

“NINGUÉM SAIU O MESMO”: RELATOS SOBRE O BEM-ESTAR DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA OFICINA “DARE TO CARE”

DOI: 10.47677/gluks.v23i3.417

Recebido: 15/10/2023

Aprovado: 28/11/2023

BORGES, Larissa Dantas Rodrigues ¹

RESUMO: Este artigo explora as percepções e as experiências de dez professores de línguas em formação inicial e continuada em relação ao bem-estar em uma oficina intitulada “*Dare to Care*”. A oficina visou aumentar a conscientização dos participantes sobre a importância do bem-estar, fornecendo um espaço seguro para compartilhar, refletir e praticar exercícios de bem-estar de maneira colaborativa. Criada pelo grupo de pesquisa CARE, a oficina de 20 horas consistiu em encontros semanais centrados nos cinco aspectos do modelo PERMA – emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realização – relacionando esses temas com as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais dos participantes. Os dados foram gerados por meio de um questionário aberto respondido após cada encontro e de uma apresentação realizada pelos participantes ao final da oficina. Os dados foram analisados seguindo os procedimentos de análise de conteúdo, com objetivo de identificar as experiências de mudança dos participantes relacionadas ao seu bem-estar. Os resultados sugerem que a oficina teve um impacto positivo na vida dos participantes, levando a mudanças inspiradoras em termos de autocuidado, empatia em relação aos alunos e colegas, regulação emocional, autoconhecimento de suas forças de caráter e empoderamento para adotar novos comportamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Bem-estar, Experiências de transformação, Formação de professores de línguas.

Introdução

A temática do bem-estar, central na psicologia positiva (Seligman, 2011)², vem ganhando maior repercussão nos últimos anos em contextos de ensino e aprendizagem, sobretudo em virtude da pandemia de Covid-19. Na educação linguística, tem havido um

1 Larissa Dantas Rodrigues Borges é doutora em Estudos Linguísticos e professora do curso de Letras-Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Federal do Pará. Lidera o Grupo de pesquisa CARE (Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia no Ensino de Línguas) e coordena o Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL). Email: larissadant@gmail.com

2 Esta pesquisa tem como base epistemológica os estudos do bem-estar na Psicologia da Aprendizagem de Línguas (Mercer, 2021; Mercer; Gregersen, 2020; Oxford, 2016) e na Psicologia Positiva (Niemiec, 2019; Seligman, 2011; Peterson; Seligman, 2004).

aumento significativo no número de publicações sobre as aplicações da psicologia positiva no ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, sobretudo no contexto nacional de formação inicial e continuada de professores de línguas, a discussão sobre o bem-estar e outros temas relevantes envolvidos na psicologia da aprendizagem de línguas ainda precisa ganhar a atenção que merecem, a fim de beneficiar os diversos agentes que compõem a ecologia do ensino e aprendizagem de línguas, contribuindo para a qualidade de suas relações e para práticas de ensino e aprendizagem mais significativas e produtivas para todos os envolvidos.

Nesse contexto, o modelo PERMA (Seligman, 2011) tem desempenhado um papel influente na descrição de como as pessoas podem florescer, prosperar e viver de forma significativa. Este modelo multidimensional é apresentado como uma contribuição para promover o bem-estar de professores de línguas, permitindo que eles desfrutem cada vez mais de suas forças pessoais e virtudes humanas e para o aumento da satisfação na vida (Seligman, 2011).

O modelo PERMA, que serviu de base para a oficina “*Dare to Care*”³, compreende cinco pilares fundamentais que interagem na promoção do bem-estar: emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realização. A oficina foi oferecida de forma colaborativa pelos membros do grupo de pesquisa CARE para professores de línguas em pré-serviço e em serviço, de abril a junho de 2023.

O grupo de pesquisa CARE (Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia no Ensino de Línguas) tem se dedicado, nos últimos quatro anos, a temas relacionados à psicologia do ensino e aprendizagem de línguas, incluindo autonomia, motivação, empatia, bem-estar, emoções e forças de caráter, cada um desses temas sendo considerado como um subsistema aninhado em um sistema maior: a formação de professores de línguas adicionais. Nosso olhar sobre esses subsistemas, à luz da complexidade, reconhece suas interconexões e sua influência na formação de professores, atuando como catalizadores de mudanças.

Este artigo, portanto, tem como objetivo discutir as percepções e experiências de transformação vivenciadas pelos professores de línguas em formação inicial e continuada que participaram desta oficina sobre bem-estar. Os resultados demonstram que o bem-estar dos

3 A oficina “Dare do Care” (Ouse cuidar/cuidar-se) foi resultado da monografia do curso de especialização na área da Psicologia Positiva, com foco no Bem-Estar, cursada pela profa. Dra. Larissa Borges, concluída em 2022 pela PUC-RS. A partir da concepção da oficina, os membros do grupo de pesquisa trabalharam colaborativamente na elaboração dos materiais e dinâmicas que foram utilizadas ao ministrá-la.

professores é influenciado por uma ampla gama de fatores internos e contextuais, evidenciando sua complexidade, conforme será discutido na próxima seção.

O bem-estar na formação inicial e continuada de professores de línguas

Na ecologia do ensino de línguas, interagem inúmeros agentes, recursos, demandas e processos, que podem tanto promover quanto inibir o bem-estar dos agentes envolvidos: alunos, professores, gestores, técnicos, dentre outros. A partir da perspectiva ecológica⁴, o bem-estar é influenciado pela forma como o indivíduo interage em diferentes contextos de sua vida e como responde às condições contextuais (Mercer, 2021). Dessa forma, o “bem-estar é definido como o sentido dinâmico de significado e satisfação com a vida que emerge das relações pessoais subjetivas de um indivíduo com os propiciamentos presentes em suas ecologias sociais” (Mercer, 2021, p. 16)⁵.

O bem-estar dos professores é construído continuamente em suas experiências ao longo da vida nas esferas sociais, acadêmicas e profissionais (Rebolo; Bueno, 2014), envolvendo o equilíbrio de seus recursos psicológicos, físicos e sociais diante dos desafios encontrados em suas trajetórias (Dodge *et al.*, 2012). Embora o bem-estar se desenvolva no interior de cada indivíduo, ele também é socialmente situado, o que acarreta uma responsabilidade coletiva em prol de melhores condições de bem-estar (Mercer, 2021).

Por ser um fenômeno complexo, o bem-estar sofre a influência de uma ampla gama de fatores internos e externos, que garantem sua instabilidade e dinamismo ao longo do tempo. Não há uma hierarquia nas conexões entre os componentes de sistemas complexos, uma vez que a influência de um nível ou escala pode ser exercida em qualquer direção, podendo partir do nível macro para o micro, ou vice-versa (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Dessa forma, tanto mudanças institucionais em nível macro, como revisões nas diretrizes nacionais que orientam as práticas de professores de línguas no Brasil, quanto mudanças em nível micro,

4 A abordagem ecológica no ensino e aprendizagem de línguas propõe o conceito de propiciamentos que envolvem percepção, reflexão e ação sobre diversas possibilidades disponíveis no ambiente (Van Lier, 2004).

