

Organizadoras do Volume
Gysele da Silva Colombo Gomes
Ana Maria Ferreira Barcelos

Organizadores da Coleção
Leonardo Mendes
Maria Cristina Cardoso Ribas
Andréa Rodrigues
Norma Sueli Rosa Lima

EMOÇÕES E ENSINO DE LÍNGUAS

Coleção
PPLIN PRESENTE

Vol. 7



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Gysele da Silva Colombo Gomes
Ana Maria Ferreira Barcelos
(Organizadoras)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

EMOÇÕES E ENSINO DE LÍNGUAS

Coleção PPLIN Presente
Volume 7

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de capa: lesyaskripak/Freeepik
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE
Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

E54

Emoções e Ensino de Línguas. / Gysele da Silva Colombo Gomes, Ana Maria Ferreira Barcelos (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2023.
187 p. (Coleção PPLIN Presente, v. 7)

Bibliografia

ISBN Coleção Digital 978-65-251-2350-9
ISBN Coleção Físico 978-65-251-2351-6
ISBN Volume Digital 978-65-251-4884-7
ISBN Volume Físico 978-65-251-4888-5
DOI 10.24824/978652514888.5

1. Linguística 2. Formação de professores 3. Ensino-aprendizagem – Línguas 4. Linguagem – reflexão e ação I. Colombo Gomes, Gysele da Silva, org. II. Barcelos, Ana Maria Ferreira, org. III. Título IV. Coleção PPLIN Presente, v. 7.

CDU 81

CDD 410

Índice para catálogo sistemático
1. Linguística - 410

2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracr.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracr.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Frederico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Trés de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UEPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandez (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Afonso Cláudio Figueiredo (UFRJ)
Andre Acastro Egg (UNESPAR)
Andrea Aparecida Cavinato (USP)
Atilio Butturi (UFSC)
Carlos Antônio Magalhães Guedelha (UFAM)
Daniel de Mello Ferraz (UFES)
Deneval Siqueira de Azevedo Filho (Fairfield
University, FU, Estados Unidos)
Jane Borges (UFSCAR)
Janina Moquillaza Sanchez (UNICHRISTUS)
João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)
Joezer de Souza Mendonça (PUC-PR)
José Davison (IFPE)
José Nunes Fernandes (UNIRIO)
Luís Rodolfo Cabral (IFMA)
Patrícia Araújo Vieira (UFC)
Rafael Mario Iorio Filho (ESTÁCIO/RJ)
Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
Sebastião Marques Cardoso (UERN)
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
Vanise Gomes de Medeiros (UFF)
Zenaide Dias Teixeira (UEG)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



Agradecimentos

Nossos sinceros agradecimentos a todos os colaboradores que aceitaram com tanto entusiasmo fazer parte deste volume. Também gostaríamos de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em especial aos coordenadores do PPLIN, o Prof. Leonardo Mendes e a Prof. Maria Cristina Ribas, por apoiarem nossa ideia para este livro desde o início; e ao Prof. Francisco José Quaresma de Figueiredo, pelo gentil e carinhoso prefácio.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PREFÁCIO	17
<i>Francisco José Quaresma de Figueiredo</i>	
EMOÇÃO, LINGUAGEM, REFLEXÃO E AÇÃO.....	23
<i>Rodrigo Camargo Aragão</i>	
“SABER QUE IRÍAMOS NOS ENCONTRAR FOI CALMARIA”: O caráter político dos <i>amores-potência</i> na/da Prática Exploratória	45
<i>Adriana Nogueira Accioly Nóbrega</i>	
<i>Beatriz de Souza Andrade Maciel</i>	
<i>Mara Regina de Almeida Griffó</i>	
IMAGENS E QUESTÕES INTRIGANTES PARA DUAS PRATICANTES EXPLORATÓRIAS: sobre crenças e emoções de crianças aprendizes de inglês com língua franca.....	65
<i>Gysele da Silva Colombo Gomes</i>	
<i>Fernanda Vieira da Rocha Silveira</i>	
EMOÇÃO: a incidência da pesquisa na emocionalidade da/o participante.....	89
<i>Nair Floresta Andrade Neta</i>	
<i>Suellen Thomaz de Aquino Martins</i>	
A RELAÇÃO ENTRE AS EMOÇÕES E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM TEMPOS CRÍTICOS	111
<i>Vagner Peron</i>	
<i>Ana Maria Ferreira Barcelos</i>	
EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL: as narrativas sobre a escola pública	131
<i>Fabiano Silvestre Ramos</i>	
UM OLHAR PARA O “INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO” (EMI) ATRAVESSADO PELAS EMOÇÕES	149
<i>Ane Cibele Palma</i>	

ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' EMOTIONAL TENSIONS IN COLLEGIAL RELATIONSHIPS: Voices from Iran	165
<i>Mostafa Nazari</i> <i>Peter I. De Costa</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	179
SOBRE AS/OS AUTORAS/ES	183

Apresentação

Em *Emoções e Ensino de Línguas*, encontramos muitas razões pelas quais é necessário considerar o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, o conhecimento sobre a necessidade de dar atenção aos aspectos emocionais da aprendizagem não é novo.

No início dos anos 80, a importância do afeto foi reconhecida no campo da aprendizagem de línguas. Ao afirmar que “o componente afetivo contribui pelo menos tanto e muitas vezes mais para a aprendizagem de línguas do que as habilidades cognitivas”, Stern (1983) destaca a importância desse construto para nós, formadoras de professores(as) de línguas. Após quase meio século, Benesch (2017) reforça em seu livro a importância de professores de línguas e formadores de professores considerarem diversos aspectos das emoções. Barcelos e Aragão (2018), Barcelos *et al.* (2022) e Aragão (2008) reivindicam, inclusive, mais espaço na formação de professores de línguas para aspectos que tratam da psicologia da aprendizagem de línguas e para temas relacionados aos aspectos emocionais dos professores. Além disso, a neurociência contemporânea apoia fortemente a importância dos aspectos emocionais da aprendizagem.

Hoje, quarenta anos após a asserção de Stern, apresentamos este livro, que trata das emoções de professores de línguas, em contexto brasileiro e internacional, tema que não estava em evidência naquela época. A partir de final dos anos 90, o ensino passou a ser visto também como uma atividade emocional (HARGREAVES, 1998) e desde então, em meados dos anos 2000 aproximadamente, começaram a surgir estudos a respeito das emoções de professores, conforme relatam Barcelos *et al.* (2022). Esse interesse pelas emoções no ensino de línguas traduz-se, no atual momento, em uma explosão de publicações nacionais e internacionais a respeito de emoções no ensino de línguas (BARCELOS *et al.*, 2022; GOMES, 2022; GKONOU; DEWAELE; KING, 2020; MARTINEZ-AGUDO, 2018).

Essas publicações sugerem, primeiro, que o estudo das emoções de professores e alunos deve fazer parte da formação inicial e contínua já que uma maior consciência e conhecimento a respeito desse assunto pode trazer maior eficácia ao ensino, que é uma atividade emocional, como dissemos acima. Em segundo lugar, esse letramento emocional poderá auxiliar professores e alunos a lidar com os diversos problemas relacionais que possam ocorrer em suas aulas, além de reduzir sua própria ansiedade e a de seus alunos e tornar a experiência de aprendizagem mais agradável e produtiva para todos os envolvidos.

Em meio a essas questões supracitadas, nasceu a ideia de organizar este livro que conta com a participação de doze autores para sua composição em oito capítulos, cujos temas contemplam as emoções em suas diversas implicações

no ensino. Os capítulos foram agrupados tematicamente e subdivididos em três partes, quais sejam: 1 – reflexões teóricas acerca das emoções; 2 – reflexões empíricas acerca das emoções de discentes; e 3 – reflexões empíricas acerca das emoções de discentes-docentes.

Na Parte 1, no capítulo inicial desta obra, Rodrigo Camargo Aragão destaca em seu texto a iminente necessidade de maximização dos processos de escuta atenta de alunos e professores visto que esse processo desencadeia mutuamente naquele que escuta e fala um sentimento de valorização, cuidado, engrandecimento e pertencimento. Pautado por Maturana e Varela (2001), Aragão destaca que a importância e a necessidade da expansão de um repertório de estratégias que fortaleçam práticas de solidariedade e ações são baseadas na biologia do amar. Além disso, ratifica o autor, “sem o fundamento biológico do social, sem aceitação do outro junto a nós na convivência, não há socialização, se sem esta não humanidade”. Em busca de uma proposta para resgatar as culturas pré-patriarcais, afro-ameríndias e investir nas identidades coletivas ligadas à generosidade, gratidão, solidariedade, compaixão, desejo de cuidar do nosso entorno ecossistêmico, Aragão sugere-nos, em seu capítulo, uma investigação mais profunda sobre o linguajar e emocionar das culturas de povos. Encontramos, também, nesse capítulo, um quadro teórico que sustenta a argumentação do autor de que como seres que linguajeiam e podem estar conscientes de suas dinâmicas psíquicas na reflexão, é possível optar por não querer as consequências do que uma contínua deriva cultural baseada em hierarquias de poder e violência nos traz. Por último, é nítida, ao longo do texto, a percepção sobre a forma como Aragão tem sua atenção cativada na obra de Maturana pelo papel chave desempenhado pela linguagem nos processos cognitivos e científicos e pelo modo como esses processos são associados a fenômenos tradicionalmente invisibilizados na academia como as emoções.

Em seguida, ainda sob a temática das reflexões teóricas acerca das emoções, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, Beatriz de Souza Andrade Maciel e Mara Regina de Almeida Griffó dedicam-se, no segundo capítulo, a tecer considerações centradas, especialmente, na formação docente, a partir do “recordar-emoções” de uma experiência vivida junto a outras professoras praticantes que integram o Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro. A proposta das autoras dialoga com outras diversas investigações que abordam a importância das emoções e suas influências em diferentes processos de ensino-aprendizagem em cenários educacionais brasileiros. No entanto, o foco do capítulo centra-se em investigar o *amor-potência*, que é compreendido pelas autoras como característico dos agires na/da Prática Exploratória, em um viés autoetnográfico. Assumindo uma perspectiva mais subjetiva para as próprias histórias das professoras-praticantes, no caso, as vivências do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, o texto

reforça uma conversa com quem o lê, assumindo um olhar autoetnográfico que acompanha o cotidiano de quem vive a Prática Exploratória.

Iniciando a Parte 2, alinhadas com a perspectiva da Prática Exploratória, encontramos, no terceiro capítulo, o estudo empírico realizado por Gysele da Silva Colombo Gomes e Fernanda Vieira da Rocha Silveira. Nele, as autoras buscam conhecer as crenças que aprendizes de uma turma do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro apresentam acerca do uso da língua inglesa em interações em aula, bem como as emoções que emergem em suas respostas e desenhos e entender como essas crenças e emoções interferem na forma como as crianças compreendem o uso da língua inglesa como língua franca. As autoras esclarecem que esses aprendizes não são vistos como meros objetos de pesquisa, mas sim como sujeitos praticantes da mesma. Colombo Gomes e Silveira demonstram claramente em seu texto a importância de envolver a todos com afetividade e identificam as emoções que permeiam os processos cognitivos, a história e a memória materializados no discurso na sala de aula.

Em seguida, no quarto capítulo, Nair Floresta Andrade Neta e Suellen Thomaz de Aquino Martins procuram construir uma ponte entre as discussões sobre as emoções de professoras/es LE e de LI em formação inicial e a formação continuada que levassem as participantes da pesquisa a uma compreensão de como se sentiram em relação a sua participação em investigações sobre o componente emocional na formação docente evidenciando suas emoções, sentimentos, comportamentos desencadeadores das reflexões desenvolvidas. As autoras constataam o quão importante é refletir e falar sobre as emoções e o quanto esse processo terapêutico pode impactar em nossas ações de forma positiva. Faz-se mister destacar a percepção das pesquisadoras da necessidade da condição de mais estudos que versem sobre a incidência de pesquisas na emocionalidade das/os participantes. Por fim, sugerem Andrade Neta e Martins, para além dos benefícios indicados pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos (com dados qualitativos como entrevistas e relatos escritos, da fala e escuta, expressão das emoções) que todas e todos estejam mais atentas/os para os momentos de contribuição emocional das/os envolvidas/os neste tipo de investigação, tanto para as/os que pesquisam quanto para aquelas/aqueles que contribuem na condição de participantes que também são construtoras/es de conhecimento.

A Parte 3 deste livro é aberta com o texto escrito por Vagner Peron e Ana Maria Ferreira Barcelos, no qual é apresentada uma discussão sobre parte dos resultados da pesquisa conduzida por Peron (2021) com uma professora de inglês em serviço no contexto de uma escola pública durante a pandemia de covid-19, com o objetivo de desvelar suas emoções e ações bem como a relação entre esses conceitos. No capítulo, os autores discorrem sobre como o bom gerenciamento das emoções e ações da professora-participante fez com que ela tivesse uma

abordagem de ensino pautada no pensamento crítico reflexivo, na capacidade e mudança em sua prática, na importância do olhar atento ao ensino e da relevância que, para ela, o contato com os aprendizes possuía. Peron e Barcelos descrevem duas implicações para a área de formação de professores e para o ensino de línguas. A primeira diz respeito a importância das emoções na prática docente, assim como trabalho emocional e apoio a professoras/es, principalmente em situações adversas. A segunda refere-se à importância de uma rede de apoio a professoras/es de línguas, principalmente nos anos iniciais na profissão, seja por meio de um curso de formação continuada e/ou por parte da coordenação psicossocial escolar e pedagógica.

Fabiano Silvestre Ramos busca, no sexto capítulo, investigar as emoções de uma professora de língua inglesa em formação inicial e em atuação no contexto de escola pública do interior de Goiás. Em seu texto, Ramos discute a influência das emoções da participante da investigação na relação da profissional com seu contexto de atuação, numa tentativa de compreender o contexto de atuação dos professores de línguas através da narrativa da professora acerca das emoções vivenciadas nesse cenário. A proposta do autor é um exercício importante e necessário para que se possa refletir sobre a complexidade da prática docente, haja vista o fato de que as pesquisas sobre a temática lançam luz sob um cenário onde muitas vezes só são consideradas as competências necessárias para se ensinar, mas se ignora os aspectos subjetivos e suas influências no (in)sucesso do processo.

Buscando trazer reflexões decorrentes de sua pesquisa doutorado, Ane Cibele Palma ratifica, no sétimo capítulo, seu objetivo de desconstruir os mitos que sugerem que o desempenho em inglês deve ser impecável e similar ao dos falantes nativos, além de desmistificar as dificuldades geradas por tais crenças limitantes, de forma que as emoções relativas às crenças limitantes e desafios decorrentes ao uso da língua inglesa não se tornem intransponíveis. Em seu texto, a autora discorre sobre a importância de dar visibilidade às emoções que atravessam os desafios impostos pela internacionalização, assim como a ressignificação em projetos locais a respeito do que se entende por internacionalizar. Ademais, acrescenta Palma, é fundamental respeitar e privilegiar os conhecimentos específicos dos docentes nos processos de internacionalização e incorporar construtos e saberes dos pesquisadores e docentes da Linguística Aplicada na construção coletiva de projetos e políticas linguísticas, com o propósito de contemplar as complexidades relacionadas as emoções, crenças e identidades.

O oitavo e último capítulo desta obra é escrito por Mostafa Nazari e Peter I. De Costa. Nele, os autores evidenciam que as tensões emocionais podem ocorrer devido a muitos fatores pessoais, institucionais e socioculturais, e apontam um componente significativo do trabalho institucional que pode promover a ocorrência de tensões emocionais em torno da colegialidade, uma questão pouco explorada na literatura sobre a formação de professores de inglês para falantes

estrangeiros. A partir desse horizonte, Nazari e De Costa buscam em seu texto preencher essa lacuna, explorando o papel das relações colegiadas nas tensões emocionais de 12 professores iranianos de língua inglesa. Os autores constatam que as relações colegiadas muitas vezes levam à ocorrência de tensões emocionais por meio de fatores mediadores e participantes que alteram o grau de tensões. Com base em suas descobertas, Nazari e De Costa apontam implicações para os formadores de professores usarem efetivamente as relações colegiadas em cursos de desenvolvimento profissional para reduzir as tensões emocionais dos professores.

Com esta obra, acreditamos poder, em primeiro lugar, de certa forma, contribuir para a qualidade de vida de muitos profissionais. Em segundo lugar, investigações contínuas nas metodologias de pesquisa sobre emoções na educação linguística podem contribuir para nos ajudar a responder questões complexas sobre o ensino aprendizagem de línguas, a formação de professores (e as ações e decisões dos professores ao ensinar e ao aprender a ensinar), bem como a forma como as emoções exercem influência em problemas relacionados ao poder, à opressão e à exclusão de professores e alunos na sala de aula.

Em terceiro, nossa expectativa é que esta coleção de capítulos seja uma tentativa de fornecer impulso para mais pesquisas sobre as emoções dos professores de línguas e um fortalecimento para uma nova agenda sobre o que ainda precisamos compreender e conhecer mais profundamente sobre as emoções dos professores e alunos, a fim de que desbravemos mais trilhas para ajudar professores, alunos e alunos-professores. Por meio das diversas vozes das autoras e autores representados neste livro, vislumbramos alcançar colegas pesquisadores, professores de línguas, formadores de professores e alunos de graduação e pós-graduação, e incentivá-los a realizar suas próprias pesquisas. Por último, mas não menos importante, esperamos que a cada capítulo os leitores do livro sejam estimulados a refletir criticamente e que abram novas discussões sobre o tema.

Referências

- 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, 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.

- BENESCH, S. *Emotions and English language teaching*. New York: Routledge, 2017.
- COLOMBO GOMES, G. da S. Musing over the role of emotions to promote the exodus from the Comfort Zone in English language teaching and learning at a state university in Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, 2022.
- GKONOU, C.; DEWAELE, J.; KING, J. *The emotional rollercoaster of language teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2020. E-book.
- MARTINEZ AGUDO, J. *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Cham: Springer, 2018.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- PERON, V. *A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.
- STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Senti-me duplamente honrado ao receber o convite para escrever o prefácio do livro organizado por Gysele da Silva Colombo Gomes e Ana Maria Ferreira Barcelos, intitulado *Emoções e Ensino*. Primeiramente, porque cultivo, por muitos anos, uma grande e sincera amizade com as organizadoras, que são excelentes professoras formadoras, por quem tenho admiração e com quem estabeleci um forte laço acadêmico e afetivo, seja por meio de suas produções acadêmicas, seja pela amabilidade notória com que tratam todas as pessoas a seu redor. Em segundo lugar, porque o livro trata de um assunto muito importante na educação – as emoções –, pois não podemos conceber o processo de ensino-aprendizagem de línguas sem considerarmos a dimensão afetiva, já que se trata de um processo permeado por fatores cognitivos, sociais, políticos e afetivos (MCLEOD, 1987; TAVARES, 2004). Rodrigues e Rocha (2015, p. 24) definem emoções como

[...] sistemas ágeis de processamento de informação, que auxiliam o indivíduo a iniciar ações evolutivamente selecionadas; com um mínimo de controle consciente, de modo imediato, involuntário, transitório e rápido; em função da avaliação/reconhecimento de uma variação no ambiente que tenha implicações para o bem-estar do organismo e requeiram uma resposta imediata e episódica, que surge da modificação da cognição, fisiologia, respostas motoras e comportamentais do indivíduo; sendo as mudanças nas expressões faciais as mais visíveis.

Como podemos depreender dessa definição, as emoções se configuram como uma resposta a determinadas ações que um indivíduo experiencia ao interagir com pessoas ou, ainda, como respostas a avaliações ou ao ambiente no qual o indivíduo se insere. Apesar de episódica, essa resposta – ou emoções – pode causar modificações no comportamento do indivíduo que podem ser temporárias ou mais longas. Daí a importância de compreendermos as emoções experimentadas por docentes e discentes, de modo a tornar as interações que possam vir a ter no cenário educacional mais prazerosas e fontes de boas emoções. Interações respeitosas, amáveis e positivas podem favorecer o estabelecimento de um ambiente mais propício à construção do conhecimento e ao sucesso de professores e estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem (BRASILEIRO, 2012).

1 Professor Titular de Língua Inglesa e Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Pesquisador do CNPq, nível 2.

O livro *Emoções e Ensino* traz grandes contribuições para a área de Linguística Aplicada, especialmente às áreas de Ensino e Aprendizagem de Línguas e de Formação de Educadores, visto que os textos nele publicados discutem reflexiva e criticamente as implicações do conceito “emoções”, seus desdobramentos, suas abordagens teóricas e metodológicas aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, o livro oferece, ao público leitor, discussões que envolvem distintos contextos, bem como diferentes vieses sobre o conceito de “emoções” e suas implicações nas vidas de estudantes e de professores.

Os oito capítulos que compõem o livro são desenvolvidos em seis eixos: emoções de professores; emoções de alunos; a relação de emoções com outros conceitos (crenças, identidades e motivação, entre outros); a influência das emoções no processo de ensinar e aprender línguas, bem como nas decisões e ações de professores e alunos; novas perspectivas sobre os estudos de emoções; e historicidade dos estudos das emoções no Brasil. Dessa forma, os assuntos tratados na obra são de extrema relevância para estudantes, professores, formadores e pesquisadores que queiram compreender o construto “emoções” em diferentes perspectivas teóricas e contextuais.

Ao investigarmos o conceito “emoções”, verificamos que vários autores nos mostram que as experiências que temos como alunos, as nossas crenças sobre o que é ser professor, as interações que temos com nossos colegas, com nossos formadores, com os diretores e coordenadores/supervisores em nosso local de trabalho, e as avaliações que a sociedade faz sobre as disciplinas que ensinamos e sobre a profissão do magistério podem influenciar positiva ou negativamente o nosso papel como docente e, conseqüentemente, nossas emoções nos contextos educacionais em que atuamos (ABRAHÃO, 2012; ASSIS; LAGO, 2018; BARCELOS *et al.*, 2022; DEWEY, 1916, 1938; GANNOUN; DERIS, 2023; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; OLIVEIRA, 2017; MICCOLI, 2010a, 2010b; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013, entre outros).

O leitor encontrará, neste volume, discussões importantes sobre as tensões que podem ocorrer no ambiente de trabalho do professor no Brasil e em outros países. Com base nos estudos aqui apresentados, podemos apreender que, no contexto educacional, podem ocorrer competições entre docentes, jornadas exaustivas de trabalho, relações não agradáveis entre professores experientes e professores no início da carreira, bem como outros elementos desencadeadores de conflitos e incertezas, que podem se tornar gatilhos desmotivadores na carreira docente, podendo, inclusive, causar o adoecimento dos profissionais de ensino (FREIRE *et al.*, 2012; PENTEADO; SOUZA NETO, 2019).

O livro também nos permite refletir sobre as experiências que tivemos durante a pandemia da covid-19, que se configuraram como momentos de incertezas e de descobrimentos, que, por meio do apoio de colegas na escola e do respeito e carinho que os professores têm por seus estudantes, foram transformados em

momentos de alegria e entusiasmo, fazendo com que os docentes conseguissem lidar com as dificuldades do momento pandêmico, passando a ter a certeza de que, juntos, são todos mais fortes.

Esses estudos confirmam a importância de professores poderem trabalhar colaborativamente, de poderem compartilhar suas experiências de aprendizagem e de ensino, de poderem coconstruir conhecimentos (FIGUEIREDO, 2019; GOLOMBEK; JOHNSON, 2004; JOHNSON, 2009; MICCOLI, 2010a; VYGOTSKY, 1998; WARFORD, 2011), de poderem compartilhar sentimentos, crenças, emoções e ações, de modo a poderem ressignificar suas identidades, suas crenças e suas práticas docentes (ARAÚJO, 2023; BARCELOS, 2015; BORG, 2003; LIU, 2022; OLIVEIRA, 2021).

A leitura do livro também nos possibilita o acesso a relatos de experiências bem-sucedidas de relações de grande afetividade entre docentes e discentes, que se permitem interagir e construir juntos mais conhecimentos, amparados em relações de ética, amizade e respeito entre os interagentes. Sabemos que as ações do professor são um reflexo de seus saberes, de suas crenças, de suas experiências e das emoções boas ou ruins que possa vir a ter em sua carreira docente. Desse modo, os saberes contidos nos capítulos deste livro poderão servir como um eixo orientador que pode vir a direcionar o leitor a refletir sobre suas atividades docentes ou discentes.

Apesar de as pesquisas descritas neste livro se configurarem como estudos de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1998; JOHNSON, 1992), podemos perceber que as vozes dos participantes das pesquisas aqui relatadas podem encontrar eco em outros cenários educacionais no Brasil e em outros países, o que enfatiza ainda mais a importância deste livro.

Emoções e Ensino é, sem dúvida, leitura recomendada para licenciandos, professores e pesquisadores, por trazer ricas reflexões sobre o fazer docente e sua relação com o contexto de atuação dos professores. Assim, a leitura da obra nos torna cientes e conscientes da importância de desenvolvermos ações de afeto com nossos alunos e com nossos colegas, de modo que o *locus* educacional se torne um espaço de construções de laços acadêmicos, sociais e afetivos, pois educar é um ato de resistência, paciência, resiliência e amor!

Referências

- ABRAHÃO, M. H. V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum: Estudos Linguísticos*, n. 15, v. 2, p. 457-480, 2012.
- ARAÚJO, M. A. F. de. *A colaboração e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública*. 2023. 308 f. Tese (Doutorado em

Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ASSIS, T. C.; LAGO, N. Afetividade e língua inglesa: um estudo sobre crenças de ensino e de aprendizagem. In: ALFERES, M. A. (org.). *Qualidade e políticas públicas na educação*. Ponta Grossa: Atena, 2018. p. 26-38.

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.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. da S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 1-16, 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a literature review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRASILEIRO, A. M. M. *A emoção na sala de aula: Impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino*. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DEWEY, J. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company, 1916.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1938.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, I.; BAHIA, S.; ESTRELA, M. T.; AMARAL, A. A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 46, n. 2, p. 151-171, 2012.

GANNOUN, H.; DERIS, F. D.; Teaching anxiety in foreign languages classroom: A review of literature. *Arab World English Journal*, v. 14, n. 1, p. 379-393, 2023.

- GOLOMBEK, P. R.; JOHNSON, K. E. Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 10, n. 3, p. 307-327, 2004.
- JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- LIU, Y.-F. Profiling academic research on language teacher identities. *HOW*, v. 29, n. 2. p. 119-139, 2022.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011.
- MCLEOD, S. Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, v. 38, n. 4, p. 426-435, 1987.
- MICCOLI, L. S. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2010a.
- MICCOLI, L. S. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (org.). *Crenças, discursos e linguagem*. Campinas: Pontes, 2010b. p. 135-150.
- OLIVEIRA, A. C. T. Emoções e ensino crítico de línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 1, p. 81-106, 2021.
- OLIVEIRA, H. F. de. *Esculindo a profissão docente*. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Ed. UEG, 2017.
- OLIVEIRA, H. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. O que o “não” nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. In: OLIVEIRA, H. F.; BICALHO, P. S. S.; MIRANDA, S. C. (org.). *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Goiânia: Ed. América, 2013. p. 117-138.
- PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativa do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.

RODRIGUES, H.; ROCHA, F. L. Uma definição constitutiva de emoções. *Revista Húmus*, v. 5, n. 5, p. 18-32, 2015.

TAVARES, M. R. A relação entre as emoções e os processos cognitivos na aprendizagem à luz do pensamento complexo. *The ESPECIALIST*, v. 35, n. 1, p. 28-41, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. Tradução de J. Cipola Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARFORD, M. K. The zone of proximal “teacher” development. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 252-258, 2011.

Emoção, Linguagem, Reflexão e Ação

Rodrigo Camargo Aragão¹

1. Introdução

No Brasil, temos observado o aumento de pesquisas voltadas a compreensão do papel desempenhado pelo fenômeno emocional no ensino/aprendizagem de línguas e na formação de professores (BARCELOS *et al.*, 2022). Segundo Barcelos e Aragão (2018), os três principais quadros teóricos que tem embasado as pesquisas no Brasil são: 1) o pós-estruturalismo; 2) a biologia do conhecer; e 3) a teoria sociocultural. Para os autores é comum nesses quadros teóricos a compreensão do fenômeno emocional como processo dinâmico que é influenciado por outros elementos interligados como crenças, identidades, contexto, cultura e política. A Biologia do Conhecer de Humberto Maturana (1998, 2004) tem embasado minha compreensão sobre o papel conjugado da linguagem e das emoções na atividade reflexiva suscitada em protocolos de pesquisa voltado para a compreensão das experiências de ensino/aprendizagem de estudantes e professores de língua inglesa em formação inicial e continuada (ARAGÃO, 2005, 2007, 2019, 2022a).

Neste capítulo, apresento o quadro epistemológico que tem situado meu conceito de trabalho bem como alguns de seus desdobramentos. No decorrer, chamo atenção para conceitos associados nesta perspectiva. Ao fazê-lo, desenvolvo um panorama histórico parcial dos estudos que tenho conduzido sobre a temática procurando aqui, neste caso, inter-relações entre emoção e outros fenômenos como a reflexão, a cultura, a emergência da situação pandêmica, as identidades e o contexto sociopolítico. Durante esse percurso, ao discorrer acerca da cultura patriarcal, faço uma breve reflexão acerca de questões relacionadas ao poder e aos sistemas de convivência baseados em hierarquias.

Durante meu Mestrado em Estudos Linguísticos, estive imerso em um contexto marcado pela transdisciplinaridade e inserido na temática da inter-relação entre cognição, linguagem e cultura. Preocupado com um ensino/aprendizagem de língua estrangeira crítico e reflexivo, desenvolvi um quadro de reflexões epistemológicas para a prática de sala de aula à luz do cognitivismo, do conexionismo, de teorias socioculturais, e da Biologia do Conhecer no âmbito das *ciências cognitivas*². Como resultado desse trabalho, e do desenvolvimento inicial

- 1 Agradeço às organizadoras do livro pelo convite para participar dessa obra e por todas as indicações feitas que me ajudaram a refletir sobre pontos importantes e aperfeiçoar esse capítulo. Muito obrigado!
- 2 As ciências cognitivas ou cibernética se constituíram como uma empreitada intelectual interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de modelos sobre comunicação e cognição. A partir da segunda guerra mundial, a cibernética foi responsável por fornecer modelos de cognição de humanos e máquinas, com impacto sobre o campo da aquisição de linguagem e ensino/aprendizagem de línguas.

de minha tese de doutorado, argumentei em Aragão (2005) que a compreensão da aprendizagem de língua como a aquisição de objetos – gramaticais e lexicais, e do ensino com entrega destes objetos, tem raízes históricas na tradição do pensamento ocidental. Aqui, a compreensão do conhecimento se dá a partir do isolamento da razão, distinção central do humano na tradição ocidental.

Entretanto, sabemos, por experiência, que as ações de estudantes e docentes em sala de aula se fundamentam com base em sua história de interações prévias, as situações contextuais de sala de aula, bem como em suas emoções. Além disso, o fim da década de 1990 já apresentava estudos, tanto nas ciências cognitivas quanto na Linguística Aplicada, indicando a importância de considerarmos as emoções, as situações contextuais e a história de interações sociais na cognição. De fato, a experiência presente no ensino e na aprendizagem tende a ir muito além do que argumentam algumas teorias aquisição de segunda língua e de ensino/aprendizagem que limitam senão negam a compreensão histórica, política, cultural, emocional e situada das experiências (ARAGÃO, 2005).

Assim, aponte para o mecanismo explicativo da *Biologia do Conhecer*³ como um caminho possível para se compreender o ensino/aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula. Esse quadro nos oferece uma alternativa que faz referência à nossa experiência de maneira sistêmica⁴ e destaca o papel das emoções no viver. Como um quadro teórico da corporeidade, a *Biologia do Conhecer* apresenta um equilíbrio na correlação entre o domínio da fisiologia — do corpo — e o domínio das condutas socioculturais — das ações. Trata-se de um modelo epistemológico que supera uma premissa central do pensamento ocidental que opõe o biológico ao sociocultural. E, assim, essa epistemologia oferece um caminho alternativo à tradição do pensamento ocidental permeado por hierarquias conceituais e expresso, por exemplo, nas clássicas dicotomias indivíduo/meio, inato/aprendido, natureza/cultura, interno/externo, social/biológico, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade.

O argumento fornecido pela *Biologia do Conhecer* de que o que caracteriza o humano é o entrelaçamento do emocional com o racional na linguagem põe

3 Como desdobramento de discussões das ciências cognitivas, Humberto Maturana, neurobiólogo chileno, desenvolveu em conjunto com seu aluno, Francisco Varela, um mecanismo explicativo para compreender as diferenças entre máquinas e seres vivos (MATURANA; VARELA, 1997). Ao estudar a dinâmica celular, avaliaram que a interação entre RNA e DNA é interdependente em uma relação circular de autocriação. Dessa compreensão, eles argumentaram que os seres vivos criam a si mesmos (autopoiese) enquanto que as máquinas são criadas por nós (alopoieticas). A partir da “A Árvore do Conhecimento” (MATURANA; VARELA, 2001), os dois desenvolveram a base da obra continuada por Maturana.

4 A visão sistêmica aposta na observação e compreensão de dinâmicas processuais, nos diferentes modos de fazer e sentir. Lança-se mão de histórias prévias de interações recorrentes que tendem a gerar estabilidades na conduta que incluem o fenômeno da linguagem, a cognição e a emoção.

em cheque a *tradição racionalista*⁵. O conjunto de ideias iniciais desse quadro teórico se fundamenta na teoria da autopoiese como distinção do mecanismo gerativo dos seres vivos. Há uma linha de pesquisadores que vem trabalhando como projetos experimentais acerca do funcionamento do sistema nervoso que acaba levando às discussões sobre a linguagem, a cognição e a ciência e às reflexões sobre a impossibilidade de se acessar uma realidade externa e independente daquele que *linguajeia*⁶ e conhece. Maturana desenvolve também argumentos acerca das dinâmicas relacionais que inter-relacionam as emoções, a cognição e a linguagem e algumas das consequências culturais desse pensamento como a cultura patriarcal, a biologia do amar e o entendimento da democracia. Sua produção mais atual se deu no âmbito do Instituto Matriztica no Chile⁷.

O que sempre cativou minha atenção na obra de Maturana é como a linguagem desempenha papel chave nos processos cognitivos e científicos e como esses são associados a fenômenos tradicionalmente invisibilizados na academia como as emoções. Na *Biologia do Conhecer*, a linguagem é tomada como um fenômeno chave para articularmos nossas reflexões. Algumas ideias centrais que podemos destacar aqui da obra de Maturana são: a) uso de aforismas criadas para se pensar cognição, linguagem e fenômenos associados fora da tradição do pensamento ocidental; b) um fazer científico que se movimenta do ser para o fazer com um pensamento circular autogerador — e assim temos o uso de verbos ao invés de substantivos que imputam as dinâmicas processuais como emocionar/conversar/linguajar/conhecer; c) um sentimento de obviedade com alguns temas como emoção, ação, comportamento e linguagem, fenômenos tão próximos do nosso dia a dia; d) a ideia de biológico como referência à dinâmica histórica de um ser vivo no viver em sua rede de relações — meio e ser vivo se transformam mutuamente; e) o entrelace emoção-cognição-linguagem-reflexão (circularidade reflexiva que articula o espaço psíquico pessoal e coletivo e as consequências desse conhecer no afazer cotidiano); f) o conhecer sobre o conhecer: que desemboca na possibilidade de responsabilização sobre nossas premissas não racionais (nossas preferências, desejos, interesses, ideologias) (ARAGÃO, 2019); g) pensamento sistêmico⁸ que caracteriza modelos de sistemas dinâmicos complexos.

5 Na linha racionalista, a concepção que prevalece é a de que elementos socioculturais, históricos e emocionais que compõem a experiência humana não são incorporados à linguagem e à cognição.

6 A atividade de linguagem, - o linguajar envolve a ação de realizar distinções de distinções - o ato cognitivo básico - e nossa ação de coordenar atividades com outros a partir das distinções feitas.

7 Disponível em: <https://www.matriztica.cl/>.

8 Busca-se aqui compreender determinadas redes de relações situadas em contextos sobre os quais o pesquisador faz parte do sistema estudado. Temos aqui um olhar ampliado acerca da interdependência histórica de elementos que compõem uma situação observada. Tratarei mais adiante sobre isso.

Como venho argumentando, a linguagem se constitui aqui nesse quadro como uma atividade recorrente de orientação e coordenação mútua que se aprende na convivência com outros, e que se entrelaça às nossas emoções fundamentando a emergência da autoconsciência, da cognição e da reflexão. Nessa linha de pensamento, as emoções embasam a relação multidimensional do viver humano e são dependentes de nossa corporalidade para ocorrer. Na biologia, no viver, tudo é processo, dinâmica e fluxo contínuo. As emoções aqui não podem ser configuradas como estados, sejam estes internos ou externos, já que constituem fluxo contínuo, mesmo que pareçam aos olhos de um *observador*⁹ como se fossem algo que esteja estacionado. As emoções se configuram em disposições corporais dinâmicas para ação que embasam distintos modos de mover-se no fluir das relações conosco e com outros. Ao destacarmos as emoções envolvidas em uma interação, podemos distinguir os diferentes tipos de ações possíveis num dado momento. Ao mudar de emoção, mudamos de domínio de ação, em uma dança sistêmica¹⁰ que Maturana chama de emocionar.

O fenômeno emocional circunscreve as dinâmicas relacionais em que nos movemos. Um domínio de ação é um domínio de comportamentos, em que a linguagem também se insere na relação de constituição dos domínios. É a emoção, e não a razão, que tende a balizar uma ação, de forma que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 1998, p. 22). As emoções constituem o fundamento não lógico de argumentos racionais que são assentados naquilo que Maturana chama de *premissas a priori*¹¹ — preferências, crenças, desejos, ideologias e visões de mundo — que fundam a lógica de uma argumentação e definem seu domínio de validade. Por isso mesmo no emocionar, ao mudar a emoção, muda-se a razão e, assim, mudamos nosso mundo. Assim, mudanças nas ações tendem a implicar em uma relação de interdependência com mudanças nas emoções.

No emocionar, a dinâmica relacional muda, ao mudar a configuração da dinâmica corporal. No ambiente, ser vivo e meio se provocam e se alteram mutuamente, mas a emoção tem seu lugar nas relações e não na fisiologia, muito embora dependam dela para se realizar. Dessa maneira, o que vivemos é um fluir

9 Operamos como observadores ao realizarmos distinções na linguagem.

10 Em Aragão (2005) apontei autores como VanLier (2004), que também buscavam epistemologias baseadas na ecologia de sistemas para se pensar o ensino/aprendizagem de línguas. Entretanto, o fluir entre emoção e linguagem enquanto uma dança sistêmica ainda não estava presente nas discussões.

11 Vejam que para o autor as discordâncias argumentativas costumam se dar nas diferenças de premissas a priori (no domínio emocional). Desta maneira, também, pessoas peritas em persuasão operam com uma compreensão particular de determinadas *premissas a priori* daquele que se pretende persuadir, - seus desejos, ideologias, crenças. Com base nesse conhecimento, estes são capazes de detonar algum comportamento nas outras pessoas que vão de encontro com seus próprios interesses e desejos. Saber envolver um outro em uma determinada ação demanda uma cognição das emoções que embasam as ações.

contínuo de emoções se constituindo como o fundamento de nossas ações e se entrelaçando com o linguajar no conversar. É o emocionar que vai embasando nosso movimento, ao mesmo tempo que, no entrelaçamento do emocionar com o linguajar, nossas conversações orientam o fluir de nosso emocionar. Um observador, na linguagem, ao observar o comportamento de uma outra pessoa ou de si mesma, pode refletir sobre as regularidades operacionais da ação observada e assim pode falar do emocionar como um *sentimento*. Ao distinguir e nomear as regularidades do fluir relacional de um ser, que pode ser ele mesmo, um observador elabora uma *reflexão*, uma recursão na linguagem, na qual passa a descrever ele mesmo na relação do domínio em que se encontra¹², ao fazer uma distinção na linguagem.

As emoções não necessitam da linguagem para ocorrer. É comum, ao falarmos de emoção, pensarmos em sentimento, e atribuímos ao último, a noção de percepções corporais individuais, como é comum na tradição¹³. Entretanto, para a Biologia do Conhecer, o sentimento aparece na conduta reflexiva, na distinção linguística de um observador. É a reflexão que nos possibilita nos vermos na dinâmica emocional. A partir desta inter-relação cognição-reflexão-emoção-linguagem, podemos agir de maneira coerente com uma determinada emoção, se assim desejarmos. Desta maneira, todo o ser vivo fui com emoções, mas o ser humano, diferentemente de outros seres vivos, ao viver imerso no linguajar, pode, ao se atentar para uma dinâmica relacional, fazer uma distinção na linguagem dando nome a uma emoção e abrindo espaço para a responsabilização.

Nossa cultura ocidental deprecia o valor das emoções. É daqui que surge a noção de controle e gerenciamento emocional. O fenômeno emocional é comumente compreendido como algo inferior e negativo, que deve ser controlado e gerenciado pela cognição. A cultura patriarcal ocidental desvaloriza as emoções e supervaloriza a razão.

A cultura patriarcal¹⁴ é centrada em relações hierárquicas que pressupõe poder, controle, submissão e desconfiança. O fundamento do pensamento ocidental se relaciona a alguns aspectos centrais da cultura patriarcal. Como

12 Na reflexão, concebemos a nós mesmos como objetos distinguidos com identidades que observam e distinguem experiências. Se tornar conscientes de estar conscientes que somos nós que fazemos as distinções (que criamos mundos na linguagem) nos leva a outro domínio de experiência. Como veremos adiante, ao se tornar consciente da sua própria consciência pode-se emergir o sentimento de responsabilidade sobre o que se faz. Essa é a circularidade da reflexão: o saber sobre o saber.

13 Darwin (2000) distinguia as mudanças corporais como a expressão das emoções. Há uma escola de pensamento na Psicologia que define a emoção (e/ou sentimento ou e/ou afeto — comumente estes termos são usados de maneira intercambiável aqui) como a percepção de mudanças corporais frente a situações que podem ser avaliadas negativamente ou positivamente pela mente.

14 Farei uma discussão mais ampliada sobre isso na seção “sistemas de convivência e a cultura patriarcal na formação docente”.

argumentei em Aragão (2007), pensadores clássicos da cultura ocidental sempre indicaram que há algo de errado com as emoções. As emoções tendem a ser entendidas nessa perspectiva como algo privado que deve ser controlado e regulado pelas faculdades da razão. Ser emocional tem comumente o sentido de ser irracional, fora de controle, infantil ou associado ao universo feminino. A partir da filosofia das emoções, indiquei em Aragão (2007) que a metáfora correlacionada aqui é da razão como um mestre e a emoção como um escravo. Esta desconfiança com o fenômeno emocional foi recuperada por Darwin em sua obra *A Expressão das Emoções nos Homens e nos Animais*. Darwin afirmou que a expressão das emoções na vida adulta é um mero vestígio evolutivo dos animais e da infância.

Maturana e Block (1996) argumentam também que, como ocidentais, que vivem uma cultura patriarcal, a emoção tende a ser qualificada como boa ou má, positiva ou negativa dependendo do grau de interferência na razão. Falamos frequentemente em controle de emoções, e assim acabamos por negá-las, nos deixando cegos de nós mesmos, de nossas emoções e, portanto, de nossas ações. Se pararmos e olharmos reflexivamente para o nosso próprio emocionar podemos atuar coerentemente com ele ou podemos mudar de domínio de ação, se assim o desejamos e se for possível dentro o complexo de elementos envolvidos em uma determinada teia sistêmica de nossas vidas. Neste espaço do saber sobre o saber, abrimos espaço para uma atitude reflexiva responsável.

Na cultura ocidental e em culturas ocidentalizadas, embora estejamos imersos num modo de vida que privilegia a ação, na Biologia do Conhecer, ação e reflexão devem seguir juntas entrelaçadas no nosso viver cotidiano. Nesse sentido, a reflexão é um ato de emoção no desapego, no qual nos deslocamos de uma certeza, de uma condição que nos cega e abre-se a mão para ver o que antes não víamos. O saber e a certeza negam a reflexão, pois não se reflete sobre o que se tem como certo. Na reflexão admitimos que não agimos mais numa certeza, e aí há um deslocamento. Quando refletimos, vivemos uma mudança na corporalidade e uma mudança na conduta, e aí podemos fazer coisas que antes não podíamos. O valor da razão na compreensão do humano se encontra ao nos vermos conscientes do papel das emoções como fundamento do racionalizar no fluir do conversar. Uma possibilidade de nos responsabilizarmos sobre nossos fazeres surge na reflexão quando sabemos se queremos ou não as consequências de nossas ações e quando sabemos se queremos ou não queremos nosso querer ou não querer tais consequências¹⁵. E aqui, sabemos que responsabilidade sobre o nosso querer ou não querer as consequências de nossas ações pode mudar nosso desejar ou não desejar tais consequências.

15 Aponte anteriormente em nota (n. 11) sobre o conceito de reflexão e a circularidade deste linguajar.

2. Emoção, reflexão e ação na formação inicial e continuada de professores de línguas

Venho trabalhando com as teses expostas acima acerca de inter-relações entre linguagem, emoção, reflexão e ação. Em trabalhos anteriores, destaquei que todos os participantes de minha pesquisa de doutorado indicaram que foi inusitado e significativo aprenderem sobre o processo de reflexão acerca do papel das emoções na aprendizagem de inglês e sobre suas experiências na formação inicial (ARAGÃO 2005, 2007, 2008, 2011). No questionário de avaliação que distribuí ao final da pesquisa realizei a mesma pergunta que Miccoli (1997, p. 271) havia feito a seus participantes: “Você já fez alguma coisa parecida?” A resposta foi negativa por todos os participantes. A tese de doutorado demonstrou que todos os participantes da pesquisa nunca haviam refletido sobre seu processo de aprendizagem, muito menos acerca do impacto das emoções em sua experiência de sala de aula. Os resultados do meu trabalho reiteravam outros estudos na Linguística Aplicada (MICCOLI, 1997) que também indicavam a ausência de uma reflexão sistemática por parte de estudantes e professores de inglês acerca das experiências de sala de aula e formação docente.

Estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa FORTE¹⁶ seguiram um protocolo de pesquisa similar e um questionário com questões semelhantes às de Aragão (2007) para avaliar o impacto da reflexão na experiência de participantes das pesquisas (MARTINS, 2017; SOUZA, 2017; SILVA, 2020; SOUSA, 2021; GUANAES, 2022). Todos os participantes destas pesquisas responderam que nunca fizeram uma atividade similar e indicaram igualmente o caráter inusitado e ao mesmo tempo significativo da experiência de refletirem sobre o papel das emoções em suas práticas de ensino/aprendizagem de línguas e em sua formação docente.

