com Barcelos (2004), no exterior, o tema ganhou maior repercussão a partir da década de 1980, com a introdução do termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* nos estudos de Horwitz (1985) e Wenden (1986). No Brasil, os debates emergiram no início dos anos 1990, mas foi apenas após os anos 2000 que se observou um crescimento significativo nas pesquisas sobre crenças e o ensino e a aprendizagem de LE (Barcelos, 2004).

Barcelos (2014, p. 10) define as crenças como “uma forma de pensamento, construções da realidade, formas de ver e perceber o mundo e seus fenômenos que são coconstruídas em nossas experiências”. Segundo a autora, elas são constituídas por meio das experiências vividas, o que envolve processos contínuos de interpretação e (re)significação. Como são desenvolvidas na interação com o outro e com o meio, as crenças variam entre os sujeitos, já que cada um vivencia situações cotidianas distintas (Barcelos, 2007).

Em relação às suas características, as crenças são dinâmicas, ou seja, podem se transformar ao longo do tempo; são construídas socialmente; influenciam nossas ações, embora nem sempre se traduzam diretamente nas práticas docentes (Barcelos, 2007; Barcelos e Kalaja, 2013); são individuais e, por vezes, paradoxais (Barcelos, 2006).

Coelho (2005) menciona exemplos de crenças compartilhadas por professores e alunos, tais como a ideia de que cursos de idiomas são os únicos espaços possíveis para

a aprendizagem de LE; a crença de que os alunos “não sabem nem português”, e que por isso, seria inviável a aprendizagem de língua inglesa; ou ainda, a noção de que o ensino de inglês em escolas públicas é ineficaz, pois os estudantes não se interessam e não conseguem aprender. Diante disso, muitos professores passam a vê-los como “coitadinhos”, com poucas chances de sucesso, e, por essa razão, oferecem apenas conteúdos simplificados. Paralelamente, os próprios alunos, diante de um ensino pouco desafiador, tendem a se desmotivar. Crenças como essas podem representar obstáculos significativos à aprendizagem de LI em escolas públicas (Coelho, 2005).

Diversos fatores podem interferir na relação entre crenças e ações docentes, tais como o tamanho das turmas, a motivação dos alunos, o material didático, a disponibilidade de recursos, a carga horária de trabalho, o contexto profissional, fatores pessoais e exigências institucionais e sociais (Barcelos, 2001, 2007; Barcelos e Kalaja, 2013). Essa relação é complexa, pois nem sempre há correspondência entre o que se acredita e o que se faz. As crenças podem evoluir, mas as ações podem não acompanhar essa mudança. Além disso, distinguem-se entre as crenças declaradas duas categorias: aquelas que verbalizamos; e, as crenças em ação, que são as implícitas nas nossas práticas (Barcelos, 2006).

As crenças dos professores de línguas estão relacionadas ao que pensam sobre a docência e sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE (Coelho, 2005; Barcelos e Kalaja, 2013). Elas compõem sua capacidade interpretativa de compreender o mundo e enfrentar desafios, auxiliando-os a entender a si mesmos e aos outros (Barcelos, 2006). Assim, a sala de aula não é apenas um espaço de aprendizagem linguística, mas também um lugar de reflexão sobre os processos educativos e os elementos que os atravessam, como as crenças e sua relação com as decisões e práticas pedagógicas (Barcelos, 2007; Barcelos e Kalaja, 2013).

Amor Pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem

Quando pensamos em nossos dias escolares, muitas vezes, lembramos do amor, seja na admiração por algum professor, pela marca positiva que ele deixou em nós, ou a paixão despertada por alguma matéria (Jasinsky e Lewis, 2016). O amor docente é um

tipo específico de amor, assim como o ágape, Eros⁷, o amor maternal, o amor entre amigos, entre outros (Goldstein, 1997). Segundo Goldstein (1997), esse amor está relacionado ao ensino pautado pela ética do cuidado e pela conexão com os alunos. Ele se torna uma satisfação profissional para os professores, além de envolver a reciprocidade, uma vez que os professores que amam seus alunos esperam ser amados em retorno.

O amor está presente na sala de aula e nos processos de ensino e de aprendizagem, manifestando-se como a busca apaixonada pelo conhecimento (hooks, 2003) e, também, no cuidado do professor em preparar aulas alinhadas a um ensino crítico (hooks, 1994). Para Freire (1967, p. 97), “a educação é um ato de amor”, e esse amor ou amorosidade refere-se ao diálogo e ao respeito com os educandos (Freire, 1996). De forma semelhante a amorosidade, o conceito de amor pedagógico se refere ao compromisso do professor com a educação. Para Vieira (2023), o amor pedagógico:

é uma forma de ensinar presente na prática do professor que demonstra carinho, cuidado, paciência, empatia, respeito e, sobretudo, amor: pela profissão, pela matéria que leciona e por seus alunos. É ouvir, é diálogo, é acreditar nos alunos, torcer por eles, compreendê-los, apoiá-los, preocupar-se com seu bem-estar e ter atenção às suas emoções (Vieira, 2023, p.45).

Vieira (2023) também destaca que esse amor pedagógico pode ser expresso no cuidado do professor tanto com os alunos quanto no planejamento das aulas, levando em conta a realidade, os gostos e interesses dos seus estudantes. Isso inclui abordar temas importantes para discussão, como *bullying*, racismo, feminismo, gêneros e sexualidades, para que os alunos não aprendam apenas a se comunicar, mas adquiram conhecimento para vida. De fato, esse caminho significa conhecer os alunos, suas histórias de vida e seus sonhos, preocupar-se com eles e respeitar suas formas de aprender e seus conhecimentos prévios (Vieira, 2023).