5 No original: Well-being is defined as the dynamic sense of meaning and life satisfaction emerging from a person's subjective personal relationships with the affordances within their social ecologies.

como questões afetivas vivenciadas em nível pessoal pelos professores, podem impactar de maneira significativa, embora em diferentes graus de intensidade, o seu bem-estar.

As variações no nível de bem-estar dos professores são sensíveis ao contexto, podendo sofrer flutuações em diferentes escalas de tempo, ao longo de um dia de aula, de um semestre, ou durante os diversos estágios de sua trajetória de formação. Uma série de tensões vivenciadas por professores em suas práticas docentes ameaça seu bem-estar: inúmeras exigências e demandas de trabalho, condições do contexto escolar, funcionamento deficiente da escola, falta de apoio social, relações conflituosas entre professores e alunos, perda de autoestima, entre outras (Marchesi, 2008). Tensões como essas podem ser vivenciadas também por professores em pré-serviço, que buscam equilibrar as demandas do trabalho como professores com as responsabilidades como estudantes (Sulis *et al.*, 2021; Mairitsch *et al.*, 2021).

É senso comum a importância de promover o bem-estar dos alunos para que possam ser mais bem-sucedidos e engajados na aprendizagem. No entanto, ainda não se atribui o mesmo grau de importância à proteção do bem-estar dos professores (Castro, 2021; Eyre, 2017; Marchesi, 2008), que é o foco deste trabalho. É necessário dar uma atenção maior à investigação dos fatores que comprometem o bem-estar do professor, bem como investir mais na promoção do bem-estar de professores em todas as fases de suas carreiras, abrangendo sua formação inicial e continuada. Para que mudanças mais significativas possam ocorrer nesse sentido, é preciso reconhecer que o bem-estar não é apenas uma responsabilidade individual, mas sim coletiva e sistêmica (Mercer, 2021), que envolve as instituições de ensino em diferentes níveis, tanto no macro, no que se refere às políticas educacionais, quanto no micro, no que tange à organização da rotina de trabalho dos professores na escola.

Segundo Mercer e Gregersen (2020), a identidade de professor não está isolada de suas outras, tais como as de filho, amigo, vizinho, namorado, esposo, entre outras. Para as autoras, em uma visão mais holística, todos os domínios da vida, tanto dentro como fora do ambiente de trabalho, interferem nos níveis de satisfação, realização e felicidade e precisam ser considerados visando o bem-estar. Portanto, professores mais satisfeitos com sua vida como um todo, que buscam dar espaço a suas múltiplas identidades de forma mais equilibrada, geralmente são mais inovadores, pois se percebem mais abertos a novas possibilidades, à criatividade e a relações positivas com as pessoas (Mercer, Gregersen, 2020). Paralelamente, essas pesquisadoras também discutem que o ânimo de professores, suas emoções e motivação podem contagiar os alunos e se refletir na atmosfera em sala de aula, e vice-versa.

O ensino de línguas é um processo permeado de emoções (Barcelos et al.; 2022; Barcelos; Aragão, 2018; Barcelos; da Silva, 2015). Para Barcelos (2015, p. 209-310), “emoções são discursivamente construídas e vistas como processos, que moldam e são moldadas pelo contexto sociocultural. Como tais, elas são interativas, dinâmicas e formam uma rede complexa”⁶. Ainda, Castro (2021) afirma que “as emoções dos professores são interpessoais e intrapessoais, relacionando-se com o indivíduo, bem como com outras camadas do contexto, incluindo a sala de aula, a escola, a secretaria de educação e as políticas educacionais”. Ambos autores evidenciam a complexidade e o dinamismo das emoções, sujeitas à influência de múltiplos fatores internos e contextuais.

Para fomentar o bem-estar, o professor não deve suprimir suas emoções, mas sim reconhecê-las, compreendê-las, acolhê-las e ressignificá-las, processo denominado letramento emocional. Isso significa que, ao adotar uma postura de autocuidado, autocompaixão e aceitação de suas imperfeições, o professor poderá tornar-se mais engajado também nas relações com o outro e na compreensão das emoções do outro (Mercer; Gregersen, 2020). Gomes e Barcelos (2023) argumentam que o letramento emocional pode beneficiar tanto professores quanto alunos, pois os auxilia a gerenciar problemas relacionais no contexto da sala de aula, colabora para a redução da ansiedade e torna a aprendizagem de todos os envolvidos mais prazerosa e bem-sucedida.

Além disso, a maneira como reconhecemos e valorizamos nossos pontos fortes, bem como as emoções positivas que experimentamos no dia a dia, também contribuem para o bem-estar do professor. Nesse contexto, pesquisas acerca do bem-estar têm se debruçado sobre as forças de caráter, traços pessoais positivos, associadas à identidade da pessoa, que cada indivíduo possui, exercita e celebra ao longo da vida (Niemic, 2019; Peterson; Seligman, 2004). Acreditamos que o autoconhecimento das próprias emoções e das forças de caráter tem o potencial de empoderar professores a realizarem mudanças significativas em prol de seu bem-estar e de seus alunos. O empoderamento, por sua vez, é compreendido como o processo de ajudar professores (e alunos) a se conscientizarem de que podem ter um impacto em seu ambiente, passando a exercer uma postura mais ativa em sua comunidade (Shrader, 2003).

⁶ No original: Emotions are discursively constructed and seen as processes, which shape and are also shaped by the sociocultural context. As such, they are interactive, dynamic and form a complex network.

Dessa forma, concordamos que práticas de bem-estar, como autocuidado, regulação emocional e resiliência devem ser incorporadas à formação de professores de línguas (Li, 2021).

Portanto, o engajamento na reflexão e nas práticas de bem-estar por parte de professores e das instituições poderá contribuir para a qualidade do ensino de línguas e para o florescimento de relações positivas entre os agentes envolvidos. Corroboramos que o bem-estar de professores seja cada vez mais discutido e priorizado nas instituições de ensino e em contextos de formação de professores, para que sua prática individual e coletiva possa beneficiar todos os membros que compõem a ecologia do ensino e aprendizagem de línguas. A oficina “*Dare to Care*” foi um pequeno passo em direção a esse objetivo, pois buscou propiciar um espaço de conscientização e prática do bem-estar por professores de línguas em formação inicial e continuada, conforme será discutido na próxima seção.

A Oficina “*Dare do Care*”

O grupo de pesquisa CARE foi criado no âmbito da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2019. É composto por estudantes de Letras-Inglês e por professores de inglês atuantes na rede de ensino de Belém. Um dos objetivos do grupo é instigar e investigar experiências de transformação de professores de línguas. Ressaltamos que a mudança desempenha um papel central no paradigma da complexidade (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Larsen-Freeman, 1997;), ao qual nos alinhamos em nossa pesquisa.