Nota-se que uma prática de reflexão sistemática e estruturada ainda precisa ser estimulada com maior frequência. Os resultados de estudos recentes indicam que permanecemos em uma cultura centrada na ação — no fazer, e não na reflexão —, no conhecer o conhecer. Como Maturana e Varela indicam “[...] não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento, que cria o comprometimento” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 270). Barcelos e Aragão (2018, p. 518) apontam, em seu estado da arte sobre a pesquisa emoções na formação de professores de inglês no Brasil, que resultados de diferentes estudos sugerem que um modelo de formação de professores que considera a promoção da reflexão, baseada na relação cognição-linguagem-emoções como central, pode levar a transformações avaliadas como positivas. O que vemos a partir dos resultados

16 Grupo de pesquisa FORTE (DGP/CNPq) – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções da Universidade Estadual de Santa Cruz e escolas de cidades do sul da Bahia.

das pesquisas realizadas recentemente pelo grupo de pesquisa FORTE é que continuamos precisando expandir este tipo de trabalho. Notamos também esta demanda na edição especial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada sobre a temática. Barcelos *et al.* (2022) apontam demanda por: a) apoio emocional estruturado na formação inicial e continuada, bem como na educação básica, especialmente se consideramos os contextos pós-pandêmicos; e b) espaços para trabalho de reflexão sobre o papel das emoções no ensino/aprendizagem das línguas, como indicado por Aragão (2022a).

Se a experiência de refletir sobre o papel das emoções na aprendizagem e no ensino é inusitada para todos os participantes, ela é igualmente significativa e impactante. Como documentei em Aragão (2007), e pesquisas recentes apresentam resultados similares (LEMOS, 2017; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017; SILVA, 2020; SOUSA, 2021; GUANAES, 2022). Há participantes que passam a conhecer suas dificuldades, mas não desenvolvem em tempo durante as pesquisas estratégias para lidar com a consequência de suas emoções em suas ações de aprendizagem ou de ensino. A partir da reflexão é possível dar-se conta de si e das relações nos domínios de ação, mas não conseguir se comprometer com as demandas necessárias para lidar com o que se tornou consciente. Por outro lado, há um grupo menor de participantes de pesquisa que tendem a demonstrar maior comprometimento com as consequências do conhecimento sobre as emoções durante a execução dos estudos.

Tenho pesquisado essa temática à luz de perspectivas sistêmicas (ver ARAGÃO, 2005, 2022a). De minha pesquisa de doutorado, a participante Júlia é a única participante que alterou radicalmente¹⁷ sua conduta em sala de aula durante o período da investigação (ARAGÃO, 2007, 2011). Seu alto investimento no aprendizado da língua e no desejo amplo pela conquista de seus objetivos encontrou uma oportunidade na reflexão sobre suas emoções comigo nos protocolos. Sua crescente responsabilização em colocar em prática seus desejos e aspirações por mudanças desejadas para superar seus desafios em sala de aula a levaram comportamentos liberadores. Um dos pontos que destaco em Aragão (2019, 2022a) tem a ver com o tipo de interações conversacionais que ocorreram nos encontros para realização dos protocolos de pesquisa qualitativa.

Podemos definir um sistema de grosso modo como uma rede de relações interligadas. Ao pesquisar um sistema, o pesquisador se insere como parte deste

¹⁷ Em Aragão (2007) argumentei que é inegável o impacto da reflexão sobre as emoções na aprendizagem de uma língua, porém mudar a conduta na sala de aula, se necessária, desejada e possível, pode implicar em lidar com outras emoções e aspectos do sistema que extrapolam os envolvidos na atividade reflexiva. Boa parte do valor da reflexão está na responsabilização sobre o conhecimento das consequências daquilo que se passa a saber após as atividades reflexivas. Mudanças, se desejadas, demandam alterações em outros pontos do sistema em que uma pessoa está inserida que vão além da reflexão.

sistema e busca escutar atentamente aqueles que participam da pesquisa. Como argumentei em Aragão (2022a), quando nos inserimos em um sistema, é preciso que nos coloquemos em uma posição na qual sejamos capazes de observar o que está acontecendo e de manter uma liberdade de reflexão. Quando interagimos em uma rede de relações que mantém o sistema como ele é, essa forma de *interação* é cunhada como *agonal* (MATURANA; PORKSEN, 2004). Ou seja, se age em harmonia na manutenção da estrutura já conservada de comportamento do sistema. Por outro lado, uma *interação ortogonal* ocorre quando uma pessoa comporta de uma maneira que não mantém o sistema como está, mas muda sua estrutura. Neste caso, a interação é posicionada em um ângulo que se insere nas intercessões que participam da criação e manutenção do sistema. A abordagem apropriada para uma interação ortogonal em sistemas vivos é a observação e sua base é a biologia do amar.

Maturana nos traz um interessante exemplo aqui. Um dia de inverno seu neto de cinco anos, que tem problema de visão, estava neste dia bem agasalhado, caiu na parte mais funda da piscina de sua casa. Por causa da quantidade de ar preso nos agasalhos, o neto flutuou na piscina. Desesperadamente, ele agarrou a esquina da piscina e chamou por socorro. Quando Maturana tirou o neto da piscina, ele disse: “Parabéns — você se salvou!” O garoto assustado lhe disse que foi um acidente. Maturana confirmou, mas mesmo assim disse que ele foi capaz de se salvar. Quando sua mãe veio buscá-lo, o menino contou com alegria e orgulho: “eu caí na piscina, e me salvei”. Ele não se sentiu culpado, não desenvolveu medo da água, e não perdeu a confiança em si mesmo. Temos aqui uma interação ortogonal através de uma apreciação positiva do ato (MATURANA; PORKSEN, 2004, p. 118-119). Ao fazê-lo, Maturana indica que introduziu um padrão novo, pois havia uma expectativa de repreensão e reprovação do comportamento do neto. E, ainda que, como destaquei anteriormente, a base emocional deve ser o amar.

Como argumentei em Aragão (2019), o trabalho com Júlia envolveu o que Maturana chama de conversações belas com consequências para o bem-estar (ARAGÃO, 2007). Júlia apresentava uma matriz conversacional depreciativa e à medida que conversávamos na pesquisa, fui inserindo uma outra forma de conversação em que ela resgatava o que há de belo e pujante em si mesma. Durante esse processo, notei em sala de aula a emergência de uma postura mais assertiva. Júlia começou a agir, a falar em inglês e a enfrentar seus medos. A tomada de decisão para ação também mudou seu emocionar, pois na ação se muda a emoção e vice-versa.

Maturana (MATURANA; BLOCK, 1996) sugere a adoção do que denomina de conversações narcisísticas quando nos encontramos tristes. Essas conversações têm por objetivo nos tirar de uma dinâmica psíquica recorrente que limita nossa

ação na tristeza, como na repetição de expressões, “eu sou um fracasso”, ou “eu não vou conseguir”. Essa classe de conversações orienta o nosso olhar para o que há de bonito e vigoroso sobre nós mesmos. As narrativas das estudantes-professoras Júlia e Arwen, por exemplo, ilustram o caso (ver ARAGÃO, 2011, 2019). Os resultados que documentamos, a partir das práticas reflexivas suscitadas pelos protocolos de pesquisa qualitativa, só são possíveis de acontecer pelo fato dos envolvidos na pesquisa estarem se movendo em domínios baseados na biologia do amar.

3. O emocionar na biologia do amar

Para a Biologia do Conhecer, a origem da linguagem se inter-relaciona às emoções a partir de um viver que tem se conservado ao longo de uma longa história evolutiva toda vez que uma criança retoma a história da espécie — a filogenia, em sua história individual —, sua ontogenia (ARAGÃO, 2019). A origem da linguagem se inter-relaciona às emoções em nossa história evolutiva a partir de: a) uma convivência na intimidade sensual — no compartilhamento de alimentos, tarefas e sexualidade, que desencadearam a necessidade de operações baseadas em comportamentos de orientação mútua que resultaram em coordenações de coordenação de ações na convivência; b) um emocionar mamífero que torna a convivência íntima na proximidade e no cuidado mútuo possível; c) um emocionar amoroso que é o fundamento do fenômeno social mamífero, e que torna possível a convivência espontânea na aceitação do outro como legítimo outro na convivência; d) um entrelaçamento das coordenações de coordenações de ações, o linguajar, com as disposições corporais que especificam os domínios de ações, o emocionar; e) um entrelaçamento assim gera o conversar como principal modo de viver humano.

Para Maturana e Block (1996, p. 65), a partir da relação de jogo materno-infantil cria-se um espaço de total aceitação mútua das corporalidades e no prazer sutil da brincadeira sincera. Este espaço de aceitação mútua na relação, um domínio de proximidade, ternura, cuidado e atenção recíproca é estabelecido de forma recorrente em nosso desenvolvimento humano. É neste espaço de aceitação mútua, de confiança, na aceitação da própria legitimidade no âmbito relacional, que não se pede desculpas por quem se é, que passamos a respeitar a nós mesmos e assim respeitando o outro na díade relacional. Portanto, é no (con)viver que contribuimos para gerar e configurar o espaço psíquico pelo qual nos movemos, modulando as dimensões relacionais em que existimos, sejam elas conscientes ou não, à medida que nos modificamos estruturalmente em congruência com as coerências operacionais do nosso viver de maneira contínua na constante transformação no conviver¹⁸ com outros seres vivos.

18 É desta maneira que Maturana se refere à aprendizagem como uma deriva da ontogênese.

Desta maneira, é a partir da biologia do amar, do prazer e da atenção recíproca na convivência que os processos de deriva ontogênica, a aprendizagem, e os processos cognitivos reflexivos são capazes de ocorrer. A convivência surge na espontaneidade do prazer do outro junto a nós, sem justificativas, este é o fenômeno da socialização. Nesse domínio de ações colocamos em prática a objetividade entre parênteses¹⁹, além disso, nele não podemos exigir a existência de uma única versão, de uma única realidade, que nega as outras e que existe independentemente daqueles que as vivem, como ocorre no caminho explicativo da objetividade sem parênteses. É nesse âmbito da objetividade entre parênteses, na biologia do amar, que surge um multiverso experiencial no qual inúmeras realidades coexistem de acordo com os critérios de validação distinguido por um ou mais observadores. Aqui todo o ser é constituído a partir do fazer e do distinguir dos observadores na linguagem. A aceitação do outro não nega a versão do outro, embora eu possa não a aceitar como desejável em outro domínio de experiência²⁰.

Pesquisas baseadas na Biologia do Conhecer têm documentado que, durante a execução dos protocolos de pesquisa qualitativa, em que são geradas nossas conversações, estudantes e professores participantes dos trabalhos se sentem valorizados e engrandecidos (ARAGÃO, 2005, 2007, 2022; ARAGÃO; DIAS, 2018; COELHO, 2011; ARAGÃO; CAJAZEIRAS, 2017; LEMOS, 2017; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017; SILVA, 2020; SOUSA, 2021; GUANAES, 2022). Em todas essas pesquisas, ao perguntarmos sobre como se sentem ao participar da pesquisa, o sentimento que predomina é o de valorização, escuta, afeto, acolhimento, compreensão, parceria, e apoio mútuo. Muitos mencionam como esse processo é visionário e transformador, ampliando os sentidos sem expectativas e julgamentos. Estes sentimentos são expressos como nesta fala de Anyta no questionário de avaliação final da pesquisa de Sousa (2017, p. 111): “Nas conversas com a pesquisadora externei todo meu medo e a forma como fui conduzida, tudo foi se tornando mais fácil. É bem melhor quando se tem alguém para conversar e desabafar, e esse alguém compreende e ajuda de alguma forma”.

4. Sistemas de convivência e a cultura patriarcal na formação docente

A partir das discussões sobre o fundamento biológico do fenômeno da socialização, Maturana distingue três diferentes sistemas fundamentais de convivência humana, de acordo com a emoção que especifica o espaço de ações

19 O que Maturana (1998) denomina de domínios explicativos das ontologias constitutivas são os domínios de ação que fazem referência à constituição daquilo que falamos como dependente de nós mesmos, e que se relaciona aos processos corporificados do agir no linguajar. Nossa agência é fundamentalmente nossa corporeidade e nossa contínua imersão na atividade da linguagem, o linguajar.

20 Como apontei anteriormente, os desacordos e as contradições se dão comumente nas diferenças de premissas *a priori*.

relacionais possíveis (MATURANA, 1998). Os sistemas sociais são constituídos sob a emoção do amor, na aceitação do outro como legítimo outro no respeito mútuo. Os sistemas de trabalho são constituídos na emoção do compromisso. Fundamentam-se na aceitação de um acordo na realização de uma tarefa. Já os sistemas hierárquicos funcionam sob emoções que configuram ações e relações de poder, controle, submissão e obediência. Minha compreensão é que os sistemas hierárquicos se articulam no âmbito da cultura patriarcal.

Para Maturana (2004), a cultura patriarcal emerge há pouco mais de 10 mil anos com a cultura do pastoreio, a agricultura, e a noção de propriedade da terra. Tais mudanças em nossa deriva evolutiva passam a constituir relações e emoções fundamentadas na posse e na apropriação. Essas relações passam então a circunscrever um conjunto de outras relações de uma maneira gerativa. Baseado na posse da terra e do rebanho, um patriarca passa se sentir dono de sua mulher, de seus filhos e de qualquer outro ser vivo, que passa a ser domesticado. Nessa linha também, o lobo, que é um comensal da cultura do pastoreio, passa a representar o inimigo. E com o surgimento do outro como inimigo, surge a disputa e a guerra. E com a guerra, um dos elementos centrais dessa cultura, se aprofunda os processos de aniquilação da vida, que já se dão com a noção de posse da vida de outro ser humano. A cultura patriarcal serve de base para o que podemos chamar de colonialidade do ser e do conhecer (MIGNOLO, 2014).

Walter Mignolo (2014) aponta que o pensamento decolonial é uma maneira de estar e agir no mundo que procura nos conscientizar sobre a colonialidade bem como saber enfrentá-la e pensar outras formas de nos relacionarmos. A colonialidade se dá através da instiuição de relações hierárquicas que geram desigualdades e violências. Categorias de raça e gênero foram criadas para estabelecer hierarquias de controle das relações. O controle se dá através do estabelecimento de hierarquias linguísticas, políticas, de raça, de gênero. Essas se tornam elementos fundamentais para possibilitar a imposição e a exploração instauradas pelo processo de colonização de povos e territórios.

Nesse sentido, a colonialidade pode ser entendida como um legado da cultura patriarcal, uma forma de patriarcalismo atual que se mantém mesmo na ausência das práticas de administração coloniais instauradas a partir do mercantilismo europeu. As colonialidades estão baseadas em epistemologias europeias, em um primeiro momento, e estadunidenses, posteriormente. Para Pessoa (2019, p. 177-178), estas se tornam presentes na formação de professores de línguas através da

[...] autoridade do falante nativo, nas concepções apolíticas de língua, na adoção de métodos e livros didáticos, na valorização da práxis da universidade em detrimento da escola, na discriminação e opressão linguística nas salas de aula.

Como argumentei, a cultura patriarcal fundamenta um modo de vida que valoriza a guerra, a competição, as hierarquias, a autoridade, o poder, a apropriação, e a justificação racional da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade (MATURANA, 2004). No patriarcado, vivemos na desconfiança e em relações de dominação, controle e submissão. O controle submete e a submissão exige obediência. A obediência funciona a partir do medo e da insegurança e aqui surge a falta de respeito por si e pelo entorno ecossistêmico baseada em uma rede de conversações que privilegiam o controle por medo. Em nosso cotidiano, pautado pelas conversações patriarcais, o sentimento de ameaça é constante em relações se são pautadas por colonialidades.

Na lógica do medo, vivemos continuamente sob ameaça. A cultura da guerra, em que o outro é sempre um potencial invasor e inimigo, é uma característica crucial. Conforme argumenta Safatle (2015), o medo funciona como afeto político central na coesão do social e ao longo da história o medo tem sido o afeto fundamental na vida política. Em trabalho anterior (ARAGÃO, 2019) argumentei como experiências de ensino e aprendizagem de inglês, e de formação de professores de línguas no Brasil, são ambas áreas marcadas por diversas crises.

Apoiado em pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores de línguas, destaquei conversações pautadas na cultura patriarcal-matriarcal como a base de crises e mal-estar na profissão docente. Essas conversações dão origem a dinâmicas emocionais recorrentes e trazem à tona emoções contraditórias, em que as ações que as constituem se negam e se contradizem mutuamente gerando sofrimento psíquico. Distingui em Aragão (2019) a principal base conversacional patriarcal presente na formação e professores de línguas como a conversação autodepreciativa que envolvem hierarquias de inferioridade e superioridade com relação, principalmente, à crença que falar bem é falar igual a um falante nativo. Associado a isso, temos forte presença da crença de que o lugar de aprender a falar inglês é “lá fora”, e nunca na escola.

Esse jogo conversacional, que segue negando o que se tem vontade de fazer, pode ser caracterizado pela seguinte expressão: quero falar, mas tenho medo, sou incapaz. Como, por exemplo, encontramos frequentemente estudantes que querem falar, mas sentem medo, vergonha, inibição. São professoras em formação que se sentem constantemente ameaçadas pelo olhar do colega ou da professora. Nessa dinâmica, as forças ideológicas do mito do falante nativo continuam a reproduzir uma lógica de superioridade baseada na colonialidade do saber. A concepção de falante nativo se atrela ao projeto colonial com uma cultura epistemológica baseada em hierarquias e que giram em torno de dicotomias que conceitualizam estudantes e docentes de línguas estrangeiras como — legítimo/ilegítimo, competente/incompetente, eficiente/ineficiente. De fato, a relação de sofrimento com o desejo de falar a língua estrangeira é

a experiência que atravessa todas as fases da carreira docente (BARCELOS; ARAGÃO, 2018).

Como argumentei em Aragão (2019), podemos notar na formação continuada de professores a consolidação de conversações patriarcais que chegam a desumanizar. Destaquei que as conversações patriarcais predominantes nesta fase da profissão têm a ver com a expressão “tenho que ficar aqui, mas não quero”. Coelho (2011)²¹ realizou um estudo longitudinal com professoras em serviço durante o projeto de educação continuada de professores de inglês em Viçosa. Uma das professoras no estudo se dirigiu ao processo de desumanização vivido através do seguinte excerto “somos máquinas sem emoções” (COELHO, 2011, p. 63). Nota-se aqui uma contínua conversação autodepreciativa em que a negação de si se torna uma depreciação sistêmica do entorno. O aprofundamento do desgaste psíquico das professoras no estudo que se articula às conversações patriarcais tende a agravar os processos de adoecimento, levando à desistência das ações de ensino como em: “Acho que vou desistir. Estou fazendo concurso para outra área” (p. 64), “[...] cheguei a tomar 40 miligramas de tranquilizante ao dia para conseguir conviver com esta situação de pura tristeza e angústia” (p. 65) como afirmaram as professoras participantes desse projeto da pesquisa de Coelho (2011).

5. Emoções e a emergência do contexto pandêmico na formação inicial

Estamos atravessando uma profunda crise oriunda das incoerências de um modo de vida que nega nossas origens ancestrais baseadas em uma biologia amorosa. Um conflito entre uma constituição biológica que é pressionada por um modo de vida sobre a qual nós não fomos constituídos nos milhares de anos que antecederam esse modo de viver patriarcal. Na pandemia do novo coronavírus, aprofundamos uma era ligada às incertezas, e recheadas de perguntas sem respostas, em que as políticas do medo se aprofundam. Entretanto, é nesse mesmo cenário que observamos como a dor que sufoca deriva em reação a partir de movimentos de crescente resistência já observada. Aqui vemos o *sapiens* milenar ressurgir contra o sufocamento do patriarcalismo, demonstrando laços de solidariedade. De fato, a pandemia pode ser colocada como elemento central para pensarmos o centro de uma crise sistêmica que se agudiza. Nota-se o aprofundamento de desigualdades históricas e dos contextos de desgaste dos profissionais da educação como em situações de ensino mediado por tecnologias digitais. Ainda aqui, concomitantemente, se tornam salientes o abandono das políticas

21 Tese intitulada Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada. Estudo de caso que teve procurou compreender a influência das experiências e emoções vivenciadas no Projeto de Educação Continuada para professores de Língua Inglesa (PECPLI) à luz da Biologia do Conhecer de H. Maturana.

de tecnologias digitais da esfera pública. A pandemia agrava crises em diversas esferas de vida social de maneira inter-relacionada na educação, na saúde, no esporte, na economia, no trabalho, na cultura e nas artes, nas religiões, no lazer, na ciência, na política e na vida cotidiana. Essas áreas impactam e influenciam umas às outras de maneira sistêmica.

Como estou argumentando aqui, o cenário nos apresenta múltiplos desafios, alguns já antigos conhecidos, que se agravam, e outros novos. Continuamos precisando de outras leituras para a compreensão dos contextos que nos vemos inseridos. Em nossa profissão, estamos passando por mudanças novas e pelo aprofundamento daquelas que já estavam em movimento. Os modelos de ensino já postos em xeque há algum tempo, agora se tornam mais em agudos. Contradições entre a lógica horizontal e descentralizada de tecnologias digitais continua a se chocar com uma cultura escolar tradicional que se opõe de maneira antagônica com o que se desdobra no digital. Durante a pandemia, as ações e emoções de docentes passaram por transformações repentinas que nos indicam um gradiente desafiador aumentado na profissão com maior precarização do trabalho e mal-estar (cf. GUEDES; ARAGÃO, 2021). A pandemia agravou nossa fragilidade emocional por várias razões, mas também devido à ausência de formação para lidar com o ensino mediado por tecnologias digitais bem como a sobrecarga de trabalho que se sobrepôs à frustração e à ansiedade no ensino com tecnologias digitais (ARAGÃO, 2022b; CARNEIRO, 2022; GUANAES, 2022; ARAGÃO; FERREIRA, 2022; SONG, 2022).

A excepcionalidade imposta pela pandemia da covid-19 provocou um uso intensivo de tecnologias digitais e experiências de ensino/aprendizagem antes somente discutidas em aulas teóricas na formação inicial de professores de Inglês. Em Aragão (2022b), procurei compreender a avaliação da experiência de estudantes em uma disciplina *on-line* de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa no início da pandemia à luz do papel das emoções neste processo. A discussão conceitual foi feita em conjunto com análise de conteúdo de registros de autoavaliação e diário de bordo. Os resultados do trabalho indicaram uma avaliação positiva da experiência e do uso de ambientes digitais síncronos e assíncronos, que por sua vez se articulava a um aumento da confiança para comunicação em inglês no WhatsApp, e na confluência de sentimentos que fortalecem o engajamento com a metodologia ativa da disciplina e a díade teoria e prática. Além disso, observamos no estudo a emergência emoções de coragem e esperança.

Argumentei em Aragão (2022b) a importância de modelos de formação de professores mais sistêmicos, atualizados e integrados com diversos ambientes ativos e híbridos de ensino e aprendizagem que contemplem a promoção da reflexão crítica com uso efetivo de linguagens e tecnologias diversas. Futuros docentes e professoras em contexto de formação inicial podem aprofundar sua

compreensão sobre como as tecnologias digitais estão imbricadas às suas emoções e relações entre humanos e máquinas. Em Aragão (2022b) procurei, ainda, reiterar outros estudos que apontam a demanda por uma integração curricular que fortaleça a formação inicial com inserção do uso de tecnologias digitais e que apresente oportunidades de reflexão sobre o papel das emoções no ensino/aprendizagem de línguas (BARCELOS; ARAGÃO, 2018; ARAGÃO, 2022a; ARAGÃO; FERREIRA, 2022; BARCELOS *et al.*, 2022).

6. Emoções, identidades e contextos sociopolíticos

Ainda no âmbito da formação inicial, que se articula com ações futuras de ensino e aprendizagem nas escolas, destaco aqui um trabalho que se inter-relaciona a uma formação docente que seja embasada em uma postura reflexiva. Ruohotie-lyhty *et al.* (2021) partem de uma noção de que o processo de visionamento do futuro é central para a construção da identidade docente, mas que ambientes diferentes criam condições socioculturais e políticas distintas para o processo. A meta geral do estudo de Ruohotie-lyhty *et al.* (2021) é compreender como a situação sociopolítica pode modular os desejos profissionais de nossos estudantes-professores em dois contextos educacionais muito diferentes. Neste estudo, o efeito do contexto social e político sobre as identidades e as emoções profissionais futuras de professores-estudantes de línguas na Finlândia e no Brasil foi analisado. O estudo examinou 61 visualizações de identidades profissionais futuras de professores-estudantes finlandeses e 60 de brasileiros. Estudantes-professores no primeiro ano de sua formação inicial foram convidados a representarem-se como profissionais em 10 anos imaginando um futuro desejado e outro temido.

Foram detectadas duas perspectivas diferentes sobre as identidades futuras: um desejo de status na profissão e um desejo de sentido na profissão. Os resultados revelaram o *status* social radicalmente diferente do ensino nos dois países e o papel que este desempenhava nas identidades projetadas. O estudo salienta a importância da consciencialização acerca da natureza sócio-política da constituição identitária na formação docente. Para isso, Ruohotie-lyhty *et al.* (2021) argumentam em favor de um conceito de identidade articulada ao desejo. Essa proposta se conecta tanto com os aspectos imaginativos da identidade, que são orientados para o futuro, como aos seus aspectos emocionais, ambos sendo modulados num contexto sociopolítico específico. Para Ruohotie-lyhty *et al.* (2021), o investimento em um futuro profissional projetado é central para qualquer agenciamento como estudante-professor. A inter-relação entre emoções e autoconsciência que emergem em processos reflexivos sobre o ensino/aprendizagem também são cruciais aqui. Emoções autoconscientes envolvem avaliações de si mesmo à luz de determinadas crenças ou modelos idealizados (ARAGÃO,

2011). As emoções articuladas às identidades futuras desejadas e temidas tende a ser relacionais com disposição para ações de atração ou aversão.

Após a análise, os resultados mostram um status social de ensino radicalmente diferente nos dois países. No Brasil, as representações identitárias ressoaram os discursos dominantes sobre o ensino como profissão socialmente desvalorizada, e sentimentos de angústia, frustração, medo e sofrimento, como já indicou um estudo anterior sobre o tema (BARCELOS; ARAGÃO, 2018). No entanto, ao contrário dos estudantes finlandeses, uma parcela de estudantes-professores brasileiros também sentiu que era necessário tomar uma atitude crítica e ver o ensino como uma forma de ativismo social. Ruohotie-lyhty *et al.* (2021) interpretaram estas identidades projetadas como um ato de resistência a algumas das experiências de ataques recentes à educação pública brasileira. Esses estudantes tentam construir o ensino de outra forma, e mostra que os indivíduos podem recorrer a discursos de resistência às imposições de realidades não desejadas.

A partir da análise das narrativas visuais dos estudantes-professores brasileiros, nota-se que houve uma clara rejeição de um ensino pouco inspirador e um desejo de mudar a vida dos estudantes através da educação pública como “parte de um movimento de solidariedade e transformação” (RUOHOTIE-LYHTY *et al.*, 2021, p. 103270). O que era temido num trabalho, quer na sala de aula, quer em qualquer outro lugar, era o desespero, o isolamento, frustração, desamparo, tristeza, stress e angústia. Isso apresentou-lhes duas alternativas: ou se tornavam agentes de mudança e resistiam às limitações dos seus ambientes e às suas identidades temidas, ou poderiam procurar *status* e juntar-se à comunidade imaginada de professores universitários, onde tudo está bem organizado, há reconhecimento e prestígio social.

Conforme Ruohotie-lyhty *et al.* (2021) argumentam, o grupo de estudantes professores no contexto brasileiro, que desejavam investir em mudanças nas escolas públicas, também pode estar ligado a diferenças nas formas como o ensino como prática social é constituído nos dois contextos. No Brasil, há um longo histórico de estudantes e professores que se mobilizam contra as condições precarizadas de ensino nas escolas públicas. Nesses movimentos, estudantes e docentes têm investido na criação de uma outra escola imaginada onde esperam obter reconhecimento, filiação, confiança e segurança (COSTA; GROPPPO, 2018). Essa escola imaginada e desejada poderia oferecer-lhes um futuro diferente, um futuro em que as identidades e as comunidades que de longa data agem na resistência e na luta sejam de fato reconhecidas e legitimadas.

Como Costa e Groppo (2018) argumentam, na introdução ao seu trabalho sobre o Movimento de Ocupação de Escolas Secundaristas no Brasil, diferentes estratégias coletivas de resistência foram desenvolvidas contra os recentes

retrocessos políticos e sociais. O que Costa e Grobo (2018) observam é que o movimento de ocupação de escolas é ação de resistência plena das comunidades estudantis contra o resultado de uma série de políticas conservadoras e neoliberais que tiveram um efeito adverso na educação como um todo. O que aconteceu durante este movimento foi uma sobreposição de culturas juvenis, profundamente afetivas, e luta política (COSTA; GROppo, 2018). Nesse contexto, estudantes-professores no Brasil pode ser visto como tendo mais experiência do que estudantes finlandeses na constituição de si próprios como agentes de mudança. Além disso, a identidade de trabalho no contexto brasileiro parece necessitar de um trabalho crítico na perspectiva de ensino que não se encontra no contexto finlandês.

O estudo de Ruohotie-lyhty *et al.* (2021) reforça, assim como outros estudos na mesma linha, a necessidade de reflexão sobre a base emocional na formação inicial de docentes (BARCELOS; ARAGÃO, 2018; BARCELOS *et al.*, 2022; ARAGÃO, 2022a). Ruohotie-lyhty *et al.* (2021) discutem que uma condição para a liberdade é a consciência das formas em que a nossos contextos socioculturais e as identidades são afetadas por discursos que instituem hierarquias de valor e outras formas de funcionamento do poder. Assim, portanto, atividades que se sustentam em prática de reflexão, que sensibilizam estudantes-professores para a sua identidade situada e suas emoções são fundamentais.

Como venho indicando, estas são questões importantes que devem ser discutidas na formação inicial e continuada de docentes, utilizando questões contrastantes com exemplos de diferentes contextos sócio-políticos, uma vez que o ensino é sempre uma profissão socialmente significativa que ou reforça as divisões sociais e os discursos dominantes ou luta contra elas.

7. Considerações finais

O momento em que vivemos é uma oportunidade para uma reflexão ampliada, em que podemos imaginar outros mundos fora da tradição ocidental (KRENAK, 2020) e um convite para formas alternativas de pensar nosso viver e a nossa relação com os mundos em que nos situamos (MIGNOLO, 2014; PESSOA, 2019). Como argumentei em Aragão (2019), precisamos maximizar os processos de escuta atenta de docentes e discentes. Sabemos como esse processo desencadeia mutuamente naquele que escuta e fala um sentimento de valorização, cuidado, engrandecimento e pertencimento. É nesse bojo que somos demandados a expandir nosso repertório de estratégias que fortaleçam práticas de solidariedade e ações baseadas na biologia do amar. Parte do nosso desafio é cultural, pois esse tem a ver com as redes de conversações que são conservadas, problematizadas ou descontinuadas (ARAGÃO, 2019; 2022a; 2022b). Nessa linha, para enfrentarmos os desafios a nossa frente,

precisamos o fortalecer as relações humanas e de humanos com nosso ecossistema através da atenção ao outro e do cuidado mútuo e ações na base da confiança e com olhar de esperança. Como Maturana e Varela (2001, p. 269) apontam “sem o fundamento biológico do social, sem aceitação do outro junto a nós na convivência, não há socialização, se sem esta não humanidade”.

Para Salfatle (2015), o contraponto para a política do medo é viver com esperança e com a expectativa que algo transformador para melhor vai ocorrer no futuro. É nesse caminho aqui que podemos resgatar as culturas pré-patriarcais, afro-ameríndias e investirmos nas identidades coletivas ligadas à generosidade, gratidão, solidariedade, compaixão, desejo de cuidar do nosso entorno ecossistêmico. Nesse sentido aqui, torna-se uma alternativa instigante investigarmos mais a fundo o linguajar e emocionar das culturas de povos, sobre as quais a propriedade não são elementos centrais do viver. A partir do quadro teórico exposto aqui, venho argumentando que como seres que linguajeiam e podem estar conscientes de suas dinâmicas psíquicas na reflexão, podemos optar por não querer as consequências do que uma contínua deriva cultural baseada em hierarquias de poder e violência nos traz.

Como indiquei em Aragão (2019, 2022), saber das consequências do mundo que criamos com outros e da forma com que as preferências, os desejos e as ideologias nos colocam a constituir esse mundo de uma forma ou de outra não é trivial. Saber sobre o saber e saber o que o saber traz como consequência sempre nos coloca frente a responsabilidade de saber que aquilo que fazemos em conjunto é resultante de querer ou não querer aquilo que fazemos. Precisamos retomar de maneira mais alargada um modo de viver que é centrado nas corporalidades, no cuidar compartilhado, no cuidado mútuo da aceitação da legitimidade da diferença, sem a necessidade de luta, disputa, guerra e submissão. Um espaço de conviver em que o feminino se faz como presença mística, coerência sistêmica e acolhedora com o entorno em que se vive (GIMBUTAS, 1991). Esse um modo de viver, que pode existir fora do autoritário, da submissão, da opressão e da centralidade do valor e poder hierárquico. Uma maneira de ser e estar em relação a si e ao seu entorno desprovido da centralidade do ter e do submeter. É a partir do emocionar do amar e do esperar que expandiremos nossas emoções, reflexões e ações para fortalecermos a constituição de um conversar que seja melhores (a)-manhãs.

Referências

- ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 270-299, 2022a.
- ARAGÃO, R. C. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, v. 39, p. 302-313, 2011.

- ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 101-120, 2005.
- ARAGÃO, R. C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, W. M. e; SILVA, W.; CAMPOS, D. M. (org.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2019. p. 241-274.
- ARAGÃO, R. C. Pandemia, Ambientes Digitais e Emoções na Formação Inicial de Professores. *Linguagem & Ensino*, v. 25, p. 156-178, 2022b.
- ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas = Digital technologies, biology of cognition and action-research in language teaching. *Texto Livre*, v. 11, p. 135, 2018.
- ARAGÃO, R. C.; FERREIRA, K. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. *Tabuleiro de Letras*, v. 16, p. 146-166, 2022.
- 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, 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.
- CARNEIRO, K. Z. S. *As emoções no discurso de professoras da escola pública sobre o ensino remoto de língua inglesa*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2022.
- COELHO, H. S. H. Experiência, Emoção e Transformação na Educação Continuada: um estudo de caso. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

- GIMBUTAS, M. *The Civilization of the Goddess: The World of Old Europe*. San Francisco: Harper, 1991.
- GUANAES, L. L. *Emoções e Ambientes Digitais na Pandemia*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.
- GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Conversações de Professores em uma Notícia do Correio da Bahia no Contexto da Pandemia. *Fólio – Revista de Letras*, v. 13, p. 621-640, 2021.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LEMOS, L. S. *Estratégias de Ensino/aprendizagem com o WhatsApp: emoções e multiletramentos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.
- MARTINS, S. T. A. *O Impacto do PDPI nas emoções-identidades de professores de inglês*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Santa Cruz, 2017.
- MATURANA, H. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano — do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H.; BLOCK, S. *Biología del Emocionar y Alba Emoting*. Santiago del Chile: Dolmen Ediciones, 1996.
- MATURANA, H.; DÁVILA, X. *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, H.; PORKSEN, B. *From Being to Doing: The Origins of the Biology of Knowing*. Berlin: Caur-Aurg Verlag, 2004.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MICCOLI, L. S. *Learning English as a Foreign Language in Brazil: a Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1997.

- MIGNOLO, W. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. *Revista del IIICE*, n. 35, p. 61-71, 2014.
- PESSOA, R. R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: MAGNO, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2019. v. 1, p. 173-186.
- RUOHOTIE-LYHTY, M.; ARAGÃO, R. C.; PITKÄNEN-HUHTA, A. Language teacher identities as socio-politically situated construction: Finnish and Brazilian student teachers' visualisations of their professional futures. *Teaching and Teacher Education*, v. 100, p. 103270, 2021.
- SAFATLE, V. P. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.
- SILVA, F. F. *Emoções na Formação Inicial de Professores de Espanhol*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.
- SONG, J. The emotional landscape of online teaching: an autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. *System*, v. 106, p. 1-8, 2022.
- SOUSA, T. A. *Jogos Teatrais na formação continuada de docentes de Línguas Estrangeiras: uma pesquisa colaborativa no contexto do ensino médio*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021.
- SOUZA, N. E. *Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor: transformações entre o aprender e ensinar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.
- VANLIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2004.

“Saber que iríamos nos encontrar foi calma-ria”: O caráter político dos *amores-potência* na/da Prática Exploratória

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega¹

Beatriz de Souza Andrade Maciel²

Mara Regina de Almeida Griffó³

1. Para início de conversa

Na toada das sensibilidades-reflexivas acerca do fazer emocional, expressas em outros momentos deste livro, o presente texto nasce do nosso interesse pelos estudos das emoções e suas relações com os ensinamentos-aprendizagens em diferentes interações⁴. De modo mais específico, nossas considerações neste capítulo centram-se especialmente na formação docente, a partir do recordar-emoções de uma experiência vivida por nós junto a outras professoras praticantes que integram o Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro.

Somos um grupo composto, em sua maioria, por docentes que gostam de se fazer aprendizes junto de suas alunas e de seus alunos, de atuar em comunhão a fim de trabalhar para entender as qualidades das vidas dentro e fora da sala de aula (GRIFFO, 2019; MACIEL, 2021) com base em uma ética amorosa (hooks, 2021). Tal senso de comunidade está presente na com-vivência entre praticantes exploratórias. Em meio a lanches, planejamentos de eventos, escritas de artigos e livros, partilhas de episódios de sala de aula etc., com sorrisos e desabafos nos encontramos e nos apoiamos. Entre nós, as emoções têm tons, podem jorrar; nós as acolhemos e nos instigamos a trabalhar exploratoriamente para entendê-las. Uma, em especial, nos mobiliza neste capítulo: o amor.

Não o amor-ciúme, o amor-posse, o amor romântico (PECK, 2003) de nossas subjetividades-colonizadas⁵ (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2007). O amor ao qual

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

3 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

4 A proposta que trazemos neste capítulo dialoga com outras investigações que abordam a importância das emoções e suas influências em diferentes processos de ensino-aprendizagem em cenários educacionais brasileiros. Além dos capítulos integrantes deste livro, para um aprofundamento nessa área de estudos, sugerimos a leitura de Abreu (2018, 2021), Aragão (2008, 2019), Barcelos (2013, 2015, 2019), Barcelos e Coelho (2010), Mastrella-de-Andrade (2011), dentre tantos outros. Indicamos, ainda, o número 23 do periódico *Pensares em Revista* (2021) e o volume 22 da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (2022), ambos dedicados inteiramente à temática das emoções no ensino-aprendizagem e na formação docente.

5 Para Maldonado-Torres (2007, p. 131), “[A] colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as

nos referimos ao longo deste capítulo origina-se nos fazeres na/da Prática Exploratória (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2009, 2020, 2021), tendo como princípio fundante o agir em comunidade e a atuação conjunta. O que buscamos e exercemos no Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro é o que aqui cunhamos como *amor-potência*. Como professoras praticantes exploratórias, entendemos que esse *amor-potência* é aquele que tem força política, que alimenta o esperar freiriano (FREIRE, 2015), que nos põe em movimento, que convida a transformações no mundo, porque se constrói por caminhos ético-inclusivos (MILLER *et al.*, 2008).

Nesse sentido, os objetivos que orientam a construção deste capítulo direcionam-se à investigação do *amor-potência*, que compreendemos como característico dos agires na/da Prática Exploratória, em um viés autoetnográfico. Assumindo uma perspectiva mais subjetiva para nossas próprias histórias, no caso, as vivências do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, realizaremos essa conversa com quem nos lê assumindo um olhar autoetnográfico que acompanha o cotidiano de quem vive a Prática Exploratória. Em tal linha de pensamento, as reflexões que trazemos surgem do convívio-oportunidades-de-aprendizagem com outras praticantes exploratórias e geram entendimentos não somente nossos, mas também do grupo que nos cerca. A postura de um fazer autoetnográfico acomoda, por essa razão, a subjetividade, a emotividade e a responsabilidade (ELLIS; ADAMS, 2014) de todas, sendo a ética amorosa⁶ (hooks⁷, 2021) a sustentação do processo investigativo. Esse viés autoetnográfico possibilita engajamento no contexto das interações da pesquisa exploratória, reforçando que a reflexividade se traduz em nos debruçarmos sobre experiências de dimensões emocionais subjetivas. Podemos, assim, afirmar que a autoetnografia é tanto o processo como o produto (ADAMS *et al.*, 2015) do nosso trabalho de pesquisa do praticante⁸.

A concepção de emoções na qual nos sustentamos encontra-se em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da Prática Exploratória (MILLER *et al.*, 2008; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2009, 2020, 2021). Desse modo, assim como feito em investigações anteriores (BORGES, 2017; CÔRTEZ,

relações intersubjetivas se articulam entre si". Assim, "o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário" (QUIJANO, 2005 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

- 6 Baseadas em hooks (2021), apresentaremos uma discussão sobre o conceito de ética amorosa ao longo do texto.
- 7 A escritora bell hooks optava em escrever seu nome em minúsculas como uma postura política contra a vaidade intelectual. Segundo a autora, seu desejo era ressaltar o conteúdo de seus pensamentos e não a sua autoria.
- 8 Em afinidade com Cochran-Smith e Lytle (2009), denominamos o que fazemos como pesquisa do praticante a partir da compreensão de que nosso laborar cotidiano é feito do embaçamento de fronteiras entre teoria e prática: usamos nossos contextos profissionais também como espaços que nos oportunizam indagações e reflexões, por exemplo. Além disso, percebemos (e procuramos valorizar) o potencial investigativo em todos que compõem nosso cotidiano escolar, de modo que construímos conhecimento local e colaborativamente a partir do olhar curioso para nossas vidas-em-curso.

2017; CARVALHO, 2021; NÓBREGA *et al.*, 2022; entre outras), alinhamos os entendimentos que nos orientam sobre o que sejam emoções a um viés social (AHMED, 2004; FIERKE, 2015). Fazemos isso na contramão do entendimento de que “as emoções seriam, na verdade, fruto de uma ‘essência universal’, sendo precipuamente motivadas por razões psicobiológicas de cada indivíduo”, como criticado por Nicácio (2020, p. 43, aspas no original). Com isso, emoções são “produtos de contextos socioculturais particulares” (VICTORA; COELHO, 2019, p. 10). Além disso, a “experiência da emoção pode ser individual, mas as emoções têm significado dentro de um mundo social e, se expressas, são expressas em relação aos outros” (FIERKE, 2015, p. 46). Este caráter relacional das emoções também nos faz entendê-las como modos de agir sobre o mundo, como sugerem Abu-Lughod e Lutz (1990), sendo fontes de valores e éticas humanos (LUPTON, 1998).

O processo de ensino-aprendizagem está intimamente vinculado à emoção, sendo esse uma atividade eminentemente emocional (NÓBREGA, 2003; ZEMBYLAS, 2003; BARCELOS, 2013). Na esteira de Zembylas (2003), o acesso às emoções docentes [e discentes] permite que professoras e professores [alunas e alunos] revivam experiências emocionais que foram “esquecidas” dentro si e as ressignifiquem como incentivos para resistência e transformação individuais e coletivas. Na Prática Exploratória (MILLER *et al.*, 2008; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA 2009, 2020, 2021), essa possibilidade de vislumbrarmos as emoções como resistência e como transformação muito nos interessa, pois é o pilar para apresentarmos uma possível visão de amor e seus desdobramentos no que denominamos aqui como *amores-potência-exploratórios*.

Este capítulo é organizado em quatro partes. Após a introdução, a seção 2 apresenta uma narrativa-reflexão sobre uma experiência partilhada por algumas integrantes do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, seguida da discussão do paradigma ético-crítico-reflexivo e inclusivo da Prática Exploratória (MORAES BEZERRA, 2007; MILLER *et al.*, 2008). Faz-se necessário ressaltar, contudo, que não intencionamos tratar de todo o seu escopo⁹, trazendo considerações teórico-metodológicas que nos auxiliem a fundamentar as políticas e as perspectivas dos *amores-potência* na/da Prática Exploratória.

Na sequência, a terceira seção propõe uma ligação entre as considerações anteriormente feitas e trechos da narrativa-reflexão em questão. Ainda na seção 3, dialogamos com os relatos de Emanuelle e de Bebel¹⁰, com o intuito de trazermos

9 Para uma discussão mais aprofundada sobre os fazeres da Prática Exploratória, sugerimos a leitura de: Silveira (2012), Colombo Gomes (2014), Ewald (2015), Miller e Cunha (2017), Souza (2018), Piedade (2019), Miller *et al.* (2020), Martins (2021) e Graeff (2022), dentre outras.

10 Como muitas das outras integrantes do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, Emanuelle e Bebel podem ter suas inserções no grupo justificadas pela curiosidade que cultivam pelas vidas em sala de aula. Como praticantes exploratórias que atua(ram) no ensino-aprendizagem de línguas, ambas compreendem os espaços educativos como lugares onde a vida pulsa e instiga perguntas. Por isso, expandem suas reflexões para além de aspectos metodológicos e se encontram no Grupo para

à superfície alguns dos inúmeros *amores-potência-exploratórios*. As narrativas-reflexão nasceram do retorno a memórias de um momento extremamente paradoxal: o prazer da união com o Grupo para a conclusão de um tão esperado livro dividia cronologias com as angústias das incertezas, medos e vulnerabilidades trazidas pela pandemia do novo coronavírus.

Por fim, a quarta e última seção expõe brevemente a compreensão que temos da Prática Exploratória como um constante exercício do amor, que, em nossa visão, é o *amor-potência-exploratório*.

2. O que pulsa em nós: os *amores-potência* da Prática Exploratória

Antes de começarmos esta seção, convidamos a quem nos lê a conhecer uma das nossas experiências coletivas como praticantes exploratórias e a imaginar como vivemos os conceitos que são discutidos no presente capítulo. A inclusão da narrativa-reflexão abaixo não é gratuita. Ao contrário, dá a dimensão do trabalho colaborativo do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, do qual fazemos parte, como dito anteriormente.

