

REPRESENTAÇÕES E EMOÇÕES

Tecendo Caminhos para a Justiça Social



ORGANIZADORA

GYSELE DA S. COLOMBO-GOMES



Pedro & João
editores



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

REPRESENTAÇÕES E EMOÇÕES
Tecendo Caminhos para a Justiça Social

PARECERISTAS

Alexandre Batista da Silva (UERJ)
Carlos Gustavo Camillo Pereira (UERJ)
Clarissa Menezes Jordão (UFPR)
Diego Cândido de Abreu (UERJ)
Diego Fernandes Coelho Nunes (IBC)
Fabiano Silvestre Ramos (UFBA)
Fernanda Vieira da Rocha Silveira (UERJ)
Jefferson Evaristo (UERJ)
Jucielle Pereira Dias (CAP – UERJ)
Nair Floresta Andrade Neta (UESC)
Sandra Regina Buttros Gattolin (UFSCar)
Suellen Thomaz de Aquino Martins (UFSB)

Custeio associado a bolsas Faperj e Capes do Programa de Pós-graduação História da Arte e do Programa de Pós-graduação Letras e Linguística, no âmbito do edital - E_18/2020 - CONTEMPLADOS – ACORDO PDPG – CAPES/FAPERJ – PRÓ-REITORES – 2021 (Ref. Proc. E-26/210.063/2022).



Gysele da S. Colombo-Gomes
(Organizadora)

REPRESENTAÇÕES E EMOÇÕES
Tecendo Caminhos para a Justiça Social

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Gysele da S. Colombo-Gomes [Org.]

Representações e Emoções. Tecendo Caminhos para a Justiça Social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 610p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3205-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526532058

1. Emoções. 2. Representações. 3. Identidades. 4. Crenças. 5. Linguagem I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de modo especial, ao Prof. Dr. Carlos Gustavo Camillo Pereira, cuja parceria e dedicação foram fundamentais para a seleção e a avaliação dos textos que integram esta obra. Sua valiosa contribuição na primeira etapa de elaboração deste livro foi essencial para assegurar a qualidade e a consistência do conjunto da obra.

SUMÁRIO

PREFÁCIO. A EMOÇÃO DE ESCREVER UM PREFÁCIO PARA UM LIVRO REPLETO DE SENTIMENTOS Sávio Siqueira	11
APRESENTAÇÃO Gysele da S. Colombo-Gomes	17
SEÇÃO 1. PERSPECTIVAS DECOLONIAIS EM FOCO	33
LETRAMENTOS DECOLONIAIS E A HIDRA: RESSIGNIFICANDO A ESCRITA ACADÊMICA Clarissa Menezes Jordão	35
O INGLÊS COMO LÍNGUA DE DENÚNCIA: BIOGRAFIA DE MULHERES NEGRAS, LATINAS E TRANS COMO AMBIENTE LINGUÍSTICO PARA A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS Lesliê Vieira Mulico, Patrícia Helena da Silva Costa, Rebeca de Azevedo Santos Souza e Ricardo Luiz	49
LIMITES (DE)COLONIAIS DO ENSINO DE PBL2 NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVES REFLEXÕES Roberto de Freitas Jr. e Martha Carvalho Couto	65
SEÇÃO 2. EMOÇÕES, CRENÇAS E NARRATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E PESQUISA	87
“TODA MULHER TEM DENTRO DE SI UMA PROFESSORA”: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO Luana Soares e Gysele da S. Colombo-Gomes	89
ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES: O TRABALHO EMOCIONAL DE ESTAGIÁRIAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA Karoline Zilah Santos Carneiro	109
“MAS TEM QUE FALAR MESMO EM INGLÊS?”: APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO EM INGLÊS E EMOÇÕES Maria Clara Pimenta Camelo dos Santos e Gysele da S. Colombo-Gomes	137
O AMOR PEDAGÓGICO E BEM-ESTAR SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO Ana Maria Ferreira Barcelos e Ana Luíza Alves da Silva	155
TRAMANDO A ESPERANÇA: INVERSÕES NARRATIVAS E REVERSÕES ESCALARES EM UMA CRISE DE SAÚDE PÚBLICA Branca Falabella Fabrício e Rodrigo Borba	183

REFLEXÕES SOBRE A TIMIDEZ E A VULNERABILIDADE EMOCIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	219
Pâmela Rabelo Dias	
DESLOCAMENTO DOCENTE NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: EMOÇÕES, IDENTIDADES E PRÁTICAS DE REEXISTÊNCIA	245
Marta Nobre	
ENTRE CRENÇAS, EMOÇÕES E SABERES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM UM CONTEXTO BILÍNGUE PÚBLICO	267
Rodrigo Fernandes e Gysele da S. Colombo- Gomes	
A LEITURA DE TEMAS TRANSVERSAIS NA AULA DE INGLÊS: AÇÕES PARA O BEM-ESTAR DE APRENDIZES DO 7º ANO	295
Tatianne Rocha da Silva	
ENTRE CRENÇAS E EMOÇÕES: A VULNERABILIDADE DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL DIANTE DO MITO DO FALANTE NATIVO	327
Fernanda Vieira Gea	
ENTRE CULTURA BRASILEIRA E PAQUISTANESA: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL SUSTENTADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS	347
Lívia Morais Bastos	
ANSIEDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL	373
Marcelly Xavier Bastos e Ana Maria F. Barcelos	
EMERGÊNCIA E ANINHAMENTO DE EMOÇÕES NOS SISTEMAS ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE	391
Luciana Impocetto Marcheti e Elaine Ferreira do Vale Borges	
A ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM E USO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E SUAS INTERFACES COM A TEORIA DA COMPLEXIDADE	415
Fernanda Vieira da Rocha Silveira e Maria Eugênia Alcântara da Fonseca	
SEÇÃO 3. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	437
REPENSAR A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: A LINGUAGEM ENTRE ENCONTROS DE MUNDOS OUTROS E COM-VIVÊNCIAS ÉTICAS	439
Lynn Mario T. Menezes de Souza	
A GAMIFICAÇÃO COMO ALTERNATIVA PARA MODERNIZAR O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA	463
Julia Figueiredo Vanoli e Elaine Cristina Carvalho Duarte	
CIDADANIA E DIREITOS LINGUÍSTICOS NO CONTEXTO DE COMUNIDADES SURDAS SINALIZANTES	487
Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos, Roberto de Freitas Junior e Valéria Campos Muniz	

SEÇÃO 4. TEMÁTICAS DIVERSAS	519
PRÁTICA EXPLORATÓRIA: RESGATANDO AS QUALIDADES DAS VIDAS NA SALA DE AULA	521
Grupo da Prática Exploratória da Puc-Rio	
OS EFEITOS PERFORMATIVOS DA VIOLÊNCIA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA: O CASO DA TEKOA KA'AGUY OUY PORÃ (ALDEIA MATA VERDE BONITA)	547
Julia Farias de Mesquita	
LEITURABILIDADE E COMPREENSÃO DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	573
Pedro Henrique de Oliveira Prudêncio	
SOBRE A ORGANIZADORA	591
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES E O GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA DA PUC-RIO	593
O GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA DA PUC-RIO	609

PREFÁCIO

A EMOÇÃO DE ESCREVER UM PREFÁCIO PARA UM LIVRO REPLETO DE SENTIMENTOS

Um livro não se apresenta. Um bom livro é um assunto de mistérios e paixão. E as paixões não se apresentam. Cada um vive a sua, à sua maneira. (Mia Couto, 2019, p. 116)

Prefaciар livros que estão em vias de lançamento é uma tarefa meio incômoda, em especial porque, possivelmente, ao(à) ávido(a) leitor(a), o conteúdo que o(a) aguarda é mais atraente que as palavras introdutórias escritas por alguém que não fez parte do elenco da obra a se apresentar. Ou seja, é talvez a parte de um livro cuja expectativa de leitura imediata não é lá muito apreciada. Posso estar equivocado, ou pode ser apenas um sentimento arredo quando me vejo diante da tela em branco e preciso atender a um pedido irrecusável e repleto de carinho de uma pessoa tão generosa e inspiradora quanto minha colega Gysele da S. Colombo-Gomes, a organizadora deste volume intitulado *Representações e Emoções: Tecendo Caminhos para a Justiça Social*.

Passo os olhos pelos títulos e pelos nomes dos(as) autore(as) dos capítulos e me deparo com uma pletora (substantivo esnobe, mas pertinente para uso aqui) de temas abordados, não apenas por colegas queridos(as) da grande área de educação linguística no nosso país, assim como outros(as) que não tive ainda o prazer de conhecer, muitos(as) deles(as), orientandos(as) ou ex-orientandos(as) de gente de peso do nosso pluriverso acadêmico das Letras. Deixo que o Sumário do livro desfolhe a grande surpresa e atice a curiosidade e a vontade imediata de embarcar nessa viagem que traz quase duas dúzias de textos gestados nas hostes do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho (LET), vinculado à Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), em São Gonçalo, Rio de Janeiro, fundado e brilhantemente liderado por Gysele. Percebo logo de antemão que os textos refletem

temáticas caras ao grupo, ou seja, linguagem, formação de professores de línguas, emoções e suas múltiplas interfaces, identidades e práticas de ensino em contextos contemporâneos, acionando, em especial, construtos teóricos da Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Sempre que me engajo nessa deliciosa tarefa de escrever, tenho o hábito de buscar inspiração na literatura, passando a vista por diversos livros dos meus autores preferidos que ficam aqui, bem ao lado, enfileirados meticulosamente e me rodeando como anjos protetores dispostos, sempre que demandados, a ativar as teias do meu pensamento e, claro, me ajudar a catapultar a criatividade que, no meu caso, é alimentada em inúmeras situações pelo texto literário. Aconteceu com este breve escrito. Mia Couto (2019) apresentou-se com o trecho em epígrafe, trazendo uma beleza de afirmação que, na minha visão, encaixa-se perfeitamente dentro do espírito da obra organizada por Gysele. Ou seja, este é um livro que está envolto pelas paixões de todos(as) os(as) autores(as) que, com certeza, se esmeraram para, sob a batuta luxuosa de Gysele, entregar textos e reflexões embebidos justamente em emoções, tornando esta obra, portanto, um espaço privilegiado para o despertar e o aperfeiçoamento de práticas e interesses de investigação de professores(as) em diferentes estágios de suas carreiras.

Dito isso, ainda inspirado pelas palavras do grande autor moçambicano, quando nos convida a vivermos nossas paixões à nossa maneira, expando esse chamado e me atrevo a vaticinar que quem se aventurar pela leitura destes escritos irá, no mínimo, apaixonar-se pelo que têm a nos dizer seus(suas) autores(as). Trata-se, na verdade, de um grande desafio, uma vez que a literatura acadêmica, por sua natureza frequentemente associada a certo objetivismo, quando não a uma frieza quase presumida, mesmo nas Ciências Sociais, nem sempre convida o(a) leitor(a) a deixar-se embeber pelo texto por meio da paixão. E, no entanto, na nossa área é preciso reafirmar que há textos e autores(as) apaixonantes que, embora tratem de temas por vezes áridos, graças à sua destreza

intelectual e sensibilidade, conduzem o(a) leitor(a) por uma viagem que encanta, instiga e inspira.

Como venho afirmando ao longo da minha vida acadêmica e profissional, concebo a formação de professores(as), acima de tudo, como um espaço crítico-político singular de constante (des)aprendizagem. É nessa arena privilegiada de troca de saberes e sentimentos que somos convocados a nos engajar em um permanente exercício de reflexão crítica, capaz de nos levar a questionar e abandonar certezas e ideologias há muito arraigadas e a revisitar e repensar as bases políticas, ideológicas, epistêmicas e pedagógicas que sustentam nossa atuação como professores(as) e formadores(as) críticos(as) de professores(as) de línguas em nosso país.

No desenrolar de nossas práticas no âmbito da formação docente, é natural que o rio de mudanças que nos traga quase diariamente, nesses tempos complexos e cada vez mais instáveis, deságue na prática cotidiana de nossos(as) professores(as), seja na formação inicial ou continuada. Afinal, podemos dizer que, mesmo lutando contra certo tradicionalismo ainda muito presente em nossa área, esses(as) educadores(as) linguísticos(as) vêm sendo formados(as) a partir de outras bases, sobretudo quando consideramos os múltiplos temas que hoje perpassam e dialogam com a educação linguística como um todo. Isso se torna ainda mais relevante se estivermos comprometidos com a formação de educadores(as) críticos(as) e engajados(as), por exemplo, na construção de ambientes educacionais inclusivos, plurais e decoloniais. É nessa direção que somos provocados(as) a pensar o ensino e a aprendizagem de línguas a partir de outros fundamentos, incorporando os mais diversos saberes e movidos(as), acima de tudo, por nossas paixões e pela nossa própria maneira de estar e agir no mundo.

Não há como falar de paixão sem nos remeter a um sentimento ainda mais profundo: o amor. E o que tudo isso tem a ver com a nossa profissão? Ao adentrar por essa seara, busco ancoragem na sabedoria e na elegância de Ana Barcelos, nossa suprema referência

nos estudos sobre emoções e crenças no Brasil. Em um texto de 2022, Barcelos afirma que o amor é uma emoção e um fenômeno universal que, ao longo da história, tem despertado o interesse de muitos filósofos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Para ela, no âmbito da nossa profissão, marcada por tantos percalços e desafios, precisamos desse amor, sobretudo em sua forma revolucionária. Mais ainda. Amparando-se em Freire (1994), para quem o amor é um ato de coragem e um compromisso com o ser humano, Barcelos defende que é preciso compreender e estudar o amor e suas complexidades na educação linguística. É nessa perspectiva que ela então nos convida a embarcar na empreitada de pensar o amor nesse contexto sob a ótica do amor revolucionário, que “implica integrar o autocuidado e ser paciente consigo mesmo (e com os outros) quando as coisas se tornam difíceis, e ser resiliente para enfrentar as lutas que vêm com essa escolha” (Barcelos, 2022, p. 33). Ou seja, trata-se de amearhar sentimentos que nos impulsionem à construção de uma educação linguística significativa, sensível, transformadora e afetivamente engajada.

Em suma, como sintetizo no título deste texto, é uma emoção ímpar escrever o prefácio de um livro marcadamente repleto de sentimentos e de temas instigantes que, com mérito incontestável, dá visibilidade a mais um produto acadêmico de um grupo de pesquisa pioneiro e resiliente, capitaneado por uma professora-pesquisadora admirável. Sem mais delongas, convido todos(as) a viajarem pelas páginas que seguem e a se deixarem levar por sentimentos e emoções cada vez mais necessários àqueles(as) que genuinamente são apaixonados(as), ou ainda se apaixonarão, pela arte de educar. Boa leitura!

Sávio Siqueira (UFBA/CNPq)
Salvador da Bahia, julho de 2026

Referências

BARCELOS, A. M. F. Estudando o conceito de amor na educação linguística: uma revisão dos estudos dentro da abordagem crítica *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 2, p. 24-35, 2022.

COUTO, M. *O universo num grão de areia*. Alfragide, Portugal: Caminho, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

APRESENTAÇÃO

O mundo contemporâneo tem enfrentado dilemas, confrontos, distopias e profundas injustiças sociais, frequentemente produzidos, legitimados e perpetuados por meio das diferentes práticas discursivas. Nesse contexto, compreender as linguagens em sua complexidade torna-se uma ação fundamental para enfrentar desigualdades, promover a justiça social e fortalecer o respeito às múltiplas formas de existência que constituem sociedades marcadas pela diversidade de pensamentos, crenças, identidades de gênero, etnias e culturas. Embora essa pluralidade seja constitutiva da vida social, ela ainda convive com desigualdades históricas e estruturais, muitas delas produzidas e reproduzidas por políticas sociais e linguísticas excludentes.

No Brasil, assim como em diferentes partes do mundo, os movimentos em defesa de ações glotopolíticas, inseridos em um paradigma comprometido com a construção de práticas de ensino, pesquisa e trabalho socialmente justas, vêm se consolidando de forma significativa. Entretanto, tais iniciativas ainda demandam maior visibilidade, ampliação e engajamento coletivo para que seus impactos alcancem diferentes contextos sociais e educacionais. É nesse horizonte que esta obra se insere. Reunindo pesquisadores de distintas áreas, instituições e perspectivas teórico-metodológicas, este livro apresenta reflexões, estudos e experiências que evidenciam as múltiplas formas pelas quais as práticas de linguagem podem constituir-se como espaços de denúncia, resistência, transformação e esperança diante das injustiças sociais que atravessam as diversas esferas da vida. Os capítulos aqui reunidos dialogam com questões relacionadas ao ensino, à formação, ao trabalho e às políticas linguísticas e, ao mesmo tempo, dão visibilidade à dimensão socioemocional das práticas de linguagem, evidenciando o papel das emoções, das representações

e das relações humanas na construção de sociedades mais democráticas, inclusivas e socialmente justas.

Os vinte e três capítulos que compõem esta obra estão organizados em quatro seções temáticas. A primeira reúne estudos orientados por perspectivas decoloniais. A segunda congrega textos que abordam emoções, crenças e narrativas em diferentes contextos de ensino, aprendizagem e pesquisa. A terceira seção apresenta reflexões e investigações voltadas à Educação Linguística, contemplando diferentes perspectivas teóricas e práticas. A quarta corresponde à seção vária, reunindo estudos que abordam temáticas diversas.

Abrindo esta coletânea, Clarissa Menezes Jordão problematiza a colonialidade da escrita acadêmica ao questionar sua pretensa neutralidade e a separação cartesiana entre sujeito e objeto, responsável por hierarquizar saberes e silenciar subjetividades. Em contraposição à orientação monolíngue, a autora propõe uma perspectiva translíngue e decolonial que compreende a linguagem como uma prática social situada, multimodal e afetiva. A partir de sua trajetória como pesquisadora, orientadora e professora, Clarissa compartilha experiências de negociação de formatos não convencionais de produção do conhecimento, resistindo à rigidez normativa que ainda caracteriza grande parte da produção acadêmica. Ao valorizar a corporeidade, a escrevivência e a construção colaborativa do conhecimento, a autora defende uma produção textual plural, ética e inteligível, capaz de desafiar o autoritarismo epistêmico e reafirmar que todo conhecimento é corporificado, situado e inseparável das experiências humanas que o constituem. *Letramentos decoloniais e a hidra: ressignificando a escrita acadêmica* constitui um belíssimo convite à insurgência epistêmica por meio da escrita.

No texto *O inglês como língua de denúncia: biografia de mulheres negras, latinas e trans como ambiente linguístico para a defesa dos direitos humanos*, Lesliê Vieira Mulico, Patrícia Helena da Silva Costa, Rebeca de Azevedo Santos Souza e Ricardo Luiz Ferraz Almada apresentam o projeto de extensão *Letramentos Humanos*, que propõe

o ensino crítico e decolonial do inglês como língua de denúncia, rompendo com abordagens turísticas e mercadológicas. Fundamentado nas colonialidades do poder, do saber e do ser, o material didático autoral centraliza biografias de mulheres negras, latinas e trans ativistas, como Jurema Werneck e Nadia Murad, como ambiente linguístico para o ensino-aprendizagem. Ao articular os passos metodológicos de demarcação ideológica, suleamento e postura crítico-ativista, os(as) autores(as) promovem o engajamento dos(das) estudantes com violações de direitos humanos, subvertendo a hegemonia epistemicida e transformando o inglês em instrumento de resistência e justiça social.

Quais são os limites e as potencialidades de uma abordagem decolonial para o ensino de Português Brasileiro como Segunda Língua (PBL2) para surdos? Essa é a questão que orienta o capítulo *Limites (De)coloniais do Ensino de PBL2 na Educação de Surdos: breves reflexões*, no qual Roberto de Freitas Jr. e Martha Carvalho Couto problematizam perspectivas que, sob o argumento de questionar o eurocentrismo, acabam por negligenciar o ensino de aspectos estruturais e gramaticais da língua. Os autores argumentam que tal ausência pode comprometer a agência discursiva e a participação social das pessoas surdas, contribuindo para a manutenção de processos de marginalização linguística. Em defesa de uma abordagem integradora, Roberto e Martha propõem a articulação entre vocabulário, estrutura gramatical, gêneros textuais e multimodalidade, a partir de uma perspectiva decolonial crítica que valorize o português brasileiro em uso, sem prescindir do ensino sistemático da gramática. Além disso, ressaltam que um bilinguismo verdadeiramente emancipatório requer o reconhecimento do PBL2 como uma língua de cidadania, acesso e participação social efetiva.

A segunda seção desta coletânea reúne quatorze capítulos que exploram as emoções em suas múltiplas interfaces, com gênero, crenças, identidades e narrativas, tomando como foco distintos contextos de ensino, aprendizagem e pesquisa. Os dois capítulos finais voltam-se para investigações em andamento ancoradas na

Teoria da Complexidade, reafirmando a potência dessa perspectiva teórico-metodológica para compreender a dinamicidade, a não linearidade e a natureza emergente dos processos emocionais que permeiam a linguagem.

Toda mulher tem dentro de si uma professora: a feminização do magistério é o título do recorte da dissertação de mestrado de Luana Soares, desenvolvido em diálogo com sua orientadora, Gysele da S. Colombo-Gomes. Neste texto, as autoras empreendem uma análise histórica e sociocultural da feminização da docência no Brasil, percorrendo um caminho que entrelaça levantamento bibliográfico, temas como a inserção feminina na educação, a extensão da maternidade, a sobrecarga emocional e laboral, e fragmentos da própria trajetória de Luana. De abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, a pesquisa ancora-se nos estudos das emoções e na teoria de gênero, articulando o referencial teórico a dados oficiais do INEP (2024), que revelam a expressiva presença feminina na educação básica, cerca de 77,5% dos docentes. Os resultados, contudo, denunciam que tal predominância não se traduz em valorização profissional, mas em desgaste e sobrecarga, na medida em que as professoras acumulam jornadas profissionais e domésticas. O estudo conclui pela urgência de políticas públicas que promovam a valorização docente e a equidade de gênero, reconhecendo a docência como trabalho qualificado e, sobretudo, como espaço de luta política.

Entre expectativas e realidades: o trabalho emocional de estagiárias de língua inglesa na escola pública, assim se intitula o capítulo de Karoline Zilah Santos Carneiro, que investiga o trabalho emocional de três estagiárias de inglês em escolas públicas do Ceará. À luz da perspectiva crítico-discursiva de Benesch (2017) e Benesch & Prior (2023), a pesquisa, de natureza qualitativa e delineada como estudo de caso, analisa diários reflexivos, relatórios finais e registros de rodas de conversa realizadas ao longo do estágio supervisionado. Os resultados revelam que emoções como frustração, insegurança, constrangimento e desespero emergem em resposta a regras emocionais forjadas pela desvalorização da disciplina, por

assimetrias nas relações com as supervisoras e pela invisibilidade de alunos com deficiência ou em situação de analfabetismo. As rodas de conversa, porém, configuram-se como espaços de acolhimento e reflexão, nos quais o trabalho emocional se transmuta em agência, fortalecendo a identidade docente das participantes e fomentando uma formação mais crítica, coletiva e humanizada.

A pergunta que intitula o texto *Mas tem que falar mesmo em inglês?*": Apresentação de seminário em inglês e emoções sintetiza o mal-estar e a resistência que ecoam em muitas salas de aula. É partindo desse incômodo que Maria Clara Pimenta Camelo dos Santos e Gysele da Silva Colombo-Gomes apresentam a investigação da primeira autora sobre as emoções que emergem em apresentações orais na língua-alvo, em uma turma de sétimo ano. Por meio de narrativas multimodais com 18 estudantes, as autoras desvelam um percurso afetivo marcado por ansiedade e medo de julgamento antes e durante a exposição, que se transforma em alívio e felicidade ao final da tarefa. Ao evidenciarem a dimensão emocional das práticas pedagógicas, as pesquisadoras demonstram como a vulnerabilidade dos alunos pode converter-se em agência. Ao reconhecer a sala de aula como um espaço essencialmente emocional, o estudo contribui decisivamente para a formação de professores, defendendo a atenção aos aspectos afetivos que, indissociáveis da cognição, moldam profundamente as experiências de aprender.

Em *O amor pedagógico e bem-estar sob a perspectiva de professores de língua inglesa em formação*, Ana Maria Ferreira Barcelos e Ana Luíza Alves da Silva investigam as crenças e emoções de cinco licenciandos em Letras, discutindo o papel do amor pedagógico e do bem-estar no ensino de língua inglesa. Em um estudo de natureza qualitativa, com dados gerados por meio de questionário, narrativas e entrevistas, as autoras evidenciam que o amor pedagógico é compreendido como uma prática relacional fundamentada no cuidado, na escuta, no reconhecimento e no respeito, manifestando-se em ações como feedback respeitoso,

flexibilização responsável e planejamento sensível às necessidades dos aprendizes. Segundo a análise apresentada, tais práticas favorecem sentimentos de pertencimento, confiança e engajamento, contribuindo para o bem-estar de professores e estudantes, enquanto práticas pedagógicas não amorosas, marcadas pela indiferença ou pela humilhação, podem gerar sofrimento e desengajamento. O capítulo também evidencia que desafios institucionais, como a sobrecarga de trabalho e estruturas meritocráticas, impõem limites à vivência do amor pedagógico, que se configura, assim, como uma postura ética, afetiva e política de resistência no ensino de línguas.

No capítulo intitulado *Tramando a esperança: Inversões narrativas e reversões escalares em uma crise de saúde pública* retrata as dimensões discursivas da epidemia de Zika no Brasil. Branca Falabella Fabrício e Rodrigo Borba enfocam as maneiras como a crise sanitária é tratada por mães de bebês que nasceram com microcefalia – uma síndrome congênita relacionada ao vírus Zika. Os autores examinam as formas situadas como mães de bebês afetados por essa síndrome rejeitam os *scripts* biomédicos e burocráticos que lhes são impostos, se engajando de forma integral com suas novas realidades e cultivando a esperança contra os prognósticos mais sombrios. Para tanto, Branca e Rodrigo investigaram um *corpus* que combina reportagens da mídia sobre a emergência sanitária com entrevistas etnográficas. Lançando mão de estratégias tais como inversões narrativas, ancoragem espaço temporal e reversões escalares, as mães do Zika tramam de forma engenhosa contra os roteiros de sofrimento enquanto reimaginam o futuro de seus/suas filhos/as (bem como o delas próprias). Segundo os autores, essas mães praticam uma esperança pragmática, avessa à teleologia. Esse movimento cronotópico lança luz sobre as maneiras como prognósticos sombrios podem sofrer revezes quando confrontados com projetos que os (re)escalam, engendrando assim ações impregnadas de esperança.

Em *Reflexões sobre a timidez e a vulnerabilidade emocional na formação inicial de professores de línguas*, Pâmela Rabelo Dias

investiga esses fenômenos a partir de uma pesquisa qualitativa conduzida com cinco licenciandos de uma universidade federal mineira. A autora evidencia que a timidez é uma experiência multifacetada, que se manifesta em desafios comunicacionais, dificuldades metodológicas e tensões relacionadas ao estabelecimento de vínculos com os alunos. Ao mesmo tempo, Pamêla demonstra com seus resultados que essa experiência também pode favorecer a mobilização de estratégias de enfrentamento, como planejamento e regulação emocional, além de evidenciar potencialidades docentes, como empatia, escuta atenta e maior preparo para a prática pedagógica. A vulnerabilidade emocional emerge, nesse contexto, como uma dimensão constitutiva da formação docente, podendo assumir tanto uma função protetiva quanto uma condição de abertura à experiência e à aprendizagem, sendo ressignificada como espaço fértil para o desenvolvimento profissional.

Em seu capítulo, *Deslocamento docente no contexto do Novo Ensino Médio: emoções, identidades e práticas de reexistência*, Marta Nobre investiga o fenômeno do deslocamento docente no contexto do Novo Ensino Médio (NEM) brasileiro, compreendido como a atuação de professores em componentes curriculares distintos daqueles para os quais foram originalmente formados. A partir de uma abordagem autoetnográfica crítica, a autora analisa diários de aula produzidos ao longo de 2024, articulando contribuições da Glotopolítica, da Biologia do Conhecer (Maturana, 1998) e da Política das Emoções (Zembylas, 2005). Os resultados evidenciam que o deslocamento docente produz sentimentos de insegurança, frustração, raiva e conflitos identitários, desestabilizando crenças, saberes e a relação dos professores com o conhecimento. Por outro lado, a análise também revela a emergência de práticas de reexistência e de agência docente como formas de resistência e reinvenção da prática profissional. Em suas conclusões, Marta destaca a necessidade de políticas educacionais mais sensíveis às dimensões emocionais e identitárias da docência, reconhecendo

professores e professoras como sujeitos ativos, críticos e produtores de sentidos no processo educativo.

Em *Entre crenças, emoções e saberes: a construção da identidade docente em um contexto bilíngue público*, Rodrigo Fernandes e Gysele da S. Colombo-Gomes apresentam uma investigação sobre a construção da identidade profissional de um professor de língua inglesa atuante em uma escola pública bilíngue, articulando emoções, crenças e experiências vividas. Ancorados na abordagem duoetnográfica e no conceito de coerência narrativa (Linde, 1993), a dupla analisa escritas reflexivas elaboradas a partir de aulas vídeo gravadas do primeiro autor. Os resultados demonstram que emoções como frustração, ansiedade, alegria e entusiasmo desempenham papel central na organização da experiência profissional de Rodrigo, articulando crenças e orientando decisões pedagógicas. Nesse processo, a identidade docente emerge como uma construção discursiva dinâmica, continuamente (re)configurada nas interações, nas narrativas e nas reflexões sobre a própria prática. Ao evidenciar a estreita relação entre emoções, crenças e constituição identitária, o estudo ressalta a relevância dessas dimensões para a compreensão da docência em contextos públicos bilíngues, marcados por tensões institucionais, desafios estruturais e constantes processos de negociação.

Tatianne Rocha da Silva é a autora do texto *A leitura de temas transversais na aula de inglês: ações para o bem-estar de aprendizes do 7º ano*, no qual apresenta um relato de experiência que investiga como as emoções emergem durante atividades de leitura em língua inglesa com temas transversais e de que forma influenciam o bem-estar, o engajamento e a aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental. Fundamentado na Linguística Aplicada e nos estudos sobre emoções, o capítulo evidencia o papel da socioafetividade, do bem-estar e do letramento emocional na construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, significativas e comprometidas com a formação integral dos aprendizes.

No capítulo *Entre crenças e emoções: a vulnerabilidade de professores de inglês em formação inicial diante do mito do falante nativo*,

Fernanda Vieira Gea investiga as crenças, as emoções e as vulnerabilidades emocionais de futuros professores de língua inglesa não nativos em relação ao mito do falante nativo. Em um estudo de natureza qualitativo-interpretativista, a autora analisa dados gerados por meio de questionário, narrativas e entrevistas com cinco licenciandos em Letras. Os resultados evidenciam tensões entre a rejeição explícita ao mito e crenças em uso que ainda atribuem ao falante nativo o status de modelo de legitimidade linguística, sobretudo em contextos de comparação social e de inserção no mercado de trabalho. Fernanda demonstra que emoções como insegurança, ansiedade e frustração intensificam vulnerabilidades identitárias, ao mesmo tempo em que reconhece a universidade como um espaço privilegiado de problematização crítica dessas crenças. A autora, contudo, ressalta que sua transformação constitui um processo gradual, complexo e não linear, o que reforça a necessidade de uma formação docente que integre, de maneira articulada, as dimensões emocional, política e identitária da profissão.

No capítulo *Entre cultura brasileira e paquistanesa: uma oportunidade de aprendizagem de inglês como língua adicional sustentada por tecnologias digitais*, Livia Moraes Bastos investiga as emoções que emergem durante uma apresentação oral em língua inglesa realizada por estudantes do sétimo ano de uma escola técnica do Rio de Janeiro. Em um estudo de natureza qualitativo-interpretativista, a autora analisa narrativas multimodais produzidas por 18 participantes, compostas por desenhos e relatos escritos sobre os momentos que antecederam, acompanharam e sucederam a apresentação. Os resultados revelam que emoções como ansiedade, nervosismo e medo de julgamento predominam antes e durante a atividade, enquanto alívio, felicidade e satisfação emergem após sua conclusão. Ao evidenciar a sala de aula como um espaço permeado por experiências emocionais, Livia ressalta a importância de práticas pedagógicas sensíveis às dimensões afetivas da aprendizagem, contribuindo tanto para a formação de

professores quanto para a construção de contextos educacionais mais acolhedores e promotores de bem-estar.

Em Ansiedade de professores de língua Inglesa em formação inicial, Marcelly Xavier Bastos e Ana Maria F. Barcelos investigam a ansiedade para ensinar língua inglesa vivenciada por seis licenciandos participantes de um projeto de extensão universitária. Ancorado em uma abordagem qualitativa e fundamentado em questionários e entrevistas, o estudo evidencia que a ansiedade se manifesta de forma situada, dinâmica e multifacetada, articulando tendências mais estáveis, associadas à ansiedade-traço, e reações contextuais características da ansiedade-estado. As autoras identificam como principais fatores desencadeadores a limitada experiência docente, os desafios inerentes à prática pedagógica, tais como o planejamento das aulas e a gestão do tempo, assim como receios relacionados à avaliação negativa, aos erros linguísticos e à imprevisibilidade das interações em sala de aula. Ao demonstrar que a ansiedade repercute no planejamento, na condução das aulas e no bem-estar dos futuros professores, o capítulo reforça a importância de espaços formativos que acolham a dimensão emocional da docência e favoreçam processos contínuos de reflexão e desenvolvimento profissional.

Luciana Impocetto Marcheti e Elaine Ferreira do Vale Borges são as autoras do capítulo *Emergência e aninhamento de emoções nos sistemas ensino e aprendizagem de línguas adicionais: reflexões à luz da Teoria da Complexidade*, no qual propõem compreender as emoções no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais como sistemas adaptativos complexos. Com base na análise de narrativas de professores e aprendizes, as autoras evidenciam características desses sistemas, como abertura, auto-organização, emergência, não linearidade, sensibilidade às condições iniciais e o aninhamento de dimensões biológicas, cognitivas e socioculturais. Nessa perspectiva, as emoções são concebidas como fenômenos dinâmicos, relacionais e contextualmente situados, que emergem das interações entre múltiplos elementos do contexto educacional e se reorganizam continuamente em atratores que orientam

diferentes domínios de ação. Ao defenderem uma abordagem complexa das emoções, Luciana e Elaine superam visões reducionistas e fragmentadas do fenômeno, oferecendo importantes subsídios teórico-metodológicos para pesquisas longitudinais e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à multidimensionalidade da experiência emocional.

No texto *A ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais e suas interfaces com a Teoria da Complexidade*, Fernanda Vieira da Rocha Silveira e Maria Eugênia Alcântara da Fonseca estabelecem um diálogo profícuo entre a Teoria da Complexidade e o construto da ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA). De forma didática e cuidadosamente organizada, as autoras apresentam conceitos fundamentais, como sistemas adaptativos complexos, auto-organização, atratores (de ponto fixo, cíclicos e caóticos), fractais e a compreensão do contexto como elemento codeterminante do sistema. A partir desse arcabouço teórico, argumentam que a AAULA não deve ser entendida como um traço estável do aprendiz, mas como um fenômeno dinâmico, emergente e sensível ao contexto, resultante da interação contínua entre aprendizes, tarefas, interlocutores e ambiente. Além disso, oferecem uma consistente revisão de estudos longitudinais e microgenéticos, evidenciando a natureza mutável da AAULA em diferentes escalas temporais. Ao final, defendem que tanto a pesquisa quanto as práticas pedagógicas devem buscar enfraquecer atratores associados à ansiedade e favorecer a emergência de estados mais sustentáveis para a aprendizagem de línguas.

A terceira seção temática inicia-se com o texto de Lynn Mario T. Menezes de Souza intitulado *Repensar a Educação Linguística: a linguagem entre encontros de mundos outros e com-vivências éticas*. Neste trabalho, o autor propõe um deslocamento paradigmático da educação linguística: da norma ao repertório, do consenso ao dissenso, do monolinguismo a um *ethos* plurilíngue concebido como prática ética de com-vivência na heterogeneidade. Em diálogo fecundo com Jacques Rancière, Rajendra Khubchandani, Eduardo Viveiros de Castro, Isabelle Stengers e Humberto

Maturana, o autor constrói uma reflexão de rara densidade filosófica, na qual conceitos como dissenso, ethos plurilíngue, equivocação controlada, cosmopolítica e amor como reconhecimento do outro entrelaçam-se para sustentar sua argumentação. Se, por um lado, Lynn denuncia a colonialidade da linguagem e o racismo epistêmico que produzem a invisibilização de saberes, línguas e sujeitos historicamente subalternizados, por outro, defende uma educação linguística comprometida com o encontro entre mundos plurais como imperativo ético e pedagógico, recusando projetos homogeneizadores e afirmando a incompletude como condição constitutiva de todo repertório e de toda experiência humana.

A modernização do ensino de gramática da língua portuguesa tem sido uma preocupação recorrente entre professores e professoras de línguas. Buscando oferecer uma proposta para a questão, Julia Figueiredo Vanoli e Elaine Cristina Carvalho Duarte apresentam o capítulo *A gamificação como alternativa para modernizar o ensino de gramática da Língua Portuguesa*, no qual discutem o desafio de transformar práticas tradicionais por meio da criação de um jogo didático autoral. As autoras problematizam um ensino de gramática ainda frequentemente marcado pela exposição passiva e pela memorização de regras e propõem a gamificação como uma alternativa para o trabalho com coesão textual, especialmente no ensino de coordenação e subordinação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Fundamentadas na *Taxonomia de Bloom*, na *Hipótese da Corporificação* e em *Teorias da Ludicidade* e da *Gamificação*, Júlia e Elaine apresentam uma proposta didática desenvolvida em duas etapas: a construção coletiva de materiais e uma atividade corporal de combinação de frases com o uso de conjunções. As autoras defendem que práticas de aprendizagem ativas, colaborativas e contextualizadas favorecem uma compreensão mais significativa da gramática, rompendo com abordagens mecânicas e ampliando o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Em *Cidadania e direitos linguísticos no contexto de comunidades surdas sinalizantes*, Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos, Roberto de Freitas Junior e Valéria Campos Muniz articulam contribuições da Linguística Cognitivo-Funcional e da Linguística Aplicada para discutir as relações entre cidadania, direitos linguísticos e educação de pessoas surdas sinalizantes no Brasil. Embora o capítulo aborde a colonialidade que historicamente invisibiliza corpos surdos, seu foco principal recai sobre os desafios da educação linguística de surdos sinalizantes e sobre as práticas que ainda limitam sua plena participação social. Os autores analisam, ainda, como processos de necroeducação contribuem para a exclusão dessas pessoas do mercado de trabalho e do ensino superior, reforçando desigualdades estruturais. Ao problematizarem abordagens de ensino de português como segunda língua que negligenciam aspectos gramaticais da língua, defendem uma perspectiva integrada, capaz de articular vocabulário, estrutura linguística e gêneros textuais sob uma orientação decolonial. Além disso, destacam a literatura em Libras, como o poema “Negro Surdo”, enquanto espaço de resistência, produção de sentidos e afirmação identitária, evidenciando a interseção entre raça, surdez e direitos linguísticos como dimensão fundamental para a construção de uma educação bilíngue efetiva e emancipatória.

A quarta seção é aberta com muita vivacidade. Quando um grupo de professores praticantes exploratórios, reconhecido por sua postura reflexiva, investigativa, colaborativa e profundamente comprometida com a compreensão da qualidade de vida em sala de aula, se propõe a narrar a experiência de um minicurso instigante e inspirador, o resultado não poderia ser diferente do texto *Prática Exploratória: Resgatando as qualidades das vidas na sala de aula*, um retrato sensível e autêntico do minicurso realizado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ), durante o último Seminário do LET. Em uma escrita colaborativa que entrelaça cordéis, registros fotográficos e narrativas dos participantes, a Prática Exploratória é apresentada como uma postura ético-reflexiva que privilegia o trabalho para entender a

vida em sala de aula, promovendo o desenvolvimento mútuo de professores(as) e estudantes. Entre as atividades descritas, destacam-se a apresentação teatral de alunos e alunas do Ensino Fundamental, uma sessão de pôsteres com questões instigantes elaboradas pelos próprios estudantes (como dever de casa, indisciplina e gravidez na adolescência) e rodas de conversa exploratórias. Ao longo do capítulo, as autoras evidenciam princípios centrais da Prática Exploratória, como acolhimento, escuta, protagonismo discente, colaboração e integração entre prática pedagógica e reflexão crítica, reafirmando-a como um espaço fértil de encontro, compreensão, aprendizagem compartilhada e renovação da motivação docente.

No capítulo *Os efeitos performativos da violência linguístico-discursiva: o caso da Tekoa Ka'aguy Ovy Porã (Aldeia Mata Verde Bonita)*, Julia Farias de Mesquita analisa, sob as perspectivas da Pragmática e da Sociolinguística Interacional, atos de violência linguístico-discursiva dirigidos aos indígenas Mbya Guarani da Aldeia Mata Verde Bonita, em Maricá (RJ), cuja permanência no território tem sido ameaçada pela construção de um *resort* na região. Com base em comentários publicados em uma postagem no Facebook, a autora examina como determinados enunciados performam e reiteram estigmas historicamente cristalizados, negando a contemporaneidade e os direitos territoriais dos povos indígenas. Ao analisar atos de fala como “expulsa eles daí” e “não vivem como índios”, Julia demonstra como esses enunciados atualizam imaginários coloniais e funcionam como mecanismos pragmáticos de violência, incitando a exclusão e reforçando hierarquias sociais. Sua análise evidencia, ainda, que a violência linguístico-discursiva extrapola o plano simbólico, constituindo-se como um mecanismo de expropriação identitária e de legitimação das desigualdades estruturais que historicamente atingem os povos originários.

Em *Leiturabilidade e compreensão de leitura: contribuições para a Educação Básica no Brasil*, Pedro Henrique de Oliveira Prudêncio revisa pesquisas recentes sobre leiturabilidade e discute suas contribuições para a compreensão leitora no âmbito da Educação Básica brasileira.

Ao aproximar as evidências produzidas em contextos experimentais das demandas concretas da Educação Básica, Prudêncio demonstra que características da arquitetura textual, tais como a extensão das sentenças, a complexidade sintática e o grau de intercalação, influenciam significativamente os custos de processamento e, conseqüentemente, a compreensão da leitura. Com base em estudos experimentais (Abreu & Lima, 2022; Abreu, Garcia & Santos, 2024), Prudêncio demonstra que sentenças longas, com orações relativas de objeto e elevado grau de intercalação, impõem maiores demandas cognitivas, afetando tanto o tempo de leitura quanto a precisão da compreensão, inclusive entre leitores mais experientes. O autor também evidencia como medidas *on-line* e *off-line*, tais como a leitura automonitorada e o rastreamento ocular, têm contribuído para a compreensão desses processos. Ao aproximar as evidências produzidas em contextos experimentais das demandas concretas da Educação Básica, Prudêncio ressalta a importância de que a seleção de materiais didáticos seja orientada por evidências científicas, fortalecendo, assim, o diálogo entre a pesquisa e a prática pedagógica.

Enfim, estou confiante de que professoras e professores, em formação inicial ou continuada, encontrarão nesta obra um fértil espaço de reflexão, diálogo e inspiração para suas práticas e pesquisas. As reflexões, ideias, perspectivas e inquietações apresentadas em cada capítulo não se encerram nestas páginas; ao contrário, convidam à continuidade das conversas e à construção de novos caminhos investigativos. Espero que as discussões aqui reunidas inspirem pesquisas futuras e fomentem ações político-pedagógicas comprometidas com uma educação mais ética, crítica e socialmente responsável. Que esta obra contribua para ampliar nossa compreensão sobre as múltiplas relações entre linguagem, ensino e afetos, fortalecendo seu potencial para responder, de forma sensível e transformadora, aos desafios sociais, políticos e educacionais do nosso tempo.

Agosto de 2026
Gysele da S. Colombo-Gomes

SEÇÃO 1

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS EM FOCO

LETRAMENTOS DECOLONIAIS E A HÍDRA: RESSIGNIFICANDO A ESCRITA ACADÊMICA

Clarissa Menezes Jordão (UFPR-PPLIN-UERJ)

A Hidra que nos rodeia

A decolonialidade está na moda: até parece uma Hidra¹, com cabeças crescendo em todas as partes, quase como se estivesse se tornando um paradigma dominante que estende suas raízes por toda parte. Pode-se inclusive ter a impressão de que a decolonialidade constitui uma área do conhecimento acadêmico, institucionalizada em grupos de pesquisa, dossiês de revistas, publicações científicas. Com toda essa popularidade nos meios acadêmicos, a decolonialidade recebe críticas relacionadas justamente a tal sucesso e ao fato dela constituir um espaço estratégico para visibilidade, legitimação e progressão de carreira, num modismo que Nadia Altschul (2022) chamou de “imperativo decolonial”.

Mas não é por isso que vamos jogar fora o bebê com a água do banho. Não restam dúvidas de que a decolonialidade tem sido um pensamento importante dentro de vários campos do conhecimento científico, em especial nas ciências humanas. Com toda essa visibilidade, é natural, e desejável inclusive, que ela receba críticas sobretudo em relação a tornar-se um imperativo, a única ou a melhor forma de pensar o mundo. Isso é justamente aquilo que a

¹ A metáfora da Hidra, que percorre esse capítulo, vem inspirada por dois livros organizados por Rapatahana: **Why English?: confronting the Hydra** e **English language as hydra: its impact on non-English language cultures**. Embora o enfoque de ambos seja a língua inglesa, entendo que a metáfora é pertinente também ao contexto da escrita acadêmica numa perspectiva decolonial, em torno do qual esse texto se desenvolve, e espero que isso fique mais evidente conforme o texto se desenvolve.

decolonialidade insiste em não ser, uma vez que censura a hierarquização de modos de ver, a suposta superioridade de uma ontoepistemologia sobre outras. Castro-Gomes (2007), filósofo colombiano referência nos estudos decoloniais, chamou de “húbris do ponto zero” a primazia da racionalidade científica projetada como caminho superior e universal para o conhecimento; no pensamento decolonial, essa húbris hierarquiza as formas de saber e caracteriza como inferiores e primitivas todo o saber que não seja grafocêntrico, euro-centrado, supostamente neutro e objetivo. Ela legitima a dominação e a hierarquização social, racial, cultural, geopolítica, e tantas outras e deve ser combatida por essa violência ontoepistêmica.

É nesse sentido que os estudos sobre (de)colonialidade contribuem sobremaneira para entendermos nossa dependência cultural, intelectual, ontoepistemológica em termos históricos e políticos que não perdem de vista as relações de poder em meio às quais o conhecimento se desenvolve. Assim, partindo do lócus de enunciação que orienta meu pensamento (estudos sobre criticidade, pós-estruturalismo, (de)colonialidade, modernidade/colonialidade, língua inglesa, formação de professoras/us/es), situo esse texto como sendo produzido no e a partir do Sul Global, onde se faz constante a preocupação com relações de poder, raça, classe, gênero.

Uma ressalva: ao mencionar Sul ou Norte Global aqui não me refiro a espaços geográficos e sim a espaços axiológicos, geopolíticos e ontoepistêmicos; o Sul Global se refere a condições de vida colonizadas pelo Norte Global, e a cada um desses espaços-metáforas se atribuem identidades e conhecimentos característicos da dominação colonizadora do Norte sobre o Sul. Em outras palavras, a expressão “Sul Global” aqui se refere ao que o Norte Global projeta como inferior, menor, primitivo, pobre, deficiente – e “Norte Global” ao que o próprio Norte projeta como o oposto disso, ou seja, superior, maior, civilizado, rico, eficiente. E é o Norte que determina, dentro do pensamento colonial, o que se diz dele e do outro; é a metrópole (o Norte) que descreve a si mesma e aos

outros, uma vez que é ela que conta a história a partir de seu ponto de vista; é o Norte Global que tem dito ao Sul Global como ele “deve” ser, agir, pensar, existir. Outra ressalva: por vezes os termos Norte Global e Sul Global coincidem com o espaço geográfico que conhecemos como hemisférios norte e sul, mas o uso do qualificador “global” faz desses territórios políticos e dos Estados-Nação associados a ele locais mais metafóricos do que propriamente espaços físicos.

Terceira ressalva: modernidade e colonialidade são grafadas aqui (e em outros textos) com uma barra (*modernidade/colonialidade*) para lembrar que são dois lados de uma mesma moeda, pois compartilham um mesmo projeto patriarcal e capitalista de dominação e apagamento (Mignolo, 2017).

Quarta e última ressalva: embora esse texto se apresente à semelhança de um ensaio teórico fundamentado em revisão bibliográfica crítica e reflexão situada, ele busca romper com expectativas em torno da estrutura tradicional de textos acadêmicos: introdução, metodologia, resultados e conclusão aparecem aqui de forma difusa, conforme sejam relevantes para o desenvolvimento da argumentação e não em seções ordenadas de forma linear. A ideia é provocar uma leitura integrativa que valorize a subjetividade de quem escreve e quem lê, torne opaca a suposta neutralidade científica e desloque a separabilidade entre as diferentes dimensões do raciocínio acadêmico, aproximando-se de uma estrutura rizomática, mais produtiva e menos colonial.

As cabeças da Hidra vão crescendo

Conceber a escrita acadêmica como estando imersa nas dimensões da modernidade/colonialidade que nos constitui (Brahim et al, 2021) implica em perceber, a ela também, como uma Hidra que domina nossas práticas de construção de conhecimento científico, como uma prática que define modos de construir e compartilhar conhecimento, e que com isso também posiciona sujeitos como objetos assujeitados a relações de compra e venda

características dos modos de existir no mundo na perspectiva capitalista e patriarcal do Norte Global. Em outras palavras, a escrita na academia toma como referência noções ontoepistemológicas² advindas da ideologia científica criada pelo projeto moderno/colonial e assim promove silenciamentos que limitam suas possibilidades de construir entendimentos de mundo.

É nesse pano de fundo que as reflexões sobre linguagem acadêmica se desenvolvem nesse texto. Não se pode negar que existe uma ideologia linguística por trás (e também pela frente e pelos lados) da linguagem acadêmica, como há em torno de qualquer linguagem ou prática humana. No caso da ideologia linguística acadêmica existe um pressuposto que acompanha a noção de ciência do projeto moderno/colonial e que me parece fundamental: a “neutralidade”, que associada a prestígio ontoepistêmico encontra na modernidade/colonialidade das práticas científicas sua razão de ser. A dissociação cartesiana entre mente e corpo, sujeito e objeto, levada ao absoluto máximo, descorporificou o conhecimento e relacionou a verdade exclusivamente ao que não teria alma, não teria subjetividade, não teria coração – para merecer o epíteto “científico”, o conhecimento precisaria ser “neutro”, ou seja, impessoal, desinteressado, descorporificado e por isso generalizável, quer dizer, universal. O conhecimento científico então, assim como as pessoas a quem se concede a legitimidade de produzi-lo, precisaria ser distanciado da subjetividade humana que é característica justamente do que nos concede “humanidade”. Nessa linha de raciocínio, para ser cientista seria preciso portanto ser não-humano, não particular; ou no mínimo um/a cientista deveria suspender sua humanidade e sua particularidade por alguns momentos, enquanto faz ciência.

O linguajar científico, por conseguinte, espelha esse imperativo: faz-se condição *sine qua non* desse modo de conceber a

² Prefiro pensar em *ontoepistemologias* a fim de marcar minha posição contrária à separação entre ontologia e epistemologia, entre natureza do ser e saber/conhecer, pois elas me parecem intimamente relacionadas.

ciência que a linguagem científica também adquira as características desse tipo de conhecimento – nada de primeira pessoa do singular, de palavras que expressem os sentimentos do pesquisador (sim, masculino, pois aqui se trata da visão patriarcal do projeto moderno/colonial); nada de metáforas que complexifiquem e exponham camadas de significados possíveis, pois os sentidos científicos nessa visão são entendidos como diretos, objetivos, indiscutíveis, como preconiza o linguajar acadêmico. Essa ideologia linguística, que confere prestígio a quem dela compartilha e que a materializa, opera também como critério de validação, como mecanismo de exclusão de outras práticas discursivas, especialmente as de comunidades jogadas à margem por essa ideologia, como por exemplo as dos/as poetas e as das sociedades ágrafas. Ciência é verdade; todo o resto não é, e portanto não tem profundidade, não merece nossa atenção cuidadosa, nosso reconhecimento como saber legítimo. Como uma tecnologia de poder, a linguagem científica (aos moldes da própria ciência do projeto moderno/colonial) regula, normaliza e silencia as práticas de construção de conhecimento que se constroem em outras ideologias, apagando as particularidades e instituindo e reiterando exaustivamente alguns formatos discursivos institucionais em detrimento de outros, elegendo como hegemônicas algumas formas de escrever e não outras.

Combatendo a Hidra

Tudo isso só é possível mediante uma concepção de linguagem que se produza consoante a essa ideologia moderna/colonial, que dela partilhe. Essa concepção de linguagem, que hoje chamamos de “orientação monolíngue”, tomou pessoas monolíngues como campo de estudos e tirou suas conclusões com base na relação dessas pessoas com a aprendizagem de uma língua nomeada na infância. Dentro de tal perspectiva, as diversas línguas nomeadas (Makoni; Pennycook, 2005) são entendidas como entidades autônomas, objetos independentes entre si e em relação

a outras modalidades de construção de sentidos. Nela, os falantes nativos (sim, no masculino patriarcal do projeto moderno/colonial) são centrais, entendidos como os “donos das línguas”, os criadores das normas e dos usos criativos da sua língua materna. Nela, o conhecimento, ou seja, os sentidos são entendidos como se fossem produzidos pela gramática normativa, pela normatividade transcendente (Ferraz, Duboc e Menezes de Souza, 2020) construída por linguistas a partir de exercícios lógicos de abstração que dissociam as estruturas linguísticas das práticas de linguagem em que elas se concretizam.

Qual o problema disso? Os problemas, no plural, são muitos, mas aqui vou mencionar alguns que se relacionam mais diretamente com a linguagem acadêmica. Começamos observando os efeitos de se considerar que os sentidos são produzidos a partir da aplicação de normas gramaticais resultantes de abstrações que objetificam a linguagem em unidades concretas de um código: essa visão promove uma separação difícil de sustentar entre os sentidos e a língua(gem), como se um preexistisse ao outro, como se os sentidos fossem construídos na mente e somente depois codificados em formas linguísticas. Essa aliás é uma concepção atribuída a Saussure, o pai da linguística, e conhecida como “telementação” – uma espécie de telepatia em que o emissor (sim, sempre masculino) pensa, codifica seu pensamento em língua e o receptor, que compartilha do mesmo código que o emissor, decodifica a mensagem e assim tem acesso ao que o emissor pensou. No entanto, basta que reflitamos sobre como o processo comunicativo acontece em nossas experiências pessoais para percebermos vários problemas nisso, desde a impossibilidade de acessarmos de fato “o que o emissor pensou”, até a dificuldade de constataremos que compartilhamos de um “mesmo código”.

Isso posto, vamos ao segundo problema digno de nota aqui: a questão de estarmos atreladas/os a um código estritamente verbal, a uma língua nomeada que daria conta de expressar verbalmente os sentidos que nossa mente constrói. Ora, via de regra nos percebemos lançando mão de várias modalidades de construção de

sentidos em nossas práticas de linguagem: gesticulamos, desenhamos, mudamos nossa expressão facial. Nas práticas orais de linguagem essa multimodalidade é evidente. Nas práticas escritas talvez isso não se perceba com tanta facilidade, mas recorreremos a sinais gráficos, espaços, imagens, links em hipertextos, a fim de construirmos por escrito práticas que nos levem não apenas a compartilhar sentidos, mas por vezes a ocultar intenções, omitir elementos, ludibriar, fazer rir ou chorar. Em outras palavras, parece fácil hoje em dia, se não foi sempre assim, percebermos como nosso linguajar, inclusive o acadêmico, está atravessado por questões de poder, controle, dominação, engodo, ironia, ocultação. A comunicação não é inocente, nem sempre é bem intencionada. E a linguagem verbal não é suficiente para dar conta dessa complexidade toda.

Um outro problema que não pode ser deixado de fora aqui é a questão de que essa orientação monolíngue coloca os falantes nativos (sim, continuamos no masculino) como tendo papel central no estabelecimento das normas da língua, normas que são aquilo que, nessa concepção, possibilitam o compartilhamento dos sentidos. Sendo assim, são os falantes nativos, ou seja, aqueles que nasceram em determinada língua, as únicas pessoas aptas a estabelecer e modificar as regras de uma língua nomeada, as únicas a poderem ser criativas no uso dessas línguas. Acho que não é preciso detalhar os problemas envolvidos nessa questão.

Em contraposição a essa orientação monolíngue, podemos pensar numa “orientação translíngue” para nossa concepção de linguagem. Uma das possibilidades de se pensar numa perspectiva translíngue está nos estudos da translinguagem, ou seja, uma percepção de linguagem que advém da observação das práticas linguageiras de crianças consistentemente expostas a mais de uma língua nomeada (Garcia, Wei, 2014). Essas crianças não separam as línguas em caixinhas em seus cérebros, como pensa a orientação monolíngue, mas constroem “repertórios” dos quais lançam mão quando julgam necessário. Seus repertórios existem em constante ajuste e expansão, sendo caracterizados por elementos verbais e

não-verbais: são conjuntos de recursos de que elas se utilizam para construir seus entendimentos de mundo sempre de forma negociada dentro de cada situação de enunciação (Bakhtin, 2016) e não simplesmente pela aplicação de normas exteriormente construídas. De forma semelhante, também as pessoas adultas que aprendem uma linguagem ajustam seus repertórios, ampliando e ressignificando aquilo que já conhecem. Na perspectiva translíngua as línguas nomeadas são abstrações político-linguísticas: em termos das necessidades de comunicação trata-se de fazer uso de um vasto repertório que inclui o verbal mas o extrapola, lançando mão de todo e qualquer recurso disponível – daí decorre que em tese, quanto maior for o repertório, melhores serão as condições de construir sentidos e comunicar-se.

Assim, a ideia de posse de uma língua só se sustenta na medida em que se articula com as relações de poder que perpassam as situações comunicativas. Em outras palavras, na orientação translíngua se entende que as linguagens não têm dono, uma vez que não são objetos a serem manipulados: são práticas, são atividades – e por isso o termo *linguajar* parece mais adequado do que *linguagens*, uma vez que remete a ações, conferindo um papel bem mais ativo aos sujeitos do que o papel que têm numa orientação monolíngua. A questão é que não se trata de possuir uma linguagem em termos de propriedade sobre ela; no entanto, como as linguagens e as pessoas existem em meio a culturas, a políticas, a histórias, o construto de “dono” de uma língua nomeada, que confere a algumas pessoas a autoridade sobre o certo e o errado em uma língua, por exemplo, continua vivo e operante nas sociedades atuais e precisa ser visibilizado se quisermos um mundo linguístico mais democrático, menos colonial.

Importante frisar, nesse momento do raciocínio, que tais construtos (línguas nomeadas, norte e sul globais, subjetivo e objetivo, teórico e prático) aparecem, em nossas práticas languageiras, enredados uns com os outros e com as relações de poder que caracterizam nossas existências. Não é porque a linguística, em especial a linguística aplicada, avança do conceito

monolíngue de educação linguística para uma perspectiva translíngue que tudo se resolve, que as pessoas passam a valorizar todos os saberes, que passam a se respeitar e legitimar práticas diversas. Precisamos da humildade de reconhecer que essas discussões no mais das vezes ficam restritas aos nichos acadêmicos e quando muito profissionais, raramente sendo incorporadas às práticas acadêmicas e mais raramente ainda se esvaindo para atingir outros campos da atividade humana. Mesmo assim, ou justamente por isso, precisamos insistir em problematizar a colonialidade da academia que traz tanto sofrimento a quem não se ajusta aos modelos sancionados pela ciência ortodoxa.

E de ortodoxia as práticas de linguagem acadêmica estão cheias – ou melhor, repletas, porque cheias estamos aquelas pessoas que buscam romper com o engessamento desse linguajar. Já nos idos dos anos 80 do século passado, Brian Street insistia em afirmar que as práticas de leitura e escrita legitimadas pela escola (e pela universidade) estão enraizadas em visões eurocêntricas, frequentemente excludentes de quaisquer outras formas de construir conhecimento (Street, 1984).

As cabeças da Hidra continuarão crescendo?

Dez anos depois de Street, a luta continuava com Alastair Pennycook que, em 1994, 2001 e 2017, por exemplo, apontava veementemente que a linguagem acadêmica é uma prática cultural situada, carregada de ideologia, e que assim precisa ser incessantemente interrogada quanto aos efeitos sociais que produz. No Brasil temos também autoras/es preocupadas/os com a colonialidade das língua(gens) acadêmicas – termo que usarei no plural daqui em diante a fim de enfatizar que mesmo a linguagem acadêmica, aparentemente tão fechada e normatizada, é plural. Alguns exemplos recentes são o trabalho de Anita Helena Schlesener (2021), que dentre outras questões aborda o papel das pessoas pesquisadoras na manutenção do status quo através da legitimação de determinadas práticas de escrita e da exclusão de

outras; a pesquisa de Marildes Marinho (2010), que adota uma perspectiva bakhtiniana ao entender que o gênero acadêmico é uma prática que preconiza determinado comportamento social, defende que se abram espaços para práticas diversas dentro da linguagem acadêmica.

De minha parte, tenho buscado valorizar a pluralidade e o afeto na escrita acadêmica, reconhecendo que os conhecimentos são construídos em práticas situadas e atravessadas não apenas por poder, mas também por nossos corpos, nossas vivências, narrativas, bibliotecas. Com isso busco desafiar a húbri do ponto zero, o mito da neutralidade científica, através de ontoepistemologias que acolhem a experiência, a corporeidade, o pertencimento cultural e as narrativas pessoais como fontes legítimas de saber. Evidentemente, tive muitos textos negados para publicação, sob diversas alegações, a grande maioria delas relacionada à imposição de padrões subjetivos diferentes dos meus. Diziam que a argumentação era “dispersa”, a linguagem estava “muito próxima da oralidade”, os períodos frasais eram muito longos, o uso de metáforas era “problemático”³. Submeti a outras revistas e a outras editoras e acabaram, não sem esforço e mil explicações e justificativas, sendo publicados.

Na qualidade de organizadora de livros acadêmicos, tenho aceitado, incentivado e publicado textos em formatos diferentes⁴, desde o layout até estruturas frasais, ordenação e nomeação de partes do texto para além dos tradicionais “introdução, desenvolvimento, conclusão”; como autora, tenho exigido respeito a meu sotaque na escrita acadêmica, ou seja, negociado com editoras e organizadoras de volumes para que aceitem minhas opções decoloniais e textos com afetos explicitados, justificando

³ As palavras e a expressão entre aspas foram efetivamente escritas por pareceristas em suas avaliações. Reservo-me o direito de não identificar as publicações de origem a fim de preservar suas identidades.

⁴ Como exemplo, deixo aqui uma referência: MARSON, Izabel; JORDÃO, Clarissa. **Devaneios em atas**: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca. Campinas: Pontes Editores, 2021.

minhas opções e, se não encontro espaço para tanto, busco outros meios e modos de publicação.

Como orientadora de graduação e pós-graduação eu procuro sempre encorajar a escrita em formatos menos usuais desde o desenho das pesquisas até as formas de escrever os relatos, sem esquecer que é preciso sempre considerar a inteligibilidade da comunidade acadêmica, ou seja, inovar *pero no mucho*, além de negociar critérios de avaliação desses produtos de pesquisa e, ao mesmo tempo, aceitar a escrita daquelas/es orientandas/os que preferem não correr os riscos e se ater aos formatos mais tradicionais. Sendo professora universitária, tanto na graduação quanto na pós, sigo esses parâmetros e explico às e aos discentes minhas razões para aceitar o não-legitimado quando se faz o caso. Acredito ser importante a escrevivência (Evaristo, 1996) e a colaboração, então sempre que possível experimento para além da escrita monográfica, em trabalhos colaborativos e na escrita a muitas mãos. Tais práticas se instituem além de salas de aula específicas, pois em meus contextos de trabalho há sempre a necessidade de negociar práticas pedagógicas, em especial as avaliativas, com colegas de departamento e/ou área. Creio que o mais importante tem sido explicitar com clareza e sinceridade as razões pelas quais busco implementar e legitimizar formatos de escrita acadêmica não convencionais: uma vez que as intenções e objetivos das práticas alternativas são conhecidos, via de regra passam a fazer sentido para os e as demais docentes e com isso tenho o apoio da minha comunidade de prática (colegas e discentes) para experimentar.

Certamente tais práticas encontram resistência tanto de discentes, colegas docentes, pareceristas, editores. Afinal, a academia é uma instituição antiga que projeta suas práticas como sendo sólidas e permanentes. No entanto, vivencio espaços para resistir à tanta resistência, para inovar e explorar práticas outras. Como venho insistindo em dizer, em acordo com o pensamento decolonial, nossos conhecimentos têm corpo e sua materialidade se dá de forma situada, na existência, na vida; em meus contextos

tenho vivido espaços que me permitem ser criativa mesmo dentro da formalidade acadêmica.

Para finalizar, deixo um trecho da transcrição de um vídeo de Rita von Hunty (2020) em que ela responde a críticas recebidas por fazer uso de linguagem não-binária, trecho que acredito reforçar a concepção de língua que me permite legitimar minha agência diante da escrita acadêmica:

A língua não cai do céu. A língua é um processo humano e histórico. O que que está acontecendo entre nós para que o ímpeto de ação, o que nos move a agir, a comentar, a falar, a sentir, seja autoritarismo? 'Eu não te autorizo a falar desse jeito sobre si' - o apagamento da autoridade: o outro não existe, existe o que eu produzo do outro. O outro tá proibido de dizer, de falar, de se posicionar, de se expressar. (00:00 a 00:25)

Dessa atitude, que Rita acertadamente chama de autoritarismo, minhas práticas de escrita acadêmica buscam se afastar. Meu desejo é filiar-me ao que seja inteligível dentro dos limites da compreensão humana treinada pelas tradições acadêmicas que regem os discursos autorizados e autoritários circulando dentro das universidades, das revistas e das editoras.

Obs.: utilizei o chat gpt (chatgpt.com) para normalizar as referências bibliográficas, que foram posteriormente revisadas por mim.

Referências

ASCHTUL, Nadia. O imperativo decolonial: uma crítica poscolonial. *Gragoatá*, [S. l.], v. 27, n. 59, p. e53591, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/53591>. Acesso em: 4 jun. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAHIM, Adriana D. M.; FERNANDES, Alessandra C.; BEATO-CANATO, Ana Paula M.; JORDÃO, Clarissa M.; FIGUEIREDO, Eduardo H. D. de; MARTINEZ, Juliana Z. *A linguagem na vida*. Campinas: Pontes, 2021.

BUNCE, Pauline; PHILLIPSON, Robert; RAPATAHANA, Vaughan; TUPAS, Ruanni (org.). *Why English? Confronting the Hydra*. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. 1996. 152 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

FERRAZ, Daniel; DUBOC, Ana Paula; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2330-2355, 2020.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

JORDÃO, Clarissa M. A room with a view: critical interculturality and decolonial praxis in international academic collaboration. In: SILVA, Kleber; MAKALELA, Leketi (eds.). *Reimagining translanguaging and language policies through Southern epistemologies and ontologies*. *Revista DELTA*, no prelo.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (re)constituting languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017.

PENNYCOOK, Alastair (org.). *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. London: Routledge, 2017.

PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

RAPATAHANA, Vince.; BUNCE, Pauline. (org.). *English language as hydra: its impact on non-English language cultures*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

SCHLESENER, Anita Helena. Linguagem acadêmica e educação: um campo de disputas e de consolidação da hegemonia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. e82175, 2021.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VON HUNTY, Rita. Linguagem neutra. Instagram: @cunhacris, [s. d.]. Disponível em: <https://www.instagram.com/reels/DNeSZmPoQnr/>. Acesso em: 3 fev. 2026.

O INGLÊS COMO LÍNGUA DE DENÚNCIA: BIOGRAFIA DE MULHERES NEGRAS, LATINAS E TRANS COMO AMBIENTE LINGUÍSTICO PARA A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

Lesliê Vieira Mulico (CEFET/RJ - Maria da Graça)

Patrícia Helena da Silva Costa (UERJ)

Rebeca de Azevedo Santos Souza (UERJ)

Ricardo Luiz Ferraz Almada (UERJ)

Algumas palavras iniciais

O presente capítulo se insere no contexto do projeto de extensão *Human Literacies*¹, mais conhecido como Letramentos Humanos, fruto de uma parceria entre o Instituto de Letras (ILE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Laboratório de Estudos e Letramentos em Línguas Estrangeiras (LABELLE) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ - Maria da Graça), cujas práticas envolvem a oferta de um curso de inglês para defensores/as de Direitos Humanos e formação de professores/as. Dentro desse escopo, buscamos romper com o ensino turístico e efetivar o ensino crítico, politizado e situado da língua inglesa (Mulico; Costa, 2021), aliado aos direitos humanos, e, pois, compreendido dentro da esfera da decolonialidade. Para tal, lançamos mão de um material didático autoral que busca visibilizar camadas e atores sociais constantemente invisibilizados em materiais de grande circulação.

Com o intuito de realizar esse propósito, abordamos as identidades dos/as defensores/as a partir de temas como lideranças do Sul Global, defensores/as LGBTQIAPN+, defensoras ameaçadas e defensoras negras. Mais especificamente, o material busca: refletir

¹ Mais informações no *Instagram* do projeto: @humanliteracies.

sobre linguagem e identidade, narrar e descrever a si e outros/as e suas ações, introduzir opiniões em uma discussão, desenvolver estratégias de leitura, inferir conteúdos a partir de elementos verbo-visuais, e planejar, roteirizar, gravar e editar vídeo de apresentação. Para isso, exploramos tempo e aspectos verbais (presente e passado, simples e contínuo para descrever fatos, acontecimentos e características), combinações lexicais para opiniões e deduções, pronomes e artigos para qualidades e características, numerais para idade e datas, e expressões lexicais para narração de ações, atividades profissionais e traços identitários. Além disso, a proposta é situada por meio de gêneros discursivos que circulam nos campos de atuação de defensores/as, tais como comunicação oral em encontros, painéis e eventos, biografia e biodata, linha do tempo, artigo, *blog* de notícias, entrevistas e vídeo apresentação.

O recorte que trazemos aqui tematiza narrativas historicamente invisibilizadas em materiais didáticos de inglês. A partir desse movimento, buscamos analisar de que modo a incorporação de biografias de mulheres negras, latinas e trans ativistas em materiais e práticas pedagógicas pode potencializar o ensino-aprendizagem do inglês como língua de denúncia.

A fim de cumprir com esse propósito, iniciamos as discussões compartilhando o que entendemos por (de)colonialidade. Em seguida, apresentamos a trilha metodológica para a seleção de conteúdos e elaboração de sequências de atividades, de forma a contribuir para a decolonização das práticas do/a professor/a-escritor/a. Feito isso, analisamos a página do material didático decolonial do projeto Letramentos Humanos na qual as biografias de mulheres negras, indígenas e trans ativistas protagonizam o ensino de língua inglesa, configurando-se como vetores para o ativismo capazes de estimular nos/as estudantes um olhar crítico sobre problemas sociais, visando à denúncia de violações de direitos humanos.

O que é que eu vou fazer com essa tal (de)colonialidade, ... eu andei errado, eu pisei na bola...²

Não é exagero quando o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres afirma que “respiramos colonialidade na modernidade todos os dias” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)³. Trata-se de reconhecer que apesar de não estarmos mais no período colonial propriamente dito, vivenciamos algo muito mais profundo e duradouro que o colonialismo. Desse modo, a colonialidade se apresenta como um dos elementos basilares da manutenção do padrão mundial de poder capitalista, que permanece vivo “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no bom senso, na autoimagem das pessoas, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa sociedade moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)⁴.

Considerando que a colonialidade está enraizada na modernidade, sua presença no ensino de língua inglesa não é casual. Trata-se de uma lógica que transforma a língua em mercadoria de valor simbólico e econômico, ao mesmo tempo em que sustenta relações de dominação e subordinação. Nesse contexto, mecanismos como o mito do falante nativo e abordagens de ensino de cunho turístico reforçam a centralidade do eixo euro-norte-americano (Walsh, 2010) como referência normativa, contribuindo para a regulação e o controle de sujeitos historicamente colonizados.

² Esta seção baseia-se nas discussões sobre (de)colonialidade desenvolvidas por MULICO, L. V.; COSTA, P. H. S. Decolonizando a produção de materiais didáticos de inglês: sulear para libertar. In: CARDOSO, J. S.; SOUZA, F.; FIGUEIREDO, L. M. S.; COSTA, P. H. S. (orgs.). **Pesquisas decoloniais: olhares do sul sobre discursos, práticas e formações docentes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. p. 139-163.

³ Tradução nossa de tradução nossa de “(...) respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

⁴ Tradução nossa de “(...) en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Essa manutenção de hierarquias coloniais se dá por meio de diferentes dimensões que se articulam e se retroalimentam: a colonialidade do poder (Quijano, 2007), do ser (Maldonado-Torres, 2007) e do saber (Mignolo, 2005). A colonialidade do poder, originada nas identidades criadas assimetricamente para inferiorizar negros e indígenas em detrimento do europeu/branco no contexto da colonização europeia nas Américas, se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação. A colonialidade do saber se relaciona ao papel da epistemologia e à produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial. Já a colonialidade do ser envolve a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem.

Ao se associarem, essas três dimensões se tornam o ponto de partida para processos de invisibilidade e desumanização de negros e indígenas. É justamente essa lógica de ausência de “ser” que gera a violência sofrida pelas mulheres, a heteronormatividade imposta sociohistoricamente aos sujeitos e as práticas LGBTQIAPN+fóbicas que atravessam os corpos subalternizados.

Concomitante, toda a produção de conhecimento advinda de sujeitos colonizados é entendida como inferior, uma vez que se origina do que é primitivo, irracional, do “não ser”. Tem-se, portanto, a hegemonia do saber eurocêntrico no mundo, configurando o que Mignolo (2005) descreve como uma geopolítica do conhecimento.

Um exemplo dessa hegemonia epistêmica é a presença massiva, no Brasil, de livros didáticos de língua inglesa produzidos por editoras europeias tais como Cambridge, Pearson, Macmillan e a estadunidense Oxford, responsáveis pela disseminação de uma perspectiva turística de ensino de língua inglesa, marcada pelo posicionamento do Norte Global como padrão a ser admirado.

Diante deste cenário, compartilhamos com Mignolo (2010, p. 11) a ideia de que “se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes que temos pela frente é descolonizar o conhecimento”. Ou melhor, “decolonizar o conhecimento”, para fazermos jus ao conceito adotado neste

trabalho, uma vez que entendemos que “descolonizar” e “decolonizar” se referem a processos distintos.

Para Nelson Maldonado-Torres (2018), a descolonização está fundamentalmente articulada à ideia de libertação, concebida não nos termos da racionalidade iluminista europeia que historicamente deslegitima tradições, mas como a possibilidade de sujeitos colonizados organizarem e afirmarem suas próprias formas de existência e liberdade. Ainda que tal processo envolva a conquista de independência política e econômica, o autor ressalta que essas dimensões não são suficientes para romper com a colonialidade, cujas lógicas tendem a se reconfigurar e persistir mesmo após o fim da dominação formal.

Nessa direção, a decolonialidade emerge como uma perspectiva crítica que, por um lado, mantém a colonização e suas múltiplas expressões no centro das lutas e resistências e, por outro, evidencia a continuidade de seus efeitos nas estruturas contemporâneas. Ao mobilizarmos esse conceito, alinhamo-nos à compreensão de que a decolonialidade é central para a construção de horizontes plurais, nos quais distintas concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e se articular de maneira não hierárquica.

Trazendo o debate para os propósitos do projeto de extensão Letramentos Humanos, entendemos que a decolonialidade nos posiciona em um constante questionamento da lógica da modernidade/colonialidade com vistas a uma intervenção política e pedagógica que defende o ensino de inglês como língua de denúncia a partir da atuação de mulheres negras, latinas e trans ativistas.

Na próxima seção, compartilharemos os caminhos metodológicos que utilizamos para analisar as implicações da presença da biografia de mulheres negras, indígenas e trans ativistas no material didático do projeto Letramentos Humanos, como forma de subverter o ensino turístico de língua inglesa característico da lógica da colonialidade/modernidade, e

empreender uma visada decolonial ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Caminhos metodológicos para a análise da biografia de mulheres negras, indígenas e trans ativistas em um material didático decolonial

O combate ao viés turístico e de consumo presente nos livros didáticos internacionalmente consagrados no mercado editorial demanda a construção de caminhos metodológicos que viabilizem análises sobre os recursos utilizados em materiais didáticos que transgridam naturalizações a respeito da língua inglesa e do que significa saber inglês. Mais do que pertencer ao mundo do consumismo e individualismo anglofonamente globalizado, as análises precisam transparecer como a formas eurocêntricas de poder (Quijano, 2005), saber (Mignolo, 2005) e ser (Maldonado-Torres, 2007) são nocivas às práticas docentes decoloniais e sua produção de materiais didáticos voltado aos direitos humanos.

Sob esse enfoque, Mulico e Costa (2025) delineiam três passos para a análise de materiais didáticos, os quais contribuem para que o/a professor/a-escritor/a promova a decolonização de suas práticas:

- *1º passo* - demarcar seu posicionamento ideológico, tendo em vista que a neutralidade é uma espécie de cortina de fumaça que conserva a hegemonia;
- *2º passo* - desnortear, i.e., passar a olhar para a língua(gem) a partir do Sul Global, reconhecendo os reflexos sociais, econômicos, culturais que emergem dos processos de globalização/colonização, em que o Sul é a periferia;
- *3º passo* - mobilizar temas, textos e práticas de linguagem que não se limitem à mera constatação da existência dos problemas sociais da contemporaneidade (crítico-apático), mas que instiguem, em você e seu/sua estudante, posturas ativas em busca de soluções (crítico-ativista) (Mulico; Costa, 2025, p. 155)

Com vistas especificamente à seleção de conteúdos e à elaboração de sequências de atividades, esses passos se desdobram em potência analítica quando os articulamos com a colonialidade do poder (Quijano, 2005), do ser (Maldonado-Torres, 2007) e do saber (Mignolo, 2005).

Demarcar posicionamento ideológico (passo 1) implica romper com a ideologia colonial da neutralidade; e ao fazermos isso, provocamos rupturas no que Quijano (2005) chama de colonialidade do poder. Ao evidenciar que nossa concepção de produção de materiais didáticos parte de um viés decolonial historicamente situado, transparece nosso posicionamento contra aqueles que, ao se afirmarem "neutros" ou "não-ideológicos", estão, na verdade, naturalizando, normalizando e normatizando a ideologia hegemônica do Norte global. Nesse sentido, Mulico e Costa (2025) interpelam:

A quem interessa essa padronização? Aos grandes centros econômicos e políticos de dominação global. Se assim o é, então podemos construir MDs, práticas de ensino e centros de formação docente demarcados por uma ideologia contra-hegemônica, coletivista e voltada para a resolução dos problemas sociais causados pela hegemonia (Mulico: Costa, 2025, p. 157)⁵.

A intervenção política na pedagogia aqui proposta circunscreve nossas práticas em um movimento de suleamento (passo 2) que não abarca apenas uma visada geográfica, já que também estão em jogo “as consequências dos processos de colonização e globalização para as periferias do capitalismo, tanto no que tange às injustiças e desigualdades, quanto no que se refere às trincheiras de luta e resistência” (Mulico; Costa, 2025, p. 158). Nesse sentido, sulear significa enfrentar o epistemicídio levado à cabo pela colonialidade do saber (Mignolo, 2005), seja reconhecendo que a língua inglesa carrega consigo o DNA da dominação, seja legitimando conhecimentos antes hegemonicamente invalidados.

⁵ MDs: materiais didáticos.

Como consequência, rejeitamos a construção de um mundo harmonizado e desprovido de tensões, característica recorrente de materiais didáticos colonizados/colonizadores, e voltamo-nos para a incorporação de pautas que promovem o engajamento crítico de docentes e discentes, incentivando práticas problematizadoras (Pennycook, 2004) e comprometidas com a transformação das condições de vida de sujeitos subalternizados/as. Assim, a mudança de postura do/a docente “crítico apático” para “crítico ativista” (passo 3) desemboca na politização das escolhas temáticas em seu material didático, uma vez que não se limita somente a compreender a opressão como fato social, mas passa a se ver como alguém com capacidade de agir contra as violações de direitos no mundo, contrapondo à colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007).

Baseando-nos nesses entrecruzamentos, propomos um ambiente conceitual que nos possibilita analisar suleada e decolonialmente como as biografias das mulheres negras, indígenas e trans ativistas no material didático do projeto Letramentos Humanos possibilita desafiar as três facetas da colonialidade aqui abordadas: a) a colonialidade do poder sendo desafiada pela demarcação de nosso posicionamento ideológico, conforme vimos fazendo ao longo de todo o capítulo; b) a colonialidade do saber sendo desafiada pela epistemologia do suleamento, de onde partem saberes situados como fonte de ensino-aprendizagem do inglês; c) a colonialidade do ser sendo desafiada no nível da subjetividade, quando professor/a e estudante passam a adotar posturas ativas para a mudança social mais do que para avaliações teóricas que criticam a existência dos problemas sociais.

Do passar-a-conhecer ao passar-a-agir: biografias de mulheres negras, latinas e trans ativistas como vetores de ativismo

A postura pedagógica decolonial que adotamos auxilia no desenvolvimento tanto da linguagem quanto de um ativismo pró-direitos humanos abordado ao longo das aulas. Nesse cenário,

consideramos coerente que as biografias de mulheres negras, latinas e trans ativistas assumam protagonismo no material e nas aulas, tendo em vista as pautas relevantes que trazem para a sociedade e as discussões que suscitam a respeito das violações e garantias dos direitos humanos. Além de informações factuais, como nome, origem, idade, as biografias contêm histórias e relatos de mulheres negras, latinas, trans, defensoras de causas identitárias, étnicas e de gênero, tornando-se, portanto, um rico ambiente linguístico pronto para ser traduzido em ensino destinado ao público iniciante, como podemos observar no fragmento abaixo (Figura 1).

Figura 1: material didático do curso, página 2.

HRDs WORLDWIDE HULIP Human Literacies Platform

A. Now click on the images to search for information about these HRDs. Choose 1 HRD and complete the chart below accordingly.

Name:	
Origin:	Residence:
Occupation:	
Position:	

B. Based on the information you researched, introduce the HRD you selected. Use these language prompts to help you.

Her/His name is ...
 She/He is from ...
 She/He lives in ...
 She/He is a(n) ...
 She/He is the ...

What's the difference between SHE x HE?
 HER x HIS? SHE x HER? HE x HIS?

Fonte: elaboração própria

Nessa página do material didático, o/a estudante acessa as biografias clicando nas fotos, cujos links direcionam às respectivas páginas da Wikipedia em inglês. Propositamente, as fotos não mostram informações para além das imagens das ativistas, já que o objetivo é que passem a conhecê-las a partir da leitura e em seguida preencham a ficha biográfica da atividade A. Ao fazerem isso, descobrem que as ativistas são originárias de diversas partes do mundo e que compartilham da busca por justiça social dentro de seu respectivo campo de atuação. Pela ordem das fotos disposta no

material, a sobrevivente iraquiana Nadia Murad, a ativista pela paz liberiana Leymah Gbowe, a promotora gambiana Fatou Bensouda, a ativista jamaicana Shakeila Jackson, a médica brasileira Jurema Werneck e o médico congolês Denis Mukwege, passam a ganhar visibilidade e atenção aos olhos dos/as estudantes. E ao conhecerem suas histórias, passam a ganhar notoriedade e admiração, elementos afetivos importantes para a construção de um repertório linguístico enraizado na luta por direitos.

Os trechos biográficos⁶ que os/as estudantes devem ler são como este destacado na Figura 2.

Ainda que contendo um ambiente lexical que extrapola o nível iniciante, os anos de uso do material vêm mostrando que os/as estudantes são capazes de preencher a ficha biográfica na atividade A (Figura 1), recorrendo a diferentes estratégias de leitura que acumularam ao longo da vida. E, como resultado, arriscam reportar suas descobertas aos/as colegas em inglês de forma razoavelmente inteligível, no geral.

⁶ Os demais trechos biográficos podem ser acessados nos seguintes endereços:

a) https://en.wikipedia.org/wiki/Nadia_Murad;

b) https://en.wikipedia.org/wiki/Leymah_Gbowee;

c) https://en.wikipedia.org/wiki/Fatou_Bensouda;

d) https://en.wikipedia.org/wiki/Shackelia_Jackson.

Último acesso de todos os endereços em: 29 mar. 2026.

Figura 2: trecho biográfico de Jurema Werneck

Jurema Werneck

[Article](#) [Talk](#)

From Wikipedia, the free encyclopedia

Jurema Werneck is the [Brazilian](#) director for [Amnesty International](#) in Brazil. She is a black feminist, physician, author, and doctor in Communication and Culture from the [Federal University of Rio de Janeiro](#). She is also a board member of the [Global Fund for Women](#). Her works include, "Estelizacao de mulheres um desafio para a bioetica?", "Saúde da população negra", "O Livro Da Saude Das Mulheres Negras", and "Black Women's Health: Our Steps Come Away".

Life

[\[edit \]](#)

Werneck was born in the poor area known as [Morro dos Cabritos](#) in [Rio de Janeiro](#).^[1] After high school, Jurema attended medicine at [Fluminense Federal University](#) as the only black student on the course, this being the case for several years.^[1]

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Jurema_Werneck. Acesso em 25 mar, 2026.

O *passar-a-conhecer* as biografias dessas ativistas emerge como contraponto à colonialidade do saber (Mignolo, 2005), na medida em que se entende que a vida de mulheres negras, indígenas e trans ativistas também contam como conhecimento válido, algo negado ou, na melhor das hipóteses, duvidado no âmbito do conhecimento colonial. Para nós, tendo em vista o paradigma decolonial, sulear as biografias dessas mulheres, tornando-as centro do contexto de aprendizagem, é o que promove o ambiente linguístico para a aprendizagem.

Nesse mesmo caminho, esse *passar-a-conhecer* é como uma forma de virada epistêmica. Se para a colonialidade do saber (Mignolo, 2005) as histórias de vida de mulheres negras, latinas e trans não importam ou importam menos, neste material são a fonte do conhecimento por meio do qual o inglês, língua hegemônica, é

ensinado e aprendido. Ao assumirmos a centralidade dessas histórias no material didático, demarcamos nosso posicionamento ideológico decolonial, desafiando a colonialidade do poder (Quijano, 2007), e, assim, combatemos pedagogicamente a assimetria identitária do colonizador branco, historicamente construído como “raça superior”. Dizendo de outro modo, os rejeitos da colonização euro-norte-americana (Walsh, 2010) são escolhas temáticas que suleiam a construção do conhecimento em nossos contextos de ensino. E dessa forma, empreendemos o que Mulico (2023, p.144) conceptualiza como “contragolpe pedagógico decolonial”, i.e., um modo de ensinar-aprender inglês “para resistirmos insurgentemente contra os processos de desumanização inerentes ao sistema que a colonização se encarregou de criar”.

Esse *passar-a-conhecer* implica um *passar-a-agir* linguisticamente, o que entendemos como um modo de subversão das narrativas hegemônicas euro-norte-americanas (Walsh, 2010); as mesmas que, inclusive, criminalizam e exterminam defensoras de direitos humanos, a exemplo de Marielle Franco e Berta Cáceres, que aparecem em outras páginas do material. Como contragolpe pedagógico decolonial (Mulico, 2023) nessa cultura da criminalização e extermínio, as biografias que integram o material humanizam as ativistas a partir do momento em que apresentam quem são, suas dores e por que defendem direitos humanos. E a condução pedagógica desses textos busca exortar tais elementos constantemente presentes na identidade de quem luta por justiça e igualdade.

Trata-se, portanto, de algo que extrapola a aprendizagem mecânica das formas de comunicação, e atinge o nível da identificação pessoal com os ativismos, os quais muitas vezes ganham dimensão quando os/as estudantes se reconhecem em histórias de vida similares. Nesse sentido, o material e as práticas de ensino adotadas buscam desafiar a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), na medida em que as experiências de desumanização que surgem nas biografias deixam de silenciar

os/as estudantes, tornando-se inevitável a adoção de postura crítica-ativa frente às violações de direitos humanos, publicizando-as em discurso a fim de que nunca mais aconteçam.

Algumas palavras finais que não se encerram aqui

Procuramos mostrar como a presença e o uso de biografias de mulheres negras, indígenas e trans ativistas em materiais e práticas pedagógicas podem alavancar o ensino-aprendizagem do inglês como língua de denúncia.

Vimos que para cumprir com esse propósito é necessário romper com a lógica hegemônica e neoliberal que reduz o inglês ao patamar de mercadoria, empreendendo práticas pedagógicas de viés turístico (Mulico; Costa, 2021) e que reforçam a lógica colonial de produção de conhecimento. Para tal, é necessário que professores/as e materiais didáticos assumam uma postura decolonial, a qual implica o suleamento das colonialidades do poder (Quijano, 2007), saber (Mignolo, 2005) e ser (Maldonado-Torres, 2007).

A partir disso, entendemos que as biografias de mulheres negras, latinas e trans ativistas como centro temático do material e do ensino da língua seja uma das formas de sensibilizar o/a estudante a desenvolver um olhar crítico para os problemas sociais e então conseguir denunciar violações de direitos humanos.

Dessa forma, acreditamos que seja possível ensinar e aprender a fazer usos contra-hegemônicos de uma língua(gem) que historicamente carrega o DNA da dominação. Afinal, não podemos perder de vista a afirmação de Grada Quilombo no programa Roda Viva de 13 de maio de 2024 que o inglês “também é a língua de Stuart Hall, Paul Gilroy, Audre Lord, bell hooks, Angela Davis, Malcom X, e de todos os outros pensadores da libertação africana”.

Referências

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.31-61.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: CONSELHO LATINO-AMERICANO DE CIENCIAS SOCIAIS (ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005, p. 35-54. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

MIGNOLO, W. Desprendimento epistemológico, emancipación, liberación, descolonización. *In*: MIGNOLO, W. (org.). **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010, p. 9-17. (Colección Razón Política).

MULICO, L. V.; COSTA, P. H. S. Construindo um currículo decolonial com as vozes do sul: inglês como língua de denúncia contra violações de direitos humanos. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 1273-1311, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49087>. Acesso em: 29 mar. 2026.

MULICO, L. Educação e direitos humanos: entrevista com Pâmela Passos e Lesliê Mulico. Entrevista concedida a Denise Brasil. *In*:

FERREIRA, C. S.; VARGENS, D. P. M. (orgs.). **Programa Alfabetização e Leitura**: publicação comemorativa de seus 30 anos de existência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 135-149.

MULICO, L. V.; COSTA, P. H. S. Decolonizando a produção de materiais didáticos de inglês: sulear para libertar. *In*: CARDOSO, J. S.; SOUZA, F.; FIGUEIREDO, L. M. S.; COSTA, P. H. S. (orgs.). **Pesquisas decoloniais**: olhares do sul sobre discursos, práticas e formações docentes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. p. 139-163.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics. *In*: DAVIES, A.; ELDER, C. (org.) **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 784-807.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

Roda Viva. **Grada Kilomba justifica a escolha do inglês como língua de sua tese de doutorado**. YouTube, 13 de maio 2024. Disponível em: <https://youtu.be/m-EyJXtlJ0M>. Acesso em: 27 mar. 2026.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales em clave de-colonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero12/estudios-interculturales-en-clave-de-colonial/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIMITES (DE)COLONIAIS DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (PBL2) NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVES REFLEXÕES

Roberto de Freitas Junior (UFRJ-PPLIN-UERJ)
Martha Carvalho Couto (PPLIN-UERJ)

Palavras iniciais

Discussões sobre o ensino de português escrito como segunda língua (L2) para surdos no Brasil tangenciam inúmeras perspectivas teóricas linguísticas e educacionais, além de ideológicas. Todas elas, quase sempre, destacam a importância do posicionamento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 desta comunidade, o que, de fato, é o pilar para o início de qualquer reflexão sobre o tema.

Tal centralidade, por sua vez, ilumina uma questão amplamente discutida nos espaços da linguística contemporânea, a saber, o papel das relações de poder relativas à língua, que muitas vezes se constitui em veículo de exclusão e/ou marginalização de base colonial (Silva, 2017). De acordo com Dolz, Monferrer-Palmer e Idiazabal (2025), a história nos traz exemplos clássicos sobre o ponto, em nosso país e no mundo, que revelam como estruturas sociais assimétricas de poder foram responsáveis pelo extermínio, apagamento e/ou invisibilização de povos, culturas e suas línguas. Um bom exemplo é o próprio apagamento, em diferentes graus, das línguas indígenas brasileiras em decorrência da imposição da língua do colonizador, ao serem suplantadas pelo português europeu, o que deixa, com sorte, traços de substratos, formando o português do Brasil contemporâneo.

A Figura 1 não apenas ilustra um evento histórico, mas simboliza visualmente o marco inicial do projeto colonial de apagamento linguístico em solo brasileiro. Analiticamente, a

imagem representa o momento da imposição de uma cosmovisão eurocêntrica que, ao estabelecer o português do colonizador como a única língua legítima, inaugurou as estruturas de poder que ainda hoje invisibilizam outras formas de expressão linguística e cultural.

Figura 1 - Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500



Fonte: Oscar Pereira da Silva (1900). Domínio público.

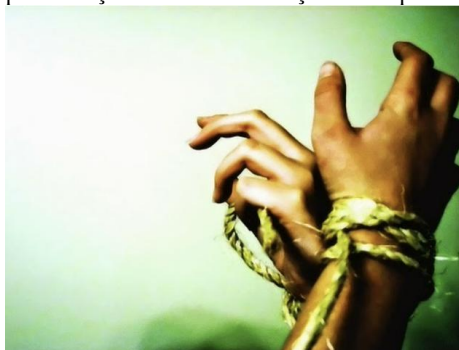
É justamente para confrontar e desconstruir essa herança de invisibilidade que a perspectiva decolonial busca se consolidar. No âmbito da linguística, essa abordagem fundamenta-se no conceito de colonialidade do saber, que descreve a persistência de hierarquias epistemológicas herdadas do período colonial, as quais continuam a marginalizar conhecimentos e línguas não hegemônicos (Mignolo, 2007). O enfrentamento dessas estruturas requer o que se denomina giro decolonial: um movimento de ruptura com o paradigma eurocêntrico para legitimar identidades e formas de existência historicamente silenciadas (Pardo, 2019).

Sob esse prisma, a perspectiva decolonial busca ilustrar como a percepção acerca do papel do português em todo o território nacional pode evidenciar a forma como ainda reproduzimos crenças desprovidas de fundamentação científica sobre línguas e que apenas refletem a visão eurocêntrica herdada do colonizador e

que perpetua, de certo modo, até os dias atuais, os mecanismos de dominação que explicam todo o processo de colonização (Pardo, 2019).

Processo semelhante de imposição linguística decorrente de relações de poder ocorre com os surdos em todo o mundo, ao serem obrigados a, muitas vezes, abrir mão das línguas de sinais correspondentes às suas comunidades, em função de usarem as línguas orais - na forma escrita e/ou oral - da comunidade ouvinte majoritária de seu entorno.

Figura 2 - Representação visual de restrição ou impedimento de ação



Fonte: Libras Artes Visuais Blog, 2014.

A representação de restrição na Figura 2 funciona como uma metonímia da experiência do sujeito surdo frente a essas relações de poder assimétricas. Esta imagem materializa a violência simbólica do processo de imposição das línguas orais, em que o impedimento retratado espelha as barreiras políticas e educacionais impostas pelo ouvintismo estrutural (Silva, 2017). Entende-se por ouvintismo estrutural a imposição de uma norma baseada na audição que, ao naturalizar a perspectiva do ouvinte como superior ou universal, marginaliza a língua de sinais e invisibiliza a cultura surda, perpetuando hierarquias que excluem o surdo dos espaços de decisão e saber.

É justamente como resposta a esse cenário de silenciamento que se fortalece a luta da comunidade surda brasileira pelo reconhecimento da Libras como sua língua oficial, configurando-se

como um bom exemplo de um contorno político eficaz em prol da qualidade de vida e reconhecimento desses indivíduos. Caracteriza-se, por analogia, como um movimento decolonial, na medida em que permite a legitimação de uso dessa língua por parte daqueles que naturalmente a possuem e dela precisam. Ao garantir direitos políticos, esse movimento rompe com princípios fundamentados no ouvintismo estrutural, rejeitando a premissa de superioridade de ouvintes e, por extensão, de sua língua e cultura, que historicamente sustentou a marginalização das comunidades surdas.

Outra questão relevante relaciona-se à perspectiva decolonial para ensino de línguas e pode levar à relativização equivocada sobre a importância do ensino da própria língua portuguesa para surdos, conforme debatem Aparecido da Silva *et al.* (2023). Assim, a Lei nº 10.436/2002 reconhece *Libras* como a língua da comunidade surda e o Decreto 5.626/2005 a regulamenta, definindo diretrizes para educação bilíngue, tais como, o posicionamento da *Libras* (politicamente agora reconhecida como L1 do surdo) como língua de instrução, do português escrito como L2 e, assim, como língua de circulação social, que não substitui *Libras*, mas amplia os espaços de participação do sujeito surdo na sociedade majoritária (Brasil, 2002, 2005).

Nesse sentido, o papel que o português assume junto à comunidade surda assemelha-se à relação que o inglês mantém no cenário mundial, dada sua caracterização como a língua de circulação institucional. Embora operem em escalas sociopolíticas distintas, visto que o inglês se situa em uma ordem transnacional e o português em uma dimensão nacional e majoritária, ambas as línguas atuam como vetores de trânsito social. No contexto dos surdos, o português atua como uma ‘língua global’, funcionando como um vetor de trânsito social, que potencializa a inserção desses sujeitos em determinados domínios e amplia sua participação em espaços políticos, econômicos e institucionais, como no mercado de trabalho, o meio acadêmico, as instâncias de garantias de direitos, etc.

O inglês também é uma língua imposta por processos históricos que refletem disputas de poder de base imperialista. Sua consolidação como o idioma que define boa parte das relações humanas internacionais não é um fenômeno natural, mas o resultado de complexas engrenagens geopolíticas, econômicas e transnacionais que o posicionaram nesta condição, a despeito mesmo do próprio papel que seus países originais desempenham na nova ordem mundial. O termo “Globish” (Nerrière; Kapp, 2009), torna-se uma denominação mais transparente de seu papel de língua franca, já que emerge da junção de duas palavras que traduzem tal relação: ‘global’ e ‘English’. A expressão refere-se a uma variante do inglês, e não exatamente a uma língua, constituindo um terreno comum que falantes não nativos de inglês utilizam para se comunicar, focado na funcionalidade e na autonomia do sujeito, e não meramente na submissão a uma norma nativa ou colonial.