No 2º biênio da pesquisa (2021-2023), nosso projeto intitulou-se “Reflexões e ações em prol do bem-estar e da transformação de professores de línguas”. Após estudarmos sobre o bem-estar e colocarmos em prática estratégias que contribuem para o bem-estar docente, decidimos compartilhar nossas experiências acerca desse tema por meio de uma oficina de formação inicial e continuada de professores de línguas.

A Oficina “*Dare to Care*” foi ministrada de 19 de abril a 07 de junho de 2023, totalizando a carga horária de 20 horas. Constituiu-se em oito encontros semanais consecutivos: dois dedicados a tarefas assíncronas e seis dedicados a encontros presenciais. Os encontros tinham a duração de 2h. Após cada encontro os participantes foram convidados a enviar um *feedback* acerca dos temas discutidos, sendo contabilizados 30 minutos extras para esse

objetivo. A oficina foi ofertada no Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL)⁷, ao qual o grupo CARE está ligado, em razão do objetivo em comum de colaborar para a formação inicial e continuada de professores de línguas da rede de ensino de Belém. O próprio espaço físico do laboratório é acolhedor e conta com mobiliário composto por mesas redondas com cinco lugares, propício para atividades colaborativas e projetos, por facilitar o diálogo e a interação em grupos.

Como mencionamos anteriormente, o programa da oficina foi baseada nos cinco pilares fundamentais do bem-estar propostos no modelo PERMA (Seligman, 2011): emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realização; além das forças de caráter, que são outro tema central na teoria do bem-estar (Niemic, 2019; Peterson; Seligman, 2004), conforme descrevemos na tabela abaixo:

Atividades semanais	Modalidade	Foco	Objetivos
1ª semana	Atividade online assíncrona	Apresentação dos membros do grupo CARE e dos professores participantes no <i>Padlet</i> ⁸ .	Promover um espaço virtual para que todos os professores envolvidos se conhecessem previamente à oficina.
2ª semana	Encontro Presencial	Introdução ao Modelo PERMA e à temática do bem-estar docente.	Discutir as contribuições da Psicologia Positiva para fomento do bem-estar do professor e apresentar o modelo PERMA.
3ª semana	Encontro Presencial	Empatia e relacionamentos positivos no contexto da escola.	Discutir sobre os relacionamentos no contexto da escola, a partir do viés da empatia.
4ª semana	Encontro Presencial	Emoções e regulação emocional de professores.	Refletir sobre as emoções de professores e discutir sobre a regulação emocional, por meio de exercícios de autoconhecimento.
5ª semana	Encontro	Engajamento, significado e	Refletir sobre a proteção da

⁷ O Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL) é o laboratório da FALEM-UFPA que abriga projetos de ensino, pesquisa e extensão com foco na formação inicial e continuada de professores de línguas.

⁸ A ferramenta digital *Padlet* foi utilizada por permitir a criação de uma página privada para que os participantes e membros do grupo CARE pudessem se apresentar, postar sua foto, se assim o desejassem, curtir e/ou comentar o perfil uns dos outros e se conhecerem previamente ao início da oficina.

	Presencial	realização na carreira do professor.	motivação e sobre engajamento, significado e realização ao longo da carreira do professor.
6ª semana	Encontro Presencial	Forças de Caráter e seus impactos na carreira do professor.	Refletir sobre o resultado do teste das forças de caráter e discutir sobre seus impactos na carreira do professor.
7ª semana	Atividade online assíncrona	Elaboração da apresentação final pelos professores participantes acerca da oficina.	Preparar a apresentação final individual acerca de possíveis mudanças na vida dos participantes no âmbito pessoal, acadêmico e profissional.
8ª semana	Encontro Presencial	Apresentação final dos professores participantes e avaliação da oficina.	Compartilhar a apresentação final dos participantes acerca da oficina; realizar uma dinâmica com foco na gratidão e celebrar o encerramento da oficina.

Tabela 01 **Descrição da Oficina “Dare to Care”**. Fonte: Elaborada pela autora.

Cada encontro presencial foi composto por uma introdução sobre os aspectos teóricos de cada tema, seguida por dinâmicas e exercícios com foco no bem-estar, e bastante espaço para que os participantes pudessem se expressar e compartilhar suas reflexões e experiências em um ambiente seguro. Dentre as atividades e dinâmicas utilizadas, destacamos o exercício sobre as “Múltiplas identidades”⁹, no qual os professores identificaram seus diferentes papéis e identidades e refletiram sobre o tempo e a atenção dedicada a eles; a “Roda das Emoções”¹⁰, utilizada como uma ferramenta de autoconhecimento, que ajudou os participantes a identificarem e compreenderem suas emoções; a “Roleta das Emoções Positivas”¹¹, que visou proporcionar reflexões e diálogo acerca de emoções positivas vivenciadas por professores de línguas; a Ficha sobre Metas¹², na qual os participantes foram convidados a definir objetivos futuros, planos de ação e de avaliação das metas alcançadas; e o Mural da Gratidão, no qual os

9 A atividade “Múltiplas Identidades” foi adaptada do livro *Teacher Wellbeing*, de Mercer e Gregersen (2020, p. 36).

10 No original: “The Feelings Wheel”, de autoria de Gloria Willcox (1982).

11 A roleta das emoções positivas é um dos recursos integrantes do Guia Digital Aflorar, produto educacional em desenvolvimento na pesquisa de mestrado de Camila Rodrigues Mendes sob a orientação da Profa. Dra Larissa Borges, no programa de Mestrado Profissional em Ensino -PPGCIMES-UFPA.

12 A “Ficha de Metas” foi adaptada do livro *Teacher Wellbeing*, de Mercer e Gregersen (2020, p. 122).

participantes puderam expressar, no formato virtual, sua gratidão a pessoas que os inspiraram ou que contribuíram para sua formação como professores de línguas.

É importante ressaltar que tínhamos o objetivo de gerar na oficina o mesmo ambiente acolhedor de empatia, escuta ativa e apoio mútuo que já costumávamos experimentar nas reuniões do grupo de pesquisa. Dessa forma, planejamos cuidadosamente os encontros, colocando-nos no lugar dos professores participantes, para que se sentissem acolhidos e respeitados. A seguir, apresentaremos as escolhas metodológicas desta pesquisa.

Metodologia

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições da oficina “*Dare to Care*” para o bem-estar de professores de línguas em formação inicial ou continuada, com ênfase nas possíveis experiências de transformação vivenciadas pelos professores participantes a nível pessoal, acadêmico e/ou profissional.

As inscrições foram realizadas virtualmente e foram direcionadas a professores de línguas em formação inicial ou continuada. Inscreveram-se vinte e um participantes, entre alunos de Letras e professores em serviço de inglês, francês, alemão, espanhol. No entanto, nem todos os inscritos compareceram aos encontros, e alguns não puderam prosseguir até a conclusão das atividades, alegando aumento de sua carga de trabalho ou estudo. Nesta pesquisa, consideraremos como participantes apenas os dez professores em pré-serviço e em serviço de inglês, espanhol e francês que frequentaram a oficina até o final.