Era fevereiro de 2020. Não é preciso expressar muito mais para que nossas memórias comecem a se agitar, para que nossos corpos voltem a responder-emoção: um primeiro caso confirmado em São Paulo, seguido de mais de 30,2 milhões outros ao longo dos últimos anos em todo o Brasil. Antes da vacina, veio a incredulidade; a tentativa de nomear-dimensionando o desconhecido: Endemia? Epidemia? Pandemia! Em alguns, veio a vontade de negar, o que aumentava o medo e a insegurança de tantos outros. A rotina ficou diferente: havia um lá fora que sinalizava perigo. Era preciso se fechar para cuidar de si e do nós: guardar os abraços; esquecer o vento, o sol e o ar livre; cobrir a boca; munir-se do álcool que eliminaria o que, tão infinitamente menor que nós, humanos, nos fazia amedrontar e curvar. Cuidávamos de nossos corpos; fazíamos campanha para que aqueles ao nosso redor fizessem o mesmo; nos feríamos com necropolíticas governamentais, como a adotada por quem então nos presidia-genocida. Acompanhávamos a distensão dos períodos de quarentena, cada vez mais incrédulos de que haveria um fim-liberdade. Adoeciávamos nossas almas. Forjávamos modos de resistir-esperançando. Foi assim que algumas professoras-praticantes do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro começaram a aproximar telas e a retomar afetos-segurança. Nos divertíamos; nos escutávamos; nos convertíamos em nostalgia; nos permitíamos as emoções que sentíamos (mesmo que elas não falassem de uma qualidade de vida feliz); nos cuidávamos animicamente. E trabalhávamos: em 2019, antes que a palavra covid circulasse por entre nós, o livro Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula? Histórias do grupo da Prática Exploratória já estava em fase de finalização. Precisava ser retomado, revisado, publicado, compartilhado. Começamos, então, os encontros por

partilhar questões instigantes (suas e/ou de suas alunas e de seus alunos), afetos, reflexões etc. Nesse movimento, se nutrem e se apoiam interacionalmente.

plataforma de videochamada: abríamos o arquivo em uma das telas de computador e íamos lendo, discutindo, negociando “palavra por palavra, letra por letra”, tendo sido um trabalho sério, minucioso, de horas, mas não um trabalho sisudo, como nos contam parceiras exploratórias. O livro fazia-se entremeado de histórias: as que contamos em seu próprio texto e as que vivíamos-pandemicamente enquanto o revisávamos. Em cada história, em cada encontro, (re)construíamos discursivamente nossas emoções e fizemos florescer o livro que hoje conta saudades e esperanças-contemporâneos do nosso Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro.

Inicialmente voltado para entender questões relacionadas à sala de aula e seus ensinamentos-aprendizagens, o fazer da Prática Exploratória excede o que acontece em contextos educacionais, caracterizando-se especialmente por seu senso de comunidade e por sua vontade de dissolver hierarquias. Na Prática Exploratória, somos parceria: entre estudantes, entre docentes, entre docentes e estudantes, entre demais membros da comunidade escolar, entre colegas de diferentes profissões, entre gente, enfim; todas e todos aprendizes de suas próprias qualidades de vida (MACIEL, 2021).

Segundo o Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro,

a Prática Exploratória [é] uma forma de se opor à **não** reflexão, ao pensamento acríptico e a paradigmas focados na resolução de problemas. Resistimos de várias formas: ressignificando as salas de aula e a relação de ensino-aprendizagem, congregando alunos e professores em eventos marcados pelo trabalho conjunto, promovendo apresentações não convencionais e criativas e desenvolvendo pesquisa exploratória que valoriza a agentividade dos praticantes. Buscamos reinventar as relações interpessoais e profissionais, questionando sempre o caráter produtivo do trabalho e promovendo a reflexão permanente sobre a qualidade da vida em todos esses contextos (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2021, p. 19, **negrito no original**).

Essa definição nasce do fazer indefinidamente sustentável em que praticantes exploratórias, como aprendizes e enquanto exercem suas práticas em quaisquer espaços de atuação, “se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida nesses contextos” (MILLER, 2010, p. 113). A questão da sustentabilidade da Prática Exploratória é discutida por Nunes (2022, p. 110) “como algo nunca concluído, mas sempre em processo. Inacabado. E em constante (re)construção. O que nos interessa, de fato, é que o trabalho para entender seja permanente”. Desse modo, praticantes exploratórias são motivadas a manterem-se em constante estado de abertura-curiosa diante das questões que lhes instigam. Segundo Maciel (2021, p. 85-86), essas questões afloram de perguntas como: “Qual a natureza do que vivemos? Por que vivemos desse(s) modo(s) e como respondemos a esse(s) vivido(s)? Trata-se, em resumo, de desenvolver curiosidades algo autoetnográficas pelos espaços que ocupamos, trabalhando para entendê-las”.

O contínuo gesto exploratório para entender nossas vidas nos contextos em que atuamos tem como alicerce os seguintes princípios, adaptados do livro *Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula: Histórias da Prática Exploratória*: Colocar as qualidades das vidas em primeiro lugar; Trabalhar para entender essas vidas; Envolver todos neste trabalho; Trabalhar para a união de todos; Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo; Integrar este trabalho para o entendimento com as práticas de diferentes contextos e fazer com que o trabalho seja contínuo (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020). Sendo a atuação de praticantes exploratórias solidária, permeada de escutas e de sensibilidades, feita da disposição para o outro, os princípios exploratórios se constroem em bases ético-amorosas (hooks, 2021), que advêm do “reconhecimento da interdependência e da necessidade de as pessoas assumirem compromissos umas com as outras e com tudo que as cerca” (LEAL, 2022, p. 4). É esse compromisso que sustenta o fazer exploratório.

Inspiradas pelo conceito de amorosidade de Freire (2018), entendemos o *amor-potência* como: a) ação e comprometimento; b) força para reflexão e resignificação; e c) engajamento e comportamento altruístas. É na amorosidade que o compromisso com o outro “se faz engravidado da solidariedade e da humildade. Usando o prefixo com-, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro” e “envolve respeito como uma categoria de acolhimento das diferenças” (FERNANDES, 2010, p. 65).

A amorosidade freiriana transborda na ética amorosa de hooks, para quem:

Abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor – “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” – em nosso cotidiano. Só podemos fazer isso de modo bem-sucedido ao cultivar a consciência. Estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente para ver o que é necessário para que possamos dar carinho, ser responsáveis, demonstrar respeito e manifestar disposição de aprender (hooks, 2021, p. 130, aspas no original).

Encharcadas de ambos os conceitos-vivências, nós, da Prática Exploratória, fazemos dos vínculos e trabalhos para entender que cultivamos exercícios de *amor-potência*. Há algo de muito político nisso.

Comumente associado à esfera privada e suavizado em sua potência política, o amor, quando desvinculado desse traço colonial, é força que impele à transformação (LANAS; ZEMBYLAS, 2014). É vivido em dimensão mais ampla para ser aquilo que dirigimos politicamente a nós mesmos e às comunidades nas quais circulamos. Envolve disposição para entender e vontades éticas. Dessa forma, “o amor é muito mais do que um mero sentimento, como alardeado” (SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 169). Da mesma forma, o amor vivido na Prática Exploratória, esse *amor-potência*, é político porque é diverso, ecoa muitas vozes. Se

fortalece no pensamento de Silva e Nascimento, que propõem uma política do amor a partir da ideia de que “a pluralidade é a condição humana para a ação política” (SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 171).

Os princípios da Prática Exploratória permitem aos seus praticantes vivenciar a política do amor e a ética do amor como horizontes entrecruzados em suas formas de estar no mundo. Inicialmente pensados para o contexto de sala de aula, como já mencionado, os princípios extrapolam tal espaço e nos impulsionam a entender a vida e a vivê-la em resistência às políticas da inimizade (MBEMBE, 2017). Vivenciar a Prática Exploratória é ter a possibilidade de recuperar e de sustentar nossas sensibilidades em um mundo cada vez mais objetificado (BUBER, 2006). Em nosso Grupo, fazemos do *amor-potência* força motriz para o trabalho de entender as emoções como maneira de ação-resistência contra formas de desmobilização da potência humana.

Para nós, há muitas formas de se *amar-potência*. De acordo com Lanas e Zembylas (2014), os amores que exercemos podem ser lidos de seis diferentes perspectivas: há o amor como emoção, como escolha, como resposta, como relação, como política e como *praxis*. Todas essas formas de exercício do amor se mantêm distanciadas do romantismo-colonizador-de-subjetividades para convidar a existências políticas e potencialmente transformadoras. Tal potencial transformador passa por compreender, por exemplo, que amar não fere. Em nossas vivências colonizadas (MALDONADO-TORRES, 2007), embaçamos as vistas para abusos e aprendemos a chamá-los de amor. Não são. Amor, quando potência, pede justiça (FREIRE, 2018) e dissolução de estruturas de dominância. Pede (e é) também movimento. Ainda segundo Lanas e Zembylas (2014), o amor rejeita definições estáticas, aproximando-se mais de um contínuo de feixes mais ou menos amorosos.

Conforme nossa interpretação das perspectivas de amor elencadas por Lanas e Zembylas (2014), o amor como emoção, por exemplo, nos convida à assunção de vulnerabilidades. Corremos riscos ao nos pormos em movimento para a dissolução de soberanias. Corremos também o risco de, ao nos pormos por inteiro, sofrermos a dor de quem não se esconde diante do outro. Ou ainda, a dor de quem se arrisca pelo outro. O amor quando emoção é, às vezes, dor porque não contém seu jorro: se abre para raiva, angústia, vergonha e outros sentimentos que aprendemos a negar, apesar de sua essencialidade em nossas existências; é, portanto, um amor que não aliena, que não esconde o que precisa ser sentido.

Quando escolha, o amor não é nem herança biológica nem imposição social. É aquilo que reafirmamos e reavivamos continuamente. Esse amor pede tempo por ser processo, duração. Cultivado com cuidado em direção a si e ao outro, o amor-escolha é uma atitude, uma decisão.

Em seu agir como resposta, o amor é convite para uma atuação ética no estar com o outro. A emoção amor nos desloca das “monorespostas” e nos chama a abrir possibilidades responsivas, assim como nos lembra de que temos uma

responsabilidade ética na maneira como escolhemos responder ao outro e de que, ao respondermos, assumimos uma posição no mundo, construímos e deixamos uma marca identitária própria.

O amor-relação pede inteireza, não é feito dos contrastes entre eu e outro que levam à competição, ao isolamento, à caridade, ou ao trabalho junto mas não igualitário. Ao contrário, é feito do encontro de um eu-inteiro com outro eu-inteiro (cf. *self-self*). Está subordinado aos seus contextos sócio-discursivos e não se faz em isolamento porque é um amor construído *com*.

Ser amor não significa desvencilhar-se de estruturas de poder. Como toda emoção, o amor é desse mundo e é, portanto, uma prática essencialmente política, tem lastros sociais, culturais e históricos, orientando, por isso, comportamentos coletivos. Como nos lembra Ahmed (2004, p. 140 *apud* LANAS; ZEMBYLAS, 2014, p. 38), “quem pode ser amado, por quem e de que forma é uma questão política fundamental”.

Cuidado, esforço, responsabilidade e conhecimento, assim é o amor como *praxis*, conforme perspectivado por Lanas e Zembylas (2014); ele é intenção e ação (hooks, 2021). Essa visão também é encontrada nas reflexões de Leal (2022, p. 3), quando tal visão resgata os ensinamentos de hooks, para quem “o amor é ação e enquanto ação é comprometimento. Um comprometimento individual e coletivo, o qual permite às pessoas se enxergarem como interconectadas e interdependentes”. Assim, “amor é *praxis*, porque transforma e transporta, o que torna os estudos sobre o amor como relação e política merecedores de maior atenção [para uma] educação crítica” (LANA; ZEMBYLAS, 2014, p. 39).

Tais perspectivas sobre o amor nos inspiram. Ao mirá-las, olhamos também para os *amores-potência* na/da Prática Exploratória como possíveis horizontes para os estudos das emoções a partir das vivências no Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro. É disso que trataremos, a seguir, na seção 3, ao sugerirmos as políticas dos *amores-potência* na/da Prática Exploratória, apresentando suas nuances, assim como fizeram Lanas e Zembylas (2014) em relação à Educação Crítica¹¹.

3. Pulsando os *amores-potência-exploratórios*: possíveis desdobramentos desse amar-ação

Como quem nos lê há de se lembrar, no início da seção anterior, compartilhamos nossa narrativa-reflexão acerca das experiências que vivenciamos ao

¹¹ Os fazeres da Prática Exploratória são eminentemente ligados a uma visão crítica de Educação (MILLER, 2010). Habitualmente associada aos chãos escolares e aos conhecimentos-aprendizagens que neles acontecem, ela é espaço profícuo para a correlação entre o exercício político de seus *amores-potência* e uma Educação crítica, transgressora e transformadora (hooks, 2013; MILLER, 2013; FREIRE, 2018; 2019). Por uma limitação de espaço neste capítulo, não iremos abordar tal relação. Em lugar disso, iremos nos ater a apresentar as perspectivas de amor na/da Prática Exploratória, entendendo-as como basilares para sua visão crítica da vida em diferentes terrenos.

participarmos da escrita e da revisão do livro “Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula? Histórias de Grupo da Prática Exploratória” (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020). Símbolo sonhado de nosso processo colaborativo sustentado há mais de trinta anos, o livro nasceu entre lanches e conversas realizados na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e reúne reflexões sobre a vida em sala de aula, em parcerias investigativas entre docentes e discentes. Composto por várias vozes,

[...] em um movimento de solidariedade [em que] colegas do grupo da Prática Exploratória, professoras – quase todas de inglês ou de áreas correlatas no ensino de línguas – visualizaram como seria o formato da obra (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 7).

Inicialmente, o livro foi idealizado, criado, produzido e redigido antes da pandemia da covid-19, em um esforço conjunto que ocorria presencialmente em salas do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Com o surgimento da pandemia, as reuniões passaram para a modalidade remota e, fazendo uso de uma plataforma virtual, demos continuidade à escrita e à revisão do texto. Nesse sentido, a elaboração da obra se deu em um processo que uniu e reuniu muitas mãos e corações. Nosso compromisso era não apenas com a finalização do livro, mas, principalmente, com a construção de um espaço seguro para viver o trabalho para entender da Prática Exploratória em bases ético-amorosas (hooks, 2021), extrapolando a esfera da tarefa por nós acordada. Como discutimos anteriormente, isso significa reconhecer a necessidade de as pessoas assumirem compromissos reciprocamente e com o universo que as cerca, em relações de interdependência (hooks, 2021). Naqueles dias de incerteza, podermos nos abrigar nesse espaço seguro do Grupo foi convite para que explorássemos nossas emoções em terreno fértil para que, a partir de tais explorações, criássemos formas de compreender o mundo.

A recordação-emoção do processo de finalização do livro e o início da pandemia pulsam no Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro em múltiplos *amores-potência*. Como dito por nossa colega exploratória Emanuelle (comunicação pessoal, 2022), a atividade coletiva de escrever e revisar o texto do livro, “Foi um refrigério, pois a pandemia foi solitária e triste. Saber que iríamos nos encontrar foi calma”. Sua fala é uma expressão do amor como emoção, como relação e como *práxis*, de acordo com o ilustrado por Lanas e Zembylas (2014). Ao expor suas vulnerabilidades, sem tentar disfarçá-las ou escondê-las (amor como emoção), Emanuelle também nos faz observar o agir do amor como resposta, uma vez que fica claro que o Grupo gerou para ela “um refrigério”, acolhendo em uma postura ética e responsiva. Ainda, percebemos que a praticante exploratória, além disso, faz emergir em seu discurso o amor

como *práxis*, pois o compromisso com o outro, a interdependência e a interconexão entre ela e seus pares do Grupo pode ser observada na “calmaria” que ela encontrou em tempos tão adversos. Em adição a tudo já expresso, seu relato é, sem dúvida, um gesto de resistência à “ausência de uma ética de cooperação e solidariedade no enfrentamento de um destino comum” (SANTOS, 2021, p. 99) em dias de abundância de políticas de inimizade (MBEMBE, 2017).

Nesse viés, observamos, a seguir, que a própria descrição do que fazemos em nossos encontros carrega em si os *amores-potência* da Prática Exploratória, uma vez que:

Nos encontros do Grupo, compartilhamos conhecimento, trocamos experiências, trazemos nossos dilemas pessoais ou questões profissionais e buscamos entendimentos individuais e coletivos. Nossa união constrói a identidade do grupo – uma comunidade disposta a trocar ideias, que tem um estilo de pensar e uma postura ética como base. Nosso engajamento mútuo não significa concordância, mas sim negociação, orientada por uma escuta atenta e pelas relações de confiança. O que nos une em torno da Prática Exploratória são os Princípios, que guiam nossas práticas pessoais, sociais e profissionais (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2021, p. 23).

Elaborando, nomeando e entendendo os *amores-potência* no compasso de nossas recordações-emoções, entrelaçadas aos ensinamentos de Freire (2018), Miller (2010), Lanas e Zembylas (2014), Silva e Nascimento (2019), hooks (2021) etc., nos pomos a pensar que a Prática Exploratória, com perspectivas e políticas de amor próprias, reúne *amores-potência* como:

Figura 1 – Perspectivas de *amores-potência-exploratórios* no/do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro (propostas pelas autoras)



Se pararmos por um instante para lermos com atenção o trecho que segue, retirado da nossa narrativa-reflexão inicial, observaremos como é possível

encontrar manifestações de *amores-potência-exploratórios* e suas ligações com os princípios da Prática Exploratória.

Fragmento 1

Foi assim que algumas professoras-praticantes do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro começaram a aproximar telas e a retomar afetos-segurança. Nos divertíamos; nos escutávamos; nos convertíamos em nostalgia; nos permitíamos as emoções que sentíamos (mesmo que elas não falassem de uma qualidade de vida feliz); nos cuidávamos animicamente.

No “aproximar de telas”, descrito na segunda linha do fragmento acima, por exemplo, notamos o princípio exploratório de envolver todos no trabalho para entender a vida, o que compreendemos como *amor-união* e *amor-parceria*. Diante do inesperado pandêmico, escrever e revisar o livro possibilitou que as praticantes do Grupo fizessem desse momento um modo de compartilhar qualidades de suas vidas, retomando “afetos-segurança”, tal qual se lê na terceira linha do relato. Isso aconteceu porque nos permitíamos partilhar nossas histórias e ouvirmos umas às outras, em movimentos de *amor-segurança* e *amor-confiança*, em alinhamento à amorosidade que Freire (2018) nos ensina a cultivar. Aprendizado semelhante é percebido na leitura que Leal faz de bell hooks, quando propõe que:

Um elemento fundamental de compreensão do amor segundo hooks é a noção de coletividade. Ela afirma que existe no ser humano uma disposição em se engajar em comportamentos altruístas, o que presume a existência de uma capacidade moral positiva e permite o desenvolvimento de uma ética amorosa (LEAL, 2022, p. 3).

Tal noção de coletividade fica mais uma vez evidenciada quando, em nossa narrativa-reflexão, repetimos o uso do pronome “nos” para definirmos as ações que nos uniram: divertir, escutar, converter em nostalgia, permitir emoções e cuidado. Fizemos isso abastecidas pelo princípio da Prática Exploratória de trabalhar para o desenvolvimento mútuo. Foi a partir dele que outros *amores-potência* puderam também ser vivenciados: *amor-interação* e *amor-empatia* (“nos divertíamos”); *amor-escuta* e *amor-(auto)cuidado* (“nos escutávamos”); *amor-disposição-para-si-e-para-o-outro* e *amor-solidariedade* (“nos convertemos em nostalgia”); *amor-liberdade-para-sentir-e-expressar* e *amor-trabalho-para-entender* (“nos permitíamos as emoções que sentíamos (mesmo que elas não falassem de uma qualidade de vida feliz)”) e *amor-sensibilidade*, *amor-esperança* e *amor-transformação* (“nos cuidávamos animicamente”).

Mirando nossos horizontes na pergunta indefinidamente sustentável (MILLER, 2010) “Qual a natureza do que vivemos?” (MACIEL, 2021, p. 85), retomamos o convite para que quem nos lê atente ao novo trecho da narrativa-reflexão.

Fragmento 2

O livro fazia-se entremeadado de histórias: as que contamos em seu próprio texto e as que vivíamos-pandemicamente enquanto o revisávamos. Em cada história, em cada encontro, (re)construíamos discursivamente nossas emoções e fizemos florescer o livro que hoje conta saudades e esperançares-contemporâneos do nosso Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro.

Assim como no Fragmento 1, este segundo trecho vai se tecendo em uma profusão de *amores-potência*. Começamos por destacar *amor-parceria*, *amor-reflexão-conjunta* e *amor-inclusão-de-todos*, que se firmam na multiplicidade de vozes e tempos exploratórios: “O livro fazia-se entremeadado de histórias: as que contamos em seu próprio texto e as que vivíamos-pandemicamente enquanto o revisávamos”. Porque tais vozes e tempos coexistem, podemos exercer o princípio exploratório de trabalhar para o desenvolvimento mútuo, que permite a reflexão conjunta. Como *amor-ação-política*, isso é fortalecedor. Conforme afirmado por Silva e Nascimento (2019, p. 175), em diálogo com Arendt (2016), “a negação da pluralidade humana é a negação da atividade política, que, por sua vez, é a negação das políticas do amor”.

Quando lemos “Em cada história, em cada encontro, (re)construíamos discursivamente nossas emoções e fizemos florescer o livro que hoje conta saudades e esperançares-contemporâneos do nosso Grupo”, vemos o imbricamento de vivências que esfrelavam fronteiras geracionais entre as praticantes, caracterizando a perspectiva do *amor-tempo-na-Prática-Exploratória*. Vemos, ainda, o desabrochar do *amor-esperança* e do *amor-transformação*, à medida que “(re)construíamos discursivamente nossas emoções” e “fizemos florescer o livro”. Em uma ocasião que “nos fazia amedrontar e curvar”, como dissemos em nossa narrativa-reflexão, estar na Comunidade de Prática (WENGER, 1998; 2010) que nos une fez com que continuamente reelaborássemos nossas emoções, bem como fossemos capazes de terminar a tarefa de escrita e de revisão na qual havíamos nos engajado (*amor-engajamento*) antes do início da pandemia.

Assim como fizemos com Emanuelle, indagamos Bebel sobre sua percepção da escrita e da revisão do livro em tempos tão incertos. Bebel, junto com Inés, tem coordenado o Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro desde o seu início, trazendo inúmeras contribuições para a divulgação das atividades que desenvolvemos. As palavras de Bebel corroboram os *amores-potência-exploratórios* assinalados anteriormente. Percebemos, ao longo do seu relato, a manifestação de: *amor-união*, *amor-parceria*, *amor-inclusão-de-todos*, *amor-engajamento* e *amor-interação*.

Trabalhar em projetos como esse foi um dos instrumentos para a nossa salvação, durante a pandemia. O trabalho em grupo, com um foco definido e um prazo para acabar nos ajudou muito a encarar essa nova realidade que nos pegou a todos de surpresa. Ocupávamos a cabeça com trabalho, nos reuníamos em grupos que já estavam acostumados a trabalhar juntos

presencialmente e só não tínhamos as comidinhas, tão típicas das reuniões da PE [Prática Exploratória] (comunicação pessoal, 2022)

Nós — praticantes exploratórias — compomos gerações de *amores-potência* e compreendemos nossos agires cotidianos como uma prática ético-amorosa (hooks, 2021). Isso implica um viver exploratório que possibilita o emergir das perspectivas dos *amores-potência* no/do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, apresentadas e discutidas durante este capítulo.

4. E a conversa segue pulsando...

Mantendo a sustentabilidade do contínuo trabalho para entender, não desejamos dar por concluídas nossas reflexões. Trazemos, contudo, de forma breve, algumas considerações transitórias sobre o que nos faz perceber na Prática Exploratória um constante exercício do amor, que, em nossa visão, é o *amor-potência-exploratório*. É esse amor que entendemos como: ato de coragem (FREIRE, 2019); político e plural (SILVA; NASCIMENTO, 2019); revolucionário e transformador (LANAS; ZEMBYLAS, 2014); emoção enquanto ação, sendo corporificado e performado (AHMED, 2004). É o amor que cuida e liberta (SILVA; NASCIMENTO, 2019); que renova o espírito e nos leva a viver em comunidade (hooks, 2013). Aquele que possui tantas nuances que não podemos esgotá-las.

Com isso em vista, argumentamos que esse *amor-potência-exploratório* se desdobra em múltiplas possibilidades, todas plenas de caráter ético e político, tendo sido algumas apontadas neste capítulo. Ressaltamos que, alinhadas a paradigmas ético-crítico-reflexivos, inclusivos e decoloniais (MILLER *et al.*, 2008; WALSH, 2007), não pretendemos fazer desses *amores-potência-exploratórios* categorias fixas e esgotáveis. Ao contrário, desejamos concebê-los como agires carregados de fluidez e potencial transformador. Agires repletos de ecos de pluralidade; ética amorosa; ação e comprometimento; força para reflexão e ressignificação; engajamento e comportamento altruístas, dentre outras tantas possibilidades.

Referências

ABREU, D. C. *O inglês à flor da pele: investigando o processo de construção discursiva das experiências emocionais em trajetórias de aprendizagem de língua*. 2018. 267 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ABREU, D. C. *Ser “mais que só professor” dentro de um “filme de terror”*: a construção discursiva de experiências com a Violência Escolar em sua inter-relação

com a Afetividade. 2021. 251 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. In: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. *Language and the Politics of Emotion*. New York: Cambridge University Press, 1990.

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. *Autoethnography: Understanding Qualitative Research Series*. New York: Oxford University Press, 2015.

AHMED, S. *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge, 2004.

ARAGÃO, R. C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista brasileira Linguística Aplicada [on-line]*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

ARAGÃO, R. C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

ARENDT, H. Introdução na política. In: ARENDT, H. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

BARCELOS, A. M. F. Formação de Professores de Línguas em tempos críticos: desafios e possibilidades sustentados na amorosidade. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 43-58.

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

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

- BORGES, T. R. S. *Por um sentir crítico: um olhar feminista interseccional sobre a socioconstrução de identidades sociais de gênero, raça/etnia e classe de professoras de línguas*. 2017. 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Moraes, 2006. [1. edição de 1923].
- CARVALHO, T. C. G. “*Sabe, eu me senti totalmente jogado assim, o que eu vou fazer aqui agora, sabe?*” Os cursos de inglês transformados em não lugares entrelaçados por emoções para quatro professores sob a ótica do Sistema de Avaliatividade. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press, 2009.
- CÔRTEZ, T. C. R. “*Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto*”: A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In: LEAVY, P. (ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 2014. p. 254-276.
- EWALD, C. X. “*Eu não tô só participando. Tô usufruindo também*”: Prática Exploratória na formação do professor-pesquisador. 2015. 326 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2015.
- FERNANDES, C. Amorosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FIERKE, K. M. Human dignity, basal emotion and a global emotionology. In: ÅHÄLL, L.; GREGORY, T. *Emotions, Politics and War*. London: Routledge, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, G. S. C. *Narrativas de professores e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteadas pela prática exploratória*. 2014. 260 f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.

GRAEFF, P. V. L. R. *Conversas exploratórias sobre o poder de veto no espaço escolar: de caminhos para uma aprendizagem dialógica*. 2022. 186 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

GRIFFO, M. R. A. *Praticantes Exploratórios aprendendo a viver juntos na escola*. 2019. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. *As reuniões do Grupo da Prática Exploratória RJ - uma forma de resistência em tempos adversos*. In: CARDOSO, J.; ARANTES, P. *Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência*. Rio de Janeiro: Cartolina Editora, 2021.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. *The “web of life” of the Rio de Janeiro Exploratory Practice group*. In: ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing language learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA. *Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula? Histórias do Grupo da Prática Exploratória*. Rio de Janeiro: [s. l.], 2020. Livro digital.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, b. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.

LANAS, M.; ZEMBYLAS, M. *Towards a Transformational Political Concept of Love in Critical Education*. *Studies in Philosophy and Education*, v. 34, n. 1, p. 31-34, 2014.

LEAL, H. M. *Amor e educação libertadores em bell hooks. 20 anos*. *Kalagatos*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. eK22014, 2022.

- LUPTON, D. *The Emotional Self: A Sociocultural Exploration*. London: Sage Publications, 1998.
- MACIEL, B. de S. A. *Quando “todo mundo aprende com todo mundo”*: nos encontros, oportunidades de formação mútua. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MARTINS, M. A. S. *Quem somos nós e quem sou eu*: uma análise discursiva e autoetnográfica das construções de identidades e de (não) pertencimentos em narrativas de experiências migratórias. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.
- MBEMBE, A. *Políticas da Inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.
- MIGNOLO, W. *Histórias Globais/projetos Locais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MILLER, I. K. Construindo parcerias Universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 4, p. 109-129).
- MILLER, I. K. Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: da Eficiência à Reflexão Crítica e Ética. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.
- MILLER, I. K.; BARRETO, B. C.; NÓBREGA, A. N. A.; SETTE, M. L.; BEZERRA, I. C.; CUNHA, M. I. A.; BRAGA, W. G. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Editora Pontes, 2008. p. 145-165.

- MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice in Continuing Professional Development: Critical and Ethical Issues. *In: FACILITATING In-Service Teacher Training for Professional Development. [S. l.]: IGI Global, 2017. p. 61-85.*
- MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice. *Educational Action Research*, v. 28, p. 1-15, 2020.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. *Com quantos fios se tece uma reflexão?* Narrativas e argumentações no tear da interação. 2007. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- NICÁCIO, T. S. “*Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas*”: uma análise discursiva de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- NÓBREGA, A. A. N.; GRIFFO, M. R. A.; ALVES, L. A. A construção narrativa de emoções no ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. *Fórum Linguístico*, v. 19, n. 1, 2022.
- NÓBREGA, A. N. A. K. O afeto e a socioconstrução do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 2, n. 1, p. 47-60, 2003.
- NUNES, D. F. C. *De onde viemos, para onde iremos*: conversas sobre a prática exploratória e sua ecologia de saberes. 2022. 149 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista [on-line]*, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010.
- PECK, M. S. *The road less traveled: A New Psychology of Love, Traditional Values, and Spiritual Growth*. New York: Touchstone, 2003.
- PENSARES EM REVISTA, n. 23, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/issue/view/2530/showToc>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- PIEIDADE, R. S. *Construções identitárias no contexto de formação de línguas*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2019.

- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.
- REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA, v. 22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- SANTOS, B. de S. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SILVA, V. R. C. da; NASCIMENTO, W. F. do. Políticas do amor e sociedades do amanhã. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, v. 10, p. 168-182, 2019.
- SILVEIRA, F. V. R. *Ressignificando a ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SOUZA, E. S. F. “*Professora, você podia dar aula de sociologia*”: entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes dos alunos. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- VICTORA, C.; COELHO, M. C. A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. *Horizontes Antropológicos*, v. 54, p. 7-21, 2019.
- WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD”, 17-19 abr. 2007, Bogotá. *Memórias [...]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University, 1998.
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (ed.). *Social learning systems and communities of practice*. London: [s. n.], 2010. p. 179-198.
- ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 9, n. 3, p. 213-238, Aug. 2003.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Imagens e questões intrigantes para duas praticantes exploratórias: sobre crenças e emoções de crianças aprendizes de inglês com língua franca¹

Gysele da Silva Colombo Gomes²
Fernanda Vieira da Rocha Silveira³

1. Introdução

A presença dos estudos acerca das emoções no campo da Linguística Aplicada vem ocorrendo desde meados dos anos 2000 (ARNOLD, 1999; SO, 2005; ARAGÃO, 2007, 2011; ZEMBYLAS, 2004; DEWAELE, 2008; IMAI, 2010; SILVEIRA, 2012; COLOMBO GOMES, 2022; BARCELOS; COELHO, 2016; MORAES BEZERRA; SILVEIRA, 2022, entre outros). Não obstante a presença dos diversos estudos acima citados, ainda se observa que o papel das emoções no ensino e aprendizagem de línguas costuma receber menos atenção na área de aquisição de línguas adicionais do que os aspectos cognitivos. Dessa forma, percebe-se uma perspectiva negligenciada das emoções, visto que a razão, a partir de um ponto de vista positivista, caracteriza a espécie humana e merece tratamento científico (ARAGÃO, 2011). Do ponto de vista cognitivo, as emoções são categorizadas de acordo com o modo como facilitam ou impedem a aprendizagem de línguas (EHRMAN; LEAVER; OXFORD, 2003 *apud* BENESCH, 2016). Alinhamo-nos aos pesquisadores que estudam as emoções de modo crítico e defendem que emoções e cognição são construtos multifacetados e interdependentes (BARCELOS; COELHO, 2016; BENESCH, 2016, entre outros).

Benesch (2016) destaca que, assim como na Linguística Aplicada, a “virada afetiva” (PAVLENKO, 2012) vem atraindo a atenção de outras áreas de estudo, como cultura e educação (HARDING; PRIBRAM, 2009; BENESCH, 2016). Em geral, os estudos críticos sobre as emoções defendem que são contextuais, relacionais, resultam do contato entre pessoas, ideias e objetos. Outro ponto de interesse entre pesquisadores está na busca de se estabelecer o número de emoções existentes. Estudos como os de Ekman (1972) e Plutchick (2011), por exemplo, buscaram quantificar e classificar as emoções através de expressões faciais.

1 A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e obteve parecer de aprovação sob número 5.626.396.

2 UERJ.

3 UERJ.

De acordo com MacIntyre e Gregersen (2012), muitos estudos centram-se em emoções negativas em relação ao ensino-aprendizagem-uso de línguas, principalmente no que concerne à ansiedade que é, talvez, a emoção mais investigada nos estudos em aquisição de línguas adicionais. Contudo, nota-se, há algum tempo, um movimento em direção aos estudos de emoções positivas, influenciados pela Psicologia Positiva (SELIGMAN, 2000), ao acreditarem que os interesses da psicologia deveriam incluir fenômenos como o amor, a coragem e a felicidade. No Brasil, com o advento do I Congresso Brasileiro de Psicologia Positiva, realizado entre 8 e 10 de outubro de 2014, quando foram enfatizadas as forças, a excelência e os aspectos sadios e preservados dos seres humanos, pesquisadores abordaram trabalhos com os, até então, mais recentes métodos e técnicas para avaliação e intervenção nas mais diversas áreas, principalmente, na educação.

Voltando-nos à emoção na educação, os estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental se encontram em fase de desenvolvimento linguístico, cultural, sociocognitivo, físico e emocional (TÍLIO; ROCHA, 2009). Dessa forma, levar em consideração as emoções das crianças através de uma escuta afetiva, através da qual as vozes das crianças são respeitadas e as narrativas de vivências pessoais afloram, pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem (*learning culture*; PUTCHA, 2005). Segundo a autora, quando nós, praticantes do processo de ensino e aprendizagem trabalhamos no sentido de promover interação entre nossas crenças, identidades e experiências “[...] we will establish a learning culture to which our students will want to belong because it offers them a supportive learning environment (PUTCHA, 2005, p. 253 *apud* ARNOLD, 2005).

Como praticantes exploratórias (cf. ALLWRIGHT, 1991, 2003; MILLER, 2012; COLOMBO GOMES; MILLER, no prelo) nosso interesse pelo ensino-aprendizagem, como binômio indissolúvel, e pesquisa volta-se para docentes e discentes. Levando-se em conta que as investigações envolvendo emoções concentram-se no corpo docente e/ou discente adulto, vemos a necessidade de ampliar o escopo dos poucos trabalhos que abordam as emoções das crianças em relação a aprender e utilizar a língua inglesa. Dessa forma, o presente artigo se insere nesse nicho e tem como objetivos identificar as crenças e emoções em relação à aprendizagem e uso da língua inglesa de um grupo de crianças do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública, situada na zona sul do município do Rio de Janeiro. Assim sendo, são objetivos deste estudo:

- a) investigar as crenças que as crianças participantes do estudo possuem acerca do uso da língua inglesa em interações em aula, bem como as e emoções que emergem em suas respostas e desenhos;
- b) analisar como essas crianças materializam suas crenças e emoções no desenho elicitado pela professora.

- c) entender como as crenças e emoções interferem na forma como essas crianças compreendem o uso da língua inglesa como língua franca.

Para alcançar esses objetivos, valemo-nos de duas perguntas de pesquisa que são:

- a) Quais crenças e emoções emergem nas respostas de uma turma de 5º ano de uma escola pública, localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro?
- b) Como as crenças e emoções são materializadas no desenho elicitado pela professora?

Este capítulo, organizado em cinco seções, descreve uma investigação que se insere na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2008a, 2008b, 2009; PENNYCOOK, 1990; RAJAGOPALAN, 2003). Além desta introdução, na segunda seção abordamos aspectos teóricos das emoções. Na terceira, explicamos os procedimentos metodológicos do estudo. Na quarta, apresentamos e discutimos os resultados. A última seção traz nossas considerações finais e implicações para a pesquisa.

2. Aspectos teóricos

Nesta seção, abordaremos as teorias nas quais nos apoiamos para discorrer, inicialmente, sobre as emoções e suas abordagens de estudo e, em seguida, sobre as crenças no contexto de sala de aula de língua inglesa.

2.1 As emoções e suas abordagens de estudo

A virada do século, em especial a última década, vem testemunhando a proliferação de estudos empíricos no campo das emoções (DEWAELE, 2019). Pesquisadores das mais diversas áreas como História, Geografia, Antropologia, Biologia, Sociologia e Linguística Aplicada vêm se debruçando sobre esse tema (BENESCH, 2017). Em relação à definição do construto emoção, não há um consenso entre as áreas mencionadas, logo sua conceituação transita nos âmbitos corporal, mental e sociocultural. No que tange aos estudos sobre as emoções, apresentaremos as três abordagens, a saber, a biológica, a cognitiva e a discursiva de forma integrada por defendermos um posicionamento componencial e dinâmico acerca das emoções. Destarte, entendemos que as emoções são formadas por componentes de ordem corporal, mental e sociodiscursiva, e, dessa forma, reconhecemos as interfaces que permeiam as respectivas abordagens, como descreveremos na próxima subseção.

Em 1872, Darwin postulou que a emoção age como uma característica que contribui para a comunicação e, conseqüentemente, auxilia na preservação das espécies. Em uma das teorias mais antigas acerca das emoções, William James e Carl Lange (1880s) propuseram uma seqüência de eventos em estados emocionais: primeiro, percebemos a situação que produzirá a emoção, em seguida, nós reagimos à situação e finalmente nós percebemos a nossa reação. Entretanto, essa teoria é questionada porque existem diferentes padrões de respostas físicas em relação a certas emoções. Segundo Maturana (2001, p. 129), “as emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos, em particular, operamos num instante”. Para o autor, as emoções constituem todos os espaços de ações humanas, pois de certa forma moldam o comportamento social das pessoas.

Izard (2009) defende que o sentimento da emoção é uma fase da atividade neurobiológica que é percebida pelo organismo. Dessa forma, segundo Merker (2007), a emoção é percebida e expressa até mesmo em crianças sem um córtex cerebral. Assim, este componente da emoção é sempre sentido, apesar de não necessariamente ser articulado ou presente na consciência. Embora não haja consenso na neurociência, muitos estudiosos concordam que as emoções possuem uma infraestrutura que inclui sistemas neurais dedicados, pelo menos em parte, aos processos da emoção (DAMASIO, 2003, entre outros) e que as emoções motivam a cognição e as ações, e recrutam sistemas de resposta. Basicamente, as áreas cerebrais que controlam as emoções estão localizadas no sistema límbico, que abrange o tálamo, o hipotálamo, a amígdala, o hipocampo, parte dos gânglios basais e núcleos septados. Pesquisadores concordam que existem diferentes formas de emoção, ou seja, emoções básicas, originadas e definidas ordinariamente na evolução, e biologia e esquemas de emoções que incluem componentes cognitivos que se diferem entre indivíduos e culturas (IZARD, 2007). Segundo Izard (2007), toda emoção possui dois centros distintos: um com a finalidade de controlar o prazer e a saciedade e o outro para a dor e a insaciedade.

Sampson (2023) nos relata que em uma tentativa de prover uma definição para a emoção, após extensa pesquisa, Izard (2010) desenvolveu uma descrição pluralista para o termo. Nessa descrição, a emoção consiste em circuitos neurais (que são pelo menos parcialmente dedicados), sistemas de resposta e um estado/processo de sentimento que motiva e organiza a cognição e a ação. Sampson (2023) salienta a visão de Izard (2010) de que a emoção também fornece informações para a pessoa que a experimenta e pode incluir avaliações cognitivas antecedentes e cognição contínua, incluindo uma interpretação de seu estado de sentimento, expressões ou sinais sociocomunicativos, e pode motivar abordagem ou comportamento evitativo, exercer controle/regulação de respostas e ser natureza social ou relacional.

A interação entre emoção e cognição sempre existiu. Dentro da área da neurociência, o que se entende por emoção denomina-se esquema de emoção, definido como a interação dinâmica entre a emoção e os processos cognitivos e perceptivos para influenciar a mente e o comportamento (DAMASIO, 2005). Consequentemente, teóricos contemporâneos rejeitam a ideia de que emoção e cognição são categorias diferentes (DAMASIO, 2005; LINDQUIST, BARRETT, 2012; BARRETT, SATPUTE, 2013; PESSOA, 2013 *apud* OKON-SINGER *et al.*, 2015), baseados primordialmente em exames de imagem que mostram a sobreposição dos dois construtos no cérebro. Segundo os autores:

Nosso cérebro, como o de outros animais, é produto de pressões evolutivas que exigiram sistemas neurais capazes de usar informações sobre prazer e dor, derivadas de estímulos saturados de significado hedônico e motivacional, para regular de forma adaptativa a atenção, o aprendizado, a excitação somática e a ação (OKON-SINGER *et al.*, 2015, p. 5)⁴.

De acordo com Barret (2017), as emoções são construções do mundo e não reações. Esse *insight* representa um divisor de águas para a ciência das emoções, visto que quebra as fronteiras entre as neurociências cognitiva, afetiva e social. Dessa forma, a teoria das emoções construídas (BARRET, 2017) equipa os cientistas com novas ferramentas conceituais para resolver os mistérios de como o sistema nervoso cria a mente humana. A autora argumenta que, para entender a natureza das emoções, é preciso investigar os modelos dos sistemas cerebrais que são necessários para construir sentido acerca das mudanças físicas no corpo e no mundo. Consequentemente, os cientistas devem abandonar o essencialismo e assumir que a variedade é a norma.

Nas palavras de LeDoux e Brown (2017), uma experiência emocional resulta de uma representação cognitiva de situações nas quais nos encontramos, sob a luz do que sabemos sobre tais situações de experiências passadas que nos provem conhecimento factual e memórias pessoais. Os autores supracitados acrescentam que a emoção é uma experiência que estamos tendo, pois se nos sentimos com medo, mas alguém nos diz que estamos zangados ou com ciúmes, esse alguém pode ter sido preciso sobre por que sentir raiva ou ciúmes pode ter sido apropriado, dados os comportamentos que expressamos na situação, mas esse indivíduo estaria errado sobre o que realmente experimentamos (cf. LEDOUX; BROWN, 2017, p. 22).

4 No original “Our brain, like that of other animals, is the product of evolutionary pressures that demanded neural systems capable of using information about pleasure and pain, derived from stimuli saturated with hedonic and motivational significance, to adaptively regulate attention, learning, somatic arousal, and action” (OKON-SINGER *et al.*, 2015, p. 5).

Posto isto, LeDoux e Brown (2017) refutam o postulado de que os estados emocionais de consciência são programados de modo inato nas áreas subcorticais do cérebro e, dessa forma, tratados como diferentes dos estados cognitivos da consciência, responsáveis por processar um estímulo externo. Assim, os autores defendem que os mecanismos cerebrais que dão origem à capacidade de sentir as emoções não são diferentes daqueles que geram as experiências cognitivas perceptivas.

No presente estudo, coadunadas com Barcelos (2015) acreditamos que para um melhor entendimento acerca deste construto, sejam apresentadas as características que o compõem. Baseada em Solomon (2004), Barcelos (2015) apresenta cinco aspectos que, muitas vezes entrelaçados, caracterizam as emoções como sendo: a) comportamentais: quando experimentamos uma emoção, ela geralmente inclui expressões faciais e verbais, relatos (como eu te amo) e planos elaborados de ação; b) fisiológicas, incluindo alterações hormonais, neurológicas, neuromusculares; c) fenomenológicas, que incluem sensações físicas, formas de ver e descrever os objetos das emoções de alguém, bem como “metaemoções”; d) cognitivas, que se referem a avaliações, percepções, pensamentos e reflexões sobre as próprias emoções; e (e) sociais, referindo-se a interações interpessoais e considerações culturais. Ademais, pautamo-nos pela autora a adoção da seguinte definição:

Emoções são discursivamente construídas e vistas como processos, que aprimoram e são aprimorados pelo contexto sociocultural. Como tais, elas são interativas, dinâmicas e formam uma rede complexa. Essa visão de emoções também enfatiza o papel de poder, de normas, regras e padrões que podem regular as emoções (BARCELOS, 2015, p. 309-310).

Por último, alinhadas à Barcelos (2015), caracterizaremos as emoções como: a) ativas, interativas e processuais, e também; b) hierárquicas, construídas; c) no social; d) no cultural e; e) no discurso.

2.2 Crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Em relação à definição do conceito de crenças, diversas têm sido utilizadas para tratar das crenças sobre a aprendizagem de línguas adicionais (HOLEC, 1987; ABRAHAM; VANN, 1987; GARDNER, 1988; FOSS; REIZEL, 1988, entre outros). Alinhamo-nos à definição proposta por Barcelos (2006, p. 18), quando afirma:

[...] crenças são definidas como uma forma de pensamento como construções da realidade, modos de ver e perceber o mundo e seus fenômenos coconstruídos em nossas experiências e resultando de um processo de interpretação e ressignificação interativo.

As crenças possuem natureza e estrutura complexas. Em seu trabalho seminal, Rokeach (1968) elaborou um *continuum* no qual habitam cinco tipos de crenças (A, B, C, D, E). Em um extremo do *continuum*, estão as crenças mais centrais e do outro, as mais periféricas. As crenças do tipo A são caracterizadas como existenciais, geralmente inconscientes, e se referem à percepção dos nossos sentimentos (*core self*, segundo DAMASIO, 1994). O tipo B inclui as crenças primitivas por natureza, mas não necessariamente comuns a todas as pessoas, são as fobias e as crenças relacionadas ao ego. Os tipos C e D abrangem as crenças que desenvolvemos a respeito de em quem podemos confiar, como autoridades na busca pelo conhecimento das coisas do mundo.

Essas crenças emergem e são ampliadas de acordo com a nossa interação com as pessoas. No último tipo estão as crenças referentes às nossas preferências, sendo dessa forma menos relacionadas funcionalmente às outras crenças. Moscovici e Vignaux (1994) complementaram os estudos sobre os aspectos centrais e periféricas das crenças ao explicarem que as crenças centrais expressam a permanência e a uniformidade do contexto social, enquanto as periféricas apresentam mais maleabilidade. Dessa forma, os autores defendem que, ao longo da vida, novas crenças periféricas são construídas e ancoradas às crenças centrais já presentes no repertório pessoal de cada um de nós. Sendo assim, as crenças centrais são interconectadas com as outras crenças, estão relacionadas com a identidade das pessoas, são compartilhadas com os outros e derivam diretamente das experiências vividas (BARCELOS, 2007). Em contrapartida, as crenças periféricas são arbitrárias e, dessa forma, menos conectadas com as outras crenças.