Para Barcelos (2019), o amor pedagógico envolve trabalhar pela cidadania, inclusão, pensamento crítico, e pela promoção de uma sala de aula positiva, incluindo também o autocuidado. Não se trata de um conceito fundamentado no sentimentalismo, mas sim no respeito e cooperação, que levam os professores a amar seus alunos na

⁷ Para mais informações sobre o amor ágape e Eros: <https://inpaonline.com.br/tipos-de-amor/>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2025.

situação em que se encontram e a acreditar no potencial deles (Hatt, 2005). Dessa forma, esse conceito torna-se essencial para uma aprendizagem mais significativa, despertando o interesse e a motivação dos alunos (Vieira, 2023).

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois descreve e interpreta a questão em estudo por meio da voz do participante e da reflexividade do pesquisador (Creswell, 2013). Configura-se como um estudo de caso, uma vez que “faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 2001, p. 28). O contexto da pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), localizada no interior de Minas Gerais.

A participante da pesquisa, identificada pelo pseudônimo de Patrícia, 43⁸ anos, é professora efetiva de LI. Formou-se em Letras (Português/Inglês) em 2014 e, há 12 anos, atua como professora, trabalhando nos últimos 5 anos, nessa escola pública. Possui experiência em diversos níveis e contextos de ensino, com carga horária semanal de 21 horas distribuídas em 13 turmas, sendo quatro turmas do 6º ano e quatro do 7º ano. Além disso, tem especialização em gestão escolar e já participou de cursos de formação continuada. A escolha da participante levou em consideração critérios como idade, experiência, participação em cursos de formação e conhecimento sobre o amor pedagógico.

Foram utilizados como instrumentos de coleta: questionário, narrativas escrita e visual, observações de aula e entrevista. Segundo Dörnyei e Taguchi (2009), os questionários possibilitam reunir grande quantidade de informações de forma rápida, otimizando o tempo e o esforço do pesquisador. Portanto, com o objetivo de selecionar a participante da pesquisa, foi aplicado um questionário semiaberto aos professores efetivos de LI das escolas públicas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio do município⁹ onde o estudo foi realizado. O instrumento, elaborado no *Google Formulários*, continha 17 questões abertas e fechadas e buscou obter informações sobre o perfil docente, formação

⁸ Dados correspondentes ao período da pesquisa realizada por Vieira (2023).

⁹ A pesquisa ocorreu em um pequeno município do interior de Minas Gerais, mantendo-se em sigilo o nome da localidade para resguardar a instituição escolar e a participante.

acadêmica, experiência profissional e crenças relacionadas ao amor pedagógico. O questionário foi enviado por e-mail e *WhatsApp* em 3 de fevereiro de 2022, sendo respondido até o dia 13 do mesmo mês.

Após a escolha da participante, foram aplicadas as narrativas escrita e visual. Barcelos (2020a) esclarece que as narrativas podem ser utilizadas tanto na pesquisa quanto na sala de aula como atividade de reflexão, podendo ser realizadas de forma escrita, oral ou visual (desenhos ou fotografias). Para a autora, “as narrativas mostram-se adequadas principalmente para investigar o conhecimento prático e pessoal dos professores, suas crenças e emoções” (Barcelos, 2020a, p. 22).

As narrativas acima delineadas foram utilizadas para que a professora pudesse relatar aspectos de sua formação e de seu convívio com os alunos, possibilitando a identificação de crenças relacionadas ao amor pedagógico e a emoções associadas ao ensino de LI. A narrativa escrita, solicitada por e-mail e *WhatsApp* em 21 de março de 2022, foi acompanhada de um roteiro com perguntas norteadoras, sendo enviada pela participante em 8 de abril. A narrativa visual, por sua vez, foi enviada em 18 de abril, juntamente com a solicitação de um breve texto explicativo sobre a imagem e as emoções representadas, sendo devolvida no dia 25 do mesmo mês, também por *WhatsApp*.

As observações de aula ocorreram em uma turma de 6º ano, escolhida pela professora por ser composta por alunos mais “calmos”, segundo ela. Foram observadas sete aulas de 50 minutos, entre 28 de abril e 20 de maio de 2022. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a observação é um instrumento de coleta de dados que permite obter informações por meio da percepção direta dos fenômenos relacionados ao estudo, proporcionando contato do pesquisador com a realidade.

Por fim, realizou-se uma entrevista em junho de 2022, com duração de 53 minutos, conduzida por meio do aplicativo *Zoom*¹⁰, gravada com o consentimento da participante e, posteriormente, transcrita manualmente, sem o uso de softwares de transcrição. De acordo com Patton (2015), entrevistas consistem em perguntas abertas que possibilitam acesso a respostas aprofundadas sobre experiências, opiniões e sentimentos dos participantes. O autor destaca que observação e entrevista são instrumentos que se complementam, funcionando como uma ponte para compreender a pesquisa qualitativa.

¹⁰ Disponível em: <https://zoom.us/pt/join>.

A análise dos dados seguiu a abordagem da análise de conteúdo (Bardin, 2016), realizada em três etapas: a) leitura detalhada dos dados para organização e seleção de excertos; b) redução dos dados para identificação de temas recorrentes; e, finalizando, c) interpretação e análise dos conteúdos.

Discussão dos resultados

Nesta seção, apresentamos as crenças da professora, que se revelaram em duas categorias principais: a **ideologia do pouquinho**, relacionada à percepção de que os alunos não levam a sério e não conseguem aprender, e o **amor pedagógico**, manifestado pelo amor à profissão e aos alunos. Descrevemos cada uma dessas crenças a seguir.

Ideologia do Pouquinho: crenças sobre os alunos

Patrícia demonstrou ter crenças sobre o comportamento e a capacidade cognitiva de seus alunos. Para ela, os alunos não levam a sério a disciplina de LI e apresentam dificuldades para aprender. Essas crenças, assim como suas implicações na prática pedagógica, foram agrupadas sob o conceito de ideologia do pouquinho.