Figura 3 - Representação Visual do termo “Globish”



Fonte: Adaptado de MosaLingua Blog, 2019.

A Figura 3 sintetiza visualmente essa proposta, representando uma variante voltada para a funcionalidade comunicativa e para a autonomia do sujeito, em detrimento da submissão a uma norma colonial rígida. A função analítica desta imagem no argumento é ilustrar, por analogia, a possibilidade de apropriação de uma língua majoritária como ferramenta de agência, sem que isso signifique a perda da identidade linguística original.

Longe de querermos esgotar tal discussão, a qual nem é objetivo das reflexões neste capítulo, o que pretendemos é notar como ela se assemelha à situação do português escrito para surdos

brasileiros. Em relação ao papel que o inglês contemporâneo representa para as relações internacionais e lutas para situações de poder. Se por um lado, tanto o inglês, quanto o português representam, na base histórica que os constitui como línguas de poder, a língua de grupos hegemônicos, por outro, o domínio dessas mesmas línguas, na contemporaneidade, representa a possibilidade real de busca por informação, justiça e, em última análise, poder.

Para o indivíduo surdo, não dominar, em algum grau, o português escrito como L2 significa estar à margem de situações sociais ímpares e fundamentais para garantia de seus direitos, qualidade de vida e possibilidades diversas. Diante das reflexões linguísticas advindas do pensamento decolonial, o desafio torna-se, portanto, o de garantir à comunidade surda o acesso à L2, sem que isso signifique negligenciar o papel de sua L1, a Libras. Trata-se de promover o ensino do português do Brasil (PB) de forma consciente, voltada a desconstrução de ideias colonizantes - em geral à luz do português europeu - quanto ao que seja o saber dessa língua.

Este capítulo tem como objetivo discutir os limites e as potencialidades de uma abordagem decolonial para o ensino de Português do Brasil como segunda língua (doravante PBL2) para aprendizes surdos. Trata-se de um ensaio teórico-reflexivo e propositivo, fundamentado em revisão bibliográfica e em reflexões decorrentes da experiência dos autores com pesquisas, práticas pedagógicas e ações de extensão universitária voltadas ao ensino de PBL2 e à educação linguística de surdos.

As discussões aqui desenvolvidas resultam, em especial, das interações e debates promovidos durante atividade realizada no âmbito do Projeto Decolonialidade Sem Férias, articulando referenciais de vertente decolonial à análise de experiências pedagógicas que compreendem a linguagem como instrumento de transformação social e de enfrentamento das desigualdades educacionais. Com isso, busca-se não apenas problematizar questões teóricas, mas também apontar possibilidades

metodológicas que respondam às demandas concretas dos contextos educacionais. Nesse sentido, a seção a seguir analisa como essas demandas se materializam nos desafios atuais do ensino de gramática para surdos.

O ensino de Português do Brasil como L2 para surdos

Uma visão decolonial equivocada sobre o ensino de PB como L2 (PBL2) para surdos pode levar a inúmeros problemas, em particular, no que tange ao ensino de gramática, o que muitas vezes acaba por reforçar processos excludentes de educação e por comprometer a efetiva aplicação da Lei nº 10.436/2002, a Lei de Libras (Brasil, 2002), do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), e da recente Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021).

Figura 4 - Língua Brasileira



Fonte: CONPOEMA, 2015.

A Figura 4, intitulada 'Língua Brasileira', sintetiza a tese central desta proposta: o reconhecimento do Português do Brasil (PB) contemporâneo como o legítimo objeto de ensino para o aluno surdo. Analiticamente, a imagem reforça que a decolonialidade no ensino de PBL2 não significa abandonar a gramática, mas sim valorizar as variantes brasileiras como formas autênticas de cidadania e agência discursiva. No entanto, para que essa "Língua Brasileira" se torne uma ferramenta de fato emancipatória, sua prática pedagógica deve superar equívocos que frequentemente

negligenciam o componente estrutural em favor de visões fragmentadas, como se observa a seguir.

Entre esses problemas, principalmente no que diz respeito ao ensino de gramática, destaca-se o fato de que o ensino de PB para surdos se volta estritamente para a aprendizagem de vocabulário, com pouquíssima, por vezes nenhuma, ênfase no ensino do componente estrutural-gramatical. Do mesmo modo, reflexões equivocadas sobre a aplicabilidade das teorias de gênero e da linguística textual para o ensino desta língua para surdos também acabam por deslocar a importância do ensino da estrutura linguística, um atributo fundamental para o sucesso de qualquer usuário que precise de uma língua para sua inserção significativa no mercado de trabalho, acadêmico-científico e nas relações humanas em geral.

O Quadro 1 ilustra como cada uma dessas frentes, quando observadas de modo equivocado e desprovidas de reflexão científica sobre o assunto, acaba por limitar a qualidade do ensino de PB escrito para indivíduos surdos no Brasil:

Quadro 1 - Frentes de ensino de PBL2 para surdos

Foco Reduzido	O que Defende	O Problema
Vocabulário	Ensinar listas de palavras e sinais correspondentes.	Ignora a estrutura linguística necessária para combinar palavras e produzir discurso.
Gêneros/Texto	Ensinar apenas produção textual com foco nos gêneros discursivos e noções de tipologia.	Supõe que o aluno deva adquirir apenas estratégias de cunho textuais, ignorando outros níveis do conhecimento gramatical.
Decolonial	Evitar normatividade (gramática) para “não oprimir”.	Confunde críticas ao eurocentrismo com certo abandono do direito de aprender português escrito (gramaticalidade).

Fonte: Os autores, 2026.

Quando observados separadamente, cada um dos três eixos de ensino apresentados no quadro acima mostra-se absolutamente indispensável para o sucesso da educação de surdos. Contudo, a fragmentação dessas dimensões, frequentemente observada na

prática docente, é a responsável direta pelo insucesso metodológico, uma vez que a eficácia depende da integração sistêmica e da complementaridade entre elas. Para que tal integração ocorra, o eixo do Vocabulário deve garantir o repertório lexical; o de Gêneros e Textos deve situar a língua em práticas sociais; e o Decolonial, longe de afastar a gramática, deve legitimar o uso do português brasileiro real como ferramenta de agência discursiva.

A observação empírica sobre o ensino da língua escrita para esta população revela, contudo, uma forte tendência de que apenas um desses eixos prevaleça de forma isolada, resultando em uma prática sem a devida complementaridade de conteúdo. O eixo do Vocabulário, por exemplo, embora forneça os itens lexicais necessários para 'nomear o mundo', torna-se insuficiente se desvinculado do eixo da Estrutura (Gramática), pois é este que permite combinar as palavras para produzir enunciados complexos e inteligíveis. Sem essa articulação estrutural, o aluno pode até reconhecer palavras isoladas, mas sua escrita permanecerá fragmentada e agramatical, dificultando sua inserção nas práticas sociais reais previstas pelo eixo de Gêneros e Textos.

Assim, a integração entre o léxico, a gramática e o texto é o que garante ao surdo não apenas o conhecimento da língua, mas também a autonomia política e social. Sob essa ótica, o ensino decolonial defende a escolha consciente pela variante do PB real e em uso, legitimando aspectos como a marcação perifrástica de futuro e o uso de pronomes como 'a gente' e 'você' como formas autênticas de autonomia. O erro central reside, portanto, em supor que a crítica ao eurocentrismo desobriga a escola de ensinar o componente estrutural-gramatical, que é o que efetivamente permite ao surdo produzir sentido e agir na sociedade. Esse conjunto de equívocos provoca um efeito, quase sempre, devastador para a qualidade do ensino de surdos.

A perspectiva decolonial (Mignolo, 2007; Pardo, 2019) defende a necessidade de que o ensino linguístico não perpetue relações assimétricas de poder baseadas na língua, entre outros aspectos,

como a própria veiculação de um único modelo - variante linguística - como representante de determinada língua. Na verdade, a defesa do ensino voltado para uma única variante - em geral a de países europeus colonizadores - reflete a base das relações de poder estabelecidas histórica e culturalmente no mundo e que foram responsáveis pelo apagamento e invisibilidade de línguas e culturas de povos originais. No que tange à língua portuguesa, por exemplo, uma visão decolonial de ensino desta língua, seja como L1 ou L2, contemplaria, além de questões glotopolíticas e identitárias emergentes das demandas contemporâneas, aspectos do PB como o uso dos pronomes 'a gente' e 'você', aspectos morfossintáticos como a marcação perifrástica de futuro - típica do PB, como em 'vou levar a bolsa' -, expressões idiomáticas e vocabulários típicos/originários, etc. Nenhum desses aspectos está necessariamente associado ao português europeu, mas representam sobremaneira a realidade linguística do PB contemporâneo em vários níveis.

Além de toda discussão relativa a uma visão de ensino decolonial do PB, no contexto da comunidade surda, conforme debatem Aparecido da Silva *et al.* (2023), questiona-se o papel desta língua como objeto de instrução para surdos, já que a língua da comunidade surda brasileira é a Libras e, por consequência, acreditam que tal população poderia prescindir da aquisição do português. Em outras palavras, para esses pesquisadores, o ensino de português, principalmente quando focado na habilidade oral, seria uma ferramenta de ouvintismo estrutural (Silva, 2017), uma forma de perpetuação de relações hierárquicas de poder, que favorece ouvintes e descaracteriza e/ou invisibiliza a importância da língua da comunidade surda no Brasil, além de diversos outros aspectos sociais e culturais. De fato, podemos e devemos questionar o impacto que o ensino obrigatório de português para surdos pode ter para essa comunidade. Todavia, tal questionamento deverá servir a dois eixos relativos à questão: (a) o possível papel de exclusão que tal abordagem pode desempenhar, se utilizada como justificativa para a negligência do ensino e do uso

da Libras, por um lado; e (b) a exclusão social que a negligência na oferta do ensino de PBL2, ou a oferta deficitária dessa língua, pode acarretar para essa comunidade.

No contexto da educação de surdos, não é de hoje que os sistemas escolares negligenciam o ensino gramatical que contemple o componente linguístico-estrutural. O desconhecimento do componente gramatical da L2 implica limitações significativas de comunicação em qualquer língua (Freitas Jr. *et al.* 2020), principalmente em contextos em que as línguas em jogo são tipologicamente muito diferenciadas. No caso dos surdos no Brasil, inúmeros estudos (cf. Freitas Jr *et al.*, 2018; Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2020) mostram a falência do ensino de PBL2 escrito para este público, fato evidenciado nas produções escritas de alunos surdos de diferentes níveis escolares que, muitas vezes, mostram-se absolutamente distantes, no que diz respeito ao aspecto estrutural-gramatical, do que se testemunha no uso regular e cotidiano da língua (Freitas Jr *et al.*, 2018).

Risco Político-Linguístico

Se o ensino do PBL2 é negligenciado, na medida em que se abandona a introdução do componente estrutural, aos poucos, a comunidade surda perde acesso aos espaços de circulação do português escrito, o bilinguismo deixa de ser emancipatório e torna-se instrumento de segregação e a inclusão do cidadão surdo torna-se simbólica, não real. Em outras palavras, negar o ensino do português como L2 é abandonar o surdo à marginalidade linguística sob o discurso de inclusão.

Os desdobramentos de uma abordagem decolonial de ensino de L2, ao contrário do que muitos possam acreditar, não substituem nem eliminam a necessidade do ensino da gramática em sala de aula. Obviamente, tratamos de ensino de gramática aqui, não como um conjunto prescritivista sobre regras de uso normativo da língua, mas como ensino da língua de fato, em particular, de seu componente estrutural.

Conforme apontam Da Silva Júnior *et al.* (2022), uma abordagem decolonial consciente sobre a importância do ensino de uma L2 deve oferecer uma nova perspectiva sobre o estudo da língua, pela qual não se aborda a gramática de maneira isolada e convencional, como um conjunto de regras a ser decorado, mas que permite que alunos interajam com a língua de forma ativa e contextualizada, explorando e investigando como as estruturas gramaticais se manifestam no uso cotidiano da linguagem, além de todas as questões relativas ao ensino do gênero, do vocabulário, dos multiletramentos etc.

A perspectiva decolonial de ensino de PBL2 para surdos que aqui defendemos propõe: a) desnaturalizar a ideia de uma única língua “correta”, criticando o prestígio histórico do português europeu como norma absoluta; b) reconhecer a especificidade e a heterogeneidade linguística do português brasileiro; c) desconstruir relações coloniais de poder que hierarquizam línguas e sujeitos; e, d) valorizar as epistemologias e as práticas linguísticas de grupos minorizados.

Em termos práticos, a proposta pode se resumir na ideia de que não precisamos ensinar o português “do colonizador”, no sentido de ser uma língua de imposição, eurocêntrica e necessariamente normativa, mas ensinar o português brasileiro real, em uso, situado, vivo como língua de cidadania, incluindo-se todos os aspectos da estrutura linguística, de modo explícito e metodologicamente acompanhado.

Por que o Componente Gramatical é Essencial?

O aprendizado de qualquer L2 requer, entre vários aspectos, conhecimento sobre vocabulário, estrutura linguística, aspectos textuais (sobre o uso real da língua, ou seja, aspectos pragmáticos associados ao idioma dentro de sua cultura). O Quadro 2 resume a relação entre as funções desses níveis de conhecimento com o que ocorre em decorrência do trabalho sem qualidade para cada um desses níveis:

Quadro 2 - Níveis de conhecimentos e efeitos de negligência

Função		O que acontece se é negligenciada
Vocabulário	Dá acesso aos itens lexicais.	O aluno reconhece palavras, mas não produz enunciados complexos.
Estrutura (Gramática)	Permite combinar itens e construir significados.	A escrita se torna fragmentada, agramatical, pouco inteligível.
Uso / Gêneros	Situa a produção em práticas sociais.	O aluno não reconhece quando e para que escrever.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

A análise do Quadro 2 revela que a fragmentação do ensino de PBL2 não é apenas uma falha pedagógica, mas um impedimento ao exercício da cidadania. Quando o ensino se restringe ao nível do vocabulário, o aprendiz surdo fica limitado ao reconhecimento de itens isolados; embora consiga "nomear o mundo", ele carece das ferramentas para articular pensamentos complexos. É a estrutura (Gramática) que atua como o motor dessa articulação, permitindo que o aluno combine esses itens para construir significados. Como o quadro explicita, a negligência deste nível resulta em uma escrita "fragmentada e pouco inteligível", o que retira do sujeito a capacidade de produzir discursos autorais coerentes. Sem essa competência estrutural, o nível de Uso/Gêneros torna-se inacessível, pois o aluno não consegue situar sua produção em práticas sociais reais com autonomia.

Defendemos que uma prática decolonial e libertadora de ensino de PBL2 para aprendizes surdos há de contemplar ao menos esses três níveis de atuação e não apenas um. Como já dito, são comuns abordagens de ensino de PBL2 em que sejam focalizados apenas os conhecimentos de vocabulário e/ou de gêneros textuais, deixando a abordagem com foco na estrutura linguística à margem do processo.

Obviamente, perspectivas tradicionalistas-prescritivas, que defendem que o ensino de uma L2 esteja voltado exclusivamente à aprendizagem do componente gramatical, de base normativa e

eurocêntrica, são inadequadas. Ao mesmo tempo, propostas de cunho puramente comunicativo ou aquelas fundamentadas em uma visão decolonial restrita, que evitam a abordagem estrutural sob o pretexto de 'não oprimir' o aluno, também são equivocadas. Tais abordagens acabam por negligenciar as demandas comunicativas reais do aprendiz e que se voltam, muitas vezes, para uma necessidade de maior proficiência naquela língua.

Em suma, o ensino que não integra características linguísticas que perpassam vocabulário, estrutura gramatical e conhecimento de ordem textual não atende às prerrogativas para uma educação bilíngue emancipatória e socialmente significativa. Como sabemos, a Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) e o Decreto nº 5.626/2005 garantem a obrigatoriedade da Libras como língua de instrução, enquanto a recente Lei nº 14.191/2021 consolida a educação bilíngue como modalidade específica na LDB e reitera o direito linguístico ao acesso, de qualidade, ao PBL2 escrito (Brasil, 2002, 2005, 2021).

Com efeito, a negligência do trabalho educacional no nível dos três eixos aqui apresentados - vocabulário, texto e estrutura linguística - produz na escrita do surdo uma performance linguística muitas vezes prejudicada, formada, com bastante frequência, por agramaticalidades e desvios, entre outras questões (Freitas Jr. *et al.*, 2018). Tal quadro compromete sua agência discursiva e autonomia política nos espaços de circulação do português escrito

Proposta: Integração

À luz do que vimos debatendo, neste capítulo defendemos que qualquer metodologia ou abordagem de ensino de PBL2 para surdos, como dito, integre o ensino de vocabulário, conhecimento textual e estrutural, salientando a importância de que tudo isso seja permeado por uma visão decolonial de ensino linguístico, com foco no trabalho nos níveis da multimodalidade e do letramento crítico, sem tratar tais dimensões como eixos em separado (Freitas Jr., 2020).

No Quadro 3, apresentamos um resumo do que acreditamos ser a melhor proposta de ensino de PBL2 para aprendizes surdos. Trata-se de uma abordagem integradora dos eixos acima listados, em que cada nível desempenha seu papel político-linguístico na formação integral e discursiva do aprendiz surdo, contemplando a totalidade de suas dimensões cognitivas, sociais e políticas.

Quadro 3 - Níveis de conhecimentos e papéis político-linguísticos

Nível de ensino	O que Ensina	Papel Político-Linguístico
Vocabulário	Reconhecimento e ampliação lexical.	Permite ler e nomear o mundo.
Estrutura (Gramática)	Combinar elementos para produzir sentido .	Garante agência discursiva (autor/voz).
Gêneros / Texto	Usar a língua em práticas sociais.	Relaciona linguagem e funções sociais reais.
Decolonialidade Crítica	Valorizar o português brasileiro , não eurocêntrico.	Desfaz hierarquias coloniais sem excluir o PBL2.
Multimodalidade	Aproveitar visualidade, corpo, espaço, tecnologia.	Torna o ensino acessível para sujeitos surdos.

Fonte: Os autores, 2026.

Cada elemento do Quadro 3 contribui como parte essencial do que aqui conceituamos por competência linguística. A articulação entre a Multimodalidade e o eixo Decolonial, por exemplo, transcende a acessibilidade técnica ao romper com o paradigma monomodal da tradição colonial, validando a visualidade inerente à experiência surda como ferramenta de reflexão crítica. Juntos, esses componentes garantem ao usuário da língua, especificamente na modalidade escrita, autonomia e potencial de maior circulação social de sua produção. Ao integrar o léxico, a gramática e o texto sob uma ótica decolonial, o ensino assegura que a agência discursiva do surdo não seja anulada por concepções normativas hegemônicas de linguagem, permitindo uma participação acadêmica e profissional mais significativa. Em suma, a oferta de

ensino de PBL2 que contempla esses eixos de forma sistêmica garante um processo linguístico-educacional libertador e socialmente significativo para o aprendiz surdo.

Práticas Decoloniais Multimodais

A verdadeira prática decolonial de ensino de PBL2 para surdos deve ser configurada, ainda, em chave multimodal, situada e crítica. Enfatizamos também que, no contexto educacional, integrar a multimodalidade à análise linguística possibilita ao aluno uma compreensão mais ampla e integrada dos textos, já que leitura e análise linguística/semiótica não devem ser separadas, afinal, a comunicação humana, de modo geral, é essencialmente multimodal (Zima, 2025).

Nesse sentido, a ativação de conhecimentos linguísticos sobre a Libras no curso de aquisição de PBL2 de aprendizes surdos pode ser fundamental, além da incorporação das diferentes possibilidades e formas de leitura do contexto contemporâneo tecnológico, em particular, na era da internet e da inteligência artificial.

Rojo (2009) relaciona a multimodalidade e os multiletramentos à análise linguística ao destacar que compreender os textos contemporâneos exige a interpretação articulada de diversos modos semióticos. Segundo a autora, o ensino de língua deve incluir gêneros multimodais para desenvolver competências linguísticas e semióticas integradas. A inserção da Libras não apenas como instrumento de instrução, mas de objeto de comparação e reflexão linguística permite uma mais ampla percepção sobre os fatos do mundo, contribuindo também para a conscientização do que seja a variação e heterogeneidade linguísticas, além de possibilitar a ampliação de diferentes modos e processos de leitura de base multimodal e voltada para os multiletramentos.

A abordagem de ensino de PBL2 para surdos, apresentada em Freitas Jr, Soares e Nascimento (2020), busca aprofundar essa questão. Nela, os autores conjugam abordagens voltadas para o ensino

de português com foco no texto e na discussão de gêneros, tomados como ponto de partida e contexto para, a partir deles e de exemplos extraídos do próprio texto trabalhado, promover de forma contextualizada o ensino do componente gramatical à luz da Gramática de Construções Baseada no Uso nas aulas (Goldberg, 2006; Höder; Prentice; Tingsell, 2021; Hilpert, 2014; Hoffmann, 2021; Perek, 2015). Em linhas gerais, essa perspectiva teórica compreende a língua como um inventário de construções, isto é, pareamentos convencionados entre forma (morfologia e morfossintaxe) e sentido (funções semânticas, pragmáticas e discursivas). Sob essa ótica, o conhecimento linguístico não é um conjunto de regras abstratas a serem decoradas, mas um *continuum* que emerge da experiência e da frequência de uso real na interação social.

Ao adotar esse modelo, a proposta de Freitas Jr, Soares e Nascimento (2020) permite valorizar o uso cotidiano do PB em contextos formais e informais da língua, já que o ensino linguístico aqui é visto como veículo de aquisição de linguagem da parte do aprendiz surdo e não necessariamente objeto de ensino de uma língua herdada historicamente de relações de poder, tal como diversas vezes faz a escola, ao abordar o ensino linguístico de base tradicional. Nesse sentido, a abordagem visa a aquisição do PB real, seja para seu uso em contexto formal ou informal de comunicação, buscando contemplar, ainda, questões relativas à multimodalidade e aos multiletramentos, com vistas a formar indivíduos capazes de interpretar e produzir sentidos socialmente significativos, materializados em textos de tipos e gêneros textuais diversificados.

Assim, os autores defendem a importância do ensino decolonial do PBL2 para aprendizes surdos, quando este se volta para o foco no uso real do PB, porém sem abrir mão do ensino de seu componente estrutural. Como discutido ao longo deste capítulo, entendemos que abrir mão de uma abordagem holística de ensino de PBL2, em que sejam contemplados os eixos listados no Quadro 3, compromete sobremaneira a aquisição do PBL2 como ‘língua global’ do surdo brasileiro, na verdade, mais uma ‘língua nacional’ desta comunidade.

Considerações Finais

Toda nossa discussão está refletida, em suma, quando observamos empiricamente que as aulas de português para aprendizes surdos no Brasil são calcadas na visão de ensino de uma L1 (já que não há disciplinas específicas de PBL2 para surdos nas escolas), na produção de material didático não especializado para o ensino de PBL2 para a categoria, na inexistência de profissionais capacitados para o ensino desta língua em uma abordagem decolonial que não seja deficitária, ou seja, que incorpore em sua práxis o componente estrutural-gramatical tão importante para a formação do conhecimento linguístico.

As conquistas oriundas da Lei de Libras (2002), do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 14.191/2021 precisam continuar visando à superação da exclusão linguística, historicamente identificada, desses indivíduos, que mantêm a marginalidade linguística e social, por sua vez reforçadas por falsos discursos “decoloniais” que em nada contribuem para a inserção social significativa dessa população.

Em última análise, as reflexões sistematizadas neste ensaio teórico-reflexivo, materializadas especialmente na proposta de integração apresentada no Quadro 3, evidenciam que a superação do insucesso histórico no ensino de PBL2 exige o rompimento com a fragmentação pedagógica. Os resultados deste percurso analítico apontam que a verdadeira práxis decolonial não reside na omissão do ensino estrutural, mas na apropriação do português brasileiro real como ferramenta de agência discursiva e autonomia política. Ao articular o componente gramatical à multimodalidade e ao letramento crítico, esta proposta oferece um caminho concreto para converter o bilinguismo em um processo de fato emancipatório, garantindo que o direito linguístico assegurado pela legislação brasileira se traduza em uma participação social e acadêmica efetiva, livre das amarras do ouvintismo estrutural

Referências

APARECIDO DA SILVA, K. *et al.* Translinguagem, decolonialidade e educação linguística para surdos no sul global: novos caminhos para o acesso epistêmico e a afirmação de identidades. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 26, n. 1, p. 1-11, nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191/2021, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, **Diário Oficial da União**, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

CONPOEMA. *Língua Brasileira*. São Paulo, 04 jan. 2015. Disponível em: <https://conpoema.org/?p=2253>. Acesso em: 02 mar. 2026.

DA SILVA JÚNIOR, S. *et al.* Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade. **Revista Desenredo**, v. 18, n. 2, 2022.

DOLZ, J; MONFERRER-PALMER, A; IDIAZABAL, I. A noção de decolonialidade aplicada às línguas minorizadas na Europa: o caso do ensino do catalão no País Valencià. **Entretextos**, v. 25, n. 1, p. 77-105, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p77-105.

FREITAS JR, R.; ANTUNES SOARES, L. A.; XAVIER, H. S. da R.; NASCIMENTO, J. P. da S. “*Será um grande aprendizado*”: uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em pbl2 – interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 12, 2018. DOI: 10.12957/pr.2018.33200. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensa-resemrevista/article/view/33200>. Acesso em: 2 jun. 2026.

FREITAS JR, R. *Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: Integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE*. In: FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. Rio de Janeiro: PPGLN / Faculdade de Letras, 2020. p. 130-142.

FREITAS JR, R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: PPGLN / Faculdade de Letras, 2020.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HILPERT, M. **Construction Grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

HÖDER, S.; PRENTICE, J.; TINGSELL, S. *Acquisition of additional languages as reorganization in the multilingual constructicon*. In: BOAS, H. C.; HÖDER, S. (org.). **Constructions in contact 2: language change, multilingual practices, and additional language acquisition**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2021.

HOFFMANN, T. **Construction grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 177-235.

LIBRAS E ARTES VISUAIS. Cadeira Libras. **Libras Artes Visuais Blog**. [S. l.], 2014. Disponível em: <http://libraseartesvisuais.blogspot.com/2014/08/os-primeiros-indicios-que-se-tem-na.htm>. Acesso em: 02 mar. 2026.

MIGNOLO, W. *El pensamiento decolonial: despredominio y apertura*. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007. p. 25-47.

NERRIÈRE, J. P.; KAPP, D. **Globish the World Over**. New York: International Herald Tribune, 2009.

PARDO, F. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.

PEREK, F. *Argument structure in usage-based construction grammar: experimental and corpus-based perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 15-43.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMUEL. O globish (global English) e suas vantagens. *MosaLingua Blog*. [S. l.], 12 dez. 2019. Disponível em: <https://www.mosalingua.com/pt/o-globish-global-english-e-suas-vantagens/>. Acesso em: 05 mar. 2026.

SILVA, J. I. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 663-690, 2017.

SILVA, O. P. *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*. 1900. Pintura. Domínio público. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org>. Acesso em: 16 mar. 2026.

ZIMA, E. **Multimodal construction grammar**. Cambridge University Press, 2025.

SEÇÃO 2

**EMOÇÕES, CRENÇAS E NARRATIVAS EM DIFERENTES
CONTEXTOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E PESQUISA**

“TODA MULHER TEM DENTRO DE SIM UMA PROFESSORA!”: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Luana Soares (PPLIN-UERJ)

Gysele da S. Colombo-Gomes (PPLIN-UERJ)

Introdução

A docência é um campo atravessado por relações de gênero e poder. A expressiva presença de mulheres atuando na docência no contexto educacional brasileiro não pode ser compreendida como um fenômeno natural, mas sim como resultado de um longo processo histórico marcado por construções socioculturais que associaram as mulheres e o feminino ao cuidado, à moralidade e à educação de novas gerações. Desde a expansão da educação pública, no século XIX, a inserção das mulheres na docência foi incentivada sob justificativas que reforçavam papéis de gênero tradicionais, contribuindo para a consolidação da feminização do magistério.

A docência foi construída como uma extensão das funções maternas, sendo atribuída às mulheres por meio de discursos que naturalizavam a vocação para o cuidado e para o ensino das crianças. Essa associação não era sem propósito, ela estava articulada a interesses econômicos, políticos e ideológicos e isso acabou favorecendo a formação de um corpo docente majoritariamente feminino, caracterizado pela desvalorização profissional e por baixos salários. A construção dessa imagem da professora como sujeito dócil, dedicado e pouco reivindicador contribuiu para a naturalização de condições precárias de trabalho e para a dificuldade de reconhecimento da docência como profissão.

Essa lógica se estende até os dias atuais pois, apesar dos avanços sociais e das transformações nas relações de gênero,

persistem desigualdades estruturais que impactam diretamente a vida das professoras como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho docente feminina que é o resultado da articulação entre as demandas profissionais e as responsabilidades domésticas e de cuidado, historicamente atribuídas às mulheres.

Diante desse cenário, propomos, neste capítulo, a partir de um recorte da dissertação da primeira autora, analisar a feminização do magistério a partir de uma perspectiva histórica e sociocultural, problematizando os discursos, as ideologias e as relações de poder que sustentaram a inserção das mulheres na docência, bem como as implicações desse processo para a organização do trabalho docente e para a construção da identidade profissional das professoras.

Para desenvolver essa discussão, iniciamos a primeira seção, *Entre o cuidado e a profissão: a inserção das mulheres na docência e a feminização do magistério*, na qual examinamos o percurso histórico da feminização da profissão docente, discutindo os fatores sociais, políticos e culturais que contribuíram para que o magistério fosse progressivamente reconhecido como uma ocupação predominantemente feminina. Na segunda seção, *Entre o sagrado e o social: a construção da identidade feminina na docência*, apresentamos um panorama das relações de poder que historicamente têm atravessado a vida das mulheres, evidenciando como essas dinâmicas produziram uma identidade docente associada a atributos socialmente naturalizados como femininos, tais como o cuidado, a dedicação e a abnegação. Na terceira seção, *Docência e desigualdade de gênero: a sobrecarga do trabalho feminino*, problematizamos a persistente sobrecarga de trabalho vivenciada pelas mulheres, analisando as estruturas sociais e as relações de poder que sustentam a divisão sexual do trabalho e a consequente acumulação de responsabilidades profissionais, domésticas e afetivas.

Ao longo dessas reflexões, buscamos contribuir para uma compreensão crítica dos mecanismos históricos, sociais e culturais que naturalizam as desigualdades de gênero no campo

educacional. Ao mesmo tempo, defendemos a necessidade de ressignificar as condições de trabalho docente e de fortalecer processos de valorização da profissão fundamentados na equidade de gênero. Com isso, pretendemos ampliar o debate sobre a feminização do magistério, evidenciando que a superação das desigualdades que marcam a docência exige não apenas o reconhecimento de sua dimensão histórica, mas também o compromisso com a transformação das estruturas que ainda reproduzem assimetrias de gênero na educação.

Entre o cuidado e a profissão: a inserção das mulheres na docência e a feminização do magistério

A inserção das mulheres na carreira docente teve início no final do século XIX, em um contexto marcado pela consolidação do Estado-nação brasileiro e pela construção de um projeto de modernização. Após a Proclamação da Independência, intensificaram-se os discursos em favor da formação de uma nova imagem para o país, que se pretendia desvincular do passado colonial, frequentemente caracterizado como "atrasado, inculto e primitivo" (Louro, 2018, p. 443). No entanto, apesar desse ideário modernizador e das iniciativas empreendidas, as décadas seguintes foram marcadas pela permanência de elevados índices de analfabetismo entre a população.

Foi nesse contexto que, em 1827, determinou-se a criação das escolas de primeiras letras, que foram denominadas por Louro (2018, p. 444) de "chamadas pedagogias", em "todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império", com o propósito de ampliar o acesso à instrução elementar e possibilitar o aprendizado da leitura e da escrita. Embora essas instituições tenham sido concebidas para atender tanto meninas quanto meninos, a realidade social de um país predominantemente rural, patriarcal e escravocrata restringia significativamente a presença feminina nesses espaços. Como observa Louro (2018), a maior parte dos estudantes era composta por meninos, enquanto as meninas

permaneciam vinculadas aos "arranjos sociais" da época, sendo destinadas às atividades domésticas e aos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres. Foram nos últimos anos do Império, principalmente a partir de 1860, que as mulheres começaram a assumir a função de professoras em várias províncias (Vianna, 2002, p.84). Havia escolas para meninos, nas quais os professores eram homens, e para meninas, que tinham professoras mulheres. Até então a mulher dedicava-se somente à educação dos filhos, ao cuidado da casa e do marido.

O que era ensinado nas escolas, os primeiros ensinamentos para ambos os sexos, consistia em aprender a ler, escrever, contar e a conhecer a doutrina cristã, já que a Igreja Católica tinha forte influência e poder na sociedade da época. No entanto, algumas distinções apareciam entre meninos e meninas: “para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (Louro, 2018, p.444). A justificativa para essa diferenciação estava no papel social que cada um iria desempenhar: os meninos estavam destinados para a vida pública, para o trabalho, para a obtenção de riquezas, enquanto às mulheres cabiam a vida privada, o cuidado com a casa, a função reprodutiva e o cuidado com os filhos e o marido.

Com o advento da educação pública, era necessária uma mão de obra rápida e barata para a expansão do processo de educação entre as camadas populares. Foi com esse pensamento que a presença feminina no magistério se tornou cada vez mais expressiva, pois “era preciso de um corpo estável de profissionais que não buscasse no salário o motivo do seu ofício” (Chamon, 2005, p.80).

A primeira legislação brasileira voltada para a educação pública evidenciou uma concepção restritiva acerca da educação feminina. O acesso das mulheres ao ensino foi limitado às chamadas “pedagogias”, consideradas o único nível apropriado para elas. Conforme aponta Louro (2018), foi estabelecido que as professoras deveriam ser escolhidas entre mulheres que demonstrassem honestidade, prudência e conhecimentos

compatíveis com esse tipo de função, que incluía atividades como costura e bordado, reforçando a associação entre a educação feminina e as tarefas domésticas.

Nesse contexto histórico, consolidou-se a ideia de que as mulheres deveriam ser mais educadas no sentido moral do que propriamente instruídas do ponto de vista intelectual, uma vez que a instrução formal não era considerada necessária para o papel social que lhes era atribuído (Louro, 2018). Tal concepção estava diretamente relacionada à compreensão do destino feminino como voltado prioritariamente ao cuidado do lar e da família.

A educação da mulher, portanto, não se justificava por seus interesses ou necessidades individuais, mas por sua função social como mãe e educadora das futuras gerações. Segundo Louro (2018), esperava-se que a mulher fosse a mãe virtuosa, o pilar moral do lar e a responsável pela formação dos filhos, de modo que sua educação extrapolava a sua individualidade e se fundamentava na preparação dos futuros cidadãos.

Tendo como justificativa “que as mulheres tinham, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e naturais educadoras” (Louro, 2018, p.450), cada vez mais as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho através da docência já que o trabalho na sala de aula era visto como uma extensão da maternidade e os alunos como filhos espirituais (Louro, 2018). O magistério era retratado como “uma atividade de amor, de entrega e de doação percebida mais como um ‘sacerdócio’ do que como uma profissão” (Louro, 2018, p.450).

No que diz respeito à mulher e à sua força de trabalho, “nada tem sido tão eficaz na institucionalização do trabalho quanto o fato de que não é o salário, e sim o ‘amor’, que sempre pagou por ele” (Federici, 2021, p.41). Para as mulheres, o amor “sempre foi um espaço em que ou se comandava ou se era comandada, não um espaço de suspensão de poder” (Louis, 2023, p.82), sendo utilizado como forma de controle para a perpetuação da dominação feminina. Essa construção que foi feita acerca do papel da mulher na sociedade não foi de forma ingênua, muito pelo contrário, a

imagem das mulheres no mercado de trabalho, principalmente na sala de aula, tinha que ser de “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho” (Louro, 2018, p.450).

O espaço escolar é um território profundamente atravessado pelas relações de gênero (Louro, 2014). Nele, o cuidado, o zelo e a responsabilidade cotidiana para com os alunos são historicamente associados ao feminino e exercidos, em sua maioria, por mulheres. Em contrapartida, a escola também se organiza como espaço de produção, transmissão e legitimação do conhecimento — um conhecimento que, ao longo da história, foi majoritariamente produzido, selecionado e validado por homens (Louro, 2014). Foram eles que, por muito tempo, definiram o que poderia ser reconhecido como ciência, literatura ou saber legítimo.

Virginia Woolf, em seu livro, *Um teto todo seu*¹, apresenta muitos questionamentos e reflexões sobre o processo de escrita para as mulheres e como ele era difícil e desvalorizado pois não havia incentivo para que elas escrevessem. E quando essas mulheres escreviam, tinham seus escritos descartados e, muitas vezes, eram acusadas de bruxaria. Ao tratar da opressão feminina, Woolf destaca que

Quando, porém, lemos sobre o afogamento de uma bruxa, sobre uma mulher possuída por demônios, sobre uma feiticeira que vendia ervas ou mesmo sobre um homem muito notável e sua mãe, então acho que estamos diante de uma romancista perdida, uma poeta subjugada, uma Jane Austen muda e inglória, uma Emily Brontë que esmagou o cérebro em um pântano ou que vivia vagando pelas ruas, enlouquecida pela tortura que seu dom lhe impunha (Woolf, 2014, p.73).

Woolf (2014) evidencia o apagamento sistemático das produções femininas e permite articular tal discussão ao papel da escola como espaço de formação do senso crítico, da leitura de

¹ Woolf, V. **Um teto todo seu**. 1ª edição. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

mundo que antecede a leitura da palavra e da problematização da realidade (Freire, 2022). Nesse sentido, é possível compreender que tudo o que é lido, escrito ou produzido no contexto escolar é atravessado por relações de gênero e poder sendo, portanto, profundamente significativo e político.

Essas reflexões acerca da construção do referencial teórico e da centralidade das produções femininas no campo do conhecimento não se separam da realidade concreta vivenciada pelas mulheres no exercício da docência. Ao problematizar quem são as autoras lidas e citadas, evidencia-se a necessidade de alinhar a produção acadêmica às experiências históricas e sociais das mulheres, especialmente em profissões marcadamente femininas, como o magistério. Dessa forma, a valorização da memória feminista e das produções literárias escritas por mulheres encontra respaldo nos dados estatísticos que demonstram a expressiva presença feminina na educação básica, permitindo compreender a feminização do magistério não apenas como um fenômeno estatístico, mas como um processo social atravessado por relações de gênero e poder.

Ao analisar os dados mais recentes das Sinopses Estatísticas da Educação Básica no Brasil referente ao ano de 2024, divulgadas pelo INEP², confirma-se essa realidade de feminização do magistério como algo concreto. De acordo com a pesquisa, 77,5% do corpo docente do Brasil é composto por mulheres. A presença feminina se intensifica à medida que se observa a estrutura da Educação Básica por segmentos. Na Educação Infantil, as mulheres representam 95,5% das docentes enquanto os homens apenas 4,5%; no Ensino Fundamental, 82,8% dos professores são mulheres e apenas 17,2% são homens. Já no Ensino Médio, observamos uma relativa aproximação entre os gêneros, 56% dos docentes são mulheres e 44% são homens.

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - órgão federal ligada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, responsável por realizar avaliações, pesquisas e estatísticas educacionais para subsidiar políticas públicas, sendo o órgão por trás de exames como o ENEM, o ENADE e o Censo Escolar, visando melhorar a qualidade da educação no país.

Diante disso, tal distribuição não pode ser compreendida apenas como uma escolha individual, mas como resultado de um longo processo histórico de atribuição de papéis de gênero. A instituição escolar se configura como um espaço atravessado pelos gêneros, simultaneamente feminizado no cuidado e masculinizado no saber, o que evidencia as contradições estruturais na organização da docência.

Entre o sagrado e o social: a construção da identidade feminina na docência

Ao analisar o processo de feminização do magistério, verificamos que quem construiu, difundiu e legitimou a inserção da mulher na docência foram os homens: religiosos, pais, médicos, legisladores. As mulheres “foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações” (Louro, 2014, p. 107). Nesse contexto, a docência feminina pode ser associada à ideia foucaultiana de corpos dóceis, isto é, corpos passíveis de submissão, utilização, transformação e aperfeiçoamento (Foucault, 2001). Trata-se, ainda, de corpos interditados, proibidos de ser plenamente o que são, como problematiza Freire (2022), uma vez que determinadas possibilidades de atuação política e profissional lhes são negadas.

A associação entre docência e feminilidade consolidou-se, historicamente, por meio da imagem da professora como mãe espiritual (Louro, 2014), na qual cada aluno deveria ser percebido como um filho, preservando o caráter de doação, de entrega e de amor que já se vinculava à atividade docente em sua tradição religiosa. Não por acaso, a abertura dos cursos de formação de professores às mulheres coincidiu com a valorização, por teorias psicológicas e pedagógicas, do afeto e do amor como componentes centrais do chamado “ambiente facilitador da aprendizagem” (Louro, 2014, p.102).

Essas construções não podem ser compreendidas como naturais. Ao contrário, é fundamental “desconfiar do que é tomado

como ‘natural’” (Louro, 2014, p.67). A repetição contínua de determinadas ideias, como observa Adichie (2015), faz com que elas se tornem normais, invisibilizando seu caráter histórico e político. Embora a sociedade tenha evoluído em diversos aspectos, as concepções de “gênero ainda deixam a desejar” (Adichie, 2015, p.21).

Mesmo após a separação formal entre Igreja e Estado, a moral religiosa continuou a exercer forte influência, especialmente na construção do que se entendia por feminilidade. A imagem de Maria era um modelo a ser seguido pelas mulheres já que “através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina” (Louro, 2018, p.447). Esse ideal mariano convocava as mulheres à maternidade sagrada, à pureza, ao recato, ao sacrifício e à perfeição moral, atribuindo-lhes, ainda, a responsabilidade central pela educação dos filhos. Essa era a missão das mulheres, para isso que foram criadas, pelo menos era o que o patriarcado afirmava e defendia na época, de modo a justificar uma estrutura social benéfica para os homens de poder e autonomia.

Diante da realidade apresentada e vivida pelas mulheres, elas não conseguiam vislumbrar outras possibilidades pois aquela era posta como a ideal, a verdadeira, a que era a “vontade de Deus” e que não havia como mudar os “desígnios de Deus”. Por meio desse discurso da mulher como uma educadora natural, o magistério surgia como uma extensão da maternidade, uma atividade de amor, doação e entrega, destinada àquelas que possuísem vocação (Louro, 2018). A partir disso, características tidas como tipicamente femininas, tais como paciência, afetividade, minuciosidade e dedicação foram articuladas à tradição religiosa, reforçando a percepção da docência como sacerdócio, e não como profissão. Essa construção favoreceu a consolidação da imagem da professora como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho” (Louro, 2018, p.450). É como se o trabalho das professoras fosse algo como

“uma assistência pessoal, alheia ao capital” (Federici, 2021, p.23), que fosse não digno de qualquer tipo de remuneração tendo em vista que é uma vocação, um dom.

Por ser vista como alguém frágil na sociedade patriarcal, a mulher deveria ser protegida e controlada, sendo qualquer atividade fora do espaço doméstico percebida como potencial risco. O corpo da mulher era o que Foucault (2001) chamava de corpo político, “conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas [...] e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos do saber” (Foucault, 2001, p. 27), um corpo que precisava ser controlado e guiado a todo o instante.

Dessa forma, o trabalho feminino precisava ser compatível com a vida designada naturalmente e divinamente para a mulher: a família, a maternidade e a manutenção da pureza do lar. Qualquer outra ocupação que não essas deveria ser transitória, de modo que pudesse ser abandonada quando se impusesse a verdadeira missão de esposa e mãe (Louro, 2018). O magistério adequava-se a esse ideal por ser visto como trabalho de um turno só, permitindo o cumprimento das obrigações domésticas no restante do dia, dentro de uma cultura de valorização da domesticidade que se consolidava desde o século XIX.

A história das mulheres nas salas de aula, portanto, não pode ser dissociada das relações de gênero e das representações do masculino e do feminino, nem tampouco das relações sociais de poder que as constituem e são por elas constituídas. Nesse sentido, Paulo Freire (2022) contribui de modo decisivo ao afirmar que ensinar é uma tarefa profissional que exige amorosidade, criatividade e competência científica, mas também compromisso político e luta pela liberdade. Reduzir a professora à figura da tia “é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil ‘tias’ fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? (Freire, 2022, p. 31). Naturalizar a imagem da tia ou da professora como alguém que

tem seus alunos como filhos espirituais, significa esvaziar sua responsabilidade profissional e sua capacidade de luta coletiva, naturalizando a ideia de que não se deve reivindicar ou rebelar-se, retomando a ideia do Foucault de corpos dóceis.

O ser professora é uma profissão que exige dedicação, estudos e muita pesquisa, quanto ser tia não é uma profissão, é um grau de parentesco e se recusar a ser chamada de tia por alunos e/ou responsáveis não significa um menosprezo ou diminuição da figura da tia, da mesma forma que aceitar ser chama de tia não engrandece em nada essa figura, pelo contrário, significa “retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte” (Freire, 2022, p.30), sua agência. Tal redução não é algo inocente, ela constitui uma armadilha ideológica (Freire, 2022) que busca adocicar a vida docente ao mesmo tempo em que amacia sua potência política.

À medida que professores e professoras constroem novas formas de organização, passam a se constituir de modo diverso, afastando-se, ainda que parcialmente, do caráter sacerdotal da docência e buscando conferir à atividade uma marca mais política e profissional (Louro, 2014). Retomar criticamente a noção de dom, portanto, implica questionar as estruturas históricas que naturalizam a docência feminina como extensão da maternidade e reconhecer a docência como trabalho, profissão e espaço legítimo de luta.

Docência e desigualdade de gênero: a sobrecarga no trabalho feminino

Todo o processo de feminização do magistério se deu a partir da construção histórica da docência como uma extensão das atividades associadas às mulheres, sobretudo aquelas vinculadas ao cuidado com os filhos e à família. A permanência da “imagem da mulher como ‘cuidadora’ responsável pelo bem-estar dos filhos e do marido em relação à limpeza e arrumação da casa, alimentação

e saúde, permanece no imaginário de todos, inclusive das próprias mulheres” (Zibetti; Pereira, 2010, p.270) e essa associação entre feminilidade e cuidado contribuiu para a naturalização da presença feminina na docência, ao mesmo tempo em que reforçou a desvalorização social e econômica da profissão.

Nesse contexto, o ingresso das mulheres no ambiente de trabalho assalariado, de forma particular no magistério, não significou a ruptura com as responsabilidades domésticas, mas a intensificação das jornadas de trabalho, causando uma sobrecarga de trabalho nas mulheres. O fato é que “conseguir um emprego assalariado nunca liberou (a mulher) do trabalho doméstico” (Federici, 2021, p.29) e isso pode ser verificado na realidade das professoras, que acumulam as exigências da escola com as demandas do lar, visto que

Essa sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros/as profissionais mais bem remunerados/as encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo (Zibetti; Pereira, 2010, p. 270).

A sobrecarga das professoras é agravada pelos baixos salários da categoria, o que muitas vezes as obriga a procurar mais locais para trabalhar, estendendo a sua carga horária de trabalho. Além disso, as especificidades do trabalho docente contribuem para a ampliação da jornada de trabalho das professoras, uma vez que atividades como planejamento, correção de avaliações e elaboração de materiais pedagógicos frequentemente são realizadas no espaço doméstico. Essa dinâmica evidencia a redução das fronteiras entre trabalho e vida privada, fazendo com que o tempo de descanso em casa seja também convertido em tempo de trabalho pedagógico.

Esse trabalho ininterrupto que atravessa o cotidiano das mulheres, sempre marcado tanto pelas intensas demandas da docência quanto pelo trabalho doméstico e de cuidado realizado no espaço familiar, não se limita à execução de tarefas visíveis. Ele envolve, de modo permanente, o trabalho que não é visto, a exigência de disponibilidade emocional constante, paciência incondicional e autocontrole, mesmo diante do cansaço e da sobrecarga.

Como aponta Federici (2021), o trabalho doméstico e de cuidado, historicamente atribuído às mulheres, permanece invisibilizado e desvalorizado, apesar de ser fundamental para a sustentação da vida e do próprio sistema produtivo. Essa lógica se estende ao campo educacional, onde o cuidado, o afeto e a atenção são naturalizados como atributos femininos, e não como competências profissionais que exigem tempo, energia e reconhecimento.

A partir de uma perspectiva feminista, hooks (2023) questiona essas naturalizações ao evidenciar como o patriarcado produz expectativas que associam as mulheres à abnegação e à responsabilidade total pelo bem-estar dos outros. Nesse sentido, a pergunta deixa de ser individual e passa a ser estrutural: por que é preciso dar conta de tudo? Como se construiu a ideia de que falhar, cansar ou estabelecer limites constitui uma inadequação feminina? E, sobretudo, será que é preciso, de fato, dar conta de tudo? Ao tensionar essas questões, busca-se reflexões que desestabilizem a lógica que transforma exaustão em virtude e silêncio em dever.

Diariamente as mulheres encaram “a dura verdade de que trabalhar fora de casa não significa que o trabalho dentro de casa será igualmente compartilhado com o parceiro” (hooks, 2023, p.72) e isso é evidenciado na divisão, quando há, desigual das tarefas domésticas, já que, mantém-se a expectativa social de que as mulheres assumam a maior parte dessas responsabilidades. A sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares nas quais levam as mulheres a assumirem as

mesmas demandas domésticas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho.

Na verdade, é como se todo o trabalho doméstico e de cuidado realizado pela mulher em favor da sua família fosse entendido pela sociedade “como uma forma de respeito, reciprocidade e obediência” (Zibetti; Pereira, 2010, p.262) e não como algo que precisa ser compartilhado com o parceiro, principalmente quando a mulher também trabalha fora de casa. A desvalorização do trabalho doméstico, compreendido como expressão de obediência, reciprocidade e dever familiar, contribui para a invisibilização do trabalho cotidiano das mulheres, mesmo quando esse trabalho é fundamental para a sustentação das atividades profissionais de outros membros da família (Zibetti; Pereira, 2010).

O cansaço e a exaustão chegam e, muitas vezes, as mulheres acabam apenas fazendo o que precisa ser feito, encontrando “uma forma de dar conta do que aparece, de conviver com o que acontece” (Ahmed, 2022, p.48). Ao encontrar uma forma de dar conta do que acontece, elas acabam esquecendo de si mesmas e do quanto precisam também de cuidado e estipular seus próprios limites.

As consequências dessa sobreposição de papéis manifestam-se em sentimentos recorrentes de culpa e inadequação. As professoras, ao priorizarem as demandas profissionais, frequentemente se percebem como mães ausentes; por outro lado, ao resistirem à ampliação da jornada extraclasse, sentem-se pouco comprometidas com a profissão (Zibetti; Pereira, 2010). São sentimentos conflituosos que causam angústia nas mulheres.

Esse cenário contribui para o que Colombo-Gomes (2019) denomina sofrimento pedagógico, especialmente entre as mães professoras, cuja experiência profissional é atravessada por tensões permanentes entre o cuidado, o trabalho e as expectativas sociais de desempenho. Embora, como aponta Ahmed (2022), as mulheres desenvolvam estratégias para “dar conta” das múltiplas exigências que lhes são impostas, é necessário questionar os custos dessa adaptação contínua. A feminização do magistério, nesse sentido,

não pode ser compreendida apenas como um dado quantitativo, mas como um fenômeno social que revela a persistência de hierarquias de gênero na organização do trabalho docente e na valorização da profissão.

Por fim, conforme argumenta Woolf (2014), a manutenção de estruturas que afirmam a superioridade masculina continua a limitar o reconhecimento social e político das mulheres, inclusive em profissões majoritariamente femininas. No magistério, essa lógica contribui para a naturalização da precarização e para a responsabilização individual das professoras pelas condições de trabalho que enfrentam, provocando uma invisibilização das dimensões estruturais da feminização da docência e suas implicações para a educação e para a vida das mulheres. Reconhecer essas dinâmicas permite deslocar o olhar da dimensão individual para as estruturas que sustentam tais desigualdades.

Metodologia

Este recorte da investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de obras que discutem a inserção das mulheres na docência, a construção da identidade profissional docente, a divisão sexual do trabalho e as relações entre cuidado, trabalho e poder. A partir desse diálogo teórico, buscamos compreender como discursos relacionados à vocação, à maternidade e ao amor foram historicamente produzidos e mobilizados para legitimar a presença feminina no magistério, ao mesmo tempo em que contribuíram para a naturalização de sua desvalorização social e profissional.

Complementarmente, recorreremos a dados provenientes de levantamentos oficiais sobre a Educação Básica brasileira, em especial às *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, que evidenciam a expressiva participação das mulheres na docência e sua distribuição nos diferentes níveis de ensino. Longe de serem tratados apenas como indicadores quantitativos, esses dados foram analisados criticamente e articulados ao referencial teórico

adotado, permitindo-nos compreender a feminização do magistério como um processo histórico, social e político, constituído por relações de poder, disputas de significado e desigualdades de gênero.

Resultados

Os resultados iniciais desta pesquisa evidenciam que a feminização do magistério constitui a expressão de um processo histórico, social e cultural marcado pela desigual atribuição de papéis de gênero. A análise de dados oficiais recentes da Educação Básica confirma a predominância feminina na docência, sobretudo nas etapas iniciais de escolarização, revelando que, quanto menor a faixa etária dos estudantes, maior é a presença de professoras. Esse cenário reforça a persistência de representações que associam o ensino de crianças às práticas de cuidado e maternagem, concebendo a docência como uma extensão das funções tradicionalmente atribuídas às mulheres.

Entretanto, a expressiva participação feminina no magistério não se traduz em maior reconhecimento social ou valorização profissional. Ao contrário, os níveis de ensino em que a presença de mulheres é mais significativa tendem a ser justamente aqueles historicamente menos valorizados do ponto de vista social, econômico e simbólico. Tal constatação evidencia a permanência de uma lógica que articula gênero e hierarquia profissional, na qual atividades vinculadas ao cuidado e, por conseguinte, socialmente feminilizadas, continuam sendo menos reconhecidas e recompensadas.

Os resultados também apontam para a sobrecarga de trabalho vivenciada pelas docentes, cuja atividade profissional frequentemente extrapola os limites da escola e se entrelaça às responsabilidades domésticas e ao cuidado familiar. Essa sobreposição de funções produz jornadas contínuas e ampliadas, intensificando processos de desgaste físico, emocional e mental. Nesse contexto, o trabalho docente feminino revela-se atravessado

por múltiplas demandas que, embora naturalizadas socialmente, refletem a persistência da divisão sexual do trabalho e das desigualdades de gênero.

Em conjunto, esses achados reforçam a necessidade de compreender a feminização do magistério para além de sua dimensão quantitativa. Trata-se de um fenômeno historicamente constituído, atravessado por relações de poder, que produz impactos concretos nas condições de trabalho, no reconhecimento social da profissão e na qualidade de vida das docentes. Nesse sentido, a valorização do magistério demanda políticas públicas comprometidas com melhores condições de trabalho, remuneração digna e equidade de gênero, reconhecendo que enfrentar as desigualdades que permeiam a profissão constitui um passo essencial para a construção de uma educação mais justa e socialmente comprometida.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem compreender que a feminização do magistério transcende a expressiva presença de mulheres na docência. Trata-se de um fenômeno histórico, social, político e cultural, constituído por relações de poder e por discursos que, ao longo do tempo, produziram e legitimaram desigualdades de gênero no campo educacional.

Conforme discutimos, a inserção das mulheres na profissão docente foi historicamente justificada por discursos que as associavam à maternidade, ao cuidado, à vocação e à dedicação altruísta. Tais discursos contribuíram para a construção de uma identidade profissional marcada pela abnegação, pela afetividade e pela naturalização da disponibilidade permanente para o outro, ao mesmo tempo em que favoreceram a desvalorização social e econômica do magistério. Longe de constituir um processo espontâneo, a feminização da docência foi social e historicamente produzida, respondendo a interesses e estruturas que reforçaram

hierarquias de gênero e restringiram o reconhecimento da docência como trabalho especializado, intelectual e socialmente relevante.

Outro aspecto que se destacou em nossas análises refere-se à sobrecarga vivenciada pelas professoras, uma das manifestações mais evidentes das desigualdades de gênero que atravessam a profissão docente. O entrelaçamento entre o trabalho pedagógico, as responsabilidades domésticas e o cuidado familiar evidenciam que a ampliação da participação feminina no mundo do trabalho não foi acompanhada por uma redistribuição equitativa das tarefas reprodutivas. Como consequência, consolidam-se jornadas múltiplas e contínuas que intensificam o desgaste físico, emocional e mental, ao mesmo tempo em que naturalizam a exaustão como parte constitutiva da experiência docente feminina e individualizam responsabilidades que, na realidade, possuem raízes estruturais.

Ao assumirmos uma perspectiva crítica e feminista, reafirmamos a necessidade de compreender a docência como um espaço de produção de conhecimento, de atuação política e de transformação social. Reconhecer as professoras como sujeitas históricas, capazes de interpretar, questionar e transformar as condições que atravessam seu trabalho, implica não apenas conferir visibilidade às desigualdades que marcam a profissão, mas também fortalecer políticas públicas e ações coletivas voltadas à valorização do magistério, à equidade de gênero e à justiça social. Nessa direção, defendemos que enfrentar as estruturas que historicamente sustentaram a feminização do magistério constitui uma condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, comprometida com a dignidade do trabalho docente e com a transformação das relações sociais que produzem e perpetuam desigualdades.

Referências

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AHMED, S. **Viver uma vida feminista**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

BUTLER, J. **Quem tem medo de gênero?**. São Paulo: Boitempo, 2024.

COLOMBO-GOMES, G. S. **O peso do sofrimento pedagógico**. Pensares em Revista, n. 14, p. 88–104, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/38311/27367>. Acesso: set. 2025.

FEDERICI, S. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

FEDERICI, S. **O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

hooks, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 23. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso: jan. 2026.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOUIS, E. **Lutas e metamorfoses de uma mulher**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 443–481, 2018.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu, n. 17–18, p. 81–103, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/>. Acesso: ago. 2024.

WOOLF, V. **Um teto todo seu**. 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. **Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente**. Educar em Revista, n. 2, p. 259–276, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/K7cJTTmXvLT3ZFKpCkdJ7BL/>. Acesso: ago. 2024.

ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES: O TRABALHO EMOCIONAL DE ESTAGIÁRIAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Karoline Zilah Santos Carneiro (FECLI/UECE)

Por que falar sobre emoções no estágio supervisionado?

Este capítulo lança um olhar sobre o trabalho emocional de professores de língua inglesa em formação inicial pela primeira vez no estado do Ceará¹. Adotando uma perspectiva crítico-discursiva das emoções no ensino de línguas (Benesch, 2017; Benesch; Prior, 2023), relatamos a nossa experiência no estágio supervisionado obrigatório em escolas públicas de ensino fundamental durante a licenciatura em Letras - Inglês em um *campus* universitário de uma cidade interiorana, quando abordamos a importância de refletir sobre as emoções ao longo das etapas de observação e regência.

Nosso objetivo, portanto, é discutir o trabalho emocional presente nos relatos de estágio supervisionado de três professoras de inglês em formação, indicando discursos que constituem as regras emocionais desencadeadoras desse fenômeno. Até então, os estudos acerca do trabalho emocional publicados no contexto cearense abrangiam a atuação de professoras formadas atuantes em escolas públicas (Carneiro, 2022) e a experiência de ensino em um curso de idiomas gratuito oferecido a alunos de ensino médio da rede estadual (Carneiro; Lima, 2022), ambos realizados nos dois primeiros anos da pandemia de Covid-19.

¹ Resultado obtido em levantamento realizado em dezembro de 2025 nos bancos de dados científicos, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Plataforma SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram utilizadas combinações dos descritores “emoções”, “trabalho emocional” e “estágio supervisionado”.

Outras pesquisas relacionadas à esfera afetiva do processo educativo de língua inglesa e formação de professores têm explorado temas como: motivações e crenças nas práticas de ensinar e aprender a língua-alvo (Linhares, 2023); crenças sobre papéis de estudantes e professores do curso de Letras na época do ensino remoto (Viana, 2021); influências de crenças e emoções na construção das identidades docentes (Lima, 2023); dinâmicas motivacionais de alunos-professores de inglês no estágio supervisionado (informação verbal)².

Deslocando o foco do cenário estadual para pesquisas desenvolvidas em outras regiões brasileiras, um levantamento de Souza, Aquino e Frossard (2024) demonstra o recente interesse em pesquisas que relacionam as emoções e identidades dos licenciandos em Língua Inglesa à etapa do estágio curricular supervisionado. As autoras localizaram nove trabalhos publicados de 2015 a 2021 na plataforma Google Acadêmico, percebendo a importância da reflexão sobre as emoções na tomada de decisões no ambiente escolar e no amadurecimento da condição de alunos(as) para a condição de professores. Um dos estudos revisados discute a transformação de crenças de uma participante que não tinha certeza quanto à escolha pela docência, mas que ressignificou sua visão após o acolhimento vivido no estágio com o apoio de professores universitários, supervisores e demais colegas estagiários, proporcionando segurança na construção de sua identidade docente.

Explorando mais a fundo algumas publicações que entrelaçam o nosso interesse no estágio supervisionado, encontramos quatro (Aragão; Souza, 2017; Aragão, 2019; Ramos, 2023; Martins; Aragão, 2025) que nos serviram ora de apoio à elaboração do nosso projeto, ora como referencial para a análise e discussão dos dados

² Pesquisa divulgada na palestra “Estudo da dinâmica motivacional de alunos-professores de inglês em formação inicial durante o estágio supervisionado”, proferida pela prof.^a Dr.^a Andreia Turolo da Silva (UFC), durante o I Encontro de Ensino de Língua Inglesa e Literatura, no dia 27 de novembro de 2025, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Iguatu-CE.

produzidos. Foi possível dialogarmos com as aproximações metodológicas, apesar de alguns pequenos contrastes nos tratamentos teóricos de cada trabalho, como veremos mais à frente.

A primeira publicação consultada é a pesquisa de Aragão e Souza (2017), realizada com dois licenciandos de dupla habilitação em Letras, sendo inglês a língua estrangeira. A experiência revelou como as emoções influenciaram as ações dos participantes durante o período de regência do estágio supervisionado, indicando que eles não conseguiam se enxergar como docentes durante a fase de observação, pois sentiam que ainda ocupavam apenas o papel de aprendizes, passando a se identificar como professores apenas após o início das regências.

Por meio de narrativas autobiográficas, colagens descritivas, diários reflexivos, entrevistas e questionários aplicados, os estagiários registraram os sentimentos vividos ao longo da jornada. Um deles sentiu dúvidas por não saber como ensinar uma língua da qual não gostava e decepção e tristeza com a precariedade da estrutura do campo de estágio (como a falta de merenda e de professores em outros horários). Outra participante narrou, ainda, as emoções de insegurança e medo de ensinar gramática da língua inglesa, além de pessimismo ao elaborar seus planos de aula.

Contudo, os autores ressaltam que o processo reflexivo sobre as emoções promoveu mudanças significativas nas ações de uma das participantes na transição das observações para as regências. Em parceria com a professora supervisora na escola, a estagiária passou a demonstrar uma atitude mais autoconfiante e assumiu a condução da sala de aula com liderança, em vez de impor uma postura autoritária diante dos alunos, o que a levou a representar essa experiência por meio de emoções como tranquilidade e segurança.

A segunda publicação visitada é uma proposta teórico-reflexiva de Aragão (2019, p. 244) sobre a importância de manter “redes de conversação” para expressar emoções no momento formativo do estágio supervisionado em língua inglesa. Seria uma forma de desenvolver processos de cura, confiança, segurança e

felicidade em resposta à cultura patriarcal do silenciamento e da manutenção de sentimentos negativos que geram sofrimento e agem em prol da manutenção de estruturas de poder adoecedoras da sociedade. Por isso, é essencial criar espaços seguros e estruturados nos quais os licenciandos sintam-se confiantes para reconhecer emoções, crenças e identidades, além de avaliar como esses elementos influenciam suas práticas de ensino e aprendizagem. Esse processo abre caminho para questionar padrões de autodepreciação, desvalorização e negação de si e do outro, bem como os modelos idealizados que sustentam tais dinâmicas.

Conforme argumenta Aragão (2019), o estágio é a oportunidade decisiva para que os licenciandos resolvam se irão, de fato, dedicar-se à docência. Os estudos avaliados indicam receio dos estagiários de não estarem preparados para a regência, etapa que eles associam a emoções como angústia, ansiedade, insegurança, preocupação e medo da exposição em sala de aula. Outra frustração apontada é a impossibilidade de modificar as dificuldades observadas na escola pública. Uma das estratégias propostas pelo autor é criar espaços onde os estudantes se sintam seguros para conversar e identificar emoções, crenças e identidades construídas nesse processo. Ele enfatiza que conversar, aliado ao desapego, gera maior abertura afetiva para escutar a si e o outro, numa dinâmica que fortalece e valoriza o grupo de professores em formação, conforme explica no trecho abaixo:

É nessa reflexão sobre si mesmo em relação com os outros, que o sentido das emoções emerge. Nesse processo, observamos com frequência a emergência de sentimentos de autoestima e autoconfiança. A partir do reconhecimento desses sentimentos, professores podem aprofundar sua reflexão e questionar crenças, modelos idealizados, bem como a consequência de certas emoções para sua formação como professor de línguas. (Aragão, 2019, p. 265-266)

Na sequência, o capítulo publicado por Ramos (2023) nos conta a trajetória de Marisa, uma professora de língua inglesa em formação inicial que investiga suas emoções no contexto de uma disciplina de estágio supervisionado em uma escola pública no interior de Goiás no primeiro semestre letivo de 2020, pouco antes da pandemia de Covid-19. Os registros foram feitos por meio de uma narrativa escrita e de uma entrevista oral nas quais refletiu sobre suas vivências na prática pedagógica. Em resumo, apesar de “amar ensinar”, “amar ser professora” e acreditar na “necessidade da amorosidade para que a educação tenha resultados” (Ramos, 2023, p. 143), ou seja, emoções associadas à sua relação com os alunos, Marisa sente frustração e raiva em relação à gestão escolar e aos colegas professores. O principal gatilho para tais emoções é a desvalorização da disciplina de língua inglesa por parte das políticas educacionais, da gestão escolar e da atitude dos aprendizes.

No último trabalho que consultamos, Martins e Aragão (2025) pautam as inter-relações entre emoções e reflexões na formação de professores/as de inglês e problematizam lógicas coloniais na educação linguística. Os pesquisadores reúnem uma vasta gama de resultados de três estudos realizados em 2017, 2018 e 2020, cujos excertos incluem dados produzidos por licenciandos, professores de escolas e professores universitários, com notas e falas registradas em rodas de conversa, sessões reflexivas para discussões de textos teóricos, sessões de devolutivas sobre suas atuações, relatórios finais, narrativas escritas, diários reflexivos, entre outros. Os dados apresentados nesse artigo mostram que os participantes se sentiram valorizados, acolhidos e fortalecidos ao compartilhar espaços de fala e de reflexão coletiva sobre suas experiências. No caso dos licenciandos, o processo de escuta atenta e interação lhes permitiu perceber que suas emoções, como medos, inseguranças e ansiedades, eram comuns a outros colegas, gerando sensação de pertencimento, momento revelado quando uma das participantes afirma sentir “que estava todo mundo no mesmo barco [...]” (Martins; Aragão, 2025, p. 15).

A reflexão sobre emoções ampliou o olhar dos participantes sobre si mesmos e suas identidades profissionais, permitindo que reconhecessem suas fragilidades e potencialidades no percurso da docência. Segundo os autores, uma professora em formação inicial descreveu a vivência das rodas de conversa como gratificante, pois promoveu autoconhecimento e reconhecimento mútuo, fortalecendo a confiança no processo formativo. Além disso, o estudo mostra que os laços afetivos nutridos nas interações de grupo desempenham papel fundamental na motivação dos licenciados, já que o apoio coletivo e a escuta criam vínculos capazes de enfrentar as inseguranças e ansiedades próprias do estágio supervisionado.

Os achados de Martins e Aragão (2025) tematizam, ainda, as assimetrias na relação verticalizada universidade-escola nos contextos do estágio supervisionado e da residência pedagógica. Vê-se a primeira instituição como construtora ou detentora de conhecimento e a segunda como espaço de prática, explorada para a geração de dados e a experimentação do ensino superior, raramente havendo protagonismo, espaços de fala ou promoção dos saberes de professores/as da educação básica.

Destacando um excerto de um relato de uma professora universitária formadora no PIBID durante uma sessão reflexiva sobre a relevância de promover rodas de conversa e momentos de troca de experiências entre docentes da universidade e da escola, Martins e Aragão (2025, p. 18) ressaltam a importância de construir “relações horizontalizadas” e possibilitar “um pluralismo de vozes nas vivências formativas”. Os autores reforçam, assim, que essa rede de colaboração e reflexão pode ajudar a quebrar paradigmas coloniais nas relações universidade-escola e a estabelecer novos padrões de vínculo.

No que concerne ao presente trabalho, no documento que rege a política de estágio curricular supervisionado da Instituição de Ensino Superior (IES) na qual a pesquisa foi realizada, encontramos uma fundamentação institucional legitimadora não apenas do

reconhecimento das emoções vividas nesse processo, mas também de que sejam tematizadas na formação crítica.

[...] de maneira institucional, [a IES] propõe à sua comunidade acadêmica a vivência e definição dos estágios supervisionados pautado [sic] na formação crítica, na relação teoria e prática, na pesquisa como princípio educativo, na prática profissional como práxis e na aprendizagem da profissão no campo real de trabalho como objeto de estudo articulador da teoria e da prática. (Maciel *et al.*, 2024, p. 8)

Em consonância com as propostas de Aragão (2019) e Martins e Aragão (2025), os autores do documento demonstram que a própria universidade concebe o estágio supervisionado como espaço de reflexão crítica ao lado da aplicação de técnicas, o que fortalece a ideia de que o trabalho emocional (caso exista) deve ser compreendido dentro de dinâmicas sociopolíticas e não apenas como vivência individual.

Trabalho emocional: crítica às relações de poder

Considerando esse aspecto crítico do trabalho emocional pautado por Benesch e Prior (2023), decidimos experimentar uma proposta similar às pesquisas que tratam do papel da reflexão sobre emoções na formação inicial de professores, conduzidas por Aragão (2019) no estágio supervisionado. Embora a categoria trabalho emocional não esteja presente nos estudos mencionados, as emoções de professores em formação são analisadas sob o mesmo “guarda-chuva” discursivo e crítico, problematizando tópicos sensíveis como as relações hierárquicas no estágio supervisionado, a disseminação de ideologias sexistas/patriarcais e a manutenção de narrativas coloniais no espaço universidade-escola.

Em sua obra, prevalece a concepção de que a vida afetiva não é um aspecto exclusivamente privado ou psicológico dos professores, mas ocupa um espaço central, uma vez que as emoções são tidas como disposições corporais e fenômenos relacionais que

moldam nossas ações, condutas e tomadas de decisão (Aragão; Souza, 2017; Aragão, 2019; Martins; Aragão, 2025). O quadro teórico dos três trabalhos aqui visitados adota a Biologia do Conhecer, do neurobiólogo e filósofo chileno Humberto Maturana, entendendo a linguagem e a emoção como dimensões inseparáveis da condição humana. Ao tomar consciência das próprias emoções, os professores podem ressignificar crenças e práticas, abrindo espaço para a agência docente e para o fortalecimento de suas autoestimas e identidades profissionais.

Em nosso caso, trabalhamos com uma perspectiva das emoções segundo a qual a docência (mesmo em período de formação) é um ato intrinsecamente político, cujas emoções são guiadas por normas culturais e submetidas a relações de poder dentro e fora das salas de aula. Assim, mobilizamos em nossa pesquisa duas premissas teóricas defendidas por Benesch (2012; 2017) e Benesch e Prior (2023): trabalho emocional, ou *emotion labor*, e regras emocionais, ou *feeling rules*. Por trabalho emocional, entendemos a construção discursiva das emoções de professores de línguas a partir de valores sociais, princípios éticos e morais dominantes em nichos de convivência, como instituições educacionais, publicações acadêmicas etc. Esses discursos promovem regras emocionais que são ideais de comportamento ou condutas padronizadas, capazes de influenciar ou passíveis de serem questionados pelos professores, estejam eles em formação inicial ou em serviço.

Seguindo este raciocínio, as engrenagens que movem os discursos sobre quais emoções são bem-vindas ou não nos ambientes institucionais escolares, universitários e afins são responsáveis pela manifestação do trabalho emocional. Suas concepções mais básicas referem-se aos esforços dos professores para adequar suas emoções a padrões ou referenciais socialmente aceitáveis, conforme as regras emocionais. No entanto, Benesch e Prior (2023) têm reivindicado o reconhecimento dos mecanismos sociopolíticos e das forças históricas que atravessam as relações de poder em sala de aula e nos ambientes escolares, buscando

compreender como as emoções surgem, influenciam e são influenciadas pelas nossas vidas profissionais e ainda como configuram nossas práticas no magistério. Dessa forma, os autores adotam uma perspectiva crítica para abordar as dinâmicas de poder envolvidas na construção das emoções nas interações profissionais, entendendo o trabalho emocional como um sinal da necessidade de modificações institucionais e sociais, não necessariamente como falha individual ou ausência de letramento emocional por parte dos professores. Aqui, entendemos que a noção de letramento emocional se diferencia do construto de trabalho emocional por ser a capacidade de regular as próprias emoções e de lidar com as emoções dos outros de maneira benéfica para o coletivo (Benesch; Prior, 2023).

Na perspectiva crítica de Benesch, ensinar envolve práticas emocionais socioculturalmente construídas, criando expectativas sociais e institucionais segundo as quais os professores devem se comportar, se expressar etc. Emoções como amor pela docência, medo, raiva ou esperança, por exemplo, podem ser efeitos de discursos que normatizam como devemos nos sentir em relação à profissão. Nesse processo, os docentes não somente podem aceitar ou se adequar às construções sociais sobre “o que é ser professor”, como podem também exercer agência ao negociar, resistir ou reinterpretar determinadas regras emocionais.

A respeito do trabalho emocional, o termo original sofreu variações ao longo do tempo, pois foi proposto pela socióloga Arlie R. Hochschild em 1979 como *emotion management*, *emotion work* e *emotional labor*. Foi assumido por Benesch (2012) como *emotional labor*, mas refinado pela autora como *emotion labor* em 2017 para diferenciar-se da teoria inicial de Hochschild, que descrevia como trabalhadoras no setor de serviços alinhavam suas emoções ou formas de agir em concordância com regras impostas por seus superiores. Para Benesch (2012; 2017), no campo da pesquisa sobre emoções de professores, a adoção de *labor* confere uma conotação mais estrutural e política do que *work* (ligado à ideia de atividades cotidianas), por destacar que o trabalho emocional não é um fardo

individual, mas um processo coletivo situado no contexto de relações de poder atravessadas por desigualdades. Benesch (2017) também prefere o substantivo *emotion* (emoção) no lugar do adjetivo *emotional* para que o foco não se situe em um traço psicológico ou subjetivo emocional, mas em um trabalho concreto, situado e relacional do trabalho de professores. Adotando uma crítica feminista, a escolha da autora também tem implicações de gênero, pois afasta a associação tradicional à ideia de “emotivo” ao sexo feminino, que reforça o estereótipo de mulheres como naturalmente mais emotivas. Apesar disso, no Brasil, continuamos adotando a tradução “trabalho emocional” (Oliveira, 2021; Carneiro, 2022) até que possamos reavaliar o problema apontado por Benesch e propor em conjunto um termo mais adequado.

Retornando à discussão, a segunda diferença adotada por Benesch (2017) em relação à proposta de Hochschild (1979) diz respeito à noção de agência, que aparece de forma limitada no âmbito das regras emocionais, enfatizando as imposições institucionais com as quais os trabalhadores lidam. No caso dos professores, para Benesch (2017), eles não apenas podem obedecer a essas regras (atuando dentro delas), mas também negociá-las, reinterpretá-las e até resistir a tais discursos. A agência, nesse caso, significa a capacidade de usar as emoções como recursos críticos para questionar normas institucionais e promover mudanças em suas práticas pedagógicas, caso julguem necessário para seu bem-estar individual e coletivo.

Em suma, no geral, entre os estudos que investigam especificamente as emoções de professores em formação visitados nessa revisão da literatura (Aragão; Souza, 2017; Aragão, 2019; Martins; Aragão, 2025), o principal ponto de aproximação das propostas é a crítica às relações verticalizadas no trabalho, quando a cultura patriarcal gera dinâmicas de autodepreciação e hierarquia que adoecem os professores (Aragão, 2019), como veremos na lógica de regras emocionais expostas pelas nossas estagiárias (seção 4). Além disso, já havíamos realizado duas investigações anteriores sobre trabalho emocional de professoras de língua inglesa no

Ceará, mas sob o ponto de vista de professoras em serviço (Carneiro, 2022; Carneiro; Lima, 2022).

Na próxima seção, detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados para o tratamento dos relatos gerados nas rodas de conversa durante os encontros formativos do estágio supervisionado, nos diários reflexivos e nos relatórios finais das participantes. Conforme exposto, a abordagem crítica das emoções (Benesch; Prior, 2023) nos serviu de base conceitual para analisar os dados, com foco nos aspectos sociopolíticos constitutivos dos discursos identificados nos relatos.

Os caminhos da nossa pesquisa

Os dados discutidos neste trabalho resultam de uma pesquisa de abordagem qualitativa situada no paradigma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), do tipo estudo de caso (Paiva, 2019), por investigar um contexto particular de um grupo de indivíduos em seu ambiente natural de atuação. A investigação é fundamentada na teoria crítico-discursiva das emoções de professores de línguas (Benesch, 2017; Benesch; Prior, 2023) e nas contribuições de pesquisadores brasileiros sobre as relações entre emoções, reflexão e agência no estágio supervisionado (Aragão; Souza, 2017; Aragão, 2019; Martins; Aragão, 2025; Ramos, 2023).

Os registros analisados foram gerados entre abril e julho de 2025, no contexto de uma disciplina de estágio supervisionado de observação e regência de língua inglesa no ensino fundamental ministrada em um curso de Letras - Inglês em um *campus* de uma universidade pública no interior do Ceará. Doze estudantes se matricularam e frequentaram os encontros formativos, dos quais três se voluntariaram para participar da pesquisa, fornecendo acesso aos dados gerados ao longo do semestre letivo. As professoras em formação são todas do sexo feminino e tinham idades entre 21 e 23 anos na época. Os instrumentos são compostos por diários reflexivos de regência e relatórios finais produzidos pelas estudantes, além do meu próprio diário de campo, cujas

anotações foram feitas durante e depois das rodas de conversa promovidas nos encontros formativos semanais. Apenas os apontamentos referentes às interações com as três voluntárias foram selecionados e analisados neste momento.

É oportuno ressaltar, ainda, que a investigação foi realizada no escopo de um projeto avaliado e autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE), conforme o Parecer Consubstanciado n. 7.587.282, tendo todas as voluntárias assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Portanto, em respeito à confidencialidade e às normas éticas da pesquisa, as participantes estão identificadas pelas siglas PEF1, PEF2 e PEF3 (referentes às iniciais das palavras **p**rofessoras em **f**ormação). Cabe salientar que PEF1 e PEF3 estagiaram em dupla, realizando tanto as observações quanto as regências na mesma escola, nas mesmas turmas e sob a supervisão da mesma professora.

As visitas aos campos de estágio ocorriam nos contraturnos (manhã ou tarde), enquanto os encontros formativos eram realizados à noite com a professora-orientadora, os quais eram guiados por textos motivadores (capítulos de livros e artigos de periódicos) selecionados para discussões em rodas de conversa com os estagiários. O objetivo era desenvolver diálogos entre a teoria estudada e as experiências vividas nas etapas de observação e de regência no contraturno. Os assuntos eram diversos, dentre eles: possibilidades para o ensino das quatro habilidades linguísticas na escola pública (Schmitz, 2009); preconceitos contra o ensino de língua inglesa (Jorge, 2009); marginalização da disciplina de inglês no currículo da educação básica (Jorge, 2009; Schmitz, 2009; Anjos, 2020; Ramos, 2023). Nas interações, foram reconhecidas similaridades e feitas ressalvas quando os casos estudados tinham contextos socioculturais diferentes do nosso, no interior nordestino.

À medida que os primeiros “desabafos” ocorriam, outros colegas se sentiam à vontade para revelar acontecimentos com os quais não haviam se sentido bem ou pequenas vitórias do dia a dia

que os tornavam mais seguros no processo de tornar-se professores. Motivados pelas reflexões dessas rodas de conversa, os professores em formação registravam suas impressões tanto em seus diários reflexivos de observação e regência quanto em seus relatórios finais de estágio supervisionado.

Nos encontros formativos, sempre surgiam comparações entre o estágio e a atuação dos licenciandos como monitores/extensionistas universitários em um curso livre de língua inglesa oferecido no *campus*, como era o caso de duas participantes da pesquisa. As estudantes ministravam 4 horas-aula semanais nesse curso no qual eram acompanhadas por professores-orientadores que revisavam seus planos de aula, faziam observações e forneciam devolutivas sobre suas aulas. Também eram promovidas semestralmente capacitações conhecidas como *Teacher Training Courses* (TTC), em inglês. Assim, nos encontros formativos, comentava-se sobre as diferentes condições formativas e estruturais dos campos de estágio e do laboratório de língua inglesa da universidade. No *campus*, quando eram monitoras/extensionistas, as licenciandas tinham acesso a uma sala com condicionador de ar, aparelhos de som e TV, computadores e acesso à internet; já nas escolas onde realizavam o estágio supervisionado, enfrentavam calor, salas lotadas e até merenda sendo servida dentro da sala na hora da aula, como abordaremos a seguir.

Discussão dos resultados

Os dados analisados revelam uma colisão entre as expectativas criadas pelas professoras de inglês em formação e a realidade do estágio supervisionado na escola pública, acarretando emoções como frustração, ansiedade, insegurança, constrangimento, desespero e felicidade. Para discutir os sinais de trabalho emocional nos relatos das professoras em formação, resolvemos agrupar alguns discursos que compreendemos como possíveis regras emocionais incitadoras desse fenômeno: 1)

frustração coletiva com a desvalorização da disciplina (envolvendo questões estruturais, políticas educacionais e falta de especialização de alguns professores-supervisores); 2) assimetrias nas relações interpessoais entre as estagiárias e uma das supervisoras; 3) invisibilidade de pessoas com deficiência ou em situação de analfabetismo nas aulas de inglês; 4) a função das rodas de conversa como espaços de acolhimento e reflexão no estágio.

Frustração coletiva com a desvalorização da disciplina

O primeiro ponto crítico abordado nessa turma de estágio no ensino fundamental foi a falta de acompanhamento por professores-supervisores formados em Letras - Inglês para alguns de nossos discentes; uma das participantes dessa pesquisa foi supervisionada por um professor graduado em Letras - Língua Portuguesa, enquanto as outras duas foram assistidas por uma professora com habilitação dupla em Letras - Português e Inglês. Mesmo preferindo manter-se neutra para não interferir na regência de seu supervisor durante as observações, a relação de PEF2 com um professor não licenciado em língua inglesa gerava comparações feitas por ele próprio em sala na presença dos estudantes, conforme revelou em nossa roda de conversa naquela semana e registrou posteriormente em seu relatório:

Durante a explicação, o professor ficou em dúvida sobre como poderia responder uma das questões, o que acabou levando-o a comentar sobre sua formação como professor. Ele falou para os alunos que não era formado em Letras-Inglês, o que explica sua dificuldade com a matéria, e teria assumido a matéria somente para completar a sua carga horária. Em seguida, ele se comparou a mim e a minha habilidade com a língua. (PEF2, relatório final)

Além disso, PEF2 problematiza algumas crenças sobre o ensino de língua inglesa em seu relato: o discurso do inglês como disciplina secundária no currículo, pois não era capaz de gerar

reprovação por supostamente não ter um peso real no currículo; a baixa relevância social da disciplina, uma vez que a comunidade escolar parecia acreditar que qualquer um de seus professores podia ministrar a disciplina e assumir carga horária, mesmo sem especialização; e o desinteresse dos estudantes, que internalizavam a cultura institucional e não se sentiam motivados a aprender a língua, por perceberem que não havia consequências acadêmicas e acreditarem que não precisavam usar aquele conhecimento.

Vários desses pontos foram debatidos em um dos nossos encontros formativos, quando abordamos os preconceitos enfrentados no ensino de inglês na escola pública (Jorge, 2009) e os fatores logísticos inadequados que desencadearam desmotivação para o ensino de inglês (Anjos, 2020). Geralmente, os alunos da educação básica questionavam por que precisavam ter aulas de inglês, alguns demonstravam certa resistência ou desinteresse, além do baixo *status* da disciplina na escola do interior cearense, o que representava uma dificuldade extra. Posteriormente, PEF2 deparou-se com as mesmas questões em seu campo de estágio: é interessante notar que a licencianda demonstrou ter desenvolvido um posicionamento crítico frente às opiniões de seu supervisor e ao comportamento dos alunos, evidenciando como a atitude reflexiva beneficia o processo formativo (Martins; Aragão, 2025), como PEF2 expõe a seguir:

[...] quando um dos alunos pareceu nervoso sobre uma nota baixa em sua prova de Inglês, o professor disse que não era preciso ficar nervoso, pois Inglês fazia parte de um grupo de matérias em que “não dava para reprovar” Ao que me parece, o professor supervisor foi colocado para ensinar aquela disciplina porque a escola, de maneira geral, vê Inglês como uma matéria subalterna e, portanto, pode ser usada para preencher a carga horária de qualquer professor. Essa atitude se estende aos alunos, que não recebem incentivo para estudarem o conteúdo, e, portanto, passam as aulas dispersos. A falta de apoio da escola e o desinteresse dos alunos agravam a insegurança do professor supervisor com a língua inglesa, afetando o modo como ele ministra as aulas. Cria-se assim um ciclo

vicioso, que resulta em alunos não entendendo o conteúdo dado, e um professor que não possui as ferramentas necessárias para aliviar essas dúvidas, gerando frustração em ambos. Essa frustração acabou chegando a seu ápice na oitava observação com o 7º ano “B”. (PEF2, relatório final, grifos nossos³)

O “ciclo” descrito por PEF2 pode ser entendido como: a escola desvaloriza a disciplina de língua inglesa e os alunos não se engajam, provocando um sentimento de insegurança do professor-supervisor, que não é licenciado na área; desta forma, gera-se uma frustração mútua na relação de ensino-aprendizagem. Esse episódio evidencia que a insegurança não emerge de uma limitação individual do professor-supervisor, mas de condições institucionais historicamente marcadas pela marginalização da língua inglesa no currículo escolar. Assim, a emoção relatada deixa de ser compreendida como experiência privada e passa a ser interpretada como efeito de discursos que produzem hierarquias disciplinares e precarizam determinadas áreas do conhecimento, conforme discutem Benesch (2017) e Benesch e Prior (2023).

Apesar de aqui termos uma professora em formação referindo-se à experiência do professor-supervisor, esse caso se assemelha a um dos relatos presentes no trabalho de Aragão e Souza (2017), que aborda a insegurança pessoal e a frustração de um dos estagiários que tinha crenças negativas sobre a disciplina e não recebia apoio institucional. Também encontramos um paralelo com a história de Marisa (Ramos, 2023), que narrou ter se sentido impotente e frustrada diante da desvalorização da disciplina de inglês nas políticas educacionais e da falta de reconhecimento por parte da gestão escolar.

Outras situações não analisadas nessa pesquisa também ocorreram na mesma turma de discentes, pois alguns estagiários foram recebidos por profissionais de Pedagogia e Química. Apesar

³ Destacamos em negrito daqui por diante as palavras que nos remetem às emoções sentidas pelas professoras em formação nos excertos dos seus relatórios finais e diários reflexivos.

deste movimento não ser recomendado pelo Guia de Estágio da IES e pelo Núcleo de Acompanhamento de Estágio (NAE) do *campus*, a Coordenação de Estágio Supervisionado do curso autorizou esses casos devido à carência de profissionais com habilitação adequada na rede pública de ensino fundamental da região, não havendo professores suficientes para atender à demanda de estágio daquele semestre.

A carência de professores especializados, apontada por Schmitz (2009) e Jorge (2009) há mais de 15 anos e reforçada por Anjos (2020), permanece um desafio para o funcionamento pleno dos estágios supervisionados em língua inglesa no interior nordestino. Afinal de contas, como ensinar uma língua que não se fala, conforme apontam Schmitz (2009) e Aragão e Souza (2017)? Contudo, o cenário é promissor, pois temos 16 cursos de licenciatura⁴ em Letras com habilitação em Língua Inglesa em funcionamento formando professores no Ceará, sendo que 07 (sete) deles foram criados nos últimos dez anos, o que nos projeta uma boa perspectiva para suprir a demanda da educação básica.

Benesch (2017) explica que as emoções de professores são construídas discursivamente e em coletividade, o que é exemplificado por este trecho do relatório de PEF1: “Nossas **frustrações** em como a língua inglesa é tratada dentro das escolas foi um rio de pensamentos que todos seguimos, já que tudo parecia mais urgente do que as aulas de língua estrangeira”. A frustração, por exemplo, é expressa pela estagiária como um sentimento compartilhado com os colegas. Ao pensarmos sobre “tudo parecia mais urgente” do que a aula de inglês, refletimos sobre uma cultura

⁴ Consulta realizada no Sistema de Regulação de Ensino Superior do Ministério da Educação (e-MEC) em janeiro de 2026, utilizando como critérios de inclusão: cursos de licenciatura em Letras + localizados no estado do Ceará + todas as modalidades de ensino (presencial, semipresencial e educação a distância) + situação “em atividade”. Foram mantidas as habilitações em Inglês e as duplas habilitações em Português-Inglês. Foram excluídos dos resultados, portanto, as habilitações em Espanhol, Língua Portuguesa, Libras, Português e Espanhol, Português e Francês, Português e Alemão, e Português e Italiano.

institucional brasileira, que é o lugar secundário ocupado pela língua inglesa no currículo (Jorge, 2009; Schmitz, 2009), um desprestígio discutido em nossos encontros e percebido na prática pelas estagiárias. Condições materiais precárias, a exemplo da falta de espaço adequado para refeições, atravessam o trabalho emocional das estagiárias. A necessidade de interromper ou adaptar a aula mostra como emoções de frustração e impotência são moldadas por regras institucionais que naturalizam a precariedade.

Concordando com Benesch (2017), é necessário resgatar o caráter crítico/político do trabalho emocional: não se trata de exigir que professores e estagiários controlem ou administrem suas emoções, mas de reconhecer que elas denunciam injustiças e apontam para a necessidade de melhorias institucionais, visando um benefício coletivo. A insegurança do professor-supervisor não licenciado em inglês ou de um estagiário que acredita não ter as habilidades necessárias para lidar com as dúvidas dos alunos, o que reforça sua própria fragilidade identitária como docente da língua, não é um problema individual: é uma falha sistêmica que o coloca nesta posição para preencher sua carga horária. Identificamos, então, uma articulação com regras emocionais que circulam nos espaços escolares e universitários, reforçando discursos de desvalorização e silenciamento. Nesse sentido, o trabalho emocional pode ser lido como um sinal de resistência e agência, em vez de um déficit de competência emocional (Benesch; Prior, 2023).

Assimetrias nas relações estagiárias-supervisora

Um novo indício de trabalho emocional verificado em nossa pesquisa diz respeito às relações das licenciandas PEF1 e PEF3 com a professora-supervisora. O relato da PEF1 sobre assumir a regência com sua colega na ausência de sua supervisora mostra como a estagiária se sentiu constrangida ao ser colocada em posição

de obediência, julgando não ter opção senão submeter-se à condição imposta pela supervisora.

Foi enorme a complexidade de assumir uma sala de aula, despreparadas e desacatando normas expressas pelo núcleo de estágio da universidade da qual somos alunas. A figura do estagiário dentro da escola pública, local dos meus quatro estágios supervisionados, é rodeada com favores e atribuições que não nos é lícita, pois o alcance do estagiário vai de tapa-buraco à imitação do Google Tradutor [...] Essas situações, deste modo, provocam **constrangimento** e o inevitável aceite dessas tarefas, haja vista que somos aqueles que estamos em desvantagem na balança da relação de poder. (PEF1, relatório final)

A expectativa implícita de que a estagiária aceite tarefas não previstas em sua formação revela uma regra emocional segundo a qual o licenciando deve demonstrar disponibilidade, flexibilidade e submissão às demandas escolares, mesmo quando estas entram em conflito com as orientações institucionais da universidade. No estudo de Martins e Aragão (2025), destaca-se um desequilíbrio no sentido universidade-escola. Já no trecho do relatório final de PEF1, a percepção de disparidade de poder acontece no sentido supervisora-estagiária, estando a discente em posição de subordinação.

Ela polemiza justamente a instrução dada pelos professores-orientadores ao longo dos quatro estágios curriculares em língua inglesa de que os licenciandos não devem se encarregar do comando da sala de aula na ausência de seus professores-supervisores sob hipótese alguma, conforme indica o manual de estágio supervisionado de sua IES:

Deve-se assegurar que [...] 2. O(A) licenciando(a) em situação de estágio curricular supervisionado nunca seja o principal responsável pela regência das aulas, e quando assumir essa função, esteja sempre acompanhado(a) do professor regente e supervisionado pelo docente da IES. (Maciel et al., 2024, p. 15)

Ao revelar que se sentiu compelida a realizar atividades que não competem à experiência de aprendizagem e socialização dos

licenciandos, PEF1 nos dá uma pista de regras emocionais (Benesch, 2017) como normas implícitas que determinaram como ela deveria se comportar diante da hierarquia escolar. Entendemos, aqui, o constrangimento como resultado de uma estrutura institucional que posiciona a estagiária como subordinada. O trabalho emocional, então, se manifesta como um esforço para alinhar-se às expectativas, uma vez que PEF1 era requisitada pela professora designada pela instituição de ensino concedente de estágio a prestar serviços não previstos no Termo de Compromisso firmado entre universidade e escola.

Invisibilidade e inclusão na aula de inglês

Em uma das regências, PEF1 manifestou o impacto de encontrar um aluno surdo sem ter sido informada, o que a pegou desprevenida, pois acreditava ser indispensável adaptar seu material didático para incluí-lo na aula: “[...] notou-se certa invisibilidade dele na sala de aula, principalmente porque até a intérprete de Libras parecia interpretar só as informações básicas” (PEF1, relatório final). Apesar de compreender que a falha da inclusão nessa primeira regência não havia sido sua, a estagiária novamente mencionou ter se sentido frustrada. Aqui, o trabalho emocional se manifesta na tentativa de lidar com a invisibilidade institucionalizada do aluno com deficiência.

Superado esse susto, no diário reflexivo das aulas seguintes apareceram os sentimentos de orgulho e felicidade pela dupla ter conseguido executar o plano pedagógico organizado para integrar o aluno surdo à aula de inglês: “Orgulho-me muitíssimo das nossas regências seguintes”, compartilhou PEF1.

A cereja do bolo foi, evidentemente, a nossa capacidade de nos planejarmos para usar materiais acessíveis. Levamos música para interpretação de sentimentos com a Libras e usamos emojis e a língua portuguesa para associar os sentimentos em língua inglesa com o auxílio da intérprete. Fez-me muito feliz conseguir manter esse nível

de organização e controle dentro da sala de aula, nada comparado à frustração que senti na primeira aula. (PEF1, diário reflexivo)

O desconforto vivenciado por PEF1 indica a sensação de que a responsabilidade pela inclusão tende a ser emocionalmente transferida ao professor, mesmo quando a própria instituição falha em fornecer condições prévias de planejamento pedagógico inclusivo. Apesar disso, a frustração inicial foi ressignificada quando a estagiária usou recursos visuais para adaptar a aula, que seria baseada prioritariamente em música, praticando sua agência docente. Esse movimento confirma a perspectiva de Benesch (2017) de que professores podem negociar e reinterpretar regras emocionais, resistindo às condições institucionais.

Circunstância semelhante foi vivida por PEF2, que se surpreendeu ao descobrir que uma de suas alunas do 6º ano do ensino fundamental não sabia ler: “Naquele momento, eu senti uma sensação de **desespero**: ali estava uma aluna, no Fundamental II, que não sabia ler, e eu não tinha a menor ideia sobre essa situação durante todas as minhas regências” (PEF2, relatório final).

Em certo momento uma das alunas me chamou [...] ela me disse que não conseguiria fazer a atividade, pois não sabia ler. [...] Eu perguntei a ela como ela fazia as atividades da escola, e ela disse que simplesmente copiava a informação no quadro, mas que não compreendia muito bem o que estava escrito. [...] Eu pedi para que ela tentasse fazer a atividade mentalmente, algo que me parecia fútil, porém eu não conseguia pensar em outra solução. [...] (PEF2, relatório final)

A estagiária compartilhou que também se sentia desamparada por não saber como agir diante da situação, que acreditava ser incoerente: “[...] ao mesmo tempo, ali estava eu, tentando ensinar uma língua estrangeira, enquanto os meus alunos não conseguiam nem contar com o apoio de sua língua materna para lhes ajudar a aprender” (PEF2, relatório final). Esse episódio mostra como o trabalho emocional também emerge da disparidade entre as

expectativas acadêmicas e a realidade das escolas públicas. Novamente, entendemos que o desespero relatado não é um descuido pessoal de PEF2, mas um impacto de um sistema que invisibiliza aprendizes em situação de analfabetização. A emoção da participante denuncia desigualdades estruturais profundas, funcionando, mais uma vez, como sinal da necessidade de mudanças institucionais (Benesch; Prior, 2023).

Rodas de conversa como espaços de acolhimento e reflexão

Por fim, os relatos das nossas estagiárias também evidenciaram a importância das rodas de conversa promovidas nos encontros formativos do estágio supervisionado como lugar de acolhimento, reflexão sobre as emoções vividas e construção de suas identidades docentes. Segundo PEF1 (relatório final), “[...] as **frustrações e ansiedades** que resultaram do campo de estágio foram acolhidas e equilibradas com as boas experiências dos nossos colegas”. Ao longo de um processo que poderia ser até adoeecedor se não fosse cuidado, a participante avaliou a experiência como boa e registrou sua gratidão, considerando os encontros “[...] de vital importância para o melhor aproveitamento do estágio”, pois neles puderam “compartilhar e confessar” os acontecimentos aos colegas e professores.