3. Aspectos metodológicos e analíticos

Esta investigação de natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, [1994] 2006; GUBA; LINCOLN, 1994) e cunho etnográfico (ANDRÉ, 2003, ERICKSON, 1986) é um estudo de caso (ANDRÉ, 2005b; YIN, 2013), orientado pelos princípios éticos e metodológicos da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 1991, 2003) a fim de gerar entendimentos acerca das crenças e emoções de um grupo de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental em relação à aprendizagem e ao uso da língua inglesa.

3.1 Contexto da pesquisa e participantes

Considerada uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2005; CANAGARAJAH, 2013), a língua inglesa assume o papel de um bem simbólico relevante no âmbito da transformação social de modo que, ao desenvolver conhecimento nessa língua, as pessoas adquirem oportunidades no campo educacional, pessoal e

profissional. Sendo assim, o ensino de língua inglesa a partir dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, como ocorre no município do Rio de Janeiro, representa um compromisso com a construção da cidadania, de maneira ética, visando ao protagonismo desses aprendizes (MOITA LOPES; ROJO, 2004).

Para construir cidadania, faz-se necessário que o ensino da língua inglesa seja balizado por uma perspectiva crítica (JANKS, 2010; COPE; KALANTZIS, 2000), que propicie o desenvolvimento de multiletramentos e a participação ativa dessas crianças na contemporaneidade. Na busca desse desenvolvimento, a pesquisa foi realizada em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no bairro da Lagoa, na zona sul do município do Rio de Janeiro, em contato com a língua inglesa desde o primeiro ano do ensino fundamental. A maioria dos alunos da turma reside em favelas da zona sul do Rio de Janeiro. Participaram deste estudo uma professora regente e uma professora colaboradora, ambas pertencentes ao Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, e 31 alunos de uma turma composta por 19 meninos e 12 meninas com faixa etária entre 10 e 12 anos. O critério de escolha da turma deu-se por se tratar de um grupo questionador, que frequentemente apresentava *puzzles* (questões instigantes) acerca da aprendizagem e uso da língua inglesa. As aulas de inglês eram ministradas duas vezes por semana, às quintas e sextas-feiras, com um total de duas aulas semanais de cinquenta minutos cada.

Durante o período letivo, a professora regente, Fernanda, alimentava a curiosidade de seus alunos com exemplos multiculturais de uso do inglês e os envolvia em atividades buscando desenvolver a reflexão sobre o aprendizado dessa língua. Fernanda costumava registrar as demonstrações de interesse dos aprendizes pelo idioma. Suas percepções acerca do desenvolvimento da turma eram sempre tema de discussão com sua parceira exploratória, a professora Gysele. Ambas se sentiam intrigadas pelo interesse dos aprendizes em entender o porquê e a(s) finalidade(s) de se aprender inglês.

3.2 Instrumentos de geração de dados, procedimentos e análise dos dados

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e uma narrativa visual. Descrevemos ambos a seguir, respectivamente.

Após diversas conversas sobre o comportamento das crianças em relação à sua aprendizagem, as professoras Fernanda e Gysele optaram por elaborar um miniquestionário para captar a visão desses participantes acerca do propósito de aprenderem inglês como língua franca. O miniquestionário, consistia em três perguntas; a) *Você gosta de aprender inglês? Por quê?* b) *Qual é a importância do inglês para a sua vida?*; c) *Como você se sente quando está aprendendo inglês?* Em

seguida, o instrumento foi explicado à turma e aplicado em sala de aula no dia 8 de dezembro de 2022, uma das últimas aulas de inglês da turma.

Além do questionário, os participantes foram incentivados a elaborar um desenho ou narrativa visual, feito à mão, no verso do questionário que descrevesse suas emoções relativas a aprender inglês. Métodos visuais têm sido usados na LA como uma ferramenta para entender pesquisas sobre crenças e emoções da aprendizagem (KALAJA; PITKÄNEN-HUHTA, 2018). Devido à restrição do tempo da aula, não houve, infelizmente, um momento para que os alunos escrevessem algo explicando os seus desenhos.

Os dados foram organizados por temas (VAN MANEN, 1990), assim, esse processo nos permitiu um agrupamento de sentidos e significados semelhantes para uma melhor compreensão de cada caso. Entendemos, assim como van Manen, que um tema é uma experiência de foco, de significado de um ponto, que se alinha à ideia fomentada pela Prática Exploratória — promover desenvolvimento mútuo e proporcionar entendimento a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Apoiamo-nos em Denzin e Lincoln (2000, p. 6), que apresentam o conceito de cristalização em uma perspectiva pós-moderna, pois o que se vê quando se observa um cristal, depende do ângulo em que nele incide a luz, depende de quem vê e como vê. Olhar o mundo sob a ótica dos cristais permite-nos perceber diferentes padrões de luzes, cores e formas de acordo com o posicionamento do observador; uma metáfora que se alinha perfeitamente aos pressupostos da pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador, inserido no contexto de pesquisa, reflete também suas crenças e valores. Esses autores defendem que, no processo de cristalização, não há um “dizer” correto; cada um, tal como a luz incidindo no cristal, reflete uma perspectiva diferente do fenômeno”.

Após exaustiva leitura das respostas ao miniquestionário, identificamos os temas recorrentes referentes às crenças e emoções que surgiram nas respostas à segunda e terceira questões. As crenças emergentes foram analisadas quanto à sua natureza, dentro do *continuum* entre as crenças centrais e periféricas. Em relação às emoções, as respostas dos participantes foram analisadas discursivamente, levando-se em conta suas escolhas lexicais (BESNIER, 1990; OCHS; SCHIEFFELIN, 1989) para a construção de entendimentos. Dessa forma, construímos relações entre as crenças e emoções dos aprendizes e estabelecemos um diálogo com os sentidos apresentados nos desenhos.

4. Discussão

Iniciaremos a seção com a discussão sobre as crenças apresentadas pelos aprendizes. Em seguida, passaremos às emoções e sua relação com as crenças.

Destarte, apresentaremos nossos entendimentos ao relacionar as crenças, as emoções e os desenhos realizados. Salientamos que os nomes das crianças foram trocados a fim de preservar suas identidades.

4.1 As crenças dos aprendizes

As crenças apresentadas pelos aprendizes emergiram ao responderem à segunda pergunta do miniquestionário, na qual explicaram a importância da aprendizagem da língua inglesa em suas vidas. Observamos o aflorar de crenças consideradas mais periféricas para estes aprendizes (MOSCOVICI; VIGNAUX, 1994), visto que foram desenvolvidas a partir de duas crenças centrais mantidas pela sociedade: a primeira se refere à importância de se aprender inglês para a comunicação com pessoas de outras nacionalidades e a segunda equaliza a aprendizagem da língua inglesa com a possibilidade de uma vida melhor. Sendo assim, essas crenças periféricas são subordinadas à sociedade e apresentam variabilidade, sendo mais suscetíveis à mudança. Entre os vinte e um participantes, nove apresentaram crenças sobre a importância da língua inglesa para a comunicação:

Quadro 1 – Crenças sobre a importância da língua inglesa para a comunicação

Participante	Crença
Amanda	Ser bilíngue
Márcio	Para se comunicar com essa língua
Manuelle	Entender os gringos
Manuel	Para falar outra língua
Ismael	Tem importância para se comunicar
Henrique	Comunicar com pessoas dessa língua
Kauan	Vídeos e canais gringos
Iara	Bastante porque talvez eu possa encontrar uma pessoa que fala outra língua

Considerando o contexto de moradia das crianças, favelas da zona sul do município do Rio de Janeiro, o contato com turistas de outros países constitui um fato rotineiro, normalmente compartilhado em conversas na sala de aula, em que relatam que trocaram algumas palavras em inglês com esses turistas. Muitos desses alunos também utilizam a língua inglesa em jogos *on-line*, nos quais interagem pessoas de vários países e a língua inglesa é utilizada como língua franca. A crença apresentada por Kauan demonstra referência ao uso das mídias digitais quando diz que precisa saber inglês porque acessa vídeos e canais de outros países. Essas crenças mostram aprendizes que se sentem capazes de utilizar a língua inglesa para a comunicação e, dessa forma, espelham uma geração

de aprendizes inserida em um mundo multimodal, que ousa se comunicar em inglês, contrapondo o foco de uso da língua inglesa na sociedade brasileira para a leitura, proeminente na década de 1990 (cf. PCN- LE, 1998).

A segunda crença emergente nas respostas relaciona a aprendizagem da língua inglesa à possibilidade de uma vida melhor:

Quadro 2 – Crenças sobre a língua inglesa e um futuro melhor

Participante	Crença
Raissa	Ganhar emprego
Tábata	Um futuro melhor
Ivana	Viajar para outros países e cantar músicas em inglês
Maria lara	Vou poder viajar em outros países
Amir	Aprender coisas boas tipo séries e filmes sem legenda

Observamos que essas crenças, também periféricas, derivam de crenças centrais construídas na sociedade, que propagam que a aprendizagem da língua inglesa contribui para a obtenção de um emprego e um futuro melhor, como percebemos nas crenças apresentadas por Raissa e Tábata. Sendo assim, essas crenças periféricas são mais variáveis e passíveis à mudança. Ivana e Maria Lara mantêm a representação do inglês como língua franca, pois acreditam que precisam saber essa língua para viajar para o exterior. As crenças de Ivana e Amir se relacionam ao desejo de cantar músicas em inglês e assistir às séries e filmes sem legenda. Ademais, detectamos uma perspectiva colonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; JORDÃO, 2022) por parte dos aprendizes quanto à escolha de músicas, séries e filmes, visto que dão preferência às mídias em língua inglesa em plataformas como Netflix e YouTube. Considerando as tenras idades das crianças (entre 10 e 12 anos), podemos perceber em suas crenças as vozes advindas da família e do convívio social, no que tange à equação saber inglês leva a um emprego e a um futuro mais promissor, assim como as vozes dos professores na escola, em relação à situação do inglês como língua global.

Entendemos, dessa forma, que as crenças que emergiram nas respostas dos aprendizes pertencem ao lado mais periférico do continuum e advêm de crenças centrais construídas pela sociedade. São, dessa forma mais variáveis e se apresentam sob duas perspectivas: relacionam a aprendizagem da língua adicional com a comunicação e à possibilidade de um futuro melhor. Ambas as perspectivas demonstram que os aprendizes entendem o inglês como língua franca e global, ao apresentarem a importância da sua aprendizagem. Na próxima seção, apresentaremos nossos entendimentos acerca das emoções das crianças quanto ao uso e aprendizagem da língua inglesa.

4.2 As emoções dos aprendizes

Neste estágio de análise, fazemos uso da ideia de “cristalização como uma melhor lente pela qual podemos observar os desenhos da investigação e as suas componentes” (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 6). Assim, também, optamos por observar e analisar as respostas do miniquestionário e os desenhos concomitantemente.

Tanto nas respostas ao miniquestionário quanto nos desenhos, podemos identificar diversas emoções, expressas pelas crianças, associadas à importância da aprendizagem da língua inglesa em suas vidas. Com base no processo de tematização (VAN MANEN, 1990) dividimos as emoções encontradas nos dados em quatro grupos, sob os seguintes temas: emoções paradoxais, emoções ameaçadoras, emoções promovedoras de bem-estar e emoções frustrantes.

À guisa de proporcionar uma visualização geral dessas categorias temáticas, apresentamos o Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias de emoções⁵

Aprendizes	Emoções paradoxais	Emoções ameaçadoras	Emoções promovedoras de bem-estar	Emoções frustrantes
Amanda	tristeza e felicidade ao mesmo tempo			
Amir			satisfação e felicidade	
Ana			alegria e comoção	
André		descontentamento		
Antônio	tédio, cansaço e felicidade			
Damião			alegria e empolgação	
Eder				
Hélio	descontentamento e felicidade			
Henrique				incerteza
Iago				tristeza e enjoo
Iara			empolgação	

continua...

5 A emoção descontentamento captada nas legendas dos desenhos de André, João Victor e Hélio tem como fonte indutora o desconforto que os aprendizes apontavam sentir em sala de aula.

continuação

Aprendizes	Emoções paradoxais	Emoções ameaçadoras	Emoções promovedoras de bem-estar	Emoções frustrantes
Ismael			empolgação	
Ivana			felicidade e esperança	
João Victor	descontentamento, empolgação e prazer			
Kauan			gratidão e felicidade	
Lia			felicidade	
Malu				tédio
Manoel			empolgação	
Manuelle	felicidade e ansiedade			
Márcio	felicidade, tristeza, alegria, medo e ansiedade			
Maria Lara			felicidade	
Marli				tédio
Marisa			alegria e contentamento	
Melina			felicidade e emoção	
Miguel			alegria e motivação	
Natanael		tensão e medo		
Pedro			alegria	
Rafaella			felicidade e satisfação	
Raíssa	tristeza, ansiedade, raiva e felicidade ocasionais			
Sem identificação (1)			felicidade e esperança	
Sem identificação (2)			satisfação	
Tábata				conformismo

No Quadro 3, observamos que, em relação à importância da aprendizagem de inglês, há uma forte demonstração de que se trata de uma atividade que promove estados emocionais fluídos, geralmente expressos, em sua grande maioria, por meio de substantivos abstratos (BESNIER, 1990; OCHS; SCHIEFFELIN, 1989), que traduzem o que os aprendizes exprimem em suas respostas por meio de adjetivos como feliz, alegre, empolgado, estimulado, satisfeito. A emoção de felicidade emerge em todas as respostas nas quais cada aprendiz buscou expressar como aprender inglês causava-lhe bem-estar.

Esse bem-estar pode, por exemplo, ser observado na resposta de Amir, “me sinto bem no inglês, fico feliz por aprender essa língua”; na resposta de Kauã, aluno autodidata que alega ter “gratificação e felicidade” quando está aprendendo nas aulas de inglês. Além disso, a ideia de felicidade é, como na resposta de Lia, reforçada pelo uso de um advérbio de intensidade, pois Lia não é apenas feliz ao aprender inglês, a aluna afirma ser “muito feliz”, uma vez que além do bem-estar, o aprendizado, segundo Lia é uma forma de alcançar sonhos (“é que eu vou poder viajar em outros países”). As respostas de Maria Lara (“me sinto feliz”) e Rafaela (“me sinto de boa”) demonstram a naturalidade com que lidam com o aprendizado, ao passo que na resposta de Melina as emoções transcendem o bem-estar, pois além de estar “de boas” e “feliz”, a aprendiz considera “emocionante” poder aprender inglês.

A predominância de emoções promotoras de bem-estar surge nos desenhos dos aprendizes em rostos sorridentes como nas figuras de Ivana e Maria Lara:

Figura 1 – A felicidade da Ivana

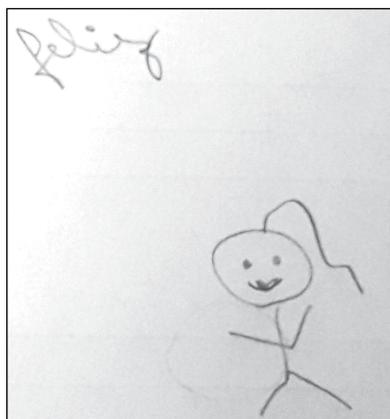
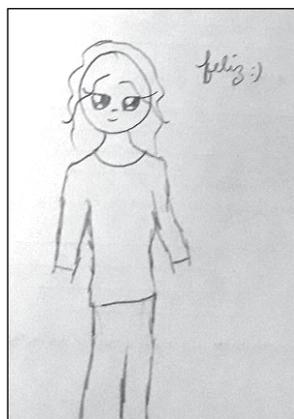


Figura 2 – A felicidade de Maria Lara



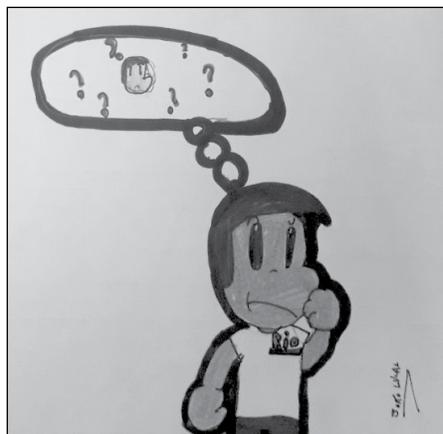
Temos, assim, nas figuras acima, desenhos de alunos com traços e expressões denotando felicidade, alegria, satisfação e empolgação, o que nos sugere a sensação de bem-estar.

O entendimento de que as crenças têm caráter paradoxal pode ser estendido às emoções dos participantes. Em oito das trinta e uma respostas à pergunta 2, percebemos que as emoções formam redes complexas (BARCELOS, 2015) que consistem na combinação de duas ou mais emoções antagônicas. Márcio, por exemplo, utiliza a metáfora da montanha russa de emoções (GKONOU; DEWAELE ; KING, 2020), uma vez que “pra se comunicar com essa língua”, afirma o aprendiz, suas emoções gravitam entre estar “feliz, triste, alegre, com medo e ansioso”.

Por meio das emoções de medo e ansiedade apresentadas por Márcio, podemos perceber a sua crença de que aprender inglês é algo assustador e difícil. Por outro lado, entretanto, a felicidade e a alegria que essa atividade causa no aprendiz trazem a sensação de movimento de um polo ao outro, subindo e descendo em escalas emocionais. Esses casos contribuem para o nosso entendimento acerca da natureza ativa e dinâmica das emoções. Salientamos que, para nós, esse é um exemplo da forma como as crenças e as emoções se relacionam (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018).

A tensão e o medo descritos por dois aprendizes ilustram o desconforto e a sensação de ameaça que aprender inglês pode causar a esses aprendizes André e Natanael são os únicos participantes que mencionam algo ameaçador. A experiência a que se referem ocorre com a presença constante de uma preocupação e autoavaliação sobre seu desempenho no aprendizado frente às outras pessoas da turma. Além disso, André, aluno novo na escola revela sentir-se ameaçado nas aulas de inglês, como se perdesse o controle do que diz ou fala (“sinto outra língua em minha boca”). Assim como André, Natanael demonstra sentir-se bastante ameaçado, pois, como afirma o aprendiz: “eu fico tenso, e sempre fico com medo de não saber algo”. Esse estado emocional descrito por Natanael é também observado no desenho de João Lucas:

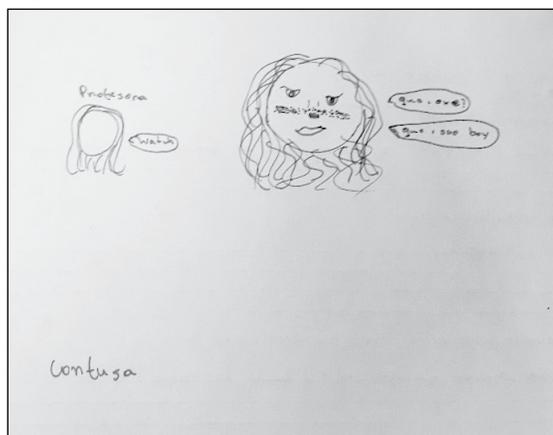
Figura 3 – A ansiedade e incertezas que ameaçavam João Lucas



A série de interrogações que contornam o rosto da imagem no balão de pensamento do desenho, a posição da mão esquerda e o movimento da boca nos indicam que o aprendiz se sentia ansioso e incapaz de expressar o que gostaria e isso o ameaçava (ARNOLD; BROWN, 1999).

As emoções frustrantes são expressas pela incerteza sentida por Henrique e pelo tédio e cansaço de Malu e Marli. Osti (2012, p. 47) aponta que o tédio na sala de aula pode ser decorrente de um grande estresse vivido pela criança em algum momento. Acreditamos que esses aprendizes já passaram por alguma experiência que os marcaram de forma negativa. Quanto aos desenhos que expressam essas emoções, nota-se que o rosto traçado por Raissa exprime a confusão através dos olhos bem juntos às sobrancelhas e da posição dos lábios, como apontada pela própria autora da narrativa visual.

Figura 4 – A frustração de Raissa em se sentir confusa



A partir dos dados observados, orientadas pela visão de caracterização sugerida por Barcelos (2015), entendemos que muito da forma como esses aprendizes entendem a importância de aprender é modulado por emoções construídas: a) no social, na interação nas aulas de inglês com o bom relacionamento dos alunos e a professora; b) no cultural, pelo acesso às informações e entretenimentos disponibilizados por séries e filmes; e c) no discurso propagado na sociedade, no qual saber inglês pode abrir portas para melhores empregos e oportunidades.

5. Considerações finais

O presente estudo buscou conhecer as crenças que aprendizes de uma turma do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro apresentam acerca do uso da língua inglesa em interações em aula, bem

como as emoções que emergem em suas respostas e desenhos, e entender como essas crenças e emoções interferem na forma como as crianças compreendem o uso da língua inglesa como língua franca.

Considerando a primeira pergunta proposta, observamos dois temas emergentes em relação às crenças dos participantes: a língua inglesa para a comunicação e a língua inglesa como propulsora de um futuro melhor. Ambos os temas representam os entendimentos das crianças sobre o uso do inglês como língua franca na medida em que percebem a importância de se aprender a língua para a interação com pessoas de outras nacionalidades. Estudos como os de Barcelos (2015) e Barcelos e Ruohotie-Lythy (2018) exploram a relação existente entre crenças e emoções. Assim sendo, a crença sobre a relevância da aprendizagem da língua inglesa para um futuro melhor dialoga com a oscilação de emoções (GKONOU; DEWAELE ; KING, 2020) e traz à baila o medo, a ansiedade, a felicidade e a esperança que povoam a relação dos aprendizes com a língua inglesa, visto que espelham os anseios e inseguranças acerca da ideia de ser capaz de se comunicar em inglês e efetivamente conseguir o almejado progresso na vida.

Como praticantes exploratórias, reforçamos a proposta de congregar todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estejam envolvidas com a sala de aula. Fernanda, a professora da turma, entende que a Prática Exploratória significa “nós pesquisamos nossa prática” (“I research my teaching, cf. ALLWRIGHT, 2005, p. 357) e a participação da Gysele como uma pesquisadora externa também faz parte da Prática Exploratória, uma vez que sua agenda se conciliava com a da professora.

Ao conversarmos sobre a forma como os aprendizes projetavam suas emoções e crenças nas aulas de inglês, praticamos o sentido etimológico do verbo conversar, cuja origem é o Latim *conversatio*, que inicialmente se usava para “viver com, encontrar-se com frequência”, formada por com-, “junto”, mais vertere, “virar, voltar-se para”. Ambas, Gysele e Fernanda, caminhamos em comunhão e voltamo-nos para entender como as crenças e as emoções dos aprendizes interferiam na sala de aula, sempre salientando que os aprendizes não eram vistos como meros objetos de pesquisa; foram sempre considerados sujeitos praticantes da mesma. Por fim, destacamos que, ao querer ouvir os aprendizes, demonstramos entender que todos eles eram envolvidos por afetividade, processos cognitivos, história e memória materializados no discurso na sala de aula.

Referências

- ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 85-102.

- ALLWRIGHT, D. Developing principles for practitioner research: the case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. 3, p. 353-366, 2005.
- ALLWRIGHT, D. Epilogue. In: ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALLWRIGHT, D. Exploratory practice: rethinking practitioner research. *Language Teaching Research*, v. 7, p. 113-141, 2003.
- ANDRÉ, M. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005b.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005a.
- ARAGÃO, R. C. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, n. 39, p. 302-313, 2011.
- ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. *Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês*. Taubaté: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2017.
- ARNOLD, J. The whole story: Holistic language teaching. *Resource*, v. 5, n. 1, p. 8-12, 1999.
- ARNOLD, J.; BROWN, D. H. H. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (ed.). *Affect in Language Learning Cambridge*. [S. l.]: Cambridge University Press, 2005. p. 1-24.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, p. 145-175, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, p. 301-325, 2015.

- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Language learning and teaching: What's love got to do with it? *In: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (ed.). Positive Psychology in SLA*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters, 2016. p. 130-144.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Kyiv, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>.
- BARRET, L. F. The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, p. 1-23, 2017.
- BARRETT, L. F.; SATPUTE, A. B. Large-scale brain networks in affective and social neuroscience: towards an integrative functional architecture of the brain. *Curr. Opin. Neurobiol.*, v. 23, p. 361-372, 2013.
- BENECH, S. Critical Approaches to the Study of Emotions in English Language Teaching and Learning. *In: CHAPPELLE, C. A. (ed.). The Encyclopedia of Applied Linguistics*. [S. l.]: John Wiley & Sons, 2016.
- BESNIER, N. Language and affect. *Annual Review of Anthropology*, v. 19, p. 419-451, 1990.
- BEZERRA, I. C. R. M.; SILVEIRA, F. V. R. Reflections on Exploratory Practice and the affective mind: the exploratory meeting as a niche to the construction of affective scaffolding in pandemic times. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 1-30, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC: SEF, 1998.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Abingdon: Routledge, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.
- DAMASIO, A. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Penguin, 2005.

DAMASIO, A. The person within. *Nature*, v. 423, n. 6937, p. 227, 2003. [PubMed: 12748620].

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. London: Sage, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006 [1994]. p. 105-117.

DEWAELE, J. M. The emotional weight of 'I love you' in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, v. 40, n. 10, p. 1753-1780, 2008.

DEWAELE, J. M.; CHEN, X.; PADILLA, A. M.; LAKE, J. The flowering of positive psychology in foreign/second language teaching and acquisition research. *Front. Psychology*, v. 10, p. 21-28. 2019.

EHRMAN, M.; LEAVER, B. L.; OXFORD, R. L. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, v. 31, p. 313-330, 2003.

EKMAN, P. Universals and cultural differences in facial expressions of emotions. In: COLE, J. (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1972. p. 207-282.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

FOSS, K. A.; REITZEL, A. C. A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 3, p. 437-454, 1988.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings and issues. *Language Learning*, v. 2, p. 1-28, 1988.

GKONOU, C.; DEWAELE, J.-M.; KING, J. (org.). *The emotional rollercoaster of language teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

GOMES, G. da S. C. Musing over the role of emotions to promote the exodus from the Comfort Zone in English language teaching and learning at a state university in Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, 2022.

- GOMES, G. da S. C.; MILLER, I. K. de. Paisagens em construção reflexiva na formação crítica de professores de língua inglesa: caminhos sinuosos entre ouvir, refletir e agir. *In: METODOLOGIA de Pesquisa em Linguística Aplicada*. Mercado de Letras. No prelo.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. *In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994. p. 105-117.
- HARDING, J.; PRIBRAM, E. D. (ed.). *Emotions: A cultural studies reader*. Oxford: Routledge, 2009.
- HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? *In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (org.). Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.
- IMAI, Y. Emotions in SLA. New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, v. 94, n. 2, p. 278-292, 2010.
- IZARD, C. E. Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Personal. Psychol. Sci.*, v. 2, p. 260-280, 2007.
- IZARD, C. E. The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, v. 2, n. 4, p. 363-370, 2010.
- JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 227-229, 2013.
- JORDÃO, C. M.; NIETO, C. H. G. Decoloniality in elt: A Political Project. *Ikala*, v. 17, n. 3, p. 586-594, 2022.
- KALAJA, P.; PITKÄNEN-HUHTA, A. ALR special issue: Visual methods in Applied Language Studies. *Applied Linguistics Review*, [s. l.], v. 9, n. 2-3, p. 157-176, 2018.
- LEDOUX, J. E.; BROWN, R. A higher-order theory of emotional consciousness. *PNAS*, p. 1-10, 2017.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In: O PLANEJAMENTO da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

- LINDQUIST, K. A.; BARRETT, L. F. A functional architecture of the human brain: emerging insights from the science of emotion. *Trends in Cognitive Science*, v. 16, p. 533-540, 2012.
- LOPES, L. P. M. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, Rio de Janeiro: EdUFF, n. 27, p. 33-50, 2009.
- LOPES, L. P. M. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, L. P. M. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. p. 85-107.
- LOPES, L. P. M. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: LOPES, L. P. M. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.
- LOPES, L. P. M. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: LOPES, L. P. M. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. p. 13-44.
- MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 2, n. 2, p. 193-213, 2012.
- MANEN, M. van. *Researching Lived Experience – Human science for an action sensitive pedagogy*. Canada: The Althouse Press, 1990.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MERKER, B. Consciousness without a cerebral cortex: a challenge for neuroscience and medicine. *Behav. Brain Science*, v. 30, p. 63-134, 2007.
- MILLER, I. K. de. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A Formação de Professores de Línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2012. v. 2, p. 319-341.

- MOSCOVICI, S.; VIGNAUX, G. The concept of Themata. In: MOSCOVICI, S.; DUVEEN, G. (ed.). *Social representations: Explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press, 1994. p. 156-183.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. Language has a heart. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, v. 9, n. 1, p. 7-26, 1989.
- OKON-SINGER, H.; PESSOA, L.; HENDLER, T.; SHACKMAN, A. J. Introduction to the special research topic on the neurobiology of emotion-cognition interactions. *Front. Hum. Neuroscience*, v. 8, n. 10, 2015.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 18-28, 2010.
- OSTI, A. *Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- PAVLENKO, A. Narrative study: Whose story is it, anyway? *TESOL Quarterly*, n. 36, p. 213-218, 2002.
- PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 3-28.
- PENNYCOOK, A. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, UCLA, Department of Applied Linguistics, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.
- PLUTCHIK, R. A roda de emoções. *Psicologia Online*, [s. l.], 2011, Disponível em: <https://br.psicologia-online.com/a-roda-das-emocoes-de-robert-plutchik-237.html>. Acesso em: 6 fev. 2022.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- ROJO, R. H. R.; LOPES, L. P. M. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004. p. 14-59.
- ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- SAMPSON, R. J. *Complexity in Second Language Study Emotions*. London: Routledge, 2023.
- SELIGMAN, M. E. P. Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In: LOPE, S. J.; SNYDER, C. R. (ed.). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford, 2009. p. 3-12.
- SILVEIRA, F. V. R. *Ressignificando a ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório*. 2012. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SO, D. Emotion processes in second language acquisition. In: Benson, P.; Nunan, D. (ed.). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 42-55.
- SOLOMON, R. On the passivity of the passions. In: MANSTED, A. S. R.; FRIJDA, N.; FISCHER, A. (ed.), *Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 11-29.
- TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, p. 295-315, 2009.
- WATSON, D.; CLARK, L. A. Negative affectivity: the disposition to experience aversive emotional states. *Psychol. Bull.*, v. 96, p. 465-485, 1984.
- WENDEN, A. L. Helping language learners think about learning. *English Language Teaching Journal*, v. 40, p. 3-12, 1986.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.

Emoção: a incidência da pesquisa na emocionalidade da/o participante

Nair Floresta Andrade Neta¹
Suellen Thomaz de Aquino Martins²

Palavras iniciais

O compartilhamento de emoções socialmente, seja oralmente ou por escrito, tem sido apontado como uma prática humana habitual e terapêutica, que pode incidir positivamente sobre a saúde física e psíquica, além de outros benefícios. A participação em uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, centrada nas percepções das/os participantes acerca das emoções que emergem no processo de formação, possibilita às pessoas envolvidas nessa experiência de compartilhamento emocional, a expressão verbal e não verbal de suas emoções e a reflexão sobre o seu agir e emocionar. No entanto, essa incidência da pesquisa nem sempre é discutida e divulgada, salvo quando se trata de uma proposta de estudo de natureza genuinamente interventiva.

Durante nossas pesquisas, em diferentes ocasiões, as/os participantes mostravam-se agradecidas/os pela oportunidade de tratarem de suas emoções e por fazê-lo no contexto acadêmico, sem se sentirem julgadas/os. Em outras, relatavam experiências de superação de rejeições à língua que estudavam ou ensinavam. Devido ao fato de esse aspecto não ter sido contemplado em nossos objetivos de pesquisa, não deitamos um olhar investigativo sobre ele. Diante da existência dessas menções em nosso *corpus* e da escassez de estudos explorando essa relação, decidimos voltar a esses documentos, a fim de analisar a incidência da pesquisa na emocionalidade das/os participantes.

É sabido que o Ministério da Saúde estabelece algumas diretrizes e normas que devem ser cumpridas no que concerne aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2013). Destacamos aqui a ponderação entre riscos e benefícios em que se busca o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, bem como a garantia de que as pesquisas em comunidades, quando for de interesse dessas, estimulem mudanças de costumes ou comportamentos. Dentre os benefícios para uma pesquisa como esta que envolve seres humanos, consideramos que há o proveito (direto ou indireto, imediato ou posterior), auferido pelos participantes em decorrência de sua participação na pesquisa. Nesse sentido, buscamos refletir sobre os benefícios (físicos, psicológicos e sociais) do

1 UESC.

2 UFSB.

compartilhamento emocional tendo como foco o impacto desses benefícios nas participantes da pesquisa e entender como a pesquisa incidiu na emocionalidade das/os participantes.

Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, centrada nas percepções das/dos participantes, que teve como *corpus* os dados de duas pesquisas: Andrade Neta (2011, 2017)³ e Martins (2017)⁴, que, nesta ocasião, foram tratados com o apoio da análise de conteúdo. Em ambas pesquisas, nos concentramos na influência das emoções na produção oral, na primeira, de professoras/es de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, ELE) na formação inicial e, na segunda, na de professoras/es de Inglês como Língua Estrangeira (English as a Foreign Language — doravante, EFL) em formação continuada imersiva. Como referencial teórico, recorremos a teorias da emoção (DAMÁSIO, 2004; MATURANA, 1998) e os estudos sobre os efeitos da comunicação emocional (FREUD, 2016; RIMÉ, 2011, 2015).

A análise do conteúdo desses documentos evidencia que, mesmo sem ter sido objeto de estudo, o fato de participar dessas pesquisas, refletindo sobre emoções próprias e alheias, incidiu sobre a emocionalidade das/os participantes, contribuindo, inclusive, para processos de autossuperação de bloqueios cognitivos e emocionais e para o reestabelecimento de vínculos afetivos positivos com a língua estrangeira, objeto de formação. Dentre as possibilidades de superação, encontra-se a expressão emocional, uma prática simples e viável, mas que além de conhecimento sobre as emoções e sobre a prática em si, requer abertura psíquica e escuta sensível. Algumas pessoas objetarão a essa proposta, alegando que são docentes, e não terapeutas, no que concordamos. No entanto, lembramos a dimensão terapêutica do ser gente, condição que antecede e possibilita o ser docente, defendida por Paulo Freire, quando chama a atenção para a presença da afetividade na sala de aula.

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso

3 As pesquisas de Andrade Neta (2011, 2017) tiveram como foco a influência das emoções de professoras/es de ELE na formação inicial do curso de Letras, de três universidades públicas da Bahia. A coleta aconteceu a partir de entrevistas individuais e focalizadas de grupo.

4 A investigação de Martins (2017) se concentrou nas emoções de professoras/es de EFL da Bahia após uma formação continuada imersiva em uma universidade nos Estados Unidos. A coleta foi feita por meio de narrativa autobiográfica, colagem descritiva e duas entrevistas semiestruturadas. Foram gerados novos conhecimentos sobre emoções de professores em serviço em relação às suas habilidades orais e sobre experiências de ensino/aprendizagem em um programa de formação continuada.

fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica (FREIRE, 2006, p. 138).

Pudemos observar, na prática, a atuação dessa “certa dimensão terapêutica” à qual se refere Freire (2006), no processo de pesquisa — algo não previsto nem ambicionado por nós no delineamento do estudo —, quando, durante a coleta de dados, que envolveu, dentre outras técnicas, a realização de entrevistas semiestruturadas, as/os participantes mostravam-se muito à vontade para falar de suas emoções e sentimentos durante o processo de formação inicial ou continuada e, de forma espontânea, relatavam sua satisfação em participar da pesquisa e faziam menções a benefícios cognitivos e emocionais de seu envolvimento na mesma.

Na ocasião, devido ao foco nos objetivos perseguidos, chegamos a registrar essas menções favoráveis, mas não nos debruçamos sobre elas, na análise dos dados. Passados alguns anos, realizando outras escutas de emoções no contexto de formação inicial, percebemos que as pessoas, ao participarem de pesquisas sobre o componente emocional, continuam mostrando-se gratas e sinalizando mudanças em seu emocionar. Desejando entender os efeitos da pesquisa, voltamos aos dados de nossos estudos (ANDRADE NETA, 2011; ANDRADE NETA; SILVA, 2017; MARTINS, 2017) e buscamos um referencial teórico que nos auxiliasse na compreensão desses efeitos e o encontramos na psicanálise e no compartilhamento social das emoções, que apresentaremos brevemente nas próximas seções da seguinte forma: inicialmente apresentamos a fundamentação teórica. Depois, descrevemos a metodologia, seguida das análises das reflexões das/os participantes. Por fim, tecemos as considerações finais deste trabalho.

1. A fala como um caminho para a cura

Aprender uma língua estrangeira é um processo emocionalmente intenso, marcado por emoções flutuantes, umas experienciadas positivamente ante o progresso reconhecido, outras, geradoras de sensações desagradáveis e perturbadoras, de maior ou menor intensidade e frequência, suscitadas por experiências menos exitosas ou mais desafiadoras, em especial, quando, convidada ou obrigada a falar em público, em uma língua que ainda lhe é estranha, a pessoa se sente exposta.

A toda essa experiência emocionalmente marcada, individual e intransferível, portanto, da dimensão intrapessoal do ser aprendente, somam-se aspectos oriundos de decisões provenientes das dimensões institucional, metodológica e

interpessoal (ANDRADE NETA, 2011) que irão impactar, tanto favorável quanto desfavoravelmente nesse processo, tornando a aprendizagem de língua uma experiência ainda mais complexa. Não raro, surgem conflitos que, incompreendidos em sua origem, erguem sólidos diques emocionais que dificultam ou bloqueiam a aprendizagem, quando não provocam avalanches emocionais, que desmoronam os frágeis alicerces do projeto de formação linguística em construção.

Na ausência de disciplinas e práticas de formação emocional⁵ que caminhem *pari passu* com a formação linguística, as emoções consequentes de conflitos — intrapessoais, interpessoais e inter-relacionais⁶ — tornam-se gatilhos de novos conflitos e mais emoções aflitivas, podendo chegar a um ponto em que traumas se estabelecem. Chegados a esse ponto, torna-se imprescindível drenar o terreno encharcado de emoções experienciadas negativamente e promover ambientes de aprendizagem emocionalmente mais acolhedores, nos quais as pessoas se sintam encorajadas e motivadas.

Nesse contexto, a fala reflexiva sobre o que se sente pode ser uma via privilegiada para o escoamento emocional. O problema é que não fomos educados para expressar, de forma adequada, as nossas emoções, especialmente no contexto de sala de aula, marcado pelas relações de poder, nem sempre atenuado pelos/as professores/as. Antes o contrário, aprendemos a silenciar as emoções, dissimulá-las ou negá-las, desde o contexto familiar, quando o adulto, interpellado pela criança que o vê chorar, pergunta-lhe “por que você está chorando?” e obtém como resposta: “Não estou chorando, é o efeito da cebola”, ou “caiu um cisco no meu olho”, quando, simplesmente, a esse sinal emocional (as lágrimas) poderia responder adequadamente: “choro porque estou triste”, por exemplo, ou “de alegria”.

Assim, vamos crescendo e repetindo os padrões que internalizamos ou bem nos rebelamos e caímos no outro extremo, passamos a expressar nossas emoções de forma desequilibrada e desproporcional, com sérios prejuízos pessoais, sociais, profissionais, morais e até legais (por exemplo, quando cedemos aos impulsos da ira e cometemos um crime). Tanto um extremo quanto o outro são disfuncionais e inadaptativos.

Vamos pensar um pouco mais sobre o que, aqui, estamos chamando de silenciamento emocional, por ser o comportamento mais frequente na sala de aula. Cremos que esse silêncio se deve, pelo menos em parte, o que Ekman (2011, p. 22) denominou de “regras de exibição”, que “são socialmente aprendidas, muitas vezes culturalmente diferentes, a respeito do controle da expressão, de quem

5 No âmbito do letramento emocional, equivale a “práticas de formação do leitor”, do letramento.

6 Costumamos discernir os conflitos interpessoais e interrelacionais. No primeiro caso, nos referimos aos conflitos que se desencadeiam entre duas ou mais pessoas. No segundo, nos referimos aos conflitos que se estabelecem nas relações entre um dos pares do processo de formação e outros elementos impessoais, como a língua, determinado tipo de atividade, a metodologia de ensino etc.

pode demonstrar que emoção para quem e de quando pode fazer isso”. Essas regras, acrescenta o autor, podem incidir sobre nossa manifestação emocional, operando a “diminuição, o exagero, a dissimulação ou o fingimento da expressão daquilo que sentimos”.

Essas regras servem para orientar e regular a expressão das emoções em contextos sociais. Uma vez aprendidas, tornam-se hábitos arraigados que, com o tempo, passam a operar automaticamente, modulando expressões emocionais sem a necessidade de escolhê-las ou ter consciência delas. Segundo Ekman (2011), a influência da cultura se manifesta de forma mais decisiva, tanto nos gatilhos desencadeadores das emoções quanto nas consequências e valorações das emoções. A sala de aula é um desses ambientes sociais regidos por regras que nos dizem como devemos nos comportar emocionalmente para evitarmos prejuízos acadêmicos. Nesse jogo de *esconde-mostra*, aprendemos a silenciar emoções ao invés de falarmos acerca delas, *sobretudo* quando sentimos emoções ditas negativas ou emoções que consideramos censuráveis, como inveja ou raiva docente/discente. Assim vamos suportando contrariedades, evitando reagir ou mesmo demonstrar nosso/a desagrado, insatisfação, chateação, medo, o que popularmente se conhece como “engolir sapo”.

Não reagir, de forma adequada e proporcional, a uma situação que provoca emoções desagradáveis tem consequências, inclusive na saúde, podendo levar à formação de sintomas. Na sala de aula, as insatisfações que emergem no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira irão impactar na qualidade da relação professora/or-aluna/o-língua, afetando o estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis. Em consequência, podem surgir processos aversivos, perda da motivação para aprender e ensinar a língua e da *gostatividade* pelo objeto de conhecimento ou mesmo pelos mediadores dessa relação. Dessa forma, criar espaços para falar das emoções ligadas às experiências de aprendizagem da língua, pode ser uma via privilegiada para o (auto e alo) conhecimento emocional e superação de afetos negativos, que possam ter eclodido nesse contexto.

Toda emoção é uma resposta ou reação a uma provocação: algo que ouvimos, pensamos, imaginamos ou vivenciamos. Esse algo, por sua vez, para que suscite uma emoção, precisa representar, para a pessoa afetada, uma ameaça ao seu bem-estar (gerando algum nível de desconforto) ou uma promessa de vantagem para os seus objetivos. Logo, uma das características da emoção é nos impulsionar a agir ou reagir: com gestos, palavras, expressões, comportamentos aproximativos, evitativos ou resolutivos. No entanto, devido a várias questões, inclusive às

7 Andrade Neta (2011) define gostatividade como “uma reação emocional não deliberada, de origem inconsciente, que se conforma através da aprendizagem, durante o desenvolvimento individual e a qual se manifesta automaticamente com relação a pessoas, grupos, objetos, atividades, lugares e situações cotidianas” (ANDRADE NETA, 2011, p. 246, tradução nossa).

regras de exibição, nem sempre respondemos à altura do que os nossos desejos e impulsos de ação nos predis põem a fazer. Em outras palavras, de alguma forma, “silenciamos” a expressão mais contundente de nossas emoções, mas isso nem sempre representa o que gostaríamos de ter feito ou dito. Dependendo do valor e da intensidade da experiência, a energia gerada pela emoção fica aprisionada em nosso psiquismo, requerendo escoamento por alguma via. Silenciar a expressão do comportamento emocional não significa, necessariamente, anular ou esquecer a experiência emocional, pois, não raras vezes, elas continuam reverberando em nossos registros mnemônicos conscientes ou inconscientes. Em termos psicanalíticos, diríamos que o afeto ligado à experiência não se desfez (FREUD, 2016).

Freud (2016), o fundador da Psicanálise, percebeu que “o empalidecimento ou a perda do afeto de uma lembrança depende de vários fatores” (p. 25), sobretudo “se ocorreu ou não uma reação enérgica ao evento afetador”, a que nos referimos antes como provocação. O autor entende por “reação”, “toda a série de reflexos voluntários e involuntários em que [...] os afetos se descarregam: do choro até o ato de vingança” (p. 25). Assim, “quando essa reação ocorre em grau suficiente, faz desaparecer uma grande parte do afeto [...]”. No entanto, esclarece-nos, ele, “se a reação é suprimida, o afeto permanece ligado à lembrança” (p. 26). Nesse sentido, “uma ofensa que é revidada, ainda que apenas com palavras, é lembrada diversamente de uma que se teve que aguentar” (p. 26). Felizmente,

[...] O ser humano encontra na linguagem um sucedâneo para a ação, com o auxílio do qual o afeto por ser “*ab-reagido*” quase do mesmo modo. [...] Quando não acontece semelhante reação por atos, palavras e, em casos mais leves, pelo choro, a lembrança do episódio conserva, a princípio, o realce afetivo (FREUD, 2016, p. 26, destaques do autor).

Ainda em linha com o fundador da Psicanálise, uma segunda forma de lidar com experiências emocionalmente traumáticas é através da associação de ideias, mediante as quais a pessoa consegue ressignificar a experiência. Nas palavras do autor:

A lembrança de um agravo é corrigida pelo estabelecimento correto dos fatos, por ponderações sobre a própria dignidade etc., e, assim, por meio de operações associativas, a pessoa normal [psiquicamente sadia] consegue fazer desaparecer o afeto concomitante (FREUD, 2016, p. 27).

Tanto no primeiro caso quanto no segundo, a fala ocupa um lugar privilegiado no processo terapêutico. Através da escuta analítica do sujeito que sofre, podem-se operar processos de cura, daí a fala psicanalítica ser também denominada de *Talking cure* (FREUD, 2016). Nesse contexto, a fala possibilita reviver os

acontecimentos traumáticos e, através de processos catárticos, eliminar os afetos a eles ligados. Essa função terapêutica da fala pode explicar, pelo menos em parte, a incidência das pesquisas na emocionalidade dos participantes. Apesar de nós, pesquisadoras, não sermos psicanalistas nem os participantes serem analisados, as técnicas de pesquisa utilizadas se valeram da fala. Ao falarem de si, os participantes reviveram, de forma narrativa, associativa e evocativa, as emoções do processo de formação que foram relativamente silenciadas. Para algumas dessas pessoas, a pesquisa teve um efeito catártico, oferecendo-lhes a oportunidade de escoarem os afetos reprimidos e ressignificarem suas vivências. Mas, para além desse efeito, possivelmente reparador, podemos afirmar que falar das emoções que permeiam a formação pode ter um efeito preventivo também.

2. O compartilhamento social da emoção

Outro caminho teórico plausível que podemos trilhar rumo à compreensão do impacto que a participação na pesquisa teve na emocionalidade dos/as participantes é o do conceito de *compartilhamento social das emoções* (RIMÉ, 2011, 2015), segundo o qual compartilhar socialmente as nossas emoções é uma das particularidades da experiência emocional humana, que traz benefícios pessoais e sociais.