Esse conceito refere-se à ideia, presente em muitas escolas públicas brasileiras, de que é possível ensinar apenas o básico. Relaciona-se ao que apontam Barcelos (2007) e Coelho (2005), ao discutirem crenças recorrentes entre professores de escolas públicas sobre o ensino de LI, como a percepção de que os alunos não têm interesse nem capacidade de aprender, o que leva os docentes a optarem por conteúdos simples e fáceis.

Durante a entrevista, Patrícia menciona a crença, citada por Coelho (2005), de que “os alunos não sabem nem português direito, quanto mais inglês”. Ela observa que muitos estudantes não levam a matéria com seriedade: “[...] tem alguns alunos que fazem bagunça, não prestam atenção” (Patrícia-E-03jun2022). Essa percepção foi confirmada durante as observações de aula, nas quais foram registradas conversas paralelas que dificultavam as explicações da professora.

Na primeira aula observada, alguns alunos estavam em pé, e Patrícia precisou chamar a atenção deles (OBS-20mai2022). Essa realidade vivenciada pela professora em sala de aula contrasta significativamente com sua visão de uma boa aula, conforme expressa em sua narrativa visual, que será detalhada a seguir.

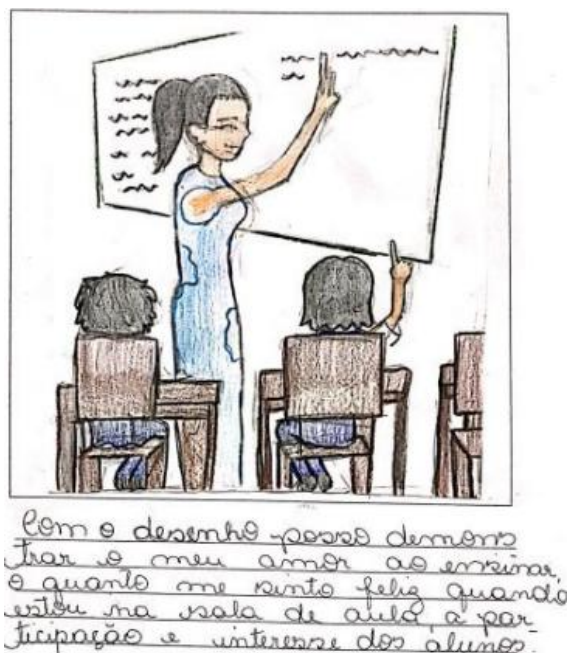


Figura 1: Narrativa Visual de Patrícia - Fonte: Vieira (2023).

Patrícia se representa em sua narrativa visual como a professora escrevendo no quadro. Os alunos estão sentados em carteiras dispostas em fileiras; um deles parece atento à explicação e outro está com o braço levantado, provavelmente, pedindo permissão para participar. A ausência de balões de fala indica um ambiente silencioso, talvez, sugerindo o desejo da professora de que os alunos mantenham o silêncio durante a aula. A imagem retrata, portanto, uma aula idealizada, na qual os estudantes prestam atenção enquanto a professora conduz a explicação no quadro.

Além disso, Patrícia expressa a crença de que alguns alunos não conseguem aprender: “[...] inglês, tem menino que não consegue. É igual eu e a matemática. Matemática, minha cabeça já dói com matemática, então, eu imagino que é a mesma coisa” (Patrícia-E-03jun2022). As crenças da participante influenciam suas ações e, até mesmo, suas omissões no contexto de ensino (Barcelos, 2007; Barcelos e Kalaja, 2013). É provável que essa percepção impacte a seleção dos conteúdos abordados, o que pode, por sua vez, gerar desinteresse por parte dos alunos. Apesar disso, Patrícia também demonstra acreditar na capacidade dos estudantes: “Eu sei que eles são capazes. Eles têm apoio dos pais. O sexto 1 também é a mesma coisa. O sexto 2, mais ou menos, eles

também são capazes. Apesar da bagunça [...], mas eles são capazes” (Patrícia-E-03jun2022).

Ela destaca que, em algumas turmas, os alunos contam com o apoio familiar e apresentam melhor desempenho. Em sua fala, evidencia-se a confiança no potencial das turmas, ainda que reconheça os desafios relacionados à disciplina em sala. Durante a entrevista, Patrícia enfatiza que cada aluno é diferente e que seu comportamento varia conforme o perfil dos estudantes: “[...] lá a gente tem aluno de todo jeito, tem aluno com PDI¹¹, tem aluno com laudo, então, cada aluno [...] tem um caso diferente” (Patrícia-E-03jun2022).

De acordo com ela, algumas dificuldades de aprendizagem decorrem de questões biológicas e cognitivas. Patrícia reconhece que há alunos que aprendem com facilidade, logo no momento da explicação, enquanto outros demandam mais tempo e estratégias diferenciadas: “Cada aluno tem a sua especificidade. Você ensina para um, ele aprende rápido. Tem aluno que aprende assim, na primeira aula” (Patrícia-E-03jun2022).

Assim, ainda que Patrícia manifeste a crença de que alguns alunos não conseguem aprender, ela também apresenta uma visão que valoriza a singularidade dos estudantes, o que representa uma contraevidência em relação à crença anterior. Suas crenças, portanto, não são fixas nem homogêneas, mas múltiplas e situadas, como sugerem Barcelos (2006, 2007) e Barcelos e Kalaja (2013). A depender do contexto, diferentes crenças podem emergir, sendo, inclusive, contraditórias entre si. A adoção de atividades mais simples ou a omissão de propostas pedagógicas mais complexas, motivadas pela suposição de que os alunos não conseguiriam realizá-las, revela como essas crenças influenciam suas ações; aspecto que será discutido a seguir.