Martins e Aragão (2025) defendem que fortalecer vínculos humanos no processo do estágio é urgente e que práticas horizontais e colaborativas são fundamentais para o exercício da agência docente. Nesse caso, o trabalho emocional é ressignificado em pertencimento e confiança, mostrando que a reflexão coletiva pode transformar emoções desagradáveis em recursos críticos para a formação.

Oportunizar esses momentos promoveu uma nova perspectiva para fortalecer a agência docente das nossas professoras em formação, o que já repercutiu na produção de seus diários e relatórios, quando as participantes questionaram as dinâmicas percebidas em suas observações e regências. Tais

ponderações, segundo as próprias discentes, não haviam sido cogitadas nos dois estágios de observação cursados nos semestres anteriores. Primeiro, porque as interações com seus respectivos professores-supervisores ainda não demandavam um grau tão intenso de convivência quanto no estágio de regência; segundo, devido à própria intensidade das discussões realizadas nas rodas de conversa.

Acreditamos que, diante das adversidades, ao compartilharem essas percepções em grupo, as licenciandas criaram uma rede de conversação (Aragão, 2019) que transformava o que inicialmente se acreditava ser emoções individuais em experiência coletiva (quando PEF1 trata a frustração como “um rio de pensamentos que todos seguimos”, por exemplo), fortalecendo seus vínculos e suas capacidades de tomada de decisão. Quando percebermos que esses diálogos criavam um círculo de confiança, passamos a investir nos encontros como momentos de escuta ativa e acolhimento das emoções compartilhadas para desenvolvermos uma formação de professores com um olhar avaliativo e responsável. Confirmamos, portanto, que reconhecer as inseguranças em comum gerou uma sensação de pertencimento e fortaleceu a identidade docente (Martins; Aragão, 2025) das nossas participantes. Esse movimento confirma que o trabalho emocional pode ser transformado em agência quando há espaços horizontais de diálogo e valorização das vozes dos professores em formação.

Considerações finais

Nossa discussão evidenciou que, apesar de muito debatido na literatura sobre a atuação de professores em serviço, o trabalho emocional também ocorre entre professores em formação, especificamente no cenário do estágio supervisionado. As emoções relatadas pelas participantes, como frustração, insegurança, constrangimento, ansiedade e desespero, revelam tensões sobre as condições estruturais que afetam tanto a formação docente quanto a valorização da disciplina no contexto escolar. Aqui, o trabalho

emocional se apresenta como fenômeno atravessado por relações de poder, desigualdades institucionais e discursos historicamente construídos sobre a docência e o ensino de língua inglesa na escola pública, que são reproduzidos no chão da escola, inclusive por profissionais iniciantes na condição de estagiários.

Ao mesmo tempo, o trabalho emocional das nossas participantes evidenciou possibilidades de agência, apontando caminhos de resistência e ressignificação quando suas experiências e emoções foram tematizadas em espaços coletivos de escuta, acolhimento e reflexão crítica. Nesse sentido, as rodas de conversa mostraram-se relevantes não apenas como estratégia formativa, mas como prática de fortalecimento identitário e de construção de pertencimento entre professores em formação.

Portanto, os resultados aqui discutidos sugerem que o trabalho emocional de professores em formação inicial não pode ser reduzido a experiências individuais de insegurança ou ansiedade, mas deve ser compreendido como fenômeno sociopoliticamente situado, atravessado por desigualdades institucionais, precarização do ensino público e relações hierárquicas presentes no estágio supervisionado.

Assim, defendemos que o estágio supervisionado deve ser concebido não apenas como um momento de prática pedagógica, mas como lugar de compreensão e empatia para conversar sobre as emoções dos professores em formação. Reconhecer e problematizar o trabalho emocional de estagiários é um passo essencial para construir formações mais justas e emancipadoras. Ao serem debatidas na coletividade, as emoções podem se tornar recursos políticos e pedagógicos para questionar discursos que visam à manutenção das relações de poder e precarizam as condições de ensino da língua inglesa na escola pública, para, por fim, provocar pequenas mudanças pedagógicas, mesmo que locais.

Referências

ANJOS, F. A. Desafios postos ao professor de língua inglesa na contemporaneidade. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 10, n. 1, p. 80–94, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.69969/revistababel.v10i1.8112>>. Acesso em: 25 dez. 2025.

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. (Orgs.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 243–276.

ARAGÃO, R. C.; SOUZA, N. E. S. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **EntreLetras**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 57–79, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/4204>>. Acesso em: 30 ago. 2025.

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

BENESCH, S. **Emotions and English language teaching**: exploring teachers' emotion labor. New York, NY: Routledge: 2017.

BENESCH, S.; PRIOR, M. T. Rescuing “emotion labor” from (and for) language teacher emotion research. **System**, v. 113, abr., 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102995>>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador**: Introdução à Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CARNEIRO, K. Z. S. **As emoções no discurso de professoras da escola pública sobre o ensino remoto de língua inglesa**. 2022. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

CARNEIRO, K. Z. S.; LIMA, S. C. Emotions in a Brazilian teacher's experience report on remote English teaching during the COVID-19 pandemic. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 22, n. 1, p. 68-93, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398202218395>>. Acesso em: 15 dez. 2025.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules and social structure. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 85, n. 3, p. 551-575, 1979.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

LIMA, N. J. S. **Relato de experiência: a construção da minha identidade docente enquanto professora de língua inglesa**. 2023. 46 f. TCC (Licenciatura em Letras/Inglês) – Curso de Licenciatura em Letras/Inglês, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

LINHARES, M. S. **Novice teachers' motivations and beliefs to develop pronunciation in the English language**. 2023. 31 f. TCC (Licenciatura em Letras/Inglês) – Curso de Licenciatura em Letras/Inglês, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

MACIEL, M. J. C. *et al.* (Org.) **Política de estágio curricular supervisionado**. Fortaleza: UECE, 2024.

MARTINS, S. T. A.; ARAGÃO, R. C. Emoção, reflexão e agência no estágio supervisionado. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 25, n. 3, e 49863, 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398202549863>>. Acesso em: 20 jan. 2026.

OLIVEIRA, A. C. T. **O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública: um olhar crítico para as emoções**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

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

RAMOS, F. S. Emoções de uma professora de língua inglesa em formação inicial: as narrativas sobre a escola pública. GOMES, G. S. C.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Emoções e Ensino de Línguas**. Curitiba: CRV, 2023. p. 131-148.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? *In*: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

SOUZA, I. F.; AQUINO, S. T.; FROSSARD, E. C. M. Panorama dos estudos sobre emoções e identidades de professores de inglês em formação. **Revista Ícone**, v. 24, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/pt_BR/article/view/13679>. Acesso em: 30 ago. 2025.

VIANA, L. O. **Crenças de professores e alunos do curso de Letras Inglês da Fecli em relação ao ensino remoto**. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Estadual do Ceará, Iguatu, 2021.

“MAS TEM QUE FALAR MESMO EM INGLÊS?”: APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO EM INGLÊS E EMOÇÕES

Maria Clara Pimenta Camelo dos Santos (PPLIN- UERJ)

Gysele da S. Colombo-Gomes (PPLIN- UERJ)

Introdução

Zemblyas (2007) defende que a sala de aula é, por essência, um espaço emocional. É nesse ambiente que estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais se reúnem com seus professores cinco vezes por semana, vivenciando uma gama diversa de experiências. Para além da realização de tarefas de cunho conteudista, eles conversam, discutem, escutam e defendem diferentes pontos de vista, o que constantemente mobiliza suas emoções. É um minimundo que, na verdade, é uma extensão do “mundo lá fora”. É nesse lugar em que são vivenciadas diversas situações pela primeira vez: primeira vez conhecendo um tópico nunca ouvido falar; primeira vez lendo um livro e compartilhando com outros diferentes opiniões sobre ele; primeira vez escolhendo um colega entre vários para realizar uma tarefa em dupla; primeira vez reivindicando uma nota; primeira vez se frustrando com o resultado de alguma tarefa; entre outras “primeiras vezes”. Uma das experiências de primeira vez é a primeira apresentação oral para um público. Chamados de seminários, essa atividade tem como objetivo levar os(as) alunos(as) a expor determinado assunto para sua turma. Normalmente em grupos, é um momento de protagonismo dos(as) estudantes que assumem um lugar de fala e de destaque na sala de aula. Nas aulas de língua inglesa, as apresentações são usualmente na língua-alvo.

A experiência de primeira apresentação oral em língua inglesa faz emergir diferentes emoções, seja antes, durante ou depois da sua realização. Considerando que emoções são “disposições

corporais dinâmicas que especificam os domínios de ação em que nos movemos” (Maturana, 1998, p.15) e, ainda, que mudanças de emoções alteram esses domínios de ação (Maturana, 2001), este capítulo busca responder: *Que emoções emergem a partir de uma apresentação oral de língua inglesa em uma turma de sétimo ano?*

Neste capítulo, apresentaremos os entendimentos sobre as emoções que emergem a partir de uma atividade de apresentação oral em língua inglesa em sala de aula proposta pela primeira autora deste texto. Na próxima seção apresentaremos uma breve revisão teórica sobre emoção no ensino de língua estrangeira. Em seguida, explicaremos a metodologia e a geração dos dados da pesquisa. Na seção seguinte, discutiremos sobre os resultados e, por fim, teceremos as conclusões oriundas do estudo.

Referencial teórico

O estudo das emoções começou a ser reconhecido nas Ciências Humanas e Sociais no final do século XX (Clough, 2007). No entanto, apenas com a “virada afetiva” (Pavlenko, 2013) as dimensões linguísticas, psicológicas e sociais das emoções começaram a ser reconhecidas nos estudos sobre aprendizagem de língua estrangeira. Barcelos (2015) destaca, ainda, uma “virada emocional”, quando os estudos no campo da Linguística Aplicada passaram a considerar a emoção como prática social e política. Ainda segundo Barcelos (2015), as emoções emergem a partir de determinadas crenças que são socialmente construídas e formulam nossas percepções em relação ao mundo.

As emoções possuem um papel fundamental no aprendizado de língua estrangeira, uma vez que “emoções e ensino estão epistemologicamente e constitutivamente inter-relacionados” (Zembylas, 2004). Do mesmo modo, autores como Barcelos (2010) afirmam que cognição e emoção são inseparáveis. Segundo Aragão (2010, p.114), “emoção, cognição e ação estão imbricadas umas com as outras, de maneira que afetam reciprocamente”. Uma análise

sobre práticas pedagógicas com um olhar exclusivo para a cognição seria, portanto, incompleta.

Apesar de avanços nos estudos sobre as emoções (Xu, 2018), a maioria investiga os professores de línguas em universidades e no Norte Global, fora do contexto brasileiro (Han, Jin, Yin, 2023). A aplicabilidade do trabalho para nossas vidas e sociedade em geral (Rajagopalan, 2003) contribui para a pesquisa no contexto brasileiro de educação básica, tornando-se relevante não apenas para os docentes atuantes, mas também para a área de formação de professores, enfatizando a necessidade de um olhar voltado para o emocional das práticas pedagógicas (Barcelos, 2010).

Metodologia

O presente estudo de natureza qualitativa-interpretativista (Denzin, Lincoln, 2006; Paiva, 2024) se configura como uma pesquisa narrativa (Barkhuizen; Benson; Chick, 2014). Esse tipo de trabalho promove uma reflexão por parte dos participantes a respeito de suas próprias emoções, uma vez que a partir das narrativas se expressam crenças e convicções (Colombo-Gomes, 2024). Dessa maneira, as narrativas multimodais produzidas pelos participantes desta pesquisa são, ao mesmo tempo, dados de análise e método de investigação. O contexto da investigação é uma sala de aula de turma de sétimo ano (turma 701) em uma escola técnica localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. A turma assiste a 90 minutos de aulas de inglês uma vez por semana. Os participantes são 18 estudantes de 12 a 14 anos, sendo 10 meninas e 8 meninos, e Maria Clara, a professora da turma. Assim, foram coletadas 18 narrativas multimodais solicitadas para constituir o corpus da pesquisa.

Maria Clara, professora e primeira autora deste capítulo, orienta sua prática pelos princípios da Prática Exploratória (Miller, 2012), assumindo uma postura investigativa comprometida com a construção compartilhada de entendimentos e com a promoção da qualidade de vida na sala de aula. Nessa perspectiva, a atividade

proposta não tinha como finalidade apenas a produção de dados para a pesquisa, mas, sobretudo, a criação de oportunidades para que professora e aprendizes refletissem conjuntamente sobre suas experiências, produzindo entendimentos potencialmente significativos para todos os envolvidos.

Coerentemente com esses princípios, antes da realização da atividade, Maria Clara conversou com a turma sobre os objetivos da proposta, esclarecendo que as reflexões produzidas coletivamente poderiam subsidiar a elaboração de um texto acadêmico voltado à socialização dos entendimentos construídos naquele contexto. Em consonância com o compromisso ético que orienta a Prática Exploratória, enfatizou o caráter voluntário da participação e assegurou o anonimato de todos os participantes. Para isso, entregou a cada estudante uma folha de registro (Anexo), a ser preenchida de forma anônima, contendo reflexões sobre o seminário apresentado na semana anterior durante as aulas de língua inglesa. A atividade em questão foi um trabalho interdisciplinar com a disciplina de geografia e teve como tema *Sports and Globalization*. Divididos em grupos de 3 a 5 componentes, os(as) estudantes escolheram um esporte e elaboraram um painel com informações bilíngues sobre ele, destacando a conexão entre o esporte e a cultura. Na aula de inglês, os(as) alunos(as) apresentaram seus trabalhos na língua materna e na língua alvo, sendo esta a primeira apresentação oral em língua inglesa para 67% dos participantes.

Os(as) alunos(as) foram orientados a dividir a folha em quatro partes. A primeira parte possuía um campo com informações sobre identificação do participante (apelido) e número de apresentações orais em inglês (se era a primeira ou segunda vez apresentando um seminário na língua alvo). Em seguida, havia três quadros com as três sentenças a seguir: “*Before the presentation, I felt...*”; “*During the presentation, I felt...*” e “*After the presentation, I felt...*”. Os participantes foram solicitados a completar as frases por escrito utilizando inglês ou português e através de desenhos.

Para a análise de dados, adotamos a análise temática (Manen, 1990), abordagem utilizada para explorar temas de dados textuais ou visuais (Colombo-Gomes, 2024) na pesquisa qualitativa-interpretativista. Seguindo os passos propostos por Braun e Clarke (2006), a tematização foi aplicada com suporte categorial a fim de codificar menções explícitas das emoções expressas nas narrativas. Os entendimentos e discussões resultantes dessa análise serão apresentados na próxima seção.

Discussão

Para construir entendimentos acerca das experiências emocionais vivenciadas pelos(as) participantes, tomamos como ponto de partida as escolhas lexicais mobilizadas em seus relatos, compreendendo-as como recursos por meio dos quais as emoções são construídas e significadas no discurso (Besnier, 1990; Ochs; Schieffelin, 1989). Essas escolhas orientaram a geração dos códigos iniciais, bem como o processo de categorização e tematização dos dados. Para favorecer a organização da análise, estruturamos esta seção em três momentos da experiência: as emoções antes, durante e depois da apresentação oral em língua inglesa.

Before the presentation, I felt...

Nesta etapa, o tema “ansiedade antecipatória” esteve presente de forma majoritária nas respostas dos(as) estudantes através dos códigos “*nervous and embarrassed*”, “*shy*”, “nervosismo”, “nervosa”, “com medo”.

A participante Naju relata que se sentiu “muito nervosa e com medo de alguém julgar”, assim como Larinha quando escreve que se sentiu “pressionada e com muito medo dos julgamentos”. O medo de ser julgado pelos(as) colegas está relacionado a crenças sobre o ensino de uma língua estrangeira, em particular a crença de que é necessário falar inglês como nativo. O discurso “eu não sei falar inglês” é comum entre os(as) alunos(as) da turma, ainda que

eles tenham aulas de inglês semanalmente desde o ano anterior e sejam considerados iniciantes na língua. Como não possuem uma pronúncia similar aos sotaques idealizados norte-americano ou britânico, afirmam que estão falando “errado”. Além disso, a turma é composta por alunos(as) com a faixa etária entre 12 e 14 anos. Esse período da adolescência é marcado por um forte desejo de pertencimento e aceitação social, de modo que “o grupo de pares se torna uma referência fundamental, proporcionando segurança emocional, identidade e aceitação.” (Papalia; Feldman, 2013, p. 380)

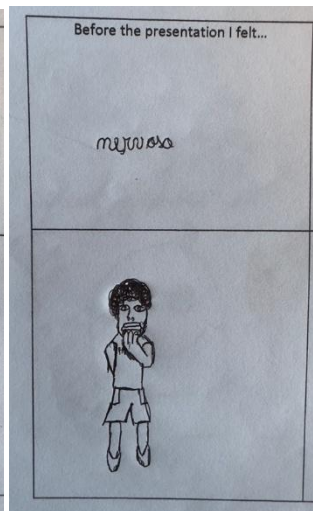
É possível associar a emoção do medo de julgamentos com o medo de ameaça à face proposto por Goffman (1967). Segundo o autor, face é “o valor social positivo que uma pessoa reclama para si mesma com base na imagem que os outros constroem dela nas interações sociais” (Goffman, 1967, p. 5). Dessa maneira, apresentar-se em público em língua inglesa poderia ocasionar situações que arriscariam a face de diversas maneiras, como “errar” a pronúncia das palavras, gaguejar ou até mesmo travar. Tais situações são vistas pelos(as) alunos(as) como passíveis de gerar risos e julgamentos dos outros, ameaçando a face de competência, a face de autoestima e inclusive a de controle.

As narrativas visuais produzidas pelos(as) participantes enfatizam o medo de julgamento que emerge antes mesmo da apresentação oral acontecer. O participante Ted desenha um menino e um emoji que expressa o “nervosismo” que ele sente antes da apresentação (Figura 1). Cadu faz a mesma escolha lexical e desenha um menino roendo unhas – sinal não verbal comumente referido a emoções de ansiedade (Figura 2).

Fig.1 – Imagem produzida por Ted



Fig. 2 – Imagem produzida por Cadu



Entretanto, nesta seção também foi observado o tema “tranquilidade”, que remete a um estado em que não foi manifestada ansiedade antes da apresentação. Esse tema foi observado pelos códigos “feliz”, “*calm*”, “felicidade”. Pazz, uma das participantes que completou a frase com a palavra “felicidade”, desenhou um boneco com os lábios superiores para cima, enfatizando a emoção apresentada (Figura 3).

Figura 3 – Imagem produzida por Pazz



During the presentation, I felt...

Nesta parte da pesquisa, os participantes relataram como se sentiram durante a apresentação do seminário em língua inglesa. As emoções predominantes foram “nervosismo” e “vergonha”. Larinha, que relatava sentir medo dos julgamentos, escreve que durante a apresentação estava “com muita vergonha e sentindo um frio na barriga”. A metáfora “frio na barriga” é comumente utilizada para descrever uma sensação física associada à ansiedade em relação a momentos de grande expectativa (Aragão, 2007), enfatizando a intrínseca relação entre emoção e corpo (Ahmed, 2004).

A temática “emoção e corporeidade” é presente também na narrativa de Najú. A aluna diz que estava constrangida e “risonha”. Durante a apresentação do seminário, alguns (algumas) alunos(as) apresentavam traços de timidez como falar bem baixo e não olhar diretamente para os colegas. Porém, alguns como Najú, riram durante a apresentação. Como ela mesma relata estar se sentindo constrangida, essa risada pode se tratar do que é popularmente conhecido como “riso de nervoso”. Ekman e Ruch (2001) classificam o riso como espontâneo e voluntário. O chamado “riso de nervoso”, frequentemente percebido como uma reação espontânea, costuma emergir em situações de desconforto, tensão ou constrangimento. Sob essa perspectiva, o riso pode ser compreendido como uma estratégia de manejo emocional, bem como uma estratégia de gerenciamento da face (*face-work*), por meio da qual a participante procura minimizar a ameaça à imagem de si projetada na interação. Essa manifestação evidencia que as emoções são experienciadas individualmente, mas também produzidas, expressas e reguladas nas interações sociais e nas práticas pedagógicas, fazendo do corpo um espaço privilegiado de inscrição, negociação e leitura das experiências emocionais (Zembylas, 2007).

Figura 4 – Imagem produzida por Naju

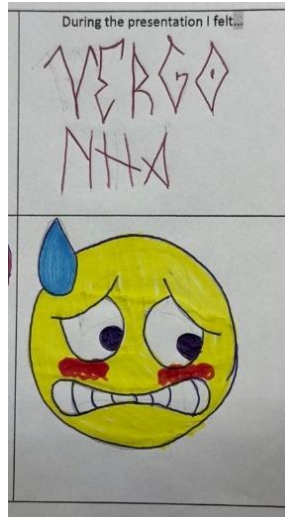
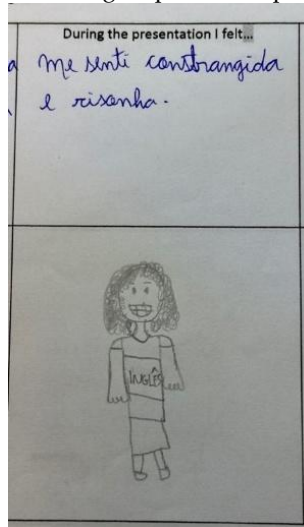


Figura 5 - Imagem produzida por Pazz

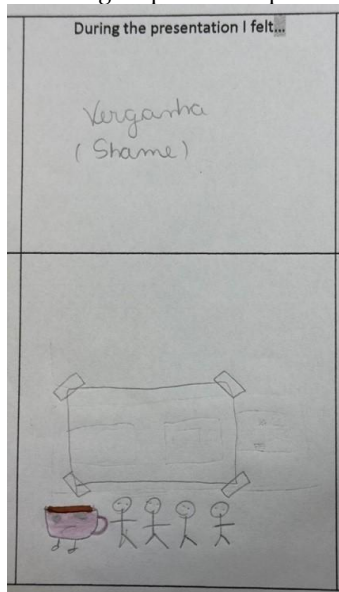


As narrativas visuais produzidas pelos(as) participantes vão ao encontro das emoções de vergonha e nervosismo. Naju desenha ela mesma com o “sorriso amarelo” representando o riso durante a

apresentação (Figura 4). Pazz apresenta um emoji com as bochechas rosadas para representar a vergonha que sentiu (Figura 5).

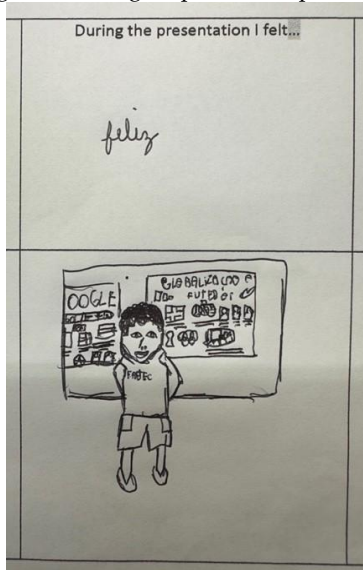
Bailarina, por sua vez, demonstra o mesmo sentimento através de uma xícara diferente das outras pessoas do desenho (Figura 6).

Figura 6 – Imagem produzida por Bailarina



Por outro lado, quatro participantes não seguiram a mesma temática dos demais e relataram emoções diferentes no momento da apresentação. As escolhas lexicais “feliz”, “entusiasmo” e “normal” demonstram que o momento de exposição na turma não causou grande ansiedade ou nervosismo. Em seus desenhos (Figura 7), estes participantes reforçaram um momento de maior tranquilidade, diferente do que retrataram no quadro referente ao período pré-apresentação. Para esses alunos, portanto, as emoções de nervosismo e vergonha só emergiram antes da exposição, já que, durante a apresentação, foram substituídas por felicidade e tranquilidade.

Figura 7 – Imagem produzida por Cadu



After the presentation, I felt...

Após a apresentação do seminário, os(as) alunos(as) narraram suas emoções, e as sensações de medo, ansiedade e nervosismo, que antes eram predominantes, deram lugar a emoções que remetem a experiências mais positivas. As emoções que se destacaram nas narrativas foram “feliz” (happy), representada na Figura 8, e “alívio” (relief), ilustrada na Figura 9.

Essa transição emocional fica evidente nos relatos. Por exemplo, Larinha mencionou que, apesar do "frio na barriga" durante a apresentação, sentiu-se muito melhor depois, descrevendo um "sentimento de dever cumprido". Essa fala remete à satisfação e à realização de ter superado um desafio considerado difícil. De modo similar, Naju reportou sentir-se feliz; em seu desenho, a imagem de um "riso nervoso" é substituída por um sorriso sereno (Figura 10), reforçando visualmente a mudança de estado emocional.

Figura 8 – Imagem produzida por Geovanna

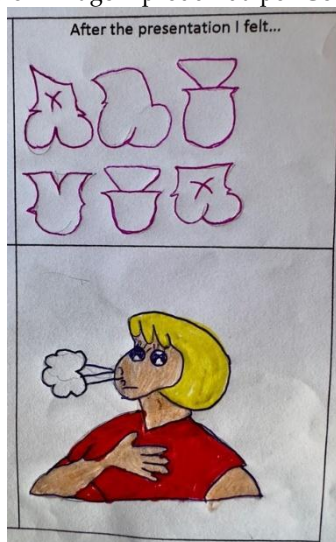
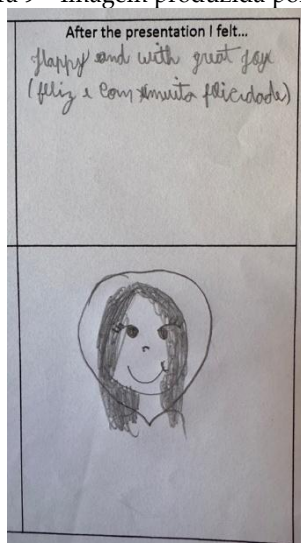


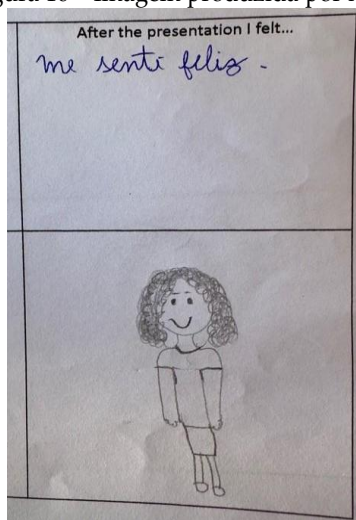
Figura 9 – Imagem produzida por Pazz



Observamos, assim, a variedade de emoções que emergem em uma atividade pedagógica. As narrativas multimodais sobre os momentos pré-apresentação e durante a apresentação carregam vulnerabilidade não apenas induzida por insegurança e medo,

como também por pertencimento emocional ao grupo (Colombo-Gomes, 2024). Os(as) participantes sentem vergonha, nervosismo e medo de julgamento por acreditarem que serão avaliados negativamente por seus colegas não só em relação ao uso da língua inglesa, mas também em relação à performance na frente da sala de aula – lugar tradicionalmente ocupado pela figura do professor.

Figura 10 – Imagem produzida por Naju



No entanto, ao final da apresentação a vulnerabilidade se transforma em agência, e as emoções de nervosismo e medo dão lugar ao alívio e à felicidade.

Considerações finais

Segundo Paiva (2011), a aprendizagem de línguas é profundamente afetiva, marcada por histórias de sucesso, frustração, medo e prazer. De fato, atividades propostas em sala de aula promovem muito mais do que a absorção de um conteúdo. A apresentação oral em língua inglesa permite que os(as) estudantes sejam os(as) protagonistas da aula, apresentando determinado conteúdo com suas próprias vozes. Essa atividade faz emergir

diferentes emoções antes, durante e depois de sua realização. Antes e durante a apresentação, as emoções de ansiedade, nervosismo e medo de julgamento foram predominantes. Já ao final da apresentação, as emoções de alívio e felicidade emergiram em sala de aula.

Esta experiência pedagógica teve caráter duplamente exploratório, pois em uma primeira fase foi uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE) na qual Maria Clara pode ofertar a seus aprendizes uma oportunidade de aprendizagem que também permitia que os(as) aprendizes não apenas aprendessem o conteúdo, mas que achassem um espaço na aula para pensarem sobre si e seu processo de aprendizagem da língua inglesa, principalmente sobre a forma como se sentiam quando tinham de fazer apresentações na frente da turma. Ao compormos este texto, por outro lado, realizamos uma conversa exploratória, em que ambas refletimos sobre o poder das emoções sobre cada aprendiz. Pudemos também entender que o contato com emoções relacionadas à vulnerabilidade permite que os(as) alunos(as) descubram seus próprios mecanismos de regulação emocional em um espaço de aprendizado, em meio aos seus pares. A agência, acompanhada pelas emoções de alívio e satisfação ao cumprir um desafio, está presente no final da atividade, quase como um prêmio. Este capítulo incentiva, portanto, professores(as) a investigarem e valorizarem o potencial emocional de suas práticas pedagógicas.

Referências

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

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 287 f. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Crenças, Cognição e Emoção no Ensino e na Aprendizagem de Línguas. In: Kleber Aparecido da Silva. (org.). **Crenças, Discursos & Linguagem** - volume I. 1ed.Campinas: Pontes, 2010, v. I, p. 167-194.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Philip; CHIK, Alice. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. In: **Studies in Second Language Learning and Teaching**, SSLLT, v.5, n.2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BESNIER, Niko. Language and affect. In: **Annual Review of Anthropology**, v. 18, p.419-451, 1989.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

CLOUGH, Patricia Tiniceto. (Org.). **The Affective Turn: Theorizing the Social**. Durham: Duke University Press, 2007.

COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva. Entre a vulnerabilidade e a agência: narrativas e práticas de um prodcente. In: ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 161- 191.

DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior**. Garden City, NY: Anchor Books (Doubleday), 1967.

HAN, Jiyong; JIN, Lei; YIN, Hongbiao. **Mapping the research on language teacher emotion: A systematic literature review**. System, [S.l.], v. 118, p. 103138, 2023. Elsevier. DOI: 10.1016/j.system.2023.103138.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MILLER, I. K.. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: Kleber Aparecido da Silva; Fátima de Gênova Daniel; Sandra Mari Kaneko-Marques; Ana Cristina Biondo Salomão. (Org.). **A formação de professores de línguas: Novos olhares**. 1aed. Campinas: Pontes, 2012, v. II, p. 200-.

OCHS, Elinor.; SCHIEFFELIN, Bambi. **Language has a heart**. Text – **Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse**, v. 9, n. 1, p. 7-26, 1989.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed (ou AMGH), 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação**. 1a ed. – São Paulo: Parábola, 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **A afetividade na aprendizagem de línguas: algumas reflexões**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 511-520, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ld/a/yJPjvnMJ9jLHSbqv wFvkZTm/>> Acesso em: 30 jul. 2025.

PAVLENKO, Aneta. The affective turn in SLA: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. In D.

Gabrys-Barker & J. Bielska (Eds.), **The affective dimension in second language acquisition** (pp. 3-28). Bristol: Multilingual Matters, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola, 2003

RÜCH, Willibald; EKMAN, Paul. The expressive pattern of laughter. In: KASZNIAK, A. W. (ed.). **Emotion, Qualia, and Consciousness**. Tokyo: World Scientific Publishing, 2001. p. 426–443.

VAN MANEN, Max. **Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy**. Albany, NY: State University of New York Press, 1990.

XU, Yongyan. A methodological review of L2 teacher emotion research: advances, challenges and future directions. In: MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (Ed.). **Emotions in second language teaching**. Cham: Springer, 2018. p. 35–49.

ZEMBYLAS, Michalinos. **Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching**. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 4, p. 355–367, 2007.

ZEMBYLAS, Michalinos. The emotional characteristics of teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, 20, 185- 201, 2004.

**ANEXO A – FOLHA RECEBIDA
PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Nickname: _____

This was my _____ presentation in English.

Before the presentation I felt...	During the presentation I felt...	After the presentation I felt...

AMOR PEDAGÓGICO E BEM-ESTAR SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO

Ana Maria F. Barcelos (UFV)
Ana Luíza Alves da Silva (UFV)

Introdução

Nos últimos anos, é possível perceber um crescente número de estudos que abordam o amor, uma das emoções mais fundamentais da experiência humana, no ensino e na aprendizagem de línguas (Barcelos, 2025). Paralelamente, o bem-estar de professores e alunos tem se tornado, cada vez mais, um tópico relevante na Linguística Aplicada (Mercer, 2021). Embora o número de estudos sobre ambos os temas tenha aumentado, ainda há lacunas importantes a serem exploradas.

De acordo com Barcelos e Coelho (2016), o amor é uma emoção conhecida por todos, mas ainda pouco investigada, em parte por ser frequentemente restrita ao âmbito romântico ou às relações familiares e pessoais. Barcelos (2022) argumenta que essa ausência também se relaciona a mitos que opõem o amor ao profissionalismo, tratando-o como incompatível com um ensino considerado sério. Em contraposição a essas visões, estudos recentes têm articulado o amor ao cuidado e ao seu potencial transformador, com base nas contribuições de Freire (1979, 1996) e hooks (2003, 2021). Ambos concebem o amor, no contexto educacional, como uma ação. É nessa interseção entre emoções e educação que se situam os estudos sobre o amor pedagógico. Nessa perspectiva crítica, o amor pedagógico assume um caráter social, político e transdisciplinar, promovendo equidade, justiça e bem-estar (Barcelos, 2022).

O bem-estar no ensino e na aprendizagem de línguas, por sua vez, tem ganhado crescente relevância na literatura da área.

Estudos como os de Gregersen et al. (2020), Mercer (2021) e Nazari et al. (2024) indicam que sua promoção se torna especialmente necessária diante do aumento de problemas relacionados à saúde mental, sobretudo entre jovens e professores. Mercer (2021) enfatiza que pensar o bem-estar implica adotar uma perspectiva coletiva e social, que ultrapassa resultados acadêmicos individuais. A autora também destaca que o contexto da pandemia de Covid-19 evidenciou a importância de preservar a saúde dos professores no exercício da profissão. Nessa mesma direção, Talbot e Mercer (2018) argumentam que práticas de regulação emocional e de promoção de bem-estar influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos, além de impactarem a integridade profissional e pessoal dos docentes.

Estudos voltados tanto ao amor pedagógico quanto ao bem-estar na Linguística Aplicada concentram-se majoritariamente em contextos internacionais e focalizam, em sua maioria, professores já em exercício e seus alunos (Vieira, 2023; Zhi e Wang, 2023; Sisask et al., 2013; Talbot e Mercer, 2018; Mercer, 2021, entre outros). Nesse sentido, ainda são necessários estudos que investiguem essas questões no contexto brasileiro, especialmente no âmbito da formação inicial de professores.

O presente capítulo tem como objetivo investigar as crenças e emoções de alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), enquanto professores de língua inglesa em formação, acerca do amor pedagógico e do bem-estar no ensino e na aprendizagem de línguas. Para isso, a investigação orienta-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as crenças dos alunos do curso de Letras – Português/Inglês sobre o amor pedagógico?
2. Quais fatores podem contribuir para a prática amorosa no ensino de línguas?
3. Como essa prática, ou sua ausência, se relaciona com as emoções e o bem-estar desses alunos?

Este capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta a discussão

sobre amor pedagógico e bem-estar; em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa; posteriormente, analisamos e discutimos os dados; por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

Fundamentação teórica

Amor pedagógico

O amor é um fenômeno universal que acompanha a humanidade desde os seus primórdios. Apesar de sua relevância, no entanto, permanece ainda pouco explorado no campo educacional e acadêmico. Tradicionalmente, o amor tem sido associado a relações íntimas, ao desejo e à paixão (Barcelos, 2019), o que contribui para o desconforto e a desconfiança em tratá-lo como objeto legítimo de investigação. Como observa Vincent (2016), essa redução leva à compreensão do amor como um bem trivial ou passível de capitalização, esvaziando sua dimensão social e transformadora.

No contexto educacional, falar sobre o amor docente tende a ser evitado ou naturalizado. Muitas vezes, ele é percebido como um sentimento espontâneo, que não demandaria reflexão crítica ou formação específica (Barcelos, 2022). Para hooks (2021), a ausência de uma definição clara do que se entende por amor cria um terreno fértil para mal-entendidos: quando não sabemos exatamente do que se trata, tendemos a supor que o amor ocorre automaticamente. Essa indefinição pode, inclusive, legitimar práticas abusivas ou violentas, que se distanciam dos princípios que fundamentam o amor, tais como o cuidado, o respeito e o compromisso com o outro.

Esse debate ganha ainda mais urgência no cenário contemporâneo, marcado pelo avanço de discursos de ódio, pela intensificação da crise de saúde mental e pelos efeitos do neoliberalismo no contexto do capitalismo tardio (Irmão, 2024). De

acordo com dados do Ministério da Previdência Social (MPS)¹, em 2024 houve um aumento de 68% nos afastamentos do trabalho por questões relacionadas à saúde mental. Nesse contexto, autores como Paulo Freire e bell hooks defendem o amor como uma prática transformadora. Para Freire (1996), a educação deve ser concebida como um ato de amor, indissociável do compromisso ético, da dignidade e da humanização. Já hooks (2003, 2013, 2021) propõe o amor como uma força política e revolucionária, capaz de resistir à desumanização, promover justiça e fortalecer vínculos de solidariedade.

Estudos recentes têm demonstrado que o amor pode ser abordado de forma crítica e rigorosa, articulando emoção, ética e prática pedagógica. Barcelos (2025) situa o amor pedagógico em um horizonte ético-político ao sugerir que sua adoção na prática educacional pode constituir uma forma de resistência ao neoliberalismo e às violências estruturais, inserindo a educação em uma luta por justiça social. Ao mesmo tempo, a autora enfatiza que essa escolha não é simples, pois envolve complexidades, riscos e vulnerabilidades. Essa perspectiva rompe com a ideia do amor pedagógico como uma prática “romântica” ou “ingênua” e o reafirma como uma opção consciente e crítica, que exige diálogo permanente, responsabilidade ética e reflexão constante por parte de educadores e pesquisadores.

A concepção de autoridade ética em hooks (2021) oferece uma base teórica fundamental para pensar o amor pedagógico. Ao definir o amor como ação consciente, compromisso ético e força revolucionária, a autora o desloca do campo do afeto privado para o domínio das práticas sociais e educativas. Para hooks (2021), amar implica escolher ativamente o cuidado, o respeito, o conhecimento, a integridade e a cooperação, valores que orientam

¹ Ver: MARINHO, Denise. Brasil: afastamentos por problemas de saúde mental aumentam 134%. *Nações Unidas Brasil*, 17 abr. 2025. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/292926-brasil-afastamentos-por-problemas-de-sa%C3%BAde-mental-aumentam-134>>. Acesso em: 11 jun. 2025.

relações comprometidas com a liberdade, a justiça social e a conexão humana. Essa ética amorosa articula o íntimo e o político ao reconhecer que dinâmicas de poder presentes em estruturas de dominação, como racismo, sexismo e classismo, também permeiam os espaços educacionais.

Essa perspectiva desafia práticas que silenciam vozes, hierarquizam saberes e produzem inseguranças intelectuais, propondo, em contrapartida, ambientes de aprendizagem pautados na coragem de enfrentar medos, reconstruir relações e valorizar a interdependência humana como fundamento do bem-estar coletivo. No ensino de línguas, isso implica romper com a lógica da mera transmissão de normas linguísticas e promover práticas que favoreçam a participação, a agência e a construção coletiva do conhecimento. Ampliando essa discussão a partir de uma ética do amor, hooks (2013) defende que pensar e agir são indissociáveis e que a educação deve estar orientada para a transformação social.

O amor pedagógico tem se consolidado, ainda que de forma tímida, como objeto de investigação no campo da educação e, mais recentemente, da Linguística Aplicada. Pesquisas nacionais e internacionais (Goldstein e Lake, 2000; Barcelos & Coelho, 2016; Wang et al., 2022; Zhi & Wang, 2023; Chen, 2023; Vieira, 2023; Ghiasvand & Sharifpour, 2024; Ghiasvand et al., 2024; Barcelos, 2022, 2025; Derakhshan, 2025) têm buscado compreender seu papel no ensino e na aprendizagem de línguas, oferecendo diferentes perspectivas conceituais e analíticas sobre o tema.

Na América Latina, os estudos sobre pedagogia amorosa assumem contornos culturais, éticos e políticos vinculados às experiências históricas de marginalização e resistência. Nesse contexto, Pearson et al. (2021) propõem o conceito de *cariño pedagogy* como uma estrutura teórica e prática fundamentada no coração, compreendido como centro emocional, moral e relacional da experiência humana. Essa proposta entende o carinho como uma postura ética ativa, baseada em empatia, responsabilidade, reciprocidade e solidariedade, articulada a práticas culturalmente

relevantes e a uma postura crítica diante das desigualdades educacionais. Assim, ensinar com carinho implica compromisso com o bem-estar e o sucesso acadêmico dos estudantes, integrando emoção, identidade cultural e ação política, uma vez que “a pedagogia do carinho vai além de noções superficiais de cuidado e situa o ensino como um ato de afirmação cultural e justiça social” (Pearson et al., 2021, p. 127).

Outros estudos reforçam essa perspectiva ao evidenciar que o cuidado amoroso deve estar articulado a expectativas acadêmicas elevadas, à justiça social e a práticas institucionais concretas. Mendizabal (2024) aprofunda essa discussão ao investigar práticas docentes fundamentadas no *teaching con cariño*, demonstrando que o carinho se expressa em escuta, acolhimento e validação identitária, sem reduzir as exigências acadêmicas. Nessa perspectiva, o amor pedagógico configura-se como responsabilidade moral e política com o desenvolvimento integral dos estudantes, assumindo um caráter emancipatório.

Em termos de panorama de pesquisa, observa-se que, no Brasil, predominam abordagens qualitativas centradas nas crenças e experiências docentes (Barcelos & Coelho, 2016; Vieira, 2023; Barcelos, 2022), enquanto estudos internacionais recorrem com maior frequência a métodos quantitativos ou mistos, incluindo variáveis como criatividade docente, autoeficácia e *burnout* (Chen, 2023; Zhi & Wang, 2023). Ainda assim, em ambos os contextos, o amor pedagógico é compreendido como uma prática relacional baseada em respeito, empatia e cuidado, o que indica a necessidade de investigações mais críticas e aplicadas que articulem teoria e prática no contexto educacional.

Bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas

O bem-estar é um conceito aberto a diferentes interpretações e, por isso, de difícil delimitação. Comumente associado à qualidade de vida, remete a um estado positivo de saúde e de satisfação com a vida (Mercer e Gregersen, 2020). De acordo com

Siqueira e Padovam (2008), desde a Grécia Antiga, filósofos já buscavam compreender o que constituiria uma vida feliz, reflexão que se articula diretamente à noção de bem-estar, uma vez que a felicidade é entendida como componente essencial de uma vida saudável. Nessa perspectiva, não há saúde sem bem-estar.

O bem-estar é reconhecido, portanto, como um direito básico e universal, integrando a própria definição de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS), que a compreende como “[um] estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 1948). Para que haja qualidade de vida, é necessário que o indivíduo perceba sua inserção no contexto cultural, social e valorativo em que vive, em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Assim, a busca pelo bem-estar, físico, mental e também espiritual, mostra-se essencial para a construção de uma vida saudável e significativa.

Embora a busca pelo bem-estar seja historicamente indissociável da noção de saúde, foi sobretudo nas últimas décadas que a psicologia sistematizou modelos teóricos capazes de consolidar diferentes concepções do conceito. De acordo com Ryan e Deci (2001), conforme sintetizado por Siqueira e Padovam (2008), essas concepções podem ser organizadas em duas perspectivas principais: o bem-estar hedônico e o bem-estar eudemônico. Enquanto a primeira se refere ao estado subjetivo de felicidade, prazer e satisfação com a vida, frequentemente denominado bem-estar subjetivo, a segunda enfoca o desenvolvimento do potencial humano e o pleno funcionamento das capacidades individuais, sendo referida como bem-estar psicológico.

A distinção entre bem-estar hedônico e eudemônico também se faz presente nos estudos em Linguística Aplicada, sendo discutida por Mercer (2021). Com base em Ryan e Deci (2001), a autora argumenta que o bem-estar não deve ser compreendido como uma escolha entre essas perspectivas, mas como uma integração entre ambas, “sentir-se bem” e “viver bem” (p. 2), no contexto do ensino de línguas, sob uma perspectiva ecológica.

Alinhada a essa compreensão, Mercer (2021) recorre ao modelo PERMA, proposto por Seligman (2011) (*Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment*)², que concebe o bem-estar como um fenômeno multidimensional, situado nas relações sociais. Nesse modelo, o bem-estar resulta da articulação entre emoções positivas, engajamento, relações interpessoais satisfatórias, sentido e realizações. O PERMA tem sido amplamente utilizado na área da educação, especialmente em pesquisas sobre bem-estar docente, saúde mental e desenvolvimento pessoal.

Mercer (2021) argumenta que o modelo PERMA, embora integre as dimensões subjetiva e psicológica do bem-estar, não contempla de forma suficiente os fatores contextuais que o condicionam (p. 3). Nessa direção, o bem-estar não pode ser compreendido apenas como uma experiência individual, mas também como um fenômeno coletivo e social. A autora propõe, então, uma abordagem ecológica do bem-estar, segundo a qual ele é determinado pela forma como os indivíduos respondem às condições e aos contextos de suas vidas.

Nessa perspectiva, o indivíduo é compreendido como um agente que se relaciona de maneira ativa e consciente com sua ecologia sociopolítica, institucional, cultural, pessoal e interacional (p. 2). No ensino de línguas, essa abordagem implica concebê-lo como um ecossistema no qual diferentes dimensões se inter-relacionam de forma dinâmica (p. 3), compreensão à qual este estudo se alinha.

Como exemplo da articulação entre emoções e bem-estar, recorreremos à definição de amor proposta por Maturana (1998). Para o autor, o amor constitui uma emoção fundamental na história evolutiva humana, sendo a base que possibilita a convivência social. Segundo Maturana, “somos animais dependentes do amor” (p. 25). Essa aceitação é apresentada como condição necessária para

² Em português: emoções positivas, engajamento, relacionamentos, sentido e realizações.

o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual, tanto da criança quanto do adulto. Desse modo, o amor pode ser compreendido como um elemento central na construção do bem-estar, contribuindo para a saúde física e mental ao longo da vida.

No contexto brasileiro, Borges (2023) investiga o bem-estar de professores de línguas em formação inicial e continuada a partir de uma oficina baseada no modelo PERMA, cujos resultados indicam efeitos positivos relacionados ao autocuidado, à empatia, à regulação emocional, ao reconhecimento das próprias forças de caráter e ao empoderamento para a adoção de novos comportamentos (p. 1). O estudo evidencia, mais uma vez, a articulação entre bem-estar e emoções, com o amor sendo mencionado, ainda que não aprofundado, e reforça a dimensão coletiva da promoção do bem-estar docente. Essa perspectiva dialoga com a noção de bem-estar social discutida por Mercer (2021) e com a compreensão de bem-estar no trabalho, apresentada por Siqueira e Padovam (2008).

Além disso, Mercer (2021) aponta que professores que experienciam bem-estar tendem a demonstrar maior criatividade, impactando positivamente a aprendizagem dos estudantes (Caprara et al., 2006), enquanto aprendizes que vivenciam experiências de bem-estar apresentam maior motivação e sucesso acadêmico (Seligman et al., 2009). Nessa mesma direção, Mercer e Gregersen (2020) propõem um percurso de reflexão voltado ao autoconhecimento docente, organizado em torno de três dimensões do bem-estar: físico, emocional e mental/intelectual. Na América Latina, Olivero e Barbeito (2023) destacam que o cuidado pedagógico promove a resiliência e o bem-estar emocional.

Tanto Mercer (2021) quanto Borges (2023) destacam que as pesquisas sobre bem-estar no ensino e na aprendizagem de línguas ganharam maior visibilidade após a pandemia de Covid-19, contexto que ampliou a percepção social sobre o tema e contribuiu para relativizar a dicotomia entre bem-estar subjetivo e psicológico. Nesse cenário, Mercer (2021) enfatiza a necessidade de expandir os

estudos sobre bem-estar no contexto educacional, especialmente no que se refere ao bem-estar docente, enquanto Nazari et al. (2024) evidenciam o papel das relações afetivas e do apoio de entes queridos na promoção desse bem-estar.

Em síntese, os estudos indicam que o bem-estar no ensino de línguas deve ser compreendido de forma integrada, articulando dimensões hedônicas e eudemônicas, bem como fatores individuais e contextuais. A perspectiva ecológica reforça que o bem-estar constitui um processo social e relacional, mediado por emoções como amor e empatia. Nesse sentido, experiências de bem-estar tendem a favorecer criatividade, engajamento e sucesso nas interações pedagógicas, evidenciando a importância de estratégias de autocuidado, autoconhecimento e apoio coletivo na prática docente.

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa (Given, 2008), foi desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa (UFV), no curso de graduação em Letras – Português/Inglês, voltado à formação de professores. O convite para participação na pesquisa foi direcionado a alunos do 5º, 7º e 9º períodos, por se encontrarem da metade para o final da graduação. Após levantamento no site do registro escolar sobre os horários de algumas das disciplinas oferecidas nos períodos selecionados, foi realizada uma breve visita às salas de aula para apresentação dos objetivos da pesquisa e convite à participação. Nessa ocasião, os estudantes receberam esclarecimentos sobre o estudo e foram informados sobre os procedimentos éticos envolvidos. Aqueles que manifestaram interesse em participar receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado antes do início da coleta de dados. Ao todo, cinco estudantes aceitaram participar do estudo. Os participantes tinham entre 20 a 25 anos, sendo quatro estudantes do sexo feminino e um do sexo masculino.

Além disso, a maioria dos licenciandos ingressou no curso durante o período da pandemia de Covid-19, e quase todos possuem experiências docentes relacionadas ao ensino de língua inglesa em diferentes contextos. O perfil dos participantes é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Pseudônimo	Idade	Identidade de gênero	Ano de ingresso	Anos de estudo de LI ³	Experiência como professor de LI
Jimin	23	Homem cis	2020	2 anos	Escola pública
Maria	24	Mulher cis	2019	13 anos	Sem experiência
Fátima	23	Mulher cis	2020	5 anos	Projeto de extensão
Tessa	24	Mulher cis	2020	5 anos	Aulas particulares
Júlia	20	Mulher cis	2023	6 anos	Escola pública

(Fonte: Autoria própria, 2025)

A geração de dados foi realizada por meio de três instrumentos: questionário semiaberto, narrativas (escritas ou orais) e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos foram utilizados de forma complementar, com o objetivo de compreender as crenças, emoções e experiências dos participantes em relação ao amor pedagógico e ao bem-estar no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. A combinação desses procedimentos possibilitou a triangulação dos dados, conforme orientações da pesquisa qualitativa (Given, 2008). O período de geração de dados ocorreu entre março e julho de 2025.

A análise dos dados seguiu as etapas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essa última etapa consistiu na interpretação das categorias à luz da literatura sobre amor pedagógico, bem-estar, crenças e emoções, buscando articular os relatos individuais a uma compreensão coletiva e contextualizada. A subjetividade da pesquisadora foi considerada parte constitutiva do processo interpretativo, conforme discutido por Creswell (2007) e Bardin

³ Língua Inglesa

(2016), adotando uma postura reflexiva ao longo da análise. A articulação entre os instrumentos de geração de dados e as etapas analíticas contribuiu para um tratamento sistemático e reflexivo, permitindo uma compreensão mais abrangente das percepções e práticas docentes investigadas.

A pesquisa observou os princípios éticos que orientam investigações com participantes humanos. Todos os participantes foram informados acerca dos objetivos da pesquisa e consentiram voluntariamente com sua participação, assinando o termo de consentimento por escrito, tendo garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento. Para preservar suas identidades, foram utilizados pseudônimos na apresentação e discussão dos dados. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, sob parecer nº 7.456.181.

Resultados

Amor pedagógico e bem-estar

A análise dos dados evidencia que os participantes compreendem o amor pedagógico como uma dimensão relacional do ensino, que se materializa em práticas de cuidado, escuta e reconhecimento dos estudantes. De forma recorrente, os relatos indicam que a pedagogia amorosa se manifesta em ações cotidianas que, embora aparentemente simples, produzem efeitos significativos na experiência educacional dos alunos. Entre essas ações, destacam-se atitudes como cumprimentar os estudantes, perguntar como estão, escutar suas dúvidas e demonstrar interesse por suas experiências e trajetórias. Tais práticas são interpretadas pelos licenciandos como formas de reconhecimento do estudante enquanto sujeito do processo educativo, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e seguros.

Nesse sentido, o reconhecimento do estudante emerge como elemento central na construção de experiências de pertencimento. Como apontam Goldstein e Lake (2000), práticas pedagógicas baseadas no cuidado e na atenção às singularidades dos alunos podem fortalecer a motivação e o vínculo com a aprendizagem. Essa compreensão é ilustrada no excerto de Fátima, que evidencia o impacto de pequenas atitudes docentes em sua trajetória acadêmica:

Excerto 1: são gestos que parecem mínimos, mas para o aluno eles têm um peso muito grande. Trazem conforto, acolhimento, pertencimento. [...] Esses pequenos gestos impactam não só no meu aprendizado, mas em toda a minha jornada, me dão mais motivação, mais confiança e mais bem-estar. (Fátima)

O excerto indica que a experiência de reconhecimento ultrapassa o domínio cognitivo, envolvendo dimensões emocionais e relacionais que influenciam a forma como os estudantes se percebem no espaço educacional. A presença dessas práticas cotidianas contribui, ainda, para legitimar o estudante como participante ativo do processo educativo. Ao demonstrar interesse genuíno pelas experiências dos alunos, o professor cria condições para que eles se sintam valorizados e incluídos na dinâmica da sala de aula.

Essa perspectiva dialoga com estudos que destacam o papel das relações interpessoais na promoção do bem-estar e da aprendizagem em contextos educacionais (Talbot & Mercer, 2018; Mercer, 2021). Como observa Jimin, o gesto de atenção por parte do professor assume um significado que ultrapassa o conteúdo curricular: “não é que eu quero desabafar sobre meu dia. Mas é porque era uma atenção. E a gente sentia: nossa, que bacana, né? Não sou só mais um aluno. A pessoa se importa comigo”. A fala evidencia que o reconhecimento do estudante contribui para a construção de vínculos pedagógicos mais significativos, fortalecendo a relação entre professor e aluno.

Além do vínculo com o professor, os participantes também destacam a importância do clima da sala de aula e das interações entre colegas. O sentimento de pertencimento é construído não apenas na relação professor-aluno, mas também nas dinâmicas coletivas que se estabelecem no espaço educativo. Quando os estudantes se percebem como parte de uma comunidade de aprendizagem, tornam-se mais propensos a participar das atividades, compartilhar ideias e se envolver no processo educativo. Nesse sentido, o engajamento pode ser compreendido como um fenômeno relacional, resultante das interações que constituem o ambiente pedagógico. Além disso, o sentimento de pertencimento contribui significativamente para o bem-estar em sala de aula, uma vez que ambientes marcados pela aceitação, pela escuta e pela colaboração tendem a favorecer experiências emocionais mais positivas e maior segurança para a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado na análise dos dados refere-se à relação entre bem-estar e aprendizagem. O bem-estar configura-se como uma condição fundamental para o envolvimento com as atividades acadêmicas e para a permanência no ambiente educacional. Sentir-se acolhido, seguro e respeitado emerge como um fator que favorece a participação nas aulas, a realização das atividades e o desenvolvimento da autoconfiança. Essa percepção está alinhada a estudos que destacam a interdependência entre emoções e aprendizagem no ensino de línguas (Mercer, 2021; Aragão & Cajazeira, 2017). Essa relação pode ser observada no relato de Tessa:

Excerto 2: quando você se sente bem você faz seu trabalho melhor [...] isso reflete no que você vai sentir sobre você mesmo, autoconfiança, autoestima [...] se o aluno não se sentir bem ele não vai querer ficar na sala de aula ou não vai se importar, não vai fazer as atividades. (Tessa)

O excerto evidencia que o bem-estar é percebido como um elemento que influencia diretamente a forma como os estudantes se relacionam com a aprendizagem e com o ambiente educacional. Nessa perspectiva, experiências positivas no contexto pedagógico tendem a fortalecer o engajamento e contribuir para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Os dados também indicam que os participantes compreendem o amor pedagógico como uma forma de cuidado profissional que envolve responsabilidade e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o cuidado não é interpretado como ausência de rigor ou exigência acadêmica, mas como uma postura ética que articula atenção às necessidades dos alunos e a manutenção de expectativas educacionais. Entre as práticas mencionadas estão orientar e acompanhar o processo de aprendizagem, oferecer apoio diante das dificuldades e estabelecer limites profissionais claros.

Essa perspectiva aparece no relato de Jimin, que afirma que o professor deve “ouvir os alunos, dar oportunidades para eles, mas também pôr o limite, né? [...] tudo tem limite”. De forma semelhante, Fátima ressalta que a exigência acadêmica deve coexistir com o respeito e o cuidado: “a gente tem que ‘puxar a orelha’ do aluno, mas [...] acho que o respeito e um certo carinho têm que sempre prevalecer”. Esses relatos reforçam a compreensão de que o amor pedagógico envolve um equilíbrio entre cuidado e responsabilidade, evitando tanto práticas autoritárias quanto abordagens excessivamente permissivas.

A partir da análise das narrativas, foi possível identificar um conjunto de práticas pedagógicas que os licenciandos associam à promoção do bem-estar no contexto educacional. Entre elas, destacam-se a escuta ativa, o feedback respeitoso, o planejamento sensível às necessidades da turma, a flexibilização responsável de prazos e atividades e o reconhecimento das trajetórias e experiências dos estudantes. O Quadro 2 apresenta uma síntese da relação entre amor pedagógico e bem-estar.

Quadro 2 – Ações pedagógicas amorosas e promoção do bem-estar

Ações pedagógicas amorosas	Descrição/Exemplos	Efeitos percebidos no bem-estar
Escuta ativa	Atenção às falas, dúvidas e experiências dos estudantes	Sensação de acolhimento e segurança
Flexibilização responsável	Negociação de prazos e atividades considerando contextos reais	Redução da ansiedade e do estresse
Feedback respeitoso	Correções cuidadosas, sem exposição ou humilhação	Confiança e motivação
Planejamento sensível	Aulas organizadas que consideram o ritmo da turma	Tranquilidade e engajamento
Reconhecimento do estudante	Valorização de trajetórias, saberes e esforços	Sentimento de pertencimento

(Fonte: Autoria Própria, 2025)

As práticas mencionadas contribuem para a construção de ambientes educacionais caracterizados por acolhimento, confiança e motivação. Dessa forma, o amor pedagógico se manifesta não apenas como um valor abstrato, mas como um conjunto de ações concretas que influenciam a qualidade das relações pedagógicas.

No entanto, quando tais práticas estão ausentes, emergem dinâmicas marcadas por indiferença, desumanização e sofrimento, evidenciando o impacto da pedagogia não amorosa, como se discute na próxima seção.

Mal-estar e pedagogia não-amorosa

Paralelamente à identificação dessas práticas, os estudantes também refletem sobre aquilo que compreendem como o oposto do amor pedagógico. Nos relatos, práticas marcadas por indiferença, desinteresse ou desprezo pelo estudante são interpretadas como

formas de pedagogia não amorosa. Fátima afirma que “o oposto de amor pedagógico é uma prática tradicional ou tecnicista, focada em fazer com que o aluno memorize conceitos [...] onde não há respeito, afeto e compromisso”. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Freire (1996) e hooks (2003), que criticam modelos educacionais baseados na transmissão mecânica de conteúdos e em relações hierárquicas rígidas entre professores e alunos.

Nos dados analisados, práticas tecnicistas aparecem associadas a experiências de distanciamento emocional, desmotivação e desengajamento por parte dos estudantes. Em alguns casos, a ausência de cuidado pedagógico é descrita como negligência em relação ao processo de aprendizagem. Maria caracteriza essas situações como momentos em que o professor simplesmente “faz de qualquer jeito [...] só ir lá, dar aula sem se importar com o aluno ou nem dar aula, né?”. Esses relatos evidenciam que a ausência do amor pedagógico pode produzir experiências negativas que afetam não apenas a aprendizagem, mas também a relação dos estudantes com o espaço educacional.

Em determinados trechos, a ausência de cuidado pedagógico assume formas mais explícitas de sofrimento e desumanização. Os participantes mencionam experiências marcadas por humilhação pública, ironia e exposição diante da turma. Tessa relata um episódio ocorrido durante seu estágio em que um aluno foi deixado do lado de fora da sala em um dia frio e, posteriormente, ridicularizado pela professora ao retornar. Situações como essa revelam que a ausência do amor pedagógico não se manifesta apenas como distanciamento nas relações pedagógicas, mas pode envolver práticas que reforçam relações de poder assimétricas e produzem sofrimento no ambiente educacional.

Os dados também evidenciam experiências relacionadas à violência e ao racismo no contexto escolar. Fátima relata ter vivenciado diferentes formas de discriminação ao longo de sua trajetória educacional, relacionadas à sua identidade como mulher negra de origem popular. Em sua fala, a participante menciona episódios em que professores fizeram comentários racistas ou

“brincadeiras” que reforçam estigmas e desigualdades. Essas experiências evidenciam que as relações pedagógicas estão inseridas em contextos sociais marcados por desigualdades estruturais, o que reforça a necessidade de práticas educativas comprometidas com a justiça social e o respeito à diversidade.

Além das relações interpessoais, os dados também evidenciam fatores institucionais que influenciam o bem-estar no contexto educacional. A partir da perspectiva ecológica do ensino e da aprendizagem de línguas (Mercer, 2021), torna-se possível compreender que o bem-estar docente e discente é marcado por múltiplos níveis do contexto educacional. Entre os fatores mencionados estão avaliações inflexíveis, cronogramas exaustivos e a ausência de adaptações às necessidades dos estudantes.

Fátima observa que seu bem-estar é afetado “por conta das formas de avaliação, por conta de cronogramas, de planos de ensino que não atendem às minhas necessidades e que também me deixam muito exausta”. Por outro lado, práticas institucionais mais sensíveis podem ser percebidas como formas de cuidado pedagógico. Júlia relata, por exemplo, que uma professora decidiu reduzir a quantidade de leituras exigidas após perceber que a carga estava excessiva para os estudantes. Para a participante, essa decisão representou uma forma de atenção às necessidades reais da turma e contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais equilibrado.

Esses resultados reforçam que o bem-estar no ensino de línguas não depende apenas das relações interpessoais em sala de aula, mas também das condições institucionais que estruturam a prática docente. Nesse sentido, a construção de uma pedagogia amorosa mostra-se influenciada por limites institucionais, sociais e profissionais, o que demanda a análise dos desafios implicados em sua concretização, apresentada na seção seguinte.

Desafios para a pedagogia amorosa

Os participantes demonstram consciência dos desafios envolvidos na implementação de práticas pedagógicas amorosas. Entre os principais obstáculos mencionados estão as condições de trabalho docente, a sobrecarga de tarefas e as limitações estruturais das instituições educacionais. Jimin destaca que a construção de relações pedagógicas baseadas no cuidado não depende exclusivamente do professor, mas envolve também condições institucionais e características do contexto educativo. Maria acrescenta que os professores frequentemente precisam lidar com múltiplas demandas, incluindo exigências de produtividade acadêmica, o que pode limitar o tempo disponível para o cuidado relacional na sala de aula.

Outro desafio relevante refere-se às desigualdades socioeconômicas e às diferenças de capital cultural entre os estudantes. Fátima relata que, ao ingressar na universidade, percebia que sua formação escolar anterior não era equivalente à de colegas provenientes de escolas privadas ou institutos federais, o que gerava emoções de insegurança e a necessidade constante de esforço adicional. Apesar dessas dificuldades, a participante afirma que o apoio de professores que demonstravam cuidado e interesse por sua aprendizagem foi fundamental para sua permanência no curso. Como relata: “foi só quando eu tive professores que realmente se importavam, que perguntavam se eu estava bem, que me explicavam de novo sem me humilhar, que eu comecei a acreditar que eu podia estar ali” (Fátima). Esse excerto evidencia o potencial transformador da pedagogia amorosa em contextos educacionais marcados por desigualdades sociais. Ao promover relações pedagógicas baseadas no respeito e no cuidado, o amor pedagógico pode contribuir para fortalecer a autoestima dos estudantes, ampliar o sentimento de pertencimento e favorecer sua permanência no ambiente acadêmico.

De modo geral, observa-se que o amor pedagógico é compreendido pelos licenciandos como uma prática relacional que

envolve cuidado, escuta, respeito e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa prática não se limita a atitudes individuais do professor, mas se insere em um contexto social e institucional mais amplo, que pode favorecer ou dificultar sua concretização. Nesse sentido, o amor pedagógico pode ser entendido como uma forma de ação crítica e transformadora, que resiste a modelos educacionais tecnicistas e promove relações pedagógicas mais humanas e inclusivas.

As experiências relatadas pelos participantes indicam que fatores sociais, raciais e institucionais influenciam significativamente a construção das identidades docentes e das concepções de ensino. Nesse contexto, a formação docente assume um papel fundamental ao contribuir para o desenvolvimento de professores mais críticos, sensíveis e comprometidos com práticas pedagógicas que valorizem o cuidado, o respeito e o bem-estar no processo educativo.

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam uma relação estreita entre o amor pedagógico e o bem-estar na sala de aula, particularmente no que se refere ao sentimento de pertencimento. Os relatos indicam que ações marcadas pelo cuidado, pelo diálogo e pelo reconhecimento do estudante enquanto sujeito contribuem para a construção de ambientes afetivamente seguros, nos quais emergem emoções como confiança, segurança e engajamento. Em contraste, práticas autoritárias, indiferentes ou desumanizadoras são associadas a emoções de ansiedade, medo, frustração e sofrimento emocional. Esses resultados reforçam a compreensão do bem-estar como um fenômeno relacional e coletivo, construído nas interações pedagógicas e influenciado pelas culturas institucionais, conforme discutido por Mercer e Gregersen (2020), Mercer (2021) e Olivero et al. (2023).

Entre os aspectos que emergem com maior força nos dados, destaca-se o sentimento de pertencimento, especialmente no

contexto do ensino superior público, frequentemente atravessado por desigualdades sociais e simbólicas. Os relatos indicam que práticas pedagógicas amorosas contribuem para que licenciandos se sintam reconhecidos e legitimados no espaço acadêmico, fortalecendo sua permanência e seu envolvimento com o curso. Para participantes que vivenciam experiências de exclusão, como Tessa e Fátima, o amor pedagógico aparece como elemento fundamental para a construção de confiança e para a ressignificação de suas identidades acadêmicas, ao produzir a percepção de que a universidade também é um espaço ao qual pertencem.

Outro aspecto recorrente refere-se à distinção estabelecida pelos licenciandos entre amor pedagógico e permissividade. De modo consistente, indicam que práticas amorosas não implicam ausência de rigor ou flexibilização indiscriminada das exigências acadêmicas. Pelo contrário, o amor pedagógico é associado ao exercício de uma autoridade ética, caracterizada por limites claros, critérios transparentes e responsabilidade com o processo de aprendizagem. Nessa direção, a exigência acadêmica não é percebida como incompatível com o cuidado, mas como parte legítima da prática pedagógica quando mediada pelo diálogo, pela escuta e pela consideração das condições concretas dos estudantes.

O sofrimento discente, portanto, não está necessariamente relacionado ao rigor em si, mas à forma como ele é exercido. Práticas avaliativas inflexíveis, ausência de negociação e desconsideração das realidades dos estudantes são percebidas como desumanizadoras, enquanto professores que explicam suas decisões, escutam os estudantes, negociam prazos e oferecem apoio pedagógico são reconhecidos como exigentes e, ao mesmo tempo, amorosos. Nesse contexto, a reflexão crítica sobre a própria prática docente emerge como dimensão constitutiva do amor pedagógico.

Ao mesmo tempo, observam-se tensões entre os ideais pedagógicos dos participantes e as estruturas institucionais nas quais estão inseridos. Elementos como avaliações padronizadas, currículos pouco flexíveis, culturas acadêmicas meritocráticas e

práticas docentes autoritárias aparecem como fontes de mal-estar e como obstáculos à implementação de abordagens pedagógicas amorosas. Tais estruturas contribuem para a reprodução de desigualdades e limitam as possibilidades de ação docente, evidenciando que práticas baseadas no cuidado e no diálogo não podem ser sustentadas apenas por iniciativas individuais, mas dependem de condições institucionais que viabilizem o trabalho docente.

Reconhecer esses limites é fundamental para compreender que o exercício de práticas pedagógicas amorosas envolve negociações permanentes e, muitas vezes, enfrentamentos coletivos. Ainda assim, os dados indicam que o amor pedagógico pode assumir uma dimensão política ao se constituir como forma de resistência frente a contextos educacionais excludentes. Ao questionar práticas injustas, reconhecer o estudante como sujeito e buscar alternativas pedagógicas mais humanas, professores em formação constroem espaços de agência e contribuem para ressignificar suas trajetórias formativas, aproximando-se de concepções freireanas de educação comprometidas com a humanização das relações pedagógicas e com a transformação social.

Em síntese, os resultados indicam que o amor pedagógico constitui uma dimensão central das relações educativas, articulando práticas pedagógicas, experiências de bem-estar e processos de construção do pertencimento na formação inicial de professores de línguas. Longe de representar uma prática meramente individual, configura-se como uma postura ética e relacional construída nas interações pedagógicas e nas condições institucionais que moldam o trabalho docente. Ao evidenciar tanto as potencialidades quanto os limites dessa prática no ensino superior, este estudo contribui para ampliar a compreensão do ensino de línguas como uma prática humana complexa, marcada por relações de poder, pertencimento e agência, e reforça a importância de abordagens formativas que integrem rigor acadêmico, cuidado e responsabilidade ética. Além disso, os

resultados abrem possibilidades para futuras investigações acerca das relações entre amor pedagógico, bem-estar e formação docente em diferentes contextos educacionais, bem como sobre os desafios institucionais e emocionais envolvidos na construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras no ensino de línguas.

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Este capítulo contou com o apoio da ferramenta de Inteligência Artificial generativa ChatGPT para revisão linguística, aprimoramento de fluidez textual e sugestões de organização discursiva. Todas as decisões relacionadas ao conteúdo, análise, interpretação dos dados e redação final são de responsabilidade das autoras.

Referências

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

BARCELOS, A. M. F. Estudando o conceito do amor na educação linguística: uma revisão dos estudos dentro da abordagem crítica. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 25, n. 2, p. 24-35, 2022.

BARCELOS, A. M. F. Pedagogical love in language teaching education: a synthesis of research. In: **Pedagogical Love in Adult Education**. Cham: Springer, 2025. p. 265-284. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-82046-5_14.

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. (eds.). **Positive Psychology in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2016. p. 130-144.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BORGES, L. D. R. “Ninguém saiu o mesmo”: relatos sobre o bem-estar de professores de línguas em formação inicial e continuada na oficina “Dare to care”. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, v. 23, n. 3, p. 31-54, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47677/gluks.v23i3.417>.

CHEN, S. Modeling the effect of loving pedagogy dispositions and teacher self-efficacy on teacher burnout. **Frontiers in Psychology**, v. 14, p. 1157324, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1157324>.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

DERAKHSHAN, A. Positioning loving pedagogy practice in the heart of second/foreign language (L2) education: theorization and implementation approaches unveiled. In: **Pedagogical Love in Adult Education**. Cham: Springer, 2025. p. 307-319. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-82046-5_16.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIASVAND, F.; SHARIFPOUR, P. An L2 education without love is not education at all: a phenomenographic study of undergraduate EFL students' perceptions of pedagogical love. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education**, v. 9, n. 14, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00233-1>.

GIVEN, L. M. (ed.). **The SAGE encyclopedia of qualitative research methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

GOLDSTEIN, L. S.; LAKE, V. E. Love, love, and more love for children: exploring preservice teachers' understandings of caring. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 8, p. 861-872, 2000.

GREGERSEN, T. et al. Understanding language teacher wellbeing: an ESM study of daily stressors and uplifts. **Language Teaching Research**, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Teaching community: a pedagogy of hope**. New York: Routledge, 2003.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

IRMÃO, G. A. A. O capitalismo tardio, neoliberalismo e suas relações com a precarização do trabalho. **Revista de Economia da UEG**, v. 20, n. 1, p. 52-61, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31668/rs0g1402>.

MARINHO, D. Brasil: afastamentos por problemas de saúde mental aumentam 134%. **Nações Unidas Brasil**, 17 abr. 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/292926-brasil-afastamentos-por-problemas-de-sa%C3%BAdede-mental-aumentam-134>. Acesso em: 11 jun. 2025.

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: UFMG, 1998. p. 11-35.

MENDIZABAL, E. Teaching con cariño: Latinx teachers cultivating love, care, and critical consciousness. **Journal of Teacher Education**, v. 75, n. 1, p. 67–81, 2024.

MERCER, S. An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective. **ELT Journal**, v. 75, n. 1, p. 1-12, 2021.

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

NAZARI, M.; KARIMPOUR, S.; DE COSTA, P. I. Contributions of significant others to second language teacher well-being: a self-

determination theory perspective. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 62, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral-2023-0158>.

OLIVERO, M. M.; BARBEITO, M. C. Learning to surf the pandemic wave: interventions for wellbeing and inner peace in an EFL practicum course. In: ENGLAND, L.; KAMHI-STEIN, L. D.; KORMPAS, G. (eds.). **English Language Teacher Education in Changing Times**. New York: Routledge, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Constituição da Organização Mundial da Saúde. 1948.

PEARSON, L. C. et al. Cariño pedagogy: a framework of corazón. **Journal of Latinos and Education**, v. 20, n. 2, p. 121–134, 2021.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 141–166, 2001.

SIQUEIRA, M.; PADOVAM, V. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 31-40, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>.

SISASK, M. et al. Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. **Health Education Journal**, v. 73, p. 1-10, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0017896913485742>.

TALBOT, K.; MERCER, S. Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 410–432, 2018.

VIEIRA, E. O amor pedagógico no ensino de língua inglesa: crenças, emoções e ações de uma professora de escola pública. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

WANG, Y.; DERAKHSHAN, A.; PAN, Z. Positioning an agenda on a loving pedagogy in second language acquisition: conceptualization, practice, and research. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894190>.

ZHI, R.; WANG, Y. English as a foreign language teachers' professional success, loving pedagogy and creativity: a structural equation modeling approach. **Thinking Skills and Creativity**, v. 49, p. 1-13, 2023.

TRAMANDO A ESPERANÇA: INVERSÕES NARRATIVAS E REVERSÕES ESCALARES EM UMA CRISE DE SAÚDE PÚBLICA¹

Branca Falabella Fabrício (UFRJ)

Rodrigo Borba (UFRJ)

Introdução²

Uma crise sanitária é um fato biológico e, em igual medida, uma construção discursiva. Se é verdade que os vírus não fazem discriminação de gênero, raça, ou classe, os discursos, estes sim, discriminam. A forma como as doenças são tratadas pelos governos, como são discutidas por cidadãos e cidadãs, e semiotizadas pela mídia não apenas é perpassada por essas diferenças como ainda tira proveito delas. Partindo dessa premissa, este capítulo investiga as dimensões discursivas da epidemia de Zika ocorrida no Brasil. Examinamos as formas situadas pelas quais pessoas cujas vidas foram devastadas pelo vírus rejeitam os scripts biomédicos e burocráticos de sofrimento e vitimização que lhes são impostos, ao se engajarem de forma integral com suas novas realidades, cultivando a esperança e contrariando os prognósticos mais sombrios. Deixando de lado o lugar-comum que associa a esperança a uma espera passiva, os atores sociais que

¹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento que tornou possível esta pesquisa (bolsa # 309794/2022-6) e somos igualmente gratos à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro pelo apoio (bolsas # E-26/201.103/2021 e E-26/201.254/2021).

² Este capítulo foi traduzido por Luciana Penna Fernandes a partir do original “Plotting hope: Inverse stories and scalar reversals of a health crisis”, publicado na *Language in Society* 53, 835-856, em 2024. Agradecemos à Cambridge University Press pela permissão para tradução e publicação do texto nesta coletânea.

figuram em nossos dados demonstram que “a esperança é um fazer humano que altera tanto a percepção quanto a ação” (Waterworth 2004:15) – trata-se de uma prática situada que, como tal, pode ser observada pela atenção sociolinguística aos microdetalhes do discurso.

O vírus Zika é transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti* e foi responsável por uma tragédia de saúde pública em 2014-2015, chegando a impactar grande número de brasileiros/as. Mães e seus bebês recém-nascidos foram atingidos de forma particularmente severa devido à síndrome congênita do vírus Zika (SCZ), que causa a microcefalia (i.e., a redução do tamanho do cérebro) e, em geral, é acompanhada por severas deficiências neurológicas. De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Saúde, entre 2015 e 2019, 3.226 bebês apresentaram alterações cefálicas ocasionadas pela epidemia de Zika. Nesse período, tanto a mídia nacional como a internacional especularam sobre as causas da epidemia, em geral atribuindo a culpa a um Estado omissor e colocando a ênfase sobre as mulheres afetadas (Porto & Moura 2018). Apesar dessa grande cobertura midiática em torno das mulheres afetadas pelo Zika, na maior parte das matérias saídas na imprensa, as chamadas ‘mães do Zika’ não tiveram voz no assunto. Elas fizeram parte da narrativa dominante, por assim dizer, na qual as mulheres figuram principalmente como vítimas – “elas não falam, apenas são faladas pelas fontes credenciadas pela imprensa” (Castilhos & Almeida 2020:9).

Essa linha narrativa predominante era um aspecto que chamava bastante a atenção no material de vídeo sobre o qual nos debruçamos. Totalizando mais de 300 minutos, o material audiovisual analisado (veja o Apêndice A para uma lista completa das fontes), elenca o infortúnio das mães. Os bebês são portadores de diversas deficiências concomitantes que afetam a visão, a audição e a capacidade de deglutição. Além disso, essas mulheres frequentemente ainda enfrentam imensos desafios financeiros e emocionais. Para agravar as dificuldades, há o fato de que, para muitas, essa provação é uma jornada solitária, já que os pais se

tornam mais uma das responsabilidades que recaem sobre as mulheres, perpetuando um já gasto roteiro patriarcal. Muitos desses homens acabam abandonando suas famílias. Em termos gerais, o pano de fundo das reportagens da mídia hegemônica sugere um repertório de afetos que combina desespero e pobreza extrema.

No entanto, diversas reportagens privilegiavam um ângulo diferente (veja, por exemplo, BBC News 2016a, b; BBC Panorama 2016; STAT 2017; BBC News 2018). Elas incluem entrevistas e depoimentos em que mães de bebês afetados pelo vírus Zika são, sim, instadas a falar sobre a situação em que se encontram. Essa perspectiva nos chamou a atenção e nos motivou a voltar a esses vídeos, desta vez observando como eles questionam a mídia tradicional, que tende a eclipsar as vozes dessas mães em nome da vitimização. Priorizamos um ponto de observação mais situado, nos concentrando nas narrativas das próprias mães, em contraste com a crise de saúde que elas enfrentam. Assim, levamos em conta as diversas narrativas dentro de uma mesma narrativa, um enfoque duplo que sugere diferentes possibilidades escalares. Um aspecto se contrapõe ao outro, estabelecendo tensionamentos e ambiguidades que têm como denominador comum a caracterização de mulheres em uma condição de extrema vulnerabilidade.

Nosso interesse por narrativas mais situadas também nos trouxe até a União de Mães de Anjos (UMA), uma organização de base que defende os direitos das mães de crianças afetadas pelo Zika, mencionada em alguns dos vídeos a que assistimos. A UMA luta por um melhor atendimento de saúde oferecido às crianças com microcefalia no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), ajudando as mães a desbravarem a burocracia do Estado, e estabelecendo uma rede nacional de mulheres que tiveram suas vidas alteradas pelo vírus. Por meio da UMA e de suas páginas no Facebook e Instagram, fomos apresentados a diversas mães em diferentes regiões do país. Entrevistamos uma delas, Germana, via WhatsApp e chamadas de voz.

Tais procedimentos geraram um volume considerável de dados. Para efeitos da pesquisa, selecionamos duas participantes centrais, Danielle e Germana. Ambas são ‘mães do Zika’, cujas práticas de esperança recolocam em perspectiva as dificuldades que enfrentam. Analisamos suas performances narrativas em momentos específicos em nosso conjunto de dados. Analisamos a participação de Danielle em um documentário produzido pela SBS (SBS Dateline 2016b), também a entrevista que realizamos com Germana e ainda um discurso seu durante uma audiência pública (BBC News Brasil 2019). Ao nos concentrarmos mais precisamente nas narrativas localizadas que contam e seus afetos agentivos em diferentes contextos, testemunhamos como sua decepção inicial se converte em esperança “ainda que sem um final feliz à vista” (Mattingly 2010:6). As lentes de contextualização que incorporamos à crise sanitária e a gestão *in situ* de suas dimensões afetivas nos possibilitam demonstrar que essas mulheres não se prendem àquilo que Berlant (2011:24) chama de otimismo cruel, ou seja, “uma relação de apego a condições de possibilidade comprometida, cuja concretização se revela impossível, pura fantasia, ou, ao contrário, excessivamente possível e tóxica”. Pelo contrário, na contramão de sua caracterização ora como vítimas passivas, ora como mães dedicadas, suas narrativas visam subverter scripts plenos de sofrimento, vitimização e apatia burocrática por meio de uma postura moral nuançada na qual elas reimaginam o futuro no presente. Apesar da condição de seus/suas filhos/as, elas colocam em prática o que Mattingly (2020:214) chama de *enredos de esperança* (*hopeful plots*), revelando “mundos possíveis e eus possíveis pelos quais vale a pena lutar”.

Nesse contexto, este capítulo analisa como Danielle e Germana resemiotizam circunstâncias de extrema vulnerabilidade valendo-se de múltiplos signos e estratégias (meta)pragmáticas que mobilizam na elaboração de uma visada e de uma linha de ação específicas. Nos interessa particularmente a forma como essas mulheres escalam suas ações e seus entornos fazendo surgir enredos de esperança a despeito das condições radicalmente

desfavoráveis. Em nossa análise, a esperança surge como resultado de projetos escalares em que a agentividade (ou a falta dela) volta a figurar. De modo geral, o trabalho escalar é uma atividade performativa que estabelece nosso senso de realidade. Trata-se de um ponto de vista sobre a experiência forjado por signos linguísticos e não linguísticos. Nesse sentido, as recentes abordagens sociolinguísticas acerca da esperança como uma reorientação da ação (Borba 2019) e uma recalibragem dos recursos linguísticos (Silva & Lee 2021) podem ser enriquecidas analiticamente ao atentarmos para os projetos escalares dos falantes nas narrativas que elaboram. A fim de analisar essas questões, nos debruçamos sobre a atividade narrativa na qual as ‘mães do Zika’ fazem reivindicações escalares que põem em xeque as opressões de classe, raça e gênero.

Tramando a esperança: uma abordagem escalar

Refletindo sobre a destruição do território Crow no século XIX, Lear (2006) examina a tensão existente entre a destruição de modos de vida específicos e as maneiras como a vida insiste em se reinventar. O povo Crow foi expulso de suas terras e foi reassentado, confinado a uma reserva indígena. Dentro desse perímetro restrito, práticas cotidianas deixaram de existir. Lear explora como o líder Crow Plenty Coups, ao invés de ficar lamentando a perda de um modo de vida anterior, luta para aprender com os demais e, com base em seu passado e em referências históricas, reinventa o modo de vida Crow divisando maneiras de seguir adiante.

Lear levanta uma questão inquietante em que descreve uma “vulnerabilidade peculiar” que muitos, assim como os Crow, enfrentam. Ele se pergunta o que acontece quando se está diante do “colapso de uma forma de vida” (Lear 2006:6). Mães de crianças com graves enfermidades enfrentam uma crise de proporções semelhantes. Com tantas incertezas pairando sobre essas mães e seus/suas filhos/as, o futuro só poderá ser vislumbrado, se

intervirmos no presente. Um dilema temporal como esse fornece a ancoragem para as histórias que relatam. Dessa forma, sua ação narrativa medeia a disputa entre o presente e o futuro. Esse contexto é solo fértil em que cultivar o que Borba (2019) denomina “atos semióticos de esperança”. Inspirando-se na definição da esperança como uma “reorientação radical do conhecimento”, proposta pelo antropólogo Miyazaki (2004:5), Borba alerta contra abordagens que enquadram a esperança em termos abstratos, tais como antecipação, expectativa, sonhos, e assim por diante. Segundo ele, a esperança se materializa nas maneiras como as pessoas enfrentam condições que, de outra forma, seriam paralisantes, por meio de atos que “rompem ordens opressivas estabelecidas, criando um senso de possibilidade, de um presente reconfigurado e de um futuro que ainda não tem lugar, mas que pode vir a ter” (Borba 2019:174). O potencial indexical da esperança, que se volta para o que está por vir, contraria a temporalidade linear ao incorporar o futuro no presente e vice-versa. O colapso de uma forma de vida é combustível que desencadeia sua reinvenção. A esperança e suas expressões semióticas fornecem as condições equânimes nas quais as pessoas podem agir em meio a condições que, de outra forma, as paralisariam, e apesar (ou precisamente em virtude) da falta de um final feliz em vista.

Essa dimensão temporal fraturada é central para a etnografia de Mattingly (2010) que estuda mulheres afro-americanas cujos/as filhos/as receberam diagnósticos de doenças graves e as maneiras como elas navegam o contexto clínico dos hospitais. Ela argumenta que a esperança se trata de uma prática a ser cultivada em contextos de grande incerteza. Mattingly (2010) também enxerga a prática da esperança como uma espécie de reorientação. Ela está interessada em como mães e médicos/as com os/as quais trabalha conseguem perseverar mesmo quando “a biomedicina não tem cura a oferecer” (Mattingly 2010:4). Mattingly demonstra que a esperança surge das maneiras como as mães elaboram narrativas que “são contrárias à trajetória da vida que vem se desenrolando” (2010:165).

Segundo ela, a esperança é uma reorientação narrativa de uma história de sofrimento baseada na doença de seus/suas filhos/as. É a isso que ela se refere pela expressão *tramando a esperança* (*plotting hope*): a elaboração de “uma narrativa inversa apesar das muitas perdas... vividas” (2010:165). Aqui, a polissemia da palavra ‘*plot*’ (trama / enredo / tramar) é relevante. ‘*Plotting*’ (Tramando) se refere tanto ao desenvolvimento da trama (acontecimentos, personagens, lugar, tempo, ações etc.) quanto às maneiras como essa trama conspira (*plots*) contra uma realidade chocante. O exercício da esperança pode ser evidenciado nessas reviravoltas no enredo (*plot twists*).

Em vez de ficarem paralisadas, as mães em nossa pesquisa seguem em frente. Elas tramam a esperança ao sonharem futuros imaginados (Capranzano 2003; Miyazaki 2004). Essa elaboração de tramas de esperança (*hopeful plots*), em grande medida, se apoia em modalidades de trabalho semiótico que (re)organizam a percepção e o sentido da vida social. Em outras palavras, dependem de trabalho escalar (Carr e Lempert 2016). Em seu trabalho sobre escalas, Carr e Lempert (2016:3) argumentam que nos sentidos que produzimos, sempre está subentendido um determinado ponto de mirada a partir de ALGUM LUGAR, de tal forma que “quando escalamos, nós orientamos, comparamos, conectamos e nos posicionamos”. Essa abordagem se coaduna bastante bem com a ideia de Mattingly de tramar a esperança (*plotting hope*): a inversão de linhas narrativas sombrias envolve (re)perspectivar roteiros biomédicos e burocráticos e, com base nisso, reorientar as ações das mães com relação à doença, ao Estado e ao presente e futuro de seus/suas filhos/as.

Ao argumentar que as pessoas usam a linguagem para escalar seus mundos, Carr e Lempert se mostram partidários de uma argumentação antiessencialista, o que tem implicações em vários aspectos. Primeiramente, a organização da experiência se dá em camadas escalares pensadas em termos de fronteiras que delimitam eventos e relações sociais emergentes. Em segundo lugar, a definição da identidade e da diferença segue a mesma

lógica, sendo abordadas como um fluxo em *continuum*. Em terceiro lugar, ao nos posicionarmos em sociedade, realizamos performances identitárias que operam como respostas avaliativas aos acontecimentos em curso. Construimos (des)identificação moral por meio de (des)engajamentos afetivos. O processo de construção de significado envolve necessariamente tomar partido e sinalizar proximidade ou distância em relação às ideologias em circulação.

A interligação entre o duradouro e o efêmero torna-se mais evidente na atividade narrativa quando a abordamos como uma prática corriqueira que contrasta diferentes tempos e espaços, algo que fazemos ao nível mais diminuto (Georgakopoulou 2007), na recapitulação ou prospecção da experiência. Enunciados tais como “Ontem eu ...” ou “Amanhã eu pretendo ...” são indicativos de distinções espaçotemporais projetadas entre um presente quando-e-onde e um outro que é remoto – ou que está localizado em um futuro próximo (ou hipotético). Para alguns teóricos da narrativa (Mishler 2006; Georgakopoulou 2007), nós apreendemos o mundo de forma narrativa, seguindo critérios tais como a ordem espaçotemporal e sua possível subversão, ou seja, uma ação complicadora (Georgakopoulou 2007:32).

No conjunto de dados selecionados, um ponto de convergência nas performances narrativas das mães é a forma como suas experiências com a microcefalia são apreendidas dentro de um determinado arranjo espaçotemporal: o período pré-natal, o trauma do parto, e as consequências. Essa configuração caracterizaremos como sendo um modo narrativo de comunicação que coordena referências temporais, espaciais e relativas a sua condição de pessoa (Blommaert & De Fina 2017). A ideia de escalas espaçotemporais fornece um *insight* interessante sobre como diferentes eixos narrativos se entrelaçam e como enredos de esperança (*hopeful plots*) vão surgindo. A resiliência individual, o cuidado com os bebês e a organização coletiva se destacam no conjunto de vídeos e entrevistas que compõem nosso *corpus*. Esses aspectos escalam circunstâncias nas quais as mães e sua capacidade

de seguir adiante ganham protagonismo. Em nítido contraste está o Estado negligente que abandona essas famílias. Contudo, a atenção a detalhes que ficaram em segundo plano reescala o quadro narrativo, trazendo à luz atores “coadjuvantes”, tais como parentes, ativistas, médicos/as e pesquisadores/as – participantes ativos que contribuem com o trabalho das mães de tramar a esperança (*plotting hope*) ao se somarem à luta pela sobrevivência. Dessa forma, a atenção dada à construção escalar nessas pequenas narrativas responde à “tarefa conceitual de criar um espaço para a esperança que nem suspenda de antemão a possibilidade de transformação pessoal, nem invoque um otimismo ilusório baseado em um ideal de cura ou no surgimento de novos ‘regimes de verdade’” (Mattingly 2010:218). Atentando a essas dimensões semióticas, a próxima seção analisa como os enredos de esperança (*hopeful plots*) se materializam como realidades cotidianas *em meio a* e *contra* as circunstâncias mais difíceis.

Fábulas de esperança: malabarismos no espaçotempo

O surto de Zika escancarou as desigualdades brasileiras. Os corpos que foram afetados tinham gênero, classe e cor bem-marcados. Mulheres da zona rural do Nordeste brasileiro foram as mais atingidas. Muitos depoimentos de mulheres afetadas dão conta dessas circunstâncias. Esses aspectos ganham protagonismo em todos os vídeos de nosso *corpus* de análise. Produzidos por diferentes corporações brasileiras e internacionais, eles tendem a seguir uma mesma linha narrativa que projeta escalas ao longo de diversos parâmetros de observação, mais abrangentes ou mais focados. O fenômeno do Zika é inserido em diferentes espaçotempos que se combinam com outras métricas tais como tipos de pessoa, número de pessoas enfocadas, práticas sendo realizadas em determinados cenários sociais e quantidade de fala que ocorre. Há o espaçotempo da vizinhança, construído por uma série de tomadas de áreas carentes do Nordeste brasileiro. Vemos operações de mata-mosquito sendo realizadas por equipes de

agentes sanitários que se deslocam em meio a esgoto a céu aberto e o traçado complexo de becos em favelas. Alguns procuram locais onde o mosquito possa desovar suas larvas, enquanto outros espalham o larvicida. Em geral a voz em *off* de um repórter narra a cena. Alguns comentários destacam a letargia do governo, os escândalos de corrupção e o desvio de dinheiro público. Entretanto, a maior parte dos comentários destaca aspectos como amor incondicional, aceitação e coragem, colocando em primeiro plano o vínculo estreito entre as mães e seus bebês.

Com esse contexto mais amplo como pano de fundo, o espaçotempo doméstico se concentra nas mães temerosas lutando para cuidar de seus/suas filhos/as. Muitas das mães são entrevistadas a respeito de seu dia a dia de provação e das dificuldades diárias que enfrentam. Também são perguntadas a respeito da dor que vivenciam e de seus sonhos para o futuro. Elas têm rosto, nome e voz, uma perspectiva que chama a atenção e que contrasta com a informação estatística apresentada em abordagens mais estritamente biomédicas (Fabrício 2019). Essa escala mais íntima se concentra no aspecto da experiência pessoal, que se torna ainda mais forte quando projetada sobre o espaçotempo da clínica de reabilitação. Nesse cenário institucional, mulheres, crianças e terapeutas participam de atividades médicas a fim de estimular o desenvolvimento neurológico dos bebês. Também vemos mães aguardando consultas com especialistas para uma avaliação da criança individualmente. Elas vivem uma temporalidade regulada por uma agenda sobrecarregada que inclui consultas com médicos, exames, e a administração de medicação. Frequentemente, ouve-se clínicos e clínicas gerais falando a respeito de sua frustração ao lidar com um problema cuja magnitude ainda é em grande medida desconhecida.

Como citado anteriormente, o material que analisamos tece um enredo totalizante baseado em generalizações e essencialização da pobreza e subdesenvolvimento. Nesses enredos panorâmicos, as adversidades vividas pelas mulheres são abordadas de acordo com visões do senso comum. No entanto, em termos semióticos, há

elementos que causam reviravoltas nesses enredos. Normalmente relegados a um pano de fundo, eles apontam para configurações mais elaboradas nas quais a esperança se infiltra na linha narrativa de diferentes formas. Um exemplo disso é o do documentário *Love in the time of Zika* (O Amor nos Tempos do Zika), produzido pela empresa de mídia australiana SBS (SBS Dateline 2016a). Diversos padrões apontados acima figuram de forma recorrente no programa, sendo assim o utilizamos como porta de entrada analítica a fim de examinar como a grande narrativa dominante de sofrimento e vitimização é recalibrada nas narrativas que as mães relatam aos documentaristas.

Love in the time of Zika conta a história de Letícia, Danielle e Cleane, cujos “filhos nasceram com deformidades”, de acordo com o canal do YouTube (SBS Dateline 2016a). E segue afirmando que o programa “acompanhará os impactos devastadores do vírus Zika no Brasil pelos olhos delas”. O documentário é rico, analiticamente falando, pois coloca lado a lado a grande narrativa de sofrimento e vitimização e a resiliência das mães diante disso. O fato de que esses momentos de maior agentividade nos quais as mães ativamente enunciam a esperança tenham sido selecionados e destacados no programa, por si só, sugere que ao menos foram observados pelos produtores do programa e incorporados ao discurso da grande mídia corporativa. Enquanto a abertura do documentário caracteriza o Zika como uma ação complicadora que mudou as vidas das mães, o amor incondicional figura como resolução da trama narrada. As cenas de abertura apresentam uma narrativa que justapõe os cuidados de mãe ao desespero, desolação e abandono. A grande narrativa de amor materno incondicional se desenrola em meio às informações técnicas acerca da epidemia causada pelo mosquito e mapas com animações que, partindo da América do Sul, progressivamente enfocam o Brasil, e finalmente focalizam as regiões do Nordeste brasileiro, produzindo contrastes fractais (Gal 2016) nos quais opostos tais como desenvolvido / subdesenvolvido são recorrentes. Essas imagens são intercaladas com comentários médicos e de autoridades de saúde, mães

superlotando clínicas de atendimento e depoimentos de jovens mães cuidando de suas crianças “deformadas”. O documentário em seguida se volta para Danielle Santos, de vinte e nove anos, mãe de Juan Pedro, cujas declarações examinaremos na seção seguinte. Nos pouco mais de cinco minutos dedicados a ela, Danielle narra uma história repleta de dor e esperança. Sua narrativa é uma espécie de crítica social em que ela mostra que nós devemos “levar em conta a estrutura social com toda a sua força opressiva como necessária para a análise da esperança, mas garantindo que ela não eclipse a luta das pessoas para criar a esperança em suas vidas” (Mattingly 2010:218).

Guerreiras Solitárias

Danielle prepara o almoço enquanto sua filha de onze anos embala seu irmão Juan Pedro em seus braços, tentando acalmá-lo. A voz do repórter em *off* comenta a ação: “Para mães como Danielle Santos, lutando para cuidar de um bebê com microcefalia, a prevenção chegou tarde demais. Mais que tudo, elas precisam de apoio. A filha de onze anos de Danielle ajuda como pode, mas e seu marido? Bem, essa é outra história.” Além de oferecer um tópico interacional, a cena fornece um enquadre de orientação para a produção e a interpretação da narrativa de Danielle³.

A narrativa de Danielle recupera como ela foi abandonada pelo pai de Juan Pedro enquanto dormia. Ela primeiro escala sua experiência ao invocar tipificações cristalizadas que fazem a distinção entre os papéis feminino e masculino, indexando a ordem de gênero dominante segundo a qual o cuidado com as crianças é responsabilidade das mães. Referindo-se à ausência dos pais, o repórter não só ratifica esse elemento disruptivo na narrativa mas ainda o qualifica como “aborto masculino”, uma escala metafórica

³ A história de Danielle articula elementos da narrativa laboviana cuja estrutura formal é composta por orientação, avaliação, ação complicadora, resultado e coda (Labov 1972).

que compara o abandono de uma criança a uma forma de se livrar dela. Esse relato fornece o enquadre para a próxima pergunta do repórter, que motiva Danielle a escalar ainda mais o problema listando as ações tradicionalmente atribuídas às mulheres pelos maridos. Sua assertividade ao antecipar o resultado da narrativa, indicando que ela não tinha tempo para se preocupar com a ausência do marido, começa a reorientar o enredo em sentido contrário às ações do marido e, sobretudo, contrário à forma como o documentário a retrata como alguém que “precisa de apoio”. Primeiramente ela confronta “o paradoxo da esperança”, que se traduz em cultivar um posicionamento esperançoso em face de desapontamentos e prognósticos sombrios (Mattingly 2010:3), como podemos ver no excerto (1).