Tendemos a pensar as emoções como uma experiência intrapessoal, circunscrita à nossa intimidade. No entanto, sabemos que, a começar pela origem etimológica do termo latino, *emovere*, a emoção gera em nós movimentos internos que são, em grande parte, empurrados para fora, na forma de expressões faciais, posturas corporais e disposições comportamentais, que, à feição de um texto, pode ser lida, (mal)interpretada, respondida etc. Ou seja, “a emoção não é, em nenhum caso, um processo interno que se limita ao foro interno da pessoa afetada. Quando as pessoas experimentam uma emoção, elas se voltam para os outros” (RIMÉ, 2015, p. 170, tradução nossa)⁸. Outro aspecto que diz respeito à participação do outro na emoção é o seu desencadeador ou gatilho, que, em geral, vem de fora: é algo que alguém disse ou fez.

Seja em que etapa do processo emocional for, é certo que “as experiências emocionais provocam a comunicação social” (RIMÉ, 2015, p. 170, tradução nossa)⁹. E uma das vias de comunicação é através do compartilhamento social da emoção, que pode se apresentar em duas versões, conforme a teoria de Rimé (2011, 2015): a) na completa, quando falamos abertamente com uma ou mais pessoas

8 “[...] la emoción no es en ningún caso un proceso interno que se limita al fuero interno de la persona afectada. Cuando las personas experimentan una emoción, se vuelcan hacia los demás” (RIMÉ, 2015, p. 270).

9 “Las experiencias emocionales provocan la comunicación social” (RIMÉ, 2015, p. 270).

acerca da experiência emocional: circunstâncias que desencadearam emoções¹⁰ e nossos sentimentos¹¹ e reações ao acontecimento; b) ou na versão atenuada, quando as comunicações se fazem de forma latente ou indireta, com a presença apenas simbólica do destinatário, como ocorre pela via escrita (cartas, e-mails, diários) ou pela via artística (poesia, música, pintura). O compartilhamento social da emoção requer duas condições: a evocação da emoção através de uma linguagem compartilhada socialmente; e a presença de um interlocutor, ainda que seja apenas de forma simbólica.

É natural, e até esperado, que as pessoas se sintam tão estimuladas a falarem de suas emoções, mesmo no contexto de uma pesquisa. Contudo, a pergunta que podemos fazer, e que se fez o pesquisador já mencionado, é: por que nos comprazemos nessa prática? Certamente, porque nos traz algum benefício. De fato, as pesquisas de Rimé (2011, 2015) e seus continuadores, têm revelado que esse tipo de compartilhamento social das emoções traz os seguintes benefícios, que não podemos detalhar, devido aos limites de espaço deste artigo, mas que sintetizamos nos seguintes termos: o compartilhamento de emoções positivas promove o aumento de afeto positivo e o estreitamento de laços nas relações interpessoais; no caso das emoções ditas negativas, a pessoa que a sente, busca, através da comunicação emocional, ter mais clareza e coerência cognitiva e redução do mal-estar emocional mediante o apoio social que recebe do ouvinte. Dessa interlocução, advêm sentimentos de alívio; o apaziguamento da situação, na forma de consolo, amor, cuidados, proximidade; condutas de ajuda do outro; apoio social; reconhecimento e aceitação social. Toda essa dinâmica tende também a estreitar os vínculos de afeto, através de processos empáticos.

Apesar de todos esses benefícios, vale ressaltar que o *simples* fato de *falar* do que se sentimos não traz como consequência, necessariamente, o que Rimé (2015) chama de recuperação emocional, ou seja, a dissolução do impacto da experiência emocional no psiquismo da pessoa, embora possa ser uma ponte para a mesma. Para que o falar sobre nossas emoções impacte nos processos de autossuperação das questões envolvidas (mágoas, ressentimentos, perdas, ofensas), é preciso que outras condições se deem no interior da pessoa afetada. Ou seja,

La resolución de la emoción o la recuperación emocional sólo podrá obtenerse mediante intervenciones que apunten al proceso cognitivo-simbólico, es decir, a la búsqueda y producción de sentido que la experiencia emocional entable naturalmente (RIMÉ, 2011, p. 371)¹².

10 Sentir que é refletido nas ações.

11 Expressão das emoções por meio da linguagem (ARAGÃO, 2011).

12 A resolução da emoção ou recuperação emocional só pode ser obtida através de intervenções que visem o processo cognitivo-simbólico, ou seja, a busca e produção de sentido que a experiência emocional naturalmente estabelece (RIMÉ, 2011, p. 371, tradução nossa).

Na condição de pesquisadoras e professoras, está fora de nossa alçada, e não poderia ser diferente por questões deontológicas, atuarmos na condição de psicoterapeutas, mas podemos, como pesquisadoras do componente emocional na formação, escutar as emoções das/dos participantes de nossos estudos com a consciência de que esse momento de escuta é muito mais do que um momento de coleta ou geração de dados de nosso interesse pessoal e acadêmico, mas que, para além disso, é um momento de compartilhamento social de emoções que estará beneficiando-nos mutuamente, criando vínculos e estreitando laços sócio-afetivos. Essa consciência na/o professora/or pesquisadora/or, certamente, irá potencializar a magnitude dos benefícios do processo.

Vale lembrar que, em conformidade com a Resolução nº 466/2012, que estabelece as diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos, no sentido de, dentre outras questões éticas, garantir o respeito, a dignidade humana e a proteção devida às/aos participantes, espera-se que toda pesquisa implique em benefícios, sejam eles atuais ou potenciais, imediatos ou futuros, diretos ou indiretos, para os participantes e ou sua comunidade. Espera-se ainda que tais benefícios suplantem os riscos e desconfortos decorrentes da participação na pesquisa e que tenham a possibilidade de incidir na promoção de bem-estar e qualidade de vida das pessoas envolvidas na condição de participantes. Ainda de acordo com esse documento, entende-se por “benefícios da pesquisa”, todo “provento direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa” (BRASIL, 2013, p.20). Nesse sentido, assegurar o lugar de fala dos/das participantes na socialização de suas emoções, sentimentos e reflexões, além de promover os benefícios socioafetivos e terapêuticos já destacados, é uma forma de atender aos princípios éticos de uma pesquisa com seres humanos mais humanizada e afetivizada.

3. Metodologia

Como mencionamos anteriormente, para o desenvolvimento desta pesquisa documental, de caráter qualitativo, retomamos dados referentes à formação inicial de professores de ELE, que foram gerados entre o período de 2010 e 2018, em duas pesquisas complementares, de tipo educacional, centradas no alunado (ANDRADE NETA, 2011, 2017), bem como dados referentes a uma formação continuada imersiva de professores de Língua Inglesa (LI), que foram coletados em 2016 (MARTINS, 2017). Esses dados se referem a fragmentos de entrevistas (orais individuais) bem como reflexões escritas feitas durante a participação na pesquisa.

Em relação à análise dos dados para esta investigação, nos baseamos na vertente simplificada da análise de conteúdo, proposta por Isabel Guerra (2008), em que se analisa um conteúdo que ainda não foi submetido a análise e exploram-se

esses dados seguindo determinadas etapas: identificação de pontos de convergência e divergência; coerências e incoerências/contradições (às vezes, aparentes) entre as falas dos participantes; organização das ideias em categorias temáticas; interpretação dos dados à luz das teorias que fundamentam o estudo.

Os documentos, a princípio, foram organizados individualmente, nos quais destacamos emoções, sentimentos e ações recorrentes e similares que nos sinalizaram um padrão. Assim, com base na releitura e re-análise desses documentos, foram constituídas duas categorias temáticas que, a nosso ver, refletem os principais efeitos que as pesquisas tiveram sob a perspectiva dos/das participantes.

Embora nosso interesse inicial fosse analisar a incidência da pesquisa na emocionalidade, constatamos que houve impactos genuinamente emocionais, mas outros que, embora correlacionados com as experiências emocionais, impactaram na forma de pensar e de sentir, assim como na disposição para agir. Sendo assim, colocamos na primeira categoria, *aspectos cognitivos e comportamentais*.

Por cognitivos, entendemos mudanças (auto)percebidas na forma de pensar, nas crenças, nas percepções acerca das emoções. As mudanças comportamentais dizem respeito tanto às atitudes, como manifestações de disposições para atuar de determinada forma, quanto às ações, empreendidas ou intencionadas, voltadas para si mesmo/a ou para algum elemento do ambiente. Nessa categoria, registramos o desejo das/os participantes de pensar e falar sobre o tema, que para eles/as se apresentava como inédito, inusitado, surpreendente; a compreensão da influência da emoção na formação, bem como a motivação para efetuar mudanças no âmbito formativo.

Na segunda categoria, incluímos a incidência direta das pesquisas nas emoções dos/das participantes, sob a denominação de *aspectos emocionais*¹³. Assim, nesta categoria, podemos sinalizar o sentir e expressar emoções das/os participantes, sem temor a serem julgadas/os; os sentimentos de alívio, bem-estar, decorrentes da participação na pesquisa, bem como os sentimentos de autossuperação (“traumas”, bloqueios, aversões) em decorrência do processo reflexivo, promovido pelo compartilhamento social das emoções.

4. Discussão dos dados

Com o propósito de analisar a incidência das pesquisas na emocionalidade dos/as participantes, buscamos organizar os excertos atendendo à característica predominante das duas categorias, para evidenciar os aspectos identificados por nós, no que tange aos efeitos das pesquisas sob o olhar de quem delas participou. No entanto, essa separação é apenas didática, já que é da natureza das emoções,

13 Apesar de entendermos que emoção e cognição caminham juntos, por questões didáticas exemplificamos os benefícios de forma separada, mas dialogada.

seu entrelaçamento com o pensamento, as crenças e os comportamentos correlacionados (EKMAN, 2011; DAMÁSIO, 2004, 2012; LAZARUS; LAZARUS, 2000; ARAGÃO, 2011)

Mais detalhadamente, trazemos alguns fragmentos das/os participantes que indicam determinada emoção/ação e exemplificam a incidência das pesquisas na cognição e nos comportamentos, como as falas de Imma e Maria, durante uma entrevista semiestruturada, e as de AmarinF e Eva em registro escrito sobre avaliação da participação na pesquisa (ADP): “Esta pesquisa serviu para eu saber que a **questão da afetividade tem muita importância**, antes **eu não sabia [...]**” (Imma, PEF-EI); “**É a primeira vez que estou começando a me preparar neste campo [...]** Nunca ninguém tratou disso. Até hoje, eu nunca tinha pensado sobre isso” (Maria, PEF-EI).

Nos excertos supramencionados, já identificamos um primeiro nível incidência na pesquisa, de natureza cognitiva e, também atitudinal/comportamental. O fato de terem percebido que se trata de um tema de “muita importância”, antes ignorado (“eu não sabia”, “primeira vez”, “eu nunca tinha pensado sobre isso”) por elas, já evidencia uma transição do estado de ignorância acerca da influência da emoção na formação, para um processo de despertar, do “nunca tinha pensado” ao “estou começando a me preparar neste campo”. Ou seja, Imma já considera o “cair em si” como uma etapa de sua formação emocional, o que sugere o aproveitamento da participante do conhecimento emocional que ela começa a construir, corroborado pela afirmação dela, ao dizer: “**Esta pesquisa serviu para eu saber que a questão da afetividade tem muita importância**”.

Essa atribuição de valor aos processos reflexivos promovidos pela pesquisa e seu papel como evocador de sentimentos que fizeram parte de sua trajetória de formação se faz presente também nas falas de Eva e AmarinF. Como se vê nos excertos abaixo, a reflexão está diretamente relacionada com o desenvolvimento do senso crítico e ao reviver essas experiências através da reflexão é como se pudéssemos voltar no tempo, possibilitando que sentimentos vivenciados na época viessem à tona novamente.

É necessário **você refletir sua prática o tempo todo**, se você não reflete você vai fazendo as coisas automaticamente sem senso crítico, você às vezes [...] reviver a experiência **a gente volta lá, traz os pontos legais da experiência, a gente revive mesmo, sente as coisas que a gente sentiu lá**, pensa nessa questão da nossa prática também. A minha sugestão é que **reflexões sejam sempre feitas** (Eva – ADP).

Refletir sobre aquilo que aprendemos, aquilo que ensinamos é na verdade é de extrema importância [...] outros fatores também não proporcionam essa reflexão constante, mas eu **agradeço bastante pelo fato ter me incluído** nesta sua pesquisa. Enfim espero ter contribuído de fato (AmarinF – ADP).

Outro aspecto, estreitamente relacionado à atribuição de valor ao processo de participar da pesquisa, se observa quando os/as participantes se mostram agradecidas/os por terem participado, como consequência da percepção da importância do refletir sobre a prática e sobre o emocionar, como é notável nas falas de Eva e AmorimF, que reconhecem a importância da reflexão constante em processos como esse e o quão agradecidas estavam por participarem do projeto. Tal qual o fizeram Imma e Maria, elas sinalizaram ainda que tinha sido a primeira vez que participavam de uma experiência reflexiva como esta.

Falar sobre nossas emoções é uma prática habitual (RIMÉ, 2011), algo que fazemos “de maneira meio inconsciente”, mas empreender o falar reflexivo, no ambiente acadêmico, tem um sentido diferenciado, como aponta Júlia, que não apenas constata que “estas são coisas que não discutimos”, como se sente motivada a, a partir da tomada de consciência da relevância da influência da afetividade no fazer docente, “trabalhar mais sobre essas questões”:

Me pareceu fundamental [participar da pesquisa], porque **estas são coisas que não discutimos** em nosso dia a dia, nem nos seminários, congressos [...] Fazemos isso de maneira meio que inconsciente. Então, **a partir de hoje**, em nossa prática, **essa relação afetiva vai ser mais consciente. Vamos buscar trabalhar mais sobre essas questões** [...] Onde errei, onde posso melhorar (Julia – PEE-EFG2).

Corroborando esse sentir e agir, Luzia também pontua sobre o quanto processos reflexivos como esses, promovidos pela pesquisa, podem gerar mudanças em suas práticas e impactar seu emocionar, motivando para que outras reflexões sejam desenvolvidas, não somente em suas ações, como também na aprendizagem de suas/seus alunas/os:

[...] **reflexão sobre as nossas crenças e ações em sala para promover e ampliar nossa compreensão** e assim desenvolver uma prática comprometida com a realidade [...] **refletir sobre a prática produz mudanças** [...] Mudanças exigem uma reflexão sobre as nossas práticas, **mudanças de processo exigem uma tomada de consciência sobre o real para se buscar o ideal, e a reflexão nos ajuda a mudar para melhor** [...] Creio que serviu de **motivação para refletir um pouco mais sobre o que eu tenho feito** para ajudar os alunos aprenderem em inglês (Luzia – ADP).

A percepção da importância das emoções em seu agir é notável nas reflexões de Jonny e Kika, e isso gera um sentido de gratidão. Jonny reconhece a

importância de experiências reflexivas como essa, promovidas pelas pesquisas, fato que impactou positivamente em suas emoções, impulsionando-o a continuar refletindo sobre sua prática de agora em diante, para além da pesquisa, o que se configura como um benefício que continua reverberando mesmo depois da pesquisa.

Com a reflexão do trabalho foi possível **entender com mais detalhes a importância de toda experiência** que eu vivi e mais uma vez também foi reforçar o compromisso de trabalhar com o que eu aprendi [...] mas a **pesquisa me reanimou** no sentido de refletir ainda mais sobre a minha prática (Jonny – ADP).

Além disso, a experiência inspirou as/os participantes a realizarem atividades reflexivas com suas/seus alunas/os no decorrer de seus processos de aprendizagem. Kika, por exemplo, buscou transpor o caráter reflexivo experienciado durante a pesquisa para a sua prática em sala de aula: “[...] eu tive a ideia durante a pesquisa em **propor esse exercício de autorreflexão justamente aos meus alunos**, eu acho que isso vai ser positivo também para eles, exatamente assim” (Kika – ADP). Observem que Kika se sentiu motivada a desenvolver exercícios e atividades com esse propósito de forma que suas/seus alunas/os também pudessem vivenciar essa experiência positiva sobre seu agir e emocionar em relação às suas aprendizagens.

Assim como Kika e Jonny, que se sentiram motivada/o em seu agir, em decorrência deste “novo” sentir, Imma mudou de atitude após a experiência, reconhecida por ela como terapêutica, que culminou com um comportamento de reconhecimento por uma professora, que gerou bem-estar em Imma, por se expressar e na professora, que recebeu a manifestação de afeto de Imma:

Acho que a entrevista de grupo me serviu como **terapia**, porque, imediatamente depois da entrevista, escrevi um e-mail para a professora e ela ficou surpresa. [...] Ontem a encontrei aqui e lhe dei um abraço, coisa que **eu nunca tinha feito antes** (Imma, PEF-EI).

Nesses casos, vemos o quanto há em nosso fazer “uma certa dimensão terapêutica” que advém de nossa condição humana de abertura (FREIRE, 2006). Na percepção de Astro (EFG), ouvi-los/las durante a pesquisa foi uma forma de dar-lhes atenção, pois, de acordo com o seu sentir, a atenção que damos às pessoas as transforma: “Eu queria falar aqui sobre a atenção. Eu acho que quando a pessoa dá uma atenção, a pessoa se solta [...], a pessoa vira outra pessoa”.

Analisando os fragmentos dessa primeira categoria, podemos concluir que a pesquisa contribuiu para que ocorressem mudanças cognitivas e comportamentais, que começaram pela tomada de consciência sobre o sentir/agir acompanhada pelo desejo de mudanças e, em alguns casos, já com delineamento de planos de ação. Enfatizamos que a oportunidade de parar para refletir e falar sobre as emoções na formação gerou, em muitos/as participantes, um compromisso ético com sua sala de aula. Como diz Imma,

Se as pessoas não sabem [como as emoções e sentimentos lhe afetam], **vão estar cometendo um erro sem sabê-lo, o que é justificável**, se comete um erro na sala por não saber. Mas se [o professor] erra sabendo, vai buscar se vigiar mais para não voltar a errar. Se o professor não está preparado para esse aspecto, o que vai acontecer é que ele se sentirá mal, os alunos se sentirão mal e alguns professores terminarão abandonando a profissão, precisamente por isso (Imma, PEF-EI).

Em relação à segunda categoria, na qual tratamos dos aspectos emocionais, que dizem respeito à incidência da pesquisa especificamente na emocionalidade dos participantes, destacamos, em primeiro lugar, o prazer que os/as participantes demonstraram ao participarem da pesquisa, que se expressou sob a forma de manifestações gostativas e de gratidão, conforme já antecipado. E como o prazer é um desencadeador e ingrediente das emoções positivas (DAMASIO, 2004), logo, podemos dizer que compartilhar suas emoções e reflexões sem o temor de serem julgados gerou emoções positivas nos/as participantes, que declararam seu bem-estar, sua satisfação, seu gosto em participar, sua gratidão, como podemos apreciar nos excertos que seguem:

Eu gostei muito, quero parabenizar vocês pela iniciativa. Porque é inovador, é uma coisa assim você querer ouvir o lado do outro [...] então **a oportunidade da gente se expressar, da gente se colocar com as nossas palavras sem pressão**, sem nada; **é o falar livre**, a gente poder dizer abertamente o que a gente sente, **o que a gente passa**. Para mim, **foi uma experiência muito boa, eu gostei muito**. E que vocês levem adiante porque é trabalho que realmente funciona e que **faz com que a gente se sinta melhor** e faz com que a gente, acabe tendo uma visão crítica mais ampla, porque às vezes a gente fala, mas fala eu nem estava pensando nisso, mas na hora eu pensei, e tal. Então eu achei muito legal, parabéns! (Valéria – EFG).
[...] Eu queria parabenizar vocês por essa iniciativa de vocês e que **esse projeto de vocês ajuda a gente de uma forma que não sei explicar**, mas é uma forma que **a gente consegue expor os sentimentos da gente, as coisas que estão passando na nossa mente**. Parabéns pelo projeto de vocês! (Mel – EFG).

[...] Eu queria até dizer para vocês que eu fiquei preocupado quando eu li o termo de consentimento porque diz assim, “você pode até chorar” e aí eu sou uma manteiga derretida, então eu fiquei preocupado. **O sentimento é de alma lavada** e realmente parabenizar vocês por estarem aqui nos prestigiando, permitir essa oportunidade [...] (Ivan – EFG).

Como se pode verificar nas falas ilustrativas de Valéria, Mel e Ivan, o fato de poderem “se expressar”, “o falar livre”, dizendo “abertamente o que a gente pensa, o que a gente passa”, ou seja, o compartilhamento social das emoções, com todo o séquito de processos que as acompanham (lembranças, pensamentos, crenças, desejos, lágrimas etc.), gera efeitos benéficos em seu emocionar, ainda que seja “de uma forma que [não saibam] explicar”, conseguem perceber que “faz com que a gente se sinta melhor”, com o sentimento “de alma lavada”. O fato de participarem da pesquisa, portanto, impactou diretamente em seu sentir, gerando emoções agradáveis, promotoras de bem-estar.

Outra forma de incidência na emocionalidade do/a participante diz respeito à mudança na forma de sentir, promovendo superações de experiências negativas que geraram frustrações, bloqueios e aversões. Para ilustrar essa mudança emocional, vamos nos ater a experiências que serão apresentadas de forma breve.

Em primeiro lugar, temos o caso Ainhoa, que experimentou uma reprovação no primeiro semestre do curso de Letras, numa disciplina de língua espanhola. Inicialmente, nos diz: “Fui pra final, estudei, mas **devia ter estudado mais**. [...] Fiz a prova, confiando que passaria [...]. Isso **fez eu me sentir medíocre, baixou minha autoestima**. Quando fui reprovada, **me senti mal como aluna, como pessoa**”. Nessa primeira etapa da pesquisa, em que ela participou da entrevista focalizada, conseguiu, entre lágrimas por estar evocando as emoções do passado, identificar como tinha se sentido com relação à reprovação, mas, ainda não assumia a responsabilidade no processo (Ainhoa – PEF-EFG₁), dizia: “**culpo** ao professor” por não ter sabido avaliá-la, já que teria sido assídua e feito todas as atividades. No entanto, à medida que conduzíamos perguntas esclarecedoras, solicitando detalhes da experiência, ela começou a dar-se conta de que também tinha responsabilidade no processo e começou a relativizar a culpa atribuída exclusivamente ao professor: “**creio que foi um pouco culpa minha também [...], fui negligente**”.

Após esse primeiro momento de “desabafo emocional” que a desafogou, realizamos uma entrevista individual com a participante. À medida que ela falava da experiência, desta vez sem evocar as emoções sentidas, observamos uma mudança de atitude e de sentimentos: “**creio que atribuo a mim mesma** [a culpa por ter sido reprovada], **devia ter me esforçado um pouco mais**”. Sentia-se arrependida.

Assumi sua autorresponsabilidade no processo por não ter estudado o suficiente, por não ter levado a disciplina a sério e pela excessiva autoconfiança devido a ter sido excelente aluna até o segundo grau. Hoje, à luz de nossos conhecimentos em Psicanálise, podemos afirmar que Ainhoa viveu um processo catártico, que a fez ressignificar o passado, e isso redirecionou sua relação consigo mesma, com a língua espanhola e com sua formação, que ela sintetizou nestas palavras: “Quero agradecer pela entrevista [EFG]. Acho que depois disso, passei a ver [SENTIR] a disciplina com outros olhos [...], percebi que realmente a emoção influencia na aprendizagem” (Ainhoa, EI).

O segundo caso é o de Beatriz, que ficou profundamente magoada com uma professora que a repreendeu por ela estar assistindo à aula sem caderno para tomar anotações. Não há espaço para reconstruir o fio das emoções vivenciadas pela aluna, mas o fato de ter participado da pesquisa, compartilhando suas emoções também a ajudou a superar a experiência negativa, que havia ocorrido recentemente, antes que a mesma gerasse os bloqueios cognitivos e emocionais em seu trajeto de formação. Refletindo sobre como se sentiu durante a entrevista, ela nos disse: “Acho que me desafoguei, sabe? Falei de meus sentimentos bons, falei sobre minha pessoa e descarreguei a péssima experiência”. Disse ainda que, naquele momento, se sentia “muito melhor, sabe? Inclusive parei de chorar, estava querendo chorar desde o momento que ela [a professora que a repreendeu] falou comigo”.

Em último lugar, uma experiência ilustrativa do impacto da pesquisa na emocionalidade da participante é o caso de Esperança, que havia desenvolvido uma aversão pelas disciplinas de língua espanhola desde o quarto semestre. Esperança tinha se declarado como alguém que se apaixonou pela língua “à primeira escuta”, antes de entrar na universidade, mas, esse sentimento foi mudando e quando a entrevistamos, esse era o seu estado:

Me sinto péssima na aula de... [citou a disciplina de Espanhol que estava cursando], é como se estivesse num matadouro, como se fosse um bezerro que vai se transformar num churrasco. Me sinto constrangida, me sinto apática... sentimentos muito negativos [...] Não queria estar ali. Me vem um sentimento de arrependimento por ter feito este curso [...] O que estou fazendo aqui? Só quero que isso acabe (Esperança – EFG).

E acrescentou, em outro momento da entrevista focalizada de grupo, “[...] não consigo entender por que estou assim. Se antes eu vinha pulando [de alegria] como um coelhinho, agora venho arrastando os pés [de tristeza]” (Esperança–EI). A descrição de Esperança nos leva a inferir a emoção mais intensa que ela vinha sentindo, a tristeza, evidenciada pelo decaimento do ânimo, da disposição, pelo desejo de afastamento do objeto gerador de mal-estar, sentia-se indefesa

como os animais que estão prestes a serem abatidos. Depois, outros sentimentos foram aflorando: “[...] esse sentimento de rancor, angústia, desprezo que sinto [...]” por um de seus professores, que ela descrevia como alguém que gostava de humilhar, interromper o aluno, recriminá-lo. Tal era seu estado de desolação, que Esperança percebeu que “isso está influenciando nas demais disciplinas, porque já não tenho vontade de vir à universidade”. Sentia-se bloqueada cognitivamente e emocionalmente, em sala de aula, inclusive para falar: “não consigo abrir a boca [...] estou completamente inibida [...] quando tento falar, parece que esqueci o idioma, não sei nada [...]”.

Durante a entrevista, através da condução ponderada e adequada de perguntas reflexivas, Esperança conseguiu identificar suas emoções e os seus gatilhos (atitudes e ações do professor), identificar os domínios de ação em que se encontrava (MATURANA, 1998) (inibição, fuga, desejo de distanciamento, desmotivação), identificar as perdas com relação a seus interesses, metas, ideais e compromisso e, após falar livre, ampla e profundamente sobre o que lhe afligia, sentiu-se mais aliviada. Quando a entrevistamos num segundo momento, individualmente, Esperança parecia outra pessoa. Disse-nos:

Eu acho que é uma oportunidade que você está dando pra gente, a oportunidade de colocar pra fora tudo que a gente carrega dentro e também de buscar uma reflexão, porque quando a gente não fala, a gente acaba não refletindo, não percebendo o que está ao nosso redor, e isso tem sido uma forma [...] de nos fazer parar para refletir sobre isso, porque a gente passa a vida sem perceber certas coisas [...] É preciso que a nossa atenção seja chamada para certas coisas, então, quando você chama a nossa atenção para voltarmos o olhar para aqueles sentimentos que podem influenciar, de alguma forma, positiva ou negativamente, isso me parece muito válido e acho que vai nos ajudar muito daqui pra frente (Esperança – E1).

Depois de ter falado do compartilhamento emocional oportunizado pela pesquisa, de forma mais genérica, abordou o impacto pessoal da pesquisa, tanto no nível cognitivo como no emocional e no comportamental. Acrescentou:

Para mim, **desde que comecei a refletir sobre essas coisas, comecei a mudar de posição [...]. Em relação à aula de hoje** [na qual eu estava tendo conflitos com o professor], apesar daquele sentimento de ressentimento, angústia, desprezo que eu tenho, também vou tentar aproveitar [...]. Não sei o que acontece com aquele professor, não conheço a vida dele, não o conheço como pessoa. Então, tentarei olhar além para que esses sentimentos não me dominem a ponto de me causar nojo da língua e do curso. [...] Então, independente de como ele [professor] trate a gente, eu vou tentar ver ele de

uma forma diferente, sem tanto rancor, porque eu não conheço ele, não sei por que ele nos trata assim [...].

Esperança prometeu se desarmar na aula do professor, que tantas emoções conflitivas lhe geravam, mostrando-se empática e com disposição para ser mais tolerante:

Não vou entrar nesta aula “armada” agora, vou entrar totalmente “desarmada”, porque quero ver o professor por outro ângulo, porque cada um tem seus problemas. Conheço pessoas que descarregam seu fel, suas frustrações nos outros e não é porque querem, é sua forma de se proteger. Pensando assim, buscamos ser melhores ou não tão piores como seres humanos, e é isso que eu quero fazer. Espero que em relação ao Espanhol, continue buscando meus objetivos como no primeiro semestre. Estou fria? Sim, estou, mas no fundo ainda quero fazer isso (Esperança – EI).

Acreditamos que, pelas falas dos participantes de nossas pesquisas, aqui resgatadas, fica evidente que a pesquisa voltada para a “escuta” fundamentada das emoções e sentimentos que afloram no contexto de formação incide, de diversas formas e com diferentes graus de afetação, na emocionalidade dos participantes: seja fazendo que neles/as aflorem emoções que foram reprimidas, seja gerando emoções positivas devido às oportunidades de compartilhar emoções, seguidas de mudanças comportamentais, cognitivas ou emocionais. Portanto, podemos afirmar que as nossas pesquisas geraram benefícios emocionais, de grande valor para a formação emocional dos participantes e, também, nossa, como pesquisadoras.

5. Considerações finais

Neste texto, procuramos construir uma ponte entre as discussões sobre as emoções de professoras/es de LE e LI em formação inicial e a formação continuada, que nos levasse a uma compreensão de como se sentiram em relação à sua participação em pesquisas sobre o componente emocional na formação docente evidenciando suas emoções, sentimentos, comportamentos desencadeadores das reflexões desenvolvidas.

Diante da análise dos dados, foi possível notar a percepção de que as/os participantes gostaram de falar sobre suas emoções no decorrer da pesquisa, em consonância com o conceito de compartilhamento social da emoção, segundo o qual “compartilhar uma emoção aparece como uma oportunidade à qual as pessoas se prestam com muito gosto” (RIMÉ, 2011, p. 138, tradução nossa). Trata-se de uma prática inerente às experiências emocionais, que tendem a se fazer

acompanhar da propensão à verbalização e ao compartilhamento entre duas ou mais pessoas. Daí, entendemos a disposição que as pessoas demonstraram em participar da pesquisa, inclusive, a maioria agradeceu pela oportunidade de fazê-lo no ambiente acadêmico, por nunca terem vivenciado experiência parecida. Eles puderam refletir sobre seu agir e emocionar durante o processo de participação na pesquisa, o que possibilitou uma tomada de consciência sobre o que sentiam e das ações que gostariam de promover em suas práticas, algo que o simples e corriqueiro compartilhamento social não traz como benefício. Ou seja, mudanças na forma de sentir e de pensar a experiência não são uma consequência imediata do mero compartilhamento emocional, mas de experiências adicionais, que promovam mudanças internas, na forma de pensar, sentir e agir. As pesquisas ofereceram esse lastro potencializador do compartilhamento social da emoção.

Outro benefício não intencional das pesquisas iniciais foi a oportunidade que alguns/algumas participantes tiveram, através da fala e da escuta reflexivas, de ressignificar experiências emocionais que causaram traumas, bloqueios, dificuldades no processo de aprendizagem da língua. Acreditamos que, talvez, se as/os participantes não tivessem tido a oportunidade de refletir sobre as questões levantadas, poderiam não ter se dado conta das emoções, sentimentos e comportamentos que vieram à tona por meio dessa experiência e nem das mudanças que gostariam de promover. Nesse sentido, a pesquisa incidiu na formação emocional das/os participantes, a nível cognitivo e comportamental, e essa incidência pode ser considerada como benefício gerado pela pesquisa. Ainda, as pesquisas os/as conduziram à evocação dessas emoções perturbadoras. Ao traduzi-las em palavras, utilizando também a fala como meio de expressão emocional, os/as participantes puderam experienciar algo semelhante ao que Freud propunha em seu método catártico, a eliminação de “afetos estrangulados”, que, acompanhados de reflexões, permitiram a construção de novas associações que deram outro(s) sentido(s) à experiência.

A análise do conteúdo das investigações em foco evidencia que, mesmo sem ter sido objeto de estudo, o fato de participar dessas pesquisas, refletindo sobre emoções próprias e alheias, incidiu sobre a emocionalidade das/os participantes, contribuindo, inclusive, para processos de autossuperação de bloqueios cognitivos e emocionais e para o reestabelecimento de vínculos afetivos positivos com a língua estrangeira, objeto de formação.

Constatamos o quão importante é refletir e falar sobre nossas emoções e o quanto este processo terapêutico pode impactar em nossas ações de forma positiva. Portanto, é crucial aqui que aclamemos pesquisas como essas, de cunho reflexivo, que oportunizam reconhecer a potência das emoções em nossas práticas e sinalizamos para a necessidade de mais estudos que versem sobre este propósito.

Observamos que esses impactos promovidos pela pesquisa, com relação às duas categorias, podem ser considerados como benefícios da pesquisa, ou seja, os participantes tiraram proveito da experiência (emocionais). Portanto, indicamos a necessidade de mais estudos que versem sobre a incidência de pesquisas na emocionalidade das/os participantes. Para além dos benefícios indicados pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos (com dados qualitativos como entrevistas e relatos escritos, da fala e escuta, expressão das emoções) que estejamos mais atentas/os para os momentos de contribuição emocional das/os envolvidas/os neste tipo de investigação, tanto para as/os que pesquisam quanto para as/os que contribuem na condição de participantes que também são construtoras/es de conhecimento.

Referências

ANDRADE NETA, N. F. *Emociones y sentimientos en la formación de profesores de español como lengua extranjera*. 2011. Tese (Doutorado em Didática da Língua e Literatura) – Facultad de Educación da Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

ANDRADE NETA, N. F.; SILVA; L. C. da. *A gostatividade como fenômeno afetivo emergente: elucidações teóricas e aplicadas ao ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira*. 2017. Projeto de Pesquisa – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System, Linköping*, v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução CNS nº 466*. Brasília DF, 1991 [2013].

DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

EKMAN, P. *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREUD, S. *Estudos sobre a histeria (1893–1895)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. (Obras Completas, v. 2).

- GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia, 2008.
- LAZARUS, R. S.; LAZARUS, B. N. *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós, 2000.
- MARTINS, S. T. de A. *O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de Inglês*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) –Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.
- MATURANA, H. R. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35.
- RIMÉ, B. El compartir social de las emociones. Regulación emocional. In: DE LA NEURONA a la felicidad: diez propuestas desde la Inteligencia Emocional. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <https://www.educacionresponsable.org/web/educacion-emocional-y-social/el-compartir-social-de-las-emociones-regulacion-emocional.html#:~:text=Esto%20indica%2oque%20compartir%20una,refrescar%20y%20reforzar%20la%20intimidad>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- RIMÉ, B. *La comapartición social de las emociones*. Bilbao: Desclée, 2011.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A Relação entre as Emoções e Ações de uma Professora de Inglês em Tempos Críticos¹

Vagner Peron²

Ana Maria Ferreira Barcelos³

1. Introdução

Nunca se discutiu tanto as *emoções no ensino* ou *emoções de professores* como nos últimos tempos, com educadores dos mais diversos contextos sob ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de covid-19. Ao se falar em emoções no ensino, algumas perguntas surgem de imediato: quais são as emoções que perpassam o ensino, mais especificamente, o ensino de línguas? Por que sentimos o que sentimos? Por quais razões investigar as emoções de professores? Qual é a relação delas com as nossas ações?

Historicamente, as emoções começaram a ser investigadas no campo da Filosofia, com Platão, Aristóteles e Descartes (ARAGÃO, 2007). Mais adiante, em meados do século XIX, com Charles Darwin, iniciou-se a abordagem científica do tema. Apesar das diferentes épocas, todas essas abordagens subjugavam a emoção à razão, caracterizando-a como algo negativo, inferior e ameaçador da razão. Dada essa filosofia, então, conforme explicita Aragão (2007), as emoções eram compreendidas como intrinsecamente ligadas à esfera individual dos indivíduos, e as interações sociais entre os sujeitos não eram tidas como determinantes para o nascer das emoções. Tal pensamento pode ser entendido como herança do ocidente, onde a cognição humana exercia forte influência na tomada de decisões, e as emoções eram deixadas de lado, em uma posição de menos importância quando comparadas à razão (ARAGÃO, 2007).

Da mesma forma, Zembylas (2003c) discorre sobre três razões pelas quais, por muito tempo, as emoções não foram objeto de pesquisas. A primeira está associada ao preconceito contra as emoções advindo da cultura ocidental, pois o aspecto emocional era tido como complexo e difícil de ser entendido. As emoções eram compreendidas com base em um modelo Socrático e não poderiam

1 Este texto é um recorte das reflexões realizadas em uma pesquisa de mestrado intitulada *A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia*, de autoria de Vagner Peron, desenvolvida no Departamento de Letras e Artes (DLA) na Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira Barcelos e apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES).

2 UFV.

3 UFV.

ser cientificamente estudadas, e o dialogismo Cartesiano entre *corpo x mente* reforçava tal preconceito (ZEMBYLAS, 2003c). A segunda relaciona-se ao campo científico, que via as emoções como não mensuráveis ou quantificáveis e, por isso, não foram consideradas válidas para os estudos da época. Por fim, a terceira razão, mencionada por Zembylas (2003c), tem relação com o fato de as emoções terem sido associadas à figura feminina, e dessa forma, não pareciam suficientes em uma sociedade onde a cultura patriarcal imperava.

Embora a emoção seja “o aspecto menos investigado em pesquisas sobre ensino”, é provavelmente, “o mais importante e merecedor de mais atenção⁴” (ZEMBYLAS, 2005a, p. 466). Apesar disso, estudos sobre emoções vêm ganhando espaço em diferentes áreas do conhecimento, principalmente na Linguística Aplicada (doravante LA) no Brasil e no exterior. Na LA no Brasil, por exemplo, é notório o crescente número de estudos que investigaram emoções no processo de ensino de línguas (ANDRADE, 2016; ARAGÃO, 2007, 2008, 2011; BARCELOS, 2016; COELHO, 2011; CANDIDO-RIBEIRO, 2012; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; RODRIGUES, 2015; SILVA, 2018), assim como no exterior (HARGREAVES, 1998; KELLER *et al.*, 2014; MATURANA, 1998; SONG, 2018; ZEMBYLAS, 2002, 2003). Todavia, poucos ou nenhuma pesquisa no contexto brasileiro até a finalização desta pesquisa, início da pandemia de covid-19, investigaram a relação entre as emoções e ações no ensino, como é o caso deste trabalho.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos a relação entre as emoções e ações no ensino a partir de uma pesquisa de mestrado realizada com uma professora de língua inglesa sob ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19 (PERON, 2021). Na primeira parte, discorremos brevemente sobre conceitos de emoções e ações, bem como a relação entre eles. Na segunda, apresentamos percurso metodológico do estudo e informações sobre o contexto e a participante e dos instrumentos de coleta. Na terceira, discutimos os resultados encontrados. Concluímos com considerações, implicações e sugestões de pesquisas futuras.

2. O conceito de emoções e a sua relação com as ações

De acordo com Zembylas (2002a, 2002b, 2004), as emoções nascem nas interações cotidianas entre os indivíduos, em contextos socioculturais, políticos e históricos. Assim, elas não nascem em um vácuo, mas em meio às relações que indivíduos estabelecem consigo mesmos e com os outros ao seu redor, nas mais

4 Nossa tradução para: “Emotion is the least investigated aspect of research on teaching, yet it is probably the aspect most often mentioned as being important and deserving more attention” (ZEMBYLAS, 2005a, p. 466).

diferentes interações por meio da linguagem (ZEMBYLAS, 2002a, 2002b, 2004), a partir de práticas sociais situadas e podem ser moldadas ou ressignificadas e podem fazer parte da dimensão cognitiva (ZEMBYLAS, 2002a). Para o autor, tais práticas sociais são perpassadas por relações de poder que determinam o que um indivíduo pode ou não dizer e a maneira como ele irá se expressar em determinado contexto, com base em um conjunto de regras ou configurações do que é permitido ou não (ZEMBYLAS, 2004).

No contexto escolar, por exemplo, Zembylas (2004) argumenta que professores vivenciam diferentes emoções (raiva, ansiedade, dentre outras) devido a imposições, regras e confrontamentos cotidianos. Nas palavras do autor, os “professores controlam emoções de raiva e ansiedade” mas também “expressam empatia, calma e bondade”⁵ (ZEMBYLAS, 2004, p. 188). Essas emoções nascem nas interações sociais dos professores e constroem suas identidades (ZEMBYLAS, 2004). Assim sendo, professores conseguem se adaptar e comportar de acordo com as necessidades específicas de cada contexto. Similar ao pensamento de Zembylas, Frijda (2008) afirma que as emoções emergem a partir das relações sociais e, também, nos contextos em que os indivíduos se inserem.

Barcelos (2015) define emoções como “[...] construídas discursivamente e vistas como processos, que modelam e são também modelados pelo contexto sociocultural. Como tais, elas são interativas, dinâmicas e formam uma rede complexa” (BARCELOS, 2015, p. 309-310)⁶. Essa definição nos permite compreender que as emoções possuem relação com a linguagem, semelhante ao que Zembylas (2004) postula, e elas podem moldar e serem moldadas pelos contextos (BARCELOS, 2015).

A importância das emoções no ensino está ligada a vários fatores. Em primeiro lugar, elas são a chave para efetuar mudanças. Em segundo lugar, para Zembylas (2003), o aspecto emocional sempre esteve relacionado ao ensino, uma vez que o contexto docente é perpassado por diversos fatores, como a performance do professor, o conhecimento e contexto social e político da escola (ZEMBYLAS, 2003). Em terceiro lugar, para Zembylas (2004) e Hargreaves (1998), as emoções de professores estão relacionadas a diversos fatores, como a relação dos professores com seus aprendizes, seus colegas de trabalho, sua própria prática, a disciplina que lecionam, a política e a cultura da escola, seus valores e crenças, dentre outros. Além disso, a prática docente pode englobar diferentes experiências emocionais, que podem variar da felicidade à raiva (HARGREAVES, 1998).

5 Nossa tradução para: “[...] teachers control emotions of anger, anxiety, and vulnerability and express empathy, calmness, and kindness” (ZEMBYLAS, 2004, p. 188).

6 Nossa tradução para: “[...] 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” (BARCELOS, 2015, p. 309-310).

Em quarto lugar, ainda por esse ângulo, como argumentam Schutz e Zembylas (2009), a natureza emocional da prática docente pode estar relacionada ao esgotamento emocional de professores, insatisfação com o ambiente de trabalho, problemas psicológicos e níveis acentuados de abandono da profissão. Assim, ao considerar que “nós ensinamos o que somos”⁷(PALMER, 2007, p. 1), faz-se pertinente um olhar atento à saúde mental e emocional de professores, a fim de promover a eles bem-estar (MERCER, 2017, 2018, 2019, 2020) durante a vida profissional no contexto docente e qualidade no ensino-aprendizagem.

Por fim, Frenzel *et al.* (2009) compreendem as pesquisas em emoções de professores como cruciais para a melhoria da vida do professor no espaço escolar, além da capacidade de proporcionar a eles orientação, que influenciará na aprendizagem dos aprendizes e na qualidade da prática docente. Os autores enfatizam que as emoções de professores são importantes para as emoções de aprendizes, assim como as emoções de aprendizes influenciam nas emoções de professores (FRENZEL *et al.*, 2009). Golombek e Doran (2014) acreditam que as emoções podem ser um canal para se explorar identidade de professores e suas respectivas ações. Da mesma forma, Martinez-Agudo (2018, p. 4) salienta que “emoções ajudam a moldar as identidades profissionais emergentes de professores, pois influenciam na tomada de decisões e ações”⁸. Ademais, influenciam no desenvolvimento dos estudantes, na qualidade das comunicações e interações com os aprendizes em sala, assim como no gerenciamento da sala de aula em seus contextos de ensino.

Acreditamos, assim, que pesquisas em emoções de professores podem ajudar na compreensão de fatores contextuais, metodológicos, práticos e cognitivos de professores. Em outras palavras, conforme a literatura em emoções de professores sugere, as emoções podem influenciar nas ações de professores e estão relacionadas às suas crenças sobre os processos de ensinar e aprender línguas. Nossas experiências são perpassadas por emoções, que podem influenciar na maneira como nos relacionamos com nossas práticas sociais, com outros indivíduos e com nós mesmos (BARCELOS, 2013; BORG, 2012; RODRIGUES, 2015; SWAIN *et al.*, 2011). Assim, nossas emoções podem influenciar ou motivar ações de acordo com os contextos e experiências vivenciadas cotidianamente na profissão. Em outras palavras, as ações influenciam nossas emoções e vice-versa.

7 Nossa tradução para: “We teach who we are” (PALMER, 2007, p. 1).

8 Nossa tradução para: “[...] emotions help to shape teachers’ emerging professional identities by influencing their teaching decisions and actions” (MARTINEZ-AGUDO, 2018, p. 4).

3. Metodologia

Esta é uma pesquisa de base exploratória, descritiva e interpretativa. Conforme sugerido por Holliday (2002), “a pesquisa qualitativa apresenta uma declaração sobre a realidade e a vida social que tem que ser continuamente questionada e reafirmada” (p. 1)⁹. Creswell (1998), por sua vez, opta por descrever a pesquisa qualitativa de maneira metafórica. O autor compara a pesquisa qualitativa a um “tecido intrincado” (p. 13), complexo de ser compreendido devido às suas diferentes texturas, cores e materiais.

O estudo foi realizado com uma professora de inglês em atuação em uma escola pública, localizada em uma cidade no interior de Minas Gerais. No período de coleta de dados (31 de janeiro de 2020 a 25 de setembro 2020), a participante Joy (pseudônimo) trabalhava com turmas de 6^o, 7^o e 8^o anos do Ensino Fundamental, com a disciplina de Língua Inglesa, totalizando oito turmas. Com o início da pandemia em março de 2020, o ensino migrou para o ambiente remoto. O Quadro 1 apresenta o objetivo da pesquisa, o perfil da participante, os instrumentos de coletas de dados e a duração da pesquisa:

Quadro 1 – Resumo da metodologia do estudo

Pesquisa	Objetivo	Participante	Instrumentos de Coleta de Dados
Peron (2021)	Investigar a relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês da rede pública em tempos de pandemia	Joy (31 anos, feminino, professora de língua inglesa da rede pública de ensino)	Narrativa escrita –NE (1), Narrativas Visuais – NV1/ NV2 (2), Entrevistas – E1/ E2_1/ E2_2/ E3 (4) e Notas de campo – NC (17 entradas)

Fonte: Os autores. Adaptado de Peron (2021).