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: a) questionários semiabertos para obtenção do *feedback* dos participantes após cada encontro e b) apresentação final dos participantes sobre os possíveis impactos da oficina em suas vidas a nível pessoal, acadêmico e/ou profissional.

Os questionários enviados aos participantes após cada reunião continham um único comando, incentivando os participantes a compartilharem suas opiniões sobre o encontro ou algo que considerassem interessante ou relevante. A apresentação final foi negociada com os participantes, permitindo que opinassem sobre o formato, duração, uso de recursos visuais e formas de registro. O objetivo da apresentação final era que cada participante compartilhasse possíveis experiências de mudanças em suas vidas no âmbito pessoal, acadêmico e profissional bem como novos significados ou objetivos gerados a partir de sua participação na oficina. As apresentações foram realizadas informalmente, com uso de recursos visuais, como fotos e slides

por alguns participantes. Com o consentimento dos professores, as apresentações foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Três participantes não puderam participar do encontro final por motivos de trabalho e enviaram suas reflexões por escrito.

Neste trabalho, os professores participantes foram identificados por pseudônimos e pelo seu nível de formação, inicial ou continuada, não sendo revelada a língua adicional que estudam ou ensinam, a fim de proteger suas identidades. Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e sua participação neste estudo foi opcional. O projeto de pesquisa em questão onde consta a proposta desta oficina de formação de professores foi avaliado por pareceristas no âmbito do Instituto de Letras e Comunicação (ILC-UFPA) e aprovado pelo conselho deste instituto.

A análise dos dados seguiu os parâmetros da pesquisa qualitativa, utilizando procedimentos de análise com foco no conteúdo (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998) para identificar as experiências de transformação dos participantes em relação ao seu bem-estar. A análise com foco no conteúdo enfatiza tanto os conteúdos presentes na superfície do texto, relacionados ao que aconteceu e a como se deu esse processo, quanto aos conteúdos subjacentes ao texto, tais como motivações e intenções dos participantes (Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998). Na próxima seção, discutiremos os dados, dando destaque à perspectiva dos próprios participantes a partir de seus relatos, privilegiando a visão êmica.

Discussão dos dados

Nesta seção, discutiremos as reflexões e experiências de transformação dos professores participantes da oficina “*Dare to Care*” por meio de suas reflexões expressas nos questionários e na apresentação final. Cada encontro abordou temáticas diferentes. No entanto, nos relatos dos participantes, alguns temas foram retomados a partir de novas compreensões ou novas experiências vivenciadas ao longo da oficina. Dessa forma, os relatos aqui reunidos estão organizados por temas e não por data ou por instrumento.

Como mencionamos, a oficina foi preparada pelo grupo CARE com a premissa da empatia, visando criar um ambiente harmonioso no qual os participantes se sentissem acolhidos e livres para compartilhar experiências sem julgamentos. Nos trechos a seguir, os participantes expressam esse sentimento de acolhimento ao longo da oficina:

[1] A maneira como a oficina se realizou foi tão importante para que pudéssemos nos sentir à vontade em compartilhar experiências de nossas práticas pedagógicas, assim como nossas vivências pessoais, nossas conquistas, nossos questionamentos, nossas vulnerabilidades (Mário, professor em pré-serviço).

[2] Compartilhar e ouvir dos colegas professores seus relatos fizeram com que eu não me sentisse tão sozinha em minhas emoções. Foi enriquecedor ouvir as estratégias sugeridas pelos meus colegas para enfrentar os meus anseios. Sou grata pela solidariedade e compreensão dispensada a mim nesse momento (Débora, professora em serviço).

[3] Embora seja difícil um evento ou oficina que fale dessa administração dos sentimentos pessoais e que se deve trabalhá-los e não reprimir os sentimentos negativos em detrimento dos positivos, o grupo CARE fez essa pesquisa para auxiliar todos os professores de idiomas presentes no curso “*Dare to Care*” e isso é lindo demais! Coisas que acontecem somente se você contratar uma equipe inteira de psicólogos. Estou amando a experiência de me conhecer melhor como aluna e professora. Muito obrigada pela oportunidade. Sinceramente vocês são demais! (Marcela, professora em pré-serviço).

[4] Nós professores sempre somos cobrados e nós também nos cobramos e queremos também o bem-estar dos nossos alunos, mas o bem-estar do professor ele fica sempre em último plano, principalmente quando parte das instituições de ensino [...]. Vindo para oficina eu pude também sentir esse sentimento de acolhimento, ouvir experiências semelhantes e outras até diferentes da minha e pra mim foi um exercício de aprender a ouvir porque eu falo demais, e as vezes eu tenho que estar me policiando, eu sou uma pessoa muito ansiosa, eu faço muitas coisas ao mesmo tempo (Milene, professora em serviço).

Os trechos ilustram que os encontros se tornaram um ambiente seguro e confortável para que os professores em diferentes momentos de sua formação pudessem trocar experiências, falar sobre suas dificuldades, anseios e vulnerabilidades, além de ouvir e receber o apoio dos colegas. As dinâmicas e exercícios com foco no bem-estar docente foram realizados individualmente, em pares ou em grupos, favorecendo momentos de reflexão, de colaboração e de exercício da empatia. Uma série de emoções positivas emergiu nos relatos dos professores nesse contexto de acolhimento, como gratidão, conforto, segurança e amor. Para Oxford (2021), as emoções positivas podem desencadear espirais ascendentes em direção ao bem-estar emocional, aumentar a resiliência e ampliar a percepção da pessoa para a apreciação de mais significado na vida (Oxford, 2021).

A professora Milene enfatizou as cobranças sofridas por professores e a falta de cuidado com o seu bem-estar por parte das instituições de ensino, conforme discutido por Castro (2021),

Eyre (2017) e Marchesi (2008). No entanto, na oficina, a participante encontrou um contexto de acolhimento que contribuiu para o seu bem-estar docente. Segundo também relatou a professora Débora, a solidão que sentia em sua experiência como professora deu lugar a compreensão, solidariedade e gratidão neste ambiente de escuta recíproca com seus pares na oficina. Muitas vezes, os desafios e angústias no trabalho docente são enfrentados de forma solitária; no entanto, observa-se que a formação de redes de apoio, a colaboração e o acolhimento recíproco são essenciais para o bem-estar docente, como revelam outros estudos (Borges; Castro, 2022; Castro, 2021; Barcelos; Coelho, 2010).