(1) Danielle (24:12–24:40)

1 Danielle: Num vai sê: : a falta de: uma °presença masculina
 2 que vai fazê° (0.5) eu pará: (0.8) de lutá pela:-
 3 (.) pelo bem estar do meu filho.
 4 ((cena da mãe balançando o bebê que chora
 5 nos seus braços sob latido de cachorro ao fundo))
 6 Entã:o eu olhando pra ele : dentro da dificuldade
 7 dele que vai me dando forças. (0.8) (Num / Ele)
 8 necessita de mim. (0.5) < se ele necessita
 9 tã:o num tem pra quê: : : eu tá: : me lamenta: nu,
 10 (0.8) ficando fraca. chora: nu, alguma coisa,
 11 Não. .hh A vida segue em fre: :nte < e tudo que
 12 eu pudé fazê por ele : : irei fazê↓

O paradoxo da esperança fica bastante evidente nas linhas 1-3. O fato de ter sido abandonada pelo pai de Juan Pedro não recebe um enquadre de maior protagonismo em sua narrativa, a despeito de o caso ter sido destacado pelo repórter. Em vez disso, Danielle assume o controle da trama, desafiando as fronteiras de gênero projetadas pelo repórter. Ela reescala sua narrativa relegando a um segundo plano essa figura masculina em sua vida. De tal forma que, ela não apenas opera localmente uma reviravolta no enredo

patriarcal que ainda vigora no país, mas ainda redireciona o foco da narrativa, que recai sobre seu filho, a quem ela descreve como uma espécie de catalisador de suas ações (linhas 6-7). Embora a “grande narrativa” do documentário aparentemente atribua a Danielle o papel de vítima, seja do Zika, seja de seu ex-marido, ela rejeita essa atribuição de identidade ao construir narrativamente uma nova perspectiva para si. Em vez de lamentar “o colapso de uma forma de vida” (Lear 2006:6) – neste caso, seu casamento e a saúde de seu filho – Daniele entende que “tã:o num tem pra quê: : eu tá: : me lamenta: nu, (0.8) ficando fraca. chora: nu, alguma coisa” (linhas 9-10). Ela rejeita a vitimização e projeta um futuro (linha 11). Desta forma, ela trama a esperança ao reperspectivar (i.e., reescalar) sua realidade. Ela abandona as performances convencionais de fragilidade feminina e se concentra nas possibilidades que se apresentam no aqui e agora. Ela fecha a narrativa com uma coda que redefine o sofrimento como o propósito de enfrentar o que está por vir (linhas 11-12). A projeção de afetos mais agentivos é interpolada à constante readequação dos sonhos, o que implica na busca de “novos horizontes para se ter esperança” (Mattingly 2010:5).

(2) Danielle (22:22–22:45)

1 Danielle: o meu sonho era tê um filho ho: : mem que jogasse –
 2 desenvolvesse bem a parte (0.2) do fute↑ bol↓ em
 3 si. (0.5) Só que aí eu tento pensá– apagá todos
 4 os sonhos que eu tinha e- (1.2) Então
 5 ((bebê dormindo em seu colo)) hoje >eu já não
 6 penso nele joga↓< (0.5) e sim
 7 ele andá. (0.8) Entã: : o >a parti do momento que
 8 ele anda já: : é uma conquista↓< (0.8)
 9 e do anda: : : e a gente vai venu <comé que vai>
 10 (.) traçando um novo caminho.

Em sua narrativa, Danielle se debate entre um mundo que já não pode ser e outro que ainda não é, e talvez jamais venha a ser. Ela o faz orientando para diferentes escalas temporais. Suas

expectativas idealizadas de ter um filho que brilhasse no futebol (linhas 1-2) e o fim dessas expectativas (linha 3) são situados no passado. Ela chega a um resultado no presente (linhas 4-6) ao recalibrar seus sonhos (linhas 6-7) e projetar um futuro possível para Juan Pedro (linhas 7-8) no qual suas conquistas são valorizadas. Ao longo dessa construção cronotópica, Danielle subverte os scripts biomédicos e capacitistas. A forma como ela escala tais scripts serve como um lembrete de que o futuro de Juan Pedro não fica comprometido por sua deficiência. Esse tipo de recalibragem dos sonhos é radicalmente reflexiva. Como propõe Mattingly (2010:142), “a reflexividade ... possibilita a esperança de cura, mesmo diante de um prognóstico clínico sombrio precisamente porque a própria ‘cura’ não é um desfecho estático em si, sendo reimaginado ao longo da doença”.

A despeito do senso de imprevisibilidade no que diz respeito ao futuro de seu filho, através dessa reflexividade ela especula com as alternativas, manipulando a ancoragem espaço-tempo. Danielle valoriza pequenas conquistas e, baseando-se nelas, planeja seus próximos passos. Ela encena o que Stitzlein (2019:93) denomina *esperança pragmática (pragmatist hope)*, um conjunto de hábitos que permite que se atue em momentos de dificuldade sem, no entanto, sucumbir ao desespero ou à apatia, de modo que a pessoa “reconheça a dificuldade das circunstâncias atuais, mas as enfrente com ações ponderadas”. Esse tipo de esperança não se resume a uma espera passiva, mas envolve, ao contrário, a formulação de estratégias práticas. Assim, ela projeta cenários possíveis e alternativas a eles, se engajando em uma estratégia prática imaginativa que se vale das possibilidades de ação ainda em aberto. Essa perspectiva é escalada por signos que elaboram um contexto de agentividade, transitando do passado (“meu sonho era”), para o presente (“hoje eu já não penso”), e para as preocupações do momento.

Dessa forma, Danielle escala as pequenas conquistas de Juan Pedro como trampolins que irão determinar novos objetivos para ele (linhas 9-10). Tal posicionamento está em consonância com o

trabalho etnográfico de Antelius (2007) em torno de terapeutas e pacientes em um centro para pessoas com lesões cerebrais graves. Ela observa particularmente como eles cultivam a esperança orientando não para uma cura impossível, mas para pequenas conquistas possíveis. Essas conquistas abrangiam ações imediatas e factíveis que os pacientes conseguiam realizar diariamente a fim de evitar a piora de seu estado. Isso leva Antelius (2007:339) a afirmar que, em vez de estar atrelada a um futuro melhor, a esperança, “no que diz respeito a pessoas com deficiências graves, precisa estar atrelada ao presente e às conquistas no aqui e agora”. Tirar partido do presente para reprogramar o futuro de seus/suas filhos/as é uma maneira recorrente pela qual as mulheres em nosso *corpus* de pesquisa tramam a esperança (*plot hope*).

Finalmente, ao refletir sobre o tensionamento entre os corpos e a participação da sociedade, Danielle vislumbra uma reestruturação social.

(3) Danielle (23:34–23:49)

1 Danielle: >Eu acho que essa cidade tem que vê: que a gente
 2 tá numa< nova e:ra. (1.8) <↑Não↓ vai sê
 3 mais raro: (0.5) encontrá:: (.) algum bebê:: (.)
 4 que >mais tarde vai sê um a adolescen^ote< ((bebê
 5 dormindo em seu colo)) .hh que tenha
 6 microcefalia. (0.8) Então já vai tá:: (.) mais do
 7 que misturado perante a sociedade.

Antevendo seu bebê Juan Pedro de dois meses como um adolescente, Danielle deseja que haja uma “nova era” (linhas 1-2) , em que as pessoas com deficiência, como seu filho, não sejam segregadas. Esse deslocamento escalar, do nível individual para o societal, faz bem mais do que meramente expressar um desejo de transformação. Desafia critérios profundamente sedimentados de normalidade e patologia que produzem essa baixa sensibilidade à diversidade corporal. Diante dessa configuração, signos tais como “deformado”, “imperfeito”, “não saudável” e “de aparência estranha” – empregados pelo repórter na matéria do *Dateline* – não

teriam cabimento. A escala da deficiência prioriza o corpo dito “anormal” em detrimento de outras possibilidades afetivas (Fleischer 2017). Contrariamente a isto, Danielle reescala essas definições que contrastam com a ideia de “normal”. Ela está plenamente consciente de que, no atual script capacitista em que ela e seu filho transitam, “as vulnerabilidades engendradas por um corpo doente fornecem o combustível pronto a desencadear dramas de outramento social” (Mattingly 2010:145). Um script desses, no entanto, irá logo desmoronar (linhas 2-6). Como essas crianças vão conviver com outras na sociedade (linhas 6-7), na visão de Danielle, se forem objeto de desprezo, isso será motivo para o outramento daqueles que apresentam esse preconceito. Sendo assim, a reestruturação social que Danielle imagina que crianças como seu filho irão promover é aqui o resultado de um esforço semiótico-escalar seu para promover uma reviravolta no roteiro capacitista que retrata as pessoas com deficiência como menos que humanos, ou mesmo, como de outro mundo. Ela, portanto, vincula a esperança às tensões cronotópicas entre experiências do dia a dia, arenas socioespaciais macro e processos identitários.

A linha narrativa principal do documentário salienta a dedicação materna e o estado de negação como formas de lidar com crianças que abalam a escala da “normalidade”. Esse ponto de vista é sinalizado pela fala final do repórter do *Dateline*. Referindo-se às mães do Zika, ele afirma, “Elas são 100% dedicadas às crianças. Na minha opinião, são guerreiras.” Modelos escalares como esses favorecem uma perspectiva singular que exclui do discurso outras disposições afetivas. Confrontadas com o desafio de criar seus/suas filhos/as, algumas mães operam uma ampliação escalar e se juntam à luta por seus direitos. Elas se tornam ativistas e criam grupos de apoio. A seção seguinte se voltará para essa dimensão coletiva.

“Dando bales” por uma maternidade militante

No conjunto de dados que a pesquisa gerou, encontramos referências a ONGs cujas fundadoras, extrapolando a condição materna, assumem o protagonismo de porta-vozes dos direitos dessas crianças. Esse tipo de orientação escalar é desenvolvida pela UMA (União de Mães de Anjos). Segundo Scott, Quadros, Rodrigues, Lira, Matos, Meira & Saraiva (2017), as ações políticas dessas organizações são semioticamente legitimadas pelo princípio êmico “mães de anjos”, como demonstrado pelo logotipo da UMA visível na Figura 1.

Figura 1. Logotipo da UMA.



Por um lado, esses signos linguísticos e não-linguísticos desempenham uma função metapragmática no reconhecimento de um grupo buscando visibilidade. Por outro lado, eles constroem a autoestima performativamente. O processo que escala os bebês como “anjos”, posiciona as mães e seus cuidados maternos como especiais. Ao invocar um espaçotempo religioso, o logotipo qualifica o trabalho dedicado das mães como digno de valor e orgulho. Isso é indexado pelo signo alado da UMA flutuando em um céu e encimado por um halo. Essa orientação escalar constrói

um posicionamento multissemiótico contrário a políticas abortivas como alternativa para mulheres afetadas pelo Zika no Brasil – um assunto altamente polêmico que envolve a disputa entre religião e secularização na sociedade.

A presidente da UMA, Germana, é ela própria uma “mãe de anjo” originária do Recife que deu à luz aos vinte e quatro anos de idade. Ela é uma mulher negra que largou seu emprego como corretora de imóveis para lançar a associação. Em nosso *corpus* ela aparece em três produções. Nós a ouvimos em um breve registro de áudio falando a respeito dos 76% dos pais que “não conseguem lidar com o desgaste que [a microcefalia] traz aos casamentos” (BBC News Brasil 2019). Em outras produções, seu trabalho na UMA é alvo de alguns comentários apressados. Interessados em maiores informações, nós a contactamos para saber mais sobre as atividades da UMA. Em uma série de entrevistas via WhatsApp, ela nos contou a respeito das ações da ONG.

A UMA congrega uma equipe de psicólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais e consultores jurídicos que auxiliam e aconselham mais de 400 mulheres. Em dois vídeos institucionais que Germana compartilhou conosco, fomos informados sobre a atuação da UMA, que envolve uma série de demandas bem específicas, tais como melhorias no transporte, expansão da rede de centros de reabilitação e coordenação de uma rede de apoio formada por médicos e empresas privadas. A organização também incentiva a sociedade civil a colaborar por meio de doações de dinheiro, medicamentos e insumos.

Germana salienta constantemente maneiras pragmáticas de usar a linguagem para atingir esses objetivos. Segundo ela, a UMA desempenha um “papel importante” na “evolução das mães para mostrar ‘olha, você não pode lutar assim... você tem que exigir o que é responsabilidade do poder público’”. Assim, ela elabora uma maneira estratégica de comunicação para superar os obstáculos do drama social dessas mulheres. Ela encoraja as mães a desafiar a ideia de que elas são vítimas de um Estado burocrático que é alheio às suas demandas. A estratégia foi denominada

metapragmaticamente “dar bale” (corruptela de “dar baile”, no Recife) e envolve elevar o tom de voz, armar um escândalo e discutir de maneira enfática. “Dar bale” pode, dessa forma, ser visto como um registro⁴ por meio do qual essas mães fazem uma recalibragem das dinâmicas de poder impostas a elas pelas burocracias do Estado e seu labirinto kafkiano de documentos, assinaturas e instâncias de poder. Dar bale é uma técnica escalar que, usada em momentos interacionais específicos, é capaz de reverter esse script de relações de poder e má vontade burocrática. O ritmo arrastado dos scripts estatais contrasta com as necessidades das crianças. Dar bale opera para livrar-se dessas tensões da espera. Segundo Germana, as necessidades das mulheres demandam ações imediatas. Sendo assim, elas precisam “dar bale” a fim de se rebelarem contra a inépcia pública. O excerto (4) ilustra como isto é encenado.

(4) Germana (audio2_whatsapp)

1 Germana: A partir do momento em que as pessoas, quando
2 você procura os direitos, seus e do seu filho,
3 e:: quando você chega lá, as pessoas tratam aquilo
4 como se tivessem lhe prestando um favor, então
5 elas querem fazer quando bem quiserem, no
6 momento delas, e no tempo delas, onde na
7 realidade isso:: se a gente procura, é algo que
8 já tem que ter acontecido desde ontem.
9 Porque se:: as coisas funcionassem bem aqui no
10 Brasil, né? a gente não precisava nem procurar
11 nossos direitos, ela já funcionava
12 na saúde pública adequadamente. Então a pessoa
13 precisa se armar. É aquela coisa, se
14 não ceder pelo amor, vai

⁴ Segundo Agha (2007), nossos atos cotidianos, ao nos referirmos à maneira de falar dos outros, vêm imbricados a relações socioculturais complexas e padrões que respondem reflexivamente a aspectos contextuais. Dessa forma, o emprego do registro depende da consideração do que é apropriado ao evento social específico e a avaliação acerca de seus possíveis efeitos interacionais.

15 pela dor, né? Aí é quando a mãe leva a
 16 fama de barraqueira, de mal educada,
 17 né? que gosta de chamar atenção.
 18 é desqualificada. enfim, são mais ou menos nesses
 19 episódios, quando você vai atrás de uma vaga de
 20 escola, quando você exige seu assento de
 21 prioridade no transporte público, sabe?

O trabalho escalar de Germana contextualiza de forma muito nítida “dar bale” como uma atividade metapragmática necessária na luta por direitos. Em sintonia com a reflexão de Mattingly (2010:165), “dar bale” ajuda essas mães a formularem uma “narrativa inversa à luz das muitas perdas na vida”, na qual elas conseguem criar enredos de mais esperança para si e para seus/suas filhos/as. A orientação que Germana fornece (linhas 1-3) é reforçada pelo exemplo prático que ela dá na coda (linhas 15-20). Entretanto, os direitos de cada um muitas vezes esbarram em uma série de fatores complicadores. O exercício dos direitos é muitas vezes mal interpretado pelos representantes do Estado como um favor que só pode ser concedido com seu beneplácito, ignorando as necessidades urgentes das crianças (linhas 3-4). Esse impasse metapragmático vem acompanhado de um desencontro temporal (linhas 5-6).

O presente imediato dessas mães não se coaduna com a morosidade de um sistema de saúde burocrático. É preciso reescalar; caso contrário, torna-se completamente inoperante (linhas 9-13). Essa avaliação conduz à resolução (ou resultado), que é escalada metaforicamente como uma batalha em que a arma é a linguagem. Diante das instâncias de poder, as gentilezas não têm lugar. O discurso tem que peitar o interlocutor. “Dar bale”, dessa forma, tira as pessoas da zona de conforto e produz resultados. Essa modalidade de efeito performativo funciona de forma semelhante ao “papo reto”, um registro explorado por Silva & Lee (2021) em seu estudo do enregistramento da esperança. Segundo eles, “papo reto” “traduz termos da burocracia de Estado e outros

registros comodificados em figuras de linguagem mais tangíveis e cotidianas” (2021:14).

Em seu modo narrativo de reflexão, Germana invoca outros espaçotempos, o que adiciona outras camadas de complexidade a “dar bales” como um registro de prática linguística impregnada de esperança, como ilustrado pelo excerto (5).

(5) Germana (audio3_whatsapp)

1 Germana: É sempre é necessário dar uns bales:::

2 Se impor. Acho que o negócio

3 é se impor, porque

4 tem muita gente que gosta de fazer-

5 muito gestor que gosta de fazer a gente de

6 gato e sapato, gosta de tratar a gente como burra

7 entendeu? E na realidade, não é burra.

8 Existe muita gente analfabeta e

9 sem muita instrução mas existe sim muita gente

10 que mal sabe assinar o nome, mas

11 conhece seus direitos, sabe? Então, você

12 tem que parar de achar que todo mundo é feito

13 aquelas de trinta anos atrás, diferentemente

14 de mulheres sozinhas sem outras

15 mães por perto, outras.

Na orientação da narrativa (linhas 5-11), “dar bale” é escalado sobre o campo da desigualdade de classe. Esse fenômeno social é intensificado por fatores complicadores mencionados nas linhas 5-6, que indexam um enredo recorrente enfrentado por brasileiros menos favorecidos ao lidar com a burocracia de Estado. Nesse cenário, essas mães precisam “dar bale” a fim de lutar por seus direitos e promover uma reviravolta em um enredo tão nefasto (linhas 1-2). “Dar bale”, portanto, auxilia essas mães a por fim ao silenciamento duradouro e, com veemência, conquistar nesgas de esperança dentro de um contexto que de outra forma é opressivo. Ao comparar diferentes temporalidades (linhas 11-15) – o

momento presente e trinta anos atrás – Germana trama a esperança ao defender avanços na ordem de gênero.

Com esperança na justiça social

Em 2019, Germana encabeçou uma campanha para garantir apoio financeiro vitalício às pessoas com deficiência, não importando a renda. Ela se uniu ao debate sobre o BPC – Benefício de Prestação Continuada, que virou lei aprovada em 1993 e que garante um salário mínimo por mês às pessoas idosas e às pessoas com deficiências físicas que estejam vivendo em condições de extrema pobreza. Apoiada por defensores públicos e por representantes de outras organizações semelhantes à UMA, Germana entrou com uma ação contra a lei porque o benefício do BPC se limitava a famílias com renda mensal per capita equivalente ou menor que um quarto do salário mínimo.

Essa campanha resultou em uma ação judicial questionando o parâmetro financeiro como critério para a concessão do benefício. O processo também promoveu diversas discussões e projetos de lei, muitos dos quais ainda tramitando no Congresso. Germana tem sido uma participante ativa nisso tudo. É notável como ela é atenta ao trabalho escalar, sobretudo seu emprego do que se denomina “reversões escalares”, um deslocamento escalar que opera uma reviravolta tática no curso da ação, por meio da qual recursos comunicativos e recursos corporificados são empregados estrategicamente para recalibrar as dinâmicas interacionais, ideológicas e afetivas. Esse tipo de reversão escalar pode ser observada em uma das audiências públicas a que Germana compareceu defendendo a Medida Provisória (MP894/2019). Eu seu discurso, ela roga aos responsáveis para que o benefício continuado vitalício seja concedido às crianças com microcefalia⁵.

⁵ MP 894/2019 Pensão especial para criança com microcefalia, 10/10/2019; ver <https://www.youtube.com/watch?v/NeXjYGU5sx4>.

A forma como ela equilibra múltiplas escalas em meio a reversões estratégicas é o destaque no Excerto 6.

(6) Germana (24:03–28:14)

((Lendo pausadamente))

1 Germana: Falo aqui como mãe do Guilherme, que não tem
2 voz para estar aqui, representando mais de
3 quatrocentos e vinte e cinco associados da UMA.
4 Essa MP é a oportunidade que vocês, senhores
5 parlamentares, têm de fazer justiça. Vocês têm
6 o poder de mostrar que o Brasil vai mudar de
7 verdade. Por favor, pensem nos nossos filhos
8 como se fossem os de vocês, afinal todos nós
9 estamos aptos a ser picados pelo mosquito, pelo
10 tal mosquito. Daqui a quatro, oito, dez anos,
11 com certeza não é os senhores que vão estar aqui.
12 Podem estar governando seus estados, podem estar
13 em outras funções, mas com toda certeza somos
14 nós, mães, ((apontando para si própria)) que
15 vamos estar aqui cobrando. Então, por favor, não
16 nos deixem que a nossa voz fiquem só aqui nesse
17 dia, né?, ou esbarre num
18 orçamento. Dinheiro tem, ((para de ler))
19 o que falta é VON-TA-DE, ((batendo com o dedo
20 indicador na mesa)) o que falta é INteresse.

Diante do tribunal, Germana recorre a uma alegação escrita em um registro um pouco mais formal pedindo a ação defendida pelo movimento. O desenho escalar de sua performance inclui o trabalho semiótico que constrói um ponto de observação argumentativo. Primeiramente, ela se posiciona como uma mãe que representa tanto seu filho quanto outras mães da associação que ela preside (linhas 1-3). Esse entrelaçamento entre a escala individual e a coletiva afirma a autoridade de sua voz. Ao se referir à hierarquia envolvida nas deliberações políticas, ela primeiro constrói a MP não como um apelo, mas como uma oportunidade de mudança (linhas 4-7). Trata-se de uma jogada estratégica que

posiciona os congressistas como os mais poderosos participantes da audiência, ao mesmo tempo em que os convida a se relacionarem com a audiência de maneira mais pragmática. Germana recorre a uma formulação especulativa (linhas 7-8) que reescala a assimetria dos papéis institucionais ao universalizar a vulnerabilidade humana diante do mosquito (linhas 8-9). Assim ela relaciona questões locais envolvendo a esperança a enquadres de ação mais abrangentes (Mattingly 2010).

Essa manobra reescalar enquadra uma narrativa projetada em um futuro espaçotempo (linhas 10-11), cuja ação complicadora atesta a resiliência constante das mães em contraste ao compromisso transitório dos congressistas às voltas com a MP (linhas 11-15). Com essa ancoragem no espaçotempo, Germana apela por um resultado, pressionando o público a agir de forma concreta (linhas 15-18). Esse apelo é enfatizado na coda, que sinaliza uma reversão em seu trabalho escalar. Desse ponto em diante, Germana abandona suas notas e sua performance torna-se mais assertiva. A ênfase, o gestual e o vocabulário operam um reenquadramento de sua fala, transformando sua petição em uma demanda ousada, direta e clara, com contornos sugestivos de “dar bale”. Dessa forma, ela equilibra habilmente o estilo mais refinado e o coloquial (linhas 18–20). Ao culpar o Estado por sua inércia, ela indexa uma reversão na maneira como se dirige ao público, interrompendo a leitura de suas anotações e batendo com o dedo indicador na mesa, conforme ilustrado no Excerto 7.

(7) Germana (28:54–29:44)

1 Germana: ((dedo em riste)) O que é três milhões e meio para a união

2 brasileira? O que é três milhões e meio para o

3 estado brasileiro pra uma mãe que sufre, uma

4 mãe que não tem um apoio, uma mãe que não tem

5 assistência do seu lado, uma mãe que não tem o

6 Estado do seu lado. O que É três milhões

7 e meio para o estado brasileiro?

8 ((gesto comprimindo os dedos uns contra os

9 outros)) Então, por favor, seus parlamentares
10 ((interrompe a leitura, solta o papel, e
11 aproxima as duas mãos perto do peito, se dirigindo
12 diretamente aos parlamentares)) REFLITAM.
13 Eu sei que a situação brasileira tá difícil.
14 Num tá fácil pra ninguém. Se não tá fácil
15 pra vocês, imagina a gente, que pega ônibus com
16 cadeira de rodas debaixo de chuva, tá? que tem
17 que esconder a cadeira de rodas na parada de
18 ônibus porque o motorista se ele vê, ele queima.
19 E quando ele para, a gente corre pra pegar a
20 cadeira, ele fecha a porta e vai embora.
21 A sociedade, a própria sociedade dentro do
22 ônibus, os passageiros, manda o motorista seguir,
23 porque sabe que vai atrasar a viagem.
24 Sabe por quê? Porque o elevador tá quebrado,
25 porque alguém vai ter que ajudar, porque a
26 cadeira vai ter que subir.

No *design* semiótico de seu discurso, Germana escala o orçamento do BPC contra o orçamento do Estado, empregando quantificação e comparação. Seu uso de paralelismo sintático e repetição propõe um modelo capaz de alterar a realidade social, desde que haja apoio governamental. Paralelismo sintático com uso de formulações com “O que” nas linhas 1-8 estabelece um ritmo em crescendo que desafia os congressistas com uma escolha moral envolvendo o emprego do dinheiro público. Esse movimento chega ao seu ápice quando Germana invoca uma escala didática sinalizada pelo termo “REFLITAM” (linha 12) e de forma geral altera sua corporificação, deixando de lado suas anotações e trazendo suas mãos para perto do peito. Assim ela se engaja em uma reversão escalar. Antecipando a linha argumentativa de seus interlocutores, ela emprega alegações do senso comum para justificar a inação (linhas 13-4) e compara diferentes concepções de “dificuldade”: a dos congressistas e a das mães que ela representa. Ela o faz em modo narrativo (linhas 15-18), o que serve como uma

aula em reversão da perspectiva. Ela lista as adversidades diárias enfrentadas pelas mães do Zika. Com tal exercício escalar, Germana confronta os congressistas com a dura realidade que as mães do Zika e seus/suas filhos/as têm que enfrentar, jogando luz sobre a crueldade rotineira do abandono que sofrem por parte da sociedade e do Estado. Essa reviravolta na trama revela todas as implicações da tragédia que a inércia judicial perpetua. A ação complicadora da narrativa e seu desfecho no Excerto 8 reforçam o dilema moral aqui apresentado.

(8) Germana (31:32–33:00)

1 Germana: E essa família vai viver de quê?
2 Essa família vai comer o quê? GENTE, um salário
3 mínimo não dá pra NADA. Um salário mínimo
4 muitas vezes é um jantar que acontece aqui em
5 Brasília. Um salário mínimo, essas famílias,
6 essas mulheres elas vivem num estado de
7 miserabilidade total porque sabe o que acontece?
8 setenta e seis por cento dessas mulheres elas
9 são abandonadas pelos seus companheiros. E
10 toda essa- todo esse peso porque ter filho
11 com deficiência não é ruim não tá? Gente, meu
12 filho não é um fardo, não. Não é não, não é
13 ruim não, ((movendo o dedo indicador))
14 sinceramente falando. O ruim é o sistema
15 que não sabe acolher. Ruim
16 é isso aqui, ((movimento circular com
17 o dedo)) a gente falando por uma coisa
18 ÓBVIA, isso sim é difícil, tá?

Germana estabelece uma relação indexical entre o *status* socioeconômico das pessoas e como elas gastam um salário-mínimo (cerca de R\$ 1000,00 à época). Ao comparar o benefício pleiteado pelas mães do Zika (BPC) aos gastos dos membros do legislativo em restaurantes sofisticados, ela torna explícito o quanto esses participantes na audiência não estão em pé de igualdade com as mães do Zika (linhas 1-7). No entanto, apesar de reconhecer tal

discrepância, Germana se sai bem ao provocar uma reviravolta no enredo condescendente que caracteriza as mães de crianças com deficiência como vítimas desafortunadas da condição de seus/suas filhos/as (linhas 10-14). Ao reescalar essas identidades estigmatizadas, ela enfrenta os regimes capacitistas que produzem cenários nada acolhedores e mesmo excludentes para as pessoas com deficiência (Hehir 2007). Esse tipo de reversão escalar ajuda Germana a contextualizar a audiência pública como um fórum para um debate crítico sobre o capacitismo, uma ideologia orientadora de políticas públicas equivocadas e pouco realistas que aprisionam as mulheres em um círculo falacioso. Assim, ela desloca o problema das crianças que nascem com microcefalia para um sistema que é inoperante e alheio às suas próprias deficiências (linhas 14-18).

Considerações finais

Neste capítulo, examinamos dados que estão disponibilizados em mídias digitais e material de entrevistas com as chamadas “mães do Zika”. Fechamos e abrimos o foco sobre a atividade narrativa, enfocando particularmente como a esperança é encenada nesses diferentes contextos. Ao privilegiar duas vertentes analíticas, seguimos caminhos que entrelaçam questões mais macro com outras mais micro. Essa perspectiva analítica produz um diagnóstico complexo do fenômeno do Zika que as abordagens estritamente biomédicas e técnicas não conseguem abranger. Uma visão mais panorâmica indica que as mães do Zika sofrem o abandono tanto por seus companheiros, como pelo Estado. Entretanto, uma análise mais minuciosa de seu trabalho narrativo coloca em evidência como as mães afetadas pelo Zika tramam a esperança sobre uma corda bamba em que o equilíbrio oscila de forma interseccionalizada em torno a categorias como gênero, classe, raça e ideologias capacitistas. Essas mulheres trilham caminhos instáveis de opressão, burocracia e abandono. Em meio a cuidados intensos, peregrinações terapêuticas e confrontos jurídicos, elas vivenciam um espaçotempo não linear, tendo que se

haver com o aqui e agora em um horizonte de projeções imaginárias. No curso de suas ações elas rearticulam fatos passados e reorganizam suas ações no presente. Entretanto, elas não apelam para a mera causalidade. Elas praticam uma esperança pragmática, avessa à teleologia, pois estão cientes de que o “não ainda” é imprevisível e pode até não se materializar.

Uma análise das fábulas que essas mulheres contam revela que, embora a esperança esteja nominalmente ausente de seus relatos (e embora muitas delas afirmem não ter esperança), a esperança acaba se insinuando em suas narrativas por meio das formas criativas como elas tramam contra scripts biomédicos, burocráticos e sexistas. Isso é prova de que, mais do que mera espera ou devaneio, a esperança é melhor entendida como uma “sensibilidade que tende a surgir por meio da ação” (Lempert 2018:204). Nesse sentido, os sociolinguistas estão particularmente bem equipados para captar essa materialização nos microdetalhes da interação cotidiana.

Assim sendo, salientamos diferentes modos de escalar a esperança, partindo do individual, passando pelo coletivo, até o público. Apesar dessa pluralidade, todos esses modos estão conectados nas conquistas semióticas dessas mães, na medida em que elas lutam para provocar uma reviravolta na linha narrativa sombria que o vírus impôs a elas e a seus/suas filhos/as. Ao se dar conta de sua nova realidade, Danielle assertivamente adapta suas expectativas aos novos desafios. Germana investe em alianças e evita a acomodação. Um registro linguístico específico – o dar bale – torna-se uma de suas armas para superar a estase burocrática. Operando reversões escalares, ela se vale do paradoxo da esperança (Mattingly 2010) ao promover inversões nos enredos de vitimização. Ao implementar essas estratégias escalares, ela legitima sua voz na esfera jurídica e desnaturaliza as ideologias sexistas que posicionam as mulheres como frágeis e incapazes. Como resultado, ela deixa de lado a tristeza e a autopiedade, assumindo a luta política, seja em seu nome, seja conjuntamente com outras mães.

Os fragmentos narrativos que analisamos evidenciam que tramar a esperança implica confrontar ideologias persistentes. Mães

de anjos reverterem condições desfavoráveis negociando com o risco e a vulnerabilidade. Em suas orientações narrativas voltadas às experiências difíceis, elas entrelaçam escalas, invertem linhas narrativas costumeiras e recalibram os espaçotempos do Zika, da burocracia e da esperança. Com isso, tornam-se protagonistas de narrativas inversas. Elas estabelecem nexos possíveis entre as maneiras de narrar e maneiras de esperar, o que lhes permite lidar com as incertezas e planejar o futuro. Esse tipo de reviravolta no roteiro, e a atividade escalar subjacente que a possibilita, remetem diretamente a uma sociolinguística da esperança.

Apêndice a: fontes *online*

Mídia internacional

ABC News (2016). Zika virus outbreak: Inside the hot zone [7:55]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/R37dBFSIoQw>.

AP Archive (2019). Some Brazil 'Zika kids' try school, others fight to survive [5:40]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/DiOHGqok-mU>.

BBC News (2016a). Having a baby in the Zika capital [3:00]. Online: <https://www.bbc.com/news/magazine-35747161>.

BBC News (2016b). Brazil Zika: The mothers fearing for their babies [1:24]. Online: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-35378816>.

BBC News (2018). Zika love stories: The documentary [50:00]. Online: <https://www.bbc.co.uk/programmes/w3csxhn3>.

BBC Panorama (2016). The Zika baby crisis [30:00]. Online: <https://www.bbc.co.uk/programmes/b073m6g8>.

Bergman D. C., John (2016). The truth behind the Zika virus [27:39]. Online: https://www.youtube.com/watch?v/YhB4_etq6_w.

CBS News (2019). Zika: Children of the outbreak (Full documentary) [23:10]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/ywPEj1IU7pM>.

CNN Health (2016). Everything you need to know about Zika [5:00]. Online: <https://edition.cnn.com/2016/05/17/health/zika-virus-clone-scientist/index.html>.

Diniz, Debora (2016). Zika, the film [29:29]. Anis – Instituto de bioética. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/j9tqt0jaoG0>.

FOX News (2017). Zika virus sparks global concerns: What should we know? [6:08]. Online: <https://www.foxnews.com/video/4742490567001>.

The Guardian (2016). 'We are writing the history of Zika': One year into the crisis in Brazil [1:39]. Online: <https://www.theguardian.com/global-development/2016/oct/11/zika-brazil-babies-micro-cephaly-one-year-later>.

The New York Times (2016). Brazilians face Zika's effects [1:00]. Online: <https://www.nytimes.com/video/world/americas/10000004174308/brazilian-mother-cares-for-son-with-zika.html>.

SBS Dateline (2016a). Love in the time of Zika: The devastating impact of Brazil's Zika crisis [24:20]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/96KnaIIK4eE>.

SBS Dateline (2016b). The crippling impact of the Zika virus [24:52]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/S8LV5nW0wfU>.

STAT (2017). Zika in Brazil: Sophia's story [5:31]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/VE7h7iBH4is>.

St. Louis Children's Hospital (2017). Zika: Everything you need to know [20:23]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/xsnTWcX8AOM>.

University of California Television (2016). Zika virus: What why and when? Exploring ethics [59:44]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/WgP-I1DFhYs>.

VOX (2016). All the ways Zika can spread, ranked by scientific certainty [2:33]. Online: <https://www.vox.com/2016/2/6/10925002/how-is-zika-virus-spread>.

WHO (2016). Microcephaly and Zika virus infection: Questions and answers [3:51]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/0skonVosTJU>.

Mídia brasileira

BBC News Brasil (2019). Como vive a 1ª geração de bebês com microcefalia por zika [10:54]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/1nbe8kTLCP8>.

Canal Saúde C (2018). Em Família – Microcefalia [26:52]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/N7K8MKWvr7E>.

EBC na Rede (2016). Vida com microcefalia: conheça a histórias de mães de crianças com a deficiência[5:24]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/jIM3ROJpVjY>.

SBT News (2019). Crianças lutam contra a microcefalia após surto de Zika no Pernambuco [4:11]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/ltioCkYE3cQ>.

SOS Mãe (2017). Mulher que tem duas filhas com microcefalia dá lição de vida [25:31]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/nnqw3elu-60>.

TV Ponta Negra (2016). A força das mães de bebês com microcefalia [6:46]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/iwla9r6xyFU>.

TV Ponta Verde SBT (2016). Como vivem pacientes com microcefalia [3:41]. Online: <https://www.youtube.com/watch?v/g-kKf6WfUvE>.

UOL (2017). Microcefalia: Catarina tem história de otimismo na luta contra a doença [13:14]. Online: https://www.youtube.com/watch?v/RSM-jRrWh_k.

APÊNDICE B: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Adaptado de sistema Jefferson (2004)

MAIÚSCULA fala em voz alta ou muita ênfase

(0.5) pausa em segundos

(.) micropausa

. entonação descendente

? entonação ascendente

, entonação de continuidade

: alongamento do som

- interrupção abrupta da fala

sublinhado ênfase

°fala° volume mais baixo

↑ subida de entonação

↓ descida de entonação

< > fala acelerada

> < fala desacelerada

(palavra) transcrição duvidosa

.hhh inspiração audível

(()) comentários de transcrição

Referências

Agha, Asif (2007). **Language and social relations**. Cambridge: Cambridge University Press.

Antelius, Eleonor (2007). The meaning of the present: Hope and foreclosure in narrations about people with severe brain damage. **Medical Anthropology Quarterly** 21(3):324–42.

Berlant, Lauren (2011). **Cruel optimism**. Durham, NC: Duke University Press.

Blommaert, Jan, & Anna De Fina (2017). Chronotopic identities: On the spacetime organization of who we are. In Anna De Fina, Didem Ikizoglu, & Jeremy Wegner (eds.), **Diversity and superdiversity: Sociocultural linguistic perspectives**, 1–15. Washington, DC: Georgetown University Press.

Borba, Rodrigo (2019). **Injurious signs: The geopolitics of hate and hope in the linguistic landscape of a political crisis**. In Christopher Stroud, Amiena Peck, & Quentin Williams (eds.), *Making sense of people and place in linguistic landscapes*, 161–81. London: Bloomsbury.

Capranzano, Vincent (2003). Reflections on hope as a category of social and psychological Analysis. **Cultural Anthropology** 18(1):3–32.

Carr, E. Summerson; Lempert, Michael (2016). Introduction: Pragmatics of scale. In E. Summerson Carr & Michael Lempert (eds.), *Scale: Discourse and dimensions of social life*, 1–21. Berkeley: University of California Press.

Castilhos, Washington, & Carla Almeida (2020). Discursos sobre o aborto na epidemia de Zika: Análise da cobertura dos jornais O Globo e Folha de S. Paulo. **Cadernos de Saúde Pública** 36(1):1–34.

Fabício, Branca (2019). Discourse circulation in news coverage of the Zika virus outbreak: Colonial geopolitics, biomedicalization and affect. **Discourse, Context & Media** 30:100289.

Fleisher, Soraya (2017). Segurar, caminhar e falar: Notas etnográficas sobre a experiência de uma ‘mãe’ de micro’ no Recife/PE. **Cadernos de Gênero e Diversidade** 3(2):93–112.

Gal, Susan (2016). Sociolinguistic differentiation. In Nikolas Coupland (ed.), **Sociolinguistics: Theoretical debates**, 113–35. Cambridge: Cambridge University Press.

Georgakopoulou, Alexandra (2007). **Small stories, interaction and identities**. Amsterdam: John Benjamins.

Hehir, Thomas (2007). *Confronting ableism*. *Educational Leadership* 64(5):8–14. Online: <https://www.learntechlib.org/p/99865/>; accessed February 4, 2023.

Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Gene Lerner (ed.), **Conversation analysis: Studies from the first generation**, 13–32. Amsterdam: John Benjamins.

Labov, William (1972). **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lear, Jonathan (2006). **Radical hope: Ethics in the face of cultural devastation**. Cambridge: Cambridge University Press.

Lempert, William (2018). Generative hope in the postapocalyptic present. **Cultural Anthropology** 33(2):202–12.

Mattingly, Cheryl (2010). **The paradox of hope: Journeys through a clinical borderland**. Berkeley: University of California Press.

Mishler, Elliot G. (2006). Narrative and identity: The double arrow of time. In Anna De Fina, Deborah Schiffrin, & Michael Bamberg (eds.), **Studies in interactional sociolinguistics**, vol. 23: Discourse and identity, 30–47. Cambridge: Cambridge University Press.

Miyazaki, Hirokazu (2004). **The method of hope: Anthropology, philosophy and Fijian knowledge**. Redwood City, CA: Stanford University Press.

Porto, Maria Rozeli, & Patrícia R. S. Salvador Moura (2018). O corpo marcado: A construção do discurso midiático sobre Zika vírus e microcefalia. **Cadernos de Gênero e Diversidade** 3(2):158–91.

Scott, Russell Parry; Marion Teodósio Quadros; Ana Cláudia Rodrigues; Luciana Campelo Lira; Silvana Sobreira Matos; Fernanda Meira; & Jeíza Saraiva (2017). A epidemia de Zika e as articulações das mães num campo tensionado entre feminismo, deficiência e cuidados. **Cadernos de Gênero e Diversidade** 3(2):73–92.

Silva, Daniel do Nascimento; Lee, Jerry Won (2021). 'Marielle Presente': Metaleptic temporality and the enregisterment of hope in Rio de Janeiro. **Journal of Sociolinguistics** 25(2):179–97.

Silva, Daniel do Nascimento; Lee, Jerry Won (2024). **Language as hope**. Cambridge: Cambridge University Press.

Stitzlein, Sarah (2019). Pragmatist hope. In Claudia Bloser & Titus Stahl (eds.), **The moral psychology of hope**, 93–112. New York: Rowman & Littlefield.

Waterworth, Jayne M. (2004). **A philosophical analysis of hope**. New York: Palgrave.

REFLEXÕES SOBRE A TIMIDEZ E A VULNERABILIDADE EMOCIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Pâmela Rabelo Dias (UFV)

Introdução

A docência em línguas envolve muito mais do que a transmissão de conteúdos, mobilizando dimensões cognitivas, afetivas e relacionais que permeiam o trabalho do professor (Celani, 2008; Barcelos, 2015). Nesse cenário, aspectos frequentemente considerados individuais, como a timidez, podem assumir um papel significativo, ao influenciar a forma como professores interagem com seus alunos, tomam decisões pedagógicas e se posicionam em contextos de ensino.

Apesar de sua presença no cotidiano escolar, a timidez ainda é pouco explorada em estudos sobre professores de línguas, sendo mais frequentemente investigada em relação a alunos, especialmente no que diz respeito à produção oral. Essa lacuna torna-se ainda mais relevante quando se considera que a docência é marcada por experiências emocionais intensas, entre elas a vulnerabilidade – entendida como uma dimensão constitutiva do ser professor, que emerge das condições estruturais, sociais e discursivas que permeiam o ensino (Kelchtermans, 2005, 2012; Song, 2016, 2022).

Com base em minha dissertação de mestrado (Dias, 2026), este estudo busca compreender a timidez em articulação com a vulnerabilidade emocional, investigando como essas dimensões se entrelaçam nas experiências de professores de línguas em formação inicial. Ao focalizar essa relação, o estudo contribui para ampliar a compreensão sobre aspectos ainda pouco visibilizados na formação docente, especialmente no campo da Linguística Aplicada.

Nesse sentido, o estudo orienta-se pelas seguintes perguntas de pesquisa: (1) professores tímidos se sentem emocionalmente vulneráveis em contextos de ensino e aprendizagem? Como essa vulnerabilidade é construída? (2) Quais desafios são enfrentados por professores de línguas em formação inicial que se identificam como tímidos? Que estratégias mobilizam para lidar com esses desafios?

Referencial teórico

A timidez passou a despertar maior interesse acadêmico, especialmente no campo da Psicologia, a partir dos estudos de autores como Zimbardo e Pilkonis, considerados referências na área. As investigações iniciais de Zimbardo, na década de 1970, evidenciaram a escassez de estudos sistemáticos sobre o tema até então, predominando compreensões baseadas em especulações que associavam a timidez a traços de personalidade, vergonha e medo de exposição.

A timidez é amplamente reconhecida como uma experiência complexa e multifacetada, não passível de uma definição única, uma vez que assume significados distintos conforme os contextos e as vivências individuais (Zimbardo, 1977). Nesse sentido, autores como Zimbardo, Carducci e Conkright (2020) propõem compreendê-la a partir de suas características e efeitos mais recorrentes, considerando a diversidade e a natureza situada das experiências de pessoas tímidas. De modo geral, a timidez pode ser entendida como:

[...] a presença de reações ansiosas, autoconsciência excessiva e autocrítica negativa em resposta a interações sociais reais ou imaginadas, a ponto de gerar desconforto suficiente para interferir na capacidade do indivíduo de se desempenhar em situações sociais, podendo inclusive comprometer a realização de objetivos pessoais e profissionais. (n.p.)

A timidez envolve uma preocupação acentuada com o *self* e com o olhar do outro, podendo gerar medo de julgamento e incompreensão (Verztman, 2014). Caracteriza-se, ainda, por conflitos internos, como o desejo simultâneo de aproximação e esquiva, bem como por dificuldades em interações sociais e pela delimitação de uma zona de conforto mais restrita (Carducci, 2002). Trata-se de um fenômeno social e cultural que afeta dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais, estando associado a maior desconforto em situações sociais e a experiências emocionais menos positivas quando comparadas às de indivíduos não tímidos (Scott, 2007; Pilkonis, 1977).

Além disso, indivíduos tímidos tendem a apresentar níveis elevados de autocrítica, o que pode intensificar os efeitos emocionais da timidez. Emoções como vergonha, embaraço, medo e ansiedade figuram como centrais nesse processo, frequentemente associadas ao receio de avaliação negativa, à baixa autoestima e a crenças limitantes (Henderson; Zimbardo, 2010; Firouzi *et al.*, 2024; Jones *et al.*, 2014).

Dias (2026, p. 26), com base em Zimbardo (1982), sistematiza diferentes formas de manifestação da timidez, entre as quais se destacam: (1) limitação no aproveitamento de experiências sociais agradáveis, na formação de amizades e na interação com pessoas fora do círculo social mais próximo; (2) preocupação excessiva com a forma como se é percebido, tornando o indivíduo altamente autoconsciente de suas ações; (3) dificuldade em se expressar e defender opiniões; (4) redução na clareza da comunicação; (5) dificuldade em reconhecer e revelar suas próprias qualidades; (6) emergência de emoções desconfortáveis e, em alguns casos, de condições clínicas como ansiedade e depressão; (7) reações fisiológicas associadas ao estresse; e (8) limitação na vivência de novas experiências.

Dentre esses efeitos, e considerando o contexto de professores de línguas, destaca-se o impacto na comunicação, aspecto central à docência. A atuação docente envolve o uso da voz, a clareza na exposição de ideias e a construção de presença em sala de aula

(Gimenez *et al.*, 2019; Zlatić *et al.*, 2014). Quando a timidez interfere nesses aspectos, pode afetar a qualidade do ensino, a autoeficácia docente e a percepção de competência, especialmente no ensino de línguas, em que o uso da língua é constantemente avaliado.

O trabalho docente demanda interação contínua e exposição a diferentes contextos e interlocutores, o que pode representar um desafio adicional para professores tímidos, que podem necessitar de mais tempo para se adaptar e, em alguns casos, apresentar comportamentos de evitação social (Pilkonis, 1977). Ademais, a preocupação com a forma como são percebidos pode favorecer interpretações distorcidas das interações e intensificar emoções de insegurança nas relações interpessoais (Zheng *et al.*, 2024). Ainda que haja o desejo de se aproximar de alunos e colegas, esse movimento pode entrar em tensão com o desconforto social, dificultando a socialização e, por vezes, gerando sentimentos de isolamento, com possíveis impactos no bem-estar e na permanência na profissão (Almeida *et al.*, 2019).

Apesar desses desafios, pessoas tímidas também escolhem a docência por interesse e afinidade com o ensino, passando pelos mesmos processos de formação e desenvolvimento profissional que outros professores de línguas. Nesse sentido, acredito que a timidez pode, inclusive, estar associada a qualidades singulares na prática docente. Embora não deixe de existir, seus efeitos podem ser compreendidos e atenuados no contexto educacional.

No contexto do ensino, a vulnerabilidade é compreendida como uma “experiência emocional complexa, multidimensional e multifacetada” (Lasky, 2005, p. 901), podendo impactar, de diferentes formas, a atuação docente. Na Linguística Aplicada, a vulnerabilidade docente tem ganhado maior atenção a partir da chamada virada emocional, com destaque para os estudos de Song (2016, 2019, 2023), que evidenciam o papel das emoções nas práticas e avaliações de professores de línguas (Bacova; Ross, 2023). Nesse sentido, a literatura aponta que a vulnerabilidade constitui uma dimensão inerente à docência, não podendo ser eliminada, mas cuja compreensão se mostra fundamental para o

desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Kelchtermans, 2012).

A vulnerabilidade não se configura como uma emoção em si, mas pode desencadear diferentes respostas emocionais (Kelchtermans, 2005). No contexto educacional, tais emoções tendem a ser reguladas por normas institucionais, o que frequentemente limita sua expressão espontânea (Zembylas, 2002, 2003).

De acordo com Lasky (2005) e Song (2016), professores podem vivenciar diferentes formas de vulnerabilidade, como a vulnerabilidade aberta e a protetiva. A vulnerabilidade aberta está associada a sentimentos de segurança e confiança que possibilitam ao professor se expor, mesmo diante de desconfortos, em favor da construção de relações e da aprendizagem dos alunos, podendo contribuir positivamente para o desenvolvimento profissional. Já a vulnerabilidade protetiva relaciona-se ao medo e à ansiedade, levando, em alguns casos, à evitação de situações percebidas como ameaçadoras e a ações desalinhadas às próprias crenças e valores, o que pode resultar em retraimento e limitar o desenvolvimento profissional. Essas experiências variam de acordo com as crenças, autopercepções e contextos em que os professores estão inseridos (Song, 2016).

A partir dessas discussões, a timidez pode ser compreendida como um fator que potencialmente coloca o professor em uma posição de maior vulnerabilidade. Considerando que o ensino é uma atividade essencialmente relacional, que envolve constante exposição ao outro (Kelchtermans, 2012), professores de línguas, frequentemente associados à expectativa de uma comunicação eficaz, podem ter sua atuação atravessada pela timidez e pela ansiedade ao falar (Altun, 2023). Nesse contexto, podem emergir questionamentos sobre a própria competência, com possíveis impactos na autopercepção profissional.

Para Bullough (2005), estar vulnerável não significa apenas estar suscetível a ser afetado, mas reconhecer essa possibilidade e, ainda assim, se permitir experienciá-la. A partir dessa

compreensão, entendo a vulnerabilidade não apenas como algo a ser evitado, mas também como um espaço de abertura e de desenvolvimento, ainda que, em muitos contextos, ela seja percebida de forma negativa. Nesse sentido, acredito que discutir a timidez e a vulnerabilidade na formação de professores de línguas é fundamental para promover uma compreensão mais sensível e acolhedora dessas experiências, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, amplamente utilizada para investigar dimensões sociais e humanas no ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Dörnyei (2007), essa abordagem favorece a compreensão de fenômenos complexos, especialmente no contexto educacional, devido à sua natureza flexível, exploratória e à ausência de hipóteses previamente fixadas.

O estudo foi realizado em uma universidade federal do estado de Minas Gerais, no curso de licenciatura em Letras. Participaram da pesquisa cinco professores em formação inicial – identificados pelos pseudônimos Antônio Carlos, Marcelo, Sandra, Lucinara e Ju – com idades entre 20 e 26 anos, sendo três do gênero masculino e duas do feminino. Quanto à habilitação, dois estudantes são da área de Francês, dois de Inglês e um de Espanhol, distribuídos entre o 5º e o 7º período do curso. Em relação às experiências de ensino, os participantes atuam principalmente em escolas públicas, em contextos de estágio e em atividades regulares, além de participarem de projetos de extensão e ministrarem aulas particulares, evidenciando a diversidade de vivências pedagógicas durante a formação.

Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: questionário semiaberto (QS), narrativa escrita (NE) e entrevista semiestruturada (ES). O questionário, aplicado por meio da plataforma Google Forms, incluiu questões abertas e fechadas,

permitindo a obtenção de informações objetivas, bem como a expressão de percepções iniciais dos participantes sobre os temas investigados. Esse instrumento também foi utilizado para a seleção dos participantes, com base nos seguintes critérios: (1) identificar-se como tímido(a); (2) estar matriculado em habilitação de língua estrangeira; (3) possuir experiência prévia no ensino de línguas; e (4) ter concluído pelo menos dois anos do curso.

A narrativa escrita, conforme Clandinin e Connelly (2015), constitui um instrumento que possibilita a reconstrução e a organização de experiências vividas em forma de relato. Neste estudo, foi utilizada para que os participantes compartilhassem suas experiências relacionadas à timidez em contextos de ensino de língua estrangeira, a partir de um roteiro orientador, complementando os dados obtidos no questionário. Por último, as entrevistas semiestruturadas possibilitaram o aprofundamento das informações produzidas nos demais instrumentos, além de permitirem esclarecimentos e retomadas de pontos previamente abordados (Miguel, 2010). As entrevistas foram realizadas de forma presencial ou online, de acordo com a preferência dos participantes, e seguiram um roteiro flexível, possibilitando adaptações ao longo da interação.

Para a análise de conteúdo, foram seguidas as três etapas propostas por Bardin (2016): pré-análise (organização do corpus), exploração do material (identificação de temas e categorias analíticas) e tratamento dos resultados (descrição e interpretação com base no referencial teórico). A partir desses procedimentos e dos instrumentos de coleta, os resultados foram construídos por meio da colaboração dos participantes e minhas próprias interpretações como pesquisadora.

Para além da justificativa baseada na escassez de estudos sobre a timidez na LA, reconheço que minha posição como pesquisadora neste estudo é igualmente significativa. O tema investigado, assim como muitos dos relatos apresentados pelos participantes, dialoga diretamente com minhas próprias experiências como professora de

inglês tímida, o que influencia e também orienta meu olhar ao longo da pesquisa.

Resultados

Nesta seção, apresento parte dos resultados obtidos a partir da análise dos dados gerados pelos instrumentos de coleta de dados previamente descritos. Embora este capítulo enfoque a timidez e a vulnerabilidade emocional, o estudo mais amplo articula esses aspectos às crenças e emoções dos participantes; assim, tais dimensões serão mobilizadas, quando pertinente, para ampliar a compreensão dos dados.

Características da timidez

Conforme argumenta Zimbardo (1982), a timidez constitui uma experiência complexa e multifacetada, vivenciada de formas distintas por cada indivíduo. Nessa direção, os cinco participantes deste estudo apresentaram diferentes compreensões sobre a timidez, evidenciando características particulares em suas trajetórias.

Entre os participantes, Antônio Carlos, Ju e Marcelo descrevem sua timidez como situacional, ainda que relatem manifestações intensas em determinados contextos. Antônio Carlos, por exemplo, apesar de se considerar extrovertido, afirma que sua timidez emerge sobretudo em situações nas quais se sente avaliado, especialmente em contextos acadêmicos e profissionais. Segundo o participante, em consonância com os estudos de Scott (2007), trata-se de um reflexo de sua autoimagem, marcada por inseguranças em relação à própria competência.

Por outro lado, Sandra e Lucinara compreendem a timidez como um traço mais estável, presente desde a infância, como ilustra o excerto a seguir:

Eu sempre fui quietinha. Foi só no finalzinho do ensino médio que eu fui me desenvolvendo mais. Mas sempre fui bem caladinha dentro de sala, sempre fui bem na minha. [...] Sinto um pouco de nervosismo quando é pra me impor, pra poder falar na frente de outras pessoas. Com uma pessoa só, tudo bem, mas quando são várias outras pessoas, fica um pouco mais complicado. (Sandra, ES-14jun2025)

O relato de Sandra evidencia que a timidez se manifesta de forma mais intensa em contextos de exposição e menor familiaridade, especialmente quando há necessidade de se posicionar diante de outras pessoas. Ainda assim, tais experiências não se restringem à timidez como traço, uma vez que participantes que a percebem como situacional também relataram dificuldades semelhantes.

Lucinara, por sua vez, destaca o impacto da timidez na forma como é percebida socialmente. Segundo a participante, é frequentemente vista como reservada e séria, o que não corresponde à forma como se percebe. Essa discrepância evidencia como a timidez pode influenciar não apenas a experiência subjetiva, mas também a construção de identidades sociais (Scott, 2007).

Ao longo da pesquisa, os participantes também mobilizaram diferentes crenças sobre a timidez, relacionadas às suas experiências e interpretações do fenômeno. O Quadro 1 sintetiza essas crenças, organizando-as em quatro eixos: afetivo/emocional, relacional/contextual, identitário e comportamental.

Quadro 1: Crenças construídas pelos participantes sobre a timidez

Participante	Excertos representativos	Crenças sobre a timidez (organizadas por eixo)
Antônio Carlos	“sobretudo alguém que se sente particularmente pressionado ao fazer qualquer coisa na visão do outro, que é muito mais preocupado com o que se pensa de si, o que os outros ao redor pensam dela, e precisa de performar bem alguma	<p>Eixo afetivo/emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Timidez entendida como medo de avaliação negativa - Timidez associada à ansiedade social <p>Eixo relacional/contextual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Timidez entendida como

	coisa...[...]" "[...] a timidez é essa consciência exagerada da sua pessoa sendo vista, sendo ouvida."	experiência situada na interação com o outro
Ju	"[...] uma pessoa que se sente desconfortável em um determinado ambiente por se envergonhar de não ter determinado atributo que talvez seja esperado"	Eixo relacional/contextual: - Timidez entendida como fenômeno situacional, não permanente Eixo identitário: - Timidez percebida como característica parcial, não fixa
Lucinara	"O que eu considerava antes era que uma pessoa que não sabia... tinha dificuldade para expressar suas ideias e tinha dificuldade para falar, não conseguia expor sua opinião de forma clara. Só que hoje eu acho que não se limita mais só nisso [...] Eu acho que é a timidez, pode ser só mais uma extensão da pessoa introvertida."	Eixo comportamental: - Timidez associada à dificuldade de se expressar oralmente - Timidez associada à evitação da fala em público Eixo identitário: - Timidez entendida como extensão da personalidade introvertida
Marcelo	"É uma pessoa que se esconde muito. [...] diferente de uma pessoa introvertida, acho que a introspecção e ficar mais sozinho está mais ligado com o desconforto, porque não é necessariamente uma preferência."	Eixo identitário: - Timidez entendida como extensão da introversão Eixo comportamental: - Timidez associada à preferência por observar em vez de participar
Sandra	"Para mim, seria uma pessoa que sabe todo o conteúdo, mas não consegue se expressar bem na frente de outras pessoas, porque aquele monte de pessoas te olhando causa nervosismo, causa pânico."	Eixo afetivo/emocional: - Timidez entendida como medo de errar - Timidez associada ao medo de julgamento social Eixo comportamental: - Timidez associada à evitação de exposição em público

Fonte: Dias (2026).

A análise do quadro indica que a timidez é predominantemente associada a aspectos como medo de avaliação social, autoconsciência elevada e ansiedade diante da exposição,

reforçando sua natureza emocional e relacional (Zimbardo, 1982; Carducci; Conkright, 2020). No eixo comportamental, destacam-se implicações práticas relevantes para a docência em línguas, como o evitamento de situações de exposição e dificuldades relacionadas à oralidade (Barcelos, 2006).

Manifestações da timidez no ensino de línguas

As manifestações da timidez identificadas neste estudo incidem sobre diferentes dimensões da prática docente, destacando-se: a comunicação e a organização do conteúdo; a implementação de metodologias comunicativas; o desempenho vocal; a postura no ambiente profissional; o relacionamento com os alunos; as estratégias de enfrentamento de desconfortos; e as potencialidades da docência construídas a partir da timidez.

Inicialmente, os participantes relatam a ocorrência de bloqueios comunicacionais em diversos contextos, aspecto frequentemente associado à timidez (Zimbardo, 1982). Antônio Carlos, por exemplo, descreve situações em que não consegue sequer verbalizar um simples “bom dia” ao cumprimentar alguém – uma resposta que, para muitos, ocorre de forma automática. Segundo o participante, essa ausência de resposta não é intencional; ao contrário, a interação inesperada o leva a um estado momentâneo de paralisação.

Em contextos mais complexos, como o ensino de línguas, esses bloqueios comunicacionais se traduzem em dificuldades para manter clareza nas explicações, aspecto que emerge como central nos relatos dos participantes. Marcelo evidencia esse desafio ao destacar a importância da clareza para a aprendizagem dos alunos:

Sinto que assegurar que os alunos adquiram conhecimentos sistematizados, habilidades e competências na língua ensinada é desafiador para um professor de línguas tímido e acho pessoalmente

difícil fazer com que minhas explicações sejam claras, ou mesmo perceber se elas foram claras. (Marcelo, Q-04abr2025)

No excerto, observa-se que Marcelo expressa insegurança em relação à eficácia de suas explicações, bem como preocupação com a aprendizagem dos estudantes. O participante indica a necessidade de um alto nível de preparação como forma de compensar tais dificuldades. De modo semelhante, Sandra relata que raramente conseguia se manter suficientemente relaxada para se expressar com fluidez durante as explicações, enquanto Lucinara aponta o medo de falar em público como um fator que interfere em sua oralidade na língua estrangeira.

Ainda em relação à comunicação, alguns participantes discutem o impacto da timidez na escolha de abordagens e metodologias em sala de aula, apresentando perspectivas contrastantes. Antônio Carlos, por exemplo, relata dificuldade em se afastar de abordagens mais tradicionais, como aulas expositivas. No contexto em que atua, os professores são incentivados a desenvolver atividades interativas e lúdicas; no entanto, o participante percebe que, para isso, precisaria se “distanciar” de sua própria personalidade:

Eu não sou daquele jeito, de ficar mexendo muito, de ficar falando alto e ficar rindo. Eu sou bem da aula mais quieta mesmo, porque foi assim que eu me acostumei e funcionou pra mim. (Antônio Carlos, ES-21jun2025)

Seu relato sugere que determinadas expectativas associadas à docência, como expressividade corporal, entusiasmo e intensidade vocal, podem entrar em tensão com modos de ser mais reservados. Em contraste, Sandra afirma recorrer a abordagens comunicativas justamente como estratégia para deslocar o foco de atenção, evitando que recaia exclusivamente sobre si, o que tende a intensificar sua timidez.

Os dados também indicam que a timidez se relaciona a preocupações com autoridade, credibilidade e manejo de situações desafiadoras. Lucinara, por exemplo, expressa receios quanto à capacidade de impor limites, ser respeitada pelos alunos e reconhecida por pais, associando a timidez a uma possível fragilidade profissional e a impactos em seu bem-estar emocional. Em suas palavras, a “figura do professor que não se impõe [...] não traz uma certa credibilidade aos alunos” (Lucinara, ES-18jun2025). De modo semelhante, Ju e Marcelo destacam que situações imprevistas, como perguntas inesperadas, podem intensificar bloqueios e inseguranças, revelando uma percepção de dependência de condições favoráveis para lidar com a aula.

Além disso, observa-se que a timidez pode dificultar o estabelecimento e a manutenção das relações com os alunos. Lucinara aponta desafios na iniciação e continuidade de interações, associados ao receio de exposição negativa e à preocupação com sua imagem social (metapercepção), aspecto que, segundo Zheng *et al.* (2024), é comum em contextos de ensino e aprendizagem e, a meu ver, se relaciona intensamente com a experiência da timidez. Marcelo, por sua vez, reconhece a abertura dos alunos para o vínculo, mas relata dificuldade em corresponder a essa disposição, atribuindo a si mesmo a responsabilidade por um possível distanciamento. Ele também percebe menor engajamento dos estudantes em resposta a sua postura em sala de aula, relatando que “às vezes, eu sinto como se eu estivesse só falando, sem retorno” (Marcelo, ES-10jun2025); interpretando essa dinâmica como reflexo de seu desconforto e de suas dificuldades interpessoais.

Em contrapartida, a experiência de Antônio Carlos apresenta nuances distintas. O participante relata uma relação positiva com sua turma, favorecida por fatores contextuais, como o número reduzido de alunos e interesses em comum. Ainda assim, relativiza esse sucesso, atribuindo-o a condições específicas e demonstrando incerteza quanto à sua replicabilidade em outros contextos.

Diante desses desafios, os participantes mobilizam diferentes estratégias para lidar com a timidez na docência. Entre as mais recorrentes, destacam-se o planejamento detalhado e o ensaio prévio das aulas, que funcionam como formas de antecipar dificuldades, como lapsos de memória ou hesitações na fala, contribuindo para uma maior sensação de controle. Outras estratégias incluem tanto a preferência por aulas mais expositivas – como forma de reduzir a exposição, quanto o uso de atividades interativas, que permitem deslocar o foco do professor e favorecer a participação dos alunos.

O uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) também emerge como um recurso de apoio, especialmente na organização de explicações didáticas, contribuindo para aumentar a segurança docente, desde que utilizado de forma crítica. Além disso, foram mencionadas estratégias de regulação emocional, como a respiração controlada em momentos de tensão, associada a processos de autorregulação (Meland; Brion-Meisels, 2024) e a respostas fisiológicas do sistema nervoso parassimpático (Zaccaro *et al.*, 2018).

Destaca-se, ainda, a dimensão reflexiva dessas experiências, particularmente na fala de Marcelo, que enfatiza a importância da autoaceitação e do reconhecimento dos próprios limites. Em conjunto, essas estratégias evidenciam tanto tentativas de controle e autoproteção quanto formas de lidar com a vulnerabilidade (Kelchtermans, 2012; Zembylas, 2005), ainda que possam implicar desgaste ao manter os professores em constante estado de vigilância sobre seu desempenho.

Por fim, apresento um resumo geral das potencialidades oferecidas pela timidez no ensino de línguas no Quadro 2.

Quadro 2: Potencialidades construídas a partir da timidez

Tema	Principais aspectos identificados
Investimento no planejamento e preparo docente	A timidez funciona como impulso para que os professores busquem se preparar com mais afinco, elaborando materiais didáticos com cuidado e desenvolvendo estratégias que lhes permitam lidar melhor com suas inseguranças.
Empatia com alunos que enfrentam desafios semelhantes	A experiência pessoal com a timidez favorece a identificação com estudantes que também são mais reservados, permitindo uma compreensão mais sensível das dificuldades emocionais envolvidas no processo de aprendizagem de línguas.
Atitude acolhedora e disponibilidade emocional	Professores tímidos demonstram cuidado, escuta e abertura para apoiar alunos que enfrentam desafios, construindo relações de confiança.
Convivência harmoniosa e gestão pacífica de conflitos	A tendência à moderação, ao equilíbrio e à busca por interações pacíficas contribui para um clima mais harmonioso, tanto em sala de aula quanto nas relações acadêmicas.
Valorização da singularidade e diversidade docente	A personalidade tímida pode se constituir como força singular na construção da identidade docente, indicando a importância de reconhecer e legitimar diferentes modos de ser professor.

Fonte: Dias (2026).

Conforme argumentam Coplan e Xiao (2016), a timidez também pode estar relacionada a características positivas, o que se confirma nos relatos analisados. Nesse sentido, a timidez não se configura apenas como limitação, mas como um elemento mobilizador que impulsiona o investimento em aspectos da prática docente considerados passíveis de aprimoramento.

Os dados indicam que inseguranças associadas à timidez levam os participantes a se prepararem com maior afinco, estudarem de forma mais sistemática e buscarem estratégias para

aprimorar sua atuação, o que pode ser interpretado, nos termos de Scott (2007), como uma forma de compensação, como exemplificado no excerto de Sandra: “como pessoas mais tímidas, a gente tende a se policiar mais, procurar meios de melhorar, buscar conteúdos novos para melhorar a interação com os alunos” (Sandra, ES-14jun2025). Esse movimento envolve tanto o planejamento e a elaboração de materiais quanto o esforço em tornar as explicações mais claras e acessíveis aos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento de uma postura empática e acolhedora. Marcelo declara que “tentamos [professores tímidos] entender melhor os alunos, especialmente os que também são tímidos.” (Marcelo, Q-04abr2025); isso mostra que a experiência com a timidez favorece maior sensibilidade em relação aos alunos, especialmente aqueles que também se percebem como mais reservados, contribuindo para a construção de relações baseadas em compreensão, paciência e cuidado. A tendência a evitar conflitos e a buscar interações mais harmoniosas também é apontada como uma característica associada à timidez (Cain, 2012).

Os relatos evidenciam, ainda, que essa relação não é unilateral, uma vez que os próprios professores também se sentem acolhidos pelos alunos, fortalecendo vínculos afetivos no contexto educacional. Assim, embora a timidez possa apresentar desafios, ela também se configura como uma força singular, contribuindo para práticas docentes mais reflexivas, sensíveis e humanas, e reforçando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de traços de personalidade na formação de professores.

Relação entre vulnerabilidade emocional e timidez no ensino de línguas

A vulnerabilidade emocional pode ser compreendida como a experiência de sentir-se exposto, inseguro ou suscetível a julgamentos, constituindo uma dimensão central na formação de professores de línguas (Kelchtermans, 2012; Bullough, 2005). Como

define o participante Ju, trata-se de “estar exposto a esses sentimentos ruins que me colocam para baixo” (Ju, ES-10jun2025). Os relatos analisados indicam que essa experiência está fortemente associada à vivência de emoções desconfortáveis em situações de avaliação, imprevisibilidade e risco de erro, frequentemente presentes na prática docente. Nesse contexto, situações como o ingresso em ambientes novos, a exposição oral e o desalinhamento entre expectativas e realidade emergem como importantes gatilhos da vulnerabilidade emocional, impactando diretamente a confiança e o desempenho dos participantes.

O ingresso em contextos desconhecidos, em particular, tende a intensificar emoções de insegurança e fragilidade, sobretudo na ausência de vínculos interpessoais previamente estabelecidos. Sandra, por exemplo, declara que “não conseguia me sentir à vontade nem na sala de aula nem na sala dos professores, pois me sentia perdida e deslocada” (Sandra, NE-04mai2025), ao contar sobre a experiência inicial como professora em uma escola pública. Nesse cenário, práticas pedagógicas que envolvem maior exposição podem acentuar a inibição, especialmente entre sujeitos tímidos, que, conforme aponta a literatura, necessitam de mais tempo para ampliar sua zona de conforto (Carducci, 2002). Ademais, mesmo com a familiarização progressiva com o ambiente, a vulnerabilidade não desaparece, sendo marcada também pelo peso simbólico da função docente e pelo processo de construção da identidade profissional (Huberman, 1992).

Outro aspecto central é a sensação de estar constantemente sendo observado e avaliado, o que intensifica a autoconsciência e a autocrítica. Essa percepção, muitas vezes antecipada, torna-se uma fonte importante de ansiedade, especialmente em turmas numerosas ou em contextos de comparação com colegas considerados mais competentes. Estudos apontam que indivíduos tímidos tendem a apresentar atenção exacerbada ao olhar do outro, o que pode impactar sua participação (Zheng *et al.*, 2024; Verztman, 2014).

Ju relata sentir-se constantemente julgado nos contextos de ensino e aprendizagem: “eu ainda me sinto nervoso e envergonhado de usar a língua em quase todos os contextos, senão todos” (Ju, ES-10jun2025). Essa dinâmica aparece tanto como aluno quanto como professor, sendo reforçada por avaliações explícitas ou implícitas. No contexto docente, o olhar de alunos, colegas e outros agentes é frequentemente interpretado como julgamento nos relatos dos participantes, gerando insegurança e estratégias de evitação (ex. encerrar atividades antes do previsto). Esses elementos indicam que a vulnerabilidade associada ao olhar avaliativo permeia a prática docente e influencia a forma como os participantes lidam com seu desempenho e com situações imprevistas (Bullough, 2011).

O sentimento de inadequação docente emerge como um desdobramento dessas experiências, sendo construído a partir da internalização de crenças e expectativas normativas sobre o que constitui um “bom professor”. Esse ideal, frequentemente associado à comunicatividade, espontaneidade e segurança emocional, funciona como parâmetro de comparação, levando os participantes a questionarem sua própria competência e permanência na profissão (Barcelos, 2015).

A distância entre o “eu docente” e o modelo idealizado pode gerar desgaste emocional, especialmente entre professores tímidos em formação, atribuindo maior peso a erros e à oralidade como indicador de competência. Na entrevista de Sandra, ela se abre, dizendo: “se eu não conseguir lidar com a timidez, eu não vou conseguir seguir em frente na carreira” (Sandra, ES-14jun2025). Nesse sentido, sua permanência na docência é condicionada à superação da timidez, refletindo um discurso que associa sucesso à extroversão, amplamente reforçado por narrativas contemporâneas, como as de livros de autoajuda muito consumidos na atualidade (Vieira, 2017). Essas experiências intensificam a insegurança e podem influenciar escolhas profissionais, como o afastamento da docência em língua estrangeira (Etzold; Krüger, 2021; Lasky, 2005).

A análise dos dados evidencia a natureza ambígua da vulnerabilidade emocional, que pode se manifestar de forma protetiva ou aberta (Lasky, 2005; Song, 2016). A maioria dos participantes demonstra inclinação à vulnerabilidade aberta, ressignificando a timidez e compreendendo a exposição também como possibilidade de crescimento e desenvolvimento profissional (Kelchtermans, 2012), como representado na fala de Marcelo, “a timidez é uma vulnerabilidade que faz parte de mim e que eu acho importante o professor se mostrar mais humano diante dos alunos” (Marcelo, ES-10jun2025). Apenas um participante, Ju, apresenta uma postura não receptiva: “eu não consigo acolher esses sentimentos e tentar ressignificá-los” (Ju, ES-10jun2025), indicando que sua vulnerabilidade o leva a considerar lecionar apenas em língua materna. Para o participante, ele dificilmente conseguiria ressignificar o desconforto causado pela timidez no ensino.

Por fim, os dados indicam que, embora a vulnerabilidade emocional seja inerente à docência, sua intensidade pode ser atenuada ao longo do tempo, com a experiência e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, como o preparo prévio e a familiarização com situações de exposição.

Como conclusão, a timidez e a vulnerabilidade emocional configuram-se como dimensões dinâmicas da formação docente, permeadas por crenças, emoções e normas sociais. Compreender essas dinâmicas mostra-se fundamental para repensar a formação de professores, reconhecendo-as não como falhas a serem superadas, mas como aspectos constitutivos, e potencialmente produtivos, da prática docente, capazes de favorecer trajetórias mais reflexivas, sensíveis e sustentáveis.

Considerações finais

Este estudo investigou as crenças, emoções e a vulnerabilidade emocional nas vivências de professores de línguas tímidos em formação inicial. Os resultados indicam que a timidez é compreendida como uma experiência marcada por elevada

autoconsciência, sensação de estar sendo constantemente observado e medo de julgamento, o que intensifica a ansiedade em situações de exposição. Essas crenças impactam diretamente a forma como os participantes percebem a si mesmos e suas interações, especialmente no contexto educacional, em que a comunicação oral é central.

No que se refere ao ensino de línguas, os participantes associam o professor competente à expressividade, clareza nas explicações e capacidade de promover interações. No entanto, muitos relatam insegurança quanto à própria proficiência e à habilidade de mobilizar conhecimentos em sala de aula, o que afeta sua confiança e autoestima. As relações interpessoais também são valorizadas, embora haja dificuldades em estabelecer vínculos com os alunos. Nesse cenário, professores não tímidos são frequentemente percebidos como mais favorecidos, contribuindo para crenças de inferioridade.

A vulnerabilidade emocional mostrou-se presente na experiência de professores de línguas tímidos, especialmente em situações de exposição, avaliação e interação social, sendo construída na articulação entre dimensões individuais e contextuais. De modo geral, observa-se uma disposição mais recorrente para lidar com emoções difíceis sem se imobilizar, a descrita vulnerabilidade aberta (Lasky, 2005), favorecendo o desenvolvimento profissional.

Entre os principais desafios estão o desempenho oral, a clareza nas explicações, o uso da língua-alvo, a adoção de metodologias comunicativas e a construção de autoridade em sala de aula, além das dificuldades em estabelecer vínculos e lidar com situações avaliativas. Para enfrentá-los, os participantes recorrem a estratégias como planejamento detalhado, ensaio prévio das aulas, uso de ferramentas de IA e técnicas de regulação emocional. Embora eficazes para aumentar a sensação de controle, essas estratégias podem gerar desgaste devido ao constante monitoramento do próprio desempenho.

As implicações para a Linguística Aplicada apontam para a necessidade de reconhecer a timidez como uma característica legítima na formação docente, e não como um obstáculo. Valorizar a diversidade de perfis e promover espaços de reflexão pode contribuir para trajetórias mais sustentáveis e sensíveis às dimensões emocionais da docência. Nesse sentido, esta pesquisa também dá visibilidade a experiências frequentemente silenciadas e oferece subsídios para a formação de professores.

Considerando que a timidez ainda é pouco explorada na área, pesquisas futuras podem investigar crenças, emoções e vulnerabilidades em diferentes contextos, incluindo estudos comparativos e longitudinais, bem como explorar outros traços de personalidade e o bem-estar docente. Abordagens como pesquisa-ação, observação de sala de aula, narrativas visuais e autoetnografia podem ampliar a compreensão desse fenômeno.

Por fim, este estudo reafirma que a timidez, embora associada a desafios, também pode constituir uma fonte de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao reconhecer a dimensão emocional da docência, defendendo a construção de contextos formativos mais sensíveis, nos quais professores tímidos possam atuar de forma autêntica, compreendendo sua vulnerabilidade não como fraqueza, mas como parte constitutiva, e potencialmente produtiva, de sua identidade docente.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial

Na elaboração deste capítulo, a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT foi utilizada de forma ética e responsável como apoio à escrita acadêmica, especialmente para revisão linguística, clareza e organização textual. Não foi empregada para geração de dados, decisões teórico-metodológicas, análise ou conclusões, sendo todas as escolhas de responsabilidade da autora, sob supervisão contínua. As contribuições da ferramenta foram criticamente avaliadas e incorporadas de forma criteriosa.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. **Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes**. Educar em Revista, v. 35, n. 78, p. 187–206, nov. 2019.

ALTUN, M. **The impact of speaking anxiety on the development of communication skills**. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, v. 10, n. 2, p. 104-108, 2023.

BACOVA, D.; ROSS, A. **Teacher vulnerability in teacher identity in times of unexpected social change**. Research in Post-Compulsory Education, v. 28, 2023.

BASHOSH, S.; NEJAD, M.; RASTEGAR, M.; MARZBAN, A. **The relationship between shyness, foreign language classroom anxiety, willingness to communicate, gender, and EFL proficiency**. Theory and Practice in Language Studies, v. 3, n. 11, p. 2098-2106, 2013.

BULLOUGH, R. V. **Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns**. Teacher Education Quarterly, v. 32, n. 2, p. 23–39, 2005.

CARDUCCI, B. J. **Shyness: A bold new approach: The latest scientific findings, plus practical steps for finding your comfort zone**. New York: HarperCollins, 2002

CARDUCCI, B. J.; CONKRIGHT, K. C. **Shyness**. In: CARDUCCI, B. J.; NAVE, C. S.; DI FABIO, A.; SAKLOFSKE, D. H.; STOUGH, C. (eds.). The Wiley encyclopedia of personality and individual differences: Personality processes and individual differences. Hoboken, NJ: Wiley, 2020. p. 417–421.

CELANI, M. A. A. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão**. In: CELANI, M. A. A. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2008. p. 21-40.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DIAS, P. R. **Shyness and emotional vulnerability in language teaching: beliefs, emotions, and challenges of pre-service teachers**. 2026. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2026.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ETZOLD, D.; KRÜGER, M. **Development of communication competence in pre-service vocational education teacher training**. Higher Education Studies, v. 11, n. 4, 2021.

FIROUZI, M.; AZHDARI, S.; HEYBATI, S.; FATHY KARKARAGH, F.; JANBOZORGI, A.; HAGHANI, K. **The role of shyness and fear of negative evaluation in predicting the mental health of academic staff: a cross-sectional study**. Cureus, v. 16, n. 11, p. e73565, 2024.

GIMENEZ, S. R. M. L.; MADAZIO, G.; ZAMBON, F.; BEHLAU, M. **Análise da timidez na desvantagem vocal percebida em professores**. CoDAS, v. 31, n. 3, 2019.

JONES, K.; SCHULKIN, J.; SCHMIDT, L. **Shyness: subtypes, psychosocial correlates, and treatment interventions**. Psychology, v. 5, p. 244-254, 2014.

KELCHTERMANS, G. **Vulnerability in teaching: the moral and political roots of a structural condition**. In: DAY, C.; LEE, J. K. (eds.). New understandings of teacher's work. Dordrecht: Springer, 2011. p. 65-82.

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.

MELAND, E. A.; BRION-MEISELS, G. **An integrative model for culturally sustaining SEL in the classroom.** Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, v. 3, 2024, 100042. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100042>

PILKONIS, P. A. **The behavioral consequences of shyness.** Journal of Personality, v. 45, p. 596-611, 1977.

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

SCOTT, S. **Shyness and society: The illusion of competence.** London: Palgrave Macmillan, 2007.

SONG, J. **Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation.** TESOL Quarterly, v. 50, n. 3, p. 631–654, 2016.

SONG, J. **The emotional landscape of online teaching: an autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity.** System, v. 106, p. 102774, 2022.

SONG, J. **Korean language teachers’ vulnerability over English competency in Korean-only classrooms.** Asian Journal of Second and Foreign Language Education, v. 8, p. 16, 2023.

VERZTMAN, J. **Embaraço, humilhação e transparência psíquica: o tímido e sua dependência do olhar.** Ágora (Rio de Janeiro), v. 17, número especial, p. 127-140, ago. 2014.

VIEIRA, M. B. **Timidez e expressividade afetivo-emocional: um estudo walloniano.** Ágora (São Paulo), 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ZEMBYLAS, M. **"Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules.** Educational Theory, v. 52, n. 2, p. 187–208, 2002.

ZEMBYLAS, M. **Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching.** International Journal of Qualitative Studies in Education, v. 18, n. 4, p. 465–487, 2005.

ZHENG, C.; TROFIMOVICH, P.; LINDBERG, R.; MCDONOUGH, K.; SATO, M. **Do they like me?: Exploring the role of metaperception in L1–L2 speaker interaction.** Studies in Second Language Acquisition, p. 1–24, 2024.

ZIMBARDO, P. G. **Shyness: What it is, what to do about it.** Reading, MA: Addison Wesley Publishing Co., 1977.

ZIMBARDO, P. G. **Shyness and the stresses of the human connection.** In: GOLDBERGER, L.; BREZNITZ, S. (eds.). Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects. New York: Free Press, 1982. p. 466–481.

ZLATIĆ, L.; BJEKIĆ, D.; MARINKOVIĆ, S.; BOJOVIĆ, M. **Development of teacher communication competence.** Procedia – Social and Behavioral Sciences, v. 116, p. 606–610, 2014.

DESLOCAMENTO DOCENTE E EMOÇÕES NO NOVO ENSINO MÉDIO: ENTRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL E AS MUDANÇAS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Marta Nobre (PPLIN - UERJ)

Introdução

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, foi amplamente divulgada como uma reforma que visava promover o protagonismo juvenil e a escolha dos estudantes por

itinerários formativos alinhados aos seus interesses, propondo uma educação mais flexível e conectada às demandas do século XXI. Contudo, a materialização dessa proposta tem se mostrado distante do que fora idealizado, evidenciando fragilidades pedagógicas, logísticas e estruturais que comprometem sua efetividade e repercutem diretamente nas condições de trabalho e nas experiências emocionais dos professores.

Nesse contexto, proponho o conceito de deslocamento docente, elaborado a partir de minha experiência profissional e da observação dos efeitos produzidos pelo Novo Ensino Médio sobre a organização do trabalho pedagógico, e pouco explorado na literatura educacional brasileira pós-NEM. O deslocamento docente refere-se ao processo de atuação que posiciona professores em componentes curriculares e em práticas que não correspondem à sua formação original, desestabilizando a identidade docente, o pertencimento epistêmico e a relação emocional com o trabalho.

Esse conceito dialoga com o que pesquisadores internacionais denominam *out-of-field teaching*¹ um fenômeno reconhecido no

¹ *Out-of-field teaching* é uma expressão em inglês utilizada no campo da pesquisa educacional para designar a prática de professores que atuam em disciplinas ou áreas do conhecimento para as quais não possuem formação específica ou

cenário educacional global por suas implicações tanto na qualidade do ensino quanto nas condições de trabalho docente. Conforme apontam Hobbs e Porsch (2021), essa prática expõe inconsistências estruturais nos sistemas educacionais, especialmente no que diz respeito à distribuição de professores e à organização curricular. Desse modo, a atuação fora da área de formação deixa de ser um evento pontual e passa a configurar uma estratégia recorrente de gestão, revelando insuficiências institucionais que impactam diretamente o cotidiano escolar.

Embora haja esse diálogo com a noção internacionalmente denominada *out-of-field teaching*, o conceito de deslocamento docente busca ampliar essa discussão ao enfatizar não apenas a atuação fora da área de formação, mas também seus impactos emocionais, identitários e epistemológicos na constituição da docência.

A implementação do NEM alterou significativamente a organização curricular das escolas brasileiras ao combinar uma formação geral básica reduzida com a oferta de itinerários formativos. Embora apresentada como uma proposta de flexibilização curricular, essa reorganização produziu desafios operacionais importantes para as redes de ensino. Em muitas escolas, a inexistência de professores com formação específica para determinados componentes curriculares dos itinerários levou à atribuição dessas disciplinas a docentes de outras áreas, intensificando processos de atuação fora da área de formação. Nesse contexto, o deslocamento docente emerge como um efeito concreto das transformações curriculares introduzidas pela reforma.

habilitação formal. Em português, o termo pode ser traduzido como "docência fora da área de formação" ou "atuação docente em área distinta da formação inicial". Trata-se de um fenômeno estrutural presente em diversos sistemas educacionais, associado a questões de escassez de professores qualificados, má distribuição de profissionais e fragilidades nas políticas de organização do trabalho docente.

No Brasil, o deslocamento docente é acentuado por três fatores: a flexibilização curricular dos itinerários formativos enquanto uma política pública educacional; a carência crônica de profissionais em determinadas áreas do conhecimento; e uma gestão escolar que, diante da complexidade imposta pelo NEM, adota uma lógica utilitarista na alocação do trabalho pedagógico. A promessa de escolha dos itinerários por parte dos estudantes, por exemplo, colide com a inviabilidade organizacional das escolas em manter a oferta de todos os percursos formativos, o que, conseqüentemente, impõe a realocação de docentes para suprir as demandas dos itinerários, desconsiderando suas especializações, aspirações e projetos profissionais.

Nessa perspectiva, o deslocamento docente afasta a análise de uma suposta inadequação individual do professor e a insere no âmbito de uma problemática sistêmica, produzida por políticas educacionais e decisões administrativas que causam interferências diretas no exercício da docência. Como efeito, ampliam-se as exigências profissionais, evidenciando a complexidade das condições em que o ensino é efetivamente realizado.

O deslocamento docente, portanto, transcende a alteração da grade curricular; ele se configura como um processo que impacta profundamente a identidade profissional, as emoções, a relação docente-discente e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Este estudo autoetnográfico, compreendido nos termos de Ellis e Bochner (2000) como uma abordagem que articula experiência pessoal e contexto sociocultural para a produção de conhecimento, tem como objetivo analisar as emoções expressas em meu próprio discurso enquanto professora em situação de deslocamento. Busco compreender como sentimentos como insegurança, frustração, raiva e resistência se manifestam nessa experiência, afetando minha prática docente, minha percepção de mim mesma no ambiente pedagógico e o ecossistema emocional da escola.

A relevância deste estudo se reflete na contribuição para o debate sobre o deslocamento docente como um efeito direto das reformas educacionais, enfatizando a urgência de uma formação de

professores que contemple as dimensões emocionais como parte intrínseca do exercício do magistério. Além disso, ao considerar como as linguagens e o ensino, para serem socialmente justos, precisam atentar para as condições de trabalho e o bem-estar emocional daqueles que os promovem, o artigo se insere na discussão glotopolítica que atravessa as políticas curriculares contemporâneas.

Para dar conta da discussão proposta, o capítulo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresento o referencial teórico, no qual são discutidas as contribuições da glotopolítica, da Linguística Aplicada, da biologia do conhecer e da política das emoções para a compreensão do deslocamento docente. Em seguida, a descrição do percurso metodológico, ancorado na autoetnografia crítica, com a contextualização do campo de pesquisa, da participante e dos procedimentos de geração e análise dos dados. Na sequência, desenvolve-se a análise e discussão dos excertos dos diários de aula, articulando-os ao quadro teórico. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados do estudo e suas implicações para a formação de professores e para o debate sobre políticas educacionais.

Fundamentação Teórica

Glotopolítica e a Linguística Aplicada: o contexto das reformas educacionais

A análise do deslocamento docente e suas repercussões pedagógicas, emocionais e identitárias exige uma imersão crítica nas políticas linguísticas e educacionais que estruturam o trabalho docente. A glotopolítica emerge, nesse sentido, como um campo analítico que desvela as relações de poder que se materializam nas práticas de linguagem e ensino. Conforme argumenta Lagares (2021), a glotopolítica permite compreender as intervenções, explícitas ou implícitas, sobre a língua e seus usos, evidenciando

que elas estão intrinsecamente ligadas a disputas simbólicas e ideológicas.

No âmbito educacional, essas intervenções se concretizam nas decisões curriculares, na definição de componentes e na atribuição de disciplinas, configurando mecanismos que regulam saberes, legitimam determinadas áreas do conhecimento, reconfiguram práticas pedagógicas e tensionam a possibilidade de os alunos realizarem os exames de acesso às universidades em equidade com estudantes não submetidos ao NEM.

Em diálogo com essa perspectiva, a Linguística Aplicada, conforme advoga Moita Lopes (2006), configura-se como um campo que se engaja ativamente com as complexas questões sociais, culturais e políticas que perpassam a aprendizagem. A linguagem, sob essa ótica, não é um instrumento neutro, mas um terreno fértil para disputas e construções de sentidos, onde as relações de poder são constantemente redefinidas.

Ao examinar o deslocamento docente através da ótica glotopolítica, é possível perceber como as decisões tomadas no âmbito das reformas educacionais, como o NEM, podem ser interpretadas como ações que, ao invés de promoverem a autonomia, acabam por gerar atritos. A estipulação de novos currículos e a flexibilização das disciplinas, muitas vezes desacompanhadas de suporte, orientação e formação adequados, desconsideram a experiência e a identidade dos professores, o que os condiciona a atuarem em áreas para as quais não se sentem plenamente preparados, desencadeando uma cascata de emoções de representação negativa e um profundo questionamento de sua capacidade profissional. A glotopolítica, portanto, abrange as políticas que definem quem pode falar, o que pode ser ensinado e como o conhecimento é valorizado, impactando diretamente a subjetividade e a agência dos educadores.

A Biologia do Conhecer e as Emoções: os fundamentos da ação docente

Para aprofundar a compreensão das emoções no contexto do deslocamento docente, é fundamental recorrer às contribuições Maturana (2001), especialmente sua teoria da Biologia do Conhecer. Maturana postula que os seres vivos são sistemas autopoieticos, ou seja, sistemas que produzem continuamente a si mesmos, e que o conhecer é um processo intrínseco à sua existência. Nesse arcabouço teórico, as emoções transcendem a condição de estados internos subjetivos: elas são, essencialmente, disposições corporais para a ação. As emoções constituem o alicerce do agir em sociedade, delineando os domínios de interações possíveis para um organismo. A linguagem, por exemplo, emerge do entrelaçamento das emoções e da coordenação de ações, configurando-se como um fenômeno que se consolida na convivência social.

No cenário educacional, a biologia do conhecer oferece um relevante aporte teórico para analisar o impacto do deslocamento docente. Quando um professor é compelido a lecionar fora de sua área de formação, suas emoções, sugeridas por Maturana como sua disposição corporal para a ação, são intrinsecamente alteradas. A insegurança, a frustração e a raiva, conforme identificadas na minha experiência em deslocamento, não são sentimentos isolados, mas indicam uma desarmonia profunda entre a estrutura do trabalho do professor e o ambiente em que ele é condicionado a operar.

A identidade profissional, construída ao longo de anos de formação e experiência, é abalada quando o professor se vê em um domínio de ação para o qual não está biologicamente (no sentido maturaneano de sua estrutura) preparado ou emocionalmente engajado. A desconsideração das emoções do docente, portanto, se configura como uma lacuna humanitária, com implicações diretas na qualidade das interações pedagógicas e na construção do conhecimento em sala de aula. A coerência entre o que se é, o que se faz e o que se sente é fundamental para a integridade do ser

humano, e, no caso do deslocamento docente, sua ruptura gera um profundo mal-estar que se reflete na prática e na identidade profissional, minando a autopoiese do professor e sua capacidade de atuar plenamente em seu domínio de existência no ambiente educacional.

A política das emoções na educação: afetos, poder e regulação

Complementando a visão de Maturana, Zembylas (2007) oferece uma perspectiva crítica e sociopolítica sobre as emoções, situando-as como construções sociais e políticas que operam intrinsecamente em contextos educacionais. Para o autor, as emoções são compreendidas como conhecimento corporificado, ligadas às relações de poder, às ideologias dominantes e às normas que governam as instituições. Ele cunha o conceito de economias afetivas para descrever os mecanismos pelos quais as emoções são produzidas, reguladas, distribuídas e consumidas em ambientes escolares, influenciando o que é considerado aceitável, desejável ou desviante em termos de expressão emocional e prática pedagógica.

No contexto do NEM e do deslocamento docente, a teoria de Zembylas é de particular importância. As reformas educacionais, ao imporem novas estruturas e demandas aos professores, alteram suas condições de trabalho, além de reconfiguram profundamente as economias afetivas da escola. A frustração e a raiva sentidas enquanto docente em deslocamento podem ser interpretadas como respostas a uma política das emoções que desvaloriza sua experiência e conhecimento, impondo-lhes um papel meramente utilitarista

A ausência de escuta por parte do poder público reforça a ideia de que há uma desconsideração das emoções docentes como legítimas e informativas. Em vez de serem vistas como indicadores de problemas estruturais, essas emoções podem ser marginalizadas ou, ainda, patologizadas, perpetuando um ciclo de desengajamento e *burnout* profissional. A resistência, por sua vez, pode ser entendida como uma tentativa de renegociar essa

economia afetiva, reivindicando autonomia e reafirmando a identidade profissional em face de um sistema que busca homogeneizar e controlar o fazer pedagógico.

Assim, as emoções dos professores em deslocamento não são pessoais. Elas são reflexos constituintes de uma política educacional que molda e é moldada pelas experiências afetivas de todos os envolvidos, revelando conflito entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar.

Crenças e Emoções no Ensino de Línguas: o impacto do que vivenciamos na identidade docente

As contribuições de Barcelos (2015) e Colombo-Gomes (2022) são basilares para compreender a relação entre crenças e emoções na prática docente, particularmente no ensino de línguas. As autoras elucidam, em seus estudos, que as crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem são construções complexas, profundamente influenciadas por suas trajetórias pessoais, formação acadêmica e o contexto profissional em que atuam. Além de orientarem as ações em sala de aula, essas crenças também moldam a percepção docente sobre o próprio papel e sua identidade profissional. As emoções, nesse cenário, vão para além de reações a eventos externos e configuram-se como elementos constitutivos das crenças e da própria identidade do educador.

No contexto do deslocamento docente, as crenças e emoções dos professores são submetidas a uma experiência rigorosa. A realocação para lecionar disciplinas fora da área de formação original pode gerar um choque entre as crenças arraigadas sobre o que significa ser um professor competente e a nova realidade. A insegurança, por exemplo, pode emergir da crença de que um professor deve possuir domínio irrestrito sobre o conteúdo que ministra; a ausência desse domínio em uma nova disciplina, portanto, provoca um profundo desconforto emocional e uma sensação de inadequação. Gomes e Barcelos (2020, 2024) enfaticamente sublinham a importância de se considerar as

emoções dos professores e estudantes, argumentando que o ambiente de sala de aula é um espaço de vivências intensas que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

O deslocamento docente, ao negligenciar a dimensão emocional e as crenças dos professores, compromete o bem-estar individual e a eficácia pedagógica. A vivência de frustração e desvalorização pode culminar em desmotivação e em um questionamento da própria identidade profissional, ecoando no constante questionamento “para o que somos formados, afinal?” (Nobre, 2022). Assim, a análise das crenças e emoções dos professores em deslocamento é vital para identificar as necessidades de suporte e dinâmicas de resistência, reafirmar a autonomia pedagógica e transformar o conflito em oportunidade de ressignificar as condições de trabalho.

Letramentos de Reexistência e a Agência Docente: subvertendo a lógica do deslocamento

A perspectiva de Souza (2001) de letramento e uso social da oralidade estrutura uma compreensão das possíveis formas de resistência e agência que podem emergir em contextos de arbitrariedade e desvalorização, análogos ao vivenciado pelos professores em deslocamento. Souza introduz o conceito de letramentos de reexistência, que se refere às práticas de linguagem e de significação que permitem afirmar identidades, contestar narrativas dominantes e construir novos modos de ser e agir no mundo. Esses letramentos não são reativos, mas proativos, buscando a criação de espaços de autonomia e a reconfiguração das relações de poder, desafiando as estruturas que buscam silenciar ou deslegitimar vozes e práticas estruturalmente silenciadas.

No cenário do NEM, onde o deslocamento docente pode ser percebido como uma forma de desqualificação e imposição de uma lógica utilitarista, os letramentos de reexistência podem ser mobilizados pelos professores como estratégias de enfrentamento. A raiva e a resistência, identificadas na análise desse estudo, podem

ser interpretadas como manifestações desses letramentos, nas quais o docente, ao se recusar a aceitar passivamente a realocação compulsória, busca formas de reafirmar sua experiência, sua identidade profissional e sua autonomia pedagógica.

A busca por autonomia, mesmo em um contexto de restrições, reflete a capacidade de agência do professor em reconfigurar seu papel e suas práticas, utilizando a linguagem e as interações sociais como ferramentas para contestar o *status quo*. Assim, a análise da experiência autoetnográfica da professora em deslocamento pode revelar como, mesmo diante de adversidades, os docentes encontram maneiras de reexistir e de construir um ensino socialmente mais justo, a partir de suas próprias narrativas e práticas de linguagem, transformando a experiência de vulnerabilidade em um ato de agência e ressignificação profissional.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem autoetnográfica para investigar as emoções e o impacto do deslocamento docente na identidade profissional. A autoetnografia, conforme Ellis e Bochner (2000), é um método que busca descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal (auto) contextualizada, a fim de compreender a experiência cultural (etno). No contexto deste estudo, a autoetnografia crítica permite, enquanto pesquisadora e professora da educação básica, utilizar minha própria narrativa para explorar as interseções entre o pessoal e o político, o individual e o institucional, no cenário do NEM. Essa abordagem é particularmente adequada para analisar as camadas de significado e as implicações afetivas de um fenômeno que, embora vivenciado individualmente, reflete políticas educacionais mais amplas que afetam professores em coletivo.