Os dados coletados foram analisados seguindo os parâmetros de análise da pesquisa qualitativa e análise de conteúdo (CRESWELL, 1998; HOLLIDAY, 2002; LINCOLN; GUBA, 1985; PATTON, 1990). De forma resumida, esses parâmetros envolveram: a) leitura extensiva de todo o material; b) identificação das unidades significativas referentes às emoções da professora; c) categorização dessas unidades em temas semelhantes; e d) leitura repetida das categorias iniciais e revisão dessas categorias, tendo em mente os temas e as perguntas de pesquisa.

9 Nossa tradução para: “qualitative research presents a statement about reality and social life that has to be continually argued and reaffirmed” (HOLLIDAY, 2002, p. 1).

4. Resultados e discussão

Nesta seção, discutimos as emoções de Joy em sua prática docente, suas ações e a relação interativa entre suas ações e emoções.

4.1 A “montanha russa” emocional de Joy no ensino remoto pandêmico

Como já discutido anteriormente, as emoções de professores podem estar conectadas a diferentes fatores, tais como a relação com os aprendizes e colegas de trabalho, a sua prática docente; a disciplina que lecionam, bem como a política e cultura da escola (ZEMBYLAS, 2004). Assim, as emoções de Joy também estavam relacionadas a alguns desses fatores, como ilustrados no Quadro 2:

Quadro 2 – Emoções de Joy no ensino remoto emergencial e suas respectivas fontes indutoras

Emoção	Fonte(s)
Amor	<ul style="list-style-type: none">• Profissão;• Ensino do idioma e preparo das aulas;• Contato com os aprendizes;• Boas relações com direção escolar e coordenação pedagógica.
Gratidão	<ul style="list-style-type: none">• Contato com os aprendizes;• Boas relações com direção e coordenação pedagógica;• Sua personalidade (por ser quem escuta os aprendizes, se prepara, e leciona apesar das dificuldades).
Entusiasmo	<ul style="list-style-type: none">• Identidade de professora na escola pública;• Liberdade para ensinar o idioma e desenvolver projetos;• Apoio da direção e coordenação pedagógica.
Contentamento	<ul style="list-style-type: none">• Preparo para a docência;• Profissão de professora de inglês;• Contato com os aprendizes na escola.
Ansiedade	<ul style="list-style-type: none">• Obrigação de desenvolver o ensino em um contexto virtual sem conhecer os aprendizes.
Frustração	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade em conseguir usar ferramentas do ensino remoto emergencial devido a problemas técnicos;• Dificuldade em gerenciar adequadamente o tempo de trabalho e o seu planejamento de início;• Ensino remoto emergencial sem a devida preparação.

Fonte: Os autores. Adaptado de Peron (2021).

Conforme apresentado no quadro 2, Joy demonstrou o seu amor e satisfação como professora da escola pública: “[...] trabalhar como professora na rede pública tem me feito muito bem e me deixado muito satisfeita” (JOY, NE, 2020).

Mesmo lecionando em tempos de crise, como explicitado anteriormente, Joy ressaltou que tinha

Excerto 1

Tenho convicção de que as minhas aulas eu faço com muito carinho e preparo com muito amor. Independente de ser na escola pública, na escola particular ou no cursinho. Eu me sinto bem, me sinto livre. Eu tenho uma liberdade para abordar os conteúdos que eu acho que vai chegar mais aos alunos (JOY, E1_2, 2020).

Joy parece optar por não focar nas dificuldades que pudessem aparecer ao longo da sua prática docente, mas em como ela poderia aprender com elas e se desenvolver enquanto profissional da linguagem, atuante no contexto da escola pública e lecionando a disciplina de Língua Inglesa. Ela explicitou que, independentemente do seu contexto de atuação, o amor prevaleceu em suas ações docentes, em sua prática ensinando inglês. Assim, ela se sentia livre para ser a professora que era.

A emoção de gratidão também foi vivenciada durante a experiência de Joy, quando ela afirmou que se sentia: “grata em saber que assim, em uma escola pública cheia de alunos, muitos alunos, mais de trinta, eu conseguia dar aula e os alunos tinham interesse” (JOY, E1, 2020). A professora expressa a emoção de gratidão por conseguir lecionar em turmas cheias, com vários aprendizes, apesar de reconhecer que essa tarefa era bastante desafiadora. Joy reafirmou isso em: “quando começo um diálogo comigo mesma e, no decorrer da conversa, penso na minha profissão, a primeira palavra que salta com entusiasmo e destemor: gratidão!” (JOY, NE, 2020).

Além das emoções de amor, satisfação e gratidão, a professora demonstrou sentir entusiasmo em sua prática na escola, como mostra o seguinte excerto:

Excerto 2

[...] muito sortuda, sabe, porque a escola que eu trabalho tem uma equipe maravilhosa. Em julho do ano passado, nós tivemos troca de direção, só teve a melhorar. A direção, ela nos apoia muito como professoras, nossos projetos. Vagner, eu não tenho nada, absolutamente nada a reclamar da direção, nem dos colegas. Eu tenho muita liberdade e abertura para conversar com os colegas. Eu acho que são pessoas, assim, boas de dialogar. Eu tenho prazer em sentar na mesa dos professores e estar lá com eles, porque eu sinto um ambiente de cooperação (JOY, E2_1, 2020).

Conforme mostra o excerto 2, Joy se sentia privilegiada, uma professora de muita sorte por trabalhar na atual escola, e destacava o papel positivo da direção, o apoio pedagógico e o suporte necessário para desenvolver seus projetos. Assim,

ela se sentia livre para lecionar e interagir com os colegas de profissão, o que lhe proporcionava uma experiência emocional de entusiasmo, bastante positiva. Em vários momentos, Joy também demonstrou contentamento em relação à profissão que escolheu, no seu processo de preparação para a docência, para as aulas, para encontrar os aprendizes na escola e conseguir ajudá-los durante o processo de aprendizagem da língua-alvo.

Joy experienciou emoções de amor, gratidão, entusiasmo e contentamento, mas também emoções de ansiedade e frustração, como já dito anteriormente. Nesse sentido, é relevante lembrar que a natureza emocional da prática docente pode ser relacionada ao esgotamento emocional de professores, insatisfação com o ambiente de trabalho, problemas psicológicos e níveis acentuados de abandono da profissão (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009).

No que se refere ao contexto pandêmico de ensino, quando questionada sobre como estava se sentindo ao ter que lecionar remotamente, ela afirma:

Excerto 3

[...] ainda não parei para ter esse sentimento de como estou me sentindo em relação às aulas remotas. Veio assim, tudo muito rápido e é claro que a gente estava esperando que isso acontecesse, mas não de uma maneira muito... bem rápida, eu achei, sabe. Nós já começamos com a leitura dos tutoriais, assistindo as videoaulas. As videoaulas estão sendo disponibilizadas pela Rede Minas... aí dá para ter acesso e sincronizar no computador também para assistir. Aí, cada dia da semana tem uma área do conhecimento, né? (JOY, E2_1, 2020)

Percebe-se, por meio da fala de Joy, que ela não sabia como descrever suas emoções naquele momento inicial de ensino remoto emergencial. A participante indicava que: “ainda não parei para ter esse sentimento de como estou me sentindo em relação às aulas remotas” (JOY, E2_1, 2020). Apesar de Joy ter parecido não saber descrever com exatidão o que estava sentindo, sua fala sugeria informações relevantes sobre a sua dimensão emocional. Em primeiro lugar, o fato de ter tido que lidar com todas as pressões e imposições que o novo contexto exigia, sem ter sido devidamente preparada para exercer a docência de forma remota, foi desconfortante para ela. Além disso, ela aparentava estar emocionalmente abalada diante do novo contexto de ensino, pois afirma: “veio assim, tudo muito rápido e é claro que a gente estava esperando que isso acontecesse, mas não de uma maneira muito... bem rápida, eu achei, sabe” (JOY, E2_1, 2020).

Nesse sentido, à medida que o ambiente desorganizado se instaurava, a emoção de frustração foi sendo construída ao ter que gerenciar seu tempo e planejamento em um momento em que muito foi exigido dos professores, muitas

vezes sem a preparação ou o tempo adequado. Apesar de a professora não ter descrito, de forma explícita, estar insegura e confusa, é possível perceber que ela foi afetada emocionalmente. Joy não conhecia os aprendizes e ter que lecionar em um ambiente novo, sem preparo, fez despertar nela ansiedade. Em suas palavras, ela relatava estar

Excerto 4

[...] ansiosa, sim, para conhecer os alunos. Alguns já foram meus alunos no ano passado, e isso vai ser interessante para mim porque eu tenho... eu não sou muito de rede social, de ficar conversando com os alunos por rede social, e agora nós vamos ter um aplicativo só para a gente ter essa interatividade com os alunos. Eles vão nos conectar, tirar as dúvidas. Eu acho que isso vai ser um desafio para mim, mas acho que vai ser um desafio que leva à aprendizagem (JOY, E2_1, 2020).

Apesar da ansiedade descrita no excerto acima, a participante reportou que o contato com aprendizes estava sendo algo desafiador, “mas um desafio que leva à aprendizagem” (JOY, E2_1, 2020). A ansiedade parece ter sido motivada pelo contexto remoto de ensino somado ao fato de ela não conhecer os aprendizes, saber as suas necessidades, nem seus estilos de aprendizagem, mas se ver pressionada a lecionar de forma remota sob o ensino remoto emergencial. Esse tipo de ansiedade, assim como as outras emoções aqui apresentadas, não parece ter causado consequências ruins ou graves. Pelo contrário, pode ser uma constatação por ela ser uma professora que se pauta pelo planejamento e organização. Em geral, para professores, não conhecer os aprendizes e ter que preparar material para uma turma sem conhecê-los acarreta ansiedade. Uma ansiedade que talvez se traduza em não saber como se programar, um medo do futuro ou de não dar conta.

Ao ter que lecionar o idioma remotamente, por exemplo, Joy não se sentia preparada, não conseguia usar algumas ferramentas digitais como gostaria, e acreditava que precisava de interação e contato com os aprendizes para ensinar inglês. Assim, ela afirmou se sentir ansiosa para conhecer os aprendizes e emocionalmente bloqueada no início da pandemia, não sabendo descrever suas emoções naquele momento. A partir dessas emoções, precisou pensar em maneiras para ressignificar a sua prática, o seu contexto de atuação e suas ações, como será apresentado na próxima subseção.

4.2 Ações de Joy em meio ao caos pandêmico

Após ter discutido as emoções de Joy durante o ensino, neste momento, descrevemos a maneira como suas ações foram construídas para o ensino remoto

emergencial. Essas ações se referiam a ações voltada para o planejamento docente, estratégias pedagógicas e didáticas e ao ensino da língua inglesa e interações com os aprendizes. Comentamos sobre cada uma a seguir.

4.2.1 Ações voltadas ao planejamento docente, estratégias pedagógicas e didáticas

Joy precisou ressignificar a sua prática docente, e conseqüentemente, suas ações enquanto professora de inglês para atuar no novo contexto. Nesse sentido, a fim de organizar a sua prática docente e suas ações de maneira virtual, ela ressaltava que:

Excerto 5

[...] dentro dos temas que nos foram ofertados, eu vou tentar adaptar, visualizando os alunos de 6^{os} anos que nós temos na escola, 7^{os} e 8^{os}, que são as minhas turmas. Eu vou prezar por trazer isso um pouco mais para a prática, por exemplo: se tiver algum tema que esteja falando sobre *family*, talvez eu tente colocar no contexto atual, com relação a esse distanciamento social que a gente está tendo. Muitos não estão tendo contato com os avós, com parte da família. Então tentar colocar os temas relacionados ao contexto que a gente está vivendo atual, com esse contexto de pandemia e isolamento social (JOY, E2_1, 2020).

Conforme o excerto 5, Joy se preocupava em organizar suas ações a partir de um planejamento que atendesse às demandas dos aprendizes. Ela afirmava que tentaria aproximar o processo de ensino ao contexto atual de pandemia, onde os aprendizes teriam a oportunidade de usar o inglês de forma significativa, comunicativa e próxima da realidade na qual estavam inseridos. Assim, ela pensava em atividades que eles pudessem falar sobre suas famílias, por exemplo. Essa preocupação em atender às demandas dos aprendizes e organizar a sua prática fica evidente em seu relato, em que conta da sua tentativa de se preparar para atender aos aprendizes durante o ensino remoto emergencial:

Excerto 6

[...] eu distribuí as horas que eu leciono semanalmente para cada turma e eu disponibilizei esses horários ao longo da semana. Todos os dias eu vou atender. Cada dia uma turma. Eu vou estar disponível para atendê-los, tirando dúvidas. Enquanto não têm alunos me procurando para tirar dúvidas, eu estou usando esses horários para preparação de material, estudando também a possibilidade de fazer material de apoio, além do material que foi proporcionado e esse horário que eu disponibilizei, eu acho que fica organizado. Como eu já postei nos grupos, os alunos vão saber a hora que eu vou estar disponível para atender às demandas deles. (JOY, E2_2, 2020)

Joy manifesta a sua preocupação em atender os aprendizes durante o contexto de ensino remoto emergencial. Dessa forma, ela optava por criar uma tabela e distribuir os horários referentes à sua jornada de trabalho na escola para cada uma das turmas e informava isso aos aprendizes. A professora utilizava do seu tempo para preparar o material de apoio para o início das atividades remotas. Com isso, ela objetivava se organizar para “estar disponível para atender às demandas deles” (JOY, E2_2, 2020).

A análise de dados apontou a preocupação de Joy com a organização em suas ações: ela conferia o e-mail, respondia as mensagens, corrigia as atividades, reenviava aos aprendizes e documentava as notas em planilhas *on-line*. Isso mostra seu esforço em manter uma rotina de forma a atender os aprendizes, orientá-los ao longo do processo de ensino-aprendizagem remoto e se planejar diariamente.

Observamos, também, que a professora demonstrava dar importância em se ter um escritório bem-preparado, reuniões semanais com supervisão, material pronto, aprendizes interessados ao longo do processo de ensino-aprendizagem do idioma e atividades extras. Ela esperava que esse período pudesse ser usado para se reinventar, se capacitar enquanto professora, se aproximar dos aprendizes e pais por meio do ambiente virtual.

4.2.2 Ações voltadas ao ensino da língua inglesa e interações com os aprendizes

Ao ter que readaptar sua prática para o ensino remoto, Joy informou que o contato com os aprendizes aconteceria, a princípio, por meio da utilização de um aplicativo disponibilizado pelo Governo do Estado, mas as expectativas dos docentes e gestão escolar foram quebradas, uma vez que esse aplicativo não estava disponível para uso. Assim, as interações aconteceram a partir de grupos no *Facebook*, além do e-mail institucional da professora, conforme apontado anteriormente, conforme ela explica:

Excerto 7

Eu posto na página, na seção da linha do tempo do grupo ou na própria linha do tempo do perfil profissional. Eu posso postar as curiosidades, eu posso desenvolver a correção das atividades que estão sendo realizadas por eles e postar lá. Eu posso fazer vídeos e postar também, eles vão ter acesso. Eles podem me mandar mensagem quando tiverem dúvida, a qualquer hora e eu vou responder no meu horário de aula (JOY, E2_2, 2020).

É perceptível o desejo de Joy em ter ações interativas com os aprendizes nos grupos do *Facebook*, com o objetivo de criar um ambiente dinâmico de aprendizagem. Essa interatividade se deu com base em diferentes formas. Assim, ela descreveu:

Excerto 8

[...] eu tenho enviado algumas atividades extras, mas são atividades bem pontuais e bem simples com objetivo de provocar uma interação entre eles no *Facebook*. Então eu acho que o contato no *Facebook*, principalmente dos 6^{os} anos tem sido bem efetivo (JOY, E2_2, 2020).

Assim, Joy salientou que: “qualquer postagem que eu faça, pode ser simples, eu já vejo os pais se mobilizando, os alunos também para participarem no grupo do *Facebook*” (JOY, E3, 2020). Essas falas supracitadas nos direcionam às ações da professora em interação com as turmas em seus respectivos grupos, onde ela buscou diferentes maneiras, dentro das limitações contextuais onde estava inserida, para repensar suas práticas docentes, interagir com os aprendizes, pais e promover o ensino e prática do idioma da maneira que era possível no momento.

Com base no material didático oferecido pelo Governo do Estado, Joy pensava o seu planejamento, atividades extras e suas ações docentes para promover o que ela chamava de ensino interativo e dinâmico no *Facebook*. A participante acreditava que as atividades serviriam como forma de promover a interação entre os aprendizes em seus respectivos grupos e afirma que a experiência com as turmas dos 6^{os} anos pode ser considerada como bem efetiva. Ela ainda destacava a sua satisfação por saber que os aprendizes e pais interagem com ela nos grupos.

O primeiro autor deste capítulo foi adicionado aos grupos no *Facebook* e conseguiu perceber de maneira mais próxima as ações de Joy.

Ao longo das semanas de observação das ações voltadas ao ensino e interação com os aprendizes nos grupos, foi possível mapear um movimento recorrente na prática de sua participante, sendo:

1. compartilhamento do material do Governo do Estado semanalmente com a descrição das atividades a serem realizadas e enviadas ao e-mail de Joy, juntamente a uma atividade extra relacionada ao material com orientações para serem postadas no próprio grupo;
2. confirmação de recebimento das atividades do material didático ao e-mail através de cartões de agradecimento aos aprendizes, interação (através de curtidas e comentários) nas atividades extras compartilhadas nos grupos pelos aprendizes ao longo da semana;
3. correção das atividades do material didático semanal enviadas ao e-mail, revisão de aspectos gramaticais ou lexicais em formatos de postagens e mensagens motivacionais em formatos de postagens (cartões) aos aprendizes.

A sequência das ações da professora sugere que sua intenção era, não somente promover, de fato, a interação entre os aprendizes, motivá-los a realizarem as

atividades e guiá-los ao longo do processo de ensino-aprendizagem do idioma, mas também fazer isso de forma organizada, clara e objetiva. Cabe ressaltar que Joy sempre se mostrava disposta a ajudar os aprendizes em muitos momentos, e também utilizava de ambos os idiomas para se comunicar com eles. Apesar de todo o cuidado e dedicação em sua prática docente sob ensino remoto emergencial, Joy afirmava que se sentia distante dos estudantes, pois o único contato que ela tinha era por meio do Facebook e/ou por e-mail. Essas interações virtuais são descritas por ela como “uma interação mais superficial” (JOY, E3, 2020).

De maneira geral, Joy apresentou ações voltadas ao planejamento de sua prática, estratégias pedagógicas e didáticas. Essas ações estavam relacionadas à sua necessidade em organizar a sua prática, se sentir preparada para lecionar e partir da realidade e contexto social dos aprendizes para pensar e construir o seu fazer docente. Como já discutido, ao migrar para o ambiente virtual, Joy necessitou desenhar ações que pudessem criar um ambiente interativo, dinâmico e de aprendizagem, reconhecendo as limitações contextuais que a nova situação apresentava, reforçando a importância da agência docente no processo de ensino-aprendizagem. Ela buscou, assim, ferramentas e estratégias de aperfeiçoamento para que as suas ações de ensino e interação pudessem moldar o contexto virtual e ser significativas aos aprendizes.

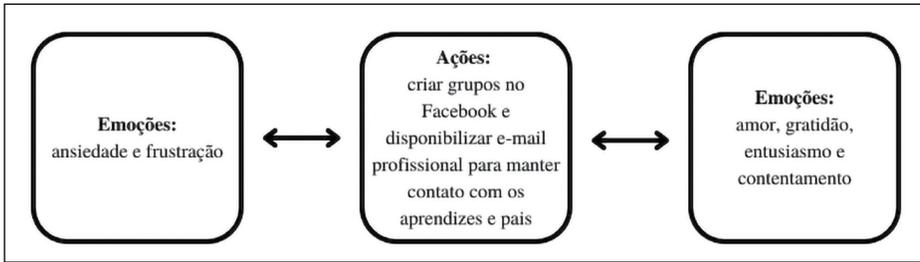
Resumindo, Joy buscou, ao longo do ensino pandêmico, conectar-se de diferentes formas com os aprendizes, optando por não focar nas dificuldades, mas nos aprendizados ao longo do processo. Nesse sentido, ela estabeleceu uma rotina dinâmica e interativa de contato nos grupos, onde as atividades eram postadas, corrigidas e avaliadas por ela. Além disso, ela sempre demonstrou uma postura otimista e motivadora nesse ambiente, por mais complexo que ele se apresentava no início desse processo. Dessa forma, percebemos que Joy reconhece o seu contexto de ensino, bem como suas respectivas limitações e procura maneiras para ensinar o idioma.

4.3 Relação interativa entre as emoções e ações de Joy

A análise dos dados sugere uma relação interativa entre as emoções e ações da participante. A *relação interativa* pode ser entendida como aquela onde os conceitos interagem entre si. Nessa relação, um conceito pode influenciar na construção, força, mudança ou ressignificação de outro e vice-versa.

Conforme discutido anteriormente, Joy vivenciou emoções de ansiedade e frustração de por não conseguir usar as ferramentas digitais disponibilizadas no ensino remoto emergencial devido a problemas técnicos, pela dificuldade em gerenciar o tempo de trabalho, pela desorganização e por não se sentir devidamente preparada para o ensino remoto emergencial, como mostrado no esquema a seguir:

Esquema 1 – A relação interativa entre as emoções e ações de Joy



Fonte: Os Autores. Adaptado de Peron (2021).

Conforme apresentado no Esquema 1, ao interagir com o novo contexto, Joy apresentou, inicialmente, dificuldade em lidar com a ausência de organização e planejamento, onde ela sentiu-se ansiosa e frustrada. Todavia, essas emoções parecem tê-la motivado a repensar suas ações e a ressignificar sua prática. Assim, ela criou os grupos no Facebook, disponibilizou o seu e-mail para envio de atividades e atendimento aos aprendizes e conseguiu se reorganizar, interagir com eles, com os pais, e construiu um processo de ensino-aprendizagem significativo para ela e os aprendizes. Isso motivou Joy a vivenciar emoções de segurança, conforto e entusiasmo para lecionar.

As ações em criar os grupos do Facebook e até pensar em manter contato com os aprendizes por e-mail, então, sugerem a capacidade de resiliência de Joy em meio às dificuldades que o contexto apresentava. Entretanto, a professora sempre apresentou uma atitude positiva e conseguiu experimentar emoções que antes já faziam parte do seu contexto e a motivavam cotidianamente a preparar suas aulas, a se sentir preparada para a sua prática docente, a conseguir se organizar para interagir com os aprendizes e até mesmo com os pais e/ou responsáveis. A ansiedade e frustração iniciais deram lugar às emoções de amor, gratidão e carinho após Joy sentir que conseguia se comunicar com eles e ter uma prática interativa e dinâmica, mesmo que, naquele momento, essa fosse realizada à distância por uma rede social. As dificuldades contextuais parecem ter limitado a professora em um primeiro momento, mas a impulsionaram a rever o que ela acreditava e gerenciar de outra maneira suas ações docentes.

Em suma, Joy cuidava da manutenção e interação das redes *on-line*, justamente porque acreditava que o ambiente da sala de aula, seja presencial ou não, necessitava atender a todos esses requisitos. E tudo isso só se fortalecia à medida que ela conseguia se identificar como uma professora afetuosa, organizada, dinâmica, consciente e planejada, o que indica um movimento interativo entre suas emoções e ações. Essa relação, inclusive, reforça a dialética entre os conceitos no cotidiano docente, uma vez que, ao reconhecer tais relações e suas respectivas fontes indutoras, podemos gerenciar de forma mais consciente o nosso fazer docente, possibilidade de mudanças e reflexões.

5. Considerações finais

Neste capítulo, discutimos parte dos resultados de uma pesquisa (PERON, 2021) com uma professora de inglês em serviço no contexto de uma escola pública durante a pandemia de covid-19, com o objetivo de desvelar suas emoções e ações, bem como a relação entre esses conceitos. A pesquisa confirmou uma relação interativa entre os conceitos e reiterou a importância do aspecto emocional na prática docente.

Os dados aqui discutidos nos permitem ilustrar todo o percurso teórico que foi apresentado neste texto acerca das emoções e ações de professores de línguas, mais especificamente enfocando a relação entre os conceitos. Foi possível observar que as ações da professora no ensino durante a pandemia possuíam relação com suas emoções e vice-versa, conforme sugerido na literatura (BARCELOS, 2013; ZEMBYLAS, 2003) e conforme discutido nos resultados. Isso acontece, pois, ao compreendermos a prática docente como emocional.

Emoções de amor, gratidão, entusiasmo, contentamento sempre fizeram parte do repertório emocional da participante, assim como, em momentos críticos como vimos, emoções de ansiedade e frustração emergiram. Essas emoções tiveram diferentes fontes indutoras, como: o contato ou a ausência de contato com os aprendizes durante a pandemia, a organização ou a desorganização da prática docente, o ensino e planejamento das aulas, o apoio da coordenação pedagógica, o fato de se sentir preparada ou saber usar devidamente as ferramentas digitais etc.

Vimos, ainda, que o bom gerenciamento das emoções e ações da professora fez com que ela tivesse uma abordagem de ensino pautada no pensamento crítico reflexivo, na capacidade e mudança em sua prática, na importância do olhar atento ao ensino e da relevância que, para ela, o contato com os aprendizes possuía. Apesar de, no início de uma prática marcada pelo caos, emoções de ansiedade e frustração terem tomado conta, a participante buscou se reinventar e agir no seu contexto e utilizar o que conseguia para atender as demandas contextuais dos aprendizes. Em outras palavras, apesar de ter se sentido ansiosa e frustrada, a participante foi resiliente e conseguiu ressignificar o seu contexto, suas práticas, suas ações.

Acreditamos que esses resultados possam contribuir para desmistificar discursos injustos e antieducacionais que possam ter sido propagados durante a pandemia contra professoras/es, educadoras/es e escolas. Muitos desses discursos não valorizavam todo o trabalho que estava sendo realizado “por trás das telas” dos computadores no ensino remoto emergencial. É preciso reconhecer todo o esforço e árduo trabalho que foi e ainda está sendo realizado no durante e no pós-pandemia nas escolas brasileiras.

Este capítulo apresenta, no mínimo, duas implicações para a área de formação de professores e para o ensino de línguas. A primeira diz respeito a

importância das emoções na prática docente, assim como trabalho emocional e apoio a professoras/es, principalmente em situações adversas, de crise, como é o caso do estudo em questão. À medida que professoras/es conseguem identificar e trabalhar suas emoções, maiores serão as chances de conseguirem agir em seus respectivos contextos de ensino. A segunda implicação diz respeito à importância de uma rede de apoio a professoras/es de línguas, principalmente nos anos iniciais na profissão, seja por meio de um curso de formação continuada e/ou por parte da coordenação psicossocial escolar e pedagógica. Essa iniciativa poderá auxiliar os profissionais a se sentirem amparados e acolhidos emocionalmente ao ter que enfrentar as diversas e múltiplas situações na profissão.

Nós acreditamos que pesquisas futuras podem continuar investigando a relação entre os as emoções e ações de professores de línguas, bem como as crenças e a identidade desses profissionais. Esperamos que este capítulo possa abrir caminhos para discussões acerca dessa relação e sobre a importância dos conceitos à formação de professores de línguas, tanto inicial quanto continuada. Por fim, desejamos que mais pesquisas consigam potencializar as diferentes vozes que passam os mais diversos contextos escolares, principalmente as vozes silenciadas e marginalizadas por diferentes instituições, sistemas e camadas sociais.

Referências

- ANDRADE, N. C. *Emotions and Motivation to Teach English at a Brazilian Public School*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.
- ARAGÃO, R. C. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA, M. R. (org). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 163-190.
- ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In: BELIEFS, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching. London: Palgrave Macmillan, 2016, p. 71-96.

- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.
- 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.
- BORG, S. Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. In: BARNARD, R.; BURNS, A. (ed.). *Researching language teacher cognition and practice: International case studies*. Bristol: Multilingual Matters, p. 11-29. 2012.
- COELHO, H. S. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- FRIJDA, N. H. The psychologists' point of view. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (ed.). *Handbook of emotions*. New York: Guilford, 2008. p. 68-87.
- GOLOMBEK, P.; DORAN, M. Unifying emotion, cognition and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, v. 39, p. 102-111, 2014.
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.
- KELLER, M. M.; FRENZEL, A. C.; GOETZ, T.; PEKRUN, R.; HENSLEY, L. Exploring Teacher Emotions: A literature review and an experience sampling study. In: RICHARDSON, P. W.; KARABENICK, S. A.; WATT, H. M. G. (ed.). *Teacher Motivation: Theory and Practice*. New York: Routledge, 2014. p. 69-82.
- MARTINEZ AGUDO, J. *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Cham: Springer, 2018.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: MATURANA, H. (org.). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35.

- MERCER, S. Getting interested in the psychology of language learning. *ELT Research*, v. 33, p. 7-9, 2018.
- MERCER, S. Integrating wellbeing as a 21st century skill in ELT. In: MAVRIDIS, S.; XERRI, D. (ed.). *English for 21st century skills*. Newbury: Express Publishing, 2020.
- MERCER, S. Language teacher psychology research in LTE. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). *Qualitative Research Topics in Language Education*. London: Routledge, 2019. p. 50-55.
- MERCER, S. Positive psychology in SLA: An agenda for teacher and learner wellbeing. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 40, n. 2, p. 100-122, 2017.
- PALMER, P. J. *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- PERON, V. *A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora e inglês em tempos de pandemia*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.
- RIBEIRO, D. C. C. *Estados afetivos de professores em língua inglesa em formação inicial*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.
- RODRIGUES, N. N. *The relationship between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.
- SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to Advances in Teacher Emotion research: the impact in teachers' lives. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). *Introduction to Advances in Teacher Emotion research: the impact in teachers' lives*. New York: Springer, 2009. p. 3-11.
- SILVA, J. B. M. *Vozes apaixonadas pelo Ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.
- SONG, J. Critical approaches to emotions of non-native English speaking teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, n. 4, p.453-467, out. 2018.

- SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives. *Multilingual Matters*, 2011.
- ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *Studies in International Journal of Qualitative Education*, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2006.
- ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflection on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, n. 22, p. 103-125, 2003.
- ZEMBYLAS, M. Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 39, n. 1, p. 79-103, 2002b.
- ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A post-structuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 935-948, 2005.
- ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 9, p. 214-238, 2005.
- ZEMBYLAS, M. Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. *Educational Theory*, v. 52, n. 2, p. 187-298, 2002a.
- ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Emoções de uma professora de língua inglesa em formação inicial: as narrativas sobre a escola pública

Fabiano Silvestre Ramos¹

1. Introdução

O presente texto tem o objetivo de investigar as emoções de uma professora de língua inglesa em formação inicial e em atuação no contexto de escola pública do interior de Goiás, discutindo a influência de suas emoções na relação da profissional com seu contexto de atuação.

Este estudo se justifica devido à importância de estudar as emoções de professores de línguas em atuação no contexto da escola pública com vistas a construção de repertórios que permitam a reflexão nos cursos de formação de professores. Trabalhos vêm sendo desenvolvidos com o intuito de investigar o papel das emoções de professores no contexto de escola pública regular (PERON, 2021; CARVALHO, 2020; FARIA, 2018). Esses estudos apontam uma gama de emoções vivenciadas e um papel ativo no processo de tomada de decisões na prática pedagógica do profissional. Tais emoções estão associadas a diversas situações catalisadoras e atores sociais, tais como a relação de professores com os discentes, com os membros da comunidade escolar, com relação às políticas educacionais, dentre outros. Neste aspecto, ressalto um imperativo de investigação dos aspectos relacionados à vida emocional de professores.

A relação com nossos pares contribui para a construção de nossas subjetividades e a nossa maneira de interpretar o mundo e, conseqüentemente, para nossas práticas em sala de aula. O presente texto vem, portanto, como uma tentativa de contribuir para o número crescente de trabalhos sendo desenvolvidos em linguística aplicada na sua virada afetiva (PAVLENKO, 2013), como mais um esforço em se compreender o papel das emoções nos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Esse crescente interesse reflete-se em um aumento no número de publicações na área dedicadas à temática. Recentemente a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (2022)² publicou um dossiê especial reunindo artigos que investigam a relação do construto com outros conceitos teóricos. Na última versão do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (2022) também foi possível perceber um

1 UFBA.

2 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/i/2022.v22n1/>.

número expressivo de simpósios que buscam discutir trabalhos sobre o conceito de emoções relacionados a diferentes contextos de atuação.

Observa-se, também, um aumento no número de teses e dissertações que investigam o papel das emoções nos processos de ensino e aprendizagem de línguas e sua relação com outros conceitos teóricos, tais como crenças (SANTANA, 2023; GODOY, 2020; LEAL, 2015), identidades (PENA, 2021; MOREIRA, 2020; RAMOS, 2018), políticas linguísticas (FERREIRA, 2017), uso de tecnologias digitais (LEMONS, 2017; DIAS, 2014) dentre outros.

O presente capítulo está organizado em cinco seções. Na introdução, expõem o objetivo da pesquisa e localizo o presente trabalho dentro de uma tradição de pesquisas em linguística aplicada. Na segunda seção, discorro sobre o conceito de emoções a partir de uma perspectiva sociocultural. A terceira seção expõe os procedimentos metodológicos do estudo. Em seguida, a quarta seção apresenta a análise e discussão dos dados e, por fim, na última seção, apresento minhas considerações finais.

2. Definição do conceito de emoções

Neste trabalho, defino emoções a partir de uma perspectiva sociocultural. Tal decisão implica considerar dito fenômeno a partir de uma vertente monista de reflexão sobre a constituição do ser humano (SPINOZA, 2009), vertente essa que suprime as divisões dualistas da compreensão do sujeito, tais como cognição *versus* emoção, corpo *versus* alma. Baseio-me, para isso, na teoria sociocultural, que por sua vez tem origem na Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana (VIGOTSKI, 2009, 2010), que busca explicar a construção dos processos cognitivos a partir da inserção do ser humano nas práticas sociais (JONHSON, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

A teoria vigotskiana defende, ainda, que as dimensões cognitivas e afetivas são interligadas e, dessa forma, não existiria cognição sem emoção e vice-versa. Toda a existência e atuação do sujeito é permeada por essa unidade entre cognição e emoção. Portanto, todas as atividades humanas possuem, em sua base, um aspecto afetivo, sendo as emoções um construto central para a atividade social do sujeito. Holodyski (2013) afirma que elas sinalizam o sentido subjetivo das próprias ações e das ações dos nossos pares. Dessa forma, as emoções são parte constituinte da atividade. Entretanto, elas apresentam um caráter contraditório, uma vez que ao mesmo tempo em que nos paralisam elas também podem nos incitar à ação (LANE, 1999). Para Le Breton (2019), o sujeito está permanentemente sob influência das emoções. O autor ressalta, inclusive, que a atividade de pensar é permeada por esse filtro da afetividade. Assim, segundo o autor, o “‘coração’ e a ‘razão’, longe de se dispersarem, entremeiam-se de forma necessária, influenciando-se mutuamente”.

Vigotski (2004, 2010) define emoções como funções psicológicas superiores que auxiliam na organização das reações humanas. Elas possuem uma base biológica, o corpo, onde serão manifestadas, mas é no meio social em que elas se desenvolverão. São, portanto, culturalizadas, passíveis de desenvolvimento e transformação no decorrer da história dos sujeitos (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Oliveira e Rego (2003) afirmam que a afetividade humana é construída através da mediação da cultura. As autoras citam o exemplo de emoções relacionadas ao ciúme que são diferentes em sociedades ditas monogâmicas e em sociedades poligâmicas. Fleer, Gonzalez Rey e Veresov (2017) defendem o ponto de vista de que as emoções ganham significação a partir da interação com os outros, uma vez que elas se desenvolvem cultural e historicamente. Le Breton (2019), por sua vez, declara que a emoção vai se basear em um repertório cultural. Um exemplo disso seria o fato de que um mesmo acontecimento pode gerar diferentes emoções em pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais. Ressalta-se, assim, o caráter cultural e social das emoções e uma abolição de um ponto de vista das emoções como universais.

Pensando no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, as emoções podem atuar como pontos de crescimento. Johnson e Golombek (2016) definem pontos de crescimento (“growth points”) como os momentos ou conjunto de momentos nos quais o professor vivencia uma dissonância cognitiva e/ou emocional. A partir da mediação de um par mais experiente, esse ponto de crescimento pode se tornar um potencial para o desenvolvimento profissional do professor.

Por fim, ressalto o potencial e a importância das emoções para a vida em comunidade. Fleer, Gonzalez Rey e Veresov (2017) afirmam que as emoções estão relacionadas à sensação de pertencimento a grupos. Vão ser elas que ditarão a operatividade das relações sociais (GALANO, 2006). De acordo com Le Breton (2019, pp. 139-140), a afetividade representa um vínculo do sujeito com o mundo. Segundo o autor, ela representa “o clima moral que envolve em permanência a relação do indivíduo com o mundo e a ressonância íntima das coisas e dos acontecimentos que a vida cotidiana oferece”.

Considerando a discussão acima proposta, apresento uma definição funcional para o termo emoções, que informará a discussão dos dados da pesquisa. Assim como Ramos (2020, 2018), compreendo emoções como funções psicológicas superiores responsáveis pela organização e orientação da prática do sujeito. Entendo que tais funções, assim como o pensamento, a linguagem, a imaginação, a volição e a memória, são construídas em um contexto histórico-cultural, a partir da interação social do indivíduo com seu meio.

Na próxima seção apresento os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Inicialmente discorro sobre a natureza da pesquisa. Em seguida apresento

o contexto e a participante do estudo, bem como os procedimentos de geração e análise dos dados.

3. Metodologia³

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo e interdisciplinar. No que tange ao estudo das emoções, essa perspectiva interdisciplinar permite uma compreensão do fenômeno a partir de diferentes concepções e áreas do saber, tais como Sociologia, Antropologia, Psicologia. Assim, promove-se um diálogo profícuo para que possamos entender as emoções como um conceito complexo e multifatorial. Segundo Oliveira e Rego (2003) para que possamos construir uma compreensão sobre os processos de desenvolvimento cognitivos dos sujeitos e, por conseguinte suas emoções, é preciso investigar sua história singular, que se inicia nas experiências garantidas pela cultura.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto da disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa e também de uma escola pública no interior de Goiás, cidade onde a participante residia e atuava no primeiro semestre letivo de 2020, período anterior à pandemia de covid-19. Trata-se de uma cidade com cerca de cinco mil habitantes, com duas escolas de educação básica, uma municipal e outra estadual.

Marisa é uma professora de língua inglesa em formação inicial e em atuação na educação básica desde o ano de 2007, quando iniciou sua primeira graduação. No momento da pesquisa, a participante tinha 38 anos. Apresenta uma história de formação e atuação profissional complexa. Começou a lecionar ainda no primeiro semestre do seu curso de graduação, curso esse que, por alguns contratempores teve que trancar e reiniciar algumas vezes. Marisa é professora, esposa e mãe de duas crianças. Esse aspecto de sua vida foi um dos motivos que a fez priorizar o trabalho e não a graduação, uma vez que precisava ajudar no sustento da família.

Os dados foram gerados através de uma narrativa escrita sobre suas experiências e uma entrevista oral utilizando o protocolo de Clarà (2015)^{4,5}. A participante foi convidada, inicialmente, como atividade parte da disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa, a escrever sobre seu percurso de formação e atuação como professora de língua inglesa. Em seguida, foi realizada uma entrevista em que Marisa foi solicitada a refletir sobre vivências e emoções em sua

3 A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e obteve parecer de aprovação sob número 2.038.050.

4 Trata-se de um protocolo elaborado por Clarà (2015) para geração de narrativas orais sobre emoções de professores em seu contexto de atuação profissional.

5 Os oito estudantes da disciplina de estágio supervisionado, no semestre letivo em que os dados foram gerados, haviam sido convidados para participar da pesquisa, contudo, apenas Marisa aceitou o convite.

prática pedagógica. Foram utilizados, para a análise dos dados, os princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Os dados foram categorizados a partir de unidades temáticas relacionadas às emoções: a) emoções relacionadas às políticas educacionais; b) emoções relacionadas ao contexto escolar e relacionamentos com seus pares, e; c) emoções relacionadas aos discentes.

4. Discussão dos dados: as emoções na escola pública

Nesta seção, apresento e discuto os resultados obtidos através da análise dos dados. As emoções identificadas no discurso da participante estão relacionadas a diferentes atores e instituições, a saber, estudantes, administração escolar, políticas governamentais, assim como já identificado em trabalhos anteriores, tais como Bastos (2009), Carvalho (2022) e Souza e Ramos (2021).

A história de formação inicial de Marisa se confunde com a sua jornada profissional, visto que começa a dar aulas de língua inglesa desde o primeiro semestre de sua graduação. Embora não seja o contexto ideal, pois ainda não possuía as competências e conhecimentos necessários para lidar com uma sala de aula, a situação promoveu desenvolvimento profissional para a professora, que podia fazer o movimento dialético tão necessário entre prática e teoria.

Entretanto, esse movimento vem transposto tanto por uma sobrecarga de trabalho quanto de emoções complexas, conforme aponta o excerto abaixo:

(01) Mas eu entrei no mesmo esquema, trabalhando o dia todo e inclusive alguns dias à noite e estudando nesses outros momentos. Sempre tive carga máxima como professora, sempre quarenta e duas horas, e aí sempre casava meus horários da faculdade com os dias das aulas presenciais aqui da minha cidade. [...] Entre pressionar meu trabalho e minha faculdade, eu vou pressionar mais... eh, eu abro um pouquinho mais de mão da minha formação agora do que do meu trabalho. Porque eu preciso dele para eu viver, para eu me sustentar. Daí, fazendo assim, né, por incrível que pareça o dia ficava muito cheio né, porque eu trabalhava o dia todo. [...] O cansaço é muito grande. Eu pegava um ônibus para eu ir... eu saía de casa 17h15 eu tinha que estar no ponto. Aí eu chegava na faculdade 19h10. Eu sempre chegava atrasadinha um pouquinho. [...] E a responsabilidade, porque, hoje, até que nem tanto, já consegui me livrar de muitas prisões que eu tinha, né, de cobrança de aluno na escola. [...] Era muito pesado, eu fazia dezessete provas, dezessete avaliações, todo bimestre. Então era muito puxado, minha carga dentro de sala era muito grande. E é muito, muito cansativo, porque o professor ele carrega muito (Entrevista).

Essa rotina dupla é a realidade de muitos licenciados que, precisam trabalhar durante o dia, para o sustento próprio e da família, e estudam à noite. Em

um estudo sobre o perfil dos estudantes de cursos de licenciatura em território nacional, com Locatelli e Diniz-Pereira (2019), averiguaram que o perfil dos licenciandos é de estudante trabalhador, com renda familiar baixa e egresso de escola pública. Conforme o discurso da participante, nessa dualidade de trabalho e faculdade, a prioridade dela era o trabalho, devido às suas necessidades materiais.

A afirmação de Marisa vai ao encontro dos resultados propostos por Viegas (2022), que analisa como a intensificação das atividades docentes e a sobrecarga de trabalho. Segunda a autora, as/os docentes de sua pesquisa se envolvem em jornadas intensas que exigem uma dedicação constante ao trabalho, ao ponto de o professor não conseguir fazer uma distinção entre os espaços domésticos e o espaço de trabalho, produzindo, assim, condições que levam ao adoecimento do profissional. Bastos (2009), em pesquisa sobre adoecimento docente, revela que os principais fatores relatados por professoras da educação básica como desencadeadores do adoecimento são a sobrecarga e as condições de trabalho nas escolas, de maneira especial a sua jornada dupla, os salários baixos, a intensificação das funções e das atividades docentes e as formas de regulação do trabalho escolar.

Penteado e Neto (2019) apontam para o desafio de se pensar a saúde e bem-estar docente no âmbito de sua atuação profissional. De acordo com os autores, a problemática, para que seja enfrentada, carece de mudanças sociais e políticas, ao mesmo tempo em que demanda dos professores o exercício de sua profissão com vistas a uma valorização de sua dignidade e protagonismo, na busca por estratégias de promoção do cuidado, da saúde e do bem-estar docente.

Marisa relata algumas responsabilidades da profissão que aprisionam o professor em práticas e comportamentos “aceitáveis” ou não na escola. Uma dessas “prisões”, que gera grande carga emocional, é a desvalorização da língua inglesa por parte das políticas educacionais e, conseqüentemente, dos alunos. Marisa sente-se frustrada e impotente diante do cenário, conforme os excertos (02) e (03):

(02) Em uma realidade de ensino onde o sistema se torna, às vezes, o pior inimigo do professor, é cada vez mais difícil construir uma educação efetiva. O sistema, por meio de provas, avalia como está a educação no Brasil. [...] As avaliações externas focam em três matérias específicas: português, matemática e ciências, o que leva a uma banalização dos outros conteúdos. Essa busca contínua por notas acaba interferindo em como todos enxergam a presença da língua inglesa nas escolas públicas. A crença de que o inglês não é importante é umas das maiores barreiras que enfrento em sala de aula e fora dela, pois não são poucas as vezes que ouço comentários maldosos nesse sentido, e tenho que defender a importância de se ter um segundo idioma e em como o inglês já está inserido em nossa realidade (Narrativa).

(03) Eu, às vezes eu me sinto muito impotente, os alunos, quando eu vejo que, eu aprendi a aceitar isso mais, agora, eles não tão, uns não querem aprender...

um desamor natural pelo inglês ou pela escola, de uma maneira geral, porque isso também é muito maior aqui (Entrevista).

A professora em formação e em atuação fala sobre uma desvalorização da língua inglesa por parte das avaliações nacionais institucionais e como isso afeta as crenças dos estudantes acerca da importância da disciplina, gerando uma certa frustração na professora devido à necessidade de ter que defender a importância da disciplina para a formação cidadã do sujeito. Os dados da participante corroboram os resultados de Carvalho (2022), que identifica esse mesmo sentimento de desvalorização da língua inglesa no seu contexto de atuação. Possivelmente, essa situação interferirá na maneira como Marisa também se sente dentro de sala de aula, porque a visão das instituições governamentais acerca da língua estrangeira acaba por manchar a maneira como o estudante se relaciona com a matéria. Para Paes e Jorge (2009), existe uma crença generalizada, compartilhada e arraigada nos atores da escola pública que os fazem desvalorizar o ensino de línguas adicionais/estrangeiras. Para os autores, parte desse processo de desvalorização provém, ainda, da forma como as políticas públicas elaboram sua compreensão do papel da língua estrangeira na formação do sujeito.

Marisa afirma sentir-se impotente quando encontra alunos que têm um “desamor” pela língua e diante do sistema que poda sua liberdade e criatividade para atuar de forma efetiva como professora de línguas. Essa impotência pode ser proveniente de sua frustração e tristeza em relação à atitude dos discentes e também das políticas educacionais que promovem uma desvalorização da língua inglesa. Os excertos 04 e 05 ilustram essa questão.

(04) Ou às vezes eu saio da sala de aula e eu me sinto podada pelo sistema, pela gestão (Entrevista).