Ideologia do pouquinho na prática

As crenças podem influenciar as ações de professores em sala de aula (Barcelos, 2007). Ao acreditar que os alunos não levam a matéria a sério, Patrícia toma decisões relacionadas ao conteúdo que apresenta. Essa crença influencia sua didática e a impede de realizar determinadas atividades. Por isso, investigar as crenças da professora é fundamental para compreender sua prática, bem como a influência dessas crenças em suas

¹¹ PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), destinado a orientar o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

ações (Barcelos, 2007; Barcelos e Kalaja, 2013). Desse modo, a ideologia do pouquinho se torna evidente em sua sala de aula.

Quanto à dinâmica das aulas, primeiramente, foi possível perceber o uso da atividade de cópia durante todo o processo de observação. Patrícia relata: “[...] tem uma sala lá que eu não posso passar no quadro matéria, eu levo folhinha e coloco eles para copiarem, porque não sai nada.” (Patrícia-E-03jun2022). Em sua opinião, a cópia parece ser a única atividade possível, gerando um ciclo vicioso (Coelho, 2005): a docente acredita que seus alunos não têm capacidade de aprender e, por isso, oferece apenas exercícios simples, sem desafios, o que reforça a crença na incapacidade dos estudantes. Diante disso, é importante questionar: o que aconteceria se a crença da professora fosse diferente?

Patrícia também justifica não utilizar o livro didático por considerá-lo inadequado ao nível das turmas do sexto ano, por ser muito complexo: “O livro deles é nível de sexto. Já começa com textos. Os meninos nunca viram inglês, então não tem como trabalhar. Nem o sétimo também” (Patrícia-E-03jun2022).

Em segundo lugar, Patrícia evita realizar atividades diferentes devido ao comportamento dos alunos:

Eles pensam que é difícil. Então, eu já tentei. Nos outros anos, eu dava um trabalho. Este ano, eu nem comecei com esse trabalho, de vocabulário. Cada um tinha um caderninho, aí eles faziam um vocabulário, para aprender palavras diferentes. Tem até alguns lá no meu armário, dos anos anteriores que eu estava dando, e aí começou a pandemia, eu guardei e acabei não entregando para os meninos, acho que já estão no nono, oitavo ano, então, não são meus alunos mais. Tenho até guardado lá, e eu ia até começar de novo esse ano, mas aí acabou que nem comecei nada. Vai ficar para o ano que vem. Mas eu sempre dou trabalhos, vários trabalhos, mas até o (eliminação de conteúdo confidencial)¹² tirou do projeto da escola, porque os meninos não levam muito a sério (Patrícia-E-03jun2022).

Conforme o excerto, a docente relata que costumava realizar com os alunos um caderno de vocabulário, mas abandonou a atividade por perceber pouco engajamento. Em outro momento, menciona não ter trabalhado com o projeto “Maio Amarelo” (segurança no trânsito), também em razão do comportamento dos estudantes: “[...] eu dava cartazes, trabalhos com explicações [...] eu fazia com eles lá no refeitório, aí você está fazendo

¹² Nome do diretor da escola em que a participante trabalha.

cartaz com um, o outro está correndo pela escola afora, é difícil!” (Patrícia-E-03jun2022). Assim, seria válido questionar se, ao continuar com os projetos, os alunos poderiam desenvolver maior motivação e interesse pela aprendizagem.

Patrícia ainda declara não conseguir acompanhar o planejamento, pois precisa dedicar mais tempo a determinados conteúdos. Em suas palavras: “[...] tem aluno que você fica o ano todo tentando, batendo na mesma tecla, para ver se dá certo. Então, [...] a gente consegue alcançar um pouquinho” (Patrícia-E-03jun2022). A participante acredita que alguns alunos não conseguem aprender e, por isso, suas ações precisam se basear em conteúdos mais simples, pois pressupõe que eles alcançarão apenas “um pouquinho”.

Essa crença também afeta o uso de outros espaços escolares. Patrícia prefere permanecer na sala de aula, evitando levar os alunos para outros ambientes, como a sala de informática ou a sala de vídeo, a fim de impedir a desordem: “[...] eu já tentei fazer aula diferente, mas levo lá para fora e eles não ficam quietos, então, eu prefiro deixar eles na sala.” (Patrícia-E-03jun2022). Assim, a crença da professora sobre o comportamento e o interesse dos alunos limita a realização de atividades diferenciadas.

Como exposto, a relação entre crenças e ações é influenciada por vários fatores contextuais (Barcelos, 2006). No caso de Patrícia, suas crenças sobre a capacidade de aprendizagem e o comportamento dos alunos impactam significativamente as decisões pedagógicas que toma: o que ensinar, como ensinar e até onde ensinar. A crença de que seus alunos “só conseguem um pouquinho” se traduz em práticas limitadas, com pouco espaço para inovação, desafio ou engajamento. Assim, a ideologia do pouquinho não apenas orienta sua prática, mas também contribui para a manutenção de um ciclo que restringe possibilidades de aprendizagem e participação mais ativa por parte dos estudantes.

Crenças sobre o amor pedagógico

Nesta seção, apresento as crenças da professora sobre as características do amor pedagógico.

Características do *amor pedagógico*



Figura 2: Características do *Amor Pedagógico* - Fonte: Vieira (2023).

De acordo com a figura 1, Patrícia define o amor pedagógico de forma abrangente, dividindo-o em dois pilares: amor à profissão, que abrange a esperança; e o amor aos alunos, que envolve compaixão e outros elementos importantes: compreensão, carinho, cuidado, respeito, paciência, persistência e reciprocidade. A seguir, detalho cada um desses aspectos.