Contexto

O estudo foi realizado em uma escola estadual de ensino médio localizada em Niterói (RJ), que conta com aproximadamente de 1.700 estudantes e 100 professores em seu corpo docente. A instituição apresenta um ambiente diversificado em termos socioeconômicos e culturais, o que contribui para a complexidade das práticas pedagógicas e das dinâmicas institucionais analisadas. No contexto do NEM e da flexibilização curricular, com a oferta de itinerários formativos, os desafios enfrentados pelos docentes se intensificam, sobretudo para aqueles deslocados para disciplinas fora de sua área de especialização.

Participante

Sou professora de língua inglesa com mais de uma década de atuação profissional no ensino médio e, ao longo deste estudo, vivenciei deslocamentos para lecionar disciplinas fora da minha formação, como “Projeto de Vida” e “Corpo e Identidade”. Relato minha própria experiência por meio da abordagem autoetnográfica crítica, que me permite analisar em profundidade os impactos emocionais e profissionais do deslocamento docente. Dessa forma, posso refletir sobre como essa experiência afetou minha prática pedagógica e minha identidade profissional, ao mesmo tempo em que dialoga com questões estruturais e políticas mais amplas do contexto do NEM.

Instrumentos e coleta de dados

O principal instrumento de geração de dados consistiu em 14 registros de diários de aula produzidos entre abril e novembro de 2024, período em que fui deslocada para atuar em componentes curriculares dos itinerários formativos. Os registros eram elaborados durante ou logo após as aulas, bem como após situações consideradas significativas para a compreensão da experiência

investigada. A extensão dos diários variava entre uma e duas laudas, com exceção de três registros mais breves, compostos por aproximadamente meia lauda cada. Todos os diários produzidos foram incluídos no processo analítico. Inicialmente, esses registros funcionaram como espaço de reflexão sobre as vivências cotidianas relacionadas ao deslocamento docente e como subsídio para reuniões pedagógicas de acompanhamento e feedback realizadas com a coordenação escolar periodicamente. Posteriormente, passaram a constituir o corpus deste estudo, permitindo identificar emoções recorrentes, conflitos identitários e estratégias de enfrentamento mobilizadas diante da atuação em disciplinas distintas da minha formação inicial.

Processo analítico de dados

A análise dos 14 registros buscou identificar padrões emocionais recorrentes, bem como narrativas e discursos que evidenciassem conflitos identitários e estratégias de resistência mobilizadas diante da experiência de deslocamento docente. Considerando a natureza reflexiva e interpretativa da autoetnografia, os diários foram lidos e relidos de forma sistemática, permitindo a identificação de emoções recorrentes e de sentidos atribuídos à experiência vivida ao longo do período investigado. Esse processo possibilitou uma compreensão aprofundada das nuances emocionais presentes nos registros e de suas articulações com questões identitárias, profissionais e institucionais, contribuindo para uma análise contextualizada do fenômeno.

Os excertos apresentados na seção seguinte foram selecionados por sua representatividade em relação aos padrões identificados no corpus e transcritos dos registros originais, com o objetivo de ilustrar as emoções e os conflitos vivenciados, estabelecendo diálogo direto com a fundamentação teórica que sustenta este estudo.

Análise e Discussão: o labirinto das emoções no NEM

A análise dos diários de aula evidencia que o deslocamento docente, no contexto do NEM, produz um campo de tensões que se manifesta de forma mais acentuada no plano emocional. As emoções identificadas configuram-se como modos de conhecimento situados, que revelam uma fragmentação entre políticas educacionais, organização institucional e experiência vivida. Nesse sentido, a autoetnografia permite descrever essas emoções e interpretá-las como efeitos de relações de poder que atravessam a prática docente.

Os padrões recorrentes — insegurança, frustração, raiva e resistência — não operam de forma isolada, mas articulam-se na constituição de um conflito identitário que reposiciona o professor em relação ao seu conhecimento, à sua prática e ao seu lugar na escola frente aos estudantes. A seguir, discuto esses eixos à luz do referencial teórico proposto.

Insegurança e medo: desestabilização do saber e da ação docente

A insegurança emerge quando o professor é deslocado para áreas em que não possui formação específica, especialmente em contextos marcados pela ausência de ementas e referenciais curriculares claros. Essa condição produz uma ruptura na relação entre conhecimento e prática, afetando diretamente a confiança na própria atuação. Essa experiência se materializa no registro a seguir, extraído do diário de aula:

Hoje, na aula de Projeto de Vida, eles [os alunos] perguntaram sobre empreendedorismo e eu tive que ficar buscando respostas que não tinha ali mesmo, durante a aula. Minha experiência com a Língua Inglesa me permite sentir mais segurança. Mas a impressão que tenho agora é que estou sempre com medo de falar e falhar. É uma insegurança que realmente me desestabiliza. (Diário de Aula, 15/03/2024)

A cena explicita uma dificuldade pedagógica diante de um conteúdo desconhecido, bem como a perda de um lugar de referência epistemológica. À luz da biologia do conhecer, se as emoções configuram disposições para a ação, a insegurança aqui restringe o campo do agir, deslocando o professor de uma posição de fluidez para uma atuação marcada pela contenção e pelo receio.

A situação não demonstra somente uma lacuna de conhecimento; trata-se, principalmente, de uma desestabilização da própria noção de competência docente, historicamente associada a uma capacidade crítica dos professores de dialogarem sobre o próprio conteúdo que lecionam. O deslocamento, nesse sentido, tende a alterar o que significa “saber ensinar”, produzindo uma tensão entre formação, prática e identidade.

Sob a perspectiva de Colombo-Gomes e Barcelos (2022), a insegurança relatada não decorre exclusivamente da ausência de familiaridade com determinados conteúdos, mas também decorre do tensionamento de crenças docentes construídas ao longo da trajetória profissional. A crença de que o professor deve dominar o conteúdo que ensina e atuar em consonância com sua formação específica entra em conflito com as exigências impostas pelo deslocamento, produzindo emoções que afetam a percepção de competência profissional e o modo como a própria identidade docente é significada.

Frustração e desvalorização: a redução do docente à lógica bancária

A frustração aparece vinculada à percepção de que o professor passa a ser alocado segundo critérios operacionais, e não pedagógicos. A recorrência de realocações sem diálogo contribui para a construção de um sentimento de desvalorização profissional. A recorrência desse sentimento pode ser observada no excerto a seguir:

(...) mais uma vez, a coordenação me alocou numa turma com uma matéria de itinerário que não tem a ver com a minha. Levei uma notícia de jornal em inglês que falava sobre o show da Madonna no Rio de Janeiro, para tentar fazer uma ponte com o tema “corpo e identidade”, mas não fluiu como esperava, nem consegui engajar um debate mais profundo sobre o tema. Percebo, nesses momentos, que estamos servindo como um “tapa-buraco”. É frustrante o quanto estamos reduzidos a uma necessidade administrativa da escola. (Diário de Aula, 02/05/2024)

O termo “tapa-buraco” reverberou em mim a percepção de substituição que atravessa a experiência docente no NEM. A partir da lógica de Zembylas (2014), essa emoção pode ser compreendida como efeito de uma economia afetiva que regula o valor atribuído aos sujeitos na instituição.

A frustração, nesse contexto, não se limita à insatisfação individual, mas constitui uma forma de leitura crítica das condições de trabalho. Ao evidenciar a redução da formação docente a uma função instrumental, o relato expõe uma lógica que desarticula saber e reconhecimento, fragilizando os vínculos entre o professor e sua prática.

Raiva e ausência de escuta: emoção como resposta política

A raiva emerge como reação à exclusão dos professores das tomadas de decisões relacionadas às reformas educacionais. A implementação verticalizada do NEM produz um sentimento de distanciamento entre quem formula e quem executa as políticas no cotidiano escolar. Tal percepção emerge de forma explícita no relato a seguir:

É revoltante ver como as decisões são tomadas sem que quem está na sala de aula seja consultado. Falam em protagonismo juvenil, mas o protagonismo docente não importa. Quem elaborou esses

itinerários não faz ideia de como funciona a escola. (Diário de Aula, 10/05/2024)

Nesse contexto, a raiva pode ser interpretada como uma emoção política, que sinaliza a percepção de injustiça e a negação da agência docente. Conforme Zembylas (2004), as emoções não apenas refletem relações de poder, mas participam de sua constituição. A pergunta “e o protagonismo docente?” explicita a contradição entre o discurso oficial da reforma e sua dinâmica.

Ao reivindicar visibilidade e participação, o professor expressa indignação, enquanto questiona o próprio enquadramento discursivo na política educacional, revelando seus limites, silenciamentos e a noção de estar se tornando meramente operacional no processo de implementação do NEM.

Resistência e agência: reexistência como prática docente

Em meio às tensões, a resistência se manifesta como possibilidade de reconfiguração da prática e preservação da identidade profissional. Diferentemente de uma oposição frontal, ela se constrói em gestos cotidianos que buscam recompor sentidos diante do deslocamento. Em contraste, movimentos de resistência aparecem no registro abaixo:

Comecei a pesquisar por conta própria, a partir da troca de ideias com colegas sobre as nossas experiências. É um esforço a mais, mas sinto que assim consigo manter minha autonomia e saber se estamos todos conseguindo de alguma forma gerir nossas próprias aulas e estabelecer nossos limites dentro dessas imposições verticalizadas. (Diário de Aula, 20/06/2024)

A iniciativa de buscar conhecimento e estabelecer trocas revela uma forma de agência que se inscreve no que Souza (2011) sugere como letramentos de reexistência. Trata-se de “práticas que não correspondem somente à imposição, mas produzem

também novos modos de atuação. Nesse movimento, a autonomia não é dada, mas construída em condições adversas.

A resistência, portanto, não elimina o conflito, mas o ressignifica, permitindo que o professor se repositone frente às demandas institucionais sem abdicar completamente de sua identidade profissional e possa construir com seus discentes caminhos para gerir melhor os conteúdos que podem ser promovidos e adaptados em aula.

Conflito identitário: a ruptura entre formação, crença e prática

Os eixos emocionais analisados convergem para um ponto central: o conflito da identidade docente. A atuação fora da área de formação produz uma desconformidade entre aquilo que o professor acredita ser, aquilo que foi formado para fazer e aquilo que efetivamente realiza. O conflito identitário se evidencia no excerto a seguir:

Às vezes, me pego questiono se fiz a escolha certa. Todo mundo fala do quanto tem sido difícil ser professor, é uma profissão socialmente e institucionalmente descredibilizada assim como para os próprios colegas, cada vez mais insatisfeitos, também é. Sinto que perdi foi tempo de vida buscando me qualificar como professora. (Diário de Aula, 05/07/2025)

As reflexões de Barcelos (2015) e Colombo-Gomes (2022) permitem compreender que emoções, crenças e identidade constituem dimensões indissociáveis da experiência docente. À luz dessas reflexões, a sensação de ter "perdido tempo" investindo na própria formação revela um estado emocional de frustração, assim como um abalo em crenças profundamente enraizadas acerca do valor da qualificação profissional, da especialização disciplinar e do próprio sentido de ser professora. Ao serem tensionadas pelas exigências do deslocamento, tais crenças passam a ser renegociadas, produzindo impactos na forma como a docente

percebe sua competência, sua trajetória profissional e seu lugar na escola.

O deslocamento docente pode, portanto, ser compreendido como um processo que fragiliza a continuidade da construção identitária ao dissociar formação, prática e reconhecimento. Trata-se de uma mudança de função, assim como de uma experiência que reconfigura o modo como o professor se percebe e se posiciona no campo educacional.

Nessa circunstância, o deslocamento docente passa a operar como um fenômeno que desafia simultaneamente as práticas pedagógicas e os significados que sustentam a identidade profissional construída ao longo da carreira.

Considerações Finais

Este estudo analisou o fenômeno do deslocamento docente no contexto do Novo Ensino Médio, a partir de uma abordagem autoetnográfica crítica, que evidenciou a centralidade das emoções na constituição da experiência profissional. O deslocamento docente ultrapassa o âmbito administrativo e instaura-se como um processo que incide diretamente sobre as emoções, a identidade, a agência e o bem-estar dos professores.

A análise dos diários de aula, em diálogo com o arcabouço teórico mobilizado, demonstrou que emoções como insegurança, frustração, raiva e resistência não são manifestações individuais isoladas, mas respostas a condições estruturais produzidas por políticas educacionais e práticas institucionais. Desse modo, essas emoções funcionam como indicadores das tensões entre o prescrito e o vivido, evidenciando os limites de reformas educacionais que não consideram a complexidade do trabalho docente e o protagonismo dos professores na tomada de decisões que os afetam diretamente.

Os resultados apontam que a lógica utilitarista que orienta a alocação de professores no NEM contribui para a desestabilização da identidade profissional, ao desarticular a relação entre

formação, atuação e reconhecimento. Esse processo fragiliza a autonomia docente e compromete o bem-estar dos professores e, essencialmente, a qualidade das interações pedagógicas e da aprendizagem.

Por outro lado, o estudo também discute que, mesmo em contextos adversos, os docentes mobilizam estratégias que configuram práticas de reexistência, o que revela a agência docente como elemento fundamental na ressignificação da prática, ainda que em condições limitadas, apontando para a necessidade de se reconhecer o professor como sujeito ativo na construção do processo educativo do qual ele faz parte.

Diante disso, este artigo reforça a urgência de políticas educacionais que considerem a dimensão emocional como constitutiva da docência, incorporando-a tanto na formação inicial quanto continuada de professores. Além disso, destaca a importância de processos de gestão mais dialógicos e participativos, que valorizem a escuta docente e reconheçam sua experiência como elemento central na implementação de reformas educacionais.

No campo da Linguística Aplicada e da glotopolítica, o artigo contribui ao evidenciar que práticas de linguagem, políticas curriculares e experiências emocionais estão profundamente imbricadas. Pensar uma educação socialmente justa implica, portanto, considerar o que se ensina, mas também as condições em que se ensina e os sujeitos que sustentam esse processo.

Por fim, ao dar visibilidade às emoções que atravessam o deslocamento docente, este estudo busca problematizar a naturalização desse fenômeno e contribuir para a construção de um debate mais sensível às condições reais do trabalho docente. O cerne da discussão não reside na adaptação dos professores ao deslocamento, mas na necessidade de repensar as próprias reformas, de modo a não comprometer a integridade profissional e emocional dos sujeitos que sustentam o processo educativo.

Referências

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças e emoções em sala de aula de línguas: o impacto do que vivenciamos. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da (orgs.). *Linguística aplicada em perspectiva: novos olhares para velhas questões*. Campinas: Pontes, 2015. p. 57-78.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.). *Emoções e ensino de línguas*. Curitiba: CRV, 2022.
- COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (orgs.). *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais*. Campinas: Pontes, 2024.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal, narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 733-768.
- HOBBS, Linda; PORSCHE, Raphaela. Teaching out-of-field: challenges for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, v. 44, n. 5, p. 601–610, 2021.
- LAGARES, Xoán Carlos. Uma leitura da “Defesa da glotopolítica”. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva; LAGARES, Xoán Carlos (orgs.). *Gltopolítica e práticas de linguagem*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2021. p. 51-62.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto. *A biologia do conhecer*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NOBRE, Marta. “Será que eu fui formada para isso?”: reflexões acerca da formação de uma professora de inglês para crianças atuando numa favela no Rio de Janeiro. São Gonçalo: UERJ, 2022.

PEKRUN, Reinhard. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006.

SONG, Jae Yung. Emotions and language teacher identity: conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 3, p. 631-654, 2016.

SOUZA, Ana Lúcia de. *Negritude, letramento e uso social da oralidade*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ZEMBYLAS, Michalinos. Emotions as embodied knowledge in critical pedagogy. *Critical Studies in Education*, v. 45, n. 3, p. 213-228, 2004.

ZEMBYLAS, Michalinos. *The politics of emotion in education: affective economies in schools*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

ENTRE CRENÇAS, EMOÇÕES E SABERES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM UM CONTEXTO BILÍNGUE PÚBLICO

Rodrigo da Nóbrega Fernandes
Gysele da Silva Colombo-Gomes

Introdução

A construção da identidade docente configura-se como um processo dinâmico, relacional e historicamente situado, constituído nas interações sociais, nas experiências vividas e nas múltiplas dimensões que atravessam a prática pedagógica (Moita Lopes, 2006, 2007; Norton, 2013; Barcelos, 2015). Formar-se professor não se reduz a um percurso linear ou individual, mas envolve tensões, negociações e ressignificações contínuas ao longo da trajetória profissional. Moita Lopes (2007, p. 115) afirma que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações”.

No campo da Linguística Aplicada, emoções, crenças e identidade vêm sendo compreendidas como dimensões constitutivas da prática docente, articulando-se de maneira indissociável nas formas de agir, interpretar e significar a experiência (Barcelos, 2006, 2015; Zembylas, 2005; Norton, 2013; Aragão, 2023). A linguagem ocupa lugar central nesse processo, uma vez que possibilita a elaboração de pensamentos, a expressão de sentimentos e a construção de sentidos sobre o vivido. Bakhtin (2006) compreende a linguagem como fenômeno social, permeado por valores, ideologias e emoções, o que implica reconhecer que toda prática pedagógica se inscreve em um campo de disputas simbólicas e posicionamentos.

A complexidade dessas relações se intensifica em contextos de educação pública bilíngue, marcados por demandas institucionais,

desafios estruturais e expectativas sociais que perpassam o ensino de língua inglesa (Moita Lopes, 2006, 2007; Rajagopalan, 2003, 2012; Finardi, 2014, 2016). No Brasil, a expansão desse modelo educacional tem mobilizado debates relevantes, sobretudo no que se refere a aspectos curriculares e políticos (Megale, 2005, 2022; Finardi, 2014, 2016; Moita Lopes, 2006, 2007; Rajagopalan, 2003, 2012). Embora essas discussões tenham avançado significativamente nas últimas décadas, as dimensões emocionais e identitárias da docência ainda permanecem relativamente pouco exploradas nesse campo de investigação.

O presente estudo se insere nesse cenário a partir da atuação do primeiro autor como professor de língua inglesa em uma escola pública bilíngue da rede municipal do Rio de Janeiro desde 2015. A experiência nesse contexto evidencia tensões que constituem o cotidiano docente e que participam da construção de sua identidade profissional. Entre essas tensões, destaca-se o questionamento recorrente acerca de sua competência linguística e pedagógica, que não se apresenta como uma avaliação estável ou objetiva, mas como um processo interpretativo em constante movimento.

Esse questionamento é produzido na sua relação com o outro e com o contexto institucional. Ele emerge tanto das expectativas explícitas da gestão escolar de Rodrigo quanto de parâmetros implícitos de comparação com práticas docentes valorizadas no seu ambiente escolar. Ao observar colegas, ao lidar com demandas curriculares e ao interpretar reações dos(as) seus(suas) alunos(as), Rodrigo realiza leituras sobre sua própria atuação, que, por vezes, tensionam suas escolhas pedagógicas e produzem deslocamentos na forma como ele se percebe como professor. Mais do que uma inquietação individual, esse processo revela como a construção da competência docente se relaciona a experiências de reconhecimento, pertencimento e legitimação profissional.

Essa dinâmica revela que a noção de competência não se limita ao domínio técnico da língua ou ao conhecimento pedagógico, mas envolve processos de reconhecimento, pertencimento e

legitimidade. Norton (2013) argumenta que a relação com a língua está profundamente imbricada em questões de identidade, poder e reconhecimento, o que permite compreender que sentir-se (ou não) competente implica negociar posições em contextos sociais específicos.

As experiências vividas nesse contexto não se configuram como eventos isolados, mas como narrativas por meio das quais organizamos e interpretamos o vivido. Linde (1993, p. 98) afirma que “as histórias de vida expressam nossa identidade: quem somos e como nos tornamos quem somos”, evidenciando o papel da narrativa na construção de sentido. Ao narrar, selecionamos eventos, estabelecemos relações de causalidade e produzimos interpretações que articulam emoções, crenças e ações.

A partir dessas narrativas, alcançamos a compreensão de que as emoções desempenham papel central na organização da experiência docente, orientando decisões, influenciando práticas e participando da construção de sentidos sobre o vivido (Aragão, 2023). Elas não apenas acompanham a prática pedagógica de Rodrigo, mas estruturam a forma como ele interpreta suas ações e constrói sua trajetória profissional.

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado de Rodrigo, sob a supervisão de Gysele, a segunda autora deste texto. Na dissertação a autoetnografia foi adotada como abordagem metodológica, entendida como um processo analítico que articula experiência pessoal e reflexão teórica. Ellis e Bochner (2000, p. 739) definem a autoetnografia como a possibilidade de “escrever sobre o *self* em relação ao social”, o que permite produzir conhecimento situado a partir da análise da própria experiência. Ancorado na noção de coerência narrativa proposta por Linde (1993), o estudo investiga como emoções, crenças e experiências se articulam na construção da identidade docente, considerando especialmente as relações de causalidade que organizam essas narrativas.

Diante desse contexto, neste capítulo temos como objetivos: (i) investigar como emoções e crenças participam da construção da identidade docente em um contexto de educação pública bilíngue;

(ii) compreender como essas dimensões se articulam na prática pedagógica; e (iii) examinar o papel das emoções na organização da coerência narrativa das experiências docentes, em especial em seu princípio de causalidade.

A discussão proposta contribui para o campo da Linguística Aplicada ao evidenciar a centralidade das dimensões emocionais na docência e ao problematizar a construção da identidade docente em contextos públicos bilíngues. Ao articular experiência, narrativa e reflexão teórica, o estudo busca ampliar a compreensão sobre os processos pelos quais professores significam suas práticas e constroem sentidos sobre si mesmos em contextos educacionais complexos.

Fundamentação teórica

As discussões desenvolvidas neste capítulo apoiam-se em perspectivas teóricas que compreendem emoções, crenças e identidade como dimensões inter-relacionadas da prática docente. Além desses construtos, apresentamos reflexões sobre a educação bilíngue pública, contexto no qual se inscrevem as experiências analisadas neste estudo.

Linguagem, experiência e narrativa

A compreensão da experiência docente adotada neste estudo fundamenta-se na concepção de que a linguagem constitui o principal meio pelo qual os sujeitos organizam, interpretam e atribuem sentido ao vivido. Nessa perspectiva, a experiência não é apreendida de forma direta ou neutra, mas construída discursivamente nas interações sociais.

Sob uma perspectiva sociointeracional, a linguagem é entendida como prática social situada, permeada por valores, ideologias e emoções. Conforme Bakhtin (2006), todo uso da linguagem está intrinsecamente relacionado às condições sociais de sua produção. Para o autor, “todo enunciado é um elo na cadeia da

comunicação discursiva” (Bakhtin, 2006, p. 272), o que implica compreender que narrar experiências é sempre um ato situado e dialógico.

No campo dos estudos narrativos, Linde (1993) argumenta que as narrativas constituem um importante mecanismo por meio do qual os indivíduos atribuem sentido às suas experiências e constroem versões de si mesmos. A autora destaca que a coerência narrativa é produzida quando os sujeitos estabelecem relações entre acontecimentos, explicam suas ações e organizam suas experiências de maneira compreensível. Nessa perspectiva, narrar não corresponde apenas a relatar fatos, mas a construir interpretações sobre o vivido, articulando eventos, emoções e significados em uma história que possa ser compreendida e legitimada socialmente.

No âmbito da Linguística Aplicada, Bastos (2005) ressalta que as narrativas constituem espaços privilegiados de construção identitária, uma vez que permitem ao sujeito situar-se em redes de relações sociais, crenças e valores. Assim, a narrativa é compreendida, neste estudo, como prática discursiva e instrumento epistemológico para a compreensão da experiência docente.

Coerência narrativa, emoções e produção de sentido

A noção de coerência narrativa, conforme proposta por Linde (1993), constitui um eixo central para compreender como os sujeitos organizam suas experiências ao longo do tempo. A coerência não se reduz à linearidade dos eventos, mas envolve a construção de relações de sentido que tornam a trajetória inteligível.

Nesse processo, as relações de causalidade desempenham papel fundamental. Como afirma Linde (1993), “a coerência de uma história de vida depende da capacidade do falante de fornecer explicações para os eventos narrados” (p. 127). Essas explicações articulam acontecimentos, emoções e interpretações, produzindo continuidade e significado.

As emoções, nesse contexto, assumem papel estruturante. Zembylas (2005, p. 465) afirma que “as emoções estão no coração do ensino”, destacando sua centralidade nos processos educativos e na experiência docente. Em consonância com essa perspectiva, Aragão (2023) compreende as emoções como dimensões que orientam a ação humana, influenciando diretamente a forma como os sujeitos interpretam suas experiências e atribuem sentidos ao vivido.

Assim, as emoções não são elementos periféricos, mas componentes fundamentais na organização da coerência narrativa, influenciando tanto a seleção dos eventos quanto as avaliações construídas sobre eles.

Emoções, crenças e identidade docente: uma perspectiva relacional

No campo da Linguística Aplicada, emoções, crenças e identidade docente têm sido amplamente investigadas. Neste estudo, parte-se da perspectiva de que essas dimensões são interdependentes e se constituem relacionalmente nas práticas discursivas.

As emoções são compreendidas como processos dinâmicos que orientam as ações humanas. Conforme Maturana (2002), “as emoções definem os domínios de ação em que nos movemos” (p. 15), evidenciando seu papel na organização das práticas sociais e pedagógicas. No ensino de línguas, elas podem tanto potencializar quanto tensionar o processo de ensino-aprendizagem (Aragão, 2023).

As crenças docentes são entendidas como construções interpretativas que orientam o agir pedagógico e participam da forma como professores significam suas experiências. Borg (2003) argumenta que as crenças influenciam diretamente as decisões e práticas docentes. Em consonância com essa perspectiva, Barcelos (2006, p. 18) compreende as crenças como “formas de pensamento

que se desenvolvem a partir da experiência e da interação social”, enfatizando seu caráter dinâmico, contextual e relacional.

A identidade docente, por sua vez, é concebida como um processo dinâmico e relacional. Norton (2013) argumenta que identidade envolve “como uma pessoa entende sua relação com o mundo” (p. 45), sendo construída nas interações e atravessada por questões de poder, reconhecimento e pertencimento.

Ao articular essas dimensões, este estudo alinha-se à perspectiva de Barcelos (2015), ao compreender que “crenças, emoções e identidades são conceitos coconstruídos e interpenetrantes”, influenciando-se mutuamente na prática docente.

Educação bilíngue pública: tensões e implicações para a docência

A educação bilíngue em contextos públicos no Brasil configura-se como um campo em expansão, impulsionado por iniciativas que buscam ampliar o acesso ao ensino de línguas adicionais na educação básica. Apesar desse crescimento, a implementação dessas propostas tem sido acompanhada por desafios estruturais, curriculares e institucionais que impactam diretamente o trabalho docente e os processos de formação de professores (Megale, 2020; Liberali & Megale, 2016). Tais desafios tornam a docência um espaço de constantes negociações entre demandas pedagógicas, expectativas institucionais e condições concretas de atuação.

Além dos aspectos relacionados à implementação de programas bilíngues, diferentes autores têm chamado atenção para a necessidade de compreender o ensino de línguas em sua dimensão social, política e cultural. Rajagopalan (2003, 2012) argumenta que o ensino de línguas não pode ser reduzido à transmissão de estruturas linguísticas, uma vez que envolve relações de poder, identidades e processos de formação cidadã. Sob essa perspectiva, ensinar inglês em contextos públicos implica

atuar em um espaço marcado por disputas de significados, valores e projetos de sociedade.

No contexto das escolas públicas bilíngues, essas demandas tornam-se ainda mais complexas. Como destacam Lemos e Matos (2016, p. 62), a escola constitui um espaço privilegiado para que os sujeitos possam “compreender criticamente o meio social em que vivem”, ampliando o papel do ensino de línguas para além do desenvolvimento de competências comunicativas. O trabalho docente passa, assim, a envolver a mediação de conhecimentos linguísticos, culturais e sociais, exigindo posicionamentos constantes diante dos desafios que emergem da prática.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de García e Wei (2014), que defendem uma visão integrada dos repertórios linguísticos dos sujeitos e questionam concepções rígidas de separação entre línguas. Ao reconhecer a natureza dinâmica e híbrida das práticas linguísticas, essa perspectiva amplia os desafios colocados aos professores, que passam a atuar não apenas como mediadores da aprendizagem de uma língua adicional, mas também como profissionais responsáveis por valorizar a diversidade linguística e cultural presente nos contextos educacionais.

À luz dessas discussões, compreendemos que a prática docente se desenvolve em meio a constantes tensões relacionadas a expectativas institucionais, condições de trabalho e demandas socioculturais. Essas experiências influenciam não apenas as decisões pedagógicas tomadas em sala de aula, mas também as emoções, crenças e processos identitários que constituem o ser professor. É justamente nesse cenário que se inscrevem as experiências analisadas neste capítulo, permitindo-nos compreender como essas dimensões se articulam na construção da identidade docente em um contexto de educação pública bilíngue.

Metodologia

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, narrativa e interpretativa e adota a autoetnografia como abordagem metodológica, por compreender que uma experiência como professor de língua inglesa em uma escola pública bilíngue constitui uma fonte legítima de produção de conhecimento. Ao assumir essa perspectiva, partimos do entendimento de que a trajetória docente de Rodrigo não se restringe a um percurso individual, mas permite analisar práticas pedagógicas, relações institucionais e dimensões afetivas que constituem o ensino de línguas em contextos públicos. Como afirmam Ellis e Bochner (2000, p. 744), a autoetnografia “mostra as pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas lutas”.

A escolha por essa abordagem ancora-se também na compreensão de que narrar não significa apenas relatar acontecimentos, mas produzir interpretações sobre o vivido. Riessman (2008, p. 11) afirma que “as narrativas não espelham a realidade; elas a constroem”, perspectiva que orienta a leitura e a análise das experiências aqui discutidas. A autoetnografia, ao articular experiência pessoal e análise crítica, possibilita acessar múltiplas camadas da prática pedagógica, como destacam Ellis e Bochner (2000, p. 739), ao definirem esse método como uma forma de revelar “múltiplas camadas de consciência”, revelando aspectos que muitas vezes permanecem invisibilizados no cotidiano escolar.

Os dados foram constituídos a partir de videogravações de aulas, escritas reflexivas, transcrições de episódios selecionados e planejamentos pedagógicos. As videogravações serviram como suporte para a revisão das aulas e para a identificação de episódios considerados significativos para os objetivos da pesquisa. Ao todo, foram realizadas dez gravações, das quais três foram selecionadas para análise aprofundada, considerando sua densidade narrativa e potencial interpretativo.

As escritas reflexivas constituíram o principal *corpus* deste estudo e foram orientadas pelos princípios dos diários reflexivos,

conforme propostos por Liberali (1999), compreendidos como espaços de problematização da prática docente. No entanto, diferentemente do caráter imediato que marca esse tipo de registro, as escritas foram produzidas posteriormente às aulas gravadas, a partir de sua revisão e rememoração. Esse distanciamento temporal favoreceu um olhar mais analítico sobre os acontecimentos, possibilitando interpretar emoções, crenças e decisões pedagógicas que permeiam a atuação de Rodrigo em sala de aula. Nesse processo, sua experiência não se limita ao relato do acontecido, mas se configura como objeto de reflexão e produção de conhecimento.

A análise dos dados articulou a tematização proposta por Manen (1990) à leitura funcional da linguagem inspirada em Neves (2006), mobilizando também a noção de coerência narrativa de Linde (1993) para compreender como as experiências, emoções e interpretações são organizadas por relações de causalidade e produção de sentido. A partir desse percurso analítico, buscamos interpretar como as emoções, crenças e escolhas discursivas de Rodrigo se entrelaçam na construção da sua identidade docente.

Análise e discussão

A partir do percurso metodológico descrito anteriormente, apresentamos, nesta seção, a análise dos dados produzidos por meio das escritas reflexivas, das videografações e das transcrições dos episódios selecionados. As interpretações aqui desenvolvidas buscam compreender como as emoções, crenças e identidade docente de Rodrigo se manifestam e se articulam em sua prática pedagógica, revelando os sentidos que ele atribui às experiências vividas no contexto investigado. Embora essas dimensões sejam apresentadas separadamente para fins analíticos, elas se entrelaçam continuamente na construção da sua trajetória profissional e nas formas como interpreta seu fazer docente.

Emoções na prática docente: modos de funcionamento e produção de sentido

Ao revisitar suas aulas por meio das escritas reflexivas e das transcrições dos episódios selecionados, Rodrigo demonstra compreender que as emoções não constituem um plano secundário da docência, mas operam como eixo organizador da experiência e da produção de sentido sobre o vivido. Emoções como frustração, ansiedade, alegria e entusiasmo marcam sua prática, orientando suas ações, permeando suas decisões pedagógicas e estruturando as interpretações que elabora sobre como ser professor. Essa compreensão dialoga com Aragão (2023), ao reconhecer que as emoções orientam o agir, e com Zembylas (2005), ao defender que as emoções são social e discursivamente construídas e participam ativamente da maneira como professores significam suas experiências, negociam suas identidades e se posicionam em seus contextos de atuação.

Entre as emoções que emergem das narrativas analisadas, destacam-se a frustração, a ansiedade, a alegria e o entusiasmo, cada uma delas relacionada a diferentes modos de interpretar e vivenciar a prática docente.

A frustração emerge nos momentos em que as expectativas pedagógicas de Rodrigo entram em conflito com as demandas da interação em sala de aula. Essa emoção torna-se particularmente visível quando, em meio à aula, Rodrigo verbaliza: “Só um momento, porque não estou tendo uma boa emoção agora”. Mais do que uma simples interrupção da atividade, essa fala revela um momento de tensão em que o impacto emocional da situação passa a ocupar o centro da interação. Ao revisitarmos esse episódio, percebemos que a frustração não apenas acompanha a prática de Rodrigo, mas influencia a forma como ele interpreta os acontecimentos e reorganiza suas ações pedagógicas. Longe de representar um elemento negativo, essa emoção funciona como um disparador de reflexão, levando-o a problematizar suas

expectativas, reavaliar suas escolhas e reconhecer a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam o fazer docente.

A ansiedade emerge como uma emoção associada à necessidade de organizar e estabilizar a interação em sala de aula. Essa percepção torna-se evidente em uma das escritas reflexivas, na qual reconhece o fato de que desde o início, ele concentrou esforços em estabelecer regras claras de interação, como o controle das falas e a valorização do silêncio. Ao revisitar esse registro, percebemos que sua ação não se orienta apenas por uma decisão pedagógica planejada, mas também pela necessidade emocional de criar condições que favoreçam o desenvolvimento da aula. A análise desse episódio permite-nos compreender que suas escolhas diante da turma são influenciadas pelas emoções que vivencia naquele contexto, corroborando a perspectiva de Aragão (2023), segundo a qual as emoções participam ativamente da forma como interpretamos situações e orientamos nossas ações. Assim, a organização inicial da interação pode ser compreendida como uma resposta à necessidade de reduzir a imprevisibilidade e construir um ambiente mais estável para o ensino e a aprendizagem.

Por outro lado, a alegria emerge em momentos nos quais a interação com os (as) alunos(as) ultrapassa os limites da transmissão de conteúdos e se transforma em espaço de construção de vínculos afetivos. Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado quando Rodrigo descreve uma das cenas em *“finge entregar seu coração e manda beijos e os(as) alunos(as) riem”*. Esse episódio revela uma atmosfera de proximidade e reciprocidade emocional que favorece a construção de relações positivas em sala de aula. Ao revisitar essa interação, percebemos que a alegria não se manifesta apenas como uma emoção individual, mas como uma experiência compartilhada que fortalece os laços entre professor e alunos, contribuindo para a criação de um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. Além de fortalecer vínculos, essa experiência contribui para a construção de um ambiente em que os(as) alunos(as) se sentem mais seguros para participar e se engajar nas atividades propostas.

O entusiasmo manifesta-se nos momentos em que Rodrigo busca mobilizar a participação dos(as) alunos(as) por meio de uma postura energizada e encorajadora. Essa emoção torna-se visível quando ele afirma: *"I'm good! I'm great! I'm wonderful! Quem tá wonderful aí?"*. Nesse episódio, a interação é marcada por um movimento de incentivo e envolvimento coletivo, no qual Rodrigo procura criar um clima de entusiasmo em torno da atividade proposta. Nessa experiência, percebemos que o entusiasmo funciona como uma força mobilizadora da participação e do engajamento, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Mais do que uma disposição individual, essa emoção se constitui na relação com os alunos e nas possibilidades de construção conjunta de sentidos durante a aula.

Essas diferentes emoções — frustração, ansiedade, alegria e entusiasmo — não se apresentam de forma isolada, mas se articulam na construção da experiência docente. Ao narrar esses episódios, Rodrigo seleciona acontecimentos, estabelece relações de causalidade e atribui sentidos que conectam emoção, ação e interpretação. A partir da perspectiva de Linde (1993), compreendemos que a construção narrativa envolve um esforço contínuo de tornar as experiências compreensíveis e coerentes, tanto para quem narra quanto para seus interlocutores. Sob essa ótica, as emoções participam da organização dos sentidos atribuídos ao vivido e da construção das interpretações que Rodrigo produz sobre sua prática e sobre si próprio como professor.

Assim, compreendemos que as emoções não apenas permeiam a docência, mas constituem um elemento central na construção da identidade profissional de Rodrigo, na medida em que essas emoções orientam suas ações, produzem deslocamentos interpretativos e organizam a forma como Rodrigo atribui sentidos à sua experiência como professor.

Crenças na prática docente: orientações para o agir pedagógico

As crenças que emergem das práticas de Rodrigo não se apresentam como estruturas fixas, mas como construções dinâmicas que se produzem, se transformam e se ressignificam nas experiências vividas em sala de aula. Ao analisarmos suas aulas por meio de suas escritas reflexivas e das transcrições dos episódios selecionados, percebemos que suas ações pedagógicas estão constantemente permeadas por interpretações sobre ensinar, aprender e se posicionar como professor. Coadunados com Barcelos (2006), entendemos as crenças como construções que se constituem nas experiências e nas relações sociais, assumindo caráter dinâmico, contextual e situado, o que permite entendê-las como elementos em permanente negociação na prática docente.

Entre as crenças que emergem da análise, destacamos a repetição como estratégia de aprendizagem. Essa compreensão aparece quando Rodrigo reconhece que percebe que faz uso recorrente de comandos, repetições e marcas de autoridade. Esse registro revela uma crença que marca sua trajetória docente e que continua orientando parte das suas escolhas pedagógicas, aproximando-se do que Dewey (2007) denomina de crença de estimacão. Em “Como pensamos” (*How We Think*), Dewey (2007) aborda a noção de crença de forma ampla. Para o autor, as crenças envolvem ideias, conhecimentos ou modos de compreensão que tomamos como verdadeiros ou suficientemente seguros para orientar a ação, ainda que não disponhamos de certeza plena. Conhecida é sua formulação que articula crença, incerteza e ação. Apesar das leituras recentes de Rodrigo sobre a pedagogia pós-método (Kumaravadivelu, 2001), ele permanece vinculado a uma perspectiva estruturalista. Em nossas sessões de orientação, temos procurado provocá-lo, e ele, por sua vez, busca compreender as razões dessa crença arraigada no ensino estruturalista. Todavia, embora Rodrigo reconheça que a perspectiva pós-estruturalista tenha problematizado concepções mais lineares de ensino e aprendizagem, a análise das suas narrativas sugere que ele

continua atribuindo à repetição um papel relevante na promoção da compreensão e da participação dos(as) alunos (as).

Outra crença recorrente refere-se à empatia e ao respeito como condições para o ensino, que se torna visível nos registros em que Rodrigo confia à Gysele sua percepção sobre a importância das relações interpessoais para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem. Quando Rodrigo registra que, ao se posicionar discursivamente, buscava afirmar limites, defender o direito de ensinar e proteger o espaço da sala de aula como um ambiente de aprendizagem e respeito mútuo, ele não descreveu apenas uma ação de gerenciamento da turma, mas evidenciou uma concepção de ensino fundamentada na ideia de que a aprendizagem depende da construção de relações pautadas pelo respeito, pela escuta e pelo reconhecimento do outro. Esse posicionamento revela sua crença de que ensinar não se restringe à mediação de conteúdos, mas envolve também a criação de condições éticas e relacionais que possibilitem o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva se articula à crença na aprendizagem como prática emocionalmente mediada, na qual ensinar envolve a mobilização de afetos e a construção de vínculos. Ao escrever que percebe que acredita que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando há envolvimento emocional, Rodrigo torna explícita sua percepção de que o ensino ultrapassa dimensões exclusivamente cognitivas e reconhece a relevância das emoções nos processos de aprendizagem. Nesse momento, percebemos que Rodrigo atribui valor não apenas aos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também às relações, aos afetos e às experiências compartilhadas que permeiam o processo educativo. Essa crença revela uma concepção de aprendizagem construída na interação, em que emoções e cognição se articulam na produção de sentidos e na construção do conhecimento.

A crença de que o erro constitui parte do processo de aprendizagem evidencia-se nos episódios analisados, especialmente na forma como Rodrigo conduz os momentos de

correção das atividades. Ao relermos um de seus trechos de escrita reflexiva, que nos informa que durante a correção do ditado, ele “escreve as palavras no quadro, soletrando letra por letra, sem punição ou exposição negativa dos(as) alunos(as)”, percebemos que sua preocupação não está em destacar o erro como falha individual, mas em utilizá-lo como oportunidade para a construção do conhecimento. Essa postura revela uma compreensão da aprendizagem como processo gradual, no qual equívocos, dúvidas e tentativas fazem parte do percurso de desenvolvimento linguístico. Ao revisitar esse episódio, reconhecemos que suas intervenções buscam preservar a participação dos alunos e alunas e criar um ambiente em que errar não represente constrangimento, mas, sim, uma possibilidade de reflexão, revisão e avanço na aprendizagem. Sob essa perspectiva, o erro deixa de ocupar o lugar de inadequação e passa a constituir um recurso pedagógico capaz de favorecer a participação e a construção do conhecimento.

Portanto, essas crenças, tal como emergem nas escritas reflexivas e nas transcrições, não operam de forma isolada. Elas se articulam às emoções vivenciadas e às interpretações elaboradas sobre sua prática, evidenciando seu caráter dinâmico e contextual. Como destaca Borg (2003), as crenças influenciam diretamente o agir docente, ao mesmo tempo em que são continuamente (re)configuradas pela experiência.

Um aspecto central que emerge da análise está no modo como essas crenças se articulam ao questionamento da competência linguística e pedagógica de Rodrigo. Esse questionamento se constrói nos próprios registros analisados, à medida que, ao observar suas ações, interpretar reações dos alunos(as) e comparar sua prática com outras práticas docentes, Rodrigo elabora leituras sobre sua atuação que tensionam suas crenças acerca do que significa “ser um bom professor”.

Esse movimento evidencia que as crenças de Rodrigo não se dirigem apenas ao ensino ou aos(as) alunos(as), mas também às formas como ele interpreta sua própria prática. Ao longo das narrativas analisadas, percebemos que elas participam dos

processos pelos quais ele avalia suas ações, questiona suas escolhas pedagógicas e constrói sentidos sobre quem é como professor. Sob essa perspectiva, as crenças ultrapassam sua função de orientar o agir docente e passam a integrar os processos de significação que sustentam a construção da identidade profissional de Rodrigo.

A identidade de professor: uma construção discursiva

Ao analisar as narrativas de Rodrigo, compreendemos que sua identidade docente não se apresenta como algo fixo, mas como uma construção discursiva que se produz nas interações pedagógicas e nas formas como interpretamos essas experiências. Sua identidade não é algo pronto; ela se constrói no movimento entre agir, narrar e reinterpretar o vivido, sendo constantemente (re)configurada e ressignificada a partir das relações estabelecidas em sala de aula.

Nos registros das escritas reflexivas e nas transcrições dos episódios analisados, identificamos diferentes posicionamentos que Rodrigo assume como professor, os quais se organizam em quatro eixos que orientam a complexidade de sua identidade docente.

O primeiro refere-se ao professor como mediador do conhecimento, que se evidencia quando Rodrigo afirma “busquei envolver os alunos por meio da leitura de imagens, da ativação de conhecimentos prévios e da valorização da participação oral”. Nesse posicionamento, a mediação se constrói na relação com os(as) alunos(as), na mobilização de estratégias que favorecem a participação e na produção de sentidos compartilhados. Sua atuação não se limita à transmissão de conteúdos, mas se configura como um processo de construção conjunta do conhecimento. Nesse episódio, percebemos que sua identidade docente se constrói na crença de que aprender envolve participar, interagir e atribuir sentidos às experiências vividas em sala de aula.

O segundo eixo diz respeito ao professor como gestor da interação e do comportamento, identidade que emerge quando ele

procura intervir na dinâmica da turma para favorecer condições de aprendizagem. Essa posição torna-se visível ao reconhecer que, em vários momentos, Rodrigo verbaliza suas emoções aos(as) alunos(as), tentando fazê-los(as) refletir sobre as consequências de suas atitudes para o processo de ensino-aprendizagem e para o seu próprio bem-estar enquanto professor. Nesse episódio, a gestão da interação não ocorre apenas por meio de comandos ou regras explícitas, mas também pela mobilização de processos reflexivos que buscam sensibilizar os(as) alunos(as) para os efeitos de suas ações no contexto da aula.

O terceiro eixo refere-se ao professor como autoridade pedagógica, que se manifesta nas escolhas discursivas que realiza ao longo da aula para orientar comportamentos e regular a interação. Essa posição torna-se visível quando Rodrigo tenta sensibilizar as crianças afirmando: “Quem não prestar atenção vai deixar o *teacher sad*.” Embora formulada de maneira afetiva e bem-humorada, essa fala evidencia uma tentativa de influenciar a conduta dos(as) alunos(as) e reafirmar expectativas relacionadas à participação e à atenção. Observamos seu esforço em estabelecer que a autoridade não se constrói apenas por meio de comandos explícitos, mas também pela mobilização de vínculos afetivos e pela negociação de sentidos compartilhados na interação. Assim, sua fala produz efeitos de direcionamento e regulação da dinâmica da aula, ao mesmo tempo em que preserva a proximidade relacional construída com a turma.

O quarto eixo corresponde ao professor como sujeito ético e reflexivo, que emerge quando Rodrigo reconhece em momentos de orientação com Gysele que sua fala se tornou mais extensa, mais emocionalmente carregada e menos centrada na tarefa pedagógica prevista. Ao produzir esse tipo de registro, ele assume uma posição de análise crítica da sua própria prática, evidenciando que sua identidade docente se constrói também na capacidade de refletir, interpretar e ressignificar suas ações. Mais do que descrever um acontecimento, esse movimento permite problematizar suas

escolhas pedagógicas e produzir novos sentidos sobre sua atuação profissional.

Esses posicionamentos não se apresentam de forma isolada ou estável. Eles emergem de maneira situada e, muitas vezes, simultânea, revelando que a identidade docente de Rodrigo se constrói na linguagem e na relação com o outro. As escolhas de Rodrigo, tais como a inclusão da alternância entre português e inglês — não são aleatórias, mas estratégicas, orientadas pelas demandas da interação e pelas necessidades da turma, o que evidencia sua agência como professor.

As modalizações presentes em sua fala, como “vamos prestar atenção” ou “precisamos ouvir”, também participam dessa construção identitária. A partir de Neves (2006), compreendemos que essas marcas linguísticas não são neutras, mas revelam formas de posicionamento e de exercício de autoridade, contribuindo para a organização da interação e para a construção do seu lugar como professor.

O aspecto mais sensível dessa construção aparece quando Rodrigo questiona sua própria competência. Ao reconhecer que se constrói identitariamente nessa tensão constante entre o desejo de proximidade afetiva e a necessidade de manter o controle da turma, compreendemos que ser professor implica negociar diferentes demandas que permeiam a prática pedagógica. Essa tensão não se configura como fragilidade, mas como movimento constitutivo da identidade docente. Tal questionamento não emerge apenas de avaliações formais, mas das comparações estabelecidas com outros(as) professores(as), das expectativas institucionais e das interpretações produzidas acerca das reações dos(as) alunos(as). Em determinados momentos, Rodrigo confessa que busca sinais de validação que confirmem seu pertencimento àquele contexto profissional. Durante nossas análises foi possível compreender que esse sentimento não diz respeito apenas ao domínio da língua inglesa ou ao conhecimento pedagógico, mas a processos mais amplos de reconhecimento profissional, legitimidade e pertencimento. Assim, ao invés de compreender a competência

como um atributo individual e estável, Rodrigo passou a entendê-la como uma construção relacional, negociada continuamente nas interações estabelecidas com alunos(as), colegas e gestores(as).

Para tornar mais visível essa articulação entre emoções, crenças e identidade docente, apresentamos a seguir, uma síntese construída a partir das subcategorias que emergiram da análise. O quadro articula excertos empíricos, categorias analíticas e suas respectivas funções pedagógicas e discursivas, evidenciando como emoções, crenças e posicionamentos identitários se manifestam de forma interdependente na construção do ser professor. Longe de representar categorias estanques, esses elementos se entrelaçam continuamente nas experiências narradas, contribuindo para a compreensão da identidade docente como um processo dinâmico, relacional e em permanente construção.

Síntese das dimensões analíticas na construção da identidade docente de Rodrigo

Emoção/Crença/ Identidade	Excerto empírico	Função pedagógica e discursiva
Emoção: Frustração	"Só um momento, porque não estou tendo uma boa emoção agora." (Transcrição de aula)	Reorganização da prática diante de falhas percebidas; deslocamento discursivo do foco pedagógico para a gestão da situação
Emoção: Ansiedade	"Desde o início, concentrei esforços em estabelecer regras claras de interação, como o controle das falas e a valorização do silêncio." (Escrita reflexiva)	Antecipação e controle da imprevisibilidade; construção discursiva de autoridade e regulação
Emoção: Alegria	"Professor finge entregar o coração e manda beijos; os alunos riem." (Transcrição de aula)	Fortalecimento dos vínculos afetivos e construção de um ambiente favorável à participação e à aprendizagem.
Emoção: Entusiasmo	" <i>"I'm good! I'm great! I'm wonderful! Quem tá wonderful aí?"</i> (Transcrição de aula)	Mobilização do engajamento coletivo e construção compartilhada de sentidos na interação pedagógica.
Crença: Repetição como estratégia de aprendizagem	"Percebo que faço uso recorrente de comandos, repetições e marcas de autoridade..." (Escrita reflexiva)	Favorecimento da internalização linguística e organização do ritmo da aula; organização discursiva baseada na reiteração
Crença: Empatia e respeito como condições para o ensino	"(...), ao me posicionar discursivamente, busquei	Construção de um espaço ético de aprendizagem;

	afirmar limites, defender o direito de ensinar e proteger o espaço da sala de aula como um ambiente de aprendizagem e respeito mútuo." (Escrita reflexiva)	posicionamento discursivo relacional
Crença: Aprendizagem como prática emocionalmente mediada	"Percebo que acredito que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando há envolvimento emocional..." (Escrita reflexiva)	Integração entre emoção e aprendizagem; construção de sentido compartilhado
Crença: O erro como parte constitutiva da aprendizagem	"Durante a correção do ditado, escrevo as palavras no quadro, soletrando letra por letra, sem punição ou exposição negativa dos alunos." (Escrita reflexiva)	Valorização do erro como recurso pedagógico; preservação da participação e da confiança dos alunos na interação.
Identidade: Professor como mediador do conhecimento	"Busquei envolver os alunos por meio da leitura de imagens, da ativação de conhecimentos prévios e da valorização da participação oral." (Escrita reflexiva)	Construção discursiva de mediação e aproximação pedagógica
Identidade: Professor como gestor da interação e do comportamento	"Em vários momentos, verbalizei essas emoções aos alunos, tentando fazê-los refletir sobre as consequências de suas atitudes para o processo de ensino-aprendizagem e para o meu próprio bem-estar enquanto professor". (Escrita reflexiva)	Organização da dinâmica da sala de aula por meio da reflexão sobre atitudes e responsabilidades compartilhadas.
Identidade: Professor como autoridade pedagógica	"Quem não prestar atenção vai deixar o <i>teacher sad</i> ." (Transcrição de aula)	Orientação de comportamentos e negociação de expectativas por meio da linguagem e dos vínculos afetivos.
Identidade: Professor como sujeito ético e reflexivo	"Minha fala se tornou mais extensa, mais emocionalmente carregada..." (Escrita reflexiva)	Problematização da própria prática e produção de novos sentidos sobre a atuação docente.

Fonte: Autoria própria.

Reiteramos que a síntese apresentada no quadro evidencia que emoções, crenças e identidade não operam de forma isolada, mas se constituem de maneira dinâmica e relacional na organização da prática pedagógica. Os excertos analisados mostram que emoções como frustração, ansiedade, alegria e entusiasmo participam da forma como Rodrigo interpreta e responde às situações vividas em sala de aula, enquanto as crenças orientam suas escolhas

pedagógicas e projeções identitárias que emergem ao longo da interação. Nesse processo, a identidade docente emerge não como uma característica fixa, mas como uma construção continuamente produzida nas relações entre experiência, linguagem e contexto, revelando a complexidade do ser professor em um contexto de educação pública bilíngue.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, buscamos compreender como emoções, crenças e identidade participam da construção da prática docente em um contexto de educação pública bilíngue. Embora a análise tenha partido de experiências vividas e narradas pelo primeiro autor deste capítulo, os movimentos observados ao longo da pesquisa apontam para questões que extrapolam a dimensão individual da docência. As tensões, os desafios e os processos de significação aqui discutidos dialogam com experiências compartilhadas por muitos(as) professores(as) que atuam em contextos marcados por demandas institucionais complexas, expectativas sociais diversas e constantes negociações identitárias.

Os resultados deste estudo sugerem que propostas de formação docente voltadas para contextos bilíngues precisam considerar não apenas conhecimentos linguísticos e pedagógicos, mas também as dimensões emocionais, relacionais e identitárias que constituem o cotidiano da prática docente. Sob essa perspectiva, ensinar uma língua adicional envolve a gestão de relações humanas, a construção de vínculos e a negociação permanente de sentidos sobre ensinar e aprender.

As reflexões produzidas neste estudo também evidenciam a relevância de ampliar espaços de discussão sobre as dimensões emocionais da docência nos processos de formação inicial e continuada. Em muitos contextos educacionais, as emoções ainda tendem a ser compreendidas como aspectos secundários ou privados da prática profissional. Os resultados aqui apresentados sugerem que elas constituem parte fundamental do trabalho

docente, influenciando interpretações, decisões pedagógicas e formas de posicionamento profissional. Reconhecer essa dimensão pode contribuir para processos formativos mais sensíveis à complexidade da experiência de ensinar.

No contexto da educação pública bilíngue, essa discussão adquire relevância adicional. Professores frequentemente atuam em cenários marcados por expectativas relacionadas ao desempenho linguístico, à implementação de propostas curriculares específicas e à necessidade de responder a diferentes demandas institucionais. Tais condições podem produzir questionamentos sobre competência, pertencimento e legitimidade profissional, aspectos que merecem maior atenção por parte de pesquisadores e formadores de professores.

Para a Linguística Aplicada, este estudo reforça a importância de abordagens que considerem a experiência docente em sua complexidade, articulando dimensões emocionais, cognitivas, discursivas e identitárias. A autoetnografia mostrou-se uma possibilidade fértil para compreender esses processos ao permitir que experiências individuais fossem tomadas como ponto de partida para reflexões mais amplas sobre a profissão docente e os contextos em que ela se realiza.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados apontam para a necessidade de que escolas e programas de formação docente promovam espaços de escuta, reflexão e problematização das experiências vividas pelos professores. Tais iniciativas podem favorecer uma compreensão mais ampla da docência, reconhecendo que emoções, crenças e identidades não constituem aspectos periféricos da prática pedagógica, mas elementos centrais na construção do trabalho docente.

Pesquisas futuras poderão ampliar essa discussão por meio do diálogo com narrativas de outros professores que atuam em escolas públicas bilíngues, bem como investigar de que maneira emoções, crenças e identidades são negociadas em diferentes momentos da trajetória profissional. Estudos dessa natureza poderão contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios, das

possibilidades e das transformações que caracterizam o trabalho docente contemporâneo, fortalecendo debates sobre formação docente, reconhecimento profissional e bem-estar no campo da Linguística Aplicada.

Referências

ARAGÃO, R. C. *Emoções e ações de professores e aprendizes de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2023.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARCELOS, A. M. F. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15–42.

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

BARCELOS, A. M. F. *Language teachers' emotions and beliefs in light of research on teacher identity*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 391-414, 2015.

BARCELOS, A. M. F. *Beliefs, emotions, and identities in language learning and teaching*. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ARO, Mari; ROUHIAINEN, Sari (org.). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. p. 301–321. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças, emoções e identidade na formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

BASTOS, L. C. *Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa*. Calidoscópio, v. 3, n. 2, p. 74–87, 2005.

BORG, S. *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. *Language Teaching*, 36(3), 81–109, 2003.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. *Ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press, 2000.

FINARDI, K. R. *English in Brazil: views, policies and practices*. Londrina: EDUEL, 2014.

FINARDI, K. R. *English as a global language and its effects on education*. In: FINARDI, Kyria Rebeca (org.). *English in Brazil: views, policies and practices*. p. 15–38. Londrina: EDUEL, 2016.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537–560, 2001. DOI: 10.2307/3588427.

LEMOES, C. H. dos S.; MATOS, D. de A. S. *Educação linguística e cidadania*. In: FINARDI, Kyria Rebeca (org.). *English in Brazil: views, policies and practices*. Londrina: EDUEL, 2016. p. 61–78.

LEITE, J.; MATOS, M. do C. *Educação linguística e cidadania*. In: LEITE, J.; MATOS, M. do C. *Educação linguística: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2016.

LIBERALI, F. C. *O diário como instrumento para a reflexão crítica*. São Paulo: Pontes, 1999.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Bogotá, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.

LINDE, C. *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

MANEN, M. van. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: SUNY Press, 1990.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MEGALE, A. H. *Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MEGALE, A. H. (org.). *Desafios e práticas na educação bilíngue*. v. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, A. H. *Por uma educação bilíngue intercultural comprometida com a justiça social*. In: Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e prática. Organizadoras: Michele Salles El Kadri, Vivian Bergantini Saviolli e Andressa Cristina Molinari; Prefácio de Maria Dantas-Whitney. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NEVES, M. H. de M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation*. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e política*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras e a questão da ideologia. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola, 2012.

RIESSMAN, C. K. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage, 2008.

ZEMBYLAS, M. Discourses of teacher identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 935–948, 2005.

A LEITURA DE TEMAS TRANSVERSAIS NA AULA DE INGLÊS: AÇÕES PARA O BEM-ESTAR DE APRENDIZES DO 7º ANO

Tatianne Rocha da Silva (PPLIN-UERJ)

Introdução

Nos últimos anos, tenho observado o aumento de desânimo, insegurança e estresse entre estudantes do Ensino Fundamental. Esses elementos comprometem as interações e o desempenho nas aulas, evidenciando que o ensino de línguas não pode ser dissociado das condições afetivas que sustentam a aprendizagem. Diante disso, busco investigar a importância da socioafetividade, considerando que a literatura frequentemente privilegia dimensões cognitivas e ainda dedica pouca atenção ao papel das emoções na dinâmica da sala de aula.

Ampliar os estudos sobre o papel das emoções e sua influência no agir humano torna-se fundamental, sobretudo porque esse aspecto permanece frequentemente marginalizado nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, neste relato de experiência tenho como objetivo apresentar meus entendimentos acerca da forma como as emoções de estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual se manifestam e influenciam o bem-estar, o engajamento, a interação e a aprendizagem da língua inglesa durante atividades de leitura com temáticas transversais. A investigação fundamenta-se nos conceitos de bem-estar (MacIntyre; Gregersen, 2012) e de emoções (Maturana, 2002; Zembylas, 2004; Vygotsky, 2004; Barcelos, 2018), que orientam a análise das vivências observadas.

Compreender as emoções que atravessam o processo de aprendizagem é essencial para interpretar de modo mais amplo o comportamento dos estudantes e os sentidos atribuídos às práticas

pedagógicas. A análise da relação entre bem-estar, socioafetividade e engajamento nas aulas de língua inglesa permite deslocar o foco de uma perspectiva estritamente cognitiva para uma abordagem que reconhece o estudante em sua integralidade. É nesse enquadramento que se insere a discussão a seguir, a qual aprofunda o papel das emoções no ensino de línguas e suas implicações para a prática docente.

Para estruturar essa discussão, este capítulo está dividido em sete seções. Após esta introdução, a segunda seção apresenta o conceito de bem-estar e a relevância do papel das emoções no ensino de línguas. Na terceira seção, discorro sobre a leitura como prática social e emocional. Em seguida, a quarta seção expõe os procedimentos metodológicos do estudo e a quinta seção apresenta os instrumentos e procedimentos analíticos. Por fim, a sexta seção apresenta a análise e discussão dos dados e na sétima seção, apresento minhas considerações finais.

A importância das emoções no ensino de língua inglesa

O conceito de bem-estar, segundo Gregersen (2020), pode ser compreendido como um estado de satisfação e equilíbrio que envolve dimensões físicas (capacidade de realizar atividades diárias com saúde e energia), emocionais (habilidade de reconhecer e lidar com as próprias emoções, mantendo sentimentos de esperança, felicidade e autoestima positiva), sociais (relações saudáveis com colegas, familiares e amigos, além do sentimento de pertencimento à comunidade), psicológicas (autonomia, autoaceitação, crescimento pessoal, senso de propósito) e mentais (clareza de pensamento, tomada de decisões e manejo eficaz do estresse). O bem-estar, portanto, refere-se à capacidade de enfrentar desafios de forma positiva, sentir-se bem consigo mesmo e com os outros e cultivar relações saudáveis. Considerando que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um contexto de desenvolvimento mútuo e de busca por qualidade de vida na sala de aula, em coadunação com os princípios da Prática Exploratória

(Allwright, 2003; Miller; Cunha, 2019)¹, a promoção do bem-estar deixou de ser um diferencial para se tornar uma necessidade fundamental em um cenário educacional cada vez mais desafiador.

Historicamente, as emoções começaram a ser investigadas no campo da Filosofia, com Platão, Aristóteles e Descartes (Aragão, 2007). No século XIX, com Charles Darwin, inaugurou-se uma abordagem científica do tema. Apesar das diferenças temporais, essas perspectivas compartilhavam a tendência de subordinar a emoção à razão, atribuindo-lhe um caráter negativo, inferior ou ameaçador ao pensamento racional.

Maturana e Rezepka (2000) argumentam que não há dicotomia entre razão e emoção; ao contrário, é o entrelaçamento entre ambas que constitui o agir humano. Barcelos (2015) reforça que as emoções integram nossas identidades e influenciam diretamente nossas decisões e ações, pois somos atravessados pelo que acreditamos e sentimos.

Segundo Vygotsky (2004, 2010), as emoções constituem funções psicológicas superiores que organizam as reações humanas. Embora possuam uma base biológica — o corpo, onde se manifestam —, é no meio social que se desenvolvem. São, portanto, culturalizadas, transformáveis e historicamente situadas (Machado; Facci; Barroco, 2011). A teoria vygotskiana defende a indissociabilidade entre cognição e afeto, afirmando que não existe pensamento sem emoção, nem emoção sem pensamento.

De acordo com Zembylas (2004), as emoções emergem das interações cotidianas entre indivíduos, em contextos socioculturais, políticos e históricos mediados pela linguagem. Fleer, González Rey e Veresov (2017) acrescentam que as emoções estão relacionadas ao sentimento de pertencimento a grupos e ganham significação a partir da interação com os outros, desenvolvendo-se cultural e historicamente. Assim, destaca-se o caráter social e cultural das emoções, afastando a ideia de que sejam universais.

¹ Para uma revisão mais detalhada sobre a Prática Exploratória, veja Allwright (2003); Miller et al. (2019).

No campo do ensino de línguas, Aragão (2011) ressalta que as emoções desempenham papel central na construção de significados e experiências de aprendizagem. O contexto de sala de aula é atravessado por múltiplos fatores — a performance do professor, sua relação com os estudantes, seus valores e crenças, o conhecimento, além das condições sociais e políticas da escola — que influenciam diretamente o modo como os aprendizes vivenciam o processo de aprender uma língua estrangeira.

Dessa forma, a escola, enquanto espaço formativo e social compartilhado, precisa acolher não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional dos alunos, promovendo práticas educacionais que favoreçam o bem-estar na aprendizagem de línguas.

Na Linguística Aplicada, estudos sobre emoções têm destacado a importância do letramento emocional no processo de ensino e aprendizagem. Esse conceito refere-se à capacidade de identificar, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como reconhecer e lidar com as emoções dos outros. Trata-se de um processo contínuo que envolve aprender a nomear e expressar sentimentos de maneira adequada — tanto em relação a si quanto aos demais —, promovendo bem-estar emocional, relações mais saudáveis e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Segundo Pentón Herrera e Martínez-Alba (2021), o letramento emocional torna-se ainda mais relevante no ensino de línguas estrangeiras ou de línguas francas (BNCC, 2017), pois envolve aprendizes com culturas, línguas e formações sociais diversas. Nesse campo, destacam-se os trabalhos de Barcelos (2015; 2024), Aragão (2007, 2011), Colombo-Gomes (2023) e Colombo-Gomes e Gattolin (2024), que evidenciam a importância da conscientização acerca da centralidade das emoções na aprendizagem linguística.

A leitura no processo de ensino e aprendizagem de inglês

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma articulação entre o desenvolvimento das competências emocionais

e a formação humana, definindo “competências” como a mobilização de conhecimentos, habilidades — inclusive socioemocionais —, atitudes e valores para lidar com situações complexas da vida, da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2017). Nesse cenário, o ensino de inglês ganha destaque por ser uma língua franca e, portanto, uma ferramenta de comunicação global. Como grande parte dos registros de conhecimento e das trocas culturais ocorre em inglês, torna-se essencial desenvolver habilidades de compreensão e produção oral e escrita, especialmente quando articuladas a temas relevantes do contexto contemporâneo.

Ao reconhecer o inglês como instrumento de acesso ao conhecimento e à comunicação global, a BNCC dialoga com outras diretrizes educacionais que valorizam o ensino de línguas estrangeiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) determina a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, respeitando as possibilidades da região e a escolha da comunidade escolar (BRASIL, 1996). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a leitura como fonte de informação e prazer, além de meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados (BRASIL, 1998). A BNCC amplia essa perspectiva ao propor o ensino do inglês como língua franca, enfatizando seu uso por diferentes povos e promovendo o intercâmbio cultural em um mundo cada vez mais conectado.

Nesse contexto, a leitura é compreendida como uma prática social e emocional que envolve não apenas a decodificação de signos, mas também a construção de sentidos em situações interativas e afetivas. Para Kleiman (2008), ler é um ato situado que mobiliza conhecimentos prévios, experiências pessoais e emoções, sendo fundamental para a formação de sujeitos críticos e engajados.

Tanto os PCNs quanto a BNCC orientam que o ensino de inglês seja desenvolvido por meio de práticas comunicativas que considerem o repertório e as experiências dos alunos. Os PCNs

destacam os eixos de conteúdo, o conhecimento sistêmico e os gêneros textuais, com ênfase na habilidade de leitura e em estratégias como pré-leitura, pós-leitura e leitura instrumental. A BNCC, por sua vez, incorpora os temas contemporâneos transversais (TCTs), que permeiam todas as áreas do conhecimento e visam desenvolver competências para a vida em sociedade, o exercício da cidadania e a resolução de problemas cotidianos. Ao relacionar conteúdos curriculares à realidade social, os TCTs tornam o aprendizado mais contextualizado e significativo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de atuar de forma ética e transformadora (BRASIL, 2018).

Assim, os documentos orientadores da educação básica — LDBN, PCNs e BNCC — convergem ao reconhecer o ensino de inglês como uma prática que ultrapassa a aprendizagem linguística. Ao propor atividades contextualizadas que valorizam a oralidade, a leitura e o repertório dos estudantes, essas diretrizes reforçam o papel da língua inglesa como oportunidade de formação integral, capaz de ampliar horizontes, promover o pensamento crítico e favorecer o diálogo intercultural.

Ao reconhecer que as emoções atravessam o processo de aprendizagem e influenciam diretamente o engajamento dos estudantes, torna-se necessário compreender como práticas pedagógicas específicas — como a leitura em língua inglesa — podem favorecer experiências mais significativas. Nesse sentido, os documentos orientadores da educação básica no Brasil oferecem diretrizes importantes para pensar a leitura não apenas como habilidade linguística, mas como prática social, cultural e emocional. Essa perspectiva fundamenta as práticas adotadas neste relato, que buscam integrar as competências previstas pela BNCC às experiências emocionais e sociais vividas pelos alunos em sala de aula.

Metodologia

Esta investigação, de natureza qualitativa e interpretativista, fundamenta-se na investigação de um fenômeno educacional com o propósito de compreender suas nuances e contribuir para a construção do conhecimento na área (Paiva, 2008) e caracteriza-se como uma pesquisa-ação, entendida como um tipo de investigação social aplicada que envolve a participação ativa dos sujeitos e busca intervir na realidade estudada (Thiollent, 2008). O estudo teve como objetivo identificar as emoções que emergem quando alunos do 7º ano do Ensino Fundamental trabalham a leitura e interpretação de um texto em inglês sobre o tema contemporâneo transversal (TCT) “saúde e bons hábitos de vida”. Além disso, buscou compreender como essas emoções influenciam o bem-estar dos aprendizes e de que maneira afetam sua motivação, engajamento, interação e desempenho nas aulas.

Para orientar a investigação, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais emoções emergem ao se trabalhar a leitura e interpretação de um texto que aborda um TCT em inglês com uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual?
2. Como essas emoções influenciam o bem-estar dos aprendizes?
3. De que forma essas emoções impactam a aprendizagem dos estudantes?

A geração de registros foi realizada por meio de notas de campo e de um questionário aberto, elaborado para captar como os estudantes se sentiram durante as atividades, bem como suas percepções sobre participação e desempenho. As perguntas do questionário buscaram evidenciar atitudes, emoções, motivações, expectativas e valores — reconhecendo a complexidade desses aspectos no contexto escolar. O questionário foi composto pelas seguintes questões:

1. Que dificuldades/facilidades você enfrentou na aula?
2. Como você tentou superar os desafios hoje?

3. Quais emoções você sentiu durante as atividades de hoje?
4. Como essas emoções influenciaram suas ações?
5. De 1 a 10, como você avalia sua participação e desempenho na aula hoje? Por quê?
6. Faça um desenho/ emoji que ilustre como você se sente em relação a sua aprendizagem na aula de inglês hoje e escreva uma palavra em inglês que represente sua(s) emoção(ões).

Contexto

A observação ocorreu em julho de 2025, em uma turma de 7º ano de uma escola pública estadual localizada no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. As atividades foram desenvolvidas ao longo de duas aulas de inglês, totalizando 100 minutos, durante as quais os estudantes trabalharam a leitura e interpretação de um texto em inglês (nível A1/A2) sobre o tema contemporâneo transversal “saúde e bons hábitos de vida”. A turma era composta por 24 alunos, com média de 13 anos, incluindo uma estudante com TEA nível de suporte 1. A maioria havia ingressado na escola naquele ano, exceto oito estudantes que já haviam sido meus alunos em 2024.

Participantes

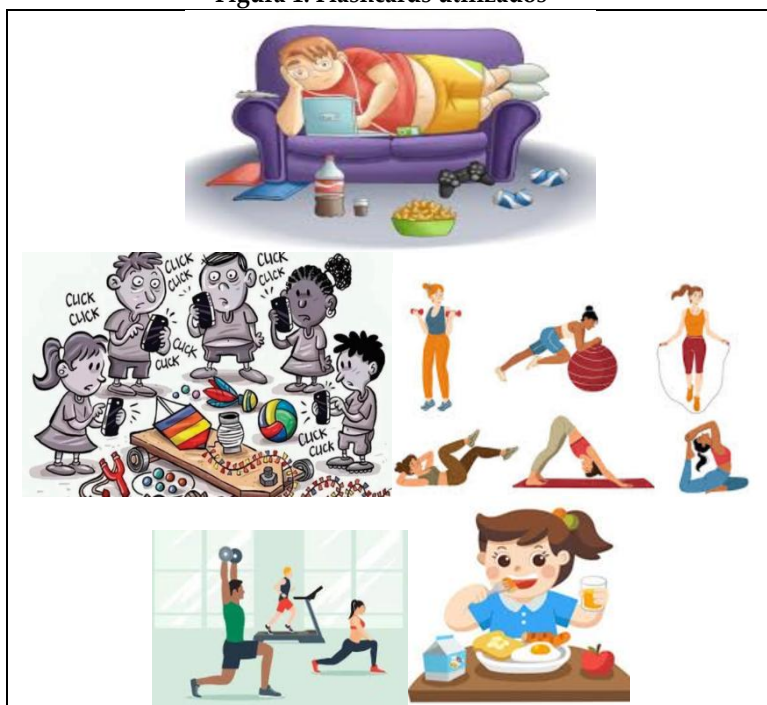
Participaram deste estudo 16 alunos e eu, a professora da turma. Atuo como professora de inglês nessa escola desde 2005 e tendo em vista que a leitura é entendida como prática de cultura e cidadania, capaz de contribuir para a formação crítica e para a construção da identidade social dos aprendizes (Kleiman, 2008), ao planejar minhas aulas, busquei promover uma prática de leitura significativa, conectando o texto às experiências e realidades dos estudantes. Devido às obras de modernização da escola, não houve distribuição de livros didáticos nem acesso a recursos tecnológicos, o que levou ao uso de imagens e fotocópias como principais

materiais didáticos. Para preservar a identidade dos participantes, utilizo o termo Aprendiz e letras para me referir a eles.

Procedimentos das atividades desenvolvidas

Na etapa de pré-leitura, utilizei flashcards com o objetivo de despertar o interesse dos alunos e favorecer o letramento visual. Duas imagens representavam hábitos prejudiciais à saúde, como sedentarismo e uso excessivo de celular; as outras retratavam hábitos saudáveis, como prática de atividades físicas e consumo de frutas e legumes. A seleção das imagens buscou estimular reflexão, promover conexões com a realidade local e preparar os estudantes para o vocabulário e as estruturas gramaticais presentes no texto.

Figura 1: Flashcards utilizados



As perguntas que acompanharam a exploração das imagens ampliaram as primeiras impressões dos estudantes e incentivaram sua participação, permitindo que comentassem, relacionassem ideias e expressassem percepções de forma espontânea. Essa etapa foi conduzida em português, criando um ambiente acolhedor e familiar. Alguns poucos alunos, entretanto, permaneceram mais retraídos.

Na etapa de leitura guiada, utilizei diferentes estratégias para apoiar a compreensão global e detalhada do texto. Realizei a leitura em voz alta, fazendo pausas para esclarecer dúvidas de vocabulário e gramática, recorrendo a gestos, tradução e anotações no quadro. Em seguida, os alunos realizaram uma leitura silenciosa, acompanhada de atividades que podiam ser feitas individualmente ou em duplas. Os exercícios incluíam questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas e perguntas abertas, mobilizando habilidades como identificação da ideia principal, reconhecimento de palavras-chave e inferência de significados.

A partir das manifestações corporais e dos comentários verbalizados, foi possível identificar que a maioria dos estudantes percebeu a proposta como desafiadora. Enquanto alguns demonstraram entusiasmo e curiosidade, outros evidenciaram ansiedade e insegurança diante das demandas linguísticas envolvidas. Um aspecto particularmente relevante foi o receio de errar, expresso por meio de solicitações recorrentes de confirmação e esclarecimento dos enunciados. Ao oferecer suporte, acolher dúvidas e reconhecer o esforço dos aprendizes, observei uma mudança significativa: a maior parte deles passou a apresentar mais tranquilidade e disposição para dar continuidade à atividade.

A atividade de pós-leitura, voltada à consolidação da compreensão e ao desenvolvimento do pensamento crítico, envolveu uma discussão coletiva sobre o tema. Os estudantes puderam expressar suas interpretações e construir conclusões próprias. Como professora, senti grande satisfação ao perceber o envolvimento da turma, especialmente quando alguns estudantes sugeriram realizar uma aula prática com atividades físicas e um

piquenique com alimentos saudáveis, relacionando o conteúdo estudado a ações concretas no cotidiano escolar.

Após o debate, solicitei que todos respondessem ao questionário aberto, refletindo sobre suas emoções, atitudes, participação e desempenho durante as atividades. Pedi também que representassem suas emoções por meio de um desenho ou emoji, ampliando as possibilidades de expressão e permitindo observar nuances afetivas que nem sempre emergem pela linguagem verbal.

Instrumentos e procedimentos analíticos

Os dados foram gerados por meio de dois instrumentos: notas de campo registradas durante as aulas e um questionário aberto respondido pelos estudantes. As notas de campo contemplaram observações sobre comportamentos, interações, manifestações emocionais e aspectos contextuais que influenciaram a participação discente. Já os questionários permitiram acessar as percepções dos alunos sobre suas emoções, estratégias de enfrentamento e reflexões metacognitivas acerca do processo de aprendizagem.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, interpretativa e indutiva. Tal escolha metodológica decorre da natureza situada, subjetiva e processual do fenômeno investigado — as emoções mobilizadas pelos alunos durante atividades de leitura e interpretação de textos em língua inglesa com temática transversal — e da minha participação ativa como professora-pesquisadora no contexto de geração dos dados.

A utilização de emojis e de vocabulário em língua inglesa para a expressão de sentimentos integrou-se ao processo analítico ao ampliar o repertório semiótico dos estudantes e favorecer práticas de letramento emocional, permitindo a representação simbólica de experiências afetivas de modo acessível e coerente com o contexto pedagógico.

Para o tratamento e a categorização dos dados, utilizei a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise foi

conduzida de forma temática e indutiva. As emoções identificadas nos relatos foram codificadas e organizadas em três categorias — emoções associadas a experiências negativas, emoções associadas a experiências positivas e emoções paradoxais. A construção dessas categorias se apoiou em autores como Dewaele e MacIntyre (2016), Vygotsky (2004), Maturana (2000), Zembylas (2004) e Barcelos (2018), que compreendem a emoção como fenômeno socialmente situado e articulado aos processos cognitivos e às práticas socioculturais.

Minha atuação como professora-pesquisadora, implicada no planejamento, na observação e na reflexão sobre minha própria prática, foi característico de uma pesquisa-ação reflexiva. Essa perspectiva reconhece o papel do docente na produção de conhecimento e compreende a análise dos dados como processo simultâneo de investigação, intervenção e desenvolvimento profissional.

Embora circunscrito a duas aulas e a um único grupo de alunos, o estudo buscou assegurar rigor analítico e transparência metodológica, contribuindo para discussões contemporâneas sobre a articulação entre emoções, linguagem e práticas pedagógicas no âmbito da Linguística Aplicada.

A partir dos procedimentos analíticos descritos, tornou-se possível identificar padrões recorrentes nas manifestações emocionais dos estudantes e compreender como essas emoções se articularam às práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. As categorias emergentes refletem tanto a complexidade afetiva envolvida no processo de aprendizagem quanto as dinâmicas socioculturais que atravessam o contexto escolar. A seguir, na seção de discussão, apresento os principais resultados da análise, organizados de acordo com as emoções observadas e suas implicações para o bem-estar, o engajamento e a aprendizagem dos alunos.

Análise e discussão dos dados

A análise dos relatos produzidos pelos estudantes permitiu identificar um conjunto diversificado de emoções associadas à atividade de leitura em língua inglesa. Esses dados revelam que a experiência afetiva dos alunos não é homogênea, mas marcada por nuances, ambivalências e processos de regulação emocional que se manifestam tanto individual quanto socialmente. Para organizar essa complexidade, os relatos foram agrupados em quatro categorias analíticas: regulação emocional mediante apoio social, emoções que remetem a experiências negativas e desmotivação, emoções positivas e bem-estar, e emoções contrastantes.

Essa categorização emergiu de uma leitura interpretativa fundamentada em autores que concebem as emoções como fenômenos dinâmicos e situados (Dewaele; MacIntyre, 2016; Barcelos, 2015), permitindo compreender como fatores cognitivos, sociais e afetivos se articulam na experiência de leitura em língua estrangeira. A seguir, apresentam-se os resultados organizados por categoria, destacando os padrões emocionais predominantes e suas implicações para o engajamento dos estudantes. Esses entendimentos centrais são apresentados em quatro asserções apresentadas a seguir.

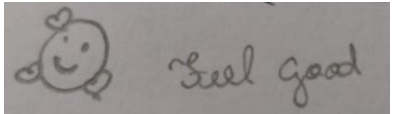
Asserção 1: Regulação das emoções que remetem a experiências negativas por meio do apoio social

Essa categoria reúne relatos em que os estudantes descrevem uma transformação emocional ao longo da atividade: iniciam a tarefa com medo, nervosismo ou insegurança e a finalizam com sentimentos positivos, como tranquilidade ou satisfação. Tal mudança sugere um processo de regulação emocional, no qual o aluno reorganiza suas emoções à medida que interage com a atividade, com a professora e com os colegas.

Considerando que a maioria dos estudantes optou por trabalhar em duplas — configuração que favoreceu a colaboração

e o compartilhamento de experiências e estados emocionais — essa dinâmica interativa contribuiu para a redução da ansiedade inicial e para a manutenção do engajamento ao longo da atividade. Observou-se, assim, que emoções associadas a experiências negativas, como medo, insegurança e preocupação, foram atenuadas pelo apoio emocional mútuo e pelo ambiente acolhedor construído no contexto da sala de aula.

Quadro 1: Relatos e desenhos associados à regulação emocional

<p>“Dificuldades com os verbos. Tentei superar os desafios com a ajuda da minha colega. Senti preocupação. Nervosa. Nota 6,0. Porque estava com fome, dor de cabeça e preguiça.” (Aprendiz G)</p>	
<p>“Meio difícil, mas consegui um pouco. Fiquei nervosa e com pouco de medo, porque cheguei hoje e não tenho muito conteúdo. Nota 7,5.” (Aprendiz S)</p>	

O relato da Aprendiz G evidencia um conjunto de emoções predominantemente negativas associadas à atividade de leitura. A estudante menciona “dificuldades com os verbos” e relata sentimentos de “preocupação” e “nervosismo”, indicando um estado emocional que pode ter prejudicado sua compreensão. Ainda assim, buscou superar os desafios com o apoio de uma colega, o que destaca a colaboração como estratégia de regulação emocional. A nota 6,0 atribuída ao próprio desempenho é justificada por fatores externos — fome, dor de cabeça e cansaço — que também interferiram no engajamento. Esse conjunto de elementos confirma a perspectiva de Dewaele e MacIntyre (2016), segundo a qual emoções negativas podem emergir tanto de dificuldades linguísticas quanto de condições físicas, afetando diretamente a participação. Além disso, a busca por apoio dialoga com a visão sociocultural de Vygotsky (2010), para quem a interação com pares pode mediar não apenas a aprendizagem, mas também o manejo das emoções. Assim, o dado reforça a

complexidade do ambiente afetivo da sala de aula, no qual fatores internos e externos se entrelaçam para moldar a experiência do aluno.

O relato da Aprendiz S evidencia emoções mistas, marcadas por uma transição de ansiedade para bem-estar. Ela afirma ter achado a atividade “meio difícil”, relatando nervosismo e “um pouco de medo” por ter chegado à escola apenas naquele dia e sentir que não possuía conteúdo suficiente. Apesar disso, reconhece que “conseguiu um pouco” e atribui nota 7,5 ao próprio desempenho. O desenho sorridente com corações e a expressão “Feel Good” reforçam que, ao final da atividade, o estado emocional predominante foi positivo. Esse dado dialoga com Dewaele e MacIntyre (2016), ao mostrar como emoções negativas iniciais podem ser transformadas em bem-estar quando o/a estudante percebe progresso. Além disso, confirma a perspectiva de Barcelos (2015) de que fatores contextuais — como lacunas de conteúdo — influenciam as emoções, mas não determinam necessariamente uma experiência negativa. Assim, esse exemplo revela como a atividade pode promover regulação emocional e gerar sentimentos positivos mesmo entre alunos que iniciam a tarefa inseguros.

A presença de apoio social — ainda que nem sempre explicitada — emerge como elemento central nessa categoria. O fato de os estudantes terem conseguido se engajar, participar e atribuir notas satisfatórias ao próprio desempenho sugere que o clima da sala — seja pela postura da professora, pela dinâmica da atividade ou pela interação com os colegas — ofereceu suporte suficiente para reduzir a ansiedade inicial. Essa mudança indica que o ambiente foi acolhedor, alinhando-se à perspectiva de Barcelos (2015) sobre o papel das relações sociais na construção de experiências afetivas positivas. Assim, os relatos evidenciam como o apoio social contribuiu para mitigar emoções negativas e favorecer a adaptação emocional dos estudantes.

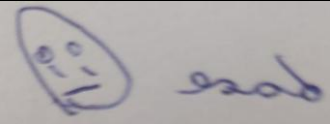
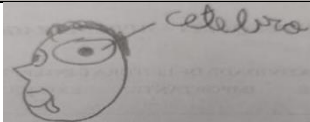
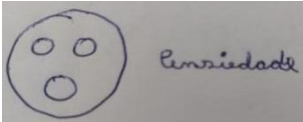
No contexto observado, o apoio entre pares e a mediação da professora atuaram como importantes dispositivos de regulação

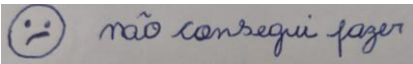
emocional, favorecendo a participação, a motivação e a construção de um ambiente seguro para a aprendizagem. Esse movimento dialoga com Freud (2016), ao evidenciar que as emoções influenciam diretamente as ações e comportamentos, e com Rimé (2011), para quem o compartilhamento social das emoções constitui um aspecto central da experiência humana. Segundo Rimé, dividir vivências emocionais com outras pessoas gera benefícios pessoais e sociais, pois a comunicação emocional contribui para maior clareza cognitiva e para a redução do mal-estar, sobretudo quando envolve experiências negativas.

Asserção 2: Emoções relacionadas às experiências negativas e movimentos de afastamento e desmotivação

Os relatos incluídos nessa categoria são marcados por medo, insegurança, frustração e sensação de incapacidade, frequentemente associados à percepção de não saber ou não conseguir realizar a atividade. Esses estados emocionais tendem a bloquear o engajamento, afetando a autoestima linguística e a motivação para participar.

Quadro 2: Relatos e emojis de emoções relacionadas a experiências negativas e movimentos de afastamento e desmotivação

“Não conhecia essa matéria. Me senti mal porque não participei muito, não fui muito bem. Nota 6.” (Aprendiz H)	
“Minha dificuldade é a burrice. Senti raiva e tristeza. Nota 5,0 porque eu não falei nada.” (Aprendiz E)	
“Tema interessante; minha dificuldade é traduzir as coisas. Eu sinto que nunca vou conseguir mais fazer atividades. Nota 2,0, porque não consigo traduzir nada.” (Aprendiz B)	

<p>“Gostei mais ou menos do tema. Minha dificuldade é a preguiça. Senti tristeza. Nota 3,0, estava com sono, comi pouco.” (Aprendiz K)</p>	
<p>“Achei o tema muito interessante. A dificuldade é que eu não entendo nada em inglês. Eu fiquei insegura por não conseguir fazer e na hora da prova eu reprovar. Nota 2,0, porque eu tenho muita dificuldade.” (Aprendiz L)</p>	

A literatura sobre vulnerabilidade na aprendizagem de línguas aponta que emoções negativas intensas podem comprometer o desempenho e reduzir a disposição para se expor linguisticamente (Colombo-Gomes, 2021; Barcelos, 2015). Crenças negativas sobre a própria competência tendem a gerar ciclos de retraimento e desmotivação, o que torna essa categoria fundamental para compreender por que a leitura em inglês ainda é percebida como um espaço de ameaça emocional por alguns estudantes.

O relato do Aprendiz H exemplifica esse padrão: o uso do emoji triste e da palavra *sad* reforça visualmente sentimentos de desânimo e baixa autoconfiança. A autocrítica presente em sua fala confirma a perspectiva de Barcelos (2015) de que crenças sobre si influenciam diretamente o comportamento linguístico, afetando a disposição para participar e a percepção de desempenho.

O Aprendiz E expressa emoções negativas ainda mais intensas. Ao afirmar que sua “dificuldade é a burrice”, o estudante revela um processo de autodepreciação que ultrapassa a dimensão cognitiva e atinge sua autoimagem. As emoções de “raiva e tristeza”, associadas à nota 5,0 e ao desenho de um cérebro, sugerem que ele atribui suas dificuldades a uma suposta limitação intelectual. Esse dado dialoga com Dewaele e MacIntyre (2016), ao evidenciar como emoções negativas internalizadas como falhas pessoais podem bloquear o engajamento e comprometer a autoeficácia.

A Aprendiz B também apresenta um quadro emocional crítico. Ao afirmar que “nunca vai conseguir mais fazer atividades” e

atribuir nota 2,0 ao próprio desempenho, a estudante expressa desesperança e ansiedade, reforçadas pelo emoji de medo. Esse conjunto de elementos indica uma percepção de incapacidade que ultrapassa a dificuldade linguística imediata, aproximando-se de um sentimento de desistência — fenômeno amplamente discutido por Dewaele e MacIntyre (2016) no contexto das emoções debilitadoras. A crença da Aprendiz B de que não conseguirá realizar atividades futuras evidencia como a ansiedade e a sensação de fracasso podem impactar não apenas o desempenho imediato, mas também a disposição para continuar aprendendo.

O Aprendiz K, por sua vez, manifesta emoções negativas leves, relacionadas mais ao estado físico e motivacional do que ao conteúdo em si. A menção à “preguiça”, ao “sono” e à alimentação insuficiente, somada à nota 3,0, evidencia que fatores externos ao domínio linguístico também influenciam o engajamento. Esse dado amplia a compreensão do ambiente emocional da sala de aula, alinhando-se à perspectiva de Dewaele e MacIntyre (2016) sobre a multiplicidade de fatores que modulam as emoções na aprendizagem, evidenciando assim, a complexidade das experiências afetivas dos alunos.

A Aprendiz L apresenta um quadro de ansiedade intensa. Embora considere o tema “muito interessante”, afirma não entender “nada em inglês” e demonstra medo de reprovar. A nota 2,0 e o emoji de frustração reforçam a percepção de incapacidade. Esse relato confirma que emoções negativas podem bloquear o engajamento e comprometer a autoeficácia, como discutem Dewaele e MacIntyre (2016), além de evidenciar, conforme Barcelos (2015), que crenças negativas sobre si mesma moldam profundamente a experiência de aprendizagem.

De modo geral, esses depoimentos revelam níveis acentuados de desmotivação e mal-estar associados à percepção de desempenho insatisfatório. Tais emoções comprometeram a participação e limitaram a construção colaborativa de conhecimento, mesmo diante do suporte oferecido. À luz da perspectiva sociocultural de Vygotsky (2010), a aprendizagem se

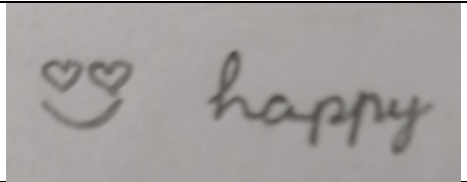
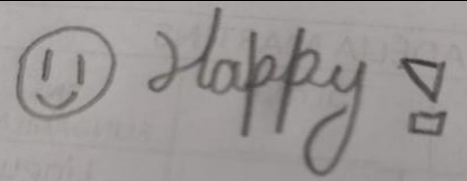
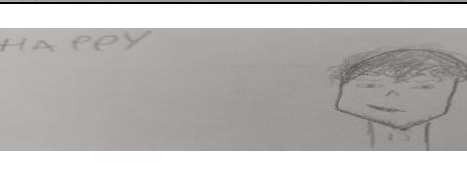
constitui nas interações sociais, e a participação discursiva é condição essencial para a apropriação de recursos linguísticos (Lantolf & Thorne, 2006). Quando emoções negativas reduzem o engajamento, restringem-se também as oportunidades de negociação de sentido, fundamentais para o avanço linguístico (Long, 1996). Assim, os dados mostram que frustração, ansiedade e sensação de inadequação diminuem a disponibilidade cognitiva dos estudantes, corroborando Arnold e Brown (1999) e Dörnyei (2001) quanto ao impacto das emoções na aprendizagem de línguas.

Asserção 3 Emoções positivas e bem-estar

Os relatos agrupados nessa categoria evidenciam sentimentos de felicidade, calma, interesse, leveza e motivação, frequentemente acompanhados de emojis sorridentes, corações e palavras como “Happy” ou “Feel Good”. Tais manifestações indicam que, para esses estudantes, a atividade de leitura foi vivenciada como uma experiência emocionalmente segura e prazerosa.

Essa categoria se fundamenta no conceito de Foreign Language Enjoyment (FLE), discutido por Dewaele e MacIntyre (2016), que destaca o papel das emoções positivas na ampliação da disposição para aprender e na construção de um ambiente propício ao engajamento. Além disso, dialoga com Barcelos (2015), que enfatiza como crenças positivas sobre a aprendizagem e percepções de autoeficácia contribuem para o bem-estar emocional. Assim, essa categoria revela que a leitura em língua inglesa pode funcionar como um espaço de prazer, curiosidade e autorregulação positiva, mesmo diante de desafios cognitivos.

Quadro 3: Relatos e desenhos de emoções associadas às experiências positivas e bem-estar

<p>“Gostei do tema, pode me ajudar nas aulas e no futuro. Eu me senti bem e às vezes consigo participar mais. Nota 9,0, porque sempre gostei de inglês e sempre fui boa.” (Aprendiz D)</p>	
<p>“Eu gosto bastante desse tipo de aula. Eu não tive muita dificuldade, na verdade foi fácil. Eu me senti calma e levemente feliz, não atrapalhou nada e eu até acabei mais rápido. Nota 7,0, pois sinto que poderia participar mais. (Aprendiz N)</p>	
<p>“Gostei do tema, é superinteressante. Dificuldades devido a tanta falta que eu tive ano passado, eu não estava conseguindo aprender algo. Me senti feliz. Nota 9,5.” (Aprendiz T)</p>	
<p>“Eu achei difícil as atividades de saúde. Eu me senti bem normal e interessado. Nota 5,9: eu não gostei muito do meu desempenho.” (Aprendiz R)</p>	
<p>“Bom, eu tenho dificuldades em English, mas me esforço para fazer o que posso. Nota 7,0, por eu não saber e me esforçar.” (Aprendiz U)</p>	

Os relatos analisados revelam que emoções positivas desempenharam papel central no engajamento dos estudantes durante a atividade de leitura. A Aprendiz D associa o tema à utilidade prática, indicando motivação instrumental, enquanto a Aprendiz N descreve a tarefa como fácil e agradável, expressando calma e satisfação. Em ambos os casos, a familiaridade com a língua inglesa e a percepção de relevância parecem favorecer o envolvimento emocional e a participação.

A Aprendiz T também demonstra emoções positivas, apesar de reconhecer dificuldades decorrentes de lacunas anteriores. Seu interesse pelo tema e a elevada nota atribuída ao próprio desempenho sugerem que o engajamento afetivo pode compensar fragilidades cognitivas, sustentando a participação. De modo semelhante, o Aprendiz R relata ter achado a atividade difícil, mas mantém interesse e tranquilidade, evidenciando que desafios não necessariamente se convertem em ansiedade. Esse dado dialoga com Dewaele e MacIntyre (2016), ao mostrar que emoções de baixa intensidade também influenciam o engajamento, e com Barcelos (2015), ao reforçar o caráter gradual e multifacetado das emoções na aprendizagem.

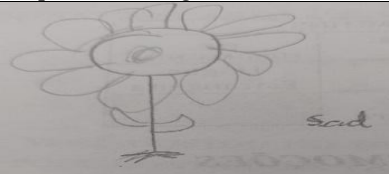
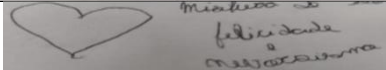
A Aprendiz U apresenta um padrão híbrido: reconhece dificuldades, mas demonstra persistência e uma autoeficácia em desenvolvimento. A valorização do esforço e não apenas do resultado, e o uso de símbolos afetivos indicam uma postura emocionalmente positiva diante da tarefa, mesmo em meio a desafios linguísticos.

De modo geral, os depoimentos mostram que emoções positivas — como calma, interesse e satisfação — funcionaram como facilitadoras da aprendizagem, ampliando a disposição para participar e concluir as atividades. Os dados reforçam que o bem-estar emocional constitui condição fundamental para o engajamento significativo nas práticas de leitura em língua inglesa, corroborando pesquisas que destacam a centralidade das emoções no processo de aprendizagem de línguas.

Asserção 4 Emoções paradoxais como impulsionadoras da aprendizagem

Essa categoria contempla relatos em que os estudantes expressam emoções simultaneamente positivas e negativas, como felicidade e nervosismo, tédio e interesse, e confiança e insegurança diante do próprio desempenho. Esses relatos revelam que a

experiência emocional não é linear, mas marcada por ambivalências e tensões.

Quadro 4: Relatos de Emoções paradoxais e figuras	
<p>“Eu tenho mais facilidade nessa matéria, pois a professora ajuda bastante. Eu me senti bem confiante. Nota 8,0, pois eu presto atenção, mas quando tenho dificuldade ou dúvida, eu não pergunto por vergonha.” (Aprendiz A)</p>	
<p>“Minha facilidade foi já saber inglês. A minha dificuldade foi duvidar de mim mesma. Nota 7,0.” (Aprendiz C)</p>	
<p>“O tema me ajudou a me enturmar. Eu tive dificuldade para responder as questões. Nota 7,0.” (Aprendiz P)</p>	
<p>“Gostei do tema, achei bem intuitivo para a dinâmica da sala. Tédio deu mais vontade de fazer o dever. Nota 6,0” (Aprendiz Q)</p>	

A coexistência de emoções opostas, amplamente discutida por Dewaele e MacIntyre (2016), evidencia que a aprendizagem de línguas é permeada por um conjunto complexo e dinâmico de estados afetivos que podem se sobrepor, interagir e operar de forma relativamente independente. Barcelos (2015) reforça essa perspectiva ao destacar que as emoções são atravessadas por dimensões sociais, históricas e pessoais, o que explica a presença simultânea de sentimentos de pertencimento e insegurança cognitiva. Nesse sentido, compreender a experiência emocional dos aprendizes exige romper com visões dicotômicas que opõem “emoções positivas” e “emoções negativas”, reconhecendo sua natureza multifacetada. Conforme argumentam Dewaele e MacIntyre (2016), o predomínio de uma emoção não implica a supressão de outra, permitindo que estados afetivos contraditórios coexistam e, em alguns casos, atuem como facilitadores da aprendizagem. Essa compreensão é aprofundada por Dewaele e Pavesco (2021), ao defenderem que as emoções são dinâmicas, subjetivas e singulares em cada indivíduo, revelando que a

experiência emocional na aprendizagem de línguas é marcada por simultaneidades e tensões que moldam, de maneira complexa, o engajamento e o comportamento linguístico.