Um dos aspectos do modelo PERMA refere-se ao papel dos relacionamentos positivos para o desenvolvimento do bem-estar. Esse assunto foi discutido na oficina a partir do viés da empatia, percebida como “a arte de se colocar imaginariamente no lugar de outra pessoa, de buscar compreender seus sentimentos e perspectivas, além de usar essa compreensão para guiar suas ações” (Krznaric, 2014, p. 7)¹³. Refletimos sobre a importância de o professor ter empatia não somente por seus alunos ou pares, mas também consigo mesmo, olhando para si e para suas necessidades, com autocompaixão (Borges; Castro, 2022; Mercer; Gregersen, 2020). Os trechos a seguir destacam a empatia por parte dos professores participantes em diversas relações entre os agentes envolvidos na ecologia do ensino e aprendizagem de línguas, inclusive consigo mesmos:

[5] O comportamento dos alunos também incomoda muito a gente, a gente se põe no lugar do professor como ele deve se sentir. Antes se não tivesse essa oficina talvez eu pensasse: Nossa, que alunos bagunceiros, o que eu vou fazer com esses alunos? Mas depois da oficina eu comecei a pensar como o professor se sente com isso, não penalizar os alunos, mas sentir empatia pelo professor, porque querendo ou não lá eu estarei daqui há algum tempo. [...] Então cheguei a conversar o professor se ele estava bem (Felipe, professor em pré-serviço).

[6] O que eu espero conseguir fazer, que é o objetivo maior é tornar a minha sala de aula o máximo acolhedora possível pra que todos os meus alunos se sintam à vontade para falar e se sintam a vontade para se expressar, porque eles podem estar precisando de ajuda, que pode ser urgente. (...) Então é preciso ouvir, é importante que a sala de aula se torne esse lugar acolhedor, perceptível aos sentimentos. Eu gostaria de fazer a mesma coisa comigo mesma, de entender e ser mais receptiva no que eu estou sentindo e não só mandar meu cérebro calar a boca, eu queria poder entender e aceitar os sentimentos ao invés de barrá-los (Roberta, professora em serviço).

13 No original: The art of stepping imaginatively into the shoes of another person, understanding their feelings and perspectives, and using that understanding to guide your actions.

[7] Às vezes eu me perco porque eu quero abraçar o mundo com as pernas e a oficina me fez perceber que eu preciso não só praticar mais o meu autocuidado nesse processo que venho de sedentarismo [...], preciso me cuidar mais no aspecto da saúde física, mental também [...]. A oficina me fez perceber que eu preciso ser menos acelerada, me fez ouvir mais o outro (Milene, professora em serviço).

[8] A primeira atitude que se é tomada diante de um professor negativo é se afastar e desistir de ouvir suas angústias ou aconselhá-lo. Fato que demonstra como é necessário ter um espaço onde possamos desenvolver uma escuta ativa e sincera para com nossos colegas, pois muitos de nós só precisamos conversar sobre nossas angústias sem nos sentirmos julgados. Por fim, julgo que práticas como as desenvolvidas nesta oficina deveriam ser replicadas nas reuniões pedagógicas das escolas antes de cada semestre escolar, pois poderíamos estabelecer um vínculo de apoio e fortalecimento emocional para iniciar a jornada semestral (Débora, professora em serviço).

Ao discutir sobre a empatia no ensino de línguas, Henry e Thorsen (2019) afirmam que esta é composta por duas dimensões: a preocupação empática, que envolve a capacidade de vivenciar sentimentos de simpatia, compaixão e compreensão; e a tomada de perspectiva, que diz respeito à tendência de adotar o ponto de vista do outro nos relacionamentos e nas ações do cotidiano. Um exemplo da prática dessas duas dimensões de autonomia encontra-se no relato 5, de Felipe, que remonta ao contexto da disciplina de estágio supervisionado na rede pública que cursava naquele período. O participante demonstra a preocupação empática ao imaginar-se no lugar do professor de estágio e a tomada de perspectiva quando vai ao encontro do docente para saber como se sentia (Henry; Thorsen, 2019).

O relato de Roberta enfatiza sua visão de “eu ideal” (Dörnyei, 2005; 2009) como professora, a qual pretende tornar sua sala de aula mais acolhedora e sensível aos sentimentos dos alunos; a participante também demonstra autocompaixão, ao referir que gostaria de aprender a acolher seus próprios sentimentos, em vez de suprimi-los.

Milene também reflete que a oficina a ajudou a ouvir mais o outro e a perceber a necessidade de desacelerar e de investir mais no autocuidado no que diz respeito à preservação de sua saúde física e mental. O relato de Débora chama a atenção para a necessidade de aprender a ouvir seus próprios pares, a fim de formar vínculos no ambiente da escola que viabilizem o diálogo sem julgamentos e o apoio mútuo. A empatia, portanto, envolve a observação, a reflexão e a ação (Vignemon; Singer, 2006). Observa-se nos relatos desses professores posturas mais empáticas que ilustram mudanças de comportamentos em prol de relacionamentos positivos na ecologia do ensino e aprendizagem de línguas.

Outros aspectos que impactam o bem-estar docente são as emoções e a regulação emocional. Para Gross (1998, p. 275), a regulação emocional envolve “os processos pelos quais os indivíduos influenciam quais emoções eles têm, quando as têm e como experienciam e expressam essas emoções”¹⁴. Os próximos trechos referem-se às reflexões dos professores participantes quanto às suas emoções e seu bem-estar:

[9] Esse encontro, através das atividades, me proporcionou visualizar as emoções no papel. Nomear e identificar as emoções foi como uma descoberta, agora procuro gerenciar aquilo que era um emaranhado e muitas vezes me imobilizava. [...] Naquela atividade que a gente pegou papel e se desenhava, era o círculo, era você, suas outras identidades eu consegui me ver ali, e eu achei muito interessante. Eu falei assim: gente eu tô me vendo aqui, estatísticas de quem eu sou, eu não me conhecia, estou passando a me conhecer e identificar essas emoções que não faziam que eu caminhasse. E eu cheguei em casa falando, o meu marido prestando atenção no que eu queria falar, porque eu estava tão entusiasmada de começar a tirar essas vendas, essas emoções que me seguravam tanto e eu fiquei já animada (Pâmela, professora em pré-serviço).

[10] Nesse primeiro dia que eu vim era tipo uma roleta e tinham as emoções e as características. Eu levei muito tempo pra conseguir preencher porque eu percebi que eu tenho muita dificuldade pra identificar as emoções, lidar com elas. Eu acho que me atentei pra isso e vindo para oficina eu pude me conhecer mais e conhecer um pouco mais de mim também nesse processo de lidar com as emoções que eu também estou aprendendo bastante. Teve alguns dias também que eu acabei me emocionando só de falar mesmo, e isso é consequência de ignorar certas emoções e fechar, por exemplo, a questão de choro. A frase que eu ouvi desde criança foi “homem não chora” porque aquilo ali era regra desde minha infância (Cássio, professor em pré-serviço).

[11] Pude perceber que as emoções que tenho quando penso na sala de aula, como medo e nervosismo, não são causados exclusivamente pela minha ansiedade e síndrome. Mas foi possível perceber que todos nós, dos mais novos aos mais experientes na docência, em maior ou menor grau, ainda nos sentimos inseguros com a nossa prática pedagógica. [...] Foi importante, também, poder lembrar dos sentimentos bons que tinha quando estava em sala de aula: dos momentos divertidos e emocionantes que a docência tem me proporcionado junto a meus alunos nos últimos 10 anos. As lembranças me fizeram arrepiar de emoção e alegria, pois eram os sentimentos que meus alunos me proporcionavam (Débora, professora em serviço).