(05) O engraçado é que, na minha cidade, consegui a mesma vaga como professora, mas vim cheia de ideias e aspirações que me motivavam a querer que meus alunos pudessem realmente absorver, de mim, todo o conhecimento que tinha. Cheguei cheia de energias, trazendo muitas atividades envolvendo pronúncias, características culturais, comandos e diálogos, além de aulas mais dinâmicas e avaliações diferenciadas para que meus alunos tivessem mais afinidade com a língua, realmente comesçassem a falar o inglês básico e sempre ressaltava o quanto era importante ter uma segunda língua em um país em pleno desenvolvimento igual era o nosso. Mas toda a minha empolgação não foi bem recebida... A gestora foi massacrada por reclamações e ameaças de abandono escolar devido às cobranças que eu fazia (Narrativa).

(06) Foi um balde de água fria em cima de toda a minha vontade de que todos pudessem ter acesso à uma língua que muitos pagavam mensalidade para aprender. [...] minhas cores haviam se apagado (Narrativa).

A professora demonstra-se entusiasmada, com muitas ideias, ao começar a dar aulas, porém, foi recebida com um “balde de água fria”, situação que gera tristeza e frustração na participante. Marisa diz que suas cores se apagaram. Um exemplo disso é a questão dos estagiários que chegam empolgados para o estágio supervisionado e são recepcionados pelos professores com um balde de água fria. Isso gera uma frustração nos novos professores.

Souza (2018) aponta que a organização do trabalho docente na escola apresenta uma gama de potenciais patogênicos, tais como as condições precárias de trabalho, as dificuldades no relacionamento com os alunos, problemas na gestão, falta de autonomia e pouca valorização profissional. É possível perceber como tais aspectos mencionados por Souza (2018) afetam a percepção de Marisa sobre sua prática docente. A participante demonstra frustração em sua relação com seus superiores, afirmando sentir-se sem voz. Um incômodo mostrado pela participante é a falta de delimitação de assuntos relacionados ao trabalho e à sua vida particular, que no seu contexto de atuação, se entrelaçam, uma vez assuntos privados são discutidos por gestores de sua escola.

(07) Eu já sofri demais com pessoas acima de mim, eu acho que eu fiquei muito tempo sem voz e agora eu comecei a ter um pouquinho de voz [...] Quando você está ligada a uma única unidade escolar, a gente fica meio que ligado, você engole muito sapo, né, digamos assim. Muita grosseria mesmo, muita humilhação desnecessária. Muita interferência na minha vida pessoal. Hoje eu não tenho isso mais. Eu estou 100% para a escola. Eu consigo me defender um pouco melhor. Porque eu acho que, eu cheguei a ser agredida emocionalmente. [...] Eu já sofri bastante com os meus superiores. Eu enxergava todos como amigos e aí, você chega num ponto que você vê que cada um tem seu interesse e não uma relação afetiva, né (Entrevista).

Marisa aponta que essas interferências causam desgaste na relação com seus pares e gestores, ressaltando humilhações, interferência na vida pessoal e “agressão emocional”. A docente afirma estar aos poucos conseguindo ter sua voz escutada na escola. A relação com a coordenação e direção da escola aparenta ser hostil em algumas situações. Entretanto, um aspecto que afeta a professora de maneira mais forte parece ser a interferência desses atores da administração escolar em sua vida pessoal. O excerto (08) narra uma vivência específica que trouxe uma carga emocional grande para a participante.

(08) Acho que a pior foi a que aconteceu agora no início do ano, né, que... durante uma reunião... olha só, uma fofoca... é... eu não sabia da fofoca. Mas, aí, uma colega ficou sabendo, durante uma reunião, [...] e contou pra gestora no momento da reunião. E a reunião tava indo normal, normalzinho e tudo, aí, ela contou e a gestora descontrolou, assim, ela saiu de si. E aí, ela veio ali

pra frente e começou a chamar a atenção de todos os professores, falando que tinha que conversar com alguns professores em particular, que estavam acontecendo coisas muito ruins, erradas que ela não aprovava e tal. Aí, eu olhei e falei “Nossa, Julia”. Aí, ela apontou o dedo pra mim e falou assim “E você é uma das que eu vou chamar lá porque você anda muito relapsa com as coisas”. Eu abri um olho assim e... o que que foi?... ela “você já entregou sua prova?” e falei “mas o dia de entregar é até hoje, tá aqui no meu pen-drive”... ela falou “pois é, dona Marisa, você anda muito relapsa” e a coordenadora que tá junto com ela veio também né, e falou assim “é mesmo, Julia, ela anda muito relapsa”. E aquilo... eu levei um susto... eu pensei “o que que eu tinha feito de errado?”... o que que eu fiz de errado? Aí ela terminou a reunião e eu fui pra sala, porque a gente cumpre horário na escola, né... e eu chorei, eu chorei. Eu chorei, e eu chorei e chorei e falei, vou me acalmar porque não vou chegar lá chorando porque eu não sei nem o que que eu fiz de errado, né. E ela foi me contar que foi uma fofoca assim, assim, assado. E era sobre minha vida particular... Eu não consigo falar nisso sem vir uma lágrima no olho ainda, sem me sentir mal, mas eu já consegui perder um pouquinho desse rancor. Eu acho que foi a emoção mais forte que eu já passei dentro da escola (Entrevista).

É possível perceber várias emoções na fala da participante: surpresa, frustração, tristeza e raiva. Há, no contexto de atuação de Marisa, um alargamento das linhas que separam a vida profissional e a vida pessoal dos professores na escola. As duas dimensões intercalam-se na relação da gestão escolar com os professores, que questionam assuntos que pouca ou nenhuma relação têm com a prática pedagógica da participante. A professora sente-se violada quando tem seu profissionalismo questionado com base em conversas de bastidores sobre questões relacionadas ao âmbito privado. Marisa afirma sentir rancor da coordenadora por ter chamado sua atenção perante seus colegas, questionando sua dedicação ao trabalho. Esse tipo de relacionamento causa desgastes na interação de tais atores, podendo gerar patologias, conforme exposto nos resultados da pesquisa de Souza (2018). No excerto, é possível perceber ainda uma tentativa de controlar uma expressão emocional por parte da participante para que não demonstre fragilidade perante a gestão.

A situação supracitada não foi a única em que foi questionada profissionalmente pela gestão escolar, conforme o excerto (09), é possível perceber que Marisa menciona um plural para afirmar que vivenciou momentos nos quais sentiu vontade de chorar na escola devido ao tratamento destinado a ela.

(09) “Nossa, e eu tive situações esse ano, no início do ano onde eu me senti mal, de chorar, chorar, chorar, tanto assim que por fazerem comigo algo que eles não tinham o direito de fazer, sabe... e colocar em prova minha questão profissional por causa de coisas fora da escola. E eu me senti muito mal,

muito mal mesmo. Terrivelmente. E, aí eu me senti muito frustrada, me senti violentada, é a palavra certa. Depois que tudo aconteceu eu fiquei semanas, semanas. Eu perdi o respeito por algumas pessoas. Perdi o carinho, o amor que eu tinha, porque eu sou muito de emoções. Eu tinha muito respeito por essas pessoas...” (Entrevista).

Novamente, a participante menciona a frustração ocasionada pela atitude da gestão escolar. Marisa afirma sentir-se frustrada e, por vezes, violentada, quando seu profissionalismo é colocado em questionamento. Novamente, a relação entre gestão e professora é estremecida devido à ausência de limites entre o que é pessoal e o que é profissional. Para a participante, as questões vivenciadas fora da escola não deveriam ser pauta de conversas no ambiente escolar, uma vez que não afetam sua prática pedagógica.

A pesquisa de Sousa e Ramos (2021) relata resultados semelhantes aos encontrados no presente estudo no que diz respeito às emoções vivenciadas por professores de língua inglesa quando têm sua identidade profissional questionada. Tristeza e frustração são emoções comuns nesse contexto.

Uma outra categoria de interação catalizadora de emoções na professora, tais como ansiedade, por um lado e alegria, por outro, é seu relacionamento com os alunos. O excerto (10) apresenta uma situação vivenciada envolvendo um caso de abuso sexual vivenciado por uma aluna, que procurou por Marisa para relatar o ocorrido:

(10) [...] o professor carrega muito [...] Esses dias uma aluna veio falar sobre um abuso que ela vinha sofrendo de uma pessoa muito... o aluno parece que se sente aberto para falar isso comigo, né. E eu falei: “para, amor. A tia não tem preparação psicológica para isso. Mas eu conheço quem tem. Eu posso chamar ela aqui para ajudar?” [...] Nossa, aí eu carrego comigo demais essas coisas. Então, como eu carrego isso, eu acho que é muito pesado você fazer a faculdade, estando trabalhando porque você carrega tudo, você carrega a carga tanto da faculdade quanto do seu trabalho. Aí você ainda tem vida social, vida familiar (Entrevista).

As vivências da participante na escola, nos termos vigostkianos (TOASSA, 2011), são responsáveis pelo surgimento das emoções que sentem enquanto professora. Marisa ressalta o fato de o docente carregar, no exercício de sua prática, uma responsabilidade e uma carga emocional grande, uma vez que lida com diversas subjetividades em sala de aula. Marisa aponta um caso grave de uma aluna que a procura para relatar um caso de abuso sexual. A situação apresentada coloca luz a um problema de fundamental importância para a atuação profissional: a preparação dos professores para lidar com questões que podem causar grande

impacto emocional, tais como situações de abuso sexual por parte dos estudantes. A docente afirma não ter condições psicológicas para lidar com o problema apresentado. Os cursos de formação de professores deveriam abrir espaços para o tratamento desses temas, para que o profissional possa tomar decisões informadas acerca dos procedimentos de como acolher e orientar tais casos, além de se proteger emocionalmente contra possíveis desdobramentos que tais vivências possam trazer para a vida do professor.

Considerando a relação com seus alunos, Marisa afirma que a sua prática de ensino e aprendizagem é permeada por diversos tipos de emoções, porém, as que ela considera como positivas, estão relacionadas às suas vivências em sala de aula, conforme o excerto (11):

(11) De tudo um pouco. Raiva, impotência, felicidade, amor, é... eu acho que os sentimentos positivos, enquanto professora, todos estão em sala de aula, com certeza, não fora da sala de aula, porque você também tem uma equipe com quem você trabalha. Mas, você vê o aluno aprendendo, você vê o aluno desenvolvendo uma avaliação sua... eh, o aluno feliz porque tirou uma nota boa... (Entrevista).

A participante afirma que sente amor por estar em sala de aula e felicidade na sua interação com seus alunos. Contudo, fora da sala de aula, podemos verificar um cenário não tão favorável para o bem-estar emocional de Marisa. A professora ressalta, mais uma vez, que a interação com seus colegas de trabalho e com a gestão escolar é catalisadora de emoções que considera negativas. A realização profissional da participante se dá em sala de aula, diante de seus alunos.

(12) Mas, eu amo, eu amo dar aula, eu amo minha profissão, eu amo meus alunos. Tem hora que dá vontade de pegar uns e ó [faz sinal de apertar o pescoço com as mãos], mas nunca peguei não. Mas... eu amo demais eles, eles são... cada um, únicos e especiais, são diferentes e eu posso fazer a diferença por eles. Eu acho que a melhor coisa é você ter essa sensação de que pode influenciar (Entrevista).

Marisa ressalta, entretanto, a natureza dualística dessa relação de amor com seus estudantes, ao afirmar que em alguns momentos estes últimos a fazem “perder a cabeça”. Contudo, podemos perceber que a participante demonstra paixão pelo que faz. A natureza complexa da sala de aula/escola possibilita essa perspectiva multifatorial das emoções. Quando sua relação está voltada para dentro da sala de aula, sua interação com seus alunos é possível afirmar que a professora tem paixão pelo que faz. Nesse sentido, é possível afirmar que as emoções de Marisa sobre a sala de aula/relacionamento com os alunos se assemelham

àquelas verificadas por Silva e Barcelos (2021). Esse estudo indica que os participantes, professores de língua inglesa em formação inicial, expressam satisfação, felicidade, amor, alegria e entusiasmo em relação ao ensino.

Mesmo com todas as adversidades encontradas no seu contexto de atuação, Marisa ressalta a amorosidade como essencial para que a educação possa atingir seu propósito de ser emancipadora (FREIRE, 1983), conforme o excerto (13)

(13) Mas não deixaria que o sistema me drenasse completamente. A amorosidade é essencial para que a educação dê certo, e ninguém melhor para descrever como isso deve acontecer do que Freire (Narrativa).

Jackiw, Benvenuti e Haracemiv (2021, p. 7), com base nas discussões de Paulo Freire e Humberto Maturana, apontam que “o amor/amorosidade é a verdadeira condição para a coexistência humana e convivência social”, ao compreender e aceitar o outro na diversidade. Dessa forma, para as autoras, o amor deve atuar como fundamento do ato educativo ao promover a “construção de espaços de convivência horizontalizados na busca da consciência crítica e emancipatória do sujeito”.

Marisa compreende as nuances do sistema educacional e demonstra certa resiliência perante as adversidades encontradas em seu percurso profissional. A professora parece compreender a necessidade de se blindar contra o sistema que, em suas palavras, tenta drenar seu potencial para transformação e apagar suas cores.

Por fim, apresento uma breve discussão sobre como as emoções podem atuar como pontos de crescimento (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016) para o desenvolvimento profissional da participante. Marisa mostra como uma vivência emocional atuou como um ponto de crescimento para sua prática pedagógica. A forma como era tratada por seus superiores a fez ressignificar a forma como interagia com os alunos.

(14) Segundo, eu tomei muito tapa na cara, sabe... sabe quando você faz aquela frase “você chama a atenção em particular e elogia em público”? Eu tive muito tudo em público. E eu achava que aquilo era tudo muito natural. E aí, como eu percebi que isso me afetava, eu passei a transferir meu olhar para o aluno também... será que a maneira que eu tô fazendo não está afetando ele negativamente também? Será que eu não tô sendo uma carrasca? Será que minhas avaliações não são um obstáculo ao invés de ser realmente uma parte da minha avaliação? Então isso me fez mudar, me fez mudar a minha avaliação porque eu tinha uma avaliação punitiva no início. Totalmente punitiva. Se o aluno não estivesse 100% na minha aula, com certeza ele ficaria de recuperação. Então... agora não, agora eu consigo ter um olhar um pouco diferente, não quero punir o aluno em momento algum (Entrevista).

As vivências emocionais de Marisa fazem com que ela ressignifique sua relação com seus estudantes. Motivada pelas situações que passou com seus colegas de trabalho, a professora repensa a maneira como lida e interage com seus alunos em sala de aula. Assim, ressaltamos o potencial transformador das emoções na prática do professor. A docente afirma que os “tapas na cara” aos quais fora submetida no decorrer de sua trajetória enquanto profissional na escola de ensino regular fez com que ela refletisse sobre comportamentos que possam ser nocivos à relação que constrói com seus estudantes. Dessa forma, é possível ressaltar que todas as emoções, mesmo aquelas às quais são adicionadas uma conotação negativa (medo, raiva, frustração etc.), desempenham uma função importante no processo de (re)construção da cognição da professora. Portanto, o estudo e a consequente compreensão das emoções no contexto de ensino e aprendizagem se caracterizam como fundamentais para a boa prática pedagógica.

Na próxima seção apresento as considerações finais deste trabalho e algumas implicações dos estudos sobre emoções para a compreensão da prática docente.

5. Considerações finais

Buscar compreender o contexto de atuação dos professores de línguas através de sua narrativa acerca das emoções vivenciadas neste cenário é um exercício importante e necessário para que se possa refletir sobre a complexidade da prática docente. Assim, as pesquisas sobre a temática colocam luz sob um cenário onde muitas vezes só se considera as competências necessárias para se ensinar, mas se ignora os aspectos subjetivos e suas influências no (in)sucesso do processo.

A análise dos dados de Marisa sugere que, a participante apresenta uma gama de emoções que variam de acordo com o contexto e os atores sociais em interação. É possível perceber a professora associa a seus alunos emoções que ela autodenomina como tendo uma conotação positiva. Afirma amar ser professora, amar ensinar. Ressalta a necessidade da amorosidade para que a educação tenha resultados. Seria essa emoção fundamental para a vida em comunidade.

A participante revela ainda vivenciar emoções como frustração e raiva, catalisadas por sua relação com a gestão escolar e com seus pares. A professora se sente podada pelas políticas educacionais relacionadas ao ensino de língua estrangeira, que declinam o papel da matéria na escola e também pela gestão da escola. A desvalorização da língua inglesa, que se mostra na postura da escola em relação ao idioma e também na atitude dos estudantes em relação à disciplina em voga, frustra Marisa, que inicia sua prática cheia de ideias e vigor e, aos poucos, vê suas cores se apagando.

A professora em formação inicial e em atuação revela ainda um desgaste emocional no tocante ao relacionamento com seus pares. Relata interferências em sua vida pessoal, humilhações e até agressões emocionais. A sobreposição

entre vida privada e vida profissional é, muitas vezes, uma questão problemática para os professores, uma situação que pode gerar uma estafa emocional, uma vez que os limites entre esses dois espaços deixam de existir e o sujeito passa a viver, quase a maioria do tempo, no espectro profissional.

É importante ressaltar, ainda, que Marisa tem uma boa compreensão de suas emoções e suas causas dentro do sistema emocional e aparenta resiliência diante das adversidades que encontra em sua prática profissional. Esse dado desvela a importância de criar espaços nas salas de aula de formação inicial para a discussão da dimensão afetiva dos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1979.

BASTOS, J. A. Q. R. *O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2009.

CARVALHO, A. M. *A detailed look at public school in service EFL teachers' self-esteem*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

CARVALHO, E. G. O. *Emoções e sentimentos em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso com aprendizes de 9º ano e uma professora de escola pública de Goiânia*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

CLARÃ, M. *Interview to generate teachers' narratives on emotion and resilience*. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marc_Clara/contributions. Acesso em: 26 jul. 2020.

DIAS, I. A. F. *Cibercultura e redes sociais no ensino e aprendizagem de inglês: possibilidades e limitações*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, 2014.

FARIA, P. M. F. de. *As emoções do professor frente à inclusão escolar*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

- FERREIRA, F. M. M. *Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.
- FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (ed.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017. p. 1-18.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. Teachers as cultural workers: letters to those who dare to teach. In: FREIRE, P. *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. [S. l.]: Westview Press, 1998. p. 39-45.
- GALANO, M. H. As emoções no interjogo grupal. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (org.). *Novas verdades da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006. p. 147-156.
- GODOY, P. F. G. *Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.
- HOLODYNSKI, M. The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, n. 20, p. 4-38, 2013. Disponível em: <https://lhc.ucsd.edu/mca/Journal/pdfs/20-1-holodynski.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- JACKIW, E.; BENEVENUTTI, C. D.A. da S.; HARACEMIV, S. M. C. A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. *Revista Teias*, v. 22, n. 67, p. 7-17, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.61965. Acesso em: 26 fev. 2023.
- JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York: Routledge, 2016. [e-book].

- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-38.
- LANE, S. T. M. Os fundamentos teóricos. In: LANE, S. T. M.; ARAÚJO, Y. (org.). *Arqueologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 11-34.
- LE BRETON, D. *Antropologia das emoções*. São Paulo: Vozes, 2019.
- LEAL, V. A. L. *Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.
- LE MOS, L. S. *Ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio com WhatsApp: emoções, multiletramentos e possibilidades*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Santa Cruz, 2017.
- LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 3, p. 225-243, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243> Acesso em: 26 fev. 2023.
- LOPES, L. P. da M. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 13-44.
- MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- MOREIRA, J. B. *Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.
- OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

- PAES, M. B. G.; JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.
- PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. In: GABRYS-BAKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.
- PENA, G. V. *A construção das identidades de Professores Práticos e Professores Certificados de língua inglesa: uma análise das crenças de diferentes agentes*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.
- PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde Soc. São Paulo*, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019. DOI: 10.1590/S0104-12902019180304. Acesso em: 26 fev. 2023.
- PERON, V. *A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.
- RAMOS, F. S. O ser e o sentir na formação inicial de uma professora de língua inglesa. In: DELLAGNELO, A. de C. K.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 219-252.
- RAMOS, F. S. *Sou porque sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, 2018.
- SANTANA, T. S. T. *Crenças, emoções e ações de professores de espanhol em formação inicial após o ensino remoto emergencial*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023.
- SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L.S. Vigotski e B. Espinosa. In: SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. R. (org.). *Afeto*

& *Comum*: reflexões sobre a práxis psicossocial. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 39-59.

SILVA, J. B. M.; BARCELOS, A. M. F. Desvelando a paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial. *Revista X*, v. 16, n. 2, p. 381-408, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77263>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SOUSA, M. D. A. F.; RAMOS, F. S. Vivências, emoções e o processo de (re) construção de identidades de uma professora de língua em formação inicial: um estudo sob a perspectiva sociocultural. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, n. 72, 2021, p. 98-125, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/46551>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SOUZA, F. V. P. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 103-117, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172018000200001. Acesso em: 31 mar. 2023.

SPINOZA, B. *Ética*. São Paulo: Autêntica, 2009.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papyrus, 2011.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 1, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248244193. Acesso em: 26 fev. 2023.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madri: Akal, 2004.

ZOLIN-VESZ, F. Pesquisa em linguística aplicada e (des)colonialidade: construindo bases para a superação da subserviência epistêmica. In: ZOLIN-VESZ, F. (org.). *Recortes em linguística aplicada: estudos em homenagem à professora Ana Antônia de Assis Peterson*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 25-32.

Um olhar para o “Inglês como Meio de Instrução” (EMI) atravessado pelas emoções

Ane Cibele Palma¹

“Emotions are the elephant in the room: poorly studied and understood and ‘seen as inferior to rational thought’” (SWAIN, 2013, p. 205).

1. Introdução

Pensar sobre as emoções dos professores sempre foi um exercício muito marcante na minha trajetória como docente, atuante no curso de Letras, mais especificamente na formação inicial; e também enquanto pesquisadora, interessada na formação continuada de colegas docentes na universidade, atuantes em áreas diversas do conhecimento, muitos à deriva em meio ao tsunami que se tornou a internacionalização do ensino superior.

Nos contextos escolares e nas universidades brasileiras, o processo de ensino e aprendizagem de inglês é historicamente permeado por fatores como a heterogeneidade dos estudantes, as crenças de insucesso por razões variadas e o elitismo social, tendo em vista que o acesso à aprendizagem do idioma no Brasil é caro e desigual. Nesse sentido, a língua inglesa pode ser vista como *capital cultural* (BOURDIEU, 1977), que está disponível para uma parte minoritária dos brasileiros, não integrando, muitas vezes, o repertório daqueles nascidos antes do advento da internet e do compartilhamento das informações na era digital, época em que o contato com as línguas estrangeiras, de modo geral, era ainda mais escasso.

Para professores universitários, muitos deles nascidos e formados antes do boom tecnológico e da globalização, a internacionalização do ensino superior no cenário atual brasileiro, marcado pelo uso do inglês como meio de comunicação e língua franca (JENKINS, 2009), e o desempenho no idioma representam desafios quanto à participação em projetos como o Inglês como Meio de Instrução (*English Medium Instruction* – conhecido como EMI), que é a utilização dessa língua em disciplinas acadêmicas em países onde a maioria da população se comunica por meio de outros idiomas, que não o inglês (DEARDEN, 2014).

1 UFPR.

2 Tradução minha: As emoções são como o elefante na sala: pouco se pesquisa ou se entende sobre elas, que são vistas como inferiores ao pensamento racional. O ditado popular sobre o “elefante na sala”, em inglês, remete a algo que é incômodo para todos os presentes e não passa despercebido, devido ao seu tamanho.

Dessa forma, disciplinas acadêmicas de cursos de graduação ou pós-graduação, palestras, cursos de extensão, entre outros, podem ser lecionados parcial ou integralmente em inglês. Ademais, os docentes têm a possibilidade de compartilhar suas pesquisas e seus saberes específicos com a comunidade internacional por meio de publicações no idioma, têm acesso a um leque maior de publicações sem precisar de traduções e podem promover oportunidades semelhantes aos seus estudantes e fazer parte de projetos de internacionalização, caso queiram, sem se sentirem à margem dessas práticas ou excluídos, na medida em que não tiveram a oportunidade de se apropriar do conhecimento do idioma durante a construção das suas trajetórias escolares anteriores à universidade.

A minha motivação para pesquisar as emoções dos professores universitários que buscam incorporar práticas de EMI na sua atividade docente, tanto no doutorado como no meu projeto de pesquisa em andamento, se deve em grande parte, à minha crença de que os projetos de internacionalização das universidades brasileiras devem ser cultivados tendo como um de seus pilares a preocupação com a humanização e a inclusão dos docentes já atuantes nas instituições de ensino nesses processos, considerando o histórico de desafios em relação à língua inglesa e o impacto emocional que isso podem gerar para a identidade dos professores. Os projetos de internacionalização, ao serem planejados, na minha concepção de pesquisadora, não podem excluir participantes que não dispõem de conhecimento suficiente para lecionar em outros idiomas.

O convite para participar da publicação de uma obra que versa sobre Emoções e Ensino, de forma ampla e inclusiva, surgiu como uma oportunidade de compartilhar dados da minha pesquisa de doutorado, cujo foco foi a representatividade das emoções dos professores do ensino superior, de cursos e áreas múltiplas, docentes cujos saberes foram construídos ao longo de suas carreiras, consolidando suas identidades docentes por meio da experiência, dedicação e pesquisa, e que se deparam com a vontade ou o desafio de se reinventar, de rever suas crenças e identidades para incorporar o EMI nas suas práticas docentes. Assim, busco trazer reflexões decorrentes da minha pesquisa com o objetivo de desconstruir os mitos que sugerem que o desempenho em inglês deve ser impecável e similar ao dos falantes nativos, além de desmistificar as dificuldades geradas por tais crenças limitantes, de forma que as emoções relativas às crenças limitantes e desafios decorrentes ao uso da língua inglesa não se tornem intransponíveis.

Os relatos e as reflexões compartilhadas neste capítulo são fruto de minha pesquisa de doutorado³, defendida em 2021, intitulada *A representatividade das emoções nas práticas de EMI de professores do ensino superior da Universidade Federal do Paraná*, que teve como objetivo analisar o impacto das emoções entre professores universitários que lecionam ou pretendem lecionar em Inglês como Meio

3 A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Parecer nº 4.128.031.

de Instrução. O capítulo foi organizado de forma a trazer uma breve revisão do conceito de EMI, a minha perspectiva teórica sobre emoções, o contexto da pesquisa em si e a apresentação e discussão dos resultados.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a presença de emoções vivenciadas por 16 professores da UFPR que tinham a intenção de lecionar suas disciplinas de áreas diversas, tendo a língua inglesa como meio de comunicação e idioma dominante entre os materiais de apoio didático. O meu estudo buscou apontar no discurso dos docentes participantes de um curso de formação docente para o uso de EMI emoções que surgissem nas suas interações nos grupos de trabalho. As hipóteses levantadas durante a pesquisa foram verificadas por meio de análise do discurso dos participantes, sem perguntas sugestivas sobre as emoções vivenciadas por eles. Os dados coletados foram obtidos ao logo dos sete fóruns de discussão no curso.

As imbricações e os entrelaçamentos entre as emoções e o EMI podem ser observados a partir de duas perguntas de pesquisa sobre as emoções, por certo que deixei de fora outras perguntas do estudo, que não fazem parte do escopo deste capítulo. As perguntas foram:

1. Existe representatividade das emoções nas práticas dos professores da UFPR participantes da Comunidade de Prática do curso EMI?
2. Quais emoções se apresentam com maior recorrência? O que as emoções inferidas a partir do discurso dos participantes sugerem?

Na sequência do capítulo apresento conceitos que busquei para compreender o EMI e suas implicações para a minha pesquisa.

2. Sobre o EMI

O cenário de internacionalização vem impulsionando as universidades a se tornarem mais competitivas. No Brasil, especialmente, as universidades particulares sofrem com as pressões do mercado para ofertar oportunidades de cursos, intercâmbios, estágios, entre outros “produtos acadêmicos” que se traduzam em pontuações competitivas nos *rankings* internacionais e nacionais. Diante desta realidade, uma opção viável economicamente de *Internationalization at home* (IaH), doravante Internacionalização em Casa, a adoção do inglês como Meio de Instrução. O conceito de IaH, cunhado por Nilsson (2003), define qualquer ação relacionada à internacionalização que não envolva mobilidade para fora do país. Dessa forma, a IaH tem se desenhado como uma alternativa para atender às demandas relacionadas às dificuldades relativas a mobilidade, desigualdade de condições sociais, acesso restrito aos conteúdos considerados

importantes internacionalmente, elitismo acadêmico, entre outros fatores específicos do contexto acadêmico brasileiro.

Nos contextos de ensino EMI, o inglês é usado como ferramenta de comunicação para ensinar os conteúdos específicos das disciplinas nas quais é inserido, sem ter como propósito o ensino específico do idioma ou a abordagem metodológica voltada para o ensino da língua inglesa. Pesquisadores como Wächter e Maiworm (2014) defendem que o uso do EMI faz parte de uma estratégia para superar possíveis desvantagens linguísticas, além de ser uma oportunidade de internacionalizar a educação. De fato, os benefícios apontados nas pesquisas sobre os cursos em EMI nas universidades brasileiras são significativos, contudo, é importante que sejam consideradas todas as variáveis e complexidades inerentes ao processo de internacionalização.

Nos cursos de graduação e pós-graduação brasileiros, o conhecimento da língua inglesa dos estudantes e dos professores é um fator preponderante a ser considerado. Existem aqueles já fluentes no idioma, outros têm nível intermediário de conhecimento, enquanto grande parcela dos membros da comunidade acadêmica nunca teve a oportunidade de aprender inglês, apesar de a língua estar inserida no currículo escolar brasileiro. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em termos de alcance e resultados práticos no uso dos idiomas, não pode ser comparado a países com menor desigualdade socioeducacional e socioeconômica. Os participantes das comunidades de ensino superior brasileiras tentam se reinventar para se adaptar, o que nos leva a questionar até que ponto a “internacionalização não é para todos”. Até que ponto os professores do ensino superior estão preparados emocionalmente para lidar com os desafios da internacionalização e, mais especificamente, com os desafios do EMI?

3. Sobre as emoções

As emoções são partes inerentes da vida dos seres humanos desde a infância até a velhice. Não há como negar que quando expressamos nossas emoções, a forma como reagimos emocionalmente aos diferentes contextos e situações é determinante para nossa interação com o meio, contribuindo para o desenvolvimento e a regulação das relações interpessoais (EKMAN, 2000). Não é raro nos percebermos em momentos de tentativa de apagamento das emoções, tendo comportamentos que procuram regular ou mascarar nossos sentimentos em determinadas situações. Por exemplo, é comum as crianças ouvirem que devem conter o choro, que não devem demonstrar raiva em locais considerados inapropriados, além disso, elas também são ensinadas que precisam conter gritos e não explicitar seus sentimentos com excesso de energia. E na fase adulta, o “ideal” é que não sejamos tão “emocionais”, “emotivos”, “emocionados” e tantos outros termos que têm o propósito comum de passar a mensagem que sejamos

“razoáveis, racionais, tranquilos, calmos”. Essas frases e várias outras ecoam na memória dos adultos, que, muitas vezes, sem perceber nem questionar, repetem os mesmos discursos para as pessoas de suas relações, perpetuando o círculo vicioso de contenção e apagamento das emoções.

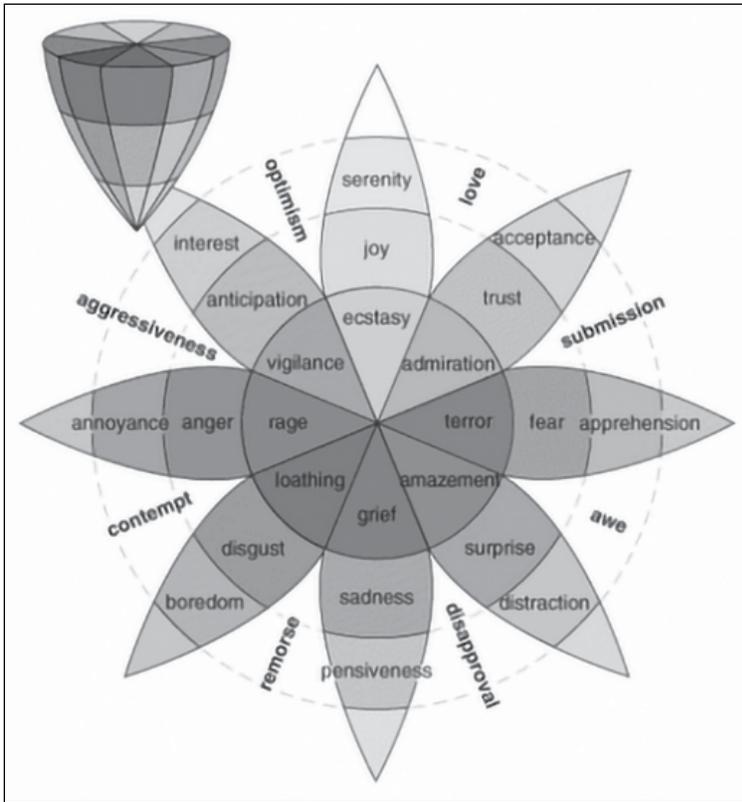
As pesquisas nas mais diversas áreas têm buscado teorizar as emoções, um desafio gigantesco e que gera debates em áreas como Biologia, Filosofia, História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Linguística Aplicada, e tantas outras. Em suas pesquisas, Benesch (2017) relata que um dos desafios encontrados pelos estudiosos dessas áreas tem sido achar uma definição em comum, que aceite uma classificação mais ampla que represente a complexidade das emoções, e não apenas classificações como sensações corporais, ou características e aspectos da mente e/ou construções sociais. A pesquisadora reforça também que as definições atuais de outras áreas são fundamentais, pois representam uma abordagem pós-estrutural das emoções.

Na pesquisa, especificamente, busquei os estudos sobre as emoções de Robert Plutchik, sob a expectativa de elencar uma variedade de emoções observáveis nos discursos dos participantes. Dentre suas publicações, a teoria mais conhecida foi a Roda das Emoções, sobre a qual tomei conhecimento a partir de Barcelos (A IMPORTÂNCIA..., 2020). De acordo com esse conceito, existem oito emoções básicas: alegria, antecipação, confiança, medo, nojo, raiva, surpresa e tristeza. Em sua teoria psicoevolucionária, Plutchik (2001) afirma que as emoções básicas se sobrepõem e se misturam com outras, como se escorressem e formassem novas emoções. Na representação gráfica da roda das emoções, as cores que caracterizam as emoções primárias podem fazer combinações e formar novas cores, que representam emoções secundárias e complementares. Ao unir antecipação e raiva, por exemplo, podem se formar emoções de agressividade e assim por diante, conforme é possível observar na explicação e na ilustração da roda das emoções, a seguir.

Ao observarmos o padrão utilizado na pesquisa e teoria sobre as cores, temos consequências e resultados das combinações — as emoções, da mesma forma, resultam quando duas ou mais emoções fundamentais são combinadas, assim como o vermelho e azul produzem roxo. Estudiosos que analisaram essas pesquisas concordaram que ao misturar alegria e aceitação são produzidas emoções de amor, nojo e raiva produzem ódio ou hostilidade. Tais misturas foram nomeadas díades primárias na teoria. É possível continuar tais misturas e produzir centenas de termos para emoções com diferentes níveis de intensidade⁴ (PLUTCHIK, 2001, p. 350, tradução minha).

4 Tradução minha para: “If we follow the pattern used in color theory and research, we can obtain judgements about combinations – the emotions that result when two or more fundamental emotions are combined, in the same way that red and blue make purple. Judges in these studies have agreed

Figura 1 – A roda das emoções de Plutchik



Fonte: Plutchik (2001).

Ainda de acordo com as pesquisas de Plutchik (2001), as emoções não são simples estados ou sentimentos. Para o psicólogo, há uma corrente complexa de eventos conectados que se inicia com estímulos. No meu entendimento, Plutchik se refere a estímulos externos, consequências de interação com o meio, que desencadeiam sentimentos, alterações psicológicas, impulsos para agir e comportamentos orientados por tais emoções. Diante disso, é possível compreender que os sentimentos não acontecem de modo isolado, uma vez que se tratam de respostas às situações significativas na vida das pessoas e que motivam ações. Ou seja, para Plutchik, as emoções podem interferir ou regular o processo social, já que são resultados de interações sociais. A perspectiva de que diferentes emoções são originadas nas interações sociais, além da grande variedade de

that mixing joy and acceptance produces mixed emotions of love, disgust plus anger produces hatred or hostility. Such mixtures have been called primary dyads in the theory. One can continue on this way and account for hundreds of emotion terms by mixing two or more emotions at different levels of intensity.” (PLUTCHIK, 2001, p. 350).

possíveis emoções e reações que podem surgir, reforça a minha opção de incluir esse conceito em minha pesquisa.

De modo geral, as concepções de emoções em minha pesquisa estão embasadas em estudiosos como Barcelos (2015), Benesch (2012, 2017), Pavlenko (2005) e Zembylas (2005a, 2005b), já que em suas percepções as emoções são construções sociais, e muito significativas para os processos de ensino e aprendizagem e para as construções de identidades dos envolvidos nesses processos, no caso do meu estudo, professores do ensino superior com atuação no EMI. Compreendo também que o imbricamento das emoções com conceitos como crenças e identidade são fundamentais, e, nesta pesquisa, representam as consequências e o entrelaçamento do inglês e suas identidades docentes construídas ao longo de suas carreiras. Entendo que ao enveredar pelos caminhos do EMI em suas práticas, os professores da UFPR, participantes do estudo, em sua trajetória de desenvolvimento de aulas e conteúdos em inglês, revisitam suas crenças sobre o uso do idioma, refletem sobre suas identidades docentes e, a partir das emoções geradas, decidem investir e agir sobre seu desempenho enquanto professores que utilizam o inglês como ferramenta de comunicação.

4. Contextualização da pesquisa: aspectos metodológicos, tratamento e análise dos dados

A pesquisa de doutorado que uniu as emoções e o EMI teve como foco o estudo sobre a incidência de emoções nas experiências pedagógicas de 16 professores da UFPR. Esses professores buscavam utilizar o inglês como meio de instrução nas suas atividades pedagógicas. Essa pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, teve como base o estudo retrospectivo descritivo dos dados coletados no curso EMI on-line (ou *online*) em que atuei enquanto colaboradora do seu desenho e tutora da turma, o que contribuiu para a construção das minhas hipóteses.

Eu compreendi o ambiente virtual do curso como uma Comunidade de Prática (CoP), onde os docentes da UFPR que se inscreveram formaram um grupo de professores do ensino superior da universidade, com o objetivo comum de lecionar em EMI, seja a curto, médio ou longo prazo, portanto, eles dispõem de interesses comuns, pertencem a uma mesma instituição e compartilham de capital cultural semelhante, em suas diversas áreas de atuação e conteúdo. Na pesquisa, baseei-me em teóricos diversos sobre o conceito de CoP, entretanto, de forma sintética, reforço meu entendimento de que uma CoP se trate de um “grupo de pessoas, que compartilham modos de agir, de pensar, falar, crenças, valores e relações de poder, e que se unem para alcançar objetivos comuns” (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992).

As emoções, as competências e os desafios apontados pelos participantes da comunidade de investigação do meu estudo têm o intuito de promover

a integração dos docentes participantes no EMI, para que possam identificar emoções comuns entre seus pares, promover a valorização das iniciativas dos professores frente às ações de internacionalização e, possivelmente, instigar o desenvolvimento de ações institucionais que possam nortear projetos de internacionalização das universidades brasileiras e o desenvolvimento de políticas linguísticas customizadas para as realidades brasileiras.

O processo de análise das emoções foi manual e trabalhoso, uma vez que algumas emoções não eram claramente nomeadas. Assim, foi necessário apreender os sentimentos compartilhados a partir dos contextos das falas. Para tanto, foram selecionadas e contabilizadas todas as emoções relatadas, somadas as vezes que se repetiram, e os dados foram representados em um quadro e em um gráfico, trazidos na sequência do texto.

A seguir discuto os resultados obtidos ao longo do curso, observados no decorrer dos fóruns de discussão.

5. Discussão: As imbricações entre EMI e Emoções

A ideia do termo criativo “EMlotions” surgiu durante a análise dos dados, com a vontade de unir os conceitos de EMI e *Emotions*, tamanha foi a minha convicção de que ambos estão intrinsecamente entrelaçados e imbricados. Diver-ti-me com o termo e sigo o usando, feliz com os resultados e com esperança de que eles sejam recebidos como uma pequena contribuição da minha parte para o contexto local em relação aos projetos de internacionalização.

Os entrelaçamentos entre o EMI e as emoções foram analisados com base nas perguntas de pesquisa sobre as emoções, que foram: a) Existe representatividade das emoções nas práticas dos professores da UFPR participantes da Comunidade de Prática do curso EMI?; b) Quais emoções se apresentam com maior recorrência, e o que as emoções inferidas a partir do discurso dos participantes sugerem?

Em relação à primeira pergunta, observei durante a análise dos dados que fazer parte do curso, de modo geral, por si só, já representou desafios emocionais para os participantes, devido à necessidade de revisitar práticas didáticas impostas pelas atividades sugeridas. As aulas EMI pressupõe dinâmicas centradas nos estudantes, até para tirar o peso didático do docente, agora com atividades todas desenvolvidas em inglês e que demandam mais esforço do professor. Contudo, revisitar práticas estabelecidas de longa data requer mudanças de percepção metodológicas e quebra de paradigmas, muitas vezes de modos de ensinar já enraizados durante anos, e isso gera emoções desconfortáveis. Ademais, vale ressaltar que os participantes do curso são professores especialistas e titulados em suas áreas de atuação, entretanto, nem todos têm o desempenho

que “desejam para si, ou que julgam necessário” no inglês e, neste contexto de EMI, alguns docentes não se sentem tão preparados quanto se sentem em suas disciplinas específicas quando lecionam em português. O desafio de não se sentir tão fluente para discorrer sobre o seu conteúdo torna o desempenho do idioma um tema delicado e com alta probabilidade de rememorar questões de foro íntimo significativas para os docentes, em geral.

Segundo estudos feitos por Martinez (2016), no Brasil, a crença de que as pessoas que dominam a língua inglesa provêm de origem socioeconomicamente privilegiada se fortaleceu, criando uma espécie de “guetização”, o que significa, em tese, que a falta de conhecimento do idioma pode deixá-las à margem das oportunidades decorrentes desse saber, o que pode gerar lacunas políticas e sociais. Em relação específica ao EMI, provoca a necessidade de reflexões sobre como esses construtos estão embutidos em assuntos que dizem respeito aos projetos de internacionalização e de oferta de cursos e disciplinas em EMI nas universidades brasileiras. Ainda de acordo com Martinez (2016), é comum que haja conflitos de identidade para as pessoas que não se identificam como aquelas cujas identidades se ligam a níveis socioeconômicos mais privilegiados, desvelando uma situação emocionalmente desafiadora, especialmente em meio às relações acadêmicas, por vezes insalubrememente competitivas.

Em algumas de suas publicações, Benesch (2017, p. 12) enfatiza que “espera comunicar que o ensino do inglês conecta o afeto e o intelecto, o corpo e o trabalho, a paixão e a racionalidade, que são íntima e intrinsecamente, influenciados pelas relações de poder”⁵. Em seus escritos sobre emoções, a autora reforça a ideia de que o ensino e a aprendizagem do inglês estão intrinsecamente ligados com as emoções, diante da complexidade das questões políticas, sociais, econômicas e históricas embutidas nos bastidores do idioma. Essas questões não são facilmente ignoradas ou varridas para baixo do tapete, pois sempre ressurgem, e, com elas, aumentam também as emoções imbuídas na complexidade desses temas. A exemplo disso, temos emoções relacionadas ao desconforto ou constrangimento quando alguns participantes do curso EMI relatam receio de exposição em aspectos como sua fluência, pronúncia ou erros estruturais percebidos em suas aulas ou materiais. Em contrapartida, temos relatos de emoções de alegria, por exemplo, quando os participantes se dizem orgulhosos das suas aulas, dos slides e dos materiais que produziram após as conversas sobre planejamento e abordagens, produzindo aulas mais interativas e menos “centradas na figura do professor”.

Outra percepção de imbricamento entre emoções e EMI surge a partir da aceitação de que não é necessário ter “desempenho impecável” no inglês e também

5 Tradução minha para: “I also hope to communicate that English language teaching connects affect and intellect, body and work, passion and rationality, and that it is intimately and intricately influenced by power relations” (BENESCH, 2017, p. 12).

que antigas crenças, como a de que “apenas pronúncias perfeitas são aceitas”, “que as aulas centradas no professor são mais adequadas para certas disciplinas”, podem e devem ser desmistificadas, resultando no empoderamento dos docentes, por meio de inovações didáticas e metodológicas, por exemplo. Canagarajah (2007, p. 932) defende que os falantes de inglês como língua franca não pertencem a regiões geográficas específicas, mas “habitam e praticam outras línguas e culturas em suas próprias localidades imediatas”, o que se refletiu em momentos da pesquisa nos quais os participantes compreenderam que o inglês como língua franca, sugerido nas práticas EMI, não impossibilita que o desempenho seja inferior do que dos seus estudantes. Além disso, os professores demonstram alívio ao perceber que isso não altera sua identidade de docente especialista em sua área de conhecimento específico, ao contrário, permite que seus estudantes se beneficiem com leituras e discussões que podem enriquecer a qualidade das aulas.

No que tange à segunda pergunta, tive que elaborar uma metodologia para analisar as emoções que surgiram nos discursos com maior frequência. Diante dessa necessidade, fiz um levantamento das falas que descreviam emoções em cada fórum e na atividade narrativa, assim pude quantificar, entre os 16 participantes, quais emoções eles vivenciaram e mencionaram, e quantas vezes. Não se trata de uma análise quantitativa para analisar números *per se*, já que os resultados numéricos não fariam sentido, mas apenas um cálculo para quantificar numericamente o padrão de repetição das emoções e sua representatividade, e, dessa forma, poder analisar o que ficou mais marcado em termos de sentimentos durante as discussões sobre EMI. As emoções aferidas foram baseadas na representação da Roda das Emoções (PLUTCHIK, 2001), mencionada anteriormente.

As emoções representadas no curso EMI estão representadas no Quadro 1, Emoções inferidas nas atividades do curso EMI. Percebi que as emoções compartilhadas pelos docentes surgiram a partir de situações vividas por eles em algum momento de suas vidas acadêmicas e/ou profissionais, e, na sua maioria, são comuns entre os membros do grupo. De modo geral, a maior parte dos participantes demonstrou interesse em aprimorar sua didática e metodologia de ensino. As emoções mais recorrentes foram desaprovação, admiração, confiança, otimismo, alegria, apreensão e medo.