O relato da Aprendiz A ilustra esse padrão ao combinar confiança e insegurança. Embora afirme que “a professora ajuda bastante” e que se sentiu “bem confiante”, a estudante admite que “quando tenho dificuldade ou dúvida, eu não pergunto por vergonha”. A contradição também aparece na expressão simbólica escolhida — uma flor acompanhada da palavra “Sad”. Esse conjunto revela um estado emocional contrastante, no qual a confiança proporcionada pelo ambiente pedagógico convive com barreiras internas que limitam a participação ativa. Tal coexistência confirma o que Dewaele e MacIntyre (2016) descrevem como a simultaneidade emocional característica da aprendizagem, além de dialogar com Zembylas (2004), ao evidenciar que emoções são socialmente construídas e influenciam diretamente o comportamento linguístico, como também argumenta Barcelos (2015).

A Aprendiz C também apresenta um padrão emocional contrastante, marcado pela coexistência de competência e insegurança. Embora reconheça que sua “facilidade foi já saber inglês”, afirma que sua principal dificuldade foi “duvidar de mim mesma”. A expressão simbólica — Insecurity acompanhada da pergunta “Am I right?” — evidencia um processo de autoquestionamento constante, típico de estudantes que possuem repertório, mas temem errar. Esse dado reforça a ideia de que emoções negativas podem emergir mesmo em contextos de familiaridade linguística, influenciando o engajamento e a disposição para participar (Dewaele & MacIntyre, 2016). Além disso, confirma a perspectiva de Barcelos (2015) de que crenças sobre si mesma moldam o comportamento linguístico, podendo limitar a expressão oral ou escrita mesmo quando há domínio do conteúdo.

O relato da Aprendiz P evidencia outra combinação de emoções contrastantes. A discente afirma que o tema “me ajudou a

me enturmar”, revelando um impacto social positivo relacionado ao sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, relata ter tido dificuldade para responder às questões, o que gerou nervosismo, embora também tenha experimentado felicidade — mistura reforçada pelo desenho de um coração. A nota 7,0 indica uma percepção positiva do seu desempenho. Esse dado dialoga com Dewaele e MacIntyre (2016), ao mostrar que emoções contrastantes podem influenciar o engajamento de maneiras complexas, e confirma a perspectiva de Barcelos (2015) de que fatores afetivos e sociais moldam a experiência de aprendizagem, indo além das habilidades linguísticas. Assim, esse exemplo evidencia como a leitura pode promover tanto desafios cognitivos quanto benefícios emocionais e sociais.

O Aprendiz Q apresenta um padrão emocional leve, porém significativo, ao combinar tédio e engajamento. O estudante afirma ter gostado do tema e relata que o tédio, em vez de desmotivá-lo, “deu mais vontade de fazer o dever”, acompanhado de um emoji sorrindo que indica uma experiência emocional produtiva. Esse exemplo evidencia que estados afetivos menos intensos também influenciam o engajamento, podendo até impulsionar a realização da tarefa — fenômeno discutido por Dewaele e MacIntyre (2016). Além disso, confirma a perspectiva de Barcelos (2015) de que emoções situacionais moldam o comportamento linguístico, mostrando que a motivação pode emergir de estados de humor cotidianos. Assim, esse exemplo evidencia como o tédio pode, paradoxalmente, impulsionar a participação e a execução da atividade.

Por fim, a presença recorrente de emoções contrastantes reforça que o bem-estar no contexto escolar não pode ser compreendido apenas como ausência de emoções negativas, mas como a capacidade de mobilizar recursos pessoais e sociais para lidar com elas. Assim, os dados mostram que todas as emoções, inclusive as que remetem a experiências difíceis, desempenharam um papel potencialmente útil no processo de ensino-

aprendizagem, contribuindo para a construção de sentido, para a persistência e para o desenvolvimento da autonomia.

Considerações finais

De modo geral, os resultados desta pesquisa reforçam que a aprendizagem de línguas é um processo profundamente atravessado pela dimensão afetiva, na qual emoções positivas, apoio social e estratégias de regulação emocional desempenham papel decisivo na construção de experiências de leitura mais significativas, motivadoras e humanizadas. A análise evidenciou que a participação discente, mediada pela qualidade das interações e pelo clima emocional da sala, foi determinante para o engajamento e para o avanço da aprendizagem. Episódios de retraimento revelaram não apenas dificuldades individuais, mas também limitações nas oportunidades de mediação e negociação de sentidos — elementos centrais na perspectiva sociocultural. Em contrapartida, momentos de interação efetiva demonstraram o potencial transformador do diálogo, da colaboração e do apoio mútuo na construção de significados.

A abordagem narrativa adotada permitiu compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às suas experiências emocionais, valorizando a singularidade de cada relato e o contexto em que foi produzido. Os dados mostraram que emoções associadas a experiências positivas favoreceram vínculos, autonomia e participação ativa, enquanto emoções relacionadas a experiências negativas geraram mal-estar, inibiram a interação e impactaram o desempenho, demandando práticas de acolhimento e suporte. As emoções paradoxais, por sua vez, revelaram que o ambiente afetivo da sala de aula pode transformar insegurança em envolvimento quando há espaço legítimo para escuta, expressão e mediação sensível.

A compreensão de que muitos estudantes, mesmo expressando nervosismo, medo de errar ou receio de apresentar desempenho insatisfatório, buscaram reagir para minimizar o

próprio desconforto reforça que o bem-estar emocional exerceu influência positiva sobre o processo de aprendizagem. Conforme argumentam Barcelos e Aragão (2018), compreender as emoções que emergem no processo de aprendizagem de línguas é essencial para promover práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. Um clima emocional positivo fortalece vínculos e favorece o desempenho acadêmico, ao passo que ambientes tensos ou pouco acolhedores comprometem o bem-estar discente e dificultam a construção de conhecimento.

Assim, os entendimentos desta pesquisa reafirmam que a aprendizagem de línguas envolve dimensões afetivas, sociais e identitárias indissociáveis das práticas pedagógicas, e que o cuidado com o ambiente emocional constitui elemento central para o desenvolvimento dos aprendizes. Promover espaços de confiança, acolhimento e participação não é apenas uma escolha metodológica, mas uma condição para que os estudantes possam se engajar, construir sentidos e florescer em sua trajetória formativa.

A experiência vivenciada neste estudo revelou-se amplamente positiva, tanto pela satisfação de acompanhar o envolvimento dos estudantes quanto pela oportunidade de observar, refletir e aprimorar minha prática docente. O engajamento emocional presente nas interações em sala, favorecido pela abertura dos discentes para compartilhar histórias, hábitos e vivências, contribuiu para a construção de uma atmosfera acolhedora e propícia à aprendizagem. Atitudes como escuta ativa e acolhimento das emoções mostraram-se fundamentais para promover um ambiente harmonioso, colaborativo e emocionalmente seguro.

O tema transversal “hábitos saudáveis de vida” também desempenhou papel relevante ao aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, despertando motivação, curiosidade e interações mais ricas. Ao se reconhecerem nesse contexto cultural, os alunos expressaram-se com menos ansiedade, o que se refletiu

em maior participação e em um desempenho mais satisfatório na língua-alvo.

Os achados dialogam com Dewaele e MacIntyre (2016), que destacam a importância de ambientes positivos para reduzir o silêncio dos aprendizes ansiosos e ampliar as possibilidades de progresso linguístico. Da mesma forma, Barcelos (2018) enfatiza que compreender as dificuldades emocionais dos estudantes é essencial para criar espaços de confiança, respeito e expressão, introduzindo a amorosidade como princípio ético e afetivo no ensino de línguas.

A experiência também permitiu constatar que o bem-estar emocional influencia diretamente o funcionamento cognitivo-afetivo dos aprendizes, favorecendo empatia, cooperação, engajamento e melhor desempenho escolar. Esses resultados reforçam que promover o bem-estar em sala de aula não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso ético com a formação integral dos estudantes. Futuras pesquisas podem aprofundar o impacto de práticas que integrem o bem-estar como dimensão estruturante da aprendizagem de línguas.

Em um cenário educacional marcado por estresse, insegurança e desafios emocionais, torna-se imprescindível que a escola reconheça o estudante em sua totalidade — corpo, mente e emoções — e se afirme como um espaço de acolhimento, escuta e pertencimento. Quando o aluno se sente emocionalmente seguro e valorizado, o aprendizado torna-se mais significativo e duradouro, e a educação, verdadeiramente transformadora. É nesse equilíbrio entre ensinar e cuidar, entre o saber e o sentir, que reside a potência de uma escola comprometida com a formação para a vida.

Referências

ALLWRIGHT, D. Exploratory practice: rethinking practitioner research. **Language Teaching Research**, 7. 2003, p. 113-141.

ARAGÃO, R. C. Emoções e decolonialidade no ensino de línguas: por uma pedagogia afetiva e crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 1, p. 1–24, 2023.

ARAGÃO, R. C. Emoções e ensino-aprendizagem de línguas: contribuições da teoria sociocultural. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Alternativas de pesquisa em Linguística Aplicada: estudos brasileiros**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 303–330.

ARAGÃO, R. C. Emoções e formação de professores de línguas: uma perspectiva crítica. In: BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. (org.). **Emoções, identidade e docência em contextos de línguas adicionais**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 15–36.

ARAGÃO, R. C. **Emoções, identidade e ensino de línguas: uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2011.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BARCELOS, A. M. F. **A linguagem das emoções: perspectivas para a Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2018.

BARCELOS, A. M. F. Emoções, crenças e formação de professores de línguas: uma perspectiva crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 223–248, 2018.

BARCELOS, A. M. F. **Identities and emotions in language learning**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. **A linguagem das emoções: perspectivas para a formação de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2018.

BARCELOS, A.M.F. Letramento emocional no ensino de línguas. IN: TOLDO, C.; STURM, L.(org.) **Letramentos: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: terceira versão**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

COLOMBO-GOMES, G. Emoções e ensino de línguas: contribuições para a formação docente. In: BARCELOS, A. M. F.; COLOMBO-GOMES, G. (Orgs.). **Emoções e ensino de línguas: perspectivas brasileiras**. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2021. p. 13–34.

COLOMBO- GOMES, G.; GATTOLIN, S. (Orgs.). **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

COLOMBO-GOMES, G. A afetividade no ensino de línguas: um estudo com professores em formação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 2, p. 345–366, 2014.

COLOMBO-GOMES, G. Emoções e formação de professores de inglês: reflexões sobre o bem-estar docente. **Revista Entre Línguas**, v. 9, n. 1, p. 1–20, 2023.

DEWAELE, J. M.; MACINTYRE, P. D. Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (Eds.). **Positive Psychology in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2016. p. 215–236.

DEWAELE, J. M.; PAVELESCU, L. M. The relationship between incommensurable emotions and Willingness to Communicate in English as a Foreign Language. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 15, n. 1, p. 66–80, 2021.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. **Cultural-historical and critical perspectives on early childhood education**. Dordrecht: Springer, 2017.

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

KLEIMAN, A. **Texto e leitura: uma abordagem sociocognitiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LONG, M H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (org.). **Handbook of Second Language Acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413–468.

MACHADO, L.V.; FACCI, M.G.D.; BARROCO, S.M.S. Teoria das emoções em Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.4, p. 647-657, 2011.

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.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. **Amor e jogo: fundamentos esquecidos da humanidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 11–35.

MERCER S.; GREGERSEN, T. Teacher Wellbeing. **Oxford Handbooks for Language Teachers**. Oxford University Press. 2020.

MILLER, I.K.; CUNHA, M.I.A. Exploratory practice: integrating research into regular pedagogic activities. In: WALSH, S.; MANN, S. (org.). **Routledge handbook of english language teacher education**. 1.ed. Oxfordshire: Taylor & Francis, Routledge, 2019, v.1, p. 500-526.

PAIVA, V. L. M. O. Pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada: caminhos e descaminhos. In: PAIVA, V. L. M. O.; CELANI, M. A. A. (org.). **Linguística Aplicada: da reflexão à ação**. Campinas: Mercado de Letras, 2024.

PENTÓN HERRERA, L.; MARTÍNEZ-ALBA, G. **Social-emotional learning in the English language classroom: fostering growth, self-care, and independence**. Alexandria: TESOL Press, 2021.

PERON, V. **A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG. 2021.

RIMÉ, B. **La compartición social de las emociones**. Bilbao: Desclée, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 141–166, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Emoção e desenvolvimento.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZEMBYLAS, M. **Emotions and education: theoretical and methodological perspectives.** Dordrecht: Springer, 2018.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. **Teaching and Teacher Education**, 2004.

ENTRE CRENÇAS E EMOÇÕES: A VULNERABILIDADE DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL DIANTE DO MITO DO FALANTE NATIVO

Fernanda Vieira Gea (UFV)

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de inglês tem incorporado debates críticos sobre a legitimidade linguística e a autoridade pedagógica no campo da educação linguística. Um dos conceitos centrais nesse debate é o chamado *mito do falante nativo*, também denominado *native speakerism*, considerado uma das ideologias mais duradouras no ensino de línguas (Holliday, 2005). Estudos como os de Holliday e de Phillipson (1992) sobre imperialismo linguístico, contribuíram para evidenciar o caráter social e político dessa construção, que posiciona o falante nativo (FN) como modelo ideal e superior. No contexto brasileiro, autores como Siqueira (2005, 2018, 2021) e Moita Lopes (1996, 2009) também vêm problematizando essa naturalização, defendendo concepções mais plurais do inglês, especialmente em consonância com seu uso como língua franca.

Phillipson (1992) argumenta que essa ideologia se sustenta na crença de que o FN possui um conhecimento linguístico mais “autêntico” e legítimo do que o falante não nativo (FNN). Essas crenças estão intrinsecamente ligadas a relações de poder, favorecendo países considerados centrais e marginalizando contextos periféricos, conforme o modelo dos círculos concêntricos proposto por Kachru (1982). Como consequência, consolida-se uma dependência simbólica na qual professores FN e materiais produzidos em países de centro, como Estados Unidos e Inglaterra são frequentemente vistos como referência de qualidade.

Apesar de amplamente contestado por pesquisas recentes (Agudo, 2017; Houghton, 2018, 2020; Suzuki & Crowther, 2024; Marhamah, 2024), o mito do falante nativo continua influenciando práticas educacionais e a construção de identidades profissionais. No Brasil, essa ideologia afeta de modo particular professores em formação inicial, que, muitas vezes, associam o “inglês legítimo” a determinados perfis raciais e geográficos. Como destacam Rajagopalan (2005) e Siqueira (2018), tais crenças reforçam desigualdades simbólicas, validando algumas identidades docentes enquanto deslegitimam outras. Assim, o mito ultrapassa o campo linguístico, produzindo impactos sociais, emocionais e identitários sobre professores falantes não nativos (PFNN).

A esse respeito, Barcelos (2004, 2015) oferece importante contribuição ao compreender crenças como construções sociais e históricas permeadas por emoções e experiências. Nessa perspectiva, professores em formação não apenas formulam julgamentos sobre proficiência ou legitimidade, mas também vivenciam sentimentos como insegurança, ansiedade, frustração ou, em alguns casos, fortalecimento e empoderamento. É nesse entrelaçamento entre crenças e emoções que emergem vulnerabilidades emocionais, entendidas aqui como fragilizações da autoconfiança e da identidade profissional frente à crença no mito do falante nativo.

A relevância deste estudo reside, primeiramente, nos efeitos desse mito sobre a trajetória profissional e emocional de futuros professores, que podem internalizar emoções de inferioridade e inadequação (Barcelos, 2004, 2015). Em segundo lugar, justifica-se pela limitada quantidade de pesquisas nacionais que articulem, de forma sistemática, crenças, emoções e vulnerabilidades no contexto da formação inicial docente em relação a esse tema. Por fim, a pesquisa dialoga com o atual contexto neoliberal do ensino de línguas, marcado pela competitividade e pela mercantilização da profissão, no qual a condição de “falante nativo” é frequentemente mobilizada como diferencial de mercado (Rajagopalan, 2013). Soma-se a isso a expansão da chamada *gig economy teaching*, ou

ensino na economia de bicos (Curran & Jenks, 2023), que intensifica disputas profissionais e pressões por desempenho, potencializando vulnerabilidades emocionais. Dessa forma, este trabalho busca oferecer reflexões que podem contribuir para a construção de identidades docentes mais confiantes.

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa e interpretativista, baseada na análise de questionários abertos, narrativas e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de inglês não nativos em formação inicial. O objetivo é compreender como crenças, emoções e vulnerabilidade emocional (VE) se articulam nas experiências desses participantes.

Após esta introdução, o capítulo apresenta a fundamentação teórica que orienta as discussões propostas, contemplando temas como emoções docentes, vulnerabilidade emocional, crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e o mito do falante nativo. Na sequência, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa, incluindo a abordagem adotada, o contexto investigado, os participantes, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise. Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados, organizados em eixos temáticos relacionados aos percursos de aprendizagem dos participantes, às suas crenças sobre o falante nativo e às emoções e vulnerabilidades associadas a essas experiências. Por fim, as considerações finais retomam os principais pontos discutidos e destacam as contribuições do capítulo para a formação crítica de professores de inglês não nativos.

Fundamentação teórica

Este capítulo fundamenta-se em uma perspectiva crítica e pós-estruturalista para discutir, de forma articulada, emoções docentes, vulnerabilidade emocional, crenças sobre o mito do falante nativo no ensino de línguas. Busca-se compreender como essas dimensões se entrelaçam e se manifestam nas experiências formativas e de trabalho de professores de inglês não nativos em formação inicial

(PFNN). A abordagem pós-estruturalista das emoções, defendida por Benesch (2012), Ahmed (2004), Zembylas (2005, 2011) e Barcelos (2015, 2022), compreende as emoções como fenômenos sociais, discursivos e políticos, produzidos e regulados em relações de poder. Nessa perspectiva, emoções não são apenas experiências individuais, mas forma de posicionamento que refletem e (re)produzem hierarquias no ensino de línguas.

A noção de VE docente, por sua vez, é entendida como uma condição inerente ao trabalho pedagógico. Lasky (2005) a define como uma experiência multidimensional relacionada a risco, interdependência e confiança, distinguindo entre: vulnerabilidade aberta, associada à aprendizagem e ao desenvolvimento; e vulnerabilidade protetora ou fechada, caracterizada por estratégias defensivas. Estudos como os de Kelchtermans (1996, 2005) e Tsui (2023) reforçam sua relação com identidade profissional e com condições institucionais, podendo gerar tanto sofrimento quanto possibilidades formativas.

No ensino de línguas, essa vulnerabilidade é frequentemente intensificada por ideologias linguísticas que hierarquizam FN como superiores. Pesquisas mostram que professores vivenciam julgamentos relacionados à pronúncia, à comparação com falantes nativos e a processos de racialização linguística (Song, 2016; Nazari, 2024; Gao, 2008). Fenômenos como o acentismo evidenciam o papel do sotaque como marcador simbólico de valor social, impactando autoestima e reconhecimento profissional.

O conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, amplamente estudado por Barcelos (2004, 2006, 2007), Kalaja e Barcelos (2013), Borg (2003, 2006) e Woods (1996), é compreendido aqui como práticas interpretativas situadas e construídas discursivamente. Tais crenças estão intimamente relacionadas às identidades docentes e, no caso do ensino de inglês, são fortemente influenciadas por discursos que associam legitimidade linguística ao FN.

A literatura sobre PFNN indica que muitos professores internalizam o falante nativo como modelo ideal de competência,

pronúncia e autoridade linguística (Braine, 1999; Moussu & Llurda, 2008; Mahboob, 2004). Essas crenças, por estarem profundamente ligadas à identidade (Barcelos, 2007), mobilizam emoções intensas e recorrentes, como insegurança, ansiedade e autocensura, influenciando práticas pedagógicas e formas de posicionamento profissional.

Sob uma perspectiva sociocultural, entretanto, a natividade não é entendida como um dado linguístico objetivo, mas como uma construção social (Rajagopalan, 1997; Marhamah, 2024). Essa ideologia produz efeitos concretos no mercado de trabalho e nas políticas educacionais, reforçando desigualdades e expectativas normativas de proficiência (Phillipson, 1992; Medgyes, 1994; Agudo, 2017).

No contexto brasileiro, estudos como os de Siqueira (2021, 2023) evidenciam que a valorização acrítica do falante nativo contribui para a deslegitimação de professores locais e para a invisibilização de saberes situados. Nesse cenário, crenças, emoções e VE configuram-se como dimensões interdependentes que permeiam a formação e atuação de PFNN, especialmente no que diz respeito à construção de suas identidades profissionais.

Metodologia

Esta pesquisa insere-se no campo da pesquisa qualitativa, que, segundo Dörnyei (2007), busca compreender em profundidade opiniões, experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes. Nesse tipo de investigação, o valor do estudo reside na densidade analítica e na riqueza interpretativa dos dados, e não no tamanho da amostra. Como ressalta Richards (2003), trata-se de uma abordagem que exige rigor metodológico, precisão conceitual, e sistematicidade.

O estudo foi realizado em uma universidade pública localizada na Zona da Mata mineira, envolvendo professores de inglês em formação inicial, regularmente matriculados no curso de Letras com habilitação em Português/Inglês.

A coleta de dados ocorreu entre março e junho de 2025, após recrutamento realizado em março do mesmo ano, e foi organizada em três etapas: (i) questionário semiaberto, (ii) narrativa escrita e (iii) entrevista semiestruturada.

Participaram da pesquisa cinco estudantes do curso de Letras – Português/Inglês da instituição (duas mulheres cis – Ravena e Vi – e três homens cis – Jimin, Ju e Norman Rockwell), com idades entre 21 e 28 anos. Quatro deles relataram experiência prévia como professores de inglês em diferentes contextos, como escolas públicas, cursos de idiomas, aulas particulares e ensino superior. Destaca-se que uma das participantes (Ravena) possui certificação internacional (Cambridge English) e experiência no ensino fundamental.

Foram utilizados três instrumentos de geração de dados: questionário semiaberto, narrativa escrita e entrevista semiestruturada, com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno investigado por meio de diferentes perspectivas. Nesse sentido, adotou-se a triangulação metodológica (Patton, 2015), compreendida como o uso de múltiplas fontes de dados para examinar a consistência e a complexidade do fenômeno.

O questionário semiaberto teve por função levantar informações iniciais e orientar etapas subsequentes. A narrativa escrita possibilitou o acesso a experiências subjetivas, evidenciando trajetórias identitárias, emocionais e sociais (Gomes Júnior, 2020) em relação a língua inglesa e ao mito do falante nativo. A entrevista semiestruturada, por sua vez, buscou aprofundar os temas emergentes, combinando elementos de conversação informal e entrevista guiada (Patton, 2002), o que favoreceu equilíbrio entre estrutura e abertura.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa indutiva (Patton, 2015), na qual categorias e padrões emergem da interação com o corpus. Inicialmente, realizou-se a leitura reiterada do material para familiarização. Em seguida, procedeu-se à identificação de unidades de significado, organizadas por meio de codificação manual com apoio de marcadores e ferramentas

digitais. O processo analítico envolveu leitura exploratória, refinamento progressivo das categorias e triangulação interpretativa à luz do referencial teórico.

Discussão dos resultados

Essa seção apresenta e discute os resultados da análise dos dados, organizados em três eixos: (i) percursos de aprendizagem e primeiros contatos com o mito do falante nativo; (ii) crenças relacionadas a esse mito, considerando declarações explícitas e crenças mobilizadas em uso; e (iii) emoções e VE associadas, com foco na constituição da identidade docente e na inserção no mercado de trabalho.

Percursos de aprendizagem e primeiros contatos com o mito do falante nativo

Embora apresentem trajetórias distintas, os cinco participantes compartilham experiências formativas nas quais emergem, em diferentes graus, crenças, emoções e vulnerabilidades associadas ao mito do falante nativo. A análise desses percursos evidencia como condições de acesso à língua inglesa, experiências educacionais e contextos institucionais contribuem para a construção de sentidos sobre legitimidade linguística e competência profissional.

Quatro participantes, Jimin, Ju, Normal Rockwell e Vi, aprenderam inglês predominantemente na escola pública e de modo autodidata, recorrendo a músicas, jogos, vídeos, tradutores automáticos e materiais online. Apenas Ravena teve acesso contínuo a cursos pagos desde a adolescência e vivenciou uma experiência de imersão nos Estados Unidos durante dez meses. Essas diferenças estruturais de acesso à língua ajudam a compreender por que o mito do falante nativo se manifesta de forma desigual nos relatos.

Normal Rockwell declara que seu primeiro contato direto com o mito do falante nativo ocorreu na universidade, ao se comparar a colegas cujas trajetórias eram percebidas como mais “legítimas”, sobretudo por envolverem cursos particulares. Esse processo de comparação o fez sentir inadequado e inferior. Além de medo e timidez, observamos ainda a autocensura associada à figura do falante nativo como modelo idealizado.

Vi descreve um percurso autodidata e relata surpresa ao perceber que conseguia acompanhar as disciplinas de língua inglesa, o que fortaleceu sua autoconfiança. Ainda assim, reconhece que, quando adolescente, acreditava na superioridade do inglês e de seus falantes, crença que foi gradualmente problematizada durante a graduação.

Ju relata ter se sentido em clara desvantagem ao iniciar o curso de Letras, especialmente ao se comparar com colegas brasileiros mais fluentes. Essa percepção impactou sua autoestima, gerando sentimentos de inadequação e insegurança.

Jimin, por sua vez, construiu sua aprendizagem quase exclusivamente por meio de recursos gratuitos online. Embora reconheça que um PFNN possa atingir boa proficiência no Brasil, sustenta que sempre estará em desvantagem em relação ao FN, por este não precisar realizar o mesmo “esforço extra”, o que revela a internalização de hierarquias linguísticas.

Ravena apresenta um percurso distinto. Com acesso a cursos pagos desde cedo e experiência no exterior, afirma nunca ter acreditado no mito do falante nativo e valoriza os professores brasileiros que teve ao longo da formação. Ainda assim, observa que seu sotaque se tornou “mais parecido com o de falantes nativos” após a imersão, associando esse aspecto a maior confiança em sua fluência. Esse dado indica que o sotaque nativo permanece como referência simbólica de legitimidade, mesmo quando o mito é explicitamente rejeitado.

De modo geral, os percursos analisados mostram que o mito do falante nativo opera como parâmetro de comparação e

referência de legitimidade, sobretudo em contextos marcados por desigualdades de acesso a aprendizagem da língua.

Escola pública, autodidatismo e desigualdade de acesso

A predominância da escola pública e do autodidatismo nas trajetórias de quatro participantes evidencia o papel das condições socioeconômicas na aprendizagem de línguas. A ausência de acesso a cursos pagos e a experiências de imersão contribui não apenas para diferenças na proficiência percebida, mas também para a construção de crenças sobre valor linguístico e pertencimento.

Conforme apontam Moita Lopes (2002), Barcelos (2006) e Siqueira (2005), o acesso desigual a recursos educacionais influencia diretamente a forma como aprendizes e futuros professores avaliam a si mesmos. Nos dados analisados, a comparação com colegas que tiveram oportunidades mais amplas gera sentimentos recorrentes de inadequação e desvalorização do próprio repertório linguístico, reforçando hierarquias simbólicas no campo de ensino de inglês.

Em síntese, os percursos formativos demonstram que crenças e emoções se entrelaçam desde as primeiras experiências com a língua, configurando disposições afetivas e cognitivas que tendem a ser reatualizadas ao longo da formação docente.

Crenças sobre o mito do falante nativo: entre discurso crítico e crenças em uso

As crenças dos participantes sobre o mito do falante nativo revelam-se heterogêneas, dinâmicas e tensionadas. Embora todos afirmem, em algum momento, rejeitar a superioridade do falante nativo, a análise dos diferentes instrumentos de coleta evidencia tensões entre crenças declaradas e crenças mobilizadas em contextos de fala espontânea.

Rejeição explícita no questionário

No questionário, todos os participantes negaram que professores falantes nativos sejam superiores aos não nativos, enfatizando a importância da formação pedagógica e da didática. Essas respostas indicam alinhamento com discursos críticos contemporâneos presentes na formação universitária que compreendem o inglês como língua franca e desafiam o ideal do falante nativo como modelo superior, propondo formas mais plurais de legitimidade linguística (Siqueira, 2018).

Contudo, essa rejeição explícita não se mantém de forma homogênea na análise das narrativas e entrevistas. Mais do que incoerência, essa variação aponta para a natureza situada e dinâmica das crenças (Kalaja & Barcelos, 2013), que se manifestam de maneiras distintas conforme o contexto discursivo. Essa tensão evidencia que a internalização do mito do falante nativo não é linear, mas marcada por disputas discursivas que se manifestam de forma diferenciada nas práticas e nos posicionamentos dos participantes.

Tensões entre crenças declaradas e crenças emergentes

O caso de Jimin é exemplar dessas tensões. No questionário, ele afirma não acreditar na superioridade do falante nativo; entretanto, na narrativa oral, associa a natividade a maior domínio linguístico por se tratar do “código linguístico” do sujeito nativo. De modo semelhante, Ju rejeita o mito no instrumento escrito, mas, na entrevista, declara que considera o falante nativo “muito acima no patamar”, revelando uma hierarquização implícita que contrasta com seu posicionamento inicial. Esses dados evidenciam que a rejeição ao mito do falante nativo, embora presente no plano declarativo, não implica sua superação no nível das crenças em uso. Ao contrário, indicam a coexistência de discursos críticos e de concepções hierarquizantes que continuam a operar de forma subterrânea nas interpretações dos participantes.

Essas tensões corroboram a distinção proposta por Basturkmen, Loewen e Ellis (2004) entre crenças aderidas, mais conscientes e alinhadas ao discurso acadêmico, e crenças em uso, associadas a experiências prévias, memórias afetivas e trajetórias de aprendizagem. Nesse sentido, como destacam Borg (2003) e Barcelos (2006, 2015), as crenças docentes não se transformam de maneira linear ou imediata, mas tendem a coexistir, por longos períodos, com crenças anteriores, especialmente quando estão emocionalmente ancoradas.

Além disso, observa-se que os diferentes instrumentos de coleta mobilizam formas distintas de posicionamento. A escrita, por favorecer maior monitoramento discursivo, tende a acionar respostas mais próximas do que é social e academicamente legitimado. Já a fala em interação permite a emergência de inseguranças, comparações e hierarquias menos filtradas, revelando camadas mais profundas e, por vezes, contraditórias do sistema de crenças.

Essas tensões sugerem que o mito do falante nativo não opera apenas como uma crença consciente, passível de aceitação ou rejeição, mas como uma ideologia internalizada que continua a influenciar percepções de competência, legitimidade e valor profissional. Assim, mesmo quando contestado no discurso explícito, ele permanece ativo na forma como os participantes avaliam a si mesmos e aos outros.

O falante nativo como modelo de legitimidade

Mesmo quando rejeitam a superioridade pedagógica do falante nativo, participantes como Jimin, Ju e Normal Rockwell continuam a atribuir a ele maior domínio linguístico, especialmente no que se refere a pronúncia, expressões idiomáticas e aspectos culturais. O falante nativo é frequentemente descrito como estando “um passo à frente” ou em “outro patamar”, o que reproduz hierarquias simbólicas associadas à autenticidade linguística. Esses dados sugerem que a crítica ao mito do falante nativo não implica

sua desconstrução no plano das crenças sobre competência linguística. Ao contrário, indicam que a natividade permanece como parâmetro implícito de avaliação, operando como um ideal regulador que orienta percepções de proficiência e legitimidade profissional.

O caso de Ravena também ilustra como o sotaque opera como marcador persistente de legitimidade. Embora rejeite explicitamente o mito, a participante associa sua maior confiança à aproximação de um sotaque considerado nativo, o que confirma análises de Lippi-Green (2011) e Holliday (2005) sobre o papel do acentismo e das ideologias linguísticas na produção de desigualdades simbólicas. Nesse sentido, o mito do falante nativo não se sustenta apenas como crença explícita, mas como um conjunto de valores incorporados que continuam a estruturar julgamentos sobre língua, competência e identidade docente.

O papel da universidade

A universidade emerge, para quatro dos cinco participantes, como espaço central de problematização do mito do falante nativo. Disciplinas relacionadas à sociolinguística, ao inglês como língua franca e a perspectivas decoloniais ampliaram o repertório crítico dos participantes, favorecendo a desconstrução parcial de crenças naturalizadas.

Ju, Normal Rockwell e Vi atribuem explicitamente à formação universitária o desenvolvimento de uma visão mais crítica acerca da legitimidade linguística. No entanto, seus relatos indicam que crenças anteriores permanecem ativas, sobretudo no plano emocional, revelando a coexistência de diferentes formas de interpretação. Ravena constitui uma exceção, afirmando não ter acreditado no mito do falante nativo, o que sugere que trajetórias marcadas por maior acesso a recursos educacionais e experiências internacionais podem atenuar a internalização de discursos hegemônicos.

Desse modo, observa-se que a universidade desempenha um papel fundamental na introdução de discursos críticos, mas não promove, de forma automática, a transformação de crenças centrais. Estas continuam a ser tensionadas por experiências sociais, trajetórias individuais e demandas do mercado de trabalho, evidenciando o caráter processual e não linear da construção de identidades docentes.

Emoções e vulnerabilidade emocional

As emoções associadas ao mito do falante nativo concentram-se, sobretudo, em insegurança, ansiedade, frustração e tristeza, especialmente quando os participantes projetam sua atuação no mercado de trabalho ou se comparam a falantes nativos.

Ju e Jimin relatam sentir-se profundamente inseguros diante da possibilidade de competir profissionalmente com falantes nativos. Normal Rockwell expressa medo do julgamento e do próprio sotaque, enquanto Vi menciona tristeza ao perceber o preconceito direcionado a professores não nativos. Ravena, em contraste, demonstra confiança e tranquilidade, o que evidencia a heterogeneidade das experiências emocionais.

Essas emoções não podem ser compreendidas como fragilidades individuais, mas como efeitos discursivos de ideologias que associam valor profissional à natividade. Nesse sentido, o mito do falante nativo opera não apenas no plano cognitivo, mas como um dispositivo regulador afetivo e identitário, influenciando a forma como os participantes percebem a si mesmos e suas possibilidades de atuação.

Vulnerabilidade e identidade docente

A VE manifesta-se de forma intensa em quatro participantes. Jimin questiona explicitamente seu lugar como professor ao perceber que seus alunos buscavam validação em um FN. Ju descreve o falante nativo como estando “em um pedestal”,

posicionando-se como inferior e, assim se afastando da possibilidade de equivalência profissional. Normal Rockwell relata retração e cautela excessiva diante da possibilidade de julgamento, o que impacta diretamente seu posicionamento em contextos pedagógicos.

Esses relatos evidenciam o entrelaçamento entre crenças, emoções e identidade docente (Barcelos, 2004, 2015), ao mesmo tempo em que dialogam com Lasky (2005), que compreende a vulnerabilidade como relacional e contextual. Nesse sentido, a vulnerabilidade não se reduz a uma condição individual, mas emerge das relações sociais e das expectativas normativas que atravessam o trabalho docente.

Ravena, novamente, constitui uma exceção, sugerindo que trajetórias marcadas por maior acesso a recursos e experiências podem funcionar como formas de resistência parcial às pressões do mito.

Mercado de trabalho e prestígio simbólico

O mercado de trabalho emerge como um espaço privilegiado de reatualização do mito do falante nativo, no qual crenças, emoções e vulnerabilidades se intensificam. Vi relata frustração ao observar que escolas contratam falantes nativos sem formação pedagógica, enquanto professores brasileiros qualificados enfrentam processos de desvalorização e precarização.

Ravena menciona o caso de uma professora brasileira orientada a se apresentar como nativa para aumentar sua autoridade junto aos alunos, evidenciando como a natividade é mobilizada como capital simbólico no campo do ensino de línguas.

Esses dados reforçam que o mito do falante nativo ultrapassa o plano das crenças individuais, operando como uma lógica de mercado que regula oportunidades, reconhecimento e condições de trabalho.

Resistência e agência emocional

Apesar da recorrência de experiências de vulnerabilidade, os dados também revelam movimentos de resistência e agência. Vi, por exemplo, transforma sua insegurança inicial em ação pedagógica crítica, ao questionar as crenças de seus alunos e ressignificar sua própria posição profissional.

Essa trajetória exemplifica o que Lasky (2015) denomina vulnerabilidade aberta, capaz de gerar crescimento e fortalecimento identitário. Ao mesmo tempo, confirma que emoções podem ser ressignificadas por meio da reflexão crítica sobre crenças (Barcelos, 2015), funcionando como ponto de partida para a reconstrução da confiança profissional.

Dessa forma, ainda que o mito do falante nativo produza efeitos de vulnerabilização, ele também pode ser tensionado e reconfigurado nas práticas e nos posicionamentos dos professores em formação.

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que as crenças sobre o mito do falante nativo constituem um fenômeno complexo, dinâmico e situado, articulando dimensões cognitivas, emocionais e identitárias. Embora os participantes expressem, em nível declarativo, rejeição à superioridade do falante nativo, crenças em uso continuam a emergir, especialmente em contextos de comparação social e inserção no mercado de trabalho.

As emoções assumem papel central nesse processo, produzindo diferentes níveis de vulnerabilidade emocional. Insegurança, ansiedade e sentimentos de inadequação revelam como o mito do falante nativo opera não apenas como uma crença, mas como uma ideologia que regula percepções de legitimidade profissional. Sob uma perspectiva pós-estruturalista, tais emoções podem ser compreendidas como efeitos de relações de poder que

permeiam o ensino de línguas e definem quem pode ser reconhecido como um professor legítimo.

A universidade, por sua vez, desempenha papel fundamental na problematização de discursos hegemônicos, ampliando o repertório crítico dos participantes. No entanto, os dados indicam que essa problematização não implica a transformação imediata de crenças centrais, que permanecem tensionadas por experiências prévias, trajetórias individuais e pelas demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a desconstrução do mito do falante nativo configura-se como um processo contínuo, não linear e marcado por disputas discursivas, no qual crenças, emoções e identidades docentes são constantemente (re)negociadas ao longo da formação e da prática profissional.

Por fim, ao articular crenças, emoções e vulnerabilidade emocional, este estudo contribui para os debates críticos sobre formação de professores de inglês, evidenciando a necessidade de abordagens que integrem dimensões teóricas, emocionais e políticas do ensino de línguas, especialmente em contextos marcados por desigualdades linguísticas e sociais.

Referências

AGUDO, J. Native and non-native teachers in English language classrooms: professional challenges and teacher education. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2017.

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

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123–156, 2004.

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*, v. 5, n. 2, p. 301–325, 2015.

BARCELOS, A. M. F. et al. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 1–16, 2022.

BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, v. 25, n. 2, p. 243–272, 2004.

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

BORG, S. Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, v. 12, n. 2, p. 96–108, 2003.

BRAINE, G. Non-native educators in English language teaching. London: Routledge, 1999.

CURRAN, N. M.; JENKS, C. Gig economy teaching: On the importance and dangers of self-branding in online markets. *Applied Linguistics*, v. 44, n. 3, p. 442–461, 2023.

DÖRNYEI, Z. Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GAO, X. Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: A Chinese paradox. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, n. 1, p. 154–165, 2008.

GOMES JUNIOR, R. C. Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

HOLLIDAY, A. The struggle to teach English as an international language. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOUGHTON, S.; BOUCHARD, J. Native speakerism. [S. l.]: Springer Nature, 2020.

KACHRU, B. B. The bilingual's linguistic repertoire. In: KACHRU, B. B. Issues in international bilingual education: the role of the vernacular. Boston: Springer, 1982. p. 25–52.

LASKY, S. G. An exploration of teacher vulnerability in a context of large-scale government-mandated secondary school reform. Ottawa: National Library of Canada, 2004.

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.

LIPPI-GREEN, R. English with an accent: language, ideology and discrimination in the United States. 3. ed. New York: Routledge, 2011.

MARHAMAH. Challenging native speakerism: TEFL in Indonesia beyond native speaker fallacy. *Journal of Literate of English Education Study Program*, v. 5, n. 1, p. 62–72, 2024.

MEDGYES, P. The non-native teacher. London: Macmillan, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, v. 5, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: *LINGUÍSTICA aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11–24.

MOUSSU, L.; LLURDA, E. Non-native English-speaking English language teachers: history and research. *Language Teaching*, v. 41, n. 3, p. 315–348, 2008.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2015.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. *Journal of Pragmatics*, v. 27, n. 2, p. 225–231, 1997.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135–159.

RAJAGOPALAN, K. Review of *Language and Politics*, by John Joseph. *Applied Linguistics*, v. 28, p. 330–333, 2013.

RICHARDS, K. *Qualitative inquiry in TESOL*. London: Palgrave Macmillan, 2003.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, v. 4, p. 432–453, 2005.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93–113, 2018.

SIQUEIRA, S. Critical pedagogy and language education: hearing the voices of Brazilian teachers of English. *Education Sciences*, v. 11, p. 235, 2021.

SIQUEIRA, S. Critical perspectives of Brazilian teachers on English as a lingua franca: rethinking teaching through critical pedagogy. In: *Social justice, decoloniality and southern epistemologies within language education*. London: Routledge, 2023. p. 183–206.

SONG, J. (Il)legitimate language skills and membership: English teachers’ perspectives on early (English) study abroad returnees in EFL classrooms. *TESOL Journal*, v. 7, p. 203–226, 2016.

SUZUKI, Y.; CROWTHER, D. Addressing the role of linguistic knowledge in global Englishes pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 59, n. 1, p. 529–540, 2025.

TSUI, C. Teacher professional vulnerability in EMI contexts in Taiwan. *Taiwan International ESP Journal*, v. 14, n. 2, p. 1–32, 2023.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 18, n. 4, p. 465–487, 2005.

ZEMBYLAS, M. Teaching and teacher emotions: a post-structural perspective. In: *New understandings of teachers' work: emotions and educational change*. Dordrecht: Springer, 2011. p. 31–43.

ENTRE CULTURA BRASILEIRA E PAQUISTANESA: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL SUSTENTADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Lívia Morais Bastos (PPLIN-UERJ)

Apresentação do tema

Nas últimas décadas, especialmente a partir da chamada “virada emocional” na Linguística Aplicada (LA) (Barcelos, 2015), os estudos sobre emoções ganharam visibilidade. Ainda assim, esse campo pode ser considerado emergente, sobretudo no contexto brasileiro, onde historicamente predominam abordagens de cunho cognitivista e estrutural (Barcelos, 2015; De Costa et al., 2018). Portanto, considerando a crescente relevância das emoções para pesquisas no âmbito do ensino-aprendizagem de língua inglesa em LA e a afirmação de Barcelos (2015) de que “cognição e emoção são inseparáveis”, este estudo volta-se à investigação das emoções.

O presente relato de experiência tem como objetivo demonstrar como uma atividade multicultural mediada por tecnologias digitais pode promover engajamento, agência e bem-estar em aulas de inglês como língua adicional no contexto da escola pública. Tal atividade foi conduzida na sala de Colaboratório de um Ginásio Educacional Tecnológico (GET), escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que vivencia processos de imigração. A proposta que culminou em uma entrevista que procurava identificar quais emoções se manifestavam com o uso de tecnologia no ensino da Língua Inglesa. Em diálogo com a perspectiva da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, parto do pressuposto de que ensinar e aprender línguas constitui uma experiência profundamente atravessada por dimensões emocionais, sociais e relacionais (Schutz; Zembylas, 2009, p. 4).

Esta experiência aqui relatada foi mediada por tecnologias. Contudo, não se adota aqui uma defesa acrítica dessa prática, desconsiderando suas possíveis implicações. Ademais, o uso de tecnologias digitais na educação não deve ser compreendido de forma dicotômica, como benéfico ou prejudicial, mas analisado à luz de suas dimensões sociais, políticas e culturais, uma vez que tanto pode ampliar possibilidades de acesso e participação quanto reforçar desigualdades e hierarquias já existentes (Dobinson; Chen; Steele, 2024). No contexto em foco, a tecnologia é compreendida como uma prática perpassada por emoções que potencializam a ação pedagógica estabelecida. Além disso, trata-se de um recorte de minha pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico em andamento, especificamente vinculado à vinheta intitulada “*When They Clapped*: inglês como ponte e emoção compartilhada”. Um relato autoetnográfico configura-se como abordagem metodológica que utiliza a escrita de si, propondo a construção de conhecimento científico por meio da reflexividade e da vulnerabilidade de quem pesquisa e, simultaneamente, se insere como parte do objeto de investigação (Fortes, 2025, p. 9). Ao examinar minhas práticas pedagógicas e experiências emocionais, busquei compreender de que modo tais vivências se articulam às condições culturais e institucionais mais amplas que marcam o ensino de línguas e o trabalho docente (Ellis; Bochner, 2000). Neste caso, as experiências foram reconstruídas através da elaboração de vinhetas narrativas.

As vinhetas foram construídas a partir da revisão reflexiva de registros audiovisuais produzidos no contexto das aulas, os quais funcionaram como dispositivos de ativação da memória no momento da escrita. O uso desses registros aproxima-se do procedimento de *stimulated recall*, na medida em que funcionam como gatilhos para a evocação de processos mentais e experiências vividas, possibilitando ao sujeito revisitar e reinterpretar suas ações e emoções em contexto (Paiva, 2024, p. 107). Assim, a construção de vinhetas como forma de representação analítica da experiência tem sido mobilizada em pesquisas qualitativas como estratégia de

síntese narrativa que articula eventos, emoções e significados em unidades interpretativas coerentes, preservando o caráter situado e experiencial dos registros (Boncori, 2022).

Sempre me interessei por atividades que promovam bem-estar. O bem-estar docente, segundo Schutz e Zembylas (2009), está intrinsecamente relacionado às emoções dos professores. Essa compreensão dialoga com Mercer e Gregersen (2020), para quem o bem-estar é uma construção dinâmica e relacional, influenciada pelas condições concretas de trabalho, pelos vínculos estabelecidos com os estudantes e pelos sentidos atribuídos à prática pedagógica. No caso de professores de línguas, esse bem-estar envolve dimensões emocionais, sociais e profissionais, articulando propósito, pertencimento e agência. Assim, ao narrar uma experiência em que o inglês se torna ponte de interação, acolhimento e reconhecimento, busco evidenciar como o uso de tecnologias digitais pode favorecer o engajamento discente e a emergência de formas de agência docente e discente. Entendida em sua dimensão situada e relacional, essa agência se constitui nas possibilidades de resposta, escolha e reposicionamento que emergem nas práticas sociais e pedagógicas concretas, conforme apontam Colombo-Gomes (2025) e Nazari et al. (2025).

A vinheta *“When They Clapped”* permite-nos observar como emoções, tecnologias, agência e bem-estar se entrelaçam em uma experiência específica, cuja compreensão exige considerar o espaço institucional, os sujeitos envolvidos e as condições em que a prática ocorreu. Na próxima seção, é a partir desse enquadramento que passo à apresentação do contexto da pesquisa e das pessoas que participam da minha história.

Contexto e pessoas que participam da minha história

A experiência que relato foi desenvolvida em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro/RJ, onde atuo como professora articuladora de tecnologia (PA) e professora de inglês, no Ensino Fundamental. Essa escola é um Ginásio Educacional Tecnológico

(GET), proposta implementada pela Prefeitura em 2022, ambiente caracterizado pela presença de recursos digitais e por práticas pedagógicas mediadas por tecnologia. Essas práticas são desenvolvidas por mim no Colaboratório, que é a sala que concentra essa nova concepção de usar tecnologia de ponta nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

O episódio teve início com a chegada de uma família de imigrantes do Paquistão ao Brasil em 2025. Nesse contexto, dois alunos paquistaneses foram integrados à instituição e não possuíam domínio da língua portuguesa, o que, inicialmente, configurava uma barreira comunicativa significativa, fato que inaugurou uma nova dinâmica relacional no cotidiano escolar. Essa condição, no entanto, rapidamente se transformou em curiosidade, também em razão de aspectos culturais visíveis, como a presença das mulheres da família utilizando véus, o que as aproximava, no imaginário dos estudantes, da figura de Malala Yousafzai. Por conta de atividades desenvolvidas na escola no âmbito do ensino das relações étnico-raciais, previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a jovem paquistanesa já era conhecida pela grande maioria dos alunos como a menina que havia sofrido um atentado, por defender o direito de estudar.

A presença das duas mulheres paquistanesas acabou se tornando um elemento importante para a construção da experiência. Inicialmente, referia-me a elas como “mães”, pois circulavam juntas pela escola e eram percebidas pelos estudantes e por mim como figuras familiares vinculadas aos alunos recém-chegados, sempre indo buscar o menino do 3º ano e sua irmã da Educação Infantil, com um bebê no colo. Todos observavam o que aos nossos olhos duas mães com três crianças andando pelas dependências e pelos arredores da escola. Nessa unidade, os responsáveis ingressam nas dependências da escola e se dirigem às salas, para buscar suas crianças. Elas também chamavam atenção, porque falavam inglês, sua segunda língua, ou uma língua que não conseguia identificar que presumia ser urdu, a língua nacional.

Diante desse quadro, busquei intencionalmente utilizar a língua inglesa, dirigindo-me ao aluno do 3º ano, que era meu aluno, e às mulheres da família em momentos informais, como nos corredores e em outros espaços da escola. Tal ação acabou por ampliar a exposição de todos ao idioma, já que os olhos e ouvidos se desviavam para nossa conversa. Considerando que, de modo geral, os alunos apresentavam baixo interesse pela língua inglesa, percebia que havia uma grande oportunidade de mudar o engajamento deles ali. Logo, apesar das limitações iniciais, os estudantes buscavam interagir com o aluno paquistanês em inglês, cumprimentando-o ou pedindo minha intervenção para formular perguntas e frases mais complexas. O mesmo acontecia com as mulheres da família, que passaram a ser cumprimentadas em inglês.

Essa configuração relacional instaurou uma situação pedagógica singular: ao mesmo tempo em que evidenciava limites linguísticos, também abria espaço para a construção de novas formas de interação, nas quais o inglês poderia assumir um papel primordial, favorecendo aproximações e experiências compartilhadas de aprendizagem. Dessa forma, resolvi me apropriar daquela situação e perguntei às paquistanesas se elas participariam de uma entrevista promovida pelos alunos. Elas aceitaram o convite e a turma escolhida foi o 4º ano. Em tal turma, no início do ano, passou a atuar uma professora generalista adversa ao ensino da língua inglesa na escola pública. Ela sempre proferia crenças limitantes em relação ao ensino de inglês, tais como: “você ensina a língua do opressor capitalista” ou “ninguém aprende inglês na escola pública”, para citar algumas. Apesar do posicionamento de professora, observava que era uma turma mais aberta ao estudo da língua inglesa.

À luz dessa experiência, é importante destacar que o ensino de língua inglesa na escola pública não se configura como uma prática reconhecida como essencial, estando frequentemente interpelado por discursos e crenças que tensionam sua legitimidade. Em diferentes momentos da minha trajetória docente, deparei-me com

posicionamentos que associam o ensino do inglês a uma lógica de dominação cultural. Esses pensamentos são externalizados, muitas vezes, pela própria comunidade escolar. Tais discursos produziram em mim sentimentos de desconforto, inquietação e, por vezes, tristeza, ao suscitar a percepção de que minha prática poderia estar sendo interpretada como promotora de desigualdades ou de apagamentos culturais.

Vale ressaltar que, ao final da entrevista, as paquistanesas explicaram que se reconheciam como irmãs, embora fossem provenientes de cidades diferentes do Paquistão. Uma delas era mãe do aluno do 3º ano, da aluna da Educação Infantil e ainda tinha um bebê de colo, enquanto a outra não tinha filhos e relatou ter trajetória acadêmica na área de Bioquímica, contribuindo para desconstruir entre os estudantes a percepção inicial de que mulheres paquistanesas não podem estudar. A mulher que possuía mais estudo falava português com um pouco de dificuldade e a outra dizia entender, mas não conseguir falar. Ao serem perguntadas sobre a educação feminina em seu país, destacaram que as mulheres podem estudar no Paquistão, ponderando, contudo, que a realidade vivida por Malala Yousafzai estaria relacionada a uma região mais pobre e marcada por práticas mais rígidas e restritivas em relação à escolarização das meninas. Elas também explicaram que o uso de vestimentas que cobrem o corpo e os cabelos estava associado à religião e a modos específicos de vivência cultural e familiar. Além disso, mencionaram práticas corporais realizadas em contextos festivos, como desenhos ou tatuagens temporárias no corpo feitos com henna (*mehndi*), indicando que tais marcas também poderiam fazer parte de celebrações e rituais permitidos em sua tradição. Esses relatos contribuíram para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural, deslocando percepções inicialmente baseadas apenas na aparência ou em referências previamente conhecidas, como a história de Malala.

É a partir dessa tensão, entre críticas ao ensino da língua inglesa e a busca por práticas pedagógicas significativas, que se

insere a experiência aqui relatada, a qual emerge como tentativa de ressignificar o lugar do inglês na escola pública, deslocando-o de uma posição de imposição para um espaço de mediação, encontro e construção de sentidos compartilhados.

Planejamento e condução da experiência

A atividade foi planejada com base em uma proposta multicultural e inclusiva, cujo objetivo era promover a comunicação entre os(as) alunos(as) por meio do uso do inglês como língua adicional. Minha estratégia pedagógica consistiu em criar uma entrevista em inglês como situação de interação, na qual o idioma não fosse apenas objeto de ensino, mas ferramenta de comunicação real.

Dessa forma, a tecnologia foi utilizada como suporte para potencializar a experiência, permitindo a ampliação das interações e a visibilidade das produções dos(as) alunos(as). Conforme venho discutindo na minha dissertação, tecnologias digitais podem funcionar como mediadoras de experiências de aprendizagem significativas, favorecendo engajamento e participação ativa (Tori, 2017; Gonçalves; Vilaça; Tavares, 2024, p. 421).

A condução da atividade exigiu-me um reposicionamento pedagógico, marcado por abertura ao imprevisível e disposição para negociar e compreender minhas emoções no decorrer da prática, tais como incerteza de êxito e entusiasmo diante do desafio. Tal movimento se alinha à compreensão de que a docência constitui um espaço de constante negociação emocional, no qual confiança, insegurança e expectativa coexistem (Morris; King, 2024).

Sendo assim, sugeri, à turma do 4º ano, que fizessem uma pesquisa sobre o Paquistão, para desenvolver as perguntas da entrevista. Dividi a turma em cinco grupos, aos quais foram atribuídos diferentes temas, tais como: língua e religião, geopolítica, comida e vestuário, geografia e ainda história do país e bandeira. Eles foram orientados a fazer pesquisas em sites confiáveis: Brasil Escola, National Geographic, Wikipedia, IBGE

Educa e Britannica Escola. Ainda assistiram ao vídeo “Paquistão e a língua urdu” no canal Rota Poliglota do *Youtube*, que foi previamente selecionado e assistido por mim.

Cada grupo realizou pesquisas sobre o país, com base no tema atribuído, buscando informações que possibilitassem a formulação de perguntas relevantes. A partir desse levantamento, os estudantes elaboraram questões relacionadas aos conteúdos investigados, ao mesmo tempo em que novas curiosidades emergiam no decorrer do processo, ampliando o escopo inicial da atividade.

No desenvolvimento das perguntas, os alunos recorreram ao uso do *Google Tradutor* como ferramenta de apoio linguístico: inicialmente, escreveram as questões em língua portuguesa e, em seguida, realizaram a tradução para o inglês, ouvindo a pronúncia e repetindo oralmente as estruturas produzidas.

Após a elaboração das perguntas, identifiquei a necessidade de sistematizar alguns aspectos gramaticais da língua inglesa, especialmente no que se refere à formação de perguntas. Nesse sentido, foram trabalhados, de forma contextualizada, tempos verbais como o *simple present and past* e o *present perfect*, com ênfase no uso do verbo *to be* e dos auxiliares na construção interrogativa. Esse estudo partiu das próprias perguntas produzidas pelos alunos, favorecendo uma abordagem significativa e ancorada na prática comunicativa desenvolvida na atividade. A pesquisa sobre o país foi feita no *Google* e no *Youtube*, as novas questões gramaticais exemplificadas com músicas infantis do *Youtube* e joguinhos no *Wordwall*, enquanto as perguntas da entrevista foram traduzidas e treinadas com a ajuda do *Google Tradutor*, dando origem aos questionamentos relacionados no quadro a seguir:

Roteiro da Entrevista Quadro 1

Categoria	Perguntas
Apresentação e saudações	1. Hello! My name is Luiz. What's your name? 2. Nice to meet you! My name is Iatielli. How are you?
Informações pessoais / identidade	3. How old are you? (Vitor) 4. Where are you from? (Mellany)

Categoria	Perguntas
	19. <i>Where did you live in Pakistan?</i> (Raphael)
Geografia	5. <i>In Pakistan, did you use to live near the mountains or near the Indus River?</i> (Arthur Bento) 7. <i>Where you lived, was it cold?</i> (Maria Fernanda)
Percepção sobre o país	6. <i>How beautiful was your country?</i> (Guilherme)
Vestuário / cultura	8. <i>How do you like to dress?</i> (Mariana) 9. <i>Why do you use a veil?</i> (Ben)
Comida / alimentação	10. <i>What food do you like to eat?</i> (Myllena) 11. <i>Do you eat rice?</i> (Izabel) 12. <i>What is the typical food in your country?</i> (Ben)
Geopolítica / relações internacionais	13. <i>What is the meaning of your flag?</i> (Yago) 14. <i>Has Pakistan already had a war?</i> (Lazaro) 15. <i>Who are Pakistan's allies?</i> (Lucas) 16. <i>Who are the enemies of Pakistan?</i> (João) 17. <i>Has Pakistan already had help from another country?</i> (Arthur Magalhães)
Migração / mobilidade	18. <i>Why did you choose Brazil?</i> (David Lukas) 20. <i>Do you like Brazil?</i> (Larissa) 21. <i>Has anyone in your family already come to Brazil?</i> (Mirella) 22. <i>Why did you come to Brazil?</i> (Davi Lucas) 26. <i>Have you ever been to Brazil before?</i> (Manuella) 27. <i>Are you enjoying Brazil?</i> (Manuella)
Nacionalidade / identidade comparativa	28. <i>Which country do you prefer, Brazil or Pakistan?</i> (Ana) 29. <i>Do you plan to return to Pakistan?</i> (Manuella)
Língua / comunicação	30. <i>Do you understand our language?</i> (Anna) 31. <i>Do you prefer Urdu or English?</i> (Manuella)
Religião / questões socioculturais	24. <i>What is your religion?</i> (Maria Antônia) 32. <i>Why didn't men let women study in Pakistan?</i> (Anna)
Conhecimento / cultura geral	23. <i>What is the typical game in Pakistan?</i> (Raphael) 25. <i>Do you know the history of your country?</i> (Mirella)
Encerramento (agradecimentos e despedida)	<i>In the name of my class, we'd like to thank you.</i> (Raphael) <i>Thank you very much!</i> (Mirella)

(Quadro1 Elaboração própria , com base nas perguntas formuladas pelos estudantes

No dia da entrevista, organizamos a sala do Colaboratório da seguinte forma: celular posicionado, para gravar e cada aluno(a) numerado, com perguntas em mãos e expectativa visível. As paquistaneses responderam em inglês. Ao final de algumas respostas, algo inesperado aconteceu: as crianças bateram palmas antes de eu traduzir as respostas. Não foi uma reação combinada.

Foi espontânea. Posteriormente, perguntei por que haviam aplaudido. A resposta foi simples e profundamente reveladora: “Porque a gente entendeu o que elas falaram.”

Esse momento constitui o ápice emocional da narrativa. Não se tratava apenas de terem conseguido formular perguntas. Tratava-se de terem compreendido. O inglês deixou de ser código escolar e tornou-se experiência de sentido prático e concreto.

Mais do que uma entrevista, o que se construiu foi um espaço de reconhecimento mútuo. Os(as) alunos(as) se perceberam capazes. As mulheres paquistanesas foram ouvidas. O inglês circulou como língua de encontro. E eu, como professora, senti-me inteira.

Figura 1 – Paquistanesas no momento da entrevista)



Figura 2 – Aluna fazendo sua pergunta enquanto os (as) colegas aguardam sua vez



Figura 3 – A turma aplaudindo após a pergunta sobre a moradia delas no Paquistão ser perto das montanhas ou próxima ao Rio Indus e a explicação de que as montanhas no Paquistão ficam no Norte e no Sul há uma planície.



Figura 4 – Professora com as paquistanesas e um de seus filhos ainda no colo



Resultados e percepções obtidas

Ao longo da preparação para a atividade, observei uma transformação nas dinâmicas de interação com o aluno paquistanês nas dependências da escola. Os alunos deixaram de apenas olhar e passaram a se aproximar dele. O inglês passou a ser ouvido, mesmo que sutilmente, como língua de mediação entre os aprendizes, o aluno e sua família nas dependências da escola. À medida que eles iam interagindo com a família paquistanesa e se aprofundando na cultura do país com suas pesquisas, perguntavam-me curiosos: “Mas quando será a entrevista?”

O momento culminante da experiência — sintetizado na expressão “*when they clapped*” — ocorreu quando os alunos reconheceram coletivamente a efetividade da proposta e a participação na entrevista. O aplauso emergiu como gesto espontâneo de acolhimento e validação, configurando uma cena de emoção compartilhada.

Esse episódio evidencia que as emoções não apenas acompanham o processo de ensino-aprendizagem, mas constituem elemento central na construção das experiências pedagógicas. Conforme Maturana (1998), as emoções são “domínios de ação” que definem as possibilidades de interação dos sujeitos. Nesse caso, o domínio emocional instaurado foi o da aceitação e do pertencimento ao final da experiência. Durante a atividade, as vulnerabilidades deram lugar a agência, a confiabilidade construída a cada passo da proposta.

A fim de sistematizar as emoções e estados afetivos emergentes ao longo da experiência, apresenta-se o quadro a seguir, elaborado a partir do dicionário de emoções de Cardoso (2017). Parte-se da compreensão de que emoções e estados afetivos não constituem categorias estanques, sendo aqui diferenciados, para fins analíticos, como manifestações mais pontuais e situadas (emoções) e disposições mais duradouras e contextualmente construídas (estados afetivos).

Tipo	Categoria	Exemplos	Caracterização	Exemplo no relato
Emoções	Emoções de vulnerabilidade	Insegurança, ansiedade, medo	Reações imediatas a situações de risco ou exposição	Incerteza da professora no planejamento
Emoções	Emoções de engajamento	Curiosidade, entusiasmo, interesse	Mobilizam ação e envolvimento no momento da experiência	Alunos pesquisando e criando perguntas
Emoções	Emoções de interação	Empatia, afeto, acolhimento	Emergentes no contato direto com o outro	Relação com o aluno paquistanês
Emoções	Emoções de realização	Alegria, satisfação, orgulho	Ligadas à percepção de êxito imediato	Compreensão das respostas em inglês
Emoções	Emoções híbridas	Nervosismo + alegria	Coexistência simultânea de emoções	Fala da aluna na entrevista
Estados afetivos	Estados de pertencimento	Pertencimento, reconhecimento	Mais duradouros, construídos socialmente	Aplauso coletivo (<i>when they clapped</i>)
Estados afetivos	Estados de bem-estar	Confiança, realização, sentido	Construídos ao longo da experiência	Sentimento docente ao final da atividade
Estados afetivos	Estados tensionais	Inquietação, desconforto, dúvida	Condições afetivas prolongadas ligadas a conflitos	“Língua do opressor capitalista”

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Dicionário das Emoções de Cardoso (2017)

Como se observa, a experiência engendrou um conjunto diversificado de emoções e estados afetivos, que se entrelaçam ao longo do processo. Destacam-se, especialmente, as emoções de engajamento e interação, que impulsionaram a participação dos alunos, bem como os estados afetivos de pertencimento e reconhecimento, evidenciados no momento do aplauso coletivo, configurando uma experiência de sentido compartilhado.

Outro momento de destaque da entrevista ocorreu quando uma aluna do 4º ano, de forma espontânea, tomou o microfone e dirigiu-se às entrevistadas em língua inglesa, formulando a pergunta: *"Do you like me?"*. Trata-se de uma intervenção não prevista no roteiro previamente elaborado para a atividade, o que evidencia um movimento autônomo de participação discente.

Em seguida, a aluna buscou justificar sua pergunta em língua portuguesa, explicando que nutria um sentimento de afeto pelas convidadas, por representarem pessoas de outro país, e relatando que já havia interagido com elas em momentos anteriores. No entanto, ressaltou que aquele era o primeiro encontro em um contexto mais formal, o que lhe provocava, simultaneamente, sentimentos de alegria e nervosismo.

Ao final de sua fala, a estudante ampliou sua percepção individual em direção ao coletivo, afirmando que acreditava que os demais colegas também compartilhavam do mesmo sentimento, destacando o quanto a presença das entrevistadas possibilitava o contato com experiências, culturas e modos de vida até então desconhecidos para o grupo.

Esse episódio evidencia não só o engajamento dos(as) alunos(as) com a atividade proposta, como também a emergência de dimensões afetivas e relacionais no processo de aprendizagem, nas quais a língua inglesa passa a ser usada como instrumento de expressão de sentimentos, construção de vínculos e reconhecimento do outro em sua alteridade.

Figura 5 - A aluna sendo ovacionada pela turma após tomar o microfone



Diálogo com a literatura

As emoções são inerentes à prática de ensinar, conforme discutem Nias (1996) e Hargreaves (2000). Para esses autores, elas não ocupam um lugar periférico no ensino, mas constituem dimensões fundamentais do agir pedagógico, as escolhas do professor e os sentidos atribuídos à experiência educativa, atravessando as relações estabelecidas em sala de aula. Neste relato, as emoções percorrem toda a prática docente: desde sua concepção, passando por seu desenvolvimento, até os efeitos produzidos ao final da atividade.

A atividade pedagógica nasce de uma experiência de vulnerabilidade docente. Nesse caso, a desconfiança em relação à intencionalidade do ensino da língua inglesa, associada ao discurso de que o inglês seria a “língua do opressor capitalista”, colocou-me em uma posição de desconforto diante da comunidade escolar e me despertou o desejo de construir uma prática que ressignificasse o enviesado posicionamento dessa língua na escola pública. Song

(2022), ao discutir a vulnerabilidade docente, aponta que ela está relacionada às condições estruturais da profissão e às normas institucionais e sociais. Nessa direção, a vulnerabilidade é compreendida como uma experiência emocional que, ao ser refletida criticamente, pode favorecer deslocamentos, escolhas e ações pedagógicas.

Essa compreensão também dialoga com Nazari et al. (2025) e Colombo-Gomes (2025), para quem emoções e agência docente são processos interligados, que participam da construção do desenvolvimento profissional. No caso desta experiência, o desconforto inicial impulsionou a busca por uma atividade que permitisse à comunidade escolar perceber o inglês como possibilidade de mediação, encontro e construção de sentidos em contraponto a uma imposição cultural. Ao mesmo tempo, Biesta (2014) contribui para a compreensão de que toda prática educativa envolve risco, abertura e imprevisibilidade, uma vez que seus efeitos não podem ser plenamente controlados ou garantidos. Assim, a vulnerabilidade esteve imbricada ao risco pedagógico de propor uma experiência cujo êxito dependeria das interações, das respostas dos estudantes e dos sentidos construídos coletivamente.

De acordo com Colombo-Gomes (2022), o ensino-aprendizagem de inglês constitui uma atividade social permeada por emoções, na qual os sujeitos interagem de diferentes maneiras com seus grupos e são também afetados por eles. Na experiência analisada, o engajamento dos estudantes emerge quando eles são afetados pela necessidade do inglês para aproximação, interação e construção de vínculos com o aluno paquistanês. A curiosidade inicial, provocada pela chegada do novo aluno e pelas diferenças culturais percebidas no cotidiano escolar, transformou-se progressivamente em interesse, participação e desejo de comunicação. Em diálogo com Maturana (1998), compreendo que as emoções configuram domínios de ação. Nesse caso, a curiosidade e o acolhimento abriram espaço para o engajamento e para que os estudantes se mobilizassem em direção ao outro.

Assim, o inglês deixou de ser apenas conteúdo curricular e passou a funcionar como meio de aproximação e construção de vínculos.

Ao mesmo passo, o uso de tecnologias digitais pelos estudantes favoreceu a construção do conhecimento sobre o Paquistão, sobre a língua inglesa, auxiliando na elaboração e treino das perguntas da entrevista. Em diálogo com Papert ([1980]2025), compreendo que a tecnologia pode potencializar a aprendizagem, permitindo ao aluno assumir uma posição mais ativa diante do conhecimento, podendo melhorar sua autoconfiança ao perceber que consegue produzir algo significativo. Desse modo, o uso de recursos digitais foi o elo entre engajamento, interação social, aprendizado e ressignificação do uso da língua inglesa.

A percepção imediata de que os(as) alunos(as) compreendiam as respostas em inglês produziu em mim e neles emoções de realização, alegria, satisfação e orgulho. Em diálogo com Colombo-Gomes (2022), essas emoções podem ser compreendidas como forças que favorecem deslocamentos na aprendizagem de inglês, uma vez que orgulho, autoconfiança, satisfação e desejo de sucesso contribuem para que os sujeitos não permaneçam estagnados diante do medo ou da insegurança. No caso da vinheta analisada, tais emoções emergiram em dois momentos: (i) quando a aluna superou seu nervosismo, pegou o microfone e interagiu com alegria com as paquistanesas sobre aquela experiência, e (ii) quando percebi que os estudantes não apenas acompanhavam a entrevista, mas atribuíam sentido ao que era dito em inglês, reconhecendo a língua como meio efetivo de interação. Essa experiência também se aproxima da discussão de Song (2022), ao indicar que a percepção de efetividade da prática pedagógica pode evocar entusiasmo, alegria e orgulho, reforçando o sentido atribuído ao trabalho docente.

O pertencimento, nesta experiência, emerge da participação em uma prática social compartilhada. Em diálogo com Wenger (2000), aprender envolve participar, interagir e negociar significados em comunidade, e não apenas adquirir conteúdo. Na vinheta analisada, o inglês funcionou como meio de aproximação

entre os estudantes, o aluno paquistanês e as mulheres de sua família, favorecendo uma experiência coletiva de escuta e construção de sentidos para todos os envolvidos. Essa leitura se fortalece com Baumeister e Leary (1995), para quem o pertencimento constitui uma necessidade humana fundamental, vinculada à formação e manutenção de vínculos interpessoais significativos. Assim, a atividade produziu pertencimento ao transformar a aula de inglês em espaço de encontro, reconhecimento e participação coletiva.

Esse pertencimento articula-se diretamente à compreensão eudaimônica de bem-estar docente proposta por Mercer e Gregersen (2020), segundo a qual o bem-estar não se reduz à ausência de estresse ou à presença momentânea de emoções de validação positivas, mas envolve propósito, sentido, relações significativas e percepção de valor na prática profissional. Neste trabalho, o bem-estar emergiu da percepção de que a atividade produziu impacto real: os estudantes compreenderam respostas em inglês, interagiram com o aluno paquistanês e com as mulheres de sua família, ampliaram repertórios e participaram de uma experiência marcada por escuta, reconhecimento e construção coletiva de sentidos.

Esse movimento também evidencia a emergência da agência em sua dimensão situada e relacional. Conforme Biesta (2014), a agência deve ser compreendida como algo que acontece nas relações e nas situações concretas em que os sujeitos atuam, não sendo uma capacidade individual previamente dada. Assim, tanto minhas escolhas pedagógicas, marcadas pela abertura ao imprevisível, como a participação ativa dos estudantes, com destaque para a pergunta espontânea feita por uma aluna na entrevista das paquistanesas, indicam que os sujeitos participaram da atividade e ainda se posicionaram atribuindo sentidos à experiência.

Por fim, à luz de Linde (1993, p. 127–130), essa experiência pode ser compreendida como uma narrativa organizada por relações de coerência e causalidade. A chegada do aluno

paquistânês despertou curiosidade; a curiosidade impulsionou o engajamento; o engajamento foi potencializado pelo uso da tecnologia; o uso da tecnologia favoreceu a interação social com a língua inglesa; a interação produziu reconhecimento coletivo; e esse reconhecimento fortaleceu meu sentido de propósito e bem-estar docente. Assim, o aplauso final se configura como muito mais do que uma reação emocional, representando a validação social da experiência vivida, e sendo ponto de chegada de uma trajetória em que emoções, agência, tecnologia, pertencimento e bem-estar se entrelaçaram na construção de uma prática pedagógica significativa.

Considerações finais

O relato evidencia, em primeiro lugar, que o uso de tecnologias digitais em aulas de inglês pode favorecer o engajamento discente, bem como a construção de experiências emocionalmente significativas para professores e alunos. Conforme Seymour Papert ([1980] 2025, p. 18), o uso de tecnologia na educação apoia o aprendiz não apenas no desenvolvimento do pensamento, mas, sobretudo, na construção de sua voz e de sua autonomia no processo de aprendizagem. Considerando a experiência descrita neste trabalho, a tecnologia operou como apoio à construção da voz em língua adicional, uma vez que possibilitou aos estudantes pesquisar, elaborar perguntas, ampliar repertórios e participar de uma situação concreta de interação em inglês. Outrossim, ao encontro do que assevera Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024), que defendem a importância da aproximação da escola do contexto digital vivenciado atualmente, observo que a utilização intencional das tecnologias em sala de aula contribui para o uso consciente desses novos recursos, evitando seu mero uso instrumental. Nessa mesma direção, Moura e Aragão (2025) chamam atenção para a importância de desenvolver a criticidade dos estudantes em relação às informações e práticas que circulam na Internet. Assim, a melhor forma de proteger os aprendizes dos

perigos do mundo digital talvez seja ensiná-los, na prática, a interagir com ele de modo crítico, ético e responsável, ao invés de refutar esse universo.

Entretanto, é necessário reconhecer que o uso pedagógico das tecnologias não pode depender apenas da iniciativa individual de professores ou das condições específicas de determinadas escolas. Para que a tecnologia não se torne mais um marcador de desigualdade entre instituições que possuem acesso a equipamentos, conectividade, manutenção e suporte pedagógico e aquelas que não dispõem dessas condições, torna-se indispensável a formulação de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, acesso equitativo e continuidade das ações. Do mesmo modo, é fundamental assegurar aos professores o direito à formação continuada para o uso crítico das tecnologias digitais, em sua dimensão pedagógica, ética, social e cultural. Portanto, investir em práticas que articulem emoção e tecnologia constitui um caminho promissor para a construção de experiências educativas mais potentes no ensino de línguas, desde que tal investimento esteja acompanhado de condições institucionais concretas e instrumentos de formação docente.

Em segundo lugar, a vinheta *“When They Clapped”* demonstra que o ensino de língua inglesa, quando situado em práticas reais de interação, pode ultrapassar o caráter instrumental e assumir uma dimensão relacional, afetiva e inclusiva. Essa dimensão relacional aproxima-se da discussão de Song (2022), ao apontar que experiências significativas de aprendizagem dependem da construção de relações sociais, comunicação aberta, interação autêntica e segurança emocional. No relato, a vulnerabilidade docente, produzida pelo incômodo diante da crença de que eu ensinaria a “língua do opressor capitalista”, passou a representar nada mais do que incentivo na busca por alternativas pedagógicas mais relevantes, reafirmando a escola como um núcleo de aprendizagem e formação social ampla, transversal e global.

Nesse movimento, o inglês deixou de ocupar apenas o lugar de conteúdo periférico ou de possível símbolo de imposição

cultural, atuando como ponte entre culturas, sujeitos, emoções e experiências. A chegada dos alunos paquistaneses e de sua família deslocou a língua inglesa para uma função social concreta: comunicar, acolher, perguntar, escutar e construir sentidos compartilhados. Nessa perspectiva, o inglês pode ser compreendido como um espaço de negociação de sentidos, ocupando um “entrelugar” (*in-between*), conforme proposto por Bhabha (1994, p. 56), no qual diferentes culturas se encontram, se tensionam e se transformam em algo diferente do que eram inicialmente. Longe de representar apenas um instrumento de dominação, a língua inglesa passa a operar como espaço híbrido de produção de significados, favorecendo novas formas de relação, reconhecimento e pertencimento.

Essa dimensão emocional também se articula com bem-estar docente. O relato reforça que o bem-estar, distante de ser um estado fixo, configura-se em um processo dinâmico, construído na relação com os alunos, com a prática e com os sentidos atribuídos ao trabalho docente. Alinhada com Mercer e Gregersen (2020), compreendo esse bem-estar em uma perspectiva eudaimônica, isto é, relacionada ao propósito, ao significado, aos vínculos e à percepção de valor na prática profissional, mesmo em meio às dificuldades e tensões que atravessam o trabalho docente. Como aponta Hargreaves (2000), a docência, muitas vezes, ocorre sob condições institucionais que limitam a autonomia do professor e impactam suas emoções. Todavia, este relato sugere ser possível construir práticas pedagógicas que produzam sentido, pertencimento e engajamento, mesmo em contextos permeados por tensões.

Destaco que este recorte aponta para a necessidade de ampliação de estudos e relatos autoetnográficos que, ao partirem da experiência docente situada, possam contribuir para a produção de conhecimento socialmente relevante. A autoetnografia permite compreender como experiências locais, subjetivas e concretas se articulam a questões mais amplas, como desigualdade educacional, políticas de tecnologia, emoções docentes, ensino de inglês na

escola pública e formação de professores. Como discutem Ellis e Bochner (2000), a escrita autoetnográfica possibilita a produção de conhecimento a partir da reflexividade de quem pesquisa e, ao mesmo tempo, participa da experiência narrada. Assim sendo, o relato de uma prática específica ilumina dimensões estruturais e institucionais do trabalho docente como um todo.

Por último, a experiência relatada neste trabalho não elimina os desafios estruturais da educação pública, tampouco resolve as tensões que atravessam o ensino de línguas. No entanto, revela que, apesar desses problemas, é possível construir práticas pedagógicas capazes de produzir aprendizagem, reconhecimento e sentido no cotidiano escolar, ampliando a compreensão de que bem-estar ainda é possível na prática da docência.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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. DOI: 10.14746/ssl.2015.5.2.6.

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.

BHABHA, Homi K. **The location of culture**. London: Routledge, 1994.

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

BONCORI, Ilaria. Learning and doing autoethnography: resonance, vulnerability and exposure. In: PANDELLI, Jenna; SUTHERLAND, Neil; GAGGIOTTI, Hugo (org.). **Organizational ethnography: an experiential and practical guide**. London: Routledge, 2022. p. 145-159.

CARDOSO, Alba. **Dicionário de emoções, sentimentos e estados de ânimo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

COLOMBO-GOMES, Gysele da S. Entre a vulnerabilidade e a agência: emoções no ensino de línguas. In: COLOMBO-GOMES, Gysele da S. (org.). **Emoções e narrativas visuais no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2025. p. 161-191. DOI: 10.293274. 1-6

COLOMBO-GOMES, Gysele 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**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 125-155, 2022. DOI: 10.1590/1984-6398202218427.

DE COSTA, Peter I.; UYSAL, Huseyin. An interview with Peter de Costa on language teacher emotions and identities. **TESOL Journal**, v. 16, e70041, p. 1-4, 2025. DOI: 10.1002/tesj.70041.

DOBINSON, Toni; CHEN, Julian; STEELE, Carly. Decolonizing or recolonizing? AI through the eyes of applied linguists, language teachers, and language learners. **Australian Review of Applied Linguistics**, 2024. DOI: 10.1075/aral.24146.dob.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 733-768.

FORTES, Ana Paula. **Autoetnografia e formação docente em língua inglesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, , número 33, p. 9-33, 2025.

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Cultura digital e educação: novas possibilidades, novos desafios para a formação docente. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 39, p. 418-433, 2024.

HARGREAVES, Andy. Emotional geographies of teaching. **Teachers College Record**, v. 102, n. 6, p. 1056-1080, 2000.

LINDE, Charlotte. **Life stories: the creation of coherence**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MERCER, Sarah; GREGERSEN, Tammy. **Teacher wellbeing**. Oxford: Oxford University Press, 2020.

MORRIS, S.; KING, J. Language teacher emotions. In: TAJEDDIN, Z.; FARRELL, T. S. C. (ed.). **Handbook of language teacher education**. Cham: Springer, 2024.

MOURA, Edielle Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e tecnologias na formação de um professor em estágio supervisionado no contexto da desinformação digital. **Revista Leia Escola**, v. 25, n. 2, p. 116-130, ago. 2025.

NAZARI, Mostafa; VAEZI, Maryam; ALIZADEH OGHYANOUS, Parastoo; HU, Guangwei. Writing teachers' emotion(s) and agency in a professional development course. **International Journal of Applied Linguistics**, 2025.

NIAS, Jennifer. Thinking about feeling: the emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 26, n. 3, p. 293-306, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Pesquisa, projeto, geração de dados e divulgação**. São Paulo: Parábola, 2024.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 2025. Publicado originalmente em 1980.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: crianças, computadores e poderosas ideias**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2025. Publicado originalmente em 1980.

SCHUTZ, Paul; ZEMBYLAS, Michalinos. **Advances in teacher emotion research**. Dordrecht: Springer, 2009.

SONG, Juyoung. The emotional landscape of online teaching: an autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. **System**, v. 106, artigo 102774, 2022. DOI: 10.1016/j.system.2022.102774.

TORI, Romero. **Educação sem distância: uma pedagogia possível para a era digital**. São Paulo: Senac, 2017.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, London, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000. DOI: 10.1177/135050840072002.

ANSIEDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL

Marcelly Xavier Bastos (UFV)

Ana Maria F. Barcelos (UFV)

Introdução

A ansiedade tem sido amplamente reconhecida como uma emoção relevante nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto de línguas estrangeiras. Na Linguística Aplicada, seu estudo consolidou-se a partir da década de 1970 (Scovel, 1978), com foco predominante na experiência de aprendizes. Nesse campo, os trabalhos de Elaine Horwitz e colegas foram fundamentais ao definirem a Ansiedade de Línguas Estrangeiras (ALE) como uma emoção de situação específica, recorrente em contextos de sala de aula (Horwitz; Horwitz; Cope, 1986), além de proporem instrumentos amplamente utilizados em pesquisas subsequentes.

Apesar da vasta produção sobre a ansiedade de aprendizes, estudos que investigam a ansiedade dos professores ainda são mais recentes e menos numerosos, especialmente no que se refere a professores iniciantes em formação inicial. No entanto, compreender a ansiedade docente nesse contexto é fundamental, uma vez que o início da trajetória profissional é marcado por inseguranças, desafios pedagógicos e processos intensos de construção identitária, que podem impactar diretamente o ensino e a aprendizagem. Assim, a ansiedade pode influenciar não apenas o bem-estar emocional dos professores, mas também suas práticas pedagógicas e interações em sala de aula.

Diante dessa lacuna, este estudo tem como objetivo analisar como a ansiedade para ensinar se manifesta na experiência de professores iniciantes de língua inglesa em formação inicial,

participantes de um projeto de extensão da Universidade Federal de Viçosa. Especificamente, busca-se identificar em que situações essa ansiedade emerge, os fatores que contribuem para sua manifestação e suas possíveis implicações para a prática docente.

A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar a compreensão das emoções de professores em formação inicial no campo da Linguística Aplicada, especialmente no que se refere à ansiedade para ensinar. Ainda que a literatura contemple discussões sobre emoções docentes e ansiedade no ensino de línguas, observa-se menor atenção às experiências de ansiedade vivenciadas por professores em formação inicial no exercício da docência.

Ao focalizar professores em início de trajetória, a pesquisa contribui para o debate sobre o papel das emoções no desenvolvimento profissional docente e para a reflexão sobre práticas formativas mais sensíveis ao bem-estar e às experiências emocionais desses professores.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, apresenta-se a fundamentação teórica sobre ansiedade no ensino de línguas e emoções docentes; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos; posteriormente, discutem-se os resultados da pesquisa; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

Referencial teórico

A ansiedade é uma emoção amplamente investigada em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia, a Neurobiologia e a Educação (Silveira, 2020). De acordo com a American Psychiatric Association (APA, s.d.), trata-se de uma reação natural ao estresse que, em determinados contextos, pode desempenhar um papel adaptativo, ao manter o indivíduo alerta e preparado para lidar com situações desafiadoras.

Entretanto, quando recorrente e excessiva, a ansiedade pode comprometer o funcionamento cotidiano e configurar quadros

como o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), caracterizado por preocupação persistente e dificuldade de controle emocional, frequentemente acompanhadas de sintomas como inquietação, fadiga, dificuldade de concentração e tensão muscular (APA, s.d.). Nesse sentido, a ansiedade pode ser compreendida tanto em sua dimensão funcional quanto disfuncional.

No campo da Psicologia, diferentes classificações contribuem para a compreensão do fenômeno. Welp (2009), por exemplo, distingue entre ansiedade generalizada e ansiedade específica, indicando que essa emoção pode manifestar-se de forma contínua ou em situações particulares. De modo complementar, Spielberger (1966) define a ansiedade como uma experiência subjetiva caracterizada por sentimentos de apreensão e tensão, associada à ativação do sistema nervoso autônomo. O autor propõe ainda a distinção entre ansiedade-traço e ansiedade-estado. A ansiedade-traço refere-se a uma predisposição relativamente estável para perceber situações como ameaçadoras, enquanto a ansiedade-estado diz respeito a reações emocionais transitórias desencadeadas por eventos específicos, como avaliações, situações novas ou contextos de exposição.

Essas distinções são particularmente relevantes para o campo da Linguística Aplicada, uma vez que permitem compreender como a ansiedade pode emergir de forma situada em contextos específicos de ensino e aprendizagem de línguas, como será discutido na seção seguinte.

Ansiedade de Línguas Estrangeiras

No campo da Linguística Aplicada, a ansiedade tem sido amplamente investigada desde a década de 1970, especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Estudos iniciais buscaram compreender a relação entre ansiedade e desempenho linguístico, indicando, em geral, uma correlação negativa entre esses fatores (Scovel, 1978).

Na década seguinte, os trabalhos de Elaine Horwitz, juntamente com Horwitz e Cope (1986), consolidaram o conceito de Ansiedade em Línguas Estrangeiras como um tipo específico de ansiedade associado ao contexto de sala de aula. Os autores a definem como o desconforto, nervosismo ou medo experienciado por aprendizes ao estudar ou utilizar uma língua estrangeira nesse ambiente. Por se manifestar de forma recorrente em um contexto particular, essa ansiedade é compreendida como uma ansiedade de situação específica.

Segundo os autores, essa forma de ansiedade está frequentemente relacionada à percepção de insuficiência nas habilidades comunicativas na língua-alvo e pode ser desencadeada por três fatores principais: apreensão na comunicação, ansiedade em situações de avaliação e medo de avaliação negativa. A apreensão na comunicação ocorre quando o aprendiz teme não compreender ou não ser compreendido durante interações. A ansiedade em testes está associada ao receio de fracasso em contextos avaliativos, enquanto o medo de avaliação negativa diz respeito à preocupação com julgamentos por parte de professores e colegas, sendo particularmente recorrente em contextos que exigem interação oral.

Os sintomas associados a essa experiência são semelhantes aos observados em outras situações de exposição, como falar em público, incluindo apreensão, dificuldade de concentração, preocupação excessiva e manifestações fisiológicas como sudorese e palpitações (Horwitz; Horwitz; Cope, 1986). Além disso, a ansiedade pode influenciar o comportamento dos aprendizes, levando à evitação de situações de avaliação ou participação, o que pode reduzir oportunidades de uso da língua e, conseqüentemente, impactar o desenvolvimento linguístico.

Embora a maior parte das pesquisas tenha se concentrado na experiência dos aprendizes, a ansiedade não se restringe a esse grupo. Nesse sentido, torna-se relevante investigar como essa emoção se manifesta no contexto do ensino de línguas,

especialmente entre professores em início de formação, conforme discutido na próxima subseção.

Ansiedade para ensinar línguas

A ansiedade para ensinar línguas tem sido compreendida como uma forma de ansiedade de situação específica, uma vez que emerge em contextos particulares de atuação docente, especialmente na sala de aula (Ellis, 1994). Nesse sentido, Tüfekçi-Can (2018) a define como um estado de desconforto psicológico associado às demandas do ensino de línguas, que envolve a mobilização de múltiplas competências pedagógicas, linguísticas e interacionais em situações reais de ensino.

Essa forma de ansiedade está frequentemente relacionada às expectativas atribuídas ao professor, que precisa articular conhecimentos teóricos, domínio da língua-alvo e habilidades didáticas para conduzir o processo de ensino (Tüfekçi-Can, 2018). Assim, mesmo professores que não apresentam níveis elevados de ansiedade em outros contextos podem experienciá-la em situações específicas de ensino.

A ansiedade para ensinar línguas pode manifestar-se em diferentes momentos da prática docente, especialmente em situações que envolvem o uso da língua-alvo, a condução de atividades pedagógicas e a interação com os alunos. Em contextos de ensino de línguas, ela pode afetar tanto a atuação do professor quanto as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Como argumenta Horwitz (1996), a ansiedade pode dificultar a interação com os alunos, comprometer o papel do professor como modelo linguístico e limitar o uso da língua-alvo em sala de aula. Essas limitações podem ter implicações diretas para a aprendizagem dos estudantes. Professores ansiosos tendem a reduzir a exposição dos alunos à língua-alvo, diminuindo as oportunidades de interação e de acesso a *input* linguístico significativo (Tum, 2015).

Sob essa perspectiva, a hipótese do *input* (Krashen, 1985) contribui para compreender a importância da exposição à língua na aquisição, enquanto a noção de filtro afetivo (Krashen, 1982) permite problematizar o papel das emoções, como a ansiedade, na mediação desse processo. Em contextos marcados por altos níveis de ansiedade, tanto por parte de professores quanto de aprendizes, o aproveitamento do *input* pode ser comprometido.

Dessa forma, a ansiedade para ensinar línguas configura-se como um elemento relevante na experiência de professores em formação, com possíveis impactos sobre sua atuação pedagógica e sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Na próxima subseção, são discutidos os principais fatores apontados na literatura como desencadeadores dessa forma de ansiedade.

Principais fatores associados à ansiedade para ensinar línguas

Embora ainda menos explorada na Linguística Aplicada quando comparada às pesquisas sobre ansiedade de aprendizes, a literatura tem identificado diferentes fatores associados à ansiedade para ensinar línguas, especialmente entre professores em formação inicial (Aydin, 2016; Kim e Kim, 2004; Tum, 2015; Tüfekçi-Can, 2018). De modo geral, esses fatores podem ser compreendidos como resultantes da articulação entre aspectos linguísticos, pedagógicos e contextuais.

No que se refere aos aspectos linguísticos, estudos apontam que a insegurança em relação ao domínio da língua-alvo constitui uma das principais fontes de ansiedade. Professores em formação frequentemente relatam dificuldades relacionadas ao vocabulário, à fluência e ao uso adequado de expressões, bem como o receio de cometer erros diante dos alunos (Aydin, 2016; Kim e Kim, 2004). Esse cenário é intensificado quando há a presença de estudantes com níveis mais elevados de proficiência ou experiência internacional, o que pode aumentar a sensação de exposição e vulnerabilidade.

Do ponto de vista pedagógico, a falta de experiência em sala de aula também se destaca como um fator central. Professores iniciantes tendem a vivenciar insegurança quanto à condução das atividades, ao ensino de habilidades específicas (como fala e escuta), ao gerenciamento da turma e ao engajamento dos alunos nas atividades propostas (Kim e Kim, 2004; Tüfekçi-Can, 2018). Além disso, o medo de avaliação negativa, seja por parte de alunos, colegas ou supervisores, contribui para intensificar esse quadro de ansiedade. Outro aspecto relevante diz respeito à natureza dinâmica da ansiedade ao longo do processo formativo. Tum (2015) observa que professores não nativos podem experienciá-la em diferentes momentos, desde sua própria trajetória como aprendizes até o início da carreira docente, quando passam a lidar diretamente com as demandas do ensino. De forma semelhante, Aydin (2016) identifica que a ansiedade pode emergir antes, durante e após as atividades pedagógicas, indicando seu caráter processual e situado.

Por fim, fatores contextuais, como as expectativas institucionais, as exigências do ambiente de ensino e as condições de trabalho docente, também desempenham um papel importante na intensificação da ansiedade docente (Kim e Kim, 2004; Tüfekçi-Can, 2018). Em conjunto, esses estudos evidenciam que a ansiedade para ensinar línguas não decorre de um único fator, mas de uma rede complexa de elementos que atravessam a experiência de professores em formação inicial.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências no ensino de língua inglesa. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Viçosa (UFV), com participantes vinculados ao Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN), integrante do Programa de Extensão em Ensino de Línguas (PRELIN). O CELIN é coordenado por professores do

Departamento de Letras e oferece um espaço de formação prática para licenciandos, que atuam como professores em contextos reais de sala de aula, acompanhados por reuniões pedagógicas periódicas.

Participaram do estudo seis estudantes do curso de Letras Português/Inglês da UFV, com idades entre 19 e 23 anos, que se encontravam entre o 3º e o 7º períodos da graduação. Os participantes foram selecionados por estarem inscritos no *Teacher's Training Course*, etapa preparatória para atuação docente no CELIN.

A maioria dos participantes estava iniciando sua experiência como professores, enquanto alguns relataram experiências prévias, predominantemente de caráter informal. Todos possuíam contato prévio com a língua inglesa, adquirido principalmente em contextos escolares ou por meio de estudos autônomos.

Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário semiaberto, aplicado via Google Forms, e entrevistas semiestruturadas realizadas por meio do Google Meet e gravadas para posterior análise. As entrevistas foram transcritas com auxílio da ferramenta *Tactiq* e posteriormente revisadas.

O questionário foi elaborado com base na literatura sobre ansiedade em línguas estrangeiras e ansiedade para ensinar línguas (Aydin, 2016; Ellis, 1994; Horwitz, Horwitz e Cope, 1986; Kim e Kim, 2004; Li, Xie e Zeng, 2023; Scovel, 1978; Tüfekçi-Can, 2018; Tum, 2015). O instrumento incluiu questões abertas e fechadas organizadas em três seções: (a) perfil dos participantes; (b) experiências como aprendizes de línguas estrangeiras; e (c) experiências como professores de língua inglesa, com foco na ansiedade para ensinar. O questionário foi respondido por seis participantes entre os dias 22 de abril e 5 de maio de 2025.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os seis participantes, com o objetivo de aprofundar os dados obtidos no

questionário. O roteiro incluiu perguntas abertas sobre experiências de aprendizagem e ensino de língua inglesa, bem como sobre a vivência da ansiedade no contexto docente. As entrevistas tiveram duração entre 10 e 26 minutos e foram realizadas entre 29 de maio e 21 de julho de 2025. As transcrições foram revisadas para garantir a fidelidade aos relatos dos participantes.

A pesquisa observou os princípios éticos relacionados à participação de seres humanos em estudos acadêmicos. Todos os participantes receberam uma carta explicativa com informações sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando voluntariamente com sua participação. Foram assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência da pesquisa a qualquer momento. Para preservar as identidades dos participantes, foram utilizados pseudônimos na apresentação e discussão dos dados.

Análise de dados

A análise dos dados seguiu uma abordagem indutiva, orientada pela identificação de padrões e significados emergentes a partir do material coletado (Patton, 2002). Inicialmente, foi realizada uma leitura aprofundada dos dados, com atenção às particularidades de cada participante e ao contexto de suas experiências. Em seguida, procedeu-se à identificação de temas recorrentes, considerando tanto os dados provenientes do questionário quanto das entrevistas. A partir desse processo, os dados foram organizados em categorias temáticas, construídas com base na recorrência e relevância dos elementos identificados. A análise buscou articular as diferentes fontes de dados, de modo a favorecer uma compreensão mais abrangente da ansiedade para ensinar línguas no contexto investigado. Além disso, foram consideradas as especificidades dos participantes e do contexto de

formação, contribuindo para uma interpretação situada dos resultados.

Resultados e discussão

Esta seção apresenta e discute os resultados a partir de três eixos principais: (i) a presença e natureza da ansiedade, (ii) os fatores que contribuem para sua emergência e (iii) seus impactos na prática docente. A análise articula dados do questionário e das entrevistas, em diálogo com a literatura da área, buscando compreender a ansiedade para ensinar como uma experiência situada e multifacetada.

Presença e natureza da ansiedade

Os dados indicam que a ansiedade está presente, em diferentes graus, na experiência de todos os participantes, corroborando a literatura que aponta essa emoção como constitutiva de contextos de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, sua manifestação não ocorre de forma homogênea, variando entre tendências mais estáveis e experiências situadas.

Metade dos participantes se identifica como uma pessoa ansiosa, enquanto a outra metade relata vivenciar ansiedade de forma ocasional. Essa distribuição sugere a coexistência de ansiedade-traço e ansiedade-estado, conforme proposto por Spielberger (1996), indicando que, para alguns indivíduos, a ansiedade constitui uma característica mais duradoura, enquanto para outros emerge em resposta a situações específicas. Esse aspecto é evidenciado no relato de uma participante: “Sou uma pessoa ansiosa para tudo [...] em tudo que envolve eu e o outro, eu fico muito ansiosa” (Caju, entrevista).

Nesse caso, observa-se uma predisposição à ansiedade-traço, associada a interações sociais, o que sugere que a dimensão relacional do ensino pode intensificar essa experiência. Por outro lado, há participantes que diferenciam claramente a ansiedade

geral daquela vivenciada no contexto docente: “Eu me considero uma pessoa bem ansiosa no mundo geral, mas [...] para dar aula, não” (Gustavo, entrevista). Esse contraste evidencia que a ansiedade para ensinar línguas não é uma extensão automática da ansiedade geral, mas uma experiência situada, que pode ou não emergir no contexto pedagógico. Essa observação dialoga com a noção de ansiedade de situação específica proposta por Horwitz, Horwitz e Cope (1986), indicando que a sala de aula constitui um espaço particular de ativação emocional.