[12] Foi interessante também refletir sobre a importância das emoções positivas na prática do professor. Muitas vezes eu fico presa num ciclo de emoções negativas e isso só me traz prejuízos (Dayane, professora em serviço).

A reflexão sobre as emoções e a regulação emocional mostrou-se uma experiência relevante de autoconhecimento e mudança para os professores participantes da oficina. O relato

14 No original: “the processes by which individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions.”

da professora em pré-serviço, Pâmela, enfatiza o quanto foi revelador identificar suas múltiplas identidades de forma mais holística bem como reconhecer as emoções que a imobilizavam. Essa experiência de autoconhecimento levou a mudanças de atitude, como a autoconfiança, a coragem de se expressar e a animação, que foram perceptíveis pelo esposo, professores e colegas do curso, conforme ela se refere nesse e em outros relatos.

De acordo com Aragão e Cajazeira (2017), por meio da reflexão, tomamos consciência de nossas crenças e emoções; a partir desse movimento, podemos aceitá-las ou rejeitá-las conscientemente e, até mesmo, reconfigurar nossas experiências. Cássio, professor em pré-serviço, reflete sobre a própria dificuldade em reconhecer e lidar com as emoções; ao mesmo tempo, o participante demonstra uma postura de autocuidado e autocompaixão (Borges; Castro, 2022; Mercer; Gregersen, 2020), ao se permitir sentir e expressar emoções que antes procurava calar ou suprimir, ressignificando crenças que o acompanhavam desde a infância.

A participante Débora reflete e reconhece as emoções de medo e nervosismo que impactam negativamente sua prática como professora de línguas; ao mesmo tempo, demonstra uma postura de autocompaixão ao perceber e acolher a insegurança como uma emoção experimentada por muitos professores em suas práticas pedagógicas, em diferentes graus. Débora busca ainda ressignificar experiências docentes passadas ao perceber também as emoções positivas que vivenciou, sobretudo na relação com os alunos. Ademais, observa-se mudanças de atitude na professora em serviço, Viviane, quando relata a conscientização quanto à necessidade de reconhecer e valorizar as emoções positivas em sua prática docente, conforme sugerem Mercer e Gregersen (2020).

Para Aragão (2008), as mudanças de emoções podem se refletir em mudanças de ações. Os trechos ilustram que, ao refletir, reconhecer e regular certas emoções, os participantes foram capazes de assumir novas atitudes. Os professores também afirmaram estar mais conscientes no que tange ao reconhecimento de experiências e às emoções positivas em suas práticas docentes, fato que pode desencadear espirais ascendentes em direção ao bem-estar emocional, conforme referido por Oxford (2021).

Para Seligman (2011), a utilização das forças de caráter está intimamente ligada ao desenvolvimento do bem-estar, pois nos impulsiona a experimentar mais emoções positivas, mais sentido, mais engajamento, mais realização e mais relacionamentos positivos. Os próximos relatos ilustram os impactos do autoconhecimento dessas forças pelos professores participantes:

[13] Quando a gente foi preencher aquele formulário das forças de caráter eu me surpreendi com o resultado, porque eu vi uma outra Pâmela, essa outra Pâmela com características que eu não tinha antes porque eu me podava, como eu não me lançava, eu tinha medo de tudo eu me podava. E de um tempo pra cá eu comecei a fazer isso, me lançar, falar, perguntar, participar [...]. Eu não tinha essa coragem, eu não tinha essa liderança (Pâmela, professora em pré-serviço).

[14] A parte mais significativa para mim foi conhecer as 24 forças de caráter e as virtudes e como elas estão relacionadas na nossa vida, como precisamos sempre olhar com atenção as nossas características boas e onde precisamos melhorar. Não esquecendo de perceber essas forças em ação para que possamos trabalhar na nossa felicidade, sabendo que a felicidade são momentos, ações, emoções e não um ponto onde devemos chegar no fim de tudo [...]. Foi interessante que a gente se conheceu, consegui *linkar* algumas partes de nós e também diante de uma sala de aula. em que a gente conseguiu ver que cada aluno tem suas forças de caráter, qual aluno tem uma liderança, qual o aluno que tem mais bravura e qual nem tanto. Então essa parte de conhecer as forças de caráter é importante para gente não só conhecer a nós mesmo ou outros professores, mas também os alunos, os alunos que nós vamos ter (Felipe, professor em pré-serviço).

[15] Aprendi que devemos exercitar a gratidão, cultivar as emoções positivas e acolher as emoções negativas e ao identificar novamente minhas forças de caráter pude perceber mudanças positivas e como elas influenciam na minha trajetória de professora em formação (Eliane, professora em pré-serviço).

O relato da professora em pré-serviço, Pâmela, relaciona o autoconhecimento de suas forças de caráter, como a coragem e a liderança, à emergência de novas atitudes em seu cotidiano, tais como a participação mais ativa na comunidade acadêmica. A própria participante relata ter se percebido como outra Pâmela. O participante Felipe relaciona o exercício das forças de caráter com a felicidade, compreendida como experiências vividas no cotidiano. Chama a atenção em seu relato a percepção não só de suas próprias forças de caráter, mas também o reconhecimento de forças de caráter, tais como liderança e bravura, em seus alunos ou colegas ao assumir o papel de professor.

A participante Eliane ilustra sua experiência de acolhimento das emoções negativas e valorização das emoções positivas, como a gratidão, bem como a percepção da influência de suas forças de caráter em sua formação inicial como professora. Os relatos evidenciam que o autoconhecimento das forças de caráter (Niemic, 2019; Peterson; Seligman, 2004) empoderou os professores participantes e contribuiu para a emergência de novos comportamentos em prol do seu bem-estar.

Concluo a discussão dos dados com mais alguns exemplos de experiências de transformação referentes a novas reflexões e ações em prol do bem-estar docente relatadas pelos professores participantes:

[16] Eu me vejo uma outra Pâmela agora, eu não tinha coragem de tentar, porque você vai errar, agora eu não tenho mais medo de errar. Os meus colegas na sala de aula já perceberam isso porque agora que eu participo, eu peço a palavra pra minha professora, eu posso tentar, eu vou tentar responder. [...]Essas mudanças são resultado do que vivo hoje, antes a timidez e o medo me podavam de seguir, de me desenvolver (Pâmela, professora em pré-serviço)

[17] Eu pretendo fazer a seleção (de mestrado) no fim do ano, então vamos ver se eu consigo alcançar essa meta, se não tudo bem, vou fazer a seleção do próximo ano, tudo bem também. É tudo no tempo certo e hoje o sentimento que eu tenho de pensar em voltar pra sala de aula é de felicidade. Eu desejo, eu anseio a voltar pra sala de aula pra ver novamente esses alunos (Débora, professora em serviço).