A desaprovação surge principalmente quando os participantes do curso se dão conta da falta de motivação ou planejamento em aulas mostradas nos vídeos nas atividades selecionadas para reflexões sobre didática, ou quando falam de professores cujas aulas foram ruins em suas memórias. O contrário também ocorre, em momentos nos quais os participantes demonstram admiração pelos professores que preparam suas aulas com qualidade, tanto nas atividades de reflexão do curso quanto em suas memórias enquanto estudantes.

Os participantes expressam confiança e admiração ao perceber nas atividades exemplos de professores ou palestrantes que demonstram coragem de falar inglês, ou “meter a cara”, como disseram eles, ao utilizar o idioma e se arriscar. As emoções de otimismo e a alegria surgem a partir de bons resultados, bons materiais e do compartilhamento de boas práticas que reforçam que todos podem tentar se engajar no EMI, com boas técnicas de planejamento, por exemplo. Já a respeito da apreensão e do medo, que são emoções muito próximas na roda das emoções, elas surgem quando os participantes relatam receio de exposição do seu desempenho em inglês, receio de que as aulas não saiam conforme planejado e que os estudantes não participem ou aprendam. O quadro com a síntese da recorrência das emoções em cada etapa do curso é o seguinte:

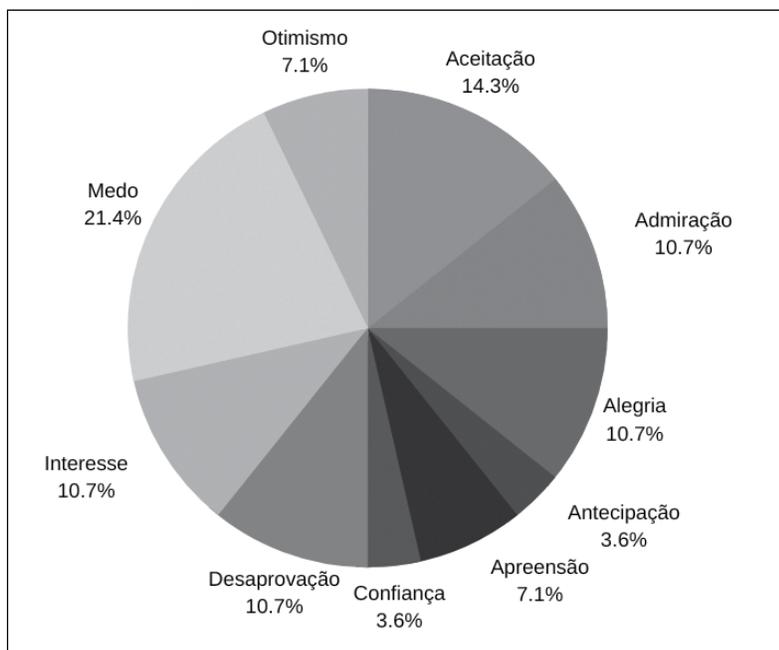
Quadro 1 – Emoções inferidas nas atividades do curso EMI

Unidade do curso	Emoções inferidas pela pesquisadora
Fórum de apresentação	Alegria, Antecipação, Apreensão, Interesse e Otimismo
Unidade 1.1	Apreensão, Desaprovação e Interesse
Unidade 1.2	Admiração, Interesse e Medo
Unidade 1.3	Aceitação, Admiração, Medo e Otimismo
Unidade 2.1	Aceitação, Desaprovação e Medo
Unidade 2.2	Confiança e Medo
Unidade 3.1	Aceitação, Admiração, Alegria, Desaprovação e Medo
Narrativas	Aceitação, Alegria e Medo

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados inferidos no curso EMI.

Após analisar os dados sobre a recorrência das emoções, já foi possível perceber um padrão de repetição de algumas delas, que se apresentam de forma mais intensa do que outras. A elaboração de um gráfico com as emoções declaradas pelos participantes possibilita quantificar numericamente o padrão de repetição e sua representatividade. O medo aparece em primeiro lugar, com 21,4% de representatividade. Na sequência, aparece a aceitação, com 14,3% das recorrências, seguida por admiração, alegria, desaprovação e interesse, todos com 10,7% de representatividade. As emoções de apreensão e otimismo aparecem com o mesmo percentual, com 7,1%, seguidas por antecipação e confiança, com 3,1%. Ao se considerar a representação das emoções pela roda, medo e apreensão estão em uma mesma linha e podem ser considerados emoções afins e que se misturam, o que representaria 28,5% de medo e apreensão juntos. As emoções contabilizadas foram representadas no gráfico a seguir.

Figura 2 – Emoções inferidas no curso EMI



Fonte: Elaborado por mim com base nos dados coletados na pesquisa.

6. Considerações finais

Tendo em vista os resultados dos dados coletados durante a pesquisa relatada, acredito que a representatividade das emoções nas práticas dos professores do curso EMI fica comprovada de forma significativa. A oportunidade de compartilhar sentimentos, crenças, rever identidades e práticas de ensino durante o curso permitiu aos docentes maior capacidade de agência sobre seus projetos profissionais individuais e coletivos, assim como a troca de experiências com outros colegas, e o compartilhamento de emoções tornou-se uma oportunidade relevante de desmistificar crenças que podem interferir no EMI.

Santos (2005) defende em suas pesquisas que o processo de globalização precisa ser apoiado pelos agentes que vão protagonizar as mudanças. Os projetos precisam incluir as visões e necessidades dos docentes. As universidades brasileiras já têm seu quadro de docentes formados atuando na sala de aula, nas pesquisas e na extensão. A questão é compreender como esses docentes percebem seu papel na internacionalização. Eles se sentem aptos para lecionar por meio do EMI? As universidades devem adotar uma visão crítica da internacionalização. Luke (2004, p. 28) define o processo de criticalidade como “uma experiência fora do corpo que permite que um indivíduo se perceba como um objeto de poder

e se denomine assim”. Tal análise crítica é denominada “*self-othering*”, ou seja, colocar-se no lugar do outro, “fora do seu discurso epistemológico, fora do seu espaço político de origem”⁶ para compreender o outro, as suas razões, motivações, necessidades e emoções. Um planejamento educacional que proponha reformas e projetos de internacionalização deve ser embasado na análise crítica das realidades brasileiras, dos recursos, das necessidades, das especificidades e dos agentes envolvidos no processo. Para se colocar no lugar do “outro”, neste caso, o “outro” são docentes do ensino superior que lecionam ou pretendem lecionar em EMI, é necessário pensar em suas emoções em meio aos projetos de internacionalização, em como elas podem ser interpretadas e, mais especificamente, o que pode ser feito para que não representem entraves ou exclusão.

Siqueira (2017) defende a importância de compreender o inglês enquanto o capital cultural que ele representa no Brasil, e também no mundo, para melhor “entender o que significa lidar com questões como identidade, poder, conflitos raciais, mudança social, mobilidade global, enquanto engajados no ensino”, e ao trabalhar com estas questões, espera-se que com o tempo elas sejam melhor compreendidas, desmistificadas e minimizadas. Em minha pesquisa, procurei dar visibilidade às emoções que atravessam os desafios impostos pela internacionalização, assim como ressignificar em projetos locais o que se entende por internacionalizar. Também considero fundamental respeitar e privilegiar os conhecimentos específicos dos docentes nos processos de internacionalização e incorporar construtos e saberes dos pesquisadores e docentes da Linguística Aplicada na construção coletiva de projetos e políticas linguísticas, com o propósito de contemplar as complexidades relacionadas as emoções, crenças e identidades. Swain (2013, p. 205) considera as “emoções como um elefante na sala, pouco pesquisadas e inferiores à racionalidade”, e creio que isso está mudando, pois, nos dados apontados nesta pesquisa, percebe-se que não se deve “esconder o elefante”, o melhor a fazer é lidar com ele, compartilhar emoções, fazer com que os docentes percebam que não estão isolados em seus anseios, que os desafios são compartilhados por colegas e mais comuns do que se imagina. O compartilhamento de experiências, anseios e emoções é um caminho para humanizar o EMI, desmistificar crenças e valorizar a participação dos docentes.

Referências

A IMPORTÂNCIA do conhecimento sobre nossas formações. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 h 26 min 48 s). Publicado pelo canal EMOFOR – Emoção e

6 Versão minha para: “This definition paints a clear picture of the process of critical analysis, or what Luke calls “self-othering”: that is, “a sense of being beside oneself or outside oneself in another epistemological discourse, and political space than one typically would inhabit” (LUKE, 2004, p. 26).

Formação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KV44wSq-8VxE&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BARCELOS, A. M. F. 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, 2015.

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

BENESCH, S. *Emotions and English language teaching*. New York: Routledge, 2017.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, I., HALSEY, A. H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University, 1977. p. 487-511.

CANAGARAJAH, A. S. Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition. *The Modern Language Journal*, New York, v. 91, n. s1, p. 923-939, 2007.

DEARDEN, J. *English as a medium of instruction: a growing global phenomenon*. British Council. Oxford: Oxford University Press, 2014.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, [s. l.], v. 21, p. 461-490, 1992.

EKMAN, P. Basic emotions. In: DALGLEISH, T.; POWER, M. J. *Handbook of cognition and emotion*. London: John Wiley & Sons, 2000. p. 45-60.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, K. (ed.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016. p. 191-228.

- NILSSON, B. Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003.
- PALMA, A. C. *A Representatividade das Emoções nas Práticas de EMI de Professores do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná*. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- PAVLENKO, A. *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- PLUTCHIK, R. The nature of emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, [s. l.], v. 89, n. 4, p. 344-350, jul./aug. 2001.
- SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 23, p. 137-202, 2005.
- SIQUEIRA, D. S. P. English as a lingua franca and teacher education: critical educators for an intercultural world. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (ed.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2017. p. 1-19.
- SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, [s. l.], v. 46, p. 195-207, 2013.
- WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. *English-taught programmes in European higher education: the state of play in 2014*. Bonn: Lemmens, 2014.
- ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005a.
- ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a post-structuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, [s. l.], v. 21, n. 8, p. 935-948, 2005b.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

English Language Teachers' Emotional Tensions in Collegial Relationships: Voices from Iran

Mostafa Nazari¹
Peter I. De Costa²

1. Introduction

In recent years, research on the role of tensions in language teachers' professional development has grown exponentially (e.g., FAIRLEY, 2020; NAZARI *et al.*, 2023; NGUYEN; NGO, 2023; PEÑA-PINCHEIR; DE COSTA, 2021). This emerging body of knowledge has conceptualized tensions as powerful sources shaping teachers' understandings and sense-making processes because tensions pose dilemmas that restructure teachers' ongoing conceptions and performances (GAO; CUI, 2022; GAO *et al.*, 2022). Relatedly, tensions can substantially influence teachers' emotions and identities and stem from various contextual sources (e.g., DENG *et al.*, 2018; NAZARI *et al.*, 2023; YUAN *et al.*, 2022). One source of emotional tensions is teachers' institutional relationships, especially with colleagues, which have received inadequate attention in the body of work on emotional tensions and teachers' professional performance. The present study aims to explore this dimension of Iranian English language teachers' professional work by examining the emotional tensions that these teachers experience in their collegial relationships.

2. Literature review

2.1 Teachers' emotional tensions

As a natural part of their career, teachers are likely to experience tensions that complicate their professional work, including personal problems, institutional hurdles, and sociocultural challenges. As Fairley (2020) stated, tensions are **“the push and pull of dissonances or conflicts that arise as the teacher experiments with and tries to claim the identities that she imagines for herself”** (p. 6). From this perspective, tensions could be both internal and external. Internal tensions can arise from teachers' historicity, identification

1 KU.

2 MSU.

processes, and mentalities that have roots in the social and educational issues (GAO *et al.*, 2022; NGUYEN; NGO, 2023). Examples of such tensions include the dissonance between teachers' mental worlds and identities and external realities. External tensions, however, arise from teachers' discursive and practical interactions and affinity groups that teachers belong to (DENG *et al.*, 2018; NAZARI *et al.*, 2023). Such interactions could thus emerge as a result of teachers' membership in discourse communities, sociocultural particularities, and, specifically, interpersonal meaning-making processes (YUAN *et al.*, 2022). For example, Nazari *et al.* (2023) report on the tensions that Iranian teachers of young learners experienced as a result of top-down educational system that existed in a private language school.

Viewed from internal and external lenses, tensions could be seen as bearing identity and emotional resonances. Of particular concern to the present study is emotional tensions. A close examination of the nature of tensions reveals that because they "continually arise and [are] being negotiated, whether consciously or unconsciously" (FAIRLEY, 2020, p. 5), emotions are at the heart of tensions. Put differently, more often than not, there is frequently a conflict between teachers' internal feelings and the existing particularities, hence tensions occur. Relatedly, research on the emotions of language teachers (e.g., DERAKHSHAN; NAZARI, 2022; SONG, 2016; WOLFF; DE COSTA, 2017) has revealed that when teachers experience internal and external challenges, they are likely to respond either strategically (e.g., adopting coping strategies and engaging in changing their personal perceptions) or resorting to resources around them such as artifacts (e.g., seeking help from colleagues) that can subsequently facilitate their navigation of tensions, a point also highlighted by Lasky (2005) and Fairley (2020). Thus, an investigation of emotions can provide valuable insights into language teachers' professional work in relation to tensions. To date, several studies have been guided by this line of thinking. Conceptualizing emotional tensions as "rewards", Gao and Cui (2022), for example, explored how emotional tensions play a role in an EAP (English for Academic Purposes) teacher's professional identity construction. Their findings revealed that such tensions significantly influenced their teacher's focal agentive efforts in adapting course textbooks, which in turn (re)structured her identity as a current teacher and former administrator. In another study, Deng *et al.* (2018) explored six teachers' emotional tensions during the teaching practicum in China. Data were collected from interviews and reflective journals, and the authors found that the teachers faced emotional tensions related to in-class issues, institutional particularities, and their identity as real teachers. As can be seen from this growing literature on emotional tensions, institutional dimensions can serve as a strong factor in

shaping how language teachers negotiate emotional tensions. One under-researched dimension of the institutional character of teachers' work is their collegial relationships.

2.2. Collegial relationships and teacher professionalism

Since teachers are in contact with various educational stakeholders and participants, they dialectically influence educational work. One participant that can play a key role in teachers' sense of professionalism, perceptions about educational work, and professional growth as professionals is professional colleagues (BEIJAARD *et al.*, 2004; DAY, 2002). Arguing that "collegial relations among teachers are a peculiar combination of closeness and distance" (p. 504), Hargreaves (2001) conceptualized collegiality as a bipolar system of isolation/individualism and collaboration/collectivism. This perspective reveals that teachers can either join the community of their peers by establishing effective relationships or attend to their own work by relying on personalized systems of thinking and performing.

Earlier, Nias (1998) described the role of colleagues as central in "meeting (or failing to meet) the need, in turn, for: practical and emotional assistance; referential support; professional stimulation and extension; and the opportunity to influence others" (p. 1257). This observation underscores how emotions are important dimensions of teachers' collegiality because by receiving and providing emotional support, teachers can gradually develop a collective identity that positively contributes to their personal and professional growth. These perspectives have also been highlighted by Bullough (2005) and Johnson (2003) in arguing that veteran colleagues can guide teachers' mentalities, especially novice teachers, by (1) motivating them to take a supportive role in staffroom and other collegial interactions, (2) discouraging teachers from taking agentive steps in contributing to students' and institutions' growth, and (3) building or not cultivating an atmosphere that enhances interpersonal meaning-making.

A related line of inquiry has also explored teachers' collegiality across various educational settings. For example, Murray (2020) explored the collegiality of Irish teachers and captured how tensions and ambiguities feature in their collegial identity. She found that collegial identity relies on personal and interpersonal characteristics of teachers, and that scrutinizing identity "together with colleagues would represent collegial relations ... and could contribute to the development of democratic professionalism and professional capital" (p. 5). In another study, Nazari and Xodabande (2022) explored collegial identity among five Iranian language teachers who participated in a professional development

course structured around mobile phone usage. The findings, which were based on data collected from the teachers' online interactions and post-course interviews, revealed that the teacher participants identified three major reasons underlying their collegial identity in the online course, namely, gendered perceptions, personal connectivity, and perceptual (in)congruity. Thus, collegial relationships are a doubled-edged sword, since if on the one hand they can be nurturing, they can also be a source of conflicts and tensions. This latter dimension has been under-explored, however, and is the focus of the present study.

3. Purpose of the study

An overall scrutiny of the literature shows that collegial relationships are likely to be a source of tensions for teachers, especially emotional tensions. However, the types of tensions and their effects on teachers' collegial relationships warrant further investigation. This study aims to explore this point among English language teachers in a private language school in the Northwest part of Iran. This line of research is significant since by exploring the emotional tensions that arise from collegial relationships, teachers and teacher educators can take the initiative to address the problems so that a more emotionally-safe educational environment can be established. The chapter, therefore, seeks to provide implications for this dimension of institutional work by addressing this broad question: How do collegial relationships give rise to emotional tensions, and how do they influence teachers' professional work?

4. Method

4.1 Context and participants

The study was conducted in a private language school in Iran. Private language schools follow their preferred, non-mandated policies in terms of teacher recruitment, continuing professional development, and student progression to higher levels. These schools work under the supervision of the ministry of education, yet they run additional intensive courses that prepare the students better for communicational purposes, compared to state schools where the academic credits and hours of language learning are lower. Author 1 (Mostafa Nazari) was a former teacher at this school, which was situated in a small city in the northwest of Iran. Since he was from the same sociocultural context and had taught in the school, he was able to develop rapport with the teachers, whom he recruited to participate in the study. Such a familiarity was also helpful in analyzing the data in light of contextual particularities.

All of the school teachers ($n = 15$) were invited to participate in the study, and subsequently 12 of them (T₁-T₁₂) agreed to do so. These teachers were BA, MA, and PhD holders in TEFL, English Literature, Translation Studies, and other majors (psychology, biology, and management). Their age ranged from 24 to 44, and they had on average five years of experience in teaching. Eight teachers were female, and four teachers were male. We set no specific criteria for teacher selection because all of them were colleagues, with the exception being that they were worked at schools whose students had varying English proficiency that spanned elementary, intermediate, and advanced levels.

4.2 Design and data collection

We employed a case-study design as this design enabled us to capture how a specific case (here the school) experienced phenomena, and how such a meaning-making process shaped their professional performances (ARY *et al.*, 2014). This design suited our purposes because we sought to investigate how the whole case (i.e., school) approached the issue of collegiality across different contexts. Our study is part of a larger project that examined collegiality among Iranian English language teachers.

Data for this study came from semi-structured interviews that explored how collegiality influenced the teachers' professionalism. In particular, we used the interviews to explore how teachers viewed their colleagues and the associated relationships. In this regard, we asked the teachers questions their views on (1) the general atmosphere of the school in terms of collegial relationships, (2) how such relationships influenced their emotions, identities, and performances, (3) their own role in shaping the positive and negative aspects of collegial relationships, (4) the role of colleagues in their own perceptions about collegiality, (5) how the school facilitated or hampered effective collegial relationships, and (6) each of the school members gave rise to or thwarted the occurrence of tensions in general and emotional tensions in particular. The interviews were run in Persian and lasted on average 30 minutes. They were audio-recorded through a mobile phone.

5. Data analysis

The data obtained from the interviews were transcribed and analyzed through the principles of thematic analysis (BRAUN; CLARKE, 2006). After familiarizing ourselves with the data through re-reading, we started the coding process, and adopted an inductive approach. Upon reading and re-reading of the data, initial codes emerged. These codes gradually constituted the themes

that helped define the role of collegial relationships in the teachers' emotional tensions. Moreover, we analyzed the codes comparatively among the teachers. For example, when Teacher 6 (T6) referred to how discursive adaptability served as a source of tensions, this point was investigated in the data from the other teachers for data corroboration. We cycled through two rounds of this procedure until we developed four themes – explained in the next section – that helped describe the role of collegiality in the teachers' emotional tensions.

6. Findings and Discussion

The analysis of the interviews revealed four major themes that unpacked the role of collegial relationships in the teachers' emotional tensions. These four themes were:

- discursive power enactment in experienced-novice teacher relationships;
- preempting practical alternatives hampering effective practice;
- staffroom discussions as a demotivating factor; and
- lack of supportive collegial identity due to competition.

6.1 Discursive power enactment in experienced-novice teacher relationships

One of the major issues raised by novice teachers was the way experienced teachers looked upon them as inferior, which served as a major source of emotional tensions for them. For example, T2 shared an experience of how her senior colleagues positioned her as lower, which had become a source of rejection for her: “I remember that once one of our colleagues was talking to us and especially me as if I know nothing about teaching. I know that I was and still am very inexperienced, but this doesn't mean that we should be viewed as empty vessels. That moment, I felt that I am rejected among the experienced colleagues”.

Such a form of collegiality was also perceived as dominant in staffroom interactions. For example, T3 described how experienced colleagues shared little with novice teachers and adopted a stance of power in their interactions: “I don't say everyone is like this, but many experienced colleagues behave as if we shouldn't be talked to. For example, when we are in the staffroom, our experienced colleagues only talk to the experienced teachers and little to us. This gives me bad feelings and makes me disappointed”. T4 shared a similar point in relation to staffroom interactions and how this issue negatively impacted the possibility of developing effective collegial relationships: “I see that our experienced colleagues attempt to engage less in discussions with us and this is

a disrespecting act because it makes us move away from close relationships with them or feeling comfortable”.

Although the literature has consistently illustrated how institutional relationships can be a site of experiencing emotional tensions (see DENG *et al.*, 2018; GAO; CUI, 2022) and demonstrated the important role colleagues play in each other’s professional growth (NIAS, 1998), we have unpacked what we believe to be a novel dimension with respect to these two constructs. That is, colleagues were viewed as creating emotional tensions that arose from the discourse that they adopted when they described how they treated each other. Such a treatment, however, had two specific dimensions. First, it was viewed as tied to discourses that teachers adopt to when approaching their colleagues, a finding also highlighted in Nazari *et al.* (2023). Second, discursive power was mostly viewed as being central to shaping novice and experienced teachers’ interactions. These findings show that experienced colleagues were not only a source of emotional tensions for their novice counterparts due to their interactive practices, but the former also played a vital discursive role in othering the latter. Nonetheless, while such a power differential between novice and experienced teachers was chiefly highlighted by novice teachers, we sought to explore whether the experienced colleagues were deliberately and knowingly of these power plays that constituted the source of the emotional tensions.

6.2 Preempting practical alternatives hampering effective practice

Another side of the role of collegial relationships in the teachers’ emotional tensions was how colleagues preempted practices that hampered other teachers’ effective practices. Of central concern here was how end-of-term gatherings played a role in such preemption. It should be parenthetically noted that the school ran end-of-term gatherings to which all the teachers attended. It was at these gatherings that educational issues were discussed. Such gatherings were seen as a site of emotional tensions for the novice teachers because their veteran colleagues proposed alternatives that hampered the former’s effective practice. For example, T9 explained how such gatherings shaped their subsequent practices: “It has happened a lot that when we are asked about an issue, one of the [veteran] colleagues proposes a practice and this suddenly becomes like a policy for us to follow. We can’t discuss everything and this new approach becomes problematic for me and certainly puts me in a stressed-out position”.

A central argument in how the gatherings became a source of emotional tensions was the low number of these sessions and that many practical alternatives remained under-scrutinized. For example, T6 shared how her adopted practice was questioned in a gathering due to a veteran colleague’s seemingly

novel approach, which created conflicts for her because she did not have the room to fully explore and develop the adopted practice:

I have suffered a lot from this issue. Once we were in the gathering and were asked about how to teach the alphabet. One of the colleagues shared her idea and I wanted to share mine but we had little time. Unfortunately, her point was heard and mine not. And this became a way for teaching the alphabet. I was absolutely irritated and super angry. I think that we should have more of such meetings.

T5 shared a similar tension, and emphasized the need for more of such briefing sessions: “I have experienced many tensions of this kind that I have not been able to justify my practice. I do believe that we should have more sessions to reach a consensus about what effective alternative practices are and how we should do it”.

The fact that colleagues play a key role in teachers’ practices has been discussed as a central feature of collegiality (HARGREAVES, 2001; MURRAY, 2020). Relatedly, Nazari and Karimpour (2022) discussed how teachers’ colleagues can serve as a source of emotion labor and significantly shape their identity construction, which partly resonates with the findings of the present study. However, the point here is that veteran colleagues shaped their novice peers’ practices through practical alternatives that hampered the latter’s effective practices. This finding shows that teachers can significantly contribute to collegial relationships by influencing their practice and result in emotional tensions for them. The mediating factor here was the institutional gatherings that served as a site of validating – or in this case not validating – such practices, which in turn had implications for teachers’ emotional tensions. In this regard, it seems that when collegial relationships interact with institutional contextualities, they are likely to become a stronger source of emotional tensions because such an interaction bears ripple effects through teachers’ subsequent pedagogical performances.

6.3 Staffroom discussions as a demotivating factor

Another side of the teachers’ emotional tensions was related to staffroom discussions. These discussions involved a range of topics that included personal, institutional, managerial, and sociopolitical issues. In relation to educational issues, the teachers found such discussions demotivating in that those challenges constituted the chief portion of the discussions. For example, T6 stated that: “I generally find the colleagues sharing negative experiences about their classes and students who do not study well. These stories are discouraging for

me and make me have negative feelings about the school”. A similar point was raised by T12 in relation to gradually developing negative attitudes toward the school, students, and colleagues: “I know that there are many problems, but the colleagues are complaining all the time. This gives me a negative feeling about the whole system as if we have no positive and enjoyable experiences in the school of the class”.

A second dimension of the demotivating nature of staffroom discussions pertained to the teachers’ negative attitudes toward their classes and the subsequent effects on their practice when they wanted to enter the classroom. For instance, T1 shared that: “We have a 15-minute break between the classes and when we want to drink tea in the staffroom, the complaints start. This creates emotional tensions for me when I want to start the next class”. A similar point was shared by T5 in relation to her negative feelings before entering the class: “When I hear such negative conversations, I feel empty in a moment before entering the class. And, believe me, this point extends to the first fifteen or so minutes of the class as well”. Moreover, T8 added: “Sometimes the colleagues say something that remains in my mind for some minutes and agitates my mind regarding the lesson plan I have in mind. This makes me contemplate for some second or minutes to pull myself together”.

These findings underscore that what Nias (1998) referred to as “the opportunity to influence others” (p. 1257) within the context of collegiality as it relates specifically to staffroom discussions involving our novice teacher participants. Moreover, Yuan *et al.* (2022) and Nguyen and Ngo (2023) emphatically discuss how emotional tensions could arise from discursive and practical experiences of teachers. For our teachers, the emotional tensions that arose from staffroom discussions had consequent negative effects on their professional practice. While it may be the nature of such discussions to involve negative issues, the point is that the discussions significantly defined novice teachers’ subsequent understandings and professional practice. Put simply, veteran colleagues can influence their novice peers’ professional cognitions through discourse that then turns into reshaped practice. This point needs to be considered by teacher educators to prepare teachers in a way that they employ useful points of such discussions than negative aspects and effects.

6.4 Lack of supportive collegial identity due to competition

Finally, another theme of the novice teachers’ collegiality and emotional tensions was how low support led to a lack of collegial identity as a community. In particular, the teachers stated that the lack of support impeded their ability to develop effective collegial relationships that would have enabled the

teaching community to thrive as a whole. In this regard, T7 stated: “I think that support is very important in the relationship among colleagues. This support can make you feel connected so that you share personal and professional problems. But I don’t know why we are somehow like strangers and show little support for each other”. T2 situated this issue within the wider benefits of collegial support and stated: “Clearly, support has many advantages like being close to each other, feeling comfortable in both online and face-to-face interactions, and positively moving the school forward.”. She went on to lament, “However, we have little of that here which is a pity because we could have much stronger relationships”.

One of the major reasons for such a lack of collegial support was competition among the teachers. That is, they noted that there was an element of competition that thwarted developing a collegial identity. As T11 disclosed: “I think that one of the major reasons for our low helpful collegial relationships is that we want to compete in gaining the attention of supervisors and students. This competition is negative and makes you feel that you aren’t going toward shared goals”. T7 referred to the negative impacts of competition on the relationship among teachers by raising the issue of spiritual proximity among teachers: “I am aware that competition exists everywhere, but when I compete with my colleagues for nothing it is more devastating than helpful. This point is very likely to lead to the occurrence of tensions in our relationships and we feel carried away from each other instead of getting close”.

Our findings corroborate with Murray’s (2020) and Nias’s (1998) observation that competition among teachers can negatively influence collegial relationships. Moreover, Hargreaves (2001) made a distinction between individualism and collectivism in collegial relationships, with the former more conspicuously evident in our study. This finding resonates with those reported in Nazari and Xodabande (2022) in that teachers may not develop effective collegial identity due to the circulating discourses that hamper such an identity development. The key point to note in our study, however, was the competition among teachers that led to a lack of collegial support. Our findings add to the literature on collegiality and emotional tensions by showing how (1) an institutional issue (i.e., competition) serves as a negative source of effective support, and (2) emotional tensions occur due to that issue, which is predominant among teachers, therefore warrants careful attention from teacher educators. That is, teacher educators may not be aware of such a sentiment and stance in the school, and thus our findings can raise teacher educator awareness by drawing attention to how competition mediates collegiality and emotional tensions, a point also highlighted in Deng *et al.* (2018).

7. Conclusion

The present study explored how collegial relationships serve as a source of emotional tensions among Iranian English language teachers. Collectively, the study findings revealed that collegiality can result in the occurrence of different types of emotional tensions that were manifested in and through (1) how colleagues positioned each other, (2) professional initiatives run by the school that led to some colleagues wielding a more powerful voice, (3) staffroom discussions that shaped the teachers' classroom practices, and (4) competition among teachers. These findings add new dimensions on both collegiality and emotional tensions because they highlight a less-noticed aspect of teachers' professional work, especially because teachers are in persistent contact with their colleagues on a daily basis.

The findings of the study offer implications for teachers and teacher educators. As we observed, teachers' collegiality is inextricably intertwined with their own personal sense-making processes, beliefs, sociocultural upbringing, and professional visions. These fundamental aspects of teachers' professional lives, however, also often turn out to be pivotal factors that create tensions in collegial relationships. Thus, teachers can and should get involved in personal meetings that effectively shape their collegial identity and emotions. However, teacher educators can also play a key role in enhancing the effectiveness of such meetings. They can run professional development courses that tap into emotional dynamics, collegial understanding, mutual meaning-making, and collective work, especially through organizing synchronous and asynchronous workshops that elevate teachers' awareness of collegial relationships. The outcome of such courses would be fewer emotional tensions and which, in turn, would help colleagues view their contribution to institutional growth as positive rather than a site of competition.

Although we unpacked how collegial relationships shape teachers' emotional tensions in this chapter, it is apparent that collegiality has a positive side as well. This point should be explored in future research. Moreover, it would be interesting to examine how teachers in different sociocultural contexts view collegiality and its role in shaping their emotional tensions or lack thereof. We collected data for this study only from interviews, but using more data collection tools (e.g., classroom observations) would better illuminate how collegial relationships influence teachers' in-class practices and the associated emotional tensions. We hope that institutional policymakers and teacher educators benefit from the findings of our study to positively contribute to teachers' collegial relationships and reduced emotional tensions.

References

- ARY, D.; JACOBS, L. C.; SORENSEN, C.; WALKER, D. A. *Introduction to research in education*. [S. l.]: Wadsworth Cengage Learning, 2014.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 107-128, 2004.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, 77-101, 2006.
- BULLOUGH, R. V. Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 143-155, 2005.
- DAY, C. School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, v. 37, p. 677-692, 2002.
- DENG, L.; ZHU, G.; LI, G., XU, Z., RUTTER, A.; RIVERA, H. Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher*, v. 27, p. 441-453, 2018.
- DERAKHSHAN, A.; NAZARI, M. "I am fed up with the criticisms": Examining the role of emotional critical incidents in a novice teacher's identity construction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, p. 1-10, 2022.
- FAIRLEY, M. J. Conceptualizing language teacher education centered on language teacher identity development: A competencies-based approach and practical applications. *TESOL Quarterly*, v. 54, n. 4, p. 1037-1064, 2020.
- GAO, Y.; CUI, Y. Emotional tensions as rewards: An emerging teacher leader's identity construction in EFL textbook development. *TESOL Journal*, p. 1-19, 2022.
- GAO, Y.; CUI, Y.; DE COSTA, P. I. 'Agree to disagree': Reconciling an English teacher's identity tensions in negotiating an educational reform through a community of practice perspective. *Language Teaching Research*, p. 1-27, 2022.

- HARGREAVES, A. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, v. 35, p. 503-527, 2001.
- JOHNSON, K. A. "Every experience is a moving force": Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, p. 787-800, 2003.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.
- MURRAY, C. From isolation to individualism: Collegiality in the teacher identity narratives of experienced second-level teachers in the Irish context. *Irish Educational Studies*, p. 1-17, 2020.
- NAZARI, M.; KARIMI, M. N.; DE COSTA, P. I. Emotion and identity construction in teachers of young learners of English: An ecological perspective. *System*, v. 112, 102972, 2023.
- NAZARI, M.; MANSOURI, B.; BEHZADPOOR, S. F. 'I think that I am fossilized': Examining the role of tensions in a novice Iranian EFL teacher's identity (re) construction and (re) negotiation. *Second Language Teacher Education*, v. 1, n. 2, p. 137-157, 2022.
- NAZARI, M.; XODABANDE, I. Dynamics of language teachers' online interactions as a site for building collegial identity. In: KHINE, M. S. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. [S. l.]: Springer, 2022. p. 337-354.
- NGUYEN, M. H.; NGO, X. M. An activity theory perspective on Vietnamese preservice English teachers' identity construction in relation to tensions, emotion and agency. *Language Teaching Research*, p. 1-25, 2023.
- NIAS, J. Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D. (ed.). *International handbook of educational change*. [S. l.]: Springer, 1998. p. 1257-1271.
- PEÑA-PINCHEIRA, R.; DE COSTA, P. I. Language teacher agency for educational justice-oriented work: An ecological model. *TESOL Journal*, v. 12, n. 2, p. 1-13, 2021.

- SONG, J. Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 3, p. 631-654, 2016.
- WOLFF, D.; DE COSTA, P. I. Expanding the language teacher identity landscape: An investigation of the emotions and strategies of a NNEST. *Modern Language Journal*, v. 101, n. S1, p. 76-90, 2017.
- YUAN, R.; ZHANG, H.; LI, M. Navigating identity tensions in a research community: a narrative inquiry of a teacher of Romanian. *Professional Development in Education*, p. 1-15, 2022.

Índice remissivo

A

Afetividade 13, 19, 20, 21, 58, 61, 81, 87, 90, 99, 100, 126, 127, 132, 133, 146

Aluno/a (student) 11, 12, 15, 18, 19, 20, 24, 44, 45, 47, 48, 49, 58, 63, 66, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 90, 93, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 117, 119, 120, 122, 126, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 176, 183, 184

Aprendizagem da língua 74, 75, 76, 81, 93, 107, 118

Aprendizagem de segunda língua (second language learning) 20, 21, 82, 84, 86, 127, 162, 163

B

Biologia do amar 12, 25, 31, 32, 33, 40

C

Conceito de emoções 112, 132

Contexto de atuação 14, 19, 117, 119, 131, 134, 137, 138, 139, 142, 143

Covid-19 13, 18, 37, 53, 111, 112, 125, 134

D

Desvalorização da língua inglesa 136, 137, 143

E

Emocionalidade 13, 89, 90, 95, 98, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 185

Emoções 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 183, 184, 185

Emoções e ações 13, 16, 19, 111, 112, 115, 123, 124, 125, 126, 128, 147, 185

Emoções no ensino 11, 21, 30, 38, 45, 61, 62, 111, 113, 126, 127, 184, 185

Ensino-aprendizagem 11, 12, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 29, 30, 35, 37, 38, 42, 43, 45, 47, 49, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 70, 73, 82, 90, 108, 114, 121, 123, 124, 126, 127, 131, 132, 133, 141, 143, 144, 146, 147, 149, 155, 184, 185

Ensino de línguas (language teaching) 3, 11, 14, 15, 16, 20, 42, 53, 82, 83, 84, 88, 111, 112, 125, 127, 137, 152, 157, 162, 163, 176, 177, 183, 184, 185

Ensino fundamental 13, 66, 71, 72, 80, 88, 115, 144, 184

Ensino médio 44, 88, 146

Ensino Remoto Emergencial 111, 112, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 147

Ensino superior 149, 150, 152, 155, 161, 163

Estudantes 17, 18, 23, 24, 29, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 49, 66, 71, 114, 123, 134, 135, 136, 137, 141, 143, 146, 149, 150, 152, 156, 158, 159

F

Formação continuada 13, 14, 36, 44, 60, 90, 97, 106, 126, 149

Formação de professores (teacher education) 7, 11, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 29, 34, 35, 37, 41, 42, 44, 58, 61, 63, 82, 86, 88, 125, 126, 127, 129, 131, 141, 145, 147, 163, 176, 177, 183, 184, 185

Formação inicial 11, 13, 14, 23, 29, 30, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 61, 90, 91, 97, 106, 128, 131, 134, 135, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149

Formação inicial e continuada 23, 29, 30, 35, 40, 61

G

Gestão escolar 121, 139, 140, 141, 143

I

Importância das emoções 12, 14, 45, 100, 113, 126, 133

L

Língua inglesa 13, 14, 15, 17, 20, 23, 36, 37, 42, 63, 67, 72, 74, 75, 76, 81, 85, 87, 97, 112, 115, 117, 120, 121, 128, 131, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 157, 183, 184, 185

Linguística 7, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 24, 27, 29, 30, 34, 41, 42, 44, 45, 58, 59, 61, 63, 67, 82, 83, 85, 88, 92, 112, 126, 131, 132, 147, 153, 161, 183, 184, 185

Linguística aplicada 14, 15, 17, 18, 20, 21, 24, 29, 30, 41, 42, 44, 45, 58, 59, 61, 63, 67, 82, 83, 85, 88, 112, 126, 131, 132, 147, 153, 161, 183, 184, 185

N

Narrativa 14, 21, 47, 48, 52, 54, 55, 56, 58, 62, 72, 73, 80, 90, 95, 115, 126, 134, 136, 137, 142, 143, 158

P

Pandemia 13, 16, 18, 36, 37, 42, 43, 48, 53, 56, 62, 63, 111, 112, 115, 119, 120, 125, 128, 134, 147

Papel das emoções 11, 24, 28, 29, 30, 37, 38, 131, 132

Perspectiva sociocultural 19, 132, 144, 147, 148

Professores/as 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 72, 75, 80, 81, 82, 85, 86, 90, 92, 93, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 183, 184, 185

Professores/as de línguas 11, 14, 15, 29, 34, 35, 42, 58, 61, 86, 125, 126, 131, 143, 147, 183

S

Sala de aula 13, 15, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 39, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 60, 62, 67, 73, 74, 76, 80, 81, 82, 90, 92, 93, 101, 102, 105, 114, 124, 126, 131, 135, 136, 137, 140, 141, 143, 144, 160, 183

T

Tensões emocionais (emotional tensions) 14, 15, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

U

Uso da língua inglesa 13, 14, 67, 72, 75, 81, 150

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Docente na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (**PUC-Rio**). É mestre e doutora em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ. Atua na área da Linguística Aplicada em seu viés contemporâneo, especialmente nos cursos de Licenciatura (monolíngue e bilíngue), com interesse nos seguintes temas de pesquisa: Prática Exploratória, formação docente, estudos sobre narrativas, identidades e emoções, conduzindo análises da prática discursiva avaliativa de base sistêmico-funcional.

Ana Maria Ferreira Barcelos

Docente na Universidade Federal de Viçosa (**UFV**), em Viçosa, Minas Gerais. É mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Ph.D em Ensino de inglês como segunda língua pela Universidade do Alabama, Tuscaloosa, AL, EUA. Atua nas áreas de linguística aplicada, com interesse nos seguintes temas: formação de professores de línguas estrangeiras, a relação entre emoções, crenças e identidades de professores e alunos sobre aprendizagem e ensino de línguas; e pedagogia amorosa no ensino de línguas.

Ane Cibele Palma

Docente na Universidade Federal do Paraná (**UFPR**), em Curitiba, Paraná. É mestre em Linguística pela UFPR e doutora em Letras, também pela UFPR. Atua no curso de Letras Inglês nas áreas de Língua Inglesa e Formação Docente, coordena o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (**PIBID**) em Letras Inglês da UFPR, com interesse nos seguintes temas de pesquisa: Emoções, EMI, Formação Docente e PIBID.

Beatriz de Souza Andrade Maciel

Docente na Escola Alemã Corcovado (**EAC**), além de lecionar módulos de especialização na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ambas na cidade do Rio de Janeiro, RJ. É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutora em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Atua na área de Linguística Aplicada, com interesse nos seguintes temas de pesquisa: Prática Exploratória, emoções, formação do discente, qualidades das vidas em sala de aula.

Fabiano Silvestre Ramos

Professor de Língua Inglesa e Linguística Aplicada. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Campus São José do Rio Preto. Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade

Federal de Viçosa (2009) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (2011). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada, ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação de professores de língua inglesa, com ênfase no conceito de emoções na constituição do sujeito. Antirracista.

Fernanda Vieira da Rocha Silveira

Docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (**UERJ**), em São Gonçalo, Rio de Janeiro. É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atua nas áreas de língua inglesa e metodologia do ensino do ensino de língua inglesa, com interesse nos seguintes temas de pesquisa: ensino e aprendizagem de língua inglesa, crenças, emoções, ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais.

Gysele da Silva Colombo Gomes

Docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (**UERJ**) em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Licenciada em Letras (português/inglês) e especialista em Língua Inglesa (UERJ) e Linguística Aplicada (UFF). Obteve seu título de mestre em Linguística Aplicada (PUCSP) e de doutorado em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental, médio e superior; e escolas particulares de idiomas. Atua nas áreas de Língua Inglesa, Prática de Ensino da Língua Inglesa, Linguística Aplicada, além de cursos de extensão e de pós-graduação. Seus interesses de pesquisa são relacionados ao ensino e formação de professores sob a perspectiva da Prática Exploratória, estudos sobre a face; crenças e emoções no ensino de línguas; identidades; e zona de conforto.

Mara Regina de Almeida Griffó

Professora das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola privada no Estado do Rio de Janeiro. É mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, e atualmente cursa o doutorado também na PUC-Rio. Atua nas áreas de educação e de ensino-aprendizagem de língua inglesa, com interesse nos seguintes temas de pesquisa: Prática Exploratória, ensino-aprendizagem de línguas e estudo das emoções.

Mostafa Nazari

Lecturer at Kharazmi University, Tehran, Iran. He is currently a PhD student of Applied Linguistics at Kharazmi University (**KU**), Tehran, Iran. He works in the areas of second language teacher emotion, teacher identity, and action research.

Nair Floresta Andrade Neta

Docente na Universidade Estadual de Santa Cruz (**UESC**), em Ilhéus, Bahia. É mestre em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, pela Universidade de

Alcalá (Espanha) e doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Atua nas áreas de formação de professor de Língua Espanhola (graduação) e de Língua Portuguesa (pós-graduação), com interesse nos seguintes temas de pesquisa: a dimensão afetiva nos processos de ensino-aprendizagem de línguas; o componente emocional na formação de professores; letramento emocional; inteligência emocional; a gostatividade como fenômeno afetivo emergente; o medo de falar; emoções cartesianas; leitura e emocionalidade.

Peter I. De Costa

Associate professor in the Department of Linguistics, Languages and Cultures and the Department of Teacher Education at Michigan State University (**MSU**). His research areas include emotions, identity, ideology, and ethics in educational linguistics. He also studies social (in)justice issues. He is the coeditor of *TESOL Quarterly* and the second vice president of the American Association for Applied Linguistics.

Rodrigo Camargo Aragão

Docente na Universidade Estadual de Santa Cruz (**UESC**) em Ilhéus, Bahia. É mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (**UFMG**). Atua na Linguística Aplicada, com interesse nos seguintes temas: profissão docente, ensino/aprendizagem de língua inglesa e tecnologias digitais à luz de inter-relações sistêmicas entre emoção, linguagem e cultura.

Suellen Thomaz de Aquino Martins

Docente de Língua inglesa na Universidade Federal do Sul da Bahia (**UFSB**), em Porto Seguro, Bahia. É Doutoranda e Mestra em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (**PPGL/UESC**). Atua na área de Formação (inicial e continuada) de professoras/es de inglês com interesse nos seguintes temas: crenças, emoções e identidades de docentes dimensão afetiva nos processos de ensino-aprendizagem de línguas; o emocionar e agir na formação de professoras/es, antirracismo no ensino de línguas, decolonialidades e ensino-aprendizagem, formação associada ao uso de tecnologias.

Vagner Peron

Docente substituto na Universidade Federal de Viçosa (**UFV**), em Viçosa, Minas Gerais. É mestre em Estudos Linguísticos, também pela UFV. Atua como professor substituto de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação (**CAp COLUNI**) da Universidade Federal de Viçosa (**UFV**), com interesse nos seguintes temas de pesquisa: crenças e emoções de professores/as, crenças e emoções no ensino de línguas, a relação entre crenças, emoções e ações no ensino de línguas, formação de professores/as de línguas, teorias e pedagogias críticas e decoloniais, direitos humanos, minorias marginalizadas, gênero e sexualidade.

SOBRE O LIVRO

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Cormorant 8 | 8,5 | 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)

PPLIN PRESENTE

“Compreender as emoções experimentadas por docentes e discentes auxilia a tornar as interações no cenário educacional mais prazerosas e fontes de boas emoções, favorece o estabelecimento de um ambiente mais propício à construção do conhecimento e ao sucesso de professores e estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem (BRASILEIRO, 2012).

O livro *Emoções e Ensino de Línguas* traz grandes contribuições para a área de Linguística Aplicada, especialmente às áreas de Ensino e Aprendizagem de Línguas e de Formação de Educadores, visto que os textos nele publicados discutem reflexiva e criticamente as implicações do conceito “emoções”, seus desdobramentos, suas abordagens teóricas e metodológicas aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, o livro oferece, ao público leitor, discussões que envolvem distintos contextos, bem como diferentes vieses sobre o conceito de ‘emoções’ e suas implicações nas vidas de estudantes e de professores. Os oito capítulos que compõem o livro são desenvolvidos em seis eixos: emoções de professores; emoções de alunos; a relação de emoções com outros conceitos (crenças, identidades e motivação, entre outros); a influência das emoções no processo de ensinar e aprender línguas, bem como nas decisões e ações de professores e alunos; novas perspectivas sobre os estudos de emoções; e historicidade dos estudos das emoções no Brasil. Dessa forma, os assuntos tratados na obra são de extrema relevância para estudantes, professores, formadores e pesquisadores que queiram compreender o construto ‘emoções’ em diferentes perspectivas teóricas e contextuais.”

(Francisco José Quaresma de Figueiredo – do Prefácio)

 **PPLIN** | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS E LINGUÍSTICA

 **FAPERJ**
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

 **CNPq**

 **CAPES**