Além disso, a maioria dos participantes relatou experiências de ansiedade enquanto aprendizes de línguas, especialmente associadas ao medo de avaliação negativa e à necessidade de desempenho na língua-alvo. Esses dados sugerem que experiências prévias como aprendizes podem influenciar a forma como os participantes vivenciam a docência, reforçando a ideia de que emoções são construídas ao longo de trajetórias formativas e reconfiguradas em novos contextos.

Fatores desencadeadores da ansiedade para ensinar

A análise dos dados revela que a ansiedade para ensinar línguas emerge de uma rede de fatores inter-relacionados, que envolvem dimensões pedagógicas, linguísticas e identitárias. Esse caráter multifatorial está alinhado com estudos anteriores (Aydin, 2016; Kim e Kim, 2004; Tum, 2015; Tüfekçi-Can, 2018), mas também evidencia especificidades do contexto de formação inicial investigado.

Um dos fatores mais recorrentes refere-se à pouca experiência docente, característica central de professores em formação inicial. A ausência de repertório pedagógico consolidado gera insegurança quanto à condução das aulas, como ilustra o seguinte relato: “Comecei a dar aula particular [...] mas eu vejo que ainda não tinha uma didática.” (Helena, entrevista). Essa fala evidencia uma consciência emergente das exigências da prática docente e das lacunas na formação, aspecto frequentemente associado à

ansiedade em professores iniciantes (Tüfekçi-Can, 2018). Nesse sentido, a ansiedade pode ser compreendida como parte do processo de transição entre o papel de aprendiz e o de professor.

Outro conjunto de fatores está relacionado às demandas pedagógicas, especialmente à gestão de tempo, planejamento e organização das aulas. A recorrência desses elementos nos dados sugere que a dificuldade em articular múltiplas tarefas, planejar, ensinar, avaliar, contribui para a sensação de sobrecarga: “A gestão de tempo é a primeira...” (Caju, entrevista); “Tem que cumprir certinho o cronograma.” (Micaella, entrevista). Esses relatos indicam que a ansiedade não está apenas vinculada ao domínio do conteúdo, mas também à capacidade de gerenciar as exigências institucionais e organizacionais da docência.

Além disso, o medo emerge como um eixo central da ansiedade para ensinar, manifestando-se de diferentes formas. O medo da avaliação e da percepção dos alunos aparece como um dos aspectos mais significativos: “Eu fiquei muito nervosa [...] do que eles iriam achar de mim” (Fernanda, entrevista). Esse tipo de preocupação está diretamente relacionado à construção da identidade docente, especialmente no início da carreira, quando o reconhecimento por parte dos alunos assume um papel central. Esse dado dialoga com a literatura que aponta o medo de avaliação negativa como um dos principais componentes da ansiedade em contextos de línguas (Horwitz; Horwitz; Cope, 1986), aqui ressignificado no papel de professor. O medo de cometer erros linguísticos também foi amplamente mencionado, indicando insegurança quanto ao próprio domínio da língua-alvo: “Às vezes eu esqueço como que escreve uma palavra do nada...” (Helena, entrevista). Esse tipo de ansiedade evidencia a tensão entre o papel de professor como modelo linguístico e a percepção de limitações individuais, aspecto recorrente em estudos com professores não nativos (Kim e Kim, 2004).

Por fim, a imprevisibilidade das interações em sala de aula, especialmente diante de perguntas inesperadas, constitui outro fator relevante: “Eu fico com medo de não saber responder.” (Ana,

entrevista). Esse dado reforça a ideia de que a sala de aula é um espaço dinâmico e incerto, no qual a necessidade de responder em tempo real pode intensificar a ansiedade, sobretudo entre professores iniciantes.

Impactos da ansiedade na prática docente

Os resultados indicam que a ansiedade para ensinar línguas produz impactos tanto na prática pedagógica quanto no bem-estar dos participantes, ainda que de forma não uniforme.

No plano pedagógico, a ansiedade manifesta-se por meio de comportamentos relacionados à antecipação e à preocupação constante com as aulas. Alguns participantes relataram pensar repetidamente nas atividades a serem desenvolvidas ou imaginar cenários futuros, o que indica um estado de vigilância contínua. Em outros casos, observou-se a tendência à procrastinação, como evitar o planejamento até momentos próximos à aula.

Esses comportamentos podem ser relacionados às discussões sobre emoções no ensino de línguas, uma vez que estados emocionais intensos, como a ansiedade, podem interferir na organização da prática docente e na tomada de decisões pedagógicas. Além disso, foram relatados sintomas físicos associados à ansiedade, como perda de sono, alterações no apetite e náuseas, indicando que essa experiência não se limita ao plano cognitivo, mas envolve dimensões corporais e emocionais mais amplas.

Por outro lado, um dos participantes afirmou não perceber impactos da ansiedade em sua prática docente, o que reforça a ideia de que a ansiedade não é vivenciada de forma homogênea, variando de acordo com trajetórias individuais e condições contextuais.

De modo geral, os resultados sugerem que a ansiedade para ensinar línguas, embora frequente entre professores iniciantes, assume diferentes formas e intensidades, influenciando tanto o

desenvolvimento profissional quanto as práticas pedagógicas desses sujeitos.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar como a ansiedade para ensinar se manifesta na experiência de professores iniciantes de língua inglesa em formação inicial, no contexto de um projeto de extensão universitária. De modo geral, os resultados evidenciam que a ansiedade constitui uma dimensão relevante da experiência desses professores, manifestando-se de forma tanto mais contínua quanto situada, a depender das trajetórias e contextos individuais.

A análise revelou que a ansiedade para ensinar está associada a um conjunto de fatores inter-relacionados, especialmente à pouca experiência docente, às demandas pedagógicas e a diferentes formas de medo, como o receio de avaliação negativa, de cometer erros linguísticos e de lidar com situações imprevistas em sala de aula. Esses achados dialogam com estudos anteriores (Aydin, 2016; Kim e Kim, 2004; Tum, 2015; Tüfekçi-Can, 2018), ao mesmo tempo em que evidenciam especificidades do contexto de formação inicial investigado.

Além disso, os resultados indicam que a ansiedade pode produzir impactos tanto na prática pedagógica quanto no bem-estar dos participantes, influenciando aspectos como o planejamento das aulas, a relação com o tempo e a experiência emocional mais ampla dos professores. Nesse sentido, a ansiedade não deve ser compreendida apenas como um obstáculo, mas como uma dimensão constitutiva do processo de desenvolvimento profissional docente.

As implicações deste estudo apontam para a importância de reconhecer e problematizar a ansiedade para ensinar nos contextos de formação inicial de professores de línguas. A criação de espaços formativos que promovam a reflexão sobre emoções, crenças e práticas pedagógicas pode contribuir para o desenvolvimento de

profissionais mais conscientes, seguros e preparados para lidar com os desafios da docência.

Considerando o caráter situado desta investigação, realizada em um contexto específico de formação inicial, abre-se espaço para que pesquisas futuras ampliem o escopo da análise, contemplando diferentes contextos de ensino e formação. Estudos que explorem outros cenários, bem como investigações que proponham e analisem intervenções formativas voltadas ao manejo da ansiedade docente, podem contribuir para aprofundar a compreensão desse fenômeno.

Por fim, compreender a ansiedade para ensinar línguas como parte integrante da experiência de professores em formação inicial contribui para ampliar o debate sobre o papel das emoções na Linguística Aplicada e para a construção de práticas formativas mais sensíveis às dimensões emocionais do ensino.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial

Na elaboração deste capítulo, a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT foi utilizada de forma ética e responsável como apoio à escrita acadêmica, especialmente para revisão linguística, clareza e organização textual. Não foi empregada para geração de dados, decisões teórico-metodológicas, análise ou conclusões, sendo todas as escolhas de responsabilidade das autoras. As contribuições da ferramenta foram criticamente avaliadas e incorporadas de forma criteriosa.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. [s.d.]. *What are anxiety disorders?* Disponível em <<https://www.psychiatry.org/patients-families/anxiety-disorders/what-are-anxiety-disorders>>. Acesso em: 20 maio. 2026.

AYDIN, Selami. A qualitative research on foreign language teaching anxiety. *The Qualitative Report*, v. 21, n. 4, p. 629–642, abr. 2016.

ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1994.

HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, Oxford, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.

KIM, Sung-Yeon; KIM, Joohae. When the learner becomes a teacher: foreign language anxiety as an occupational hazard. *English Teaching*, v. 59, p. 165-185, 2004.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International, 1982.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.

LI, Qi; XIE, Zhilong; ZENG, Guofang. *The Influence of Teaching Practicum on Foreign Language Teaching Anxiety Among Pre-Service EFL Teachers*. *SAGE Open*, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2023.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2002.

SCOVILL, Thomas. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 28, n. 1, p. 129–142, 1978.

SILVEIRA, Fernanda Vieira da Rocha. Foreign language anxiety research and the Brazilian scenario: a pesquisa em ansiedade de língua estrangeira e o cenário brasileiro. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 49–58, jan./abr. 2020.

SPIELBERGER, C. D. 1966. *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press, 1996.

TACTIQ. Tactiq: AI meeting transcription tool. Disponível em: <https://tactiq.io/>. Acesso em 1 ago. 2025.

TÜFEKÇİ-CAN, Dilek. Foreign Language Teaching Anxiety among Pre-Service Teachers during Teaching Practicum. *International Online Journal of Education and Teaching*, Balıkesir, p. 579-595, 26 jun. 2018.

TUM, D. O. Foreign language anxiety's forgotten study: the case of the anxious preservice teacher. *TESOL Quarterly*, v. 49, n. 4, p. 627-658, 2015.

WELP, Anamaria. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 71-77, set. 2009.

EMERGÊNCIA E ANINHAMENTO DE EMOÇÕES NOS SISTEMAS ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Luciana Impocetto Marcheti (UFSCar)
Elaine Ferreira do Vale Borges (UFSCar)

Introdução

Nas últimas décadas, as emoções têm ocupado um espaço crescente nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais (LAds). No campo da Linguística Aplicada (LA), diversos estudos têm buscado compreender como os estados emocionais influenciam os processos de aprendizagem, as relações pedagógicas e as práticas de ensino. Apesar desse interesse crescente, muitos estudos ainda tratam as emoções de forma estática, negligenciando sua multiplicidade e inconstância; além disso, as compreendem de forma fragmentada, privilegiando explicações que enfatizam apenas uma de suas dimensões (como a biológica, a cognitiva ou a pós-crítica). Com isso, embora as diferentes dimensões contribuam para a compreensão das emoções, tende-se a oferecer leituras parciais sobre elas, ao deixar em segundo plano sua dinâmica emergente, especialmente no âmbito da diversidade de interrelações que caracterizam os contextos educacionais. Os processos de ensino e de aprendizagem de LAds envolvem uma rede complexa de relações entre sujeitos, suas identidades, práticas pedagógicas, materiais didáticos, espaços institucionais, crenças e experiências, o que torna insuficientes explicações baseadas em relações lineares e de causa e efeito.

Nesse contexto, a Teoria da Complexidade (TC), segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), oferece um enquadramento

teórico-reflexivo capaz de ampliar a compreensão das emoções em diferentes contextos. Ao conceber fenômenos sociais e da linguagem como sistemas adaptativos complexos (SACs), a perspectiva em questão permite compreender eventos científicos caracterizados pela emergência, pelo dinamismo, pela não linearidade e pela interconectividade. Por esse viés, as emoções podem ser compreendidas não apenas como demandas exclusivamente externas ou como estados internos isolados, mas como processos que emergem das interações entre os múltiplos elementos que compõem os SACs de "ensino" e de "aprendizagem" e que os (re)organizam em seus mecanismos imanentes de adaptações ao contexto. Apesar do potencial analítico do modelo complexo de investigação, ainda são relativamente poucos os estudos que exploram, de forma sistemática, a compreensão das emoções no ensino e na aprendizagem de LAd a partir desse paradigma.

Diante disso, o objetivo deste estudo é evidenciar como as emoções podem ser interpretadas como SACs emergentes de interações que compõem sistemas sociais mais amplos (ensino e aprendizagem), por meio da análise de narrativas de experiências de professores e aprendizes de inglês como LAd. O estudo contribui para o campo ao propor uma leitura sistêmica retrospectiva das emoções nesses contextos, evidenciando empiricamente suas características como SACs.

Além dessa introdução, o artigo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, discutem-se as concepções tradicionais de emoções e sua releitura à luz da TC; em seguida, apresenta-se o percurso metodológico do estudo; posteriormente, discute-se como as narrativas analisadas exibem características de emoções como SACs; por fim, apresentam-se as implicações para a LA e as considerações finais.

Emoções: da visão disjuntiva clássica ao pensamento sistêmico

As emoções têm sido objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento, o que resulta em múltiplas abordagens teóricas. Por um lado, no enfoque clássico, considerando apenas os estudos desenvolvidos na LA, Sarah Benesch (2017) agrupa três perspectivas distintas de teorização das emoções: de cunho biológico, cognitivo e pós-crítico. A abordagem biológica pressupõe que as emoções são inatas e decorrem de processos cerebrais. Nessa perspectiva, elas seriam universalmente partilhadas entre nós e teriam evoluído para permitir que os seres humanos respondessem aos desafios da vida cotidiana. A linha cognitiva reconhece a dimensão fisiológica das emoções, mas enfatiza os processos de avaliação de eventos, tanto conscientes quanto inconscientes. Assim, as emoções são entendidas como resultado da interação entre processos mentais e fisiológicos (Benesch, 2017). O enfoque de cunho pós-crítico desloca o foco das emoções do interior do indivíduo para o campo das relações socioculturais, históricas e políticas. Nessa perspectiva, as emoções são compreendidas como efeito de encontros entre sujeitos e diferentes elementos do mundo social, tais como ideias, memórias, atividades e lugares (Benesch, 2017). Assim, elas não surgem isoladamente, mas nas relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos e com os outros por meio da linguagem.

Por outro lado, a TC, ao estudar a emergência de sistemas dinâmicos com múltiplos elementos e agentes aninhados, sensíveis às condições iniciais e auto-organizáveis, engendra a articulação das diferentes dimensões das emoções, com um olhar transdisciplinar que transgride a lógica clássica da não-contradição. Busca, ainda, compreender fenômenos caracterizados por dinamicidade, múltiplas interações e imprevisibilidade, denominados SACs. É o caso das emoções, uma vez que estão em constante mudança, interagem com múltiplos elementos (biológicos, cognitivos e/ou sociais) e emergem de forma casual e imprevisível em sistemas mais amplos, como o ensino e a

aprendizagem de LADs. SACs são, ainda, heterogêneos, abertos, auto-organizáveis e não lineares, altamente sensíveis às condições iniciais e interconectados a outros elementos. A seguir, cada uma dessas características é esmiuçada.

SACs caracterizam-se por serem **abertos**, por manterem intercâmbio contínuo com o ambiente no qual estão inseridos, por estabelecerem interações constantes com outros elementos e por receberem e oferecerem energia, matéria ou informação. Essa abertura permite que elementos externos se aninhem ao sistema, possibilitando sua constante adaptação e reorganização, ao mesmo tempo em que se preserva certa identidade global (Larsen-Freeman e Cameron, 2008).

A capacidade do próprio sistema de reorganizar seus padrões de funcionamento chama-se **auto-organização**. Nela, os elementos que compõem o sistema respondem a *feedbacks* e se adaptam às mudanças do ambiente, o que pode levar à formação espontânea de novos padrões de comportamento. Esses processos não resultam de um agente externo que imponha ordem ao sistema, mas sim das dinâmicas sociocognitivas de interação e de adaptação. Em determinados momentos, essas dinâmicas podem provocar transições significativas no comportamento do sistema, levando-o a reorganizar-se em um novo padrão qualitativamente diferente do anterior (Larsen-Freeman e Cameron, 2008). Por exemplo, em uma aula inicialmente marcada por ansiedade, a interação amistosa com os(as) estudantes, a eficácia de uma atividade proposta ou o apoio institucional pode gerar *feedbacks* que auto-organizem o sistema emocional do(a) professor(a), levando-o(a) a um estado de maior segurança ou entusiasmo. O contrário também pode ocorrer: dificuldades podem desencadear reorganizações que levem a emoções como frustração ou desmotivação, uma vez que a auto-organização não ocorre necessariamente para “o bem” ou para “o mal”. Esse novo padrão de comportamento é compatível e complementar ao conceito de “domínio de ação”, que já havia sido apresentado em 1988 por Maturana em sua definição de “emoção”:

Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação (Maturana, 1998, p. 15).

Segundo o autor, o surgimento de uma nova emoção altera o domínio de ação. Ficam evidenciadas, na definição, a face biológica e corporificada das emoções, bem como a face dinâmica e seu caráter condicionante sobre o que o sujeito pode fazer em determinadas situações. Os conceitos convergem, portanto, no dinamismo, na mudança de configuração do comportamento do sistema e na dependência das interações. Logo, a auto-organização, pensando nas emoções, reorganiza os domínios de ação disponíveis ao sujeito.

Um padrão de comportamento relativamente estável para o qual um SAC tende a evoluir e se autoorganizar ao longo do tempo é denominado **atrator**. Embora o sistema esteja continuamente sujeito a flutuações, perturbações e variações decorrentes das interações entre seus elementos e o ambiente, tende a retornar a determinadas configurações ou modos de funcionamento que se mostram mais estáveis naquele momento. Entretanto, quando as perturbações ultrapassam determinados limiares críticos ou quando mudanças significativas ocorrem nas condições do sistema, pode haver uma reorganização estrutural que conduza a uma **bifurcação**, isto é, à emergência de novos padrões de comportamento e de novos atratores. No contexto dos processos de ensino e de aprendizagem, as emoções recorrentes podem ser compreendidas como atratores que influenciam e organizam os domínios de ação de professores e estudantes. Nesse sentido, as emoções tendem a favorecer determinados comportamentos, interpretações e formas de interação, atuando como centros organizadores da dinâmica do sistema. Cada emoção (ou combinação delas) pode ser entendida como uma região específica no **espaço de fases** de um SAC, isto é, no conjunto de

comportamentos possíveis que o SAC pode assumir ao longo de sua trajetória. À medida que as interações pedagógicas se desenvolvem, o sistema transita por diferentes regiões desse espaço, aproximando-se de certos atratores emocionais e afastando-se de outros, em um processo contínuo de adaptação, reorganização e emergência de novos padrões de comportamento.

A **interação** refere-se às relações estabelecidas entre os componentes do sistema. Na sala de aula, esses componentes, geralmente numerosos e diversos, podem ser professores, estudantes, pluralidade de emoções, livros, língua, objetos físicos etc. À diversidade de componentes do sistema, chama-se **heterogeneidade**. Esses elementos conectam-se e influenciam-se mutuamente de maneiras variadas e mutáveis ou, em outras palavras, **não lineares**. É a partir dessas interações que emergem os estados e padrões do sistema, uma vez que o comportamento do todo resulta das conexões estabelecidas entre suas partes (Larsen-Freeman e Cameron, 2008). Em razão da não linearidade, pequenas mudanças nas interações podem, a longo prazo, produzir efeitos variados e imprevisíveis na trajetória do sistema, o que evidencia que seus resultados não seguem relações simples de causa e efeito.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a **emergência** refere-se ao surgimento de um novo estado, padrão ou comportamento de organização do SAC. Esse fenômeno resulta de interações entre seus diferentes elementos e não pode ser compreendido apenas pela soma ou pela análise das partes isoladas, pois constitui um todo qualitativamente distinto, que ultrapassa as propriedades individuais de seus componentes. Uma emoção, por exemplo, não surge de forma isolada nem totalmente previsível, mas emerge das interações contínuas entre múltiplos elementos do sistema. Pensando no contexto educacional, determinada emoção de um(a) estudante pode emergir de sua interação com: uma atividade, o tempo da aula, os recursos disponíveis, o(a) professor(a), uma política da escola, uma memória pessoal, fatores corporais e situacionais (calor, fome, cansaço) e tantos outros.

Por fim, SACs são altamente **sensíveis às condições iniciais**. O termo “condições iniciais” não se refere necessariamente a um ponto de origem, mas sim às configurações específicas em que o sistema se encontra em determinado momento de sua dinâmica (Larsen-Freeman e Cameron, 2008)¹. A partir dessas condições, o sistema pode evoluir em direções variadas, mesmo quando as diferenças entre os estados iniciais são mínimas. Como exemplo, é possível pensar em uma mesma atividade de apresentação oral aplicada pelo professor a duas turmas distintas. Na primeira, a atividade começa com um(a) estudante se voluntariando prontamente para participar, recebendo atenção e gestos de apoio dos colegas. A atitude do(a) estudante favorece o surgimento da confiança, o que leva à adesão gradual dos colegas à atividade. Em uma segunda turma, um(a) primeiro(a) estudante que se arrisca a falar é corrigido(a) de forma brusca por um(a) colega, o que provoca risos entre os alunos. Essa pequena diferença nas condições iniciais pode fazer emergir emoções como constrangimento e ansiedade, desencorajando a turma de participar.

Percurso metodológico

Este estudo tem natureza qualitativa-interpretativista e baseia-se na análise de conteúdo de narrativas de aprendizagem e de ensino de LADs.

Segundo Barcelos (2020), as narrativas são um recurso poderoso tanto para a prática docente quanto para a pesquisa em ensino de línguas, pois possibilitam que professores e aprendizes reflitam sobre suas experiências e confirmem novos significados às suas histórias. Além disso, esse recurso favorece a compreensão de

¹ Larsen-Freeman e Cameron (2008) esclarecem que “condições iniciais” não significam começo ou ponto de partida, mas que, a partir de pequenas variações, duas condições extremamente semelhantes podem produzir resultados completamente diferentes (p. 517).

diferentes aspectos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender línguas (dentre eles, as emoções), além de ampliar e dar visibilidade às vozes de alunos e professores. Dessa forma, as narrativas oferecem a esse estudo elementos importantes para lidar com e compreender a complexidade das emoções relatadas em experiências de aprendizagem e de ensino de línguas.

A análise de conteúdo foi realizada conforme a proposta de Bardin (2016) e compreendeu três etapas principais: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Neste estudo, valendo-se desses referenciais metodológicos, realizou-se, inicialmente, uma leitura aberta e exploratória do acervo pessoal (da primeira autora deste capítulo) e do arquivo do projeto AMFALE², com o objetivo de identificar textos em que as emoções de ensino e de aprendizagem de inglês, como LAd, fossem recorrentes de forma explícita ou implícita.

Foram selecionadas quatro narrativas, tomadas na íntegra, sem quaisquer modificações no texto original. De forma resumida, elas assim se configuram:

Narrativa 1 (N1, arquivo pessoal): descreve a experiência de uma professora no seu primeiro dia de aula em uma nova instituição, incluindo o percurso de deslocamento até a escola e o retorno para casa após a aula. Ao longo do relato, evidenciam-se diferentes emoções associadas às interações com o ambiente escolar, com funcionários e com os estudantes, bem como às expectativas e às inseguranças relacionadas ao início das atividades docentes. A narradora também reflete sobre aspectos de sua prática pedagógica, sobre situações imprevistas ocorridas durante a aula e sobre a forma como essas experiências influenciam sua percepção de sucesso e seu estado emocional ao longo do episódio.

² AMFALE é uma sigla para o projeto “Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de língua estrangeira”, coordenado por Vera Menezes, que reúne narrativas coletadas por diversos pesquisadores interessados em investigar os processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras. <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>.

Narrativa 2 (N2, projeto AMFALE³): apresenta o percurso de aprendizagem de LAdS da autora, com foco principalmente na sua relação com o inglês e o francês ao longo de diferentes momentos da vida. O relato aborda experiências escolares e extracurriculares de aprendizagem, destacando o papel significativo da música, da literatura e das interações com professores na construção de sua relação afetiva com as línguas. Ao mesmo tempo, a narradora reflete criticamente sobre metodologias de ensino, práticas institucionais e concepções pedagógicas que marcaram sua trajetória, evidenciando como diferentes contextos e experiências emocionais influenciaram seu envolvimento com o aprendizado e, posteriormente, com o ensino de línguas.

Narrativa 3 (N3, projeto AMFALE⁴): relata a trajetória profissional de uma professora de inglês da rede pública e as condições de ensino nas quais atua. Ao longo do depoimento, a docente descreve suas práticas pedagógicas, as estratégias que utiliza para trabalhar a leitura e o vocabulário em turmas numerosas e as adaptações que precisa fazer diante das limitações institucionais (falta de recursos, carga de trabalho elevada e baixo reconhecimento da disciplina). O relato também realça os desafios emocionais e profissionais do cotidiano escolar, bem como reflexões críticas sobre a valorização do ensino de línguas, as condições de trabalho docente e as tensões entre os ideais pedagógicos e a realidade da escola pública.

Narrativa 4 (N4, arquivo pessoal): a narrativa descreve uma aula marcada por múltiplas demandas pedagógicas e emocionais vivenciadas pela professora, desde a preparação inicial até o encerramento da atividade. No relato, ficam claras as preocupações com a inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais, com a gestão dos recursos tecnológicos e com o

³ A íntegra da narrativa pode ser encontrada em https://www.veramenezes.com/nar_elai_015.htm.

⁴ Para acessar o texto completo, visite https://www.veramenezes.com/nar_mariacristina_7.htm.

acompanhamento da participação da turma. Ao longo da aula, emergem sentimentos como ansiedade, vergonha, apreensão e, posteriormente, satisfação, que se manifestam tanto nas interações com os estudantes quanto nas lembranças de experiências profissionais anteriores.

Em seguida, procedeu-se à exploração do material, etapa na qual as narrativas foram segmentadas em unidades de sentido e organizadas em categorias analíticas (emoções) emergentes. Para auxiliar na identificação e categorização das emoções, utilizou-se o instrumento *Mood Meter*, proposto por Brackett (2021), que apresenta um repertório de emoções organizado em um gráfico de 100 quadrantes e constitui o “mapa de estados” dos sistemas estudados (Figura 1). Longe de ser exaustivo, o gráfico apresenta um eixo vertical que varia de baixa a alta energia despendida e outro horizontal, de baixo a alto agrado, para quem sente a emoção. O gráfico foi traduzido para o português, com algumas adequações no vocabulário. Algumas emoções que apareceram nas narrativas (como “desconfortável”) não constam do gráfico. Nesse caso, inferiu-se que a emoção estaria do lado oposto do termo “confortável”. Em casos semelhantes, foram feitas aproximações, com o auxílio de um dicionário de emoções, para ampliar o repertório analítico (Cardoso, 2022). É importante salientar que, nesta pesquisa, não há qualquer interesse em julgar ou rotular as emoções como “positivas” ou “negativas”, uma vez que, na complexidade, nada ocorre “para o bem ou para o mal”; apenas se evidenciam a trajetória e a emergência naturais do sistema.

Figura 1. Mood Meter

enfurecido	em pânico	estressado	nervoso	em choque	surpreso	positivo	festivo	exultante	extasiado
exasperado	enraivecido	frustrado	tenso	atordoado	radiante	bem disposto	motivado	inspirado	eufórico
irado	assustado	zangado	agitado	inquieto	energizado	vibrante	animado	otimista	entusiasmado
ansioso	apreensivo	preocupado	irritado	incomodado	risonho	concentrado	feliz	orgulhoso	empolgado
repugnado	afrito	receoso	intranquilo	invocado	agradável	alegre	esperançoso	brincalhão	bem-aventurado
enojado	taciturno	desapontado	para baixo	apático	à vontade	pacato	contente	amoroso	realizado
pessimista	lerdo	sem ânimo	triste	entediado	calmo	seguro	satisfeito	grato	emotivo
alienado	miserável	solitário	desanimado	cansado	descontraído	relaxado	sossegado	abençoado	equilibrado
melancólico	deprimido	mal-humorado	exausto	fatigado	gentil	pensativo	pacífico	confortável	despreocupado
desesperado	desesperançoso	desolado	extenuado	esgotado	sonolento	complacente	tranquilo	acolhido	sereno

Fonte: adaptado de Brackett (2021).

As emoções emergentes foram examinadas, buscando evidências de características associadas aos SACs (ensino e aprendizagem) em questão na análise, tais como aninhamento de abordagens, abertura, heterogeneidade, interconectividade entre elementos do contexto, não linearidade, adaptação às condições do ambiente e sensibilidade às condições iniciais.

Emoções como sistemas adaptativos complexos

Nesta seção, busca-se evidenciar que as emoções, descritas em narrativas de ensino e de aprendizagem de LADs, podem ser compreendidas como fenômenos emergentes, dinâmicos e em interação com múltiplos fatores. A interpretação dos dados torna claro que as emoções podem acompanhar indícios biológicos, advir

de experiências pessoais e internas, e emergir de redes de interação que envolvem sujeitos, objetos, espaços, memórias, práticas, fatores sociais, culturais e políticos, entre outros. Sua compreensão se beneficia, portanto, da integração de olhares, que integra perspectivas biológicas, cognitivas e pós-críticas. Características como heterogeneidade, não linearidade, auto-organização, sensibilidade às condições iniciais e abertura foram identificadas nas narrativas, o que permite conceber as emoções como sistemas adaptativos complexos, aninhados em sistemas mais amplos.

Em vista do objetivo e da extensão deste artigo, apenas a N1 será analisada na íntegra, ainda que não exaustivamente. Nas demais, apenas os trechos mais salientes e ilustrativos serão destacados para tornar evidentes as características das emoções que permitem interpretá-las como SACs aninhados em sistemas sociais mais amplos, como, neste caso, o ensino e a aprendizagem.

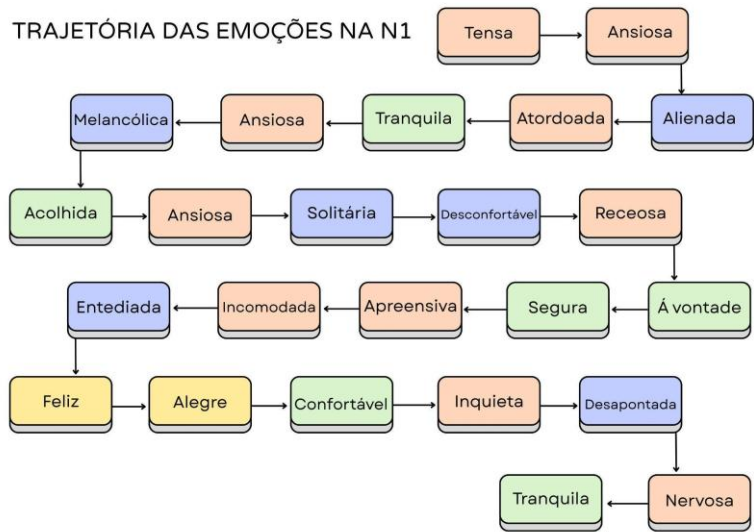
Narrativa 1: abertura, emergência, interação, heterogeneidade, não linearidade e atratores

A N1 é uma narrativa de ensino, escrita por uma professora de inglês como língua adicional no primeiro dia de aula em uma nova instituição. Nela é descrita uma sucessão de fatos que durou, em média, quatro horas e percorreu os seguintes espaços físicos: rodovia (dentro do carro), estacionamento da escola, sala de recursos, sala de TI, sala de aula, corredor, rodovia, casa e terapia (online). Nesse intervalo, a professora relata interações com uma **heterogeneidade de elementos**: os próprios pensamentos, um *podcast*, o porteiro da escola, uma funcionária da sala de recursos, um funcionário do setor de TI, estudantes, os recursos tecnológicos da sala de aula (computador e projetor), a lousa, caixas de giz, o espaço da sala de aula, sua própria experiência, as atividades propostas, suas memórias de estudante, ruídos do andar superior, o silêncio, suas primas pelo celular, a terapeuta e as memórias da aula. A interação com alguns desses elementos (que se aninham ao

sistema “ensino”) faz emergir diferentes emoções, algumas explicitamente narradas pela professora, outras inferidas do texto.

No primeiro dia de aula e em um novo ambiente de trabalho, é esperado que o estado emocional inicial da professora seja de tensão e ansiedade. Porém, como sistema **aberto**, ou seja, em intercâmbio contínuo com o ambiente e com outros elementos a ele aninhados, a interação favorece processos de adaptação e reorganização, que fazem **emergir** novos padrões ou estados de organização emocional. Em uma estrutura de fluxo, a **dinâmica** das emoções narradas linearmente pela professora nesse dia percorre a seguinte trajetória, conforme Figura 2:

Figura 2 - Trajetória das Emoções na N1



Fonte: Autoria própria

Observa-se um padrão relativamente estável de comportamento emocional (**atrator**), no qual o sistema tende a permanecer. Esse estado, sinalizado na cor rosa, agrupa os termos

“tensa, ansiosa, atordoada, receosa, inquieta e nervosa”, cuja denotação indica perda da tranquilidade ou agitação emocional. Ele parece funcionar como um conector entre as demais mudanças de estado, mais curtas. As figuras 3 e 4, a seguir, buscam elucidar as **interações** que fazem emergir essa dinâmica.

Figura 3. Unidades de sentido da N1 (parte 1)

UNIDADE DE SENTIDO	ELEMENTO DE INTERAÇÃO	EMOÇÃO INFERIDA
<i>Excerto 1</i> Estava tensa quando peguei a rodovia. Dirigi imaginando se iria encontrar a sala, se a internet iria funcionar, onde poderia encontrar um adaptador caso meu notebook e o cabo do projetor fossem incompatíveis .	os próprios pensamentos ou memórias	tensa, ansiosa
<i>Excerto 2</i> Fui ouvindo um podcast, como de costume, mas mal me atentei ao assunto abordado.	podcast	alienada
<i>Excerto 3</i> Estava atônita quando encontrei a funcionária da sala de recursos. (...) A moça me pediu para entrar, sentar e repetir, uma a uma, cada dúvida. Depois, me levou até o setor de TI, onde consegui acesso à internet. Ambos foram muito simpáticos e solícitos. De repente, tudo parecia mais tranquilo .	funcionária da sala de recursos, funcionário do TI	atordoada, tranquila
<i>Excerto 4</i> Me dirigi à sala de aula nove minutos antes do horário de início . Alguns estudantes já estavam lá. Eu sentia a necessidade de testar o computador, o projetor e organizar minhas coisas sobre a mesa. Só assim eu desceria mais um degrau na minha escala de ansiedade .	estudantes, recursos pedagógicos	ansiosa
<i>Excerto 5</i> Foi nostálgico voltar a usar giz.	giz, memórias	melancólica
<i>Excerto 6</i> Alguns alunos vieram se apresentar e perguntar meu nome. Achei um gesto acolhedor .	alunos	acolhida
<i>Excerto 7</i> Quando a sala parecia cheia, iniciei a aula, sem conferir o horário no relógio, tamanha era a minha ansiedade .	sala de aula	ansiosa

Fonte: Autoria própria

A professora abre a narrativa expondo seu estado de tensão. Nos demais trechos do excerto 1, a emoção “ansiedade” emerge da interação com o que parecem ser suas lembranças de experiências anteriores (cognitivas), o que revela que os recursos tecnológicos nem sempre estiveram disponíveis nem a serviço da professora. A primeira “fuga” do estado atrator decorre da tentativa da professora de autorregular-se emocionalmente ao ouvir um *podcast* (excerto 2). A professora descreve essa experiência ao afirmar que “mal se atentou ao assunto abordado”. Esse estado emocional foi categorizado na análise como “alienado”, uma vez que a professora

parece temporariamente desconectada da realidade externa devido ao seu estado emocional interno. No excerto 3, o termo “atônita” foi aproximado do termo “atordoada” no *Mood Meter*. A interação com os agentes “funcionária da sala de recursos” e “funcionário de TI”, sua simpatia e solidariedade ajudaram a professora a passar do estado “atordoado” para “tranquilo”, ao esclarecer suas dúvidas e atender às suas necessidades imediatas de trabalho. Já na sala de aula (excerto 4), a professora retorna ao estado “ansioso”, que emerge da incerteza quanto a se os recursos pedagógicos (computador e projetor) estarão à sua disposição e em funcionamento. No excerto 5, o estado “nostálgico”, classificado como “melancólico” para efeitos de análise, emerge da interação da professora com ferramentas de trabalho, a “lousa verde” e o “giz em caixinhas” (e suas variáveis: brancos, coloridos, inteiros e pontas quebradas); e, possivelmente, de suas memórias (voltar a usar) como estudante ou professora em contextos de ensino anteriores — já que a professora narra o uso constante das NTICs⁵ na narrativa. Os mesmos elementos “lousa verde” e “caixinhas de giz” poderiam ser irrelevantes para outro professor ou provocar-lhe emoções distintas; todavia, na professora em questão, o contato com essas ferramentas foi uma **condição inicial** na trajetória do sistema de ensino, resultando, logo no início da aula, na emergência de uma emoção (nostalgia/melancolia) aninhada às dimensões cognitivas (memórias) e pós-críticas (ferramenta de trabalho). Um pouco antes do início da aula, a receptividade de alguns estudantes (excerto 6) altera novamente a rota, e a professora se sente “acolhida”. O início efetivo da aula, no excerto 7, reativa a emoção anterior e a conduz de volta ao estado “ansioso”.

⁵ Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Figura 4. Unidades de sentido da N1 (parte 2)

UNIDADE DE SENTIDO	ELEMENTO DE INTERAÇÃO	EMOÇÃO INFERIDA
Excerto 8 A sala parecia gigante e os alunos se concentravam do meio para o fim do espaço. Isso me fez sentir um distanciamento, além de me obrigar a usar um tom de voz mais alto que o que geralmente uso. Mas achei melhor não cobrar uma aproximação precoce.	sala de aula, alunos, avaliação interna	solitária, desconfortável, receosa
Excerto 9 Aos poucos me senti no meu habitat natural. Depois de anos de profissão, o conteúdo, a fluidez do idioma, a pronúncia já não são o empecilho que foram outrora, nos primeiros anos de carreira. Segui os passos da aula, conforme o planejamento.	experiência profissional	à vontade, segura
Excerto 10 Pude notar cinco ou seis estudantes que se destacaram quanto ao uso do idioma. Um deles me fez sentir um pouco desafiada, pois o inglês dele era muito bom.	um determinado estudante	receosa
Excerto 11 De quando em quando, um barulho alto de objetos sendo arrastados no andar de cima tiravam a minha concentração.	barulho	incomodada
Excerto 12 Não li tudo que estava escrito nas cartinhas que preparei (como sempre ocorre). Parecia chato, entediante e só a minha voz ecoava na sala.	cartinhas (atividade de aula)	entediada
Excerto 13 Sai da sala feliz, com sensação de sucesso. Comemorei o feito com minhas primas no grupo do whatsapp. Um aluno me disse que eu era muito legal, na saída. Esse tipo de fala traz um certo conforto, é inegável.	aula, primas, aluno	feliz, alegre, confortável
Excerto 14 Falei como uma metralhadora. (...) me dei conta de que não ativei meu relógio, para monitorar meus batimentos cardíacos durante a aula, como eu esperava fazer. Vacilo e nervosismo. Só depois de despejar tudo sobre ela, finalmente percebi meu respirar. E mudei de assunto.	terapeuta, lembranças recentes	inquieta, desapontada, nervosa, tranquila

Fonte: Autoria própria

No trecho destacado do excerto 8, já com a aula em andamento, a forma como a sala de aula é ocupada pela turma (que se concentra no fundo) é percebida pela professora como um distanciamento que a deixa apartada, ou “solitária”. É necessário, então, aumentar o tom de voz para um volume que lhe seja “desconfortável”, provavelmente do ponto de vista fisiológico (biológico). Como se trata de um primeiro contato com o grupo, a professora pondera (cognitivamente), “receosa” de que uma cobrança pela aproximação dos alunos seja precoce neste momento. O excerto 9, apesar de curto, possivelmente descreve uma boa parte da aula na qual a professora se sente “à vontade” e “segura” no espaço da sala de aula, com o conteúdo, com sua fluência em língua inglesa, com a pronúncia das palavras e com os passos da aula, previstos em seu planejamento. A interação, nesse momento, ocorre com base em sua própria experiência e em comparação com outros momentos de sua carreira em que o

ambiente, o assunto, o idioma e a condução da aula eram fontes de dificuldade e insegurança. No excerto 10, a professora comenta o desempenho dos estudantes em uma das atividades propostas. Nela, um aluno em especial revela tamanha proficiência que faz emergir na docente a emoção de apreensão ou “receio”. Embora o motivo não esteja explícito, aventam-se as seguintes hipóteses: a crença de que a “autoridade” epistemológica da professora pudesse ser testada, o temor de não conseguir atender às necessidades pedagógicas do estudante, ou a preocupação com o desequilíbrio dos saberes da turma. Vale contrastar esse excerto com o de número 6. Ambos os recortes descrevem interações da professora com o elemento “aluno” em diferentes momentos da aula e que fizeram emergir emoções variadas (**não lineares**). A não linearidade refere-se ao fato de que interações com o mesmo agente podem desencadear respostas emocionais distintas ao longo do tempo. Em outras palavras, as emoções não se organizam em cadeias causais simples, mas resultam de interações múltiplas e mutáveis. A próxima mudança de estado (excerto 11) decorre do “incômodo” causado por um ruído proveniente do andar superior, que a desconcentra. No excerto 12, as atividades de aula que, momentos antes, eram fontes de segurança, agora fazem emergir a emoção de “tédio”, em mais um exemplo de não linearidade das interações. E se, momentos atrás, o barulho da sala de cima incomodou a professora, agora é o silêncio (que permite apenas a sua voz ser ouvida) que emerge como “entediante” ou, de certa forma, como incômodo, retrato de um momento social em que não se busca mais a disciplina silenciosa, mas a interação participativa dos estudantes. O desfecho da aula é descrito no excerto 13. É curioso observar que, embora 16 dos 24 estados narrados sejam classificados por Brackett (2021) como “emoções de baixo agrado e de baixa energia”, a avaliação final que a professora faz da aula é de felicidade, sucesso e conforto. Já em casa (excerto 14), em sua interação com a terapeuta e com as memórias recentes, emergem “inquietação”, “desapontamento” (gerado pela autocobrança) e

“nervosismo”. A reflexão terapêutica, finalmente, traz de volta a “tranquilidade”.

Para concluir a leitura da trajetória da N1, observa-se que as emoções da professora emergem de suas interações (sistema ensino) com múltiplos elementos do sistema aprendizagem, como outros sujeitos, tecnologias, fatores biológicos, cognitivos ou do contexto (social), que atuam como elementos interdependentes e influenciam continuamente a emergência de emoções. As emoções revelam-se, longe de um estado permanente ou individual, em fluxo contínuo, com aclives e declives, nos quais uma se esvai à medida que outra emerge.

Narrativa 2: sensibilidade às condições iniciais

A N2 é uma narrativa de ensino e de aprendizagem. A autora descreve, com encantamento, como a música *pop* e as literaturas norte-americanas e inglesas despertaram, desde a juventude, o amor pela língua inglesa. Por outro lado, usa os adjetivos “cansativo”, “chato” e “sofrido” para descrever sua experiência formal de aprendizagem do idioma, no ensino escolar, em escolas de línguas e, mais tarde, na graduação, enquanto aluna do curso de Licenciatura em Letras, com ênfase em língua francesa. Na segunda parte do texto, narra sua experiência como professora de inglês, deixando claro como sua experiência como estudante influencia a forma como ensina.

Do texto, destaca-se o trecho abaixo, no qual se realça outra característica central dos SACs: a **sensibilidade às condições iniciais**. Pequenas diferenças nas circunstâncias iniciais de um processo podem gerar trajetórias significativamente distintas. Considere-se o excerto:

Sofrendo com o aprendizado da língua francesa, me voltei com todas as forças para o inglês. Se a língua francesa me oferecia o **chatíssimo** Madame Bovary, a língua inglesa me oferecia Shakespeare, Graham Greene, Saki, Oscar Wilde. Os professores

diziam que Balzac era importante, **eu não conseguia gostar** de Le Père Goriot, e já estava **apaixonada** por e.e. cummings muito mais do que por Verlaine. Era irremediável. A literatura francesa era obrigatória e **tirava o meu tempo**, a literatura inglesa era facultativa, me oferecia o **prazer** de conhecer um mundo novo. (Narrativa 2, aprendizagem, Projeto AMFALE - grifos nossos).

No trecho em destaque, duas experiências de aprendizagem de línguas adicionais (francês e inglês) compartilham como característica comum o uso da literatura como recurso pedagógico. No entanto, as emoções associadas pela autora a cada experiência são radicalmente diferentes. Enquanto o contato com a literatura francesa é descrito em termos de frustração e desinteresse, a literatura em língua inglesa faz emergir entusiasmo, curiosidade e prazer.

Essas diferenças indicam que fatores periféricos, como a afinidade por determinados autores ou por gêneros literários, podem alterar significativamente a trajetória emocional do aprendiz. Assim, as emoções não são respostas fixas a determinadas práticas pedagógicas, mas fruto, por vezes casual, das relações e interações entre os inúmeros elementos do sistema.

Narrativas 3 e 4: transdisciplinaridade e auto-organização

A N3 é uma narrativa de ensino na qual a professora relata os métodos e técnicas que utiliza para ensinar inglês como LAd, trabalhando em três períodos de uma escola estadual. Nas manhãs e nas tardes, atua em turmas do 6º ao 9º ano; à noite, em turmas do Ensino Médio. Ela descreve, ainda, como se deu sua formação, inicialmente no curso de Secretariado Executivo e, dada a facilidade com a aprendizagem de inglês, a migração para a Licenciatura em Letras. As emoções que dão o tom à narrativa são desânimo, estado “cansado” e frustração, dadas as condições precárias de trabalho (salas cheias, calor, falta de material, equipamentos quebrados), a desvalorização da disciplina de língua

inglesa (por alunos e colegas de profissão) e a sua rotina exaustiva (trabalho em três turnos, 24 turmas diferentes, falta de tempo para a família).

A N4 também é uma narrativa de ensino em que a professora descreve, pormenorizadamente, as emoções por meio das quais transita, desde a chegada à escola até o término de uma aula dupla, em uma turma do Ensino Médio. Aparecem ansiedade, acolhimento, vergonha, alívio, preocupação, apreensão, satisfação e felicidade.

A análise das narrativas revela o caráter multidimensional das emoções, reforçando a ideia de **aninhamento teórico** e de **transdisciplinaridade** propostas pela perspectiva da complexidade. Nas duas narrativas, as narradoras mobilizam diferentes escolhas lexicais para descrever suas experiências emocionais, ora por meio de reações corporais, o que remete à dimensão biológica das emoções. Em outros trechos, as emoções aparecem associadas a processos de avaliação e de interpretação da experiência, aproximando-se de perspectivas cognitivas. Há ainda momentos em que as emoções são explicitamente relacionadas a interações sociais e institucionais, aproximando-se de abordagens socioculturais e pós-críticas. Considerem-se os seguintes exemplos:

Mentalmente eu tô esgotada, tô de manhã, tô aqui à tarde, vou tomar banho, dou um beijinho nos meus filhos e vou voltar pra escola. É difícil. Então você termina levando pro outro lado mesmo, de sistematizar a aula no quadro, fazer aquela correção, **infelizmente, sair com uma sensação de que o dever foi pouco, né**. (Narrativa 3 - Ensino - AMFALE - grifos nossos)

Em “mentalmente eu tô esgotada”, a professora descreve um estado de “exaustão” mental que não é apenas emocional, mas também físico (biológico), potencialmente gerado pelo estresse prolongado e pela sobrecarga de tarefas. No segundo trecho em negrito, infere-se o sentimento de “frustração” diante do fracasso em atingir seus planos e expectativas. A professora carrega em seus

próprios ombros a decepção por algo que não lhe é concedido: condições adequadas de trabalho e valorização profissional, o que exige um olhar para as emoções sob a perspectiva pós-crítica.

Falei do medo que temos do julgamento e expliquei que nossos maiores julgadores, geralmente, somos nós mesmos. Notei alguns olhares de alívio, em concordância. Mencionei que havia experimentado isso na minha aprendizagem e que era tímida. **Nesse momento, senti minha voz oscilante, notei que mexia nas pontas dos dedos e a pele do meu rosto estava quente e, possivelmente, ruborizada. Prestei atenção na minha postura, na forma como eu posicionava meus pés. Senti vergonha ao me expor e me estiquei.** Procedemos à leitura e vários estudantes quiseram participar. (Narrativa 4 - Ensino)

No trecho realçado, a professora atenta-se às suas reações corporais, como alterações na voz, rubor facial e tensão física, para reconhecer o sentimento de “vergonha” decorrente da exposição que fizera de si mesma (de que era tímida) à turma. Na sequência, é possível perceber um movimento de **auto-organização** da docente que, ao receber de estudantes, como *feedback* não-verbal, “olhares de alívio, em concordância”, estica-se, recupera a postura ereta e a concentração e dá continuidade à aula.

Durante o *game*, novos aplausos e comemorações quando as duplas acertavam. **Fiquei apreensiva, com medo de atrapalhar a aula de alguma sala próxima, ainda mais sendo professora novata. Isso já aconteceu, anos atrás, quando minha turma estava empolgada com um jogo que preparei. Eu me senti, naquela ocasião, orgulhosa pelo fato de que uma atividade que eu havia preparado tivesse despertado tanta motivação e empolgação. Mas um professor abriu a porta da minha sala, visivelmente enfurecido e, quando estava prestes a dar uma bronca na turma, se calou ao me ver: “Pensei que os alunos estivessem sozinhos, professora”, ele disse. E fechou a porta. Fiquei muito constrangida.** (Narrativa 4 - Ensino)

Aqui, o estado de “apreensão” da professora emerge, surpreendentemente, após aplausos e comemorações da turma. A reação se explica quando a professora recupera uma memória semelhante do passado, na qual se sentiu constrangida. Fica evidente que a “preocupação” resulta da avaliação do presente com base em uma experiência do passado, em conformidade com uma leitura cognitiva das emoções.

Esses movimentos discursivos indicam que as emoções não se restringem a uma única dimensão explicativa. Ao contrário, elas se constituem na interseção entre processos corporais, cognitivos e socioculturais. Nessa direção, a TC permite compreender tais dimensões não como perspectivas concorrentes, mas como níveis analíticos que se aninham na explicação do fenômeno das emoções.

Implicações para a Linguística Aplicada

A compreensão das emoções como SACs acarreta, do ponto de vista teórico, a superação do olhar reducionista, ao reconhecer a natureza dinâmica e relacional das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem de LAdS. Metodologicamente, o uso de narrativas pessoais mostra-se um instrumento apropriado para investigar trajetórias emocionais, uma vez que permite acessar, de forma orgânica e retrospectiva, a complexidade das interações e dos significados atribuídos por professores e aprendizes às suas experiências de ensino e de aprendizagem. O olhar é orgânico, ao passo que acolhe as emoções narradas em toda a sua espontaneidade e variedade, sem foco em uma ou outra em específico, o que favorece o acesso a experiências mais próximas do que foi vivenciado. É retrospectivo, para que se interprete não apenas o que foi sentido, mas também como essas emoções foram compreendidas e ressignificadas narrativamente, sem interferências. Ademais, a abordagem abre caminho para futuras pesquisas que explorem as emoções em contextos educacionais, com foco nos processos de autorreflexão e de regulação emocional.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo apresentar reflexões sobre como as emoções presentes em contextos de ensino e de aprendizagem de inglês como LAd podem ser compreendidas como SACs. A análise de narrativas de ensino e de aprendizagem permitiu identificar características desses sistemas, como abertura, atratores, auto-organização, emergência, heterogeneidade, interconectividade, não linearidade, sensibilidade às condições iniciais e transdisciplinaridade em aninhamentos com diferentes dimensões das emoções (biológica, cognitiva e pós-crítica). Os resultados sugerem que uma abordagem baseada na TC permite compreender as emoções de maneira interconectada e dinâmica, reconhecendo sua emergência a partir de múltiplas interações entre indivíduos, contextos e experiências. Dentre as limitações deste estudo, destacam-se a análise não exaustiva das narrativas e o acompanhamento transversal (não longitudinal) das emoções dos sujeitos. Como desdobramento, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o corpus, o analisem com maior densidade e explorem metodologias que permitam acompanhar, longitudinalmente, as trajetórias das emoções de professores e estudantes.

Referências

- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-37.
- BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching: exploring teachers' emotional labor**. New York: Routledge, 2017.
- BRACKETT, M. **Permissão para sentir**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

CARDOSO, A. **Dicionário de Emoções, Sentimentos e Estados de Ânimo**. 2. ed. Foz do Iguaçu, Pr: Epígrafe, 2018.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L.. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MATURANA, H. R. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998

A ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM E USO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E SUAS INTERFACES COM A TEORIA DA COMPLEXIDADE

Fernanda Vieira da Rocha Silveira (UERJ)
Maria Eugênia Alcântara da Fonseca (UERJ)

Introdução

A Teoria da Complexidade tem origem nas ciências biológicas, na física e na matemática. Com o tempo, passou a ser incorporada por outras áreas do conhecimento, incluindo as ciências humanas e os estudos da linguagem, assumindo um caráter inter, multi e transdisciplinar. Em 1997, Larsen-Freeman iniciou a introdução da Complexidade no âmbito da linguística aplicada, ao compartilhar as suas reflexões acerca da imprevisibilidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Seus estudos prosseguiram e culminaram no livro publicado com Cameron em 2008, cujo objetivo foi apresentar o percurso histórico do desenvolvimento da Teoria da Complexidade, o qual incluiu os trabalhos dos biólogos Conrad Waddington (1940) e von Bertalanffy (1950) sobre embriogênese e a Teoria dos Sistemas Gerais, respectivamente, bem como seus princípios, características e sua aplicabilidade na Linguística, sobretudo com relação à aquisição e ao uso de uma língua adicional.

Considerando o panorama histórico mais recente dos estudos em Complexidade, destacamos as contribuições do químico Prigogine, com o estudo dos Sistemas Dissipativos (Prigogine; Stengers, 1984), no que tange à auto-organização de sistemas, dos biólogos chilenos Maturana e Varela (1972), com o conceito de “autopoiesis”, também relacionado à auto-organização e à mudança nos sistemas e de Lorenz (1972), fundamental para o desenvolvimento do conceito de atratores estranhos e da ideia do

efeito borboleta. A partir da década de 1980, os estudos voltaram-se ao entendimento da ordem e da estrutura em sistemas abertos (Haken, 1983; Kelso, 1995) e resultaram na consolidação do Instituto Santa Fe (fundado em 1984), como um centro de pesquisa para entender de maneira multidisciplinar os sistemas adaptativos complexos (Kauffman, 1993; 1995; Gell-Mann, 1994; Holland, 1995; 1998).

Em 2023, com a publicação do livro *“Complexity theories and the social sciences”*, Byrne e Callaghan (2023) apresentam o estado da arte da Teoria da Complexidade na área das ciências sociais. Os autores exploram o surgimento histórico e teórico da referida teoria nas ciências naturais, ao desafiarem o silo disciplinar que há tempos dividiu as ciências sociais e naturais e criticam o domínio do positivismo e das abordagens reducionistas no que tange às realidades sociais complexas. Baseados em Prigogine (1984), perguntam-se “qual é a promessa da nova ciência?” (ibidem, p. 16) e levantam a reflexão sobre categorias até hoje consideradas mutuamente excludentes, como ordem/desordem; ser/tornar-se; restrição/possibilidade; necessidade/liberdade e determinação/imprevisibilidade. Essas inquietações representam uma mudança epistemológica, especialmente em relação à confiança na previsão. Assim, a incerteza não constitui mais um fracasso, e sim uma característica reconhecida da história humana e natural.

A complexidade, por conseguinte, nos convida a revisitar velhos debates e implica em novas formas para enquadrar problemas, aplicar métodos e interpretar os registros gerados a partir da pesquisa. Quando aplicadas às situações de ensino, aprendizagem e uso de línguas adicionais, essas contribuições sugerem que a ansiedade pode atuar tanto como uma força desestabilizadora quanto como um parâmetro de controle que restringe ou contribui positivamente para as trajetórias de aprendizagem de línguas adicionais. Assim, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, esses conceitos são particularmente relevantes para a compreensão da ansiedade na aprendizagem de

línguas adicionais, uma vez que os estados emocionais não são concebidos como traços individuais estáveis, mas como fenômenos emergentes e sensíveis ao contexto, resultantes da interação contínua entre aprendizes, tarefas, interlocutores e o ambiente de aprendizagem.

Neste capítulo, trazemos à baila os conceitos concernentes ao campo de estudo dos sistemas dinâmicos complexos, relacionando-os com o construto da ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais, um tema ainda pouco explorado no Brasil. Iniciamos a próxima seção com a apresentação da definição de sistema adaptativo complexo (SAC) e suas características, as quais incluem os conceitos de auto-organização, atratores e fractais. Em seguida, dedicamos a terceira seção à noção de contexto conforme a Teoria da Complexidade e, na quarta seção, apresentamos a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA) e seu estudo como um sistema adaptativo complexo. Na última seção, discorreremos sobre as nossas considerações finais.

A complexidade e seus conceitos

Mitchell (2009) definiu o termo sistema complexo como “(...) um sistema no qual grandes redes de componentes, sem um controle central e regras simples de operação, dão origem ao comportamento complexo, processamento de informação sofisticado e adaptação, através da aprendizagem ou da evolução.” Esses sistemas, aninhados em outros sistemas maiores, exibem comportamentos emergentes, o que significa que padrões e comportamentos surgem a partir das interações entre os elementos, de formas inesperadas e criativas, sem estarem presentes nas partes individuais. Consequentemente, possuem a capacidade de se auto-organizarem, formando estruturas e padrões de modo espontâneo, sem a necessidade de controle externo. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a aplicação da Teoria da Complexidade na Linguística Aplicada propõe um modo de entender a língua, seu uso e aquisição como um fenômeno dinâmico e interativo. Essa

abordagem, dessa forma, é centrada na análise de sistemas dinâmicos complexos, compostos por múltiplos elementos em interação contínua. Piníel (2024) se apoia em Hiver e Al-Hoorie (2020) ao conceituar a teoria dos sistemas dinâmicos complexos como um conjunto de princípios coerentes de realidade e princípios de conhecimento, ou seja, ideias ontológicas e epistemológicas, respectivamente, que subjazem as teorias de ensino e aprendizagem de línguas, de modo a contemplar o seu caráter não-linear (Larsen-Freeman, 2015; 2017).

Os sistemas complexos são (co) adaptativos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), nos quais múltiplos subsistemas, no caso da AAULA (cognitivo, emocional e social) se transformam com base na experiência e nas interações com os ambientes. Assim, essa adaptabilidade permite a sua estabilidade dinâmica, garantindo que os sistemas mantenham seu funcionamento apesar das perturbações externas, reorganizando-se de forma contínua. Assim, a variação não constitui um ruído, mas uma característica natural e essencial dos sistemas complexos.

Sampson (2022) assevera que a ansiedade se auto-organiza à medida que os(as) aprendizes e usuários(as) da língua adicional se adaptam à dinâmica e rotinas das salas de aula (relacionamentos interpessoais com colegas, professores(as) e tarefas a serem realizadas). Assim, a auto-organização exibe comportamentos não-lineares, ou seja, a relação entre causa e efeito não é proporcional. Ao pensar sobre a AAULA, por exemplo, pequenas mudanças, como um simples comentário de apoio emitido pelo(a) professor(a) pode levar a alterações significativas nos níveis de ansiedade, da mesma forma que intervenções consideradas robustas podem exercer pouco impacto. Essa ideia está relacionada à sensibilidade às condições iniciais, conhecida como “efeito borboleta” (Lorenz, 1963), no qual pequenas diferenças no ponto de partida podem levar a trajetórias completamente distintas ao longo do tempo.

A auto-organização ocorre quando o sistema encontra um estado atrator, ou seja, um padrão temporário, o qual permite o seu funcionamento, apesar de manter-se aberto à mudança através das

perturbações, tais como novas práticas na sala de aula e dinâmicas sociais (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Mitchell, 2009). Após uma mudança de fase para um novo atrator, considera-se que o sistema se auto-organizou em um novo padrão ou comportamento. Os atratores são padrões ou estados preferenciais para os quais os sistemas tendem a evoluir, apesar das perturbações (mudanças em um ou mais componentes do sistema que podem empurrar o sistema para fora do atrator atual). Existem três tipos de atratores: atratores de ponto fixo; atratores cíclicos e atratores caóticos. O primeiro corresponde ao tipo mais simples, visto que representa um sistema se movendo em direção a um estado estável, desejado e que lá permanece. No caso da AAULA, o atrator fixo pode ser exemplificado por uma situação em que a pessoa apresenta ansiedade alta e estável quando necessita usar a língua adicional. Nesse caso, o sistema do(a) aprendiz converge para o mesmo estado de tensão constante, independentemente das pequenas perturbações como uma atividade em dupla ou um comentário positivo pontual do(a) professor(a).

Nos atratores cíclicos, o sistema se movimenta periodicamente entre diversos tipos de estados atratores, como ocorre com um pêndulo. No âmbito da AAULA, a ansiedade pode apresentar oscilações ao longo do tempo ou de acordo com as atividades durante as aulas. O atrator caótico consiste em uma região ou estado no qual o comportamento do sistema torna-se bastante instável, sensível às menores perturbações. Em algumas situações, por exemplo, a pessoa utiliza a língua adicional de forma confiante, enquanto que em outras, exposto(a) a condições semelhantes, apresenta bloqueios, pânico ou evitação. Quando ocorrem perturbações, tais como um olhar de um(a) colega, um tema de atividade interessante para a pessoa ou um comentário do(a) professor, são produzidos efeitos imprevisíveis e desproporcionais. A proporcionalidade, *grosso modo*, consiste na relação entre duas ou mais grandezas de forma que mudanças na causa geram mudanças proporcionais no efeito. Entretanto, os sistemas complexos são não-

lineares, consequentemente, a proporcionalidade é quebrada, o que faz surgir o caos.

A ideia de caos consiste na existência de sistemas, como os furacões, por exemplo, completamente dependentes das condições iniciais, consequentemente, qualquer alteração nessas condições ou erro em sua aferição, mesmo que aparentemente insignificante, pode alterar a previsibilidade nos resultados. O matemático Henri Poincaré (1890) abordou essa questão no problema de três corpos¹. A teoria do caos pode ser definida como o estudo de sistemas que se movem através de atratores caóticos. Dessarte, a teoria da complexidade incorpora os sistemas caóticos e a teoria do caos aos estudos acerca dos sistemas não-lineares. Para exemplificar um comportamento caótico no ambiente de aprendizagem de línguas, um evento como uma risada em sala de aula ou uma correção de pronúncia pode desencadear bloqueio intenso e até o abandono do estudo da língua. Desse modo, observamos uma desproporção entre causa e efeito e percebemos que a ansiedade não pode ser vista de forma linear. Ao reconhecermos que esse sistema não-linear nunca repete o mesmo estado com exatidão, lidamos com a sua natureza fractal.

Nos sistemas dinâmicos, os fractais ocorrem nos limites, fronteiras das bacias de atratores, onde o sistema é levado a um estado crítico à beira do caos, como o exemplo fornecido por Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 61) do monte de areia pouco antes de colapsar. O termo fractal foi desenvolvido pelo matemático francês Benoit Mandelbrot, ao perceber e apontar que o mundo e até o universo estão repletos de fractais e apresenta como exemplos as costas, as cadeias de montanhas, flocos de neve

¹ O problema de três corpos, de forma breve, consiste na determinação do movimento de três massas puntiformes que interagem por meio da gravitação (Sol-Terra-Lua; Sol-Júpiter-asteroide), por exemplo. Com três corpos, houve a possibilidade de demonstrar que não existe uma solução geral fechada. Consequentemente, pequenas variações nas condições iniciais podem produzir trajetórias no espaço de fases aperiódicas e instáveis, impossibilitando, assim, previsões precisas de longo prazo.

e árvores (Mitchell, 2009). Assim, os fractais são estruturas ou padrões que se repetem em diferentes níveis de escala dentro de um sistema. São autorrepetitivos, considerando que aparecem com formas semelhantes mesmo quando ampliados ou reduzidos. De acordo com Mitchell (2009), a dimensão fractal quantifica a quantidade de detalhes que podemos perceber à medida que nos aproximamos mais profundamente de cada escala.

Desse modo, o comportamento ansioso pode apresentar uma estrutura fractal ao manifestar-se de formas semelhantes em microcontextos, quando há, por exemplo, hesitação ao usar um novo item lexical, em mesocontextos, como na participação em sala de aula e em macrocontextos, se considerarmos as decisões sobre começar a estudar uma determinada língua adicional. A partir disso, podemos inferir que o padrão da AAULA não é isolado e sim replicado em diversas camadas da vivência no ensino e aprendizagem da língua, desde o nível mais inicial e imediato até as decisões tomadas a longo prazo. A imagem a seguir ilustra um atrator emocional ansioso gerando padrões fractais de comportamento.

Figura 1: Padrão fractal de comportamento ansioso



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

O sistema emocional e cognitivo dos(as) aprendizes e professores de inglês em formação se organizam em torno do atrator emocional ansioso e esse padrão se replica de modo fractal em diferentes contextos e níveis.

A noção de contexto na complexidade

O contexto, para os estudos em Complexidade, constitui o conjunto de condições, variáveis, relacionamentos e histórias que interagem e influenciam o comportamento de um sistema complexo. Diferentemente da sua conceituação mais ampla, no âmbito da complexidade, o contexto representa uma parte dinâmica e codeterminante do sistema propriamente dito e apresenta cinco características (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Castellani; Hafferty, 2009). A primeira é a interdependência, visto que os elementos contextuais não operam de forma isolada, interagem com os componentes do sistema. A segunda refere-se à não-linearidade, a partir da qual pequenas mudanças contextuais podem ter um grande efeito devido à sensibilidade às condições iniciais. A terceira característica é a emergência, portanto o contexto pode contribuir para propriedades emergentes, ou seja, o “todo” muda a partir das alterações no contexto. A quarta é a co-evolução, dessa forma, os sistemas e os seus contextos se desenvolvem juntos ao longo do tempo e, finalmente, a última característica é a sua natureza multiescalar. Os contextos podem existir em múltiplos níveis (local, regional, global) e esses diferentes níveis podem afetar o sistema de diversas formas.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) asseveram que o contexto constitui o “aqui e agora” (p. 69) e importa por três razões. Primeiramente, o contexto estabelece a ordem global, a qual consiste em uma história sobre perceber e agir em contextos específicos, assim, a ordem global é desenvolvida através de experiências repetidas do “aqui e agora”. Em segundo lugar, o contexto seleciona a ordem global de forma que possamos agir de modo diferente, a depender da situação. A terceira razão se refere à capacidade do contexto de adaptar a ordem global ao moldar a história passada nos “aqui e agoras” disponíveis. Destarte, o contexto cria, seleciona e adapta o conhecimento. Na perspectiva complexa, o contexto e o ambiente são inseparavelmente conectados dentro do sistema. Ao pensar sobre a AAULA, o

contexto é um ambiente dinâmico (Morin, 2008) composto por camadas pessoais, tais como o histórico emocional dos(as) aprendizes e experiências anteriores com línguas, interacionais (percebidas nas dinâmicas com colegas e professores(as)), culturais (observáveis nas expectativas sociais sobre a construção da proficiência na língua adicional), institucionais (através das pressões exercidas pelas escolas, famílias, empresas e métodos de avaliação) e tecnológicas (com o uso de plataformas digitais).

A AAULA e seu estudo como um sistema adaptativo complexo

Desde a década de 1980, a ansiedade vem sendo estudada como a emoção que mais diretamente afeta o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (Botes; Dewaele; Greiff, 2025; Horwitz, 2001; 2017; Zhang; Han, 2024). Comumente conhecida e vivenciada por estudantes, usuários(as) e professores(as) de línguas, está relacionada a sintomas físicos, emocionais e cognitivos, como por exemplo aceleração cardíaca, falta de ar, dores musculares, cefaleia, náusea, nervosismo, insegurança e esquecimento. Diferentemente da ansiedade-traço (Scovel, 1978), considerada uma característica individual relativamente estável, e a ansiedade-estado (Spielberger, 1983), observada como uma emoção temporária atribuída a determinados momentos ou situações cotidianas, tais como realizar uma entrevista de emprego ou viajar, a AAULA é definida como um tipo de ansiedade em relação à situação específica de aprender e usar uma língua adicional (Horwitz *et al*, 1986). Desse modo, a AAULA está relacionada à apreensão comunicativa, ao medo da avaliação negativa e à ansiedade em relação a testes, os quais geram sentimentos de tensão e apreensão no contexto da sala de aula de línguas adicionais (Horwitz, 2017). Na tentativa de mensurar os componentes da AAULA, Horwitz *et al* (1986) desenvolveram uma escala do tipo Likert, utilizada mundialmente até os dias atuais chamada *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*. A escala possui trinta e três asserções as quais direcionam

respondentes a pensar sobre suas crenças e construções identitárias como aprendizes e usuários da língua em questão.

Como um dos fatores que podem influenciar na emergência da AAULA, estão as crenças dos(as) aprendizes e usuários de línguas (Barcelos, 2004; 2015), observadas nos seus discursos no que tange ao conceito de língua, linguagem, fluência, entre outros aspectos. De acordo com Silveira (2008; 2012), crenças em relação à dificuldade para aprender a língua relacionam-se com a AAULA e contribuem para o desenvolvimento tanto da apreensão comunicativa quanto do medo da avaliação negativa. Silveira (2012) acrescenta o perfeccionismo (Gregersen; Horwitz, 2002; Lessin; Pardo, 2017) e a competitividade (Silveira, 2021) como elementos que interferem na construção desse tipo de ansiedade. A relação entre as crenças, a AAULA, o perfeccionismo e a competitividade se fazem presentes principalmente em momentos nos quais os(as) aprendizes deixam de desenvolver a comunicação na língua adicional por acreditarem que a pronúncia não é boa o suficiente ou porque não se iguala a de outros(as) falantes gerando ansiedade por conta do bloqueio comunicativo que afeta as interações.

De acordo com Gregersen (2020), a AAULA não deve ser encarada como um construto estático e estável e sim como um sistema dinâmico pelo fato de poder ser analisada em escalas de tempo momento a momento e na interação entre todas as variedades (traço, estado e de situação específica). Já no final da década de 1980 e início de 1990, MacIntyre e Gardner observaram que ao iniciarem seus estudos em línguas adicionais, os(as) aprendizes participantes não associavam a ansiedade que sentiam ao ambiente de sala de aula. Contudo, à medida que experienciaram situações desagradáveis durante o processo de aprendizagem da língua, essas pessoas passaram a ligar a ansiedade à sala de aula de língua adicional. Gardner e MacIntyre (1994) analisaram as evidências dos efeitos cognitivos dinâmicos da AAULA nos três estágios de processamento (*input, processing/interpreting, output*). Diversas pesquisas comprovam que

a AAULA interage no âmbito da transformação mútua com outras variáveis afetivas e/ou pessoais, entre elas, a extroversão, o perfeccionismo, os transtornos neuropsicológicos, a inteligência emocional e o contentamento (*enjoyment*) (Gregersen; Horwitz, 2002; Dewaele; MacIntyre, 2014; Dewaele, 2017).

Influenciados pelos estudos acerca da Teoria da Complexidade (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman; Cameron, 2008), Gregersen e MacIntyre (2012) investigaram o dinamismo da AAULA no estado de coexistência mantido por elementos considerados contraditórios, como as emoções de valência positiva e negativa (Barret, 2017) e a sua interação nas ações e percepções dos(as) aprendizes e concluíram que essas emoções não se excluem. Na mesma linha, os estudos de Dewaele e MacIntyre (2014) demonstraram a relação dinâmica entre a ansiedade e o contentamento, concluindo que essas duas emoções convivem de forma a gerar uma aprendizagem adaptativa.

Em relação às perturbações, ou seja, alterações que vêm a desestabilizar o desenvolvimento do sistema, no caso da AAULA, podem ser exemplificadas pela inserção de uma câmera na sala de aula ou de um novo instrumento avaliativo. Assim, essas condições especiais são estados atratores (Gregersen, 2020). Dessa forma, quando o sistema gravita em direção a um estado atrator considerado forte, o seu comportamento é relativamente estável. Entretanto, se o estado atrator for mais fraco, é provável que haja mudanças. Gregersen (2020) salienta que a força de um estado atrator é avaliada de acordo com a resistência que ele apresenta quando confrontado com as perturbações, internas (autocomparação com outros(as) aprendizes, por exemplo) e externas (correção de erros por parte de professores(as)). Yun, Hiver e Al-Hoorie (2018) investigaram a resiliência e a animação (*buoyancy*) e demonstraram que a resiliência atua em resposta às perturbações intensas e às ameaças ao desenvolvimento, enquanto a animação é relevante para a superação de aspectos que levam ao estresse e à ansiedade os quais interferem negativamente no engajamento e constituem uma ameaça à autoconfiança dos(as)

estudantes. Para os autores (*ibidem*) a questão relevante é de que forma a adversidade pode se transformar em vantagem e, para isso, se alinham a Luthar, Chicchetti e Becker (2000) e a Martin e Marsh (2008) os quais propõem a expansão do equilíbrio entre os fatores de proteção sobre os fatores de risco, além da construção de potencial individual, ao enfatizarem a importância de uma abordagem proativa em vez de reativa em relação aos desafios pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em um trabalho mais recente envolvendo a AAULA como um sistema complexo, Piniei (2024) desenvolveu um modelo da evolução da ansiedade em sala de aula de língua adicional levando em consideração o contexto temporal e situacional no qual a língua ocorre e relacionando-o à cognição, à motivação e ao afeto, baseada em Dörnyei (2010) e no seu próprio modelo (Piniei, 2009). Seu intuito foi fornecer uma visão integrada dos fatores relacionados às diferenças individuais, através da percepção das experiências afetivas dos(as) aprendizes como estados atratores em um sistema dinâmico complexo afetivo. O modelo proposto apoia-se na teoria da avaliação (Lazarus, 1999) e sugere que as experiências desagradáveis as quais os(as) estudantes não são capazes de gerenciar podem se estabilizar com o tempo e tornarem-se previsíveis. Nesse modelo, a AAULA encontra-se aninhada no sistema afetivo do(a) aprendiz. O sistema afetivo, por sua vez, abrange outros elementos, tais como a motivação inicial para estudar a língua, as crenças desses(as) estudantes e as abordagens de ensino, as interações entre esses elementos internos e os externos, da sala de aula, as avaliações (*appraisals*) e os mecanismos de gerenciamento (*coping mechanisms*).

Em 2025, Sun *et al.* publicaram uma revisão sistemática de estudos longitudinais nos quais examinaram as evidências de maleabilidade da AAULA, com foco nos aspectos temporais e metodológicos. Os resultados comprovaram a natureza dinâmica da AAULA, bem como a sua variabilidade ao longo de diferentes escalas temporais, bem como defendeu a necessidade de pesquisas futuras que adotem uma metodologia mista, as quais incluam

delineamentos multiescalares, a fim de captar a complexidade do desenvolvimento da AAULA. Em 2026, Silveira e Magno e Silva (no prelo) realizaram uma análise microgenética longitudinal (Henri; MacIntyre, 2024) da trajetória do sistema emocional de uma licencianda do curso de Letras Português-Inglês da Universidade do Estado do Rio de Janeiro a partir das suas interações nas sessões do grupo de apoio “Anxiety at College”². A investigação constatou que o exercício reflexivo promovido pelo grupo de apoio contribuiu para o movimento do sistema da participante entre as bacias atratoras da AAULA e da resiliência, revelando processos de auto-organização e a emergência do uso espontâneo da língua inglesa.

Considerando os estudos apresentados nesta seção, observamos que a AAULA se configura como um fenômeno dinâmico e relacional, cuja compreensão requer o afastamento de modelos estáticos e linearizantes. A seguir, apresentaremos as nossas considerações finais.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar, de maneira breve, os conceitos da Teoria da Complexidade e relacioná-los ao construto da AAULA. Ademais, trouxemos exemplos de pesquisas realizadas na perspectiva da ansiedade como um sistema adaptativo complexo. A revisão apresentada confirma que a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA) pode ser concebida como um fenômeno de um sistema dinâmico

² O grupo de apoio “Anxiety at College” foi criado por Fernanda Silveira em 2024 com a finalidade de oferecer um espaço de escuta, compartilhamento de emoções, crenças e construções identitárias de forma a acolher estudantes do curso de Letras da UERJ e outras IES. Nos encontros quinzenais online (pela plataforma RNP), os(as) participantes praticam a língua inglesa (se desejarem) a partir de discussões sobre questões instigantes acerca do uso do inglês na universidade e nos contextos de ensino da língua. Este projeto foi aprovado pelo comitê de ética sob o parecer número 7.200.645.

complexo: um atrator emocional que se auto-organiza, sensível às condições iniciais, replicando-se de forma fractal em diferentes escalas temporais e situacionais. Dessa forma, a Complexidade nos inspira a pensar sobre a variação e a ambivalência emocional (a ansiedade convivendo com emoções de valência positiva) como fontes de informação sobre a dinâmica do sistema. A ênfase epistemológica está, portanto, em investigar trajetórias, forças de atratores e mudanças de fase, em vez de procurar previsões causais lineares, o que exige repensar tanto a interpretação teórica quanto as respostas pedagógicas à AAULA, conforme discutido ao longo deste texto.

Na prática e na pesquisa, a AAULA como um SAC clama por intervenções pedagógicas que promovam a configuração de ambientes e situações de aprendizagem que enfraqueçam atratores ansiosos e incentivem estados de aprendizagem sustentáveis, por exemplo, através de feedback de apoio, práticas de animação (buoyancy) e estratégias que aumentem emoções de valência positiva sem ignorar o desconforto produtivo. Ademais, a investigação da AAULA avança a partir da incorporação de procedimentos metodológicos que contemplem a natureza dinâmica, através de estudos microgenéticos (investigações intensivas e longitudinais que acompanham mudanças momento a momento — Van Geert, 1994), diários ecológicos/EMA (*ecological momentary assessment*, usado para captar experiências, emoções e comportamentos em tempo real, em vez de depender somente de relatos retrospectivos — Shiffman *et al*, 2008), análises de rede (Network analysis — Van Geert, 1994) e indicadores de dimensão fractal, que capturem força de atratores, resiliência e co-evolução entre as variáveis. Assim, vislumbramos futuras pesquisas, também no Brasil, que realizem estudos longitudinais na perspectiva da complexidade, a fim de expandir a compreensão teórica da AAULA, bem como orientar práticas educativas que busquem transformar adversidade em vantagem no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15586>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-325, jan. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283752746_Unveiling_the_relationship_between_language_learning_beliefs_emotions_and_identities. Acesso em: 19 fev. 2026.

BARRETT, L. F. **How emotions are made**: the secret life of the brain. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

BOTES, E.; DEWAELE, J.M.; GREIFF, S. Introduction to the special issue on foreign language anxiety: Theoretical and methodological developments. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 15, n.4, p. 701-713, 2025. <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt>

BYRNE, D.; CALLAGHAN, G. **Complexity Theory and the social sciences**: the state of the art. 2. ed. New York: Routledge, 2023.

CASTELLANI, B.; HAFFERTY, F. W. **Sociology and complexity science**: a new field of inquiry. New York: Springer, 2009.

DEWAELE, J. M. Are perfectionists more anxious foreign language learners and users? *In*: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J. M. (ed.). **New insights into language anxiety**: theory, research and educational implications. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 70-90.

DEWAELE, J. M.; MACINTYRE, P. D. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 4, n. 2, p.

237-274, jan. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266138276_The_two_faces_of_Janus_Anxiety_and_enjoyment_in_the_foreign_language_classroom. Acesso em: 19 fev. 2026.

DÖRNYEI, Z. The relationship between language aptitude and language learning motivation: individual differences from a dynamic systems perspective. In: MACARO, E. (ed.). **The continuum companion to second language acquisition**. London: Continuum, 2010. p. 247-267.

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. **Language Learning**, Michigan, v. 44, n. 2, p. 283-305, jun. 1994. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>. Acesso em: 19 fev. 2026.

GELL-MANN, M. **The quark and the jaguar**: adventures in the simple and the complex. New York: W. H. Freeman, 1994.

GREGERSEN, T. Dynamic properties of language anxiety. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 10, n. 1, p. 67-87, mar. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340277785_Dynamic_properties_of_language_anxiety. Acesso em: 19 fev. 2026.

GREGERSEN, T.; HORWITZ, E. K. Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. **Modern Language Journal**, [s.l.], v. 86, n. 4, p. 562-570, nov. 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-4781.00161>. Acesso em: 19 fev. 2026.

HAKEN, H. **Synergetics**: an introduction: nonequilibrium phase transitions and self-organization in physics, chemistry and biology. Berlin: Springer, 1983.

HENRY, A.; MACINTYRE, P. D. Keeping in time: The design of qualitative longitudinal research in SLA. **Research Methods in**

Applied Linguistics, v. 3, n.1, p. 1-11, 2024. Doi: 10.1016/j.rmal.2024.100102

HIVER, P.; AL-HOORIE, A. H. **Research methods for complexity theory in applied linguistics**. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

HOLLAND, J. H. **Hidden order**: how adaptation builds complexity. Reading: Addison-Wesley, 1995.

HOLLAND, J. H. **Emergence**: from chaos to order. New York: Basic Books, 1998.

HORWITZ, E. Language anxiety and achievement. **Annual Review of Applied Linguistics** 21, 112–126, 2001. Doi: 10.1017/S0267190501000071

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **Modern Language Journal**, [s.l.], v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/327317>. Acesso em: 19 fev. 2026.

HORWITZ, E. K. On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele (Eds.), **New insights into language anxiety**: Theory, research and educational implications (pp. 31-47). Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017.

KAUFFMAN, S. A. **The origins of order**: self-organization and selection in evolution. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KAUFFMAN, S. A. **At home in the universe**: the search for the laws of self-organization and complexity. Oxford: Oxford University Press, 1995.

KELSO, J. A. S. **Dynamic patterns**: the self-organization of the brain and behavior. Massachusetts: MIT Press, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 141–165, jun. 1997. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/chaos->

complexity-science-and-second-language-acquisition-2266fruzfv.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten “lessons” from complex dynamic systems theory: what is on offer. *In*: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 11–19.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: the lessons continue. *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z. (ed.). **Complexity theory and language development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 12–50.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LAZARUS, R. S. Hope: an emotion and a vital coping resource against despair. **Social Research**, New York, v. 66, n. 2, p. 653-678, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40971343>. Acesso em: 21 fev. 2026.

LESSIN, D. S.; PARDO, N. T. The impact of perfectionism on anxiety and depression. **Journal of Psychology and Cognition**, London, v. 2, n. 1, p. 78-82, mar. 2017. Disponível em: <https://www.alliedacademies.org/articles/the-impact-of-perfectionism-on-anxiety-and-depression-6934.html>. Acesso em: 21 fev. 2026.

LORENZ, E. N. Deterministic nonperiodic flow. **Journal of the Atmospheric Sciences**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 130-141, jan./mar. 1963. Disponível em: <https://www.astro.puc.cl/~rparra/tools/PAPERS/lorenz1962.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

LORENZ, E. N. **Predictability**: does the flap of a butterfly’s wings in Brazil set off a tornado in Texas? American Association for the Advancement of Science, dez. 1972. Disponível em: https://static.gymportalen.dk/sites/lru.dk/files/lru/132_kap6_lorenz_artikel_the_butterfly_effect.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

LUTHAR, S. S.; CICCETTI, D.; BECKER, B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. **Child Development**, Oxford, v. 71, n. 3, p. 543-562, mai./jun. 2000. Disponível em: <https://academic.oup.com/chidev/article/71/3/543/8284116?login=false>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Language anxiety: its relationship to other anxieties and processing in native and second languages. **Language Learning**, Michigan, v. 41, n. 4, p. 513-534, dez. 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T. Affect: the role of language anxiety and other emotions in language learning. In: MERCER, S.; RYAN, S.; WILLIAMS, M. (ed.). **Psychology for Language Learning**. London: Palgrave Macmillan, 2012. p. 103-118.

MARTIN, A. J.; MARSH, H. W. Academic buoyancy: towards an understanding of students' everyday academic resilience. **Journal of School Psychology**, [s.l.], v. 46, n. 1, p. 53-83, fev. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MATURANA, H.; VARELA, F. **Autopoiesis and cognition: the realization of the living**. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1972.

MITCHELL, M. **Complexity: a guided tour**. New York: Oxford University Press, 2009.

MORIN, E. **On complexity**. Cresskill: Hampton Press, 2008.

PINIEL, K. **The development of foreign language classroom anxiety in secondary school**. 2009. Doctoral dissertation (PhD), Eötvös Loránd University, Budapeste, 2009.

PINIEL, K. **Investigating foreign language anxiety: lessons for research into individual differences**. Cham: Springer, 2024.

POINCARÉ, H. Sur le problème des trois corps et les équations de la dynamique. **Acta Mathematica**, Estocolmo, v. 13, n. 1-2, p. 1-270, 1890. Disponível em: <https://www.mittag-leffler.se/app/uploads/2023/03/finalmemoir.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **Order out of chaos: man's new dialogue with nature**. Boulder: New Science Library, 1984.

SAMPSON, R. J. **Complexity in second language study emotions: emergent sensemaking in social context**. London: Routledge, 2022.

SCOVILL, T. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. **Language Learning**, Michigan, v. 28, n. 1, p. 129-142, jun. 1978. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SHIFFMAN, S., STONE, A. A.; HUFFORD, M. R. Ecological momentary assessment. **Annual Review of Clinical Psychology**, [s.l.], v. 4, p. 1-32, abr. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/5340880_Ecological_Momentary_Assessment. Acesso em: 21 fev. 2026.

SILVEIRA, F. V. R. **A relação entre crenças e ansiedade de língua estrangeira: um estudo de caso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SILVEIRA, F. V. R. **Ressignificando a ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório**. 2012. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SPIELBERGER C. D. **Manual for the state-trait-anxiety inventory: STAI (form Y)**. Califórnia: Consulting Psychologists Press, 1983.

SUN, Q.; ALHOWAIL, A.; BECKMANN, N. Is foreign language anxiety malleable? A systematic review of longitudinal observation studies. **System**, [s.l.], v. 133, n. 103782, out. 2025. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X25001927>. Acesso em: 21 fev. 2026.

VAN GEERT, P. **Dynamic systems of development**: change between complexity and chaos. New York: Harvester Wheatsheaf, 1994.

VON BERTALANFFY, L. The theory of open systems in physics and biology. **Science**, Washington DC, v. 111, n. 2872, p. 23-29, jan. 1950. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/science.111.2872.23>. Acesso em: 21 fev. 2026.

WADDINGTON, C. H. **Organisers and genes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1940.

YUN, S., HIVER, P.; AL-HOORIE, A. H. Academic buoyancy: exploring learners' everyday resilience in the language classroom. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 40, n. 4, p. 805-830, dez. 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs/academic-buoyancy/06FC3B19622E83C9773B132E6236F7B0#access-block>. Acesso em: 21 fev. 2026.

ZHANG, K.; HAN, S. A dynamic CiteSpace analysis of research on foreign language anxiety abroad (2003–2022). **J. Ocean Univ. China** 21, 122–132, 2024

SEÇÃO 3

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

REPENSAR A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: A LINGUAGEM ENTRE ENCONTROS DE MUNDOS OUTROS E COM-VIVÊNCIAS ÉTICAS

Lynn Mario T. Menezes de Souza (USP)

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
[...]

O português são dois; o outro, mistério.
(Aula de Português - Carlos Drummond de Andrade)

A educação linguística no Brasil continua a operar, em sua grande maioria, a partir de um imaginário colonial que reduz a pluralidade constitutiva das práticas de linguagem a um único horizonte normativo legítimo. Tal imaginário, herdado de uma modernidade que confundiu universalismo com particularismo hegemônico, organiza currículos, avaliações e políticas linguísticas em torno da fantasia de um falante monolíngue ideal abstrato e sem corpo; mais ainda, esse falante não é situado em nenhum lócus de enunciação específico. A consequência pedagógica e política desse fantasma não é apenas didática: ela é ontoepistemológica. Ao construir o aluno plurilíngue como sujeito deficitário, a escola monolíngue não descreve uma realidade linguística; ela a produz ativamente, convertendo repertórios heterogêneos, historicamente construídos, em desvio, contaminação ou incompetência.

Este artigo parte do reconhecimento dessa contradição para propor um deslocamento radical no modo de conceber a educação linguística: da norma ao repertório, do consenso ao dissenso, da convergência à com-vivência ética na heterogeneidade. Para tanto, dialogo com contribuições de pensadores que, a partir de posições distintas, convergem numa crítica às naturalizações coloniais e hegemônicas da linguagem e do saber. Jacques Rancière (2010) oferece uma política do dissenso que recusa a harmonização como

horizonte do político; Lachman Khubchandani (1997) propõe um ethos plurilíngue fundado na acomodação mútua e na incompletude constitutiva dos repertórios; Eduardo Viveiros de Castro (2004) desloca a noção de tradução ao insistir na produtividade dos equívocos interculturais; Isabelle Stengers (2018) articula uma cosmopolítica que recusa as pretensões universalizantes do conhecimento moderno ocidental; e Humberto Maturana (1993) ancora, no amor e na afetabilidade, as condições éticas do reconhecimento do outro como legítimo para a com-vivência.

A articulação entre esses pensadores não busca síntese ou convergência teórica plena. Ao contrário, ela própria se constitui como prática de com-vivência entre perspectivas parcialmente não convergentes — o que é, em si mesmo, coerente com a proposta que aqui se desenvolve. O que os une não é uma epistemologia comum, mas uma recusa compartilhada: a recusa do monolinguismo como ethos, da norma como critério principal da linguagem humana e do consenso como horizonte único da política. O que se propõe, em lugar disso, é uma educação linguística que assuma o encontro entre mundos distintos não como problema a resolver, mas como condição ética e pedagógica a cultivar.

Educação linguística e crítica à normatividade

A língua é um fenômeno político e ético. Politicamente, ela é definida e fixada por grupos hegemônicos que, ao impor uma versão homogênea e normativa, marginalizam formas alternativas de expressão. Assim, a norma linguística atua como uma política de consenso que legitima exclusões e hierarquizações, reforçando o que se pode chamar de colonialidade da linguagem. Eticamente, a redução da língua a um padrão único nega respeito aos usuários de formas linguísticas desvalorizadas, prejudicando relações de com-vivência e reconhecimento mútuo. Assim, uma educação linguística, seja de língua materna ou de língua estrangeira, não deve ser confundida com um ensino de língua baseada apenas em

habilidades e competências. Trata-se de uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo em que ensina, promove reflexão crítica sobre as dimensões políticas e éticas da linguagem.

A crítica à normatividade ganha densidade adicional quando examinada a partir do que tenho chamado de linguística do sul — ou, um gesto de *sulização* das epistemologias linguísticas (Menezes de Souza 2024). O que mais me incomodou na linguística hegemônica, desde minha formação, foi o conjunto de seus pressupostos: o pressuposto do monolinguismo como ponto de partida, o pressuposto da descontextualização e da completude da forma, isto é, uma perspectiva centrada no código. Da minha experiência biográfica pessoal com a linguagem — de um contexto plurilíngue e colonial — a alteridade e a incompletude são constitutivas. Isso significa reconhecer que línguas existem ao lado de outras línguas, pessoas existem ao lado de outras pessoas, culturas existem ao lado de outras culturas. Todas essas coexistências implicam em desigualdades e conflitos que não desembocam em consenso e convergência e sim em com-vivência litigiosa, mas produtiva, no sentido de que provoca aprendizagem e transformações em todos os envolvidos. É justamente essa relacionalidade complexa que a linguística *mainstream* de orientação norte-cêntrica sistematicamente recusa ao naturalizar o monolinguismo como condição universal da linguagem acompanhado por interações comunicativas transparentes e horizontais, se desigualdades e diferenças sociais interferirem no entendimento mútuo.

Tal recusa não é epistemicamente inocente. Ela é, como apontou Grosfoguel (2013), uma forma de racismo epistêmico: o gesto pelo qual línguas e saberes hegemônicos se produzem como epistemicamente “não marcados”, enquanto tudo o que escapa à norma colonial torna-se “marcado” por sua diferença. Falo aqui da experiência de ser sempre marcado, não apenas por ser racializado, mas também em termos de língua e de saber. É dessa experiência situada, desse lócus de enunciação específico, que emerge a crítica à normatividade que proponho. Antes de qualquer proposta

pedagógica, é necessário marcar o não marcado: tornar visível de onde se fala sócio historicamente, e os interesses de poder que sustentam a norma que se apresenta como universal.

No contexto brasileiro, essa operação de marcação do não marcado exige que se enfrente a realidade sociolinguística concreta que a norma escolar sistematicamente recusa reconhecer. Mattos e Silva (2004) demonstra que o português brasileiro se constitui, historicamente, a partir de uma tensão irreduzível entre dois polos: de um lado, a suposta norma culta que, por ser hegemônica, é idealizada e historicamente ancorada em modelos literários, perpetuada institucionalmente pela escola; de outro, o português popular brasileiro, variante efetivamente praticada pela esmagadora maioria da população. Essa distância não é acidental nem recente: ela resulta do processo histórico pelo qual o português europeu, ao se difundir no território colonial, entrou em intenso e litigioso encontro com as línguas indígenas e as línguas africanas trazidas pelo tráfico escravagista. Foram as populações indígenas, os africanos escravizados e seus descendentes (desnecessário dizer sujeitos historicamente subalternizados) os principais agentes de difusão e formatação do português popular no território nacional. O que a norma escolar recusa reconhecer como língua é, portanto, o resultado vivo desse encontro colonial, que é marcado pela violência. O que geralmente se esquece de dizer é que essa violência muitas vezes gerou gestos de resistência que por sua vez geraram formas linguísticas novas, contaminadas pelas diversas línguas presentes no encontro.

A consequência pedagógica dessa recusa é, para Mattos e Silva, devastadora. O ensino tradicional de língua falha ao tratar a variação linguística e o português popular como desvios a serem corrigidos, em vez de reconhecê-los como formas legítimas de linguagem que os alunos carregam consigo ao adentrar a escola. Quando se considera, que o Brasil é um país de profunda heterogeneidade cultural e desigualdade socioeconômica, a ficção institucional de um português único e uniforme não apenas falsifica a realidade linguística; ela produz exclusão social

sistemática, convertendo em déficit aquilo que é, na verdade, história sedimentada nos corpos e nas vozes dos falantes. A conclusão de Mattos e Silva é, nesse sentido, diretamente consonante com a crítica que aqui se desenvolve: transformar a educação linguística no Brasil exige a coragem política de confrontar a nossa própria história social e reconhecer que, sim, o português são dois, ou, melhor dizendo, são muitos: “A valorização da diversidade deve ser trabalhada e adequadamente valorizada e o objetivo final a atingir-se será tornar o estudante pluri-dialetal, no seu dialeto familiar, no dialeto de seu grupo social, consciente da variação possível em outros grupos sociais, e senhor também das normas do dialeto socialmente privilegiado” (2004, p. 76).

Isso implica, também, trazer o corpo de volta (Menezes de Souza 2018, 2019; ver a discussão abaixo). Como vimos, o ensino normativo de línguas opera com a invisibilização do sujeito usuário da língua localizado num corpo específico, situado num lócus de enunciação sócio histórico específico, e constituído por discursos coletivos específicos. O ensino normativo de línguas pressupõe um falante abstrato, sem corpo e agência localizados sócio historicamente. Em contraposição, uma educação linguística crítica e decolonial reconhece que sujeitos de linguagem são constituídos por discursos sociais e históricos que os atravessam diferentemente conforme os corpos que habitam; são constituídos também pelas histórias que carregam e os lugares de onde falam. Não são todos os sujeitos que são atravessados pelos mesmos discursos.

Os discursos que atravessam um sujeito específico não apenas o constituem, mas esse mesmo sujeito com frequência pode propiciar curtos-circuitos entre esses discursos, gerando contaminações e transformações nos discursos e por consequência em si mesmo como sujeito constituído por eles. É isso que paradoxalmente torna cada lócus de enunciação simultaneamente situado sócio historicamente, constituído por discursos coletivos, e único em sua constituição.

Nesse quadro, a heterogeneidade deixa de ser anomalia ou desvio e passa a ser reconhecida como condição constitutiva da linguagem. Não se trata de afirmar que a linguagem é heterogênea por adição, como se houvesse uma homogeneidade original à qual a diferença viesse se somar. Trata-se, ao contrário, de reconhecer, numa perspectiva Bakhtiniano (Bakhtin 1981) que a heterogeneidade é o estado natural da linguagem, anterior e fundante em relação a qualquer homogeneidade. Esta última não é dada; é *produzida*, politicamente e pedagogicamente, como efeito de poder.

É contra essa produção política da homogeneidade linguística que a noção de repertório plurilíngue opera como instrumento crítico. Os sujeitos não operam a partir de línguas rigidamente separadas e completas; operam a partir de repertórios móveis e dinâmicos, compostos por elementos linguísticos, semióticos, corporais e afetivos heterogêneos, mobilizados estrategicamente conforme as exigências éticas e relacionais e conforme as necessidades pragmáticas de cada interação. O foco muda assim, da língua como código para o falante como usuário situado; o foco muda também da completude formal para a eficácia relacional. E muda do monolinguismo como norma para o plurilinguismo como *ethos*.

Essa passagem tem consequências diretas para a educação linguística. Em contextos escolares brasileiros, estudantes provenientes de periferias urbanas e de comunidades rurais chegam à escola portando repertórios plurilíngues e pluri-dialetais que a instituição sistematicamente não reconhece como linguagem. Ao chegar à escola, descobrem que o comportamento linguístico que trazem não é sequer reconhecido como língua. Esse choque não é apenas pedagógico; é ontológico. Ele produz, no sujeito que aprende, a experiência da percepção de sua própria inexistência linguística; essa experiência se torna, em última análise, uma forma de violência epistêmica, semelhante àquela denunciada por Grosfoguel acima.

Uma educação linguística crítica precisa, portanto, interromper esse gesto de produção da inexistência. Não basta incluir a diversidade, como Walsh (2009) denuncia, de modo funcional e instrumental, como ocorre no que se poderia chamar de plurilinguismo monolíngue. Desse modo reconhece-se a diferença apenas para domesticá-la no interior do mesmo horizonte normativo colonial que a criou. É preciso empreender uma mudança mais radical: da língua como sistema fechado e autossuficiente, para a linguagem como prática ecológica e relacional sempre incompleta constitutivamente. É preciso mudar do falante ideal monolíngue como horizonte normativo para o sujeito plurilíngue, situado num corpo sócio historicamente específico, como ponto de partida.

A noção de crítica, nesse contexto, também muda. Para Rancière (2012), não se trata de desvendar verdades ocultas ou ler “nas entrelinhas”, mas de identificar, interrogar e interromper configurações hegemônicas de sentido. Crítica, nesse sentido, é identificar, interrogar e possibilitar múltiplas ecologias de saberes e sentidos em com-vivência. O que se propõe, assim, não é a simples substituição de uma norma opressora por outra norma local igualmente prescritiva (um risco que a ênfase sobre o local precisa permanentemente vigiar), mas o cultivo de uma sensibilidade crítica para com a própria necessidade de e os próprios limites das normas: o que elas permitem, e excluem, e sob quais condições históricas e relacionais de poder foram constituídas.