[18] Passei o domingo todo assistindo série, mas eu não me senti mal com isso. No segundo encontro a gente conversou que o certo é não se sentir mal por um dia que a gente dá pra gente, a gente precisa descansar. Então esse descanso que eu tive nesse final de semana foi mais produtivo do que seu tivesse sentado na mesa e feito tudo que eu tinha de fazer. Eu não ia conseguir fazer, eu estava muito estressado. [...] Então esse tempo de tirar pra gente e poder relaxar, poder dormir e não se preocupar, e não se culpar de não ter feito é muito importante (Felipe, professor em pré-serviço).

[19] Tenho momentos em que eu me sinto desvalorizada como professora de língua inglesa dentro da minha escola, são várias coisas também [...]. A gente sabe que o aluno que estuda língua inglesa no Brasil tem uma proficiência muito baixa. Então as vezes eu fico me cobrando que poderia ser melhor, podia estar melhor. Aí a oficina também me fez perceber que embora não seja e que eu não consiga alcançar o ideal, mas que eu fiz boas coisas, que eu faço algumas coisas com colegas de trabalho, com meus próprios alunos. Foi um passeio que eu fiz ano passado com eles, com a ajuda dos meus colegas. Levei eles pra conhecer e muitos nunca tinham ido em uma galeria de arte na vida e estou sempre procurando estar envolvida em projetos, isso me fez também sentir que embora nem sempre eu alcance o ideal, mas que eu faço coisas que são boas, que tem um valor dentro da minha escola também [...]. Agora vou dar a maior parte das minhas turmas e vou ficar só na sala de informática e eu nunca pensei que isso fosse ter um impacto tão grande em mim, de ter que deixar a maioria das minhas turmas [chorando]. Eu amo tanto, gosto tanto meus alunos. Alguns se despediram já de mim, dizendo que vão sentir minha falta a sala. Eu vou ficar com só com uma turma e sei que vou poder contribuir com os alunos lá na sala de informática também. Mas estar em sala de aula pra mim é muito importante, já são 28 anos. É uma fase nova da minha vida e vou ter que me adaptar a isso (Milene, professora em serviço).

[20] A oficina foi um espaço de interação que ultrapassou as expectativas criadas. [...]O que logo me prendeu foi ser posto a pensar em minhas várias identidades e o quanto cada uma tem de mim e de meu esforço, o quanto consigo gerir dessas "importâncias" em minha vida e a maneira como elas podem ter relação positiva (ou negativa) no meu processo de docência. A partir de então, passei a mudar certas prioridades na intenção de aproveitar ao máximo aquilo que é de maior importância e no que me ajudará a chegar nos objetivos traçados. [...] Com toda certeza, **ninguém saiu o mesmo dessa oficina**. Literalmente, o bem-estar do professor foi posto em

reflexão em todos os sentidos. Gratidão e muito sucesso a todos em suas pesquisas (Mário, professor em serviço, *grifo nosso*).

Observa-se nos trechos 16 a 20 os impactos positivos da reflexão sobre o bem-estar e os novos comportamentos suscitados nos participantes, tais como o autoconhecimento, o gerenciamento emocional, o gerenciamento do tempo, o exercício de valorizar as emoções positivas e o exercício da gratidão.

Os trechos 16 e 17 evidenciam experiências de transformação que contribuíram para práticas de ensino e aprendizagem mais prazerosas e bem-sucedidas, a partir da regulação de emoções por parte das participantes (Gomes; Barcelos, 2023; Gross, 1998). A partir da regulação de emoções que antes a podavam, Pâmela demonstra sentir-se empoderada e passa a ter uma participação mais central na comunidade acadêmica em sua formação inicial como professora de línguas (Shrader, 2003).

De forma semelhante, a professora Débora, no trecho 11, havia relatado as emoções de medo, nervosismo e ansiedade que a acometiam no ambiente de sala de aula. No entanto, no exceto 17, a mesma participante parece ressignificar suas experiências ao descrever as emoções atuais de felicidade e a expectativa de retomar o contato com seus alunos. Débora também renova a meta de avançar em sua formação a nível de mestrado. Tais evidências de transformação corroboram o pensamento de Aragão (2008) quanto ao potencial das mudanças de emoções reverterem-se em possíveis mudanças de ações.

Felipe reflete no trecho 18 sobre o sentimento de culpa, geralmente experimentado por professores quando dedicam tempo para si e para seu autocuidado. A esse respeito, Eyre (2017) enfatiza que a culpa é uma emoção comum entre professores, uma vez que esses se preocupam constantemente em exercer seu trabalho com excelência. A mudança relatada por esse professor em formação inicial, que fez a escolha de dedicar o domingo para seu lazer, evidencia uma experiência de transformação quanto a prática de seu bem-estar.

No trecho 19, Milene compartilha o sentimento de desvalorização e cobrança que por vezes experimenta como professora na escola pública. Por outro lado, a professora reconhece as experiências positivas que experimentou nesse contexto, mencionando seu contínuo engajamento em projetos e suas conquistas em 28 anos de docência. Devido ao acompanhamento de questões de saúde na família, a professora está atualmente lotada na sala de informática, o que configura uma nova fase de sua carreira docente. Para Rashid e Seligman (2019, p. 23), podemos explorar “nossas forças, habilidades, talentos e competências para

alcançar algo que nos dá um sentimento profundo de satisfação e realização”. O relato de Milene está em sintonia com o pensamento dos autores, pois a participante ressignifica seu valor nesse contexto e o significado de seu papel como professora de línguas; além disso, externa emoções positivas como o amor que sente por seus alunos e a realização que sente na sala de aula.

A experiência de transformação relatada por Mário diz respeito à reflexão e ao estabelecimento de suas prioridades na vida e na sua formação como professor, a fim de alcançar as metas que lhe são caras. Em seu relato, afirma que “nenhum professor saiu o mesmo dessa oficina” em sua relação com o bem-estar, o que está em consonância com o propósito central da oficina: contribuir para o florescimento do bem-estar docente.

A experiência da oficina “*Dare do Care*” demonstra que o contexto de colaboração e apoio mútuo entre professores de línguas favoreceu o autoconhecimento das emoções e das forças de caráter, o autocuidado, a empatia com o outro, o florescimento de emoções positivas e o empoderamento para adotar novos comportamentos nos participantes. Esses resultados revelam a importância de se fortalecer a conscientização e a prática do bem-estar docente em contextos de formação inicial e continuada de professores, a fim de que transformações significativas possam ocorrer a nível individual, coletivo e institucional.

Considerações finais

Os resultados sugerem que a oficina “*Dare to Care*” impactou positivamente na vida dos professores de línguas, levando a mudanças acerca do autocuidado e da preocupação empática com os alunos e colegas. Além disso, o autoconhecimento e gerenciamento das emoções, o exercício das forças de caráter e o empoderamento para adotar novos comportamentos emergiram entre as experiências de transformação observadas nos participantes. Conforme relatado por um dos professores participantes no excerto 20 e que inspirou o título do artigo, “ninguém saiu o mesmo dessa oficina”.