Amor à profissão

A visão com relação à profissão docente gera discursos polarizados na sociedade. De um lado, há quem defenda a necessidade desse amor, como exemplificado pela reportagem: *Professor: “é mais que um trabalho, é um ato de amor”¹³*, que destaca histórias de professores que fazem a diferença na sala de aula tendo o amor como fundamento de sua escolha profissional.

¹³ Disponível em: <https://jornalibia.com.br/destaque/professor-e-mais-que-um-trabalho-e-um-ato-de-amor/>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2025.

No entanto, essa expectativa social também é usada de forma instrumental. Existe uma cobrança para que professores amem sua profissão, muitas vezes, como uma estratégia política para que se submetam a condições de trabalho e remuneração precárias. A reportagem "*Professor tem que trabalhar com amor, mas por salário*"¹⁴ ilustra essa realidade ao citar a declaração polêmica do então governador do Ceará, Cid Gomes (PSB), que afirmou que o professor deveria trabalhar por amor, e não por dinheiro. Profissionais da educação, por sua vez, argumentam que o docente deve trabalhar com amor e por um salário digno, buscando reconhecimento profissional. Vieira (2023, p. 71) complementa essa visão, afirmando que o trabalho docente deve ser "com amor e por amor", dado o comprometimento e a responsabilidade com a educação, mas ressalta a importância de os professores conhecerem e lutarem por seus direitos.

Essas diferentes perspectivas sobre o amor à docência se refletem na fala de Patrícia. Durante a entrevista, ela aborda a expectativa social sobre o amor dos professores:

Às vezes quando a gente fala: "Ah, eu amo o que eu faço", aí as pessoas falam: "Então, por que você fez greve? Se você ama, se você amasse, não faria greve". As pessoas acham que é porque a gente ama, a gente não precisa receber por isso. Esse é o amor que as pessoas esperam de nós, professoras: trabalhar, e não reclamar, não querer um aumento de salário (Patrícia-E-03jun2022).

Patrícia critica a ideia de que o professor deve amar à docência sem reivindicar seus direitos. Para Vieira (2023, p. 72), amar a profissão é também "[...] ir à luta, pois o amor envolve justiça". "Afirmar que amo ser professor não diz respeito a apenas amar o ensino ou os alunos, mas ir em busca dos meus direitos, contra à dominação" (Patrícia-NE-08abr2022). Esse amor, portanto, transcende os limites da sala de aula e se conecta à luta por justiça social (Freire, 1967, 1996; hooks, 2000; Vieira, 2023).

Apesar de reconhecer e criticar esse discurso, Patrícia não hesita em afirmar que, para ensinar, o amor é primordial: "[...] ser professora vai além do saber, precisa ter amor acima de tudo" (Patrícia-NE-08abr2022). Seu pensamento se alinha ao conceito de amorosidade de Freire (1967, 1996), que compreende o amor pela educação, pela profissão e pelos educandos. Em outro trecho da entrevista, ela reitera seu amor pela

¹⁴ Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/professor-tem-que-trabalhar-com-amor-mas-por-salario>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2025.

docência: “A gente nasceu com isso, é professor e pronto! Não tem jeito! [...] Eu poderia ser uma médica, mas eu não ia conseguir exercer minha profissão. Talvez, eu ia ter que ser uma médica professora! (risos)” (Patrícia-E-03jun2022).

Para Patrícia, ser professora é um dom, e ela não se vê em outra profissão, mesmo em uma de maior prestígio social ou com maior salário. Sua constante comparação entre a profissão de professor e a de médico reforça a percepção social de que a segunda é mais valorizada e financeiramente recompensada.

O amor à docência também está intrinsecamente ligado à esperança, que se manifesta em diversos aspectos. Em primeiro lugar, amor e esperança se associam à resiliência. Apesar de Patrícia expressar as dificuldades de ensinar, ela mantém a esperança em sua profissão: “[...] mesmo assim, a gente está lá! Está lá lutando todos os dias” (Patrícia-E-03jun2022). Mesmo diante de indisciplina e falta de respeito, ela persiste em sala de aula, buscando fazer a diferença na vida de seus alunos.

Em segundo lugar, a esperança está conectada ao seu amor pela profissão, um sentimento que a acompanha desde o início de sua jornada docente: “A primeira vez que eu entrei em uma sala de aula foi muito emocionante, [...] e apesar de para muitos a nossa profissão não ter o real valor, continuo sentindo a mesma emoção cada vez que dou uma aula” (Patrícia-NE-08abr2022). Ensinar, para ela, é “emocionante”, apesar da ausência de reconhecimento e *status* da profissão.

Em terceiro lugar, a esperança se atrela ao poder de transformação da educação. A dedicação à profissão e o auxílio aos alunos a enchem de otimismo:

[...] A educação transforma. Muitas crianças dependem de nós, da nossa paciência, do nosso esforço e isso me motiva, me inspira e me enche de esperança, quando eu vejo um aluno ou aluna trabalhando, se formando em alguma coisa ou até mesmo sendo professora, eu percebo que tudo valeu a pena (Patrícia-NE-08abr2022).

Para Patrícia, a motivação reside em auxiliar os estudantes, o que a inspira e a enche de esperança. Isso exige paciência e esforço diário. Ver seus alunos aprendendo, se formando, trabalhando ou escolhendo suas profissões (inclusive a de professor) demonstra que todo o empenho em sala de aula vale a pena.

Por fim, o amor e o carinho por seus alunos a fazem sentir esperança: “o contato com os alunos, a confiança que eles depositam na gente, o carinho, o amor, tudo isso me faz acreditar em dias melhores” (Patrícia-NE-08abr2022). A esperança está associada à

amorosidade e à prática do diálogo nutrido de amor (Freire, 1967). Patrícia acredita que ainda conquistará o respeito de seus alunos e da sociedade em geral, e, mesmo em meio à indisciplina e à falta de reconhecimento da docência, ela parece permanecer firme em sua escolha profissional.