Do monolinguismo ao plurilinguismo

O monolinguismo funciona como política de exclusão do diferente, sustentando uma aparência de consenso que, na prática, silencia dissensos. Ele pode assumir formas sutis, como o “plurilinguismo monolíngue”, em que a diversidade é incluída apenas de modo funcional e instrumental conforme a denúncia de Walsh mencionada acima.

Em contraponto, o plurilinguismo se sustenta numa *política do dissenso* (Rancière, 2010). Essa perspectiva não busca convergência nem igualdade como ponto de chegada, mas parte do pressuposto de uma *igualdade radical de inteligências*. Para Rancière, a igualdade é um pressuposto inicial de qualquer discussão sobre a com-vivência de elementos plurais, em que se pressupõe que todos são capazes de pensar e comunicar. Inspirado tanto em Rancière quanto em Khubchandani (1997), podemos pensar o plurilinguismo como com-vivência ética na diferença, sem convergência forçada, o que o aproxima de um conceito de *repertório*.

A passagem de uma lógica monolíngue para uma perspectiva plurilíngue não deve ser compreendida como simples expansão quantitativa de competências linguísticas, isto é, como adição cumulativa de línguas ao repertório de um sujeito previamente concebido como estável e individualizado. Tal compreensão ainda permanece presa ao imaginário colonial moderno da linguagem como sistema discreto, delimitável e propriedade de sujeitos isolados, supostamente individuais e livres. Em contraposição a essa perspectiva, retomamos a reflexão de Khubchandani, e mudamos radicalmente o eixo da discussão ao compreender o plurilinguismo não como acúmulo somativo de códigos, mas como ética relacional de com-vivência na heterogeneidade.

Dessa forma, o conceito central deixa de ser “língua” enquanto entidade autônoma e passa a ser o de repertório plurilíngue. Para Khubchandani, os sujeitos habitam um determinado *kshetra*; ele usa esse termo para se referir não a um espaço geográfico fixo, mas a uma ecologia relacional de coexistência sociocultural e linguística. Nessa ecologia os sujeitos não operam a partir de línguas rigidamente separadas, mas de repertórios móveis e dinâmicos compostos por elementos linguísticos heterogêneos que são estrategicamente mobilizados conforme as exigências éticas e pragmáticas de cada interação. O repertório plurilíngue, portanto, não corresponde a uma coleção ordenada de sistemas linguísticos completos armazenados na mente de um falante ideal; trata-se

antes de uma constelação dinâmica de recursos semióticos, históricos, corporais e afetivos cuja ativação depende das relações sociais concretas nas quais o sujeito se encontra implicado.

Tal concepção desestabiliza profundamente os pressupostos do monolinguismo moderno-colonial. O monolinguismo não constitui apenas uma descrição sociolinguística, mas um ethos, isto é, uma disposição ontoepistemológica fundada na crença da completude e autossuficiência de uma única língua legítima. O ethos monolíngue (Menezes de Souza 2024) opera por meio da produção abissal da inexistência de outras formas de linguagem, convertendo repertórios plurais em déficit, como se fossem desvios ou contaminadores da pureza linguística. Nesse processo, a heterogeneidade é tratada como problema a ser corrigido, e não como condição constitutiva da vida social.

Em contraposição a essa lógica, Khubchandani (1997) propõe a noção de *ethos plurilíngue* para encapsular uma ética cotidiana de acomodação mútua; essa ética se baseia na abertura atitudinal à diferença e no reconhecimento da incompletude constitutiva de todos os repertórios linguísticos de todos os falantes que coexistem num mesmo *kshetra*. Em vez de pressupor fronteiras rígidas entre línguas e identidades, o *ethos plurilíngue* parte da percepção de que toda comunicação é necessariamente parcial e precisa ser negociada. Assim, interlocutores envolvidos em práticas plurilíngues não procuram defender a integridade absoluta de seus códigos linguísticos, mas mobilizam estrategicamente elementos diversos de seus repertórios em direção à inteligibilidade relacional privilegiando o conceito ético de sinergia enquanto valorização da coexistência entre diferentes, e o conceito ético de acaso (serendipidade) enquanto destemor de ser equivocado, de não saber algo, mas mesmo assim, persistir na interação na esperança de entender e se fazer entendido.

Os conceitos de sinergia e acaso constituem a ética da acomodação à diferença e ao desconhecido e se aproximam significativamente daquilo que chamamos de ecologia relacional da linguagem. O sujeito plurilíngue não é aquele que domina

perfeitamente múltiplos sistemas autônomos, mas aquele que desenvolve sensibilidade ética para navegar zonas de opacidade, de persistir na comunicação apesar de se equivocar e de não saber. Em outras palavras, o plurilinguismo deixa de ser competência técnica para tornar-se prática ética de com-vivência com a diferença.

Khubchandani descreve esse processo através da noção de *estratificação* pelo qual diferentes elementos do repertório emergem ou recuam conforme as demandas específicas de cada situação comunicativa. Não há, portanto, uma língua fixa e central organizando hierarquicamente as demais; há antes um movimento contínuo de modulação contextual em que elementos linguísticos e semióticos distintos são mobilizados pragmaticamente segundo relações afetivas, políticas, históricas e situacionais. A ênfase desloca-se da pureza formal para a eficácia relacional da interação visando sempre a com-vivência ética.

Essa perspectiva possui implicações decisivas para a educação linguística crítica. Em primeiro lugar, ela questiona frontalmente modelos escolares baseados na idealização de um falante nativo monolíngue como horizonte normativo da aprendizagem. Se os sujeitos já vivem imersos em repertórios heterogêneos, então a insistência escolar em separar rigidamente línguas não descreve a realidade das práticas linguísticas atuais; ao contrário, produz artificialmente regimes de exclusão e inadequação. O aluno plurilíngue é frequentemente construído pela escola monolíngue como sujeito deficitário porque seu repertório excede as fronteiras epistemológicas que sustentam a normatividade colonial moderna, ainda hegemônica em nossas instituições escolares.

Além disso, o ethos plurilíngue desloca a própria finalidade da educação linguística. Aprender línguas deixa de significar aproximar-se de uma competência abstrata e universalizada e passa a envolver o cultivo de capacidades éticas de negociação, escuta, acomodação e com-vivência na diferença. O que sustenta práticas plurilíngues não é necessariamente a preservação intacta de diversos sistemas linguísticos, mas a manutenção de uma

atitude ética de abertura a e acolhimento da heterogeneidade linguística sociocultural.

Nesse sentido, o repertório plurilíngue não é apenas um fenômeno linguístico; ele é simultaneamente histórico e político. Na maioria de escolas brasileiras, os sujeitos carregam consigo memórias de privilégios e desigualdades socioeconômicas, deslocamentos migratórios, marcas raciais, experiências de exclusão e estratégias de sobrevivência que atravessam suas práticas de linguagem orais e escritas. A própria alternância entre práticas aparentemente monolíngues (geralmente na escrita em linguagem hegemônica) e plurilíngues (geralmente na interação oral na sala de aula e no pátio) evidencia que os repertórios não respondem apenas a critérios comunicativos, mas também a relações de poder, violência simbólica e controle da visibilidade e inexistência social.

Dessa maneira, a passagem do monolinguismo ao plurilinguismo não representa simplesmente uma mudança metodológica no ensino de línguas, mas um deslocamento epistemológico profundo: da linguagem concebida como sistema fechado para a linguagem entendida como prática ecológica e relacional; do sujeito autônomo liberal para o sujeito constituído na interdependência e com-vivência social; da norma supostamente universal para a negociação situada; da suposta pureza linguística para a com-vivência ética entre repertórios múltiplos e incompletos. É nesse contexto que o ethos plurilíngue de Khubchandani oferece uma crítica radical e decolonial às ontoepistemologias monolíngues que ainda organizam grande parte das políticas linguísticas e das práticas educacionais contemporâneas.

Dissenso, encontros e tradução intercultural

Rancière (2010) argumenta que a democracia consiste no confronto litigioso constante e na com-vivência de múltiplas distribuições do sensível de sujeitos que compartilham o mesmo

espaço. Cada distribuição estabelece modos de ver, sentir e dizer que legitimam alguns e silenciam outros. O papel da crítica é, portanto, romper a naturalidade de tais exclusividades, criando espaços de com-vivência.

Nessa perspectiva, a educação linguística precisa assumir o encontro entre diferentes como lugar privilegiado de aprendizagem. A tradução intercultural (Menezes de Souza, 2018) torna-se central: comunicar-se não se trata de buscar a univocidade ou monolinguismo; trata-se, ao contrário, de se abrir à diferença. Viveiros de Castro (2004) propõe o conceito de equivocidade controlada, enfatizando que traduzir é lidar com mal-entendidos inevitáveis e produtivos, de forma semelhante aos conceitos éticos de sinergia e acaso discutidos acima.

Khumbhandani (1995) acrescenta que comunidades plurilíngues muitas vezes se comunicam sem compartilhar uma língua comum, apoiando-se, como vimos acima, num ethos plurilíngue que privilegia a com-vivência entre diferentes. Essa prática revela que a incompletude não é falha, mas condição para o convívio. Maturana (1993), por sua vez, associa essa aceitação do outro ao conceito *de amor* como fundamento ético: reconhecer o outro diferente como um eu legítimo com quem se pode com-viver.

Torna-se fundamental, portanto, compreender que os encontros entre mundos linguísticos e ontoepistemológicos distintos não podem ser reduzidos a um modelo liberal de comunicação baseado na pressuposição de falantes individuais autônomos, transparência semântica, consenso racional ou equivalência universal de significados. O que está em jogo nesses encontros não é simplesmente a troca imperfeita entre sujeitos que compartilham previamente um mesmo mundo comum; está em jogo uma disputa acerca da própria constituição desse comum: quem pode falar, o que pode ser reconhecido como fala legítima, quais mundos contam como inteligíveis e sob quais condições certas formas de existência tornam-se audíveis, visíveis ou traduzíveis. É nesse contexto que a noção de dissenso elaborada

por Rancière (2010) adquire centralidade para a reflexão sobre linguagem e com-vivência.

Para Rancière, o dissenso não corresponde simplesmente a desacordo de opiniões dentro de um horizonte compartilhado de racionalidade comunicativa. Ao contrário, o dissenso emerge quando não existe acordo prévio acerca dos próprios termos da interlocução: os interlocutores não compartilham necessariamente o mesmo mundo sensível; não compartilham os mesmos objetos de referência ou mesmo o reconhecimento recíproco de quem pode ser considerado sujeito legítimo de enunciação. Lembramos aqui do que vimos acima, onde Rancière define o sensível como modos variados de ver, sentir e dizer. Enquanto o sujeito legítimo de enunciação é aquele de quem o sensível é legitimado e se torna hegemônico, o sensível do sujeito não legitimado é excluído e silenciado.

O político, nesse sentido, nasce não da harmonização comunicativa ou convergência entre diferentes, mas da *ruptura* daquilo que Rancière denomina “partilha do sensível”, isto é, a ruptura dos regimes que distribuem diferencialmente e desigualmente a visibilidade e a inteligibilidade social e linguística. O dissenso é a irrupção daqueles cuja fala parece, para os hegemônicos, é apenas como ruído; a irrupção daqueles que precisam simultaneamente argumentar e construir um espaço no qual sua argumentação e sua voz possam ser reconhecidas como fala legítima, forçando a transformação da hegemonia instituída.

Essa formulação permite tornar significativamente mais complexas as discussões já desenvolvidas acima em torno de normatividade, lócus de enunciação e ethos plurilíngue. Os encontros interculturais não podem ser concebidos como simples zonas de contato entre grupos socioculturais previamente estabilizados, mas como espaços litigiosos de disputa ontoepistemológica nos quais diferentes regimes de realidade entram em fricção. O problema não reside apenas na dificuldade de compreender o outro, mas na ausência de consenso acerca do que significa compreender, acerca do que constitui um sujeito, um

corpo, uma língua, uma natureza ou uma comunidade. Nesse sentido, a tradução intercultural não pode ser pensada como mera transferência transparente de conteúdos semânticos entre códigos equivalentes fixas.

É aqui que a reflexão de Viveiros de Castro (2004) sobre a tradução equivocada ou equivocação controlada torna-se decisiva. Viveiros de Castro desfaz radicalmente a noção clássica de tradução ao argumentar que o objetivo de encontros na antropologia não é eliminar os mal-entendidos entre mundos ontológicos distintos, mas aprender a habitar produtivamente esses equívocos. A equivocação não constitui erro de comunicação; ela é condição estrutural de toda relação intercultural. Traduzir não significa descobrir equivalências universais ocultas sob diferentes representações culturais, mas reconhecer que conceitos aparentemente homônimos remetem frequentemente a referentes ontologicamente distintos: “A boa tradução é aquela que permite que os conceitos da outra língua deformem e subvertam a caixa de ferramentas conceituais do tradutor” (Viveiros de Castro 2004:3).

A formulação perspectivista apresentada por Viveiros de Castro produz aqui uma mudança decisiva: diferentes sujeitos não enxergam o mesmo mundo de maneiras diferentes; eles habitam mundos distintos estruturados por diferentes regimes de corporeidade e existência. Assim, quando o jaguar e o humano utilizam a mesma expressão — por exemplo, “cerveja de mandioca” — eles não estão se referindo ao mesmo objeto sob perspectivas subjetivas diferentes; estão nomeando realidades ontologicamente distintas. O equívoco surge porque a linguagem produz uma aparência enganosa de equivalência onde subsiste diferença radical ontoepistemológica entre mundos.

Essa concepção dialoga profundamente com a noção rancieriana de dissenso. Em ambos os casos, aquilo que está em jogo é a impossibilidade de pressupor uma comunidade semântica única e universal anterior ao conflito no encontro. O dissenso político, para Rancière, emerge quando, no encontro, não existe acordo acerca dos próprios objetos da disputa ou do estatuto dos falantes

envolvidos. A tradução intercultural equivocada, para Viveiros de Castro, evidencia que interlocutores, em encontros de diferentes, frequentemente utilizam os mesmos signos enquanto habitam universos ontológicos distintos. O conflito intercultural no encontro, portanto, não decorre simplesmente de falhas comunicativas superáveis mediante maior racionalidade deliberativa; ele revela a coexistência litigiosa de mundos não convergentes.

Essa articulação permite reinterpretar os encontros interculturais não como momentos estáveis de aproximação entre identidades fixas, mas como momentos de equivocação produtiva. Os encontros tornam-se espaços nos quais sentidos, corpos, saberes, temporalidades e ontologias entram em negociação sem jamais convergir plenamente para um consenso totalizante. A tradução intercultural deixa então de operar como assimilação do outro ao horizonte epistemológico hegemônico e passa a constituir-se como prática ética de com-vivência com a convergência parcial e com as incompletudes alheias e próprias.

Quando apontamos (Menezes de Souza 2018, 2019) para a importância de “marcar o não marcado”, “trazer o corpo de volta” e reconhecer os *lóci* de enunciação de sujeitos falantes em encontros linguísticos, estamos enfaticamente recusando o universalismo colonial abstrato que sustenta modelos consensuais de linguagem e comunicação. Como apontou Mattos e Silva acima, a normatividade monolíngue colonial moderna depende da fantasia de uma equivalência universal de sentidos, e de uma transparência comunicativa fundada na invisibilização de seus próprios pressupostos históricos e ontoepistemológicos. A contrapelo disso, o dissenso e a equivocação revelam que a comunicação, como também apontou o Bakhtin, normalmente ocorre em condições de não convergência e de disputa sobre o comum.

O conceito de *ethos* plurilíngue de Khubchandani ganha maior profundidade quando lido à luz dessas discussões. O plurilinguismo deixa de significar mera coexistência pacífica de códigos equivalentes e passa a retratar uma ética de navegação constante entre equívocos inevitáveis. Habitar repertórios

plurilíngues significa desenvolver capacidade ética de com-viver com diferenças que não podem ser plenamente superadas pela tradução universalizante. O sujeito plurilíngue não elimina o dissenso; aprende a valorizar e negociar sua permanência.

Assim, a educação linguística não pode mais ser organizada em torno do ideal iluminista de compreensão mútua plena entre sujeitos transparentes. Seu desafio torna-se outro: formar sensibilidades capazes de reconhecer o caráter inevitavelmente parcial, situado e litigioso de toda tradução intercultural de todo encontro entre diferentes. Isso implica abandonar pedagogias baseadas na eliminação do mal-entendido e do sotaque em favor de práticas que reconheçam o equívoco como dimensão constitutiva da relação ética com a alteridade. Vale dizer e repetir que, diferente o conceito colonial narcísico (Viveiros de Castro 2010) de entender a alteridade como se referisse a seres de menor valor, até desumanizados, e não plenamente eu de si mesmo, a alteridade nos encontros discutidos aqui se refere a outros enquanto eus plenos.

Dessa maneira, o dissenso de Rancière e a tradução equivocada de Viveiros de Castro se juntam numa crítica radical das ontoepistemologias comunicativas do consenso. Ambos recusam a fantasia liberal moderna de um espaço universal transparente de racionalidade compartilhada e insistem que a política, a linguagem e a tradução emergem nos intervalos de convergência que atravessam os encontros entre mundos e saberes. O comum, portanto, não precede o conflito; ele é continuamente produzido e desestabilizado nas próprias práticas litigiosas de tradução, escuta, equivocação e negociação entre formas heterogêneas de existência.

Cosmopolítica e epistemologias plurais

A nossa reflexão se amplia ao considerar a cosmopolítica proposta por Stengers (2018). Como veremos, essa perspectiva também recusa a política de convergência e propõe uma política do

dissenso, em que o não saber, o não compreender e o não coincidir são constitutivos. Pensar cosmopoliticamente significa abrir-se à diferença radical, reconhecer que nenhuma língua, cultura ou saber é completo, e que a com-vivência exige aceitar a incompletude e a negociação permanente.

A proposta cosmopolítica de Stengers emerge, assim, como crítica às pretensões universalizantes da racionalidade moderna ocidental, especialmente à tendência de determinadas epistemologias de se apresentarem como árbitros universais da verdade e da racionalidade. De forma semelhante a Viveiros de Castro, em vez de pressupor a existência de um mundo único interpretado diferentemente por culturas distintas, Stengers insiste na necessidade de reconhecer a presença de múltiplas formas legítimas de compor o real. A *cosmopolítica* não designa, portanto, uma política cosmopolita universal fundada no consenso racional entre sujeitos transparentes, mas, de forma radicalmente diferente, uma política da hesitação e da coexistência litigiosa entre diferentes modos de conhecer e habitar o mundo.

Nesse sentido, a cosmopolítica recusa aquilo que Stengers percebe como a violência epistemológica da universalização moderna: o gesto pelo qual determinadas formas de conhecimento reivindicam para si a capacidade exclusiva de definir o que conta como realidade legítima, relegando outras formas de existência ao estatuto de crença, superstição, irracionalidade ou inexistência epistemológica. Tal crítica ecoa a discussão desenvolvida acima sobre o monolinguismo na qual vimos que o monolinguismo moderno-colonial não constitui apenas uma política de linguagem; ele opera ontoepistemologicamente como cosmologia normativa que reduz a pluralidade dos mundos a um único horizonte legítimo de inteligibilidade.

É contra essa redução da riqueza da pluralidade ontoepistemológica que o conceito de *kshetra*, articulado por Khubchandani (1997), como vimos acima, ganha densidade cosmopolítica. O *kshetra* não corresponde simplesmente a um espaço multicultural no sentido liberal do termo. Trata-se, antes, de

uma ecologia relacional atravessada por heterogeneidade linguística, cultural e ética, na qual identidades, línguas e pertencimentos permanecem litigiosos, fluidos, contingentes e negociáveis. Nesse espaço, não há centro normativo absoluto capaz de estabilizar definitivamente os sentidos e os repertórios e nem mesmo as formas legítimas de existência.

O ethos plurilíngue que emerge do kshetra aproxima-se profundamente da proposta cosmopolítica de Stengers justamente porque ambos recusam a lógica da completude ontoepistemológica. Para Khubchandani, os sujeitos que compartilham um kshetra reconhecem implicitamente a incompletude de seus próprios repertórios e a necessidade ética de acomodação mútua. A comunicação plurilíngue não depende da eliminação da diferença, mas da disposição ética para negociar continuamente, em encontros com o diferente, em zonas de opacidade e heterogeneidade. O ethos plurilíngue exige que interlocutores “saíam” parcialmente de seus próprios códigos linguísticos em direção a um terreno relacional compartilhado.

Essa ética da incompletude encontra forte ressonância na proposta cosmopolítica. Para Stengers, nenhuma prática de conhecimento possui legitimidade para falar em nome do todo; toda epistemologia deve aprender a coexistir com outras sem reivindicar soberania universal sobre elas. A cosmopolítica introduz a figura daquele que obriga os saberes hegemônicos a hesitar e reconhecer seus limites. O *cosmos* da *cosmopolítica* não corresponde a um universo ordenado e unificado. Pelo contrário, como o dissenso de Ranciére, e a tradução equivocada de Viveiros de Castro, esse *cosmos* corresponde à presença insistente de e a relação entre múltiplos atores, humanos e não humanos, cujas existências impedem o fechamento convergente prematuro do político em torno de um consenso universal.

Essa presença insistente de e a relação entre múltiplos atores compartilhando o mesmo espaço ressurgem quando se observa o modo como Khubchandani descreve o funcionamento dos repertórios plurilíngues através da *estratificação*. Como vimos

acima, para Khubchandani os elementos do repertório não são organizados em hierarquias fixas de pureza ou legitimidade; são modulados pragmaticamente conforme exigências situacionais e éticas de encontros com outros. A eficácia comunicativa depende menos da preservação rígida da forma de um elemento do repertório e mais da sua capacidade de produzir inteligibilidade parcial e acomodação recíproca; em suma, o valor de um elemento do repertório convocado sob demanda de uma transação comunicativa específica está mais em sua capacidade de *produzir com-vivência* do que em sua competência de dizer X ou Y corretamente,

De modo semelhante, a cosmopolítica de Stengers não busca resolver conflitos ontoepistemológicos por meio da imposição de uma metalinguagem universal. Ela propõe uma política capaz de sustentar a coexistência entre diferentes racionalidades sem absorvê-las em uma síntese reconciliadora convergente.

Contrastando com isso, Santos (2007) descreve o *pensamento abissal* colonial que dicotomicamente produz, por parte dos colonizadores, a invisibilidade ontoepistemológica dos saberes e línguas dos colonizados, estabelecendo uma *linha abissal* entre o eu colonizador e seus saberes de um lado da linha e o outro colonizado do outro lado. A cosmopolítica, em contrapartida, é profundamente anti-abissal; ela recusa a produção da inexistência epistemológica do outro. Em vez de converter diferenças em déficits, a cosmopolítica busca criar condições para que múltiplas formas de saber possam comparecer e com-viver, mesmo que de forma litigiosa, sem serem previamente domesticadas pelo universalismo colonial moderno.

Em termos da articulação entre cosmopolítica e educação linguística, tenho proposto (Menezes de Souza 2018, 2019, 2025) uma linguística do sul fundada na relacionalidade e no emaranhamento de pluralidades, no lócus de enunciação, em trazer o corpo de volta e na marcação do não marcado. Procuro simultaneamente identificar, interrogar e interromper o privilégio ontoepistemológico do monolíngue e proponho formas mais

plurais, embora litigiosas, de coexistência ontoepistemológica. Dessa forma, a educação linguística deixa de operar como mecanismo de assimilação ao universal e passa a constituir-se como prática cosmopolítica de com-vivência com a heterogeneidade radical.

Isso implica reconhecer que diferentes repertórios linguísticos carregam consigo diferentes historicidades, sensibilidades, cosmologias e modos de produzir realidade. Aprender línguas não significa apenas adquirir novos códigos comunicativos. Talvez de forma mais importante, aprender línguas (incluindo formas da suposta língua materna) significa empreender contatos e aprender a transitar entre mundos não convergentes. O ethos plurilíngue, portanto, não é apenas competência sociolinguística: ele constitui uma ética cosmopolítica da com-vivência.

A própria noção de pluralismo orgânico formulada por Khubchandani (1997:98) reforça essa dimensão. Ao descrever os repertórios plurais como mosaico, arco-íris ou ecologia orgânica na qual nenhuma parte se dissolve completamente em outra, Khubchandani oferece uma imagem particularmente próxima da cosmopolítica de Stengers. Em ambos os casos, o comum não é produzido pela homogeneização, mas por um processo incessante de manutenção relacional da diferença. O vínculo social emerge da possibilidade de coexistência e com-vivência entre elementos heterogêneos que permanecem distintos sem precisarem tornar-se equivalentes ou convergentes.

Desse modo, a articulação entre cosmopolítica e ethos plurilíngue permite radicalizar a crítica ao ethos monolíngue da modernidade colonial. Contra a fantasia de um único mundo transparente organizado por uma única racionalidade legítima, Stengers, Ranciére, Khubchandani e Viveiros de Castro, a partir de seus lóci em continentes diferentes insistem na necessidade de uma ecologia plural de saberes, línguas, repertórios e modos de existência. O político deixa então de ser o espaço da convergência universal e passa a constituir-se como prática incessante de negociação e tradução éticas entre diferenças insuperáveis, entre

mundos que coexistem e com-vivem sem jamais se fundirem completamente numa totalidade homogênea.

Por fim....

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo apontam para uma reconfiguração profunda dos fundamentos sobre os quais se constrói a educação linguística atual. Ao mover o eixo do debate da norma para o repertório, do monolinguismo para o ethos plurilíngue, e do consenso para o dissenso litigioso produtivo, o que se propõe não é uma simples reforma curricular nem uma atualização metodológica do ensino de línguas. O que está em jogo é um *repensar ontoepistemológico*: a recusa da linguagem como sistema fechado, autossuficiente, propriedade de sujeitos autônomos, e sua reconfiguração como prática ecológica remetendo ao fato que todo ser e saber é relacional e constitutivamente incompleto.

Esse repensar possui implicações éticas e políticas que não podem ser subestimadas. Uma educação linguística fundada no ethos plurilíngue de Khubchandani, informada pelo dissenso de Rancière, orientada pela equivocação controlada de Viveiros de Castro e aberta à cosmopolítica de Stengers, é necessariamente uma educação que recusa produzir a inexistência epistemológica do outro. Essa educação linguística reconhece que os repertórios linguísticos dos sujeitos, atravessados por histórias de deslocamento, violência simbólica, resistência e criação, não são sinais ou vestígios de incompetência, mas formas legítimas e densas de transitar entre mundos e de com-viver na diferença. A sala de aula, nesse quadro, deixa de ser o espaço de transmissão da norma e passa a constituir-se como um espaço para construir uma ecologia relacional de com-vivência litigiosa entre repertórios e mundos não convergentes.

Ao retratar a educação linguística como a pedra de toque para a construção de uma ecologia relacional de com-vivência, vale recuperar o papel do afeto e do amor numa relação ético-política

de com-vivência. Voltemos a Maturana, visto acima, para apontar o caminho: "O amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência" (2002:66). Maturana parece ecoar as palavras de Freire ao falar da importância do diálogo na construção de um mundo mais justo: "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens (1970:45).

Não caminhamos, contudo, para a dissolução de toda normatividade ou a recusa ingênua do ensino. Significa, antes, que o ensino de línguas precisa ser atravessado por uma reflexividade crítica acerca de suas próprias condições de produção: quais vozes legítimas, quais silêncios, quais pressupostos ontoepistemológicos naturaliza e quais formas de existência ele como ensino torna invisíveis? A crítica, no sentido rancieriano, não desvela verdades ocultas; ela identifica, interroga e interrompe configurações hegemônicas de sentido, não para substituí-las, mas para abrir espaço para que outras ecologias de saberes e mundos possam comparecer e com-viver.

Repensar a educação linguística é, portanto, um projeto simultaneamente ontoepistemológico, ético, político e amoroso. É a aposta de que a escola pode tornar-se não um dispositivo de reprodução das hierarquias coloniais da linguagem, mas um espaço de com-vivência produtiva com a heterogeneidade, onde o equívoco não é falha a ser corrigida, mas condição constitutiva da relação ética com a alteridade de outros eus, e onde a incompletude de todos os repertórios é reconhecida não como déficit, mas como abertura necessária ao encontro com mundos outros.

Referências

BAKHTIN, M. M. Discourse in the Novel. In: HOLQUIST, Michael (ed.). **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Tradução de Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981. p. 259–422.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Nova York: Herder, 1970.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

KHUBCHANDANI, L. **Revisualizing Boundaries**: a plurilingual ethos. New Delhi: Sage, 1997.

MATTOS E SILVA, R. V. **O Português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amor y juego**. Fundamentos olvidados de lo humano. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Decolonial Pedagogies. **Multilingual Margins: A Journal of Multilingualism from the Periphery**, Cape Town, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Kshetra and the nurturing of a plurilingual ethos: Family plurilingualism and coloniality. **Journal of Multilingual Theories and Practices**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 223–243, 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Southernizing Linguistics. In: MAKONI, S.; UNYIERE, I.; DARTEY, E.; BASSEY, A. (orgs.). **Entanglements**: between decolonial and southernizing linguistics. Bristol: Multilingual Matters, 2025. p. 42-73.

MENEZES DE SOUZA, L. T. M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L. M. T. (orgs.). **Glocal languages and Critical Intercultural Awareness**. New York: Routledge, 2018. p. 17-41.

RANCIÈRE, J. **Dissensus**: On politics and aesthetics. Edição e tradução de S. Corcoran. Londres: Continuum, 2010.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Tradução de I. C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

STENGERS, I. The cosmopolitical proposal. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 69, p. 442-464, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. **Tipiti**: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America, Texas, v. 2, n. 1, p. 3-22, 2004.

A GAMIFICAÇÃO COMO ALTERNATIVA PARA MODERNIZAR O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Elaine Cristina Carvalho Duarte (UFF/CEDERJ)

Julia Figueiredo Vanoli (FFP/UERJ)

Introdução

O ensino de gramática da Língua Portuguesa nos segmentos de Ensino Fundamental e Médio no Brasil tende a ser tradicional e expositivo, com pouco ou nenhum espaço para a participação ativa dos alunos. Entretanto, é salutar questionar sobre os benefícios que esse padrão metodológico traz ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente atualmente, com a comodidade da internet e das inteligências artificiais. Como afirma bell hooks, “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. (Hooks, 2013. p. 34)

Dados referentes a 2021 da pesquisa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), indicam níveis decrescentes de proficiência em leitura e compreensão textual na Língua Portuguesa, o que poderia indicar que os métodos de ensino usados atualmente podem não ser, no geral, muito eficazes. Portanto, este artigo defende o uso de metodologias alternativas para que se alcance uma maior eficácia no ensino-aprendizagem, mais especificamente a metodologia de gamificação.

A opção pela gamificação se dá devido à possibilidade de transformar os alunos em peças-chave do processo de aprendizagem, a fim de incentivá-los a construírem ativamente o seu conhecimento, e não mais observarem passivamente aulas expositivas. Segundo Fadel *et al.* (2014) e Busarello (2016), respectivamente, nas obras *Gamification: princípios e estratégias* e

Gamificação na Educação, a gamificação, como ferramenta didática, tem o potencial de trazer ludicidade e interatividade para a sala de aula, aspectos dos quais os alunos necessitam para se manterem engajados e atentos. Outros aspectos positivos da gamificação como ferramenta didática são proporcionar oportunidades para a expressão da criatividade, da resolução de problemas, da cooperação entre colegas de classe, da compreensão e manipulação do conteúdo (ao invés de mera memorização) e da movimentação dos alunos, usando o espaço da sala e seus próprios corpos. Essa fisicalidade está de acordo com a Hipótese da Corporificação (ou Corporeidade), da Linguística Cognitiva de Lakoff e Johnson (1999, apud Araújo, 2010), visto que “A Linguística Cognitiva confere papel crucial ao corpo, com suas experiências, para a formação da gramática das línguas naturais.” (Leitão de Almeida et al., 2010. p. 5).

No que tange à gramática, o recorte escolhido para ser trabalhado é a coesão textual por meio dos conceitos de subordinação e coordenação, visto que, no âmbito da comunicação escrita efetiva, é imprescindível saber manipular tais mecanismos, apesar de o cenário atual demonstrar que os alunos apresentam grandes dificuldades para compreendê-los e usá-los, o que se dá pela forma como são ensinados.

Como referido anteriormente, o ensino tradicional de gramática da Língua Portuguesa, nos últimos anos, tem se mostrado ineficiente. Os alunos estão apresentando baixos níveis de proficiência na própria língua materna, segundo dados do SAEB.

Sob essa perspectiva serão discutidos seis princípios ao longo desse artigo: o ensino expositivo e tradicional de gramática da Língua Portuguesa leva à memorização, o que tende a ser inadequado e insuficiente para um aprendizado efetivo; tendo como premissa a Taxonomia de Bloom (Bloom *et al*, 1956), infere-se que os alunos podem estar com níveis insatisfatórios de proficiência na Língua Portuguesa devido às metodologias de ensino pouco eficazes usados nas aulas; a gamificação é uma das

formas de tornar o aprendizado (inter)ativo e lúdico; o aluno precisa ser uma peça chave do processo de construção ativa do conhecimento, caso contrário, o aprendizado não será pleno; é essencial trabalhar a movimentação corporal e a fisicalidade dos alunos, de acordo com a Hipótese da Corporificação, da Linguística Cognitiva de Lakoff e Johnson (1999, apud Araújo. 2010); os alunos precisam ser ouvidos e ter autonomia, como defende bell hooks em *Ensinando a Transgredir*, e os professores precisam ter liberdade criativa.

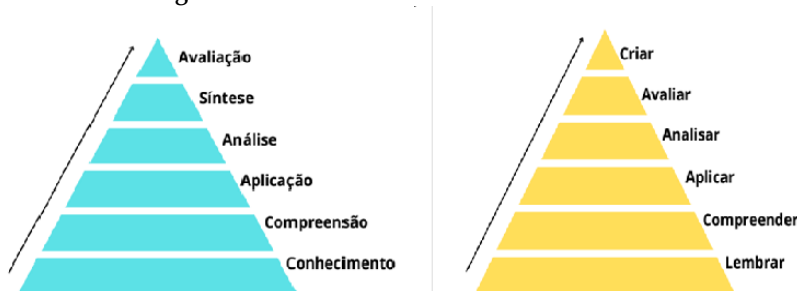
Finalizando, nosso objetivo é propor um jogo didático autoral, que trabalha de maneira lúdica e mais autônoma os tópicos de coordenação e subordinação, ou seja, coesão textual, de forma que os alunos não recorram à mera memorização do conteúdo, mas sim compreendam e se tornem capazes de manusear essas estruturas nas mais variadas situações comunicativas, escritas ou orais. Nesse sentido, o que se propõe é repensar o ensino de língua portuguesa de maneira mais autônoma e eficiente, pois como afirma Roxo (2013, p.3) o ensino da gramática na escola, está em descompasso entre as pesquisas sobre as estruturas da língua portuguesa e a prática docente, que está voltada para definições, generalizações e regras em si mesmas, com ênfase na metalinguagem desconsiderando os usos dessas estruturas em textos de diferentes gêneros discursivos e tipologias textuais.

Metodologias tradicionais versus construção ativa do conhecimento

A Taxonomia de Bloom (Bloom *et al* 1956), é uma teoria de aprendizagem que trabalha com domínios de aprendizagem e níveis de aprendizagem. Três são os domínios trabalhados: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor; já os níveis são designados à cada um desses domínios, e são organizados em hierarquia. Nos aprofundaremos apenas no domínio cognitivo. A teoria original, de 1956, está esquematizada na figura 1 à esquerda. Já a figura 1 à direita ilustra a revisão pela qual a teoria original passou, em 2001,

nas mãos de Krathwohl e Anderson, que adicionaram contribuições de mais especialistas. Uma modificação bastante visível que aconteceu foi a troca dos substantivos (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) da versão de 1956, por verbos (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar), a fim de enfatizar o aspecto “performance ativa”, a qual é esperado que os alunos alcancem. Por fim, o topo da pirâmide original foi modificado de “avaliação” para “criar”, visto que se entendeu que “criar” uma nova informação a partir de um conhecimento inicial é o ápice, o nível mais complexo ao qual se pode chegar no domínio cognitivo. Com o intuito de analisar as questões abordadas neste artigo, usaremos a terminologia da versão de 2001.

Figura 1: Pirâmides da Taxonomia de Bloom



Fonte: das próprias autoras

A teoria de Bloom fundamenta uma percepção comum aos estudiosos da educação, os alunos, no geral, não são estimulados a ultrapassar os níveis menos complexos de cognição, ou seja, lembrar, compreender e aplicar. Assim, o nível de retenção de conteúdo tende a ser baixo, e o desempenho escolar também. Tendo o ensino de Língua Portuguesa como referência, os alunos são incentivados a memorizar a gramática e fazer avaliações de múltipla escolha ou de respostas pré determinadas sobre ela (nível “lembrar”), que não envolvem pensamento crítico; os alunos são incentivados a entender a regra geral de uso das estruturas gramaticais e fazer avaliações mostrando essas regras em uso (nível

“compreender”), mas sem tomar muito conhecimento sobre as nuances de contexto e as possibilidades de uso poético destas, o que seria muito relevante, afinal a Língua está em constante mudança e evolução; por fim, os alunos são incentivados a aplicar esse recém adquirido conhecimento gramatical em contextos diferentes, mas igualmente controlados pelo professor, sem que se abra grande margem para o pensamento crítico e a imaginação dos alunos (nível “aplicar”).

Por outro lado, é necessário alcançar os níveis de maior complexidade dessa pirâmide (analisar, avaliar e criar) a fim de fomentar o pensamento crítico dos alunos. Exemplos de objetivos nestes três níveis são analisar diferentes contextos de uso de diferentes estruturas gramaticais, a partir de exemplos reais e orgânicos (advindos do cotidiano dos alunos, como por exemplo das redes sociais) e também analisar novas possibilidades de uso de tais estruturas; avaliar se as estruturas usadas em determinados contextos são coerentes e colaboram com o propósito comunicativo, ou se há elementos que tornam a comunicação difícil ou ambígua desnecessariamente; criar diferentes formatos de textos espontaneamente, com diferentes propósitos comunicativos, e que possuam suas estruturas gramaticais corretamente alinhadas com o contexto.

Dessa forma, o jogo didático autoral explorado neste artigo tem como objetivo fazer com que os alunos atinjam estes três níveis de maior complexidade cognitiva por meio da gamificação e da exploração da fisicalidade, visto que “a *gamification* contribui tanto para a motivação como para o desenvolvimento cognitivo do estudante” (Busarello. 2016. p. 15) e “o uso de estratégias de *gamification* (...) tem um grande potencial em processos educacionais onde encontram-se, com frequência, alunos desmotivados nas atividades de aprendizagem” (Busarello. 2016. p. 38). No que tange à fisicalidade, a Hipótese da Corporificação “concebe a linguagem como o reflexo da experiência do corpo no mundo real” (Leitão de Almeida et al. 2010. p.4). Aqui se faz

necessária uma breve explicação do que é a Linguística Cognitiva, que abarca a Hipótese da Corporificação. Segundo Roxo (2013):

A Linguística Cognitiva tem como postulado central a negação da autonomia da linguagem como sistema que basta em si mesmo (Estruturalismo) ou como um componente autônomo da mente (Gerativismo) e a independência, em relação à linguagem, de outros tipos de conhecimentos, não-linguísticos. **Centrada na integração “linguagem e experiência de mundo”, a Linguística Cognitiva rompe com a análise investigativa focada no significante e na descrição do significado como sendo literal e linguístico, isolado dos conhecimentos de mundo e do contexto (...).** (Roxo. 2013. p.62. Grifos meus)

Assim, o conhecimento da gramática:

(...) não se adquire aprendendo a teoria pela teoria ou a classificação pela classificação, mas é construído, segundo Costa Val (2002, p.118), “na relação ativa com o objeto de conhecimento”, com tipologias textuais diversas, da modalidade escrita e oral, nas formas impressas e digitais. (Roxo. 2013. p. 63. Grifos meus)

A fisicalidade é relevante, então, pois para a Linguística Cognitiva, a linguagem está intrinsecamente atrelada à percepção e experientiação do mundo, que por sua vez só podem acontecer através dos sentidos:

Merleau-Ponty postula que corpo e mundo são faces da mesma moeda, de maneira que é impossível experienciar o mundo sem o corpo, da mesma forma que é impossível conceber o corpo sem o contraponto do mundo onde o corpo é contido e se contém. (Araújo, Pinheiro. 2010. p. 11)

Consequentemente, podemos inferir que quanto mais sentidos são estimulados, maior é a chance de a apreensão linguística ser bem sucedida. Por esse motivo, no jogo didático autoral, trabalhamos com os sentidos da audição, fala, visão e tato: a

audição e a fala estão presentes nas conversas e discussões constantes não só entre alunos e professor, como também alunos e alunos; a visão está presente nos materiais de apoio (ver seção 3.3), preferencialmente coloridos, chamativos e disponibilizados ao redor de toda a sala, de modo que os alunos tenham livre acesso para consultá-los; o tato, por fim, se faz presente na manipulação destes materiais de apoio e também na interação entre os alunos na segunda parte da atividade, na qual o jogo propriamente dito acontece (os alunos se levantam, andam pela sala, se dão as mãos/braços, manipulam e equilibram bolinhas/balões, se organizam e reorganizam diversas vezes).

Portanto, observamos que para atingir os níveis mais complexos, os alunos precisam estar habituados ao pensamento crítico e a terem um espaço e sala de aula onde possam exercê-lo, de preferência estimulando a maior quantidade de sentidos possível. A gamificação não é a única ferramenta para se alcançar este resultado, é apenas uma delas, e é a forma que escolhemos para trabalhar. Assim, a curiosidade e o desafio são aspectos muito importantes para a o aumento da aprendizagem e retenção dos alunos, visto que:

A curiosidade é despertada quando os indivíduos acreditam que suas estruturas de conhecimento são incompletas ou inconsistentes para a ação em um sistema, **culminando na sua motivação para aprenderem mais, ocasionando na melhora das suas estruturas cognitivas.**(Busarello. 2016. p.65. Grifos meus)

E também:

O desafio é dependente de objetivos que apresentem resultados incertos. Ou seja, um ambiente não é desafiador caso o indivíduo tenha certeza de como deve, ou não, ser alcançado determinado objetivo. O desafio está associado à percepção do indivíduo, fator que influencia na forma como o sujeito percebe as partes do sistema. **Dependendo dessa percepção o indivíduo pode entender um**

determinado atributo do sistema como motivador ou não.
(Busarello. 2016. p. 63. Grifos meus)

Por fim, é essencial ressaltar o papel da voz nesse processo. É incompatível abrir espaço para o pensamento crítico sem também abrir espaço para que todas as vozes da sala de aula sejam ouvidas e valorizadas:

Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de “educação bancária”, onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos. Uma vez que tantos professores ensinam a partir desse ponto de vista, é difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo. (Hooks. 2013. p. 34)

Assim, deve ser rotineira essa abertura, de forma que os alunos se sintam ouvidos, percebidos e valorizados em suas percepções. Mesmo que o assunto “ensino de gramática” a princípio soe pragmático e independente da opinião dos alunos e do professor, quando analisamos atentamente percebemos que ele não o é, visto que a gramática é cerne da linguagem, que por sua vez é o cerne da comunicação verbal, que nos permeia a todo momento. Assim, **aprender** gramática é necessário para que nossa comunicação seja cada vez mais clara e coerente com o contexto ao qual estamos inseridos:

Fora da escola, a gramática tem um lugar especial nos processos constitutivos das ações de fazer sentido e de se fazer entender nas relações sociais. Em situações de comunicação das mais distintas com a linguagem, especificamente na construção dos significados, a gramática se constitui e se realiza na própria dinâmica dessas situações, envolvendo, além das estruturas linguísticas, outras semioses como, por exemplo, os modelos compartilhados de crença e as formas de categorização do mundo. Por excelência, a gramática

se manifesta na pluralidade de formas e de significados porque plurais são as interações em que nos envolvemos. (Roxo. 2013. p.1)

Gamificação: aprendizado (inter)ativo e lúdico

No decorrer da História, jogos foram usados como instrumento de prazer e/ou aprendizado em diversos momentos e por diversas civilizações, como por exemplo na sociedade Romana, que teve início no século VIII a.C.:

A sociedade romana não podia viver sem os jogos. Estes eram tão necessários para sua existência como o pão, pois eram jogos sagrados e o direito que o povo a eles tinha era um direito sagrado. Sua função essencial não era a simples celebração da prosperidade que o grupo social havia já conseguido, e sim a consolidação desta e a garantia de mais prosperidade no futuro através do ritual. (...) Mais significativo se torna, portanto, da importância atribuída à função lúdica pela cultura romana, o fato de nenhuma das inúmeras cidades novas, literalmente construídas sobre a areia, ter deixado de erigir um anfiteatro, muitas vezes destinado a ser o único vestígio de uma brevíssima glória municipal a perdurar através dos séculos. (Huizinga. 2000. p. 190)

Já a gamificação, no âmbito pedagógico, é uma ferramenta lúdica que usa a estrutura dos jogos como uma parte atrativa das atividades educativas. No entanto, a ludicidade não é sinônimo de gamificação, e estes também não são sinônimos de jogo. Dessa forma, podem existir atividades gamificadas e lúdicas que não são jogos, pois:

Gamification não se limita apenas à utilização das mecânicas de jogos, mas contempla a utilização destas para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um público determinado. Isso não significa necessariamente a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos mais eficientes, presentes nas mecânicas, dinâmicas e estética, para reproduzir os mesmos benefícios que o ato de jogar proporciona. (Busarello. 2016. p. 28)

Aqui cabe nos aprofundar no conceito de ludicidade, o que necessariamente torna uma atividade lúdica o aspecto emocional. Não é necessário que a atividade lúdica seja um jogo ou uma brincadeira, mas é essencial que essa atividade gere engajamento emocional em seus participantes. É através disso que essas pessoas vão se educar de maneira lúdica. Atividades lúdicas podem ser sim jogos e brincadeiras, mas também podem ser teatro, contação de histórias, música e dança, estas tão antigas quanto se pode imaginar:

Se é certo que tudo o que se relaciona com a música está situado no interior da esfera lúdica, o mesmo se pode afirmar, e em mais alto grau, da irmã gêmea da música, a dança. Quer se trate das danças sagradas ou mágicas dos selvagens, ou das danças rituais gregas, ou da dança do rei David diante da arca da Aliança, ou simplesmente da dança como um dos aspectos de uma festa, ela é sempre, em todos os povos e em todas as épocas, a mais pura e perfeita forma de jogo. (Huizinga. 2000. p 176 e 177)

A ludicidade já faz parte de como o ser humano se comporta no mundo, já é uma ferramenta familiar e antiga, intrinsecamente ligada ao conceito de cultura:

O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perde esse caráter. (Huizinga. 2000. p. 186)

Hoje nós percebemos uma busca muito grande pelo lúdico, pelo entretenimento, pelo prazer e pela dopamina. O lazer, em si, é uma busca por prazer. Nós recorremos ao cinema, aos aparelhos eletrônicos, à internet, aos videogames, à música, entre muitos outros, para nos mantermos afastados do tédio. Entretanto, a ludicidade como ferramenta escolar e pedagógica, apesar de partir do princípio do prazer, segue por outro caminho, não se trata do entretenimento por si só, mas do prazer em prol de um percurso pedagógico com um (ou múltiplos) objetivo(s) de aprendizagem. Não há um jeito único de implementar o lúdico no ambiente escolar, o importante é que os alunos não passem por um processo educativo mecanizado, penoso ou desinteressante. Assim, não é somente o resultado que importa, mas sim todo o processo. Na verdade, o processo é tão ou mais importante que o resultado. Esse aspecto casa perfeitamente com a ideia de construção conjunta do conhecimento, em oposição à ideia tradicional de que o professor é o detentor supremo de todo o conhecimento e os alunos devem receber passivamente o conteúdo vindo dele. Esta ideia é um dos pilares do jogo didático autoral que apresentarei mais adiante, e bell hooks já tecia comentários sobre esse construção mútua:

De várias maneiras continuo a ensiná-los, e eles, inversamente, se tornam mais capazes de me ensinar. A lição importante que aprendemos juntos, a lição que nos permite caminhar juntos dentro e além da sala de aula, é a do engajamento mútuo. (Hooks. 2013. p.162)

Visto que em uma atividade lúdica o percurso tem muito valor, é importante que esse percurso seja preenchido por etapas desafiadoras e bem elaboradas pelo professor, de modo a fornecer as ferramentas e o aporte gramatical para que os alunos façam experiências linguísticas e cheguem às conclusões esperadas sobre os tópicos trabalhados, mas sem que os alunos caiam em uma zona de conforto onde a atividade é fácil demais e pouco desafiadora, pois:

Os indivíduos sempre buscam algum tipo de desafio, que não seja nem tão fácil ou nem tão difícil para ser superado. Controlar uma atividade para que esteja equilibrada entre os níveis de habilidade e dificuldade do indivíduo estimula a continuação no fluxo, mantendo a motivação. Entretanto, controlar o nível dos desafios, de forma ampla, parece ser uma tarefa um tanto subjetiva. Neste caso as metas devem ser claras, e devem ter algum significado para o indivíduo, porém, a possibilidade das metas serem atingidas deve parecer incerta. Deve-se empregar níveis progressivos de dificuldade associados a múltiplos objetivos e prever certa ambiguidade nas informações para garantir níveis desafiadores. (Busarello. 2016. p. 84 e 85)

A ludicidade, portanto, é mais um dos elementos centrais do jogo didático criado. Através dessa ferramenta pedagógica, os alunos têm a oportunidade de manusear o conteúdo gramatical teórico de uma forma menos densa e mais contextualizada, de modo a se envolver plenamente na construção conjunta do conhecimento. A ludicidade, por si só, aparecerá em ambas as etapas do jogo, que serão detalhadas mais adiante. Já a gamificação, especificamente, aparecerá na segunda etapa.

O êxito de uma atividade lúdica se dá quando seus participantes se encontram completamente imersos em seu contexto, sem pensamentos outros que desviem sua atenção. Como afirma Luckesi (2010), a ludicidade é “aquela que propicia a plenitude da experiência”. Dessa forma, ensinar e aprender através do lúdico são formas de garantir que os alunos estejam imersos no conteúdo desejado. Outra característica dos jogos em geral, e também dos jogos pedagógicos, é que eles não se estendem infinitamente e não acontecem em todo e qualquer lugar. É necessário um espaço de tempo e um espaço físico minimamente especificados e delimitados, de forma que os participantes tenham condições pré estabelecidas para aproveitar a experiência e imergir nela, sabendo que ocasionalmente ela terá um fim. Os jogos também têm regras pré-estabelecidas, às quais todos os

participantes consentem voluntariamente em seguir. De acordo com Huizinga (2000):

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (Huizinga. 2000. p.36)

Para que haja um bom andamento do jogo didático criado, é importante especificar que o espaço de tempo e o espaço físico são passíveis de modificação, porém as regras pré-estabelecidas pelo professor que está conduzindo a atividade não o são. É essencial que essas regras estejam muito claras para todos os alunos, e que elas não sejam alteradas no decorrer do percurso.

Muito se fala sobre o lúdico nas séries iniciais, como por exemplo Educação Infantil e Ensino Fundamental I. É indiscutível que as crianças se beneficiam muito do uso de ferramentas pedagógicas lúdicas, visto que a ludicidade faz parte do crescimento e do desenvolvimento natural dessa faixa etária. Entretanto, é importante pensar nos benefícios que as séries mais avançadas, como as do Ensino Fundamental II e Ensino Médio também podem ter com o uso de tais táticas, visto que, para qualquer idade:

Gamificar o processo de aprendizagem é uma tarefa desafiadora, mas possível. O desenvolvimento apropriado de um jogo, por exemplo, pode auxiliar os alunos a adquirirem habilidades e conhecimento em períodos curtos de tempo, efetivando a taxa de retenção de conteúdo. (Busarello. 2016. p. 46)

Já em relação à gamificação em si, no primeiro capítulo do livro *Gamificação* (Fadel *et al*, 2014), intitulado *A Gamificação e a Sistemática do jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional*, lê-se:

Gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo. (...) isso não significa, necessariamente, a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos mais eficientes – como mecânicas, dinâmicas e estética – para reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar. (Fadel *et al*, 2014, p.15)

No mesmo capítulo, os autores identificam alguns dos mecanismos essenciais presentes nos cenários de práticas gamificadas:

Zichermann e Cunningham (2011) identificam que nessa realidade o envolvimento de qualquer público deve estar baseado em estruturas de recompensa, reforço e *feedbacks*, suportadas por mecânicas e sistemáticas que potencializam o envolvimento do indivíduo. (Fadel *et al*, 2014, p. 12-13)

A recompensa, o reforço e o *feedback* são mecanismos que podem aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Recompensá-los efetivamente é uma forma de tentar maximizar suas participações, no presente e no futuro, e é também um meio de angariar cooperação. Reforçar positivamente e fornecer *feedback* auxiliam estes mesmos indivíduos a compreender sua evolução durante o jogo, suas limitações e os pontos nos quais podem se aperfeiçoar:

Servem para fornecer dados ao jogador, informando-o onde se encontra no ambiente e o resultado de suas ações. São recursos essenciais para o jogo como um todo. (Fadel *et al*, 2014, p. 30)

O conceito de engajamento também é muito importante quando se fala em gamificação:

O engajamento é definido pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente. Vianna *et al*. (2013) compreendem que o nível de engajamento do

indivíduo no jogo é influenciado pelo grau de dedicação do mesmo às tarefas designadas. (...) Muntean (2011) identifica que o nível de engajamento do sujeito é preponderante para o sucesso em gamificação. (Fadel et al, 2014, p. 13)

É essencial, portanto, que o professor saiba identificar se os alunos estão engajados ou não, recorrendo a alterações no percurso do jogo didático quando necessário, em prol da criação de um ambiente emocionalmente positivo e estimulante. Este é um dos motivos pelos quais defendo a liberdade criativa dos professores: cada turma possui seu perfil e suas peculiaridades, então adaptações se fazem necessárias a fim de manter o engajamento e o aprendizado. Por exemplo: se o professor nota que os alunos funcionam melhor trabalhando em grupos grandes, assim os deverá separar; se a turma demonstram interesse por alguma tipo de obra específico (livro, filme, série, música, etc), por quê não incorporá-lo ao jogo didático tornando-o fonte de inspiração para as frases usadas durante a construção da explicação e do jogo, por exemplo? Como dito em *Gamificação e a sistemática do jogo*:

Zichermann e Cunningham (2011) compreendem que ambientes que interagem com as emoções e desejos dos usuários são eficazes para o engajamento do indivíduo. Salientam que através dos mecanismos da gamificação é possível alinhar os interesses dos criadores dos artefatos e objetos com as motivações dos usuários. (Fadel et al, 2014, p. 16)

Outros mecanismos importantes, e que têm a capacidade de provocar respostas emocionais aos alunos, durante o jogo, são: pontos, níveis, desafios e missões. Segundo Zichermann e Cunningham (2011) (*apud* Fadel et al, 2014): pontos “possibilitam o acompanhamento dos jogadores durante a interação com o sistema” (Zichermann, Cunnig. 2011. *apud* Fadel et al. 2014. p. 18) estimulando-os e fornecendo meios aos professores para acompanharem os resultados. Pontos são as recompensas recebidas pelos alunos. Níveis são etapas que mostram o progresso das

habilidades e do conhecimento dos jogadores dentro do jogo. Já desafios e missões são direcionamentos sobre o que deve ser feito dentro do jogo didático, nesse caso, o quê o professor espera que os alunos produzam. De modo geral, no jogo didático autoral que apresentarei mais adiante, estes quatro aspectos são os que mais estão abertos a modificação por parte do professor responsável, visto que é necessário conhecer o grupo de alunos que participará do jogo didático, a fim de personalizar os pontos, níveis, desafios e missões de acordo com as capacidades e limitações deles, sempre tendo em mente que é imprescindível fazê-los sair da zona de conforto de forma gradual.

Proposta de jogo didático

O jogo didático autoral proposto possui duas etapas: a primeira, de contextualização e produção de material, e a segunda, de jogo em si. O conteúdo gramatical trabalhado faz parte do macro tópico “coesão textual”: se trata da coordenação e da subordinação de sentenças.

A primeira etapa, como mencionado anteriormente, é o momento de contextualização e produção de materiais. Desde já é importante salientar que a participação ativa dos alunos é essencial para que a atividade prossiga, pois, como diz bell hooks:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam — e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” — uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. (Hooks. 2013. p. 149)

Assim, o professor deve introduzir o tópico geral “coesão textual”, provendo esclarecimento quanto ao significado da palavra “coesão”, se necessário. A partir disso, os alunos devem ser

encorajados a compartilhar seus conhecimentos e suas ideias, tanto para com o professor quanto para com os colegas, pois, citando novamente bell hooks:

(...) todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e (...) esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar. (Hooks. 2013. p. 69)

Em seguida, o professor deve trazer exemplos nos quais houve e não houve coesão textual, e deixar que os alunos debatam entre si (em grupos grandes ou pequenos, a depender da dinâmica que mais funcionar na sala) o que aconteceu de certo ou errado neles. As possibilidades aqui são várias: os alunos podem corrigir os exemplos nos quais não houve coesão, podem criar novos exemplos e até mesmo podem identificar os elementos responsáveis pela existência ou pela falta de coesão. Até aqui, já existiram inúmeras possibilidades de se trabalhar os níveis “lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar”, da Taxonomia de Bloom revisada (Anderson; Krathwohl. 2001). Dessa forma, o professor deve guiar a dinâmica de forma que todos cheguem ao ponto “conjunções”. É essencial que o docente não forneça respostas prontas em momento algum, visto que o intuito é fazer com que os alunos cheguem nas respostas sozinhos. É papel do professor guiar a turma em meio às possibilidades linguísticas que surgirem, tendo o debate e os objetivos específicos da atividade em mente. A definição de Roxo (2013), se aplica nesse contexto:

(...) análise gramatical integra-se a determinados significados e às condições de uso nos mais distintos contextos. **Ao invés de lidar com tudo pronto na escola em termos da identificação das estruturas linguísticas**, as atividades pedagógicas partem das experiências individuais (conhecimentos culturais e enciclopédicos) e das habilidades cognitivas, relativas às ações de compreender e refletir

A partir do momento que o debate alcançar o assunto “conjunções”, e os alunos construírem o entendimento de que conjunções são “vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (Cunha; Cintra. 2016. p. 593), o professor deve ceder aos alunos os materiais indicados nas figuras 11 a 13:

Conjunções Coordenativas

ADITIVAS:	ADVERSATIVAS:	ALTERNATIVAS:
e	porém (mas, contudo, no entanto)	ou
e também	entretanto	ou então
e assim	contudo	ou seja
e ainda	porém	ou isto
e ademais	no entanto	ou aquilo
	porém	ou isso
	no entanto	

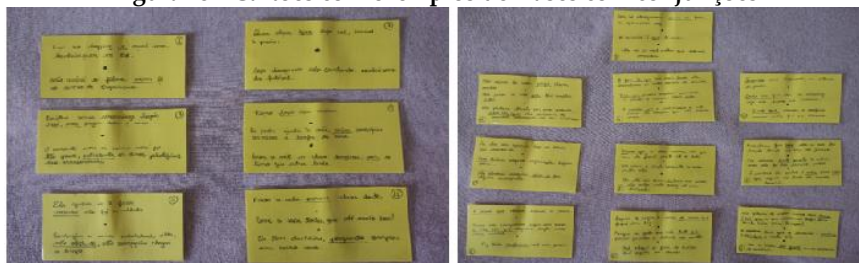
CONJUNÇÕES COORDENATIVAS

SUBJUNTIVAS:	EXPLICATIVAS:
porém	que
por conseguinte	portanto
devido a isso	pois (porque, de modo)
por isso	porque
assim	
pois - devido a isso	
logo	

Figura 12 - Conjunções subordinativas



Figura 13 - Cartões com exemplos de frases com conjunções



480

Cabe ao professor decidir se um *set* do material será suficiente para a turma toda, ou se será necessário dobrar ou triplicar a quantidade. Nas figuras 11 e 12, temos as conjunções coordenativas, divididas entre: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Nas figuras 13, 14 e 15, temos as conjunções subordinativas, separadas em: causais, condicionais, conformativas, consecutivas, proporcionais, temporais, integrantes, concessivas, comparativas e finais. Por fim, nas figuras 16 e 17, temos cartões com alguns exemplos de frases com conjunções, a fim de prover contexto, visto que precisamos dele quando estudamos aspectos linguísticos e gramaticais. Desta forma, reconhecemos:

a relevância de se estabelecer uma correlação entre “significado” e “experiência”, sabendo então que o significado em si e por completo **não existe** na construção de forma homogênea e à **parte do contexto**. (Roxo. 2013. p. 7. Grifos meus)

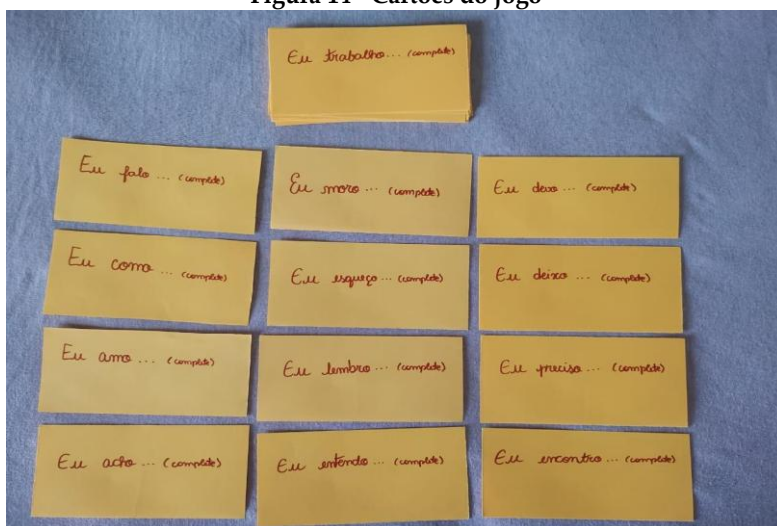
O objetivo dessa parte da atividade é entregar as folhas com as categorias escritas mais as conjunções em papéis menores separados (papeis azuis, nas figuras 11 a 15) e fazer com que os alunos, a partir dos cartões com exemplos contextualizados, debatam entre si para chegar ao resultado das figuras 11 a 15 (onde as conjunções já estão organizadas de acordo com suas categorias). Em outras palavras, os alunos precisam trabalhar em equipe para categorizar as conjunções, sendo as coordenadas primeiro e depois as subordinadas, separadamente. Ao final, o professor deve corrigir possíveis erros e tirar eventuais dúvidas. Os materiais prontos devem ser pendurados nas paredes da sala, de modo a ficarem visíveis e de fácil acesso para todos os alunos.

Aqui é pertinente abrir um parêntese: os materiais de apoio das figuras anteriormente citadas foram feitos com materiais de fácil acesso ao professor, como folhas de papel, canetas coloridas e fita adesiva. O intuito é que esses materiais de apoio possam ser confeccionados com qualquer material que estiver à disposição na

escola, visto que a realidade de muitas escolas públicas é não receber verba governamental suficiente e sofrer com falta de recursos. Portanto, a confecção desses materiais de apoio é livre para ser feita com quaisquer recursos que estiverem à disposição.

A segunda etapa do jogo didático é o jogo em si. Os materiais são: os recursos com as listas de conjunções (figuras 11 a 14) elaboradas em conjunto e pendurados nas paredes da sala de aula; os cartões da figura 18 e balões de festa ou bolas de plástico.

Figura 14 - Cartões do jogo



FONTE: Arquivo pessoal

O papel do professor é, novamente, o de mediador e guia. As regras são simples, porém devem ser atentamente seguidas, pois "Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que "vale" dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão." (Huizinga. 2000. p.18). A cada aluno será providenciado um cartão, como os exemplos da figura 18. A partir desse momento, os alunos **serão** os fragmentos de frases que estão escritos em seus respectivos cartões e, seguindo as ordens do professor, eles devem se combinar, fisicamente, uns com os outros para criar novos sentidos a partir da

junção de dois ou mais fragmentos. Essa combinação física pode ser: dar as mãos, entrelaçar os braços ou ficar em pé lado a lado. As conjunções, coordenativas ou subordinativas, são escritas nas bolinhas de plástico (ou balões) e devem ser seguradas pelos alunos, sem que eles deixem-nas cair, para não “quebrar” a frase formada por conjunções (bolinhas/balões) e fragmentos de frase (alunos). Somente por meio dessa configuração a frase estará completa e os alunos terão cumprido o desafio.

Os alunos, entretanto, devem ficar livres para pensarem e ponderarem o que faz sentido e o que não faz. O professor não deve indicar quais combinações devem ser feitas, apenas introduzir novos desafios após os alunos concluírem o anterior, como por exemplo: “você devem coordenar três frases” ou “você devem subordinar duas frases, inserindo uma ideia de adição entre elas”, e por aí vai, sempre monitorando o desempenho e a compreensão da turma. O propósito aqui é instigar o pensamento dos alunos e incentivá-los a buscar respostas por si mesmos, de modo a quebrarmos com esse padrão atual de exposição passiva e memorização momentânea da gramática. Novamente cito Roxo (2013), visto que o seguinte exemplo dado por ela se aplica a este assunto:

Um aspecto a ser elucidado é que não basta conhecer a conjunção subordinativa condicional (“se” ou suas equivalentes) para dominar o uso da condicional. Esse é um equívoco comum quanto ao fato de se acreditar que dominando os itens (“conjunção” e nomenclaturas denominada “oração principal” e “oração subordinada adverbial condicional”) da construção condicional domina-se tal construção. **Saber usar as regras da sentença condicional não garante o conhecimento da construção condicional como uma unidade simbólica com pareamento dos componentes “forma-significado”.** (Roxo. 2013. p. 12. Grifos meus)

Assim, é possível generalizar e dizer que “saber usar as regras de um tipo de sentença não garante o conhecimento da construção de tal tipo de sentença como unidade simbólica com pareamento

dos componentes forma-significado”. Esse jogo didático autoral foi criado como uma possibilidade de ferramenta pedagógica que extrapola o “saber usar as regras” e chega ao “conhecer a construção”, o que pode levar o aluno a adquirir conhecimentos sobre coesão de uma forma mais contextualizada, participativa e eficiente

Considerações Finais

Em suma, este artigo contribui para repensarmos nossas práticas pedagógicas. A análise de cenário e posterior proposta de intervenção aqui apresentadas demonstram que é possível fazer do ensino de gramática da Língua Portuguesa uma prática participativa, colaborativa, lúdica e engajada através da gamificação. Como hooks defende: “é preciso um compromisso fortíssimo, uma vontade de lutar, de deixar que nosso trabalho de professores reflita as pedagogias progressistas. (Hooks. 2013. p. 115).

Ao articular hooks, Huizinga, Fadel *et al*, Busarello, Roxo, Lakoff e Johnson, foi criada a fundamentação teórica de um jogo didático autoral que defende o aprendizado ativo e contextualizado, em oposição ao aprendizado tradicional e dependente da memorização.

A primeira etapa dessa atividade, centrada na construção do conhecimento e na produção de materiais de apoio, valoriza as contribuições dos alunos e a comunicação entre eles, de forma a transformar o aprendizado em pensamento crítico. A segunda etapa, centrada na fisicalidade e na dinamicidade, promove um jogo no qual os alunos são imersos no conteúdo estudado e recebem desafios para desenvolver suas habilidades linguísticas. A partir do alcance de todos os níveis da pirâmide de Bloom revisitada (Anderson e Krathwohl, 2001) é possível ajudar os alunos a atingir estágios mais complexos de aprendizagem, o que é essencial.

Por fim, outro aspecto importante é a adaptabilidade que essa atividade autoral propicia, pois não é necessário o uso de materiais específicos ou caros, ao contrário, os materiais de apoio podem ser

confeccionados com quaisquer materiais que o professor possuir à sua disposição; ela pode ser aplicada em diferentes séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e também pode ser adaptada aos mais diferentes contextos de sala de aula e necessidades pedagógicas dos alunos. Dessa forma, esperamos que esta proposta inspire outros discentes a repensarem suas práticas pedagógicas e a experimentarem novos caminhos para o ensino, de forma a quebrar o estereótipo de que o ensino de gramática da Língua Portuguesa precisa sempre ser desinteressante e mecânico.

Referências

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David. R. **Taxonomy for learning, teaching and assessing**: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman. 2001

ARAÚJO, Paulo J. P.; PINHEIRO, Diogo. **A hipótese da corporeidade em Linguística Cognitiva**: o link fenomenológico. ReVEL, vol. 8, n. 14, 2010. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 06/08/2025.

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R. **Taxonomy of Educational Objectives**: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. Estados Unidos: Longmans, Green and Co LTD, 1956.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escala de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BUSARELLO, R. I. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CENTRE FOR TEACHING EXCELLENCE, University of Waterloo. **Bloom's Taxonomy**. Tip Sheets, Centre for Teaching Excellence,

University of Waterloo. Disponível em: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/blooms-taxonomy>. Acesso em: 6 ago. 2025.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7a ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2017.

DA, M. Ministério da Educação não gasta o dinheiro que tem disponível e sofre redução de recursos em 2020, aponta relatório. In: **G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/21/ministerio-da-educacao-nao-gasta-o-dinheiro-que-tem-disponivel-e-sofre-reducao-de-recursos-em-2020-aponta-relatorio.ghml>>. Acesso em: 25 maio. 2025.

FADEL, L, et al. (EDS.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000.

LEITÃO DE ALMEIDA, M. L.; PINHEIRO, D.; LEMOS DE SOUZA, J.; NASCIMENTO, M. J. R.; BERNARDO, S. P. Breve introdução à Linguística Cognitiva. In: LEITÃO DE ALMEIDA, M. L.; FERREIRA, R. G.; PINHEIRO, D.; LEMOS DE SOUZA, J.; BERNARDO, S. P. (Orgs.). **Linguística Cognitiva**: morfologia e semântica. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

ROXO; M. R. Abordagem cognitivista sobre o ensino da gramática: questões teórico-metodológicas. **Soletras**, N. 26, jul.-dez. 2013. p. 59 a 74. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/download/8056/7885/35071>. Acesso em 13/08/2025.

SAEB; DAEB. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DO SAEB 2021 – VOLUME 1**. 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf>. Acesso em 08/01/2025

CIDADANIA E DIREITOS LINGUÍSTICOS NO CONTEXTO DE COMUNIDADES SURDAS SINALIZANTES

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos (UFRJ/INES)

Roberto de Freitas Junior (UFRJ)

Valéria Campos Muniz (INES)

A educação linguística voltada para grupos culturais surdos sinalizantes engloba uma série de praxiologias. Neste capítulo, pretendemos aliar percepções teóricas e práticas advindas da Linguística Cognitiva- Funcional (LCF) e da Linguística Aplicada (LA), para evidenciar fraturas sociais e possibilidades de avanços no que concerne aos direitos linguísticos e à cidadania linguística.

Com isso, pensamos na arte de autoria surda como um veículo capaz de contribuir para ações e intervenções positivas, tanto no que toca à aprendizagem do português brasileiro como segunda língua (PBL2), como na tomada de consciência decolonial acerca dos referidos direitos linguísticos e da cidadania. Portanto, nosso texto apresenta uma parceria fundamental, porém pouco explorada, entre os dois campos mencionados, potencializando reflexões de professores e pesquisadores dentro e fora das comunidades surdas sobre a importância de aliar a educação linguística pelo prisma da LFC à LA.

Nosso percurso metodológico para o alcance de tal fito consistiu em uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e, também, ideográfico. Como matéria prima literária, selecionamos o poema em videoperformance “Negro Surdo”, de Edinho Santos, cuja escolha ocorreu, especificamente, por suas questões relacionadas à cidadania e ao direito linguístico, além de sua qualidade estética.

Visamos, portanto, trazer algumas reflexões relacionadas às comunidades surdas sinalizantes de Libras, explorando possíveis intercessões entre a aprendizagem do PBL2, a produção artística

produzida em Libras e a inserção de tais comunidades no mercado de trabalho. Nosso objetivo consistiu em atentar para os vasos comunicantes entre esses três aspectos, tendo como núcleo gerador alguns modos pelos quais a comunicação bilíngue pode ser ensinada, produzida e recebida pela sociedade.

Destacamos que esses três eixos revelam avanços e retrocessos intergeracionais que demandam readequações e reelaborações permanentes. A compreensão da aprendizagem contínua do PBL2 como um direito das comunidades surdas, que, ao contrário de se contrapor à decolonialidade, a alimenta, ao trazer a possibilidade de se pensar e de se colocar no mundo como um cidadão, fornece a estas comunidades ainda mais poderes de escolhas relacionadas à cidadania linguística e ao trabalho.

Para tanto, refletimos como parcelas da população brasileira, de modo geral e, de forma mais específica, os grupos minoritarizados, têm suas vidas hierarquizadas por categorias edificadas por matrizes coloniais de poder, que ainda se fazem presentes em nosso país. A eleição de determinados aspectos físicos, sociais, culturais e econômicos tem impingido a certos grupos, como à comunidade surda, uma espécie de marginalização diante das classes em que predominam privilégios étnicos e financeiros. No caso das pessoas surdas sinalizantes, outra questão soma-se às supracitadas: a dificuldade de fazer valer não apenas a acessibilidade, prevista legalmente, mas algo muito mais amplo, a saber, os seus direitos linguísticos e o respeito a sua cidadania linguística.

Portanto, como visto, as matrizes coloniais impuseram, ao longo dos anos, uma colonialidade do ser que oprime e apaga corpos outros que escapam aos modos de ser e de pensar eleitos por uma visão eurocentrista, a exigir um enfrentamento contínuo da colonialidade rizomática, ainda vivenciada por grupos, por exemplo, da América Latina, de imigrantes, de mulheres, de negros, de povos originários e tradicionais, da população LBGTQIAPN+, assim como dos que vivenciam em sua subjetividade (sempre trespassada pela coletividade) identidades

interseccionais - o que se apresenta na maioria dos exemplos aqui elencados.

Nesse sentido, os grupos minoritários de comunidades surdas ainda enfrentam um ponto de vista produtivista, onde sua corporalidade pode ser indevidamente posta em dúvida devido à falta do sentido da audição. Compreender essa ausência sensorial como uma falta vai ao encontro do que seria, biopoliticamente, um corpo normatizado pelos padrões coloniais. É largamente difundida em livros, artigos e teses a questão da diferença surda, uma visão que contrapõe a ausência sensorial do som à noção de falta - o que derivaria de uma visão da medicina, no sentido de que esta tende a vê-la como um erro a ser corrigido. Compreender a falta ou a diminuição sensível da audição como algo a corrigir é um posicionamento ultrapassado e equivocado, uma vez que cerra os olhos às línguas de sinais como formas efetivas de comunicação. Portanto, compreender os surdos sinalizantes de Libras - ou de outras línguas de sinais, faladas no Brasil ou em outros países - como pessoas com corpos em falta, significa ignorar as línguas de sinais como línguas naturais e plenamente comunicativas.

Logo, a colonialidade invisibiliza os sujeitos situados nas diferenças, de modo implacável, demarcando territórios, dificultando e ou impossibilitando grupos de se (re)construírem e de estabelecerem outras formas de viver o mundo. Para romper com esse cenário epistemicida, que subalterniza, subordina corpos e saberes outros, algumas políticas públicas, voltadas para as pessoas surdas, visam garantir direitos básicos, em prol de uma melhoria em suas vidas. Temos, por exemplo, nossa carta magna, a Constituição Federal de 1988, que, em seu art.37, assegura o direito a cotas em concursos públicos, de 5% das vagas, para pessoas com deficiências. A Lei 8.112/1990, em seu art.5, § 2, por sua vez, amplia para 20% a reserva de vagas em concursos públicos e a lei de cotas para PCDs, 8.213/91, que estabelece a obrigatoriedade de contratação de pessoas surdas e com deficiência em empresas com mais de cem funcionários. Além da legislação voltada para o mercado de trabalho, temos leis, como a lei 10.436/2002, que

reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, entre outras leis que objetivam garantir uma educação com maior qualidade.

Esse endosso legislativo trata-se de uma tentativa da esfera pública em assegurar direitos básicos a uma população minoritarizada. Entretanto, apesar das leis, na prática, o acesso a trabalhos em empresas públicas ou privadas ainda se encontra quase que inatingível para essa parcela da população e no que se refere ao campo da educação, conforme veremos adiante, ainda há muitos entraves a serem vencidos.

No caso dos concursos públicos, muitos sujeitos surdos não conseguem atingir um rendimento mínimo necessário para conseguir uma vaga. Isso pode ocorrer em virtude de todo um histórico educacional problemático vivenciado por eles, ou ainda, pela própria constituição do edital e das formas de provas requeridas, não considerando a Libras como L1 de muitos surdos e a língua portuguesa como sua L2. E, quanto a empresas privadas, muitas vezes, pode haver o argumento de que o quadro de PCD não está preenchido em razão de não haver pessoas capacitadas para a vaga, quando, o que também existe, abundantemente, é a falta de construção de um ambiente laboral adequado para tais pessoas. Em face desse cenário, cabe para algumas pessoas surdas cargos, quase sempre, ligados à mão de obra operária, como de auxiliares, instrutores, entregadores (Carneiro; Soares, 2017, p. 24) entre outros que não demandam atendimentos mais específicos ao público em geral.

De acordo com uma pesquisa realizada com pessoas com deficiência pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 65,93% das pessoas entrevistadas informaram que encontram barreiras para ingressar no mercado de trabalho e cerca de 20% sentem que as empresas olham mais para a deficiência em si do que para suas habilidades. Ou seja, a deficiência acaba sendo um cartão de visita a impedir um olhar para a capacidade de agência desses sujeitos, que, de

antemão, são, muitas vezes, considerados menos capazes que pessoas não surdas¹.

Uma reversão desse quadro passaria necessariamente por uma ação conjunta bem articulada entre poder público e educação, o que significa considerar, sobretudo, a cidadania e os direitos linguísticos das pessoas surdas sinalizantes de Libras (e de outras línguas de sinais existentes no território brasileiro). Não é suficiente dar formação para esse público se não houver dinâmicas e soluções criadas pelo governo, em parceria com as comunidades surdas, para discutir a promoção ao respeito, ao acesso à cidadania e ao direito linguístico, compreendendo-os como incontornáveis para a melhoria de ações e cenários ligados à educação, à cultura, ao bem-estar e ao trabalho de pessoas surdas sinalizantes.

Assim, a política atual de inclusão na educação, embora em seu cerne tenha pontos bastante positivos, enfrenta, na prática, muitos desafios, tais como: a) não distinção entre a deficiência intelectual, física e múltipla da diferença linguística de surdos e surdos-cegos; b) ausência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória na educação básica e o cumprimento, em muitas escolas brasileiras, do ensino da língua portuguesa como L2 para alunos surdos, conforme resolução da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em 2021, e da Libras como língua de instrução dos discentes surdos. Soma-se a esse cenário a precarização da formação docente²; a falta, muitas vezes, de intérpretes; o despreparo de algumas instituições para lidar com esses alunos, entre outros aspectos.

¹ Apesar de não considerarmos, como dito no início deste capítulo, os surdos como deficientes, estamos citando leis nas quais eles são beneficiados e tratados como deficientes - com o que não concordamos.

² Com isso, não estamos culpabilizando os docentes, mas apontando questões como: a oferta obrigatória de apenas um semestre de disciplina de Libras para licenciados; universidades que ainda não implementaram tal disciplina; professores formados anteriormente ao Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, entre outros aspectos.

Tal paisagem social, cultural e linguística precisa ser enfrentada sob uma perspectiva decolonial, pois se refere também a um passado opressor no Brasil, em que muitos surdos eram considerados deficientes intelectuais, o que impedia, por vezes, o acesso à escola. Além disso, sobretudo, nas décadas de setenta e oitenta, alunos surdos foram submetidos a abordagens de ensino equivocadas, como a oralista, trazendo a muitos deles grande sofrimento em virtude de serem frequentemente proibidos de utilizarem as línguas de sinais.

Diante desse quadro, na educação com surdos, fazemos um cruzamento com as palavras do filósofo Achille Mbembe a respeito do conceito da necropolítica (2003), que, segundo o autor, traduz o poder que o governo tem de ditar quem vive e quem morre, ou seja, quais corpos verdadeiramente importariam³. Alinhando-se a essa perspectiva, Liberali (2020) traz o radical “necro” para a área da educação, criando o termo necroeducação na época da pandemia (2020 - 2022).

O significado de uma necroeducação volta-se à noção da desigualdade de acesso à educação formal nesse período. O confinamento, a exigir condições espaciais e tecnológicas específicas de estudo, possibilitou a alguns corpos, em detrimento de outros, o acesso aos ambientes de ensino. As condições precárias de estudo e a ausência de direitos, na prática, naturalizaram processos de exclusão e de descarte de corpos considerados indesejáveis, ou que, no mínimo, não importavam no âmbito da educação, dentro de uma política governamental de extrema-direita, por não atenderem ao critério de produtividade do sistema capitalista neoliberal. Ao pensarmos no conceito dos corpos indesejáveis pela necroeducação, somamos além dos corpos negros, apontados por Mbembe, outros a ocuparem lugares periféricos: transgêneros, pobres, deficientes, surdos, entre outros.

³ Nas páginas seguintes, veremos como a questão da necropolítica está integrada aos direitos linguísticos, à cidadania e às identidades interseccionais, ao comentarmos o poema “Negro Surdo”, de Edinho Santos.

Sobre a tentativa de domínio dos corpos indesejáveis, considera-se a sua existência em uma perspectiva micro - dentro de países, estados e/ou grupos - e em uma perspectiva macro, referente à continuação dos processos de colonização, iniciados por países imperialistas na Época Moderna, que ainda continuam a reverberar. Em consequência, como um dos efeitos da subalternidade, imposta por países imperialistas às regiões colonizadas, há um apagamento das diferenças sob a égide de discursos unificados e monolíngues, instaurando-se um processo de “desigualdade, em todas as instâncias, como uma escolha do Estado e uma fabricação das políticas econômicas” (Queiroz, 2020, p.18). Isso significa a construção artificial de uma noção de unificação e normatividade, voltada aos mecanismos de inclusão e de exclusão baseados no exercício do poder pelos grupos dominantes.

O domínio exercido sobre os corpos, conforme argumenta Queiroz (2020, p. 48), posiciona “à margem da geopolítica das epistemes” as narrativas de povos do Sul Global. Nesse contexto, destacam-se as experiências de grupos historicamente minoritarizados, como as da comunidade surda, cujas trajetórias evidenciam formas de violência que se manifestam duplamente, não só em razão da colonialidade do ser, que coloca muitos de fora do círculo epistêmico eurocêntrico; como pela discriminação e exclusão social que os relegam a condições de vulnerabilidade dentro de uma lógica normativa e hierárquica que regula suas formas de existência e de presença no mundo.

Nesse sentido, determinados construtos epistêmicos, como o de uma subjetividade universal, exercem um domínio sobre as dimensões sociais e ideológicas, impactando o imaginário dos indivíduos e a sua forma de interpretar e compreender o mundo. Essa normatização oprime e restringe aqueles que divergem de seus parâmetros, como é o caso da comunidade surda, possibilitando uma equivocada e brutal hierarquização dos sujeitos em “inferiores ou quase-humanos” (Queiroz, 2020, p.54). O colonialismo, portanto, em seu processo de desarticulação dos

povos dominados, “domina mentes, nega identidades e culturas, e retira-lhes traços de humanidade” (Queiroz, 2020, p.58).

No interior desse cenário, em que certos corpos são considerados adequados para movimentar o sistema capitalista, sobressai o discurso político da educação como uma das poucas possibilidades de resistência contra a bolha separatista das diversas identidades. É importante romper com certos determinismos, considerados “naturais”, que perpetuam processos de exclusão de grupos que minimamente não se alinham com as proposituras de um capitalismo patriarcal, baseado em concepções heteronormativas e brancas. E, embora a educação tenha papel fundamental na formação do indivíduo, na construção de valores e na promoção de uma sociedade mais justa, configurando inclusive na nossa Carta Magna, como um direito fundamental de todos os cidadãos, grupos minoritários como o da comunidade surda, ainda enfrentam sérios desafios para transgredir as fronteiras da necroeducação e seu longo processo de opressão e de exclusão social.

A educação, nesse sentido, enquanto possibilidade de reversão do quadro excludente historicamente imposto às pessoas surdas, ainda carece de efetividade no âmbito das práticas educacionais. Apesar dos avanços legislativos conquistados nas últimas décadas, os grupos surdos continuam a vivenciar situações de vulnerabilidade que evidenciam a persistência de uma lógica necroeducativa como sistema operante em seu processo formativo.

No que se refere ao ensino superior, observa-se ainda a escassez das iniciativas institucionais voltadas à promoção de acessibilidade plena para estudantes surdos. Raramente, há a garantia da presença de intérpretes de Libras ao longo de todo o curso, e, mesmo quando estes estão presentes, a língua portuguesa frequentemente constitui uma barreira significativa para o desenvolvimento acadêmico. Tal dificuldade é agravada pela ausência de materiais didáticos e bibliográficos traduzidos ou produzidos em Libras. Ressalta-se, ainda, que a maioria dos mestres e doutores surdos elabora seus trabalhos de conclusão em

língua portuguesa, o que evidencia uma hegemonia linguística da língua portuguesa que limita a expressão acadêmica na língua de sinais.

Além disso, é pertinente salientar que a oferta de cursos de nível superior com efetivas condições de acessibilidade para estudantes surdos mostra-se bastante restrita, limitando-se, em grande medida, aos cursos de Letras-Libras, disponíveis em algumas universidades federais, e ao curso de Pedagogia Bilíngue, ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em decorrência dessa limitação, muitos estudantes surdos acabam optando por essas formações, não necessariamente por afinidade ou vocação profissional, mas em razão das condições de acessibilidade oferecidas. Nesse contexto, a docência no ensino superior configura-se como uma das carreiras mais promissoras para esse público, sobretudo diante da crescente abertura de vagas em universidades que buscam adequar-se às exigências legais referentes à inclusão e acessibilidade.

A defesa da educação pública e inclusiva, especialmente no que se refere à comunidade surda, tem sido historicamente atravessada por um cenário de precarização estrutural. Conforme apontado por Darcy Ribeiro, tal contexto não configura propriamente uma crise, mas sim um projeto político de desmonte da educação, materializado por sucessivos cortes de investimentos na educação e na pesquisa ao longo das últimas décadas. Esses ataques à educação, embora, nos discursos políticos, esteja sempre presente como uma efetiva possibilidade de mudança, aumentam a desigualdade social e forjam um desmantelamento de uma escola pública de qualidade.

Frente a essa realidade, destacamos a necessidade de se mudar a forma de pensar o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos, de modo que seja possível criar pequenas fissuras na bolha criada pelo colonialismo, para deixar aflorar uma práxis intelectual insurgente. A língua portuguesa considerada padrão não pode ser utilizada como forma de silenciamento e censura de grupos marginalizados. Por outro lado,

também, não basta o reconhecimento das formas específicas da LPBL2 utilizada pelos surdos, se não lhes forem oferecidas formas de participar ativamente do processo pedagógico.

Conforme Hooks, “para curar a cisão entre mente e corpo, povos marginalizados e oprimidos, tentam resgatar a eles mesmos e as suas experiências através da língua” (2017, p.233). Nesse sentido, a Libras possui forte intersecção às identidades e experiências surdas. Mas qual seria a língua portuguesa utilizada pelos alunos surdos? No trecho a seguir, redigido por um aluno da pós-graduação *lato sensu*, é possível verificar uma forma de redação com estrutura ainda distante do sistema linguístico normativo da língua portuguesa:

(...) Para os ouvintes já facilitar mais informações e também funciona bom reflexões mais faladas com as pessoas são ouvintes e também mais são rápidos vai ter os desenvolvimentos poder claro compreender trocamos comunicamos com as pessoas são ouvintes para crianças e também outros lugares. Para uma professora, como explicamos e falamos com as crianças. (...)

Embora, dentro de um determinado contexto sociocultural, seja possível considerar esse texto como objeto interpretativamente coerente, um leitor, não acostumado ao universo educacional bilíngue de/com alunos surdos, terá dificuldade na sua leitura.

Considerando as diferenças estruturais entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa, estudantes surdos frequentemente apresentam dificuldades no processo de escrita em português como segunda língua. Além disso, o estágio de aquisição das normas gramaticais do português pode contribuir para a aparente baixa inteligibilidade textual observada em determinadas produções escritas.

Entre os aspectos recorrentes, destacam-se o uso de verbos no infinitivo em contextos que exigem flexão verbal, bem como ocorrências de conjugações inadequadas. Uma possível explicação para esse fenômeno reside nas especificidades linguísticas da

Libras, em que a marcação temporal ocorre, muitas vezes, por meio da combinação de sinais e de recursos contextuais, diferentemente da flexão morfológica verbal característica da língua portuguesa. Nesse sentido, a memorização de formas verbais flexionadas, frequentemente desprovidas de referência visual direta, pode representar um desafio adicional para estudantes surdos no processo de apropriação da escrita em português.

Sendo assim, destituído da especificidade entre forma e função, a leitura do texto fica na responsabilidade de o leitor recuperar sua intencionalidade. Não estamos advogando em prol de um sujeito bilíngue capaz de funcionar nas duas línguas sem permitir que haja a interferência de uma língua na outra (Maher, 2012), mas defendemos que o texto, enquanto artefato linguístico, precisa compor uma unidade de sentido.

Nessa seara, cabe exigirmos uma educação bilíngue, na qual os alunos surdos possam sentir-se confortáveis linguisticamente, usando, aprendendo e pensando metalinguisticamente na Libras, assim como tendo o direito fundamental de aprender o português brasileiro como segunda língua, epilinguisticamente. A seguir, evidenciaremos nossas reflexões sobre o papel do componente gramatical na educação com surdos, dentro dos contextos aqui descritos, salientando que os propósitos de uma educação linguística fundamentada em práxis decoloniais, não prescinde de um ensino no qual o componente gramatical seja considerado.

Por uma visão integrada de ensino de PBL2 para surdos: o papel do componente gramatical

Ao longo da história da educação de surdos no Brasil, as discussões sobre o ensino de português escrito avançaram em diferentes direções. No geral, muitos trabalhos identificam que o ensino do PB para surdos se volta estritamente para a aprendizagem do vocabulário, em detrimento do ensino da estrutura gramatical. Há, ainda, reflexões à luz das teorias de gênero e da linguística textual, movimento que alcançou grande

visibilidade nos últimos anos sobre ensino de português no Brasil, não apenas no contexto da surdez. Outra questão relevante tem a ver com a perspectiva decolonial para ensino de línguas e que pode levar à relativização equivocada sobre a importância do ensino da própria língua portuguesa para surdos.

Esses posicionamentos são destacados aqui em nossa discussão. Visamos reposicionar a importância que tais direções devem deter em abordagens educacionais para aprendizes surdos, posto que nenhuma delas, apesar de sua inquestionável contribuição, ao menos explicitamente, debruça-se sobre discussões acerca do ensino de gramática, o que pode levar a problemas estruturais e profundos na educação de surdos, que muitas vezes mais reforçam processos excludentes de educação do que garantem a oferta do ensino bilíngue de qualidade, previsto na Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), a Lei de Libras, e o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), como citado.

Primeiramente, é preciso pensar que abordagens que centralizam o ensino do PB escrito apenas na apresentação de vocabulário podem levar à negligência do ensino da estrutura gramatical, um fator absolutamente fundamental de ensino em qualquer contexto de aprendizagem de uma L2.

Em segundo lugar, o foco do ensino linguístico, exclusivamente, a partir da e para a produção textual pode levar à interpretação equivocada sobre o que seriam as demandas de trabalho no nível linguístico-estrutural, na medida em que muitos profissionais passariam a ignorar tal nível linguístico, voltando-se apenas e exclusivamente para o trabalho com foco no âmbito do texto, particularmente, do ensino de tipologia textual e de gêneros textuais.

A perspectiva decolonial de ensino linguístico (Mignolo, 2007), ainda, se erroneamente interpretada, também pode se tornar fator de equívoco para a oferta de um ensino de PB como L2 de qualidade para aprendizes surdos. A perspectiva decolonial, entre tantos aspectos, defende a necessidade de que o ensino de línguas - nacionais e estrangeiras - não perpetue perspectivas coloniais,

refutando pressupostos como o de ser o português uma língua homogênea, representada única e exclusivamente pela variedade europeia. O ensino de línguas voltado exclusivamente para a vertente europeia e sua forte associação à escrita padrão distorce a realidade da cientificidade linguística, além de ratificar relações assimétricas, historicamente localizadas, de poder e se distanciar do que de fato seja o português do Brasil. Para além das questões apresentadas, no âmbito da comunidade surda, essa discussão ainda apresenta um desdobramento específico, quando muitos questionam se de fato é necessário que o português seja uma língua de instrução para surdos, na medida em que a língua da comunidade surda brasileira é a Libras, o que levaria ao questionamento sobre se ensinar português não poderia ser uma forma de perpetuação de relações hierárquicas de poder, nas quais ouvintes impõem suas realidades à minoria surda, particularmente, mas não apenas, no que tange às questões linguísticas.

O encontro de abordagens educacionais voltadas para o ensino do vocabulário, no nível do texto - com foco nos gêneros discursivos - e na perspectiva decolonial de ensino revela potente diálogo de perspectivas que colocam em xeque visões que super valorizam o ensino desprovido de reflexão crítica sobre língua, em geral, com foco exclusivo na estrutura gramatical. Tais perspectivas são, sem a menor dúvida, muito bem-vindas às nossas escolas. O entendimento de que o ensino linguístico seja voltado para a “formação do cidadão poliglota em sua própria língua”, assim como o reconhecimento de realidades como a variação linguística e de toda a diversidade de usos atestados em diferentes grupos sociais e regionais são assunções que devem, de fato, serem relativamente bem resolvidas e aplicadas no âmbito escolar brasileiro.

Há, contudo, um destacado perigo nesse contexto. Como dito mais acima, não é de hoje que sistemas escolares parecem se equivocar no que tange ao modo como interpretam tais abordagens, quando negligenciam, muitas vezes de modo bem

significativo, o ensino gramatical voltado para o componente linguístico-estrutural e que permite o uso instrumental linguístico efetivo, em particular, no contexto de uma L2. Essa é uma questão particularmente cara aos contextos de ensino de L2 para aprendizes surdos, já que o desconhecimento do componente gramatical da L2 pode levar mesmo à limitações significativas de comunicação em qualquer língua (Freitas Jr *et al.* 2020). No fim das contas, se por um lado, ganha-se educacionalmente ao realocarmos a importância do ensino no nível do texto, da abordagem decolonial e mesmo no do papel do vocabulário, por outro, perde-se, e muito, quando não há devido tratamento para o ensino do componente linguístico-estrutural, um componente fundamental para a comunicação em qualquer língua e em qualquer modalidade (Freitas Jr, 2020; 2021; 2025).

De fato, já está superada a visão que defende que o ensino de uma L2 deva focalizar exclusivamente a aprendizagem do componente gramatical. Entretanto, sabe-se também que propostas de ensino que não apresentam uma visão de linguagem e proposições claras para o ensino do componente linguístico-estrutural podem ser falhas, quando, sabemos, as demandas comunicativas reais do aprendiz se voltam muitas vezes para uma necessidade de maior proficiência naquela língua, o que sem sombra de dúvida é a realidade do aprendiz surdo no Brasil, se pensarmos em sua necessidade de inclusão significativa em diferentes setores sociais. Novamente, defendemos, uma visão de ensino linguístico que não integre esse conjunto de características linguísticas - que perpassam o ensino do vocabulário, da estrutura gramatical, do texto e em perspectiva decolonial - não se qualifica como uma abordagem educacional linguística verdadeiramente inclusiva e libertadora.

Esse parece ser justamente o caso do ensino de português como L2 para aprendizes surdos. A observação cuidadosa sobre como são desenvolvidos, ao longo da história da educação linguística de surdos, materiais didáticos, unidades de ensino e aulas em geral desta língua, leva à conclusão inevitável de que há

prevalência de orientação voltada apenas ora para a questão vocabular, ora para questões textuais - em particular sobre discussões sobre gêneros textuais -, ora para uma visão que não destaca a importância do ensino do componente linguístico-estrutural do PBL2.

Tudo isso leva a problemas profundos para a educação de surdos no Brasil, não apenas no que diz respeito ao ensino específico de português, mas também ao de outras disciplinas, já que esta língua perpassa toda a formação escolar desses aprendizes. De fato, a Lei da Libras garante, como se espera, a obrigatoriedade da Libras como língua de transmissão na escolarização de surdos no Brasil, mas ao mesmo tempo ela garante o direito linguístico desses cidadãos de acesso, de qualidade, ao ensino do PBL2 escrito, sem negligenciar o trabalho do componente estrutural-gramatical, seja pela motivação equivocada de que ensinar português seria, necessariamente, manter relações de poder pré-estabelecidas entre surdos e ouvintes ou, também pela motivação equivocada de que o ensino apenas voltado para o vocabulário ou para o texto seja suficiente para este público.

Ao fim e ao cabo, se formos sinceros em nossas análises e observações sobre a aprendizagem linguística escrita desses aprendizes, o que será exposto é um problema de extrema seriedade, posto que a produção escrita do surdo é quase sempre muito prejudicada, formada, com bastante frequência, por agramaticalidades, desvios de aceitabilidades diversos e baixa adesão a aspectos importantes da norma culta, entre outros problemas, frequentemente atestados, inclusive, na produção escrita acadêmica de alunos surdos de nível superior, completo ou não (Freitas Jr *et al*, 2018).

Somados aos fatores aqui listados, associados aos problemas no âmbito do ensino linguístico em L2 de surdos, estão outros: um conjunto de outras causas, que parecem ser, de certo modo, efeitos colaterais dos primeiros. Destacamos aqui (i) a falta de uma visão clara do que seja uma L2 e consequentes políticas públicas voltadas para o ensino de português como L2 para surdos, (ii) o despreparo

da escola para lidar com o ensino de L2 dessa população, de modo a realmente atender suas necessidades comunicativas, (iii) a quase inexistência de materiais e propostas de ensino eficazes voltadas para a especificidade dessa demanda e (iv) a falta de formação docente específica para esse trabalho.

É diante desse cenário que a proposta de abordagem de ensino de PBL2 para surdos apresentada em Freitas Jr (2020) parece ser um ponto de partida interessante para discussões mais aprofundadas sobre o problema. Em sua proposta