A experiência da oficina também aponta para a importância de espaços de compartilhamento de experiências, de emoções e de exercício do bem-estar entre professores, favorecendo o trabalho colaborativo e o apoio recíproco entre esses agentes. Os resultados demonstram que a reflexão sobre o bem-estar na formação inicial e continuada de professores de línguas beneficia não só o professor, mas também seus alunos ou futuros alunos.

Os reflexos positivos da oficina se estenderam também aos membros do grupo de pesquisa CARE. Compartilhar experiências ao longo da oficina e observar resultados positivos

quanto ao florescimento do bem-estar nos professores participantes gerou impactos positivos na motivação e engajamento dos integrantes do grupo.

Espera-se que as transformações vivenciadas pelos professores envolvidos possam gerar efeitos multiplicadores em suas vidas, em suas salas de aulas e nas relações com seus alunos, com seus pares e com as instituições de ensino, a fim de que estas possam dar a devida relevância ao bem-estar docente. Quando o cuidado com o professor for uma demanda menos individual e passar a ser mais coletiva, sendo priorizado nas instituições de ensino e nos contextos de formação inicial e continuada de professores, impactos mais relevantes e duradouros poderão emergir em prol do florescimento do bem-estar na ecologia do ensino e aprendizagem de línguas.

Referências

ARAGÃO, R. Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, p. 295-320, 2008.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbla/a/D7GkvbGtXPTZX5gmZzxTJGS/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 18 set. 2020.

ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017. Disponível em:

<<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2212/1680>>.

Acesso em: 10 out. 2020.

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

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 1-16, 2022. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbla/a/M5JxFD4G9Z3PQYmcfTpDW8s/?format=pdf&lang=en>>.

Acesso em: 01 out. 2023.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

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

BORGES, L.; CASTRO, E. Autonomy, Empathy and Transformation in Language Teacher Education: A Qualitative Study. *Studies in Self-Access Learning Journal*, vol.13, n. 2, p. 86–304, 2022. Disponível em: <http://sisaljournal.org/archives/jun22/borges_castro>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

CASTRO, E. *Sinto, logo existo: regulação emocional de professores de inglês em serviço*. 2021, 147 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

DODGE, R.; DALY, A.; HUYTON, J.; SANDERS, L. The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, v. 2, n. 3, p. 222-235, 2012. Disponível em: <<https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/89/238>>. Acesso em: 07 set. 2020.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self-system. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Orgs.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 9-42.

EYRE, C. *The elephant in the staffroom: how to reduce stress and improve teacher wellbeing*. New York: Routledge, 2017.

GOMES, G.; BARCELOS, A. M. F. Apresentação. In: GOMES, G.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Emoções e ensino de Línguas*. Curitiba: CRV, 2023, p.11-16.

GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, v.2, p. 271-299, 1998.

HENRY, A.; THORSEN, C. Weaving webs of connection: Empathy, perspective taking, and students' motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Kalisz, v. 9, n. 1, p. 31-53, 2019. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212655.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141–165, 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/30999252_ChaosComplexity_Science_and_Second_Language_Acquisition>. Acesso em: 15 mar. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford, 2007.

KRZNNARIC, R. *Empathy: A handbook for revolution*. Rider, 2014.

LI, Z. Teacher Well-Being in EFL/ESL Classrooms. *Frontiers in Psychology*, v. 12, p. 1-4, ago. 2021. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.732412/full>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

MAIRITSCH, A.; BABIC, S.; MERCER, S.; SULIS, G. JIN, J.; KING, J. Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. *Teaching and Teacher Education*, v. 106, p. 1-11, 2021.

MARCHESI, A. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MERCER, D. An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective. *ELT Journal*, v. 75, n.1, 2021, p. 14-21.

MERCER, S.; GREGERSEN, T. *Teacher wellbeing*. Oxford: Oxford University Press, 2020.

NIEMIEC, R. *Intervenções com forças de caráter: um guia de campo para praticantes*. São Paulo: Editora Hogrefe, 2019.

OXFORD, R. L. Emotion. In: GREGERSEN, T.; MERCER, S. (orgs.) *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching*. New York: Routledge, 2021. p. 178–190.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

RASHID, T.; SELIGMAN, M. *Psicoterapia positiva: Manual do terapeuta*. Porto Alegre: Artmed, 2019.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. *O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222/13230>>. Acesso em: 15 set. 2022.

SELIGMAN, M. *Florescer: Uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SHRADER, S. Learner empowerment: a perspective. *The internet TESL Journal*, v. 9, n. 11, 2003. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Shrader-Empowerment.html>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SULIS, G.; MERCER, S.; MAIRITSCH, A., BABIC, S.; SHIN, S. Pre-service language teacher wellbeing as a complex dynamic system. *System*, v. 103, p. 102-642, dez. 2021. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21001962?via%3Dihub>>. Acesso em: 15 set. 2022.

VANLIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2004.

WILLCOX, G. The Feeling Wheel: A Tool for Expanding Awareness of Emotions and Increasing Spontaneity and Intimacy. *Transactional Analysis Journal*, v. 12, n. 4, p. 274-276, 1982.

“NOBODY WAS THE SAME”: REPORTS ON THE WELLBEING OF LANGUAGE TEACHERS IN INITIAL AND CONTINUING EDUCATION AT THE WORKSHOP “DARE TO CARE”

ABSTRACT: This paper explores the perceptions and experiences of ten pre-service and in-service language teachers regarding well-being in a program called “Dare to Care”. The program aimed to raise participants’ awareness of the importance of well-being by providing a safe space for sharing, reflecting on, and practicing well-being exercises together. Designed by the research group CARE, the 20-hour program consisted of weekly meetings centered around the five aspects of the PERMA model – positive emotions, engagement, relationships, meaning, and achievement – connecting these themes to the personal, academic, and professional experiences of pre-service and in-service language teachers. Data were generated through an open-ended questionnaire answered after each meeting and an oral presentation given by the participants at the end of the program. The data were analyzed following content analysis procedures with the aim of identifying participants' experiences of change related to their well-being. The findings suggest that the program had a positive impact on the participants’ lives, leading to inspiring changes in terms of self-care, empathic concern towards students and peers, emotion regulation, self-knowledge of their character strengths, and empowerment to adopt new behaviors.

KEYWORDS: Well-being, Transformation experiences, Language teacher education.

Agradecimentos

Gostaria de expressar minha gratidão aos membros do grupo de pesquisa CARE pelo engajamento na elaboração e oferta da oficina “*Dare to Care*”, pois a colaboração e a sinergia do grupo foram vitais para os resultados obtidos.

Um agradecimento especial a todos os participantes deste estudo, professores de línguas em diferentes estágios da carreira docente, por gentilmente compartilharem conosco suas experiências de transformação e, dessa forma, retroalimentarem nossa motivação na pesquisa sobre o bem-estar docente.