Amor aos alunos

O amor aos alunos (Hatt, 2005) é um dos aspectos identificados nas crenças de Patrícia sobre o amor pedagógico, englobando duas características: a) compaixão, que inclui compreensão, ajuda aos estudantes, paciência, respeito com a individualidade de cada um, carinho e cuidado; e b) reciprocidade. A seguir, discutimos sobre essas características.

O amor pedagógico envolve à compaixão, o “sentir com” (Vieira, 2023): entender os estudantes, conhecer seus gostos e interesses, sonhos e histórias de vida, auxiliá-los, características relacionadas ao amor pedagógico (Barcelos, 2019). No excerto seguinte, Patrícia revela essa dinâmica:

Você me perguntou antes, como que é ser professora. É quando a gente começa a descobrir os alunos, assim, a vida deles, aí a gente começa a entender o porquê que começa: “Ah, meu Deus do céu. Eu estou aqui por algum propósito, não só para ser professora, mas para ajudar esse aluno também” (Patrícia-E-03jun2022).

Para entender os estudantes, Patrícia considera ser fundamental conhecer suas histórias de vida. Assim, o papel do professor vai além de ensinar conteúdos, pois envolve também oferecer apoio tanto em sala de aula quanto fora dela. Nesse sentido, Patrícia acredita que o professor deve, em certa medida, assumir uma postura semelhante à de um psicólogo, ouvindo os problemas, anseios e dificuldades dos alunos, tanto em relação à aprendizagem quanto à vida fora da escola:

[...] Acho que foi o último sábado de aula. Foi um aluno na sala e ele faz muita bagunça. Ele não presta atenção na aula, ele não fica quieto. Nesse dia, foi só ele de aluno. Eu sentei e fui conversar com ele. Aí, não fui professora, fui psicóloga, aí fui descobrir, tadinho, a vida dele. Ele foi me contar. Aí eu fui perceber por que que ele é tão rebelde, por que que ele não presta atenção. A vida dele é muito sofrida. E aí, agora ele está indo à aula. Depois que ele já contou tudo para mim, agora ele vai

à aula, faz toda minha atividade e fica quietinho (Patrícia-E-03jun2022).

Para Patrícia, o papel do professor está além do ensino de conteúdos e envolve ter compaixão, dialogar com os estudantes e conhecer suas histórias de vida. Em sua visão, é somente assim que podemos compreender suas atitudes em sala de aula. A docente explica que, quando escutamos os alunos, eles tendem a se sentir mais confiantes e interessados nas aulas, assim como no episódio descrito.

O amor pelos alunos também pode ser expresso através de paciência e respeito. Para Patrícia:

O amor pedagógico engloba várias coisas: ensinar, escutar... Porque, nem sempre, a gente consegue só ensinar. A gente não consegue só ensinar. A gente aprende também. Não só ensina, mas aprende muita coisa. Aprende a ter amor ao próximo, aprende a ter um olhar diferente para cada aluno. Cada aluno é diferente. Você tem que ter um olhar com um, um olhar com outro... Igual eu te falei. Numa sala, você pode pegar pesado, na outra não, e aí vai. O amor é tudo isso... é ter um olhar diferente com cada aluno, é ter paciência, é ter respeito (Patrícia-E-03jun2022).

O amor pedagógico, de acordo com Patrícia, envolve escutar os alunos e respeitar suas individualidades (Barcelos, 2019). Essa crença pode estar relacionada com suas próprias experiências anteriores de aprendizagem. Durante a entrevista, ela recorda com carinho de seus ex-professores e das atitudes amorosas que demonstravam: “o cuidado que tinham com a gente, o carinho, o amor, o respeito. A gente percebe quando a pessoa faz por amor e quando faz por fazer” (Patrícia-E-03jun2022). A forma como foi tratada por seus professores foi fundamental em sua trajetória de aprendizagem e a fez perceber o quanto eles amavam à docência, algo que se revelava em suas práticas em sala de aula.

Para Patrícia, o amor pedagógico também inclui a perseverança. Em sua visão, o professor não deve desistir dos alunos:

Eu acho que a gente tenta. A gente tenta de tudo! Você tenta de um jeito, não dá certo, você tenta de outro [...] e vai procurando maneiras para chamar a atenção. [...] Igual eu te falei. A gente levava para a sala de computador, aí não dá certo, “Ah, não, então agora eu vou tentar desse jeito”, “Agora vou fazer desse”, “Agora desse”, vai tentando, até dar (Patrícia-E-03jun2022).

A professora acredita que é preciso tentar de todas as maneiras despertar o interesse dos alunos e garantir que aprendam efetivamente. No entanto, suas tentativas acabam se repetindo diante das recorrentes situações de indisciplina. Além disso, para Patrícia, não desistir dos alunos também significa continuar atuando na escola pública. Em uma das aulas observadas, os alunos, ao perceberem que ela utilizava um estojo de lápis da escola privada onde também trabalha, comentaram que ela gostava mais dos estudantes da outra instituição. Ela, então, respondeu: “Se eu não gostasse de vocês, eu teria ido embora já” (OBS-20mai2022). Essa perseverança do professor, que acredita em sua profissão e insiste em permanecer, é também uma dimensão do amor pedagógico (BARCELOS, 2019). Patrícia demonstra permanecer na escola pública por causa de seus alunos.

Por fim, a docente manifesta a importância da reciprocidade, o que em seu ponto de vista significa sentir o amor e o carinho dos alunos. Durante a entrevista, quando questionada se percebe alguma recompensa em ser professora, ela, prontamente, responde: “Sim. O carinho dos alunos” (Patrícia-E-03jun2022). E completa: “Por mais que a gente passe perrengues, [...], mas o carinho dos alunos não tem como. Não tem preço que paga!” (Patrícia-E-03jun2022). De acordo com Goldstein (1997), a expectativa de reciprocidade no amor dos alunos é uma das características do *amor pedagógico*. O carinho recebido dos estudantes é essencial para Patrícia, pois lhe proporciona satisfação profissional e fortalece seu desejo de continuar na profissão, apesar dos desafios enfrentados.

O amor pedagógico, além de se manifestar na escuta das histórias de vida dos alunos, também está presente na atenção que Patrícia dedica às suas dúvidas e questionamentos. Na maioria das aulas observadas, ela se mostra solícita às perguntas dos estudantes (OBS-28abr2022; OBS-05mai2022; OBS-20mai2022). Após a correção dos exercícios, confere o caderno de cada aluno individualmente, chamando-os um a um, seguindo a ordem das fileiras. Ao dar o visto, também realiza a correção no quadro, permitindo que todos participem ativamente da aula (OBS-29abr2022).

Em resumo, as crenças de Patrícia sobre o amor pedagógico estão relacionadas ao amor à profissão e ao amor pelos alunos. Este último abrange a escuta atenta e o conhecimento dos estudantes para além da sala de aula, incluindo suas histórias de vida. A participante demonstra compreender o conceito e o significado de amor pedagógico,

conforme discutido na literatura, e coloca esse amor em prática ao ouvir seus alunos e responder às suas dúvidas com paciência e cuidado.

A relação entre crenças e ações da professora

A análise dos dados aponta para uma relação intrínseca entre as crenças e as ações da professora, manifestada de diferentes formas.

Em primeiro lugar, as crenças de Patrícia sobre os alunos, especialmente a ideologia do pouquinho, se refletem em sua prática de explicar apenas conteúdos mais simples. Esse aspecto evidencia a conexão entre crenças e ações (Barcelos, 2015; Barcelos e Aragão, 2018), bem como a influência direta das crenças nas decisões pedagógicas da professora (Barcelos, 2015).

Em segundo lugar, suas crenças em relação ao amor pedagógico revelam que o professor deve ter paciência, uma das características centrais do conceito (BARCELOS, 2019; Hatt, 2005). Essa perspectiva se manifesta nos momentos em que Patrícia responde às dúvidas dos alunos com calma bem como na maneira atenciosa que os trata.

Por fim, também se fizeram presentes em sua prática outras crenças relacionadas ao amor pedagógico, tais como a importância da escuta e da compaixão. Em algumas situações, a professora ouviu as histórias de seus alunos e demonstrou interesse por suas trajetórias pessoais, o que se alinha à concepção de amor pedagógico como escuta e atenção (Barcelos, 2019).

Em síntese, a análise dos dados evidencia a influência das crenças nas ações da professora. As crenças relacionadas à ideologia do pouquinho levaram à escolha de conteúdos básicos e à ausência de práticas mais engajadoras. Como discutido anteriormente, as crenças são contextuais (Barcelos, 2001; Barcelos e Kalaja, 2013). No caso de Patrícia, elas são elaboradas no contexto do ensino de inglês em escolas públicas brasileiras, usualmente marcado por um discurso de desvalorização da escola e do professor, bem como por crenças na suposta incapacidade de aprendizagem dos alunos. Soma-se a isso a carga horária excessiva de trabalho enfrentada pela docente.

Em relação ao amor pedagógico, observamos que características como cuidado, carinho e o desejo de conhecer melhor os alunos estão presentes em suas crenças e práticas. No entanto, tais aspectos coexistem com crenças deficitárias sobre o potencial

dos estudantes, que acabam limitando algumas ações pedagógicas mais transformadoras. Na próxima seção, apresentamos as considerações finais deste estudo.

Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo investigar as crenças de uma professora de LI sobre o amor pedagógico e as suas relações com sua prática docente. A discussão fundamentou-se na importância das crenças no ensino e na aprendizagem de LE (Barcelos, 2007; Barcelos e Kalaja, 2013) e no conceito de amor pedagógico (Barcelos, 2019; Vieira, 2023). A seguir, apresentamos algumas considerações com base nos resultados obtidos.

De modo geral, para a professora participante, é necessário ter paciência, respeito e um olhar sensível para cada aluno. Suas crenças se referem tanto ao amor pela profissão quanto ao amor aos educandos (Freire, 1996), além de envolver a crença no potencial dos estudantes (Barcelos, 2019). Como destaca Vieira (2023, p. 95), “o amor pedagógico está além de ensinar e envolve aprender com os alunos, preocupar-se com eles, ouvir e os amar, além de conhecer suas histórias de vida”. Outro aspecto importante do amor docente, segundo Goldstein (1997), é a expectativa de reciprocidade, ou seja, Patrícia também espera ser amada pelos seus alunos.

Os resultados revelaram que as crenças da professora ora se alinham, ora se contrapõem às suas ações. Por um lado, suas práticas refletem aspectos centrais do amor pedagógico, como a escuta ativa, a compaixão e a paciência diante das dúvidas e dificuldades dos alunos. Por outro lado, embora a docente afirme que o professor não deva desistir dos estudantes e deva tentar de tudo para promover a aprendizagem, suas ações são marcadas principalmente pela ideologia do pouquinho. Essa crença, mais forte e persistente, influencia práticas restritivas, tais como o uso exclusivo de cópias, ilustrando como as crenças podem ser contraditórias e exercer diferentes níveis de influência sobre a prática docente (Barcelos e Kalaja, 2013).

Ressaltamos que esta pesquisa não teve como propósito julgar ou criticar a prática da professora. Patrícia demonstra amor pela profissão e acredita no amor pedagógico, o que já representa um passo significativo. Além disso, é essencial considerar os desafios que extrapolam a sala de aula e dizem respeito às questões de gênero (como a sobrecarga de trabalho profissional e doméstico) e às condições estruturais da profissão docente no

Brasil (como a desvalorização salarial e profissional e as longas jornadas de trabalho), fatores que afetam diretamente a motivação dos professores.

A partir deste estudo, destacamos três implicações para a formação docente e para o ensino e a aprendizagem de LE. Primeiramente, é fundamental que os professores tenham acesso a discussões sobre o amor pedagógico em cursos de formação inicial e continuada, bem como em espaços como congressos, simpósios e reuniões pedagógicas. Em segundo lugar, torna-se necessário refletir sobre como transformar o amor pedagógico em ação, adotando metodologias que incorporem esse amor à prática, especialmente, nas escolas públicas e privadas do país. Em terceiro lugar, é importante que os professores reconheçam suas próprias crenças sobre o ensino de línguas, sobre os alunos e sobre o amor pedagógico, bem como compreendam as relações entre essas crenças e suas ações.

Por fim, reforçamos a importância da valorização profissional e salarial da docência, com jornadas de trabalho mais justas, de forma que os professores possam investir em sua formação contínua e no planejamento de suas aulas. Esperamos que este estudo contribua para fomentar novas pesquisas sobre crenças e amor pedagógico no campo da aprendizagem de línguas e que possa, para além disso, inspirar docentes em todo o país a refletirem sobre possibilidades de uma prática mais amorosa e comprometida com a justiça social (hooks, 2000).

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 105 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 29 de dezembro de 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F. & Vieira-Abrahão. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15- 42. Disponível em: https://www.academia.edu/1233708/Cogni%C3%A7%C3%A3o_de_professores_e_alunos_tend%C3%A2ncias_recentes_na_pesquisa_de_cren%C3%A7as_sobre_ensino_e_aprendizagem_de_l%C3%ADnguas. Acesso em: 29 de dezembro de 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 de dezembro de 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (2014, September). Beliefs about language learning and teaching, emotions and identities: Searching for the missing links. *Paper given at the Department of Languages, University of Jyväskylä*. Jyväskylä, Finland.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning And Teaching*, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 1 jan. 2015. Adam Mickiewicz University Poznan.

BARCELOS, A. M. *Pedagogy of love: a methasynthesis of studies in education and implications for language teaching*. Viçosa (Brazil): Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Letras e Artes, 2019. Relatório de Pós-Doutorado.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2020a. p. 17-37. Disponível em: https://www.academia.edu/44440958/Pesquisa_narrativa_hist%C3%B3ria_sobre_ensinar_e_aprender_l%C3%A9guas. Acesso em: 29 de dezembro de 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Revolutionary Love and peace in the construction of an English teacher's professional identity. In: OXFORD, M. Olivero; HARRISON, T. Gregersen (Eds). *Peacebuilding in language education: Innovations in theory and practice*. Oxford: Multilingual Matters, 2020b. p. 1-14.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Estudando o Conceito do Amor na Educação Linguística: uma revisão dos estudos dentro da abordagem crítica. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, p. 24-35, 2023.

BARCELOS, Ana Maria F.; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, [S.L.], v. 41, n. 4, p. 506-531, 1 nov. 2018. Walter de Gruyter GmbH.

BARCELOS, Ana Maria F.; COELHO, Hilda Simone H.. 5 Language Learning and Teaching: what's love got to do with it?. *Positive Psychology in Sla*, [S.L.], p. 130-144, 31 dez. 2016.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, Paula. *Beliefs in second language acquisition: Teacher*. Guide to Print Pagination, v. 113, p. 78, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

COELHO, Hilda Simone Henriques. *"É possível aprender inglês na escola?": crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade

de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/4d642bd2-a242-474e-9528-9ea63becbf69>. Acesso em: 29 de dezembro de 2025.

CRESWELL, John. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: Sage Publications, 2013.

DÖRNYEI, Zoltán; TAGUCHI, Tatsuya. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*, Nova York: Routledge, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GOLDSTEIN, Lisa S. Teaching with Love: A Feminist Approach to Early Childhood Education. *Rethinking Childhood*. Peter Lang Publishing: New York, 1997.

HATT, Blaine E. Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, [S.L.], v. 37, n. 6, p. 671-688, jan. 2005. Informa UK Limited.

hooks, bell. Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Engineering Education*, v. 1, p. 126-138, 1994.

hooks, bell. *All about love: new visions*. Nova York: Harpercollins, 2000.

hooks, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

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

JASINSKI, I. J., & LEWIS, T. Another kind of love in education: Whatever love? *Interchange*, v. 47, n.4, p. 429- 441, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade (org.). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LI, Wendy; RAWAL, Hima. Waning and Waxing of Love: unpacking layers of teacher emotion. *Chinese Journal Of Applied Linguistics*, [S.L.], v. 41, n. 4, p. 552-570, 1 nov. 2018. Walter de Gruyter GmbH.

PARK, Nansook; PETERSON, Christopher; SELIGMAN, Martin EP. Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, v. 23, n. 5, p. 603-619, 2004.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*, Saint Paul: Sage Publishing, 2014.

PAVELESCU, Liana Maria; PETRIĆ, Bojana. Love and enjoyment in context: four case studies of adolescent efl learners. *Studies in Second Language Learning And Teaching*, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 73-101, 27 mar. 2018. Adam Mickiewicz University Poznan.

Seligman, M. E. P. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press, 2002.

VIEIRA, Elecíntia Medina. *O amor pedagógico no ensino de língua inglesa: crenças, emoções e ações de uma professora de escola pública*. 2023. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/caa85b3f-70f9-426a-9594-bb4b9b5da2e4>; Acesso em: 29 de dezembro de 2025.

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

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*, Porto Alegre: Bookman, 2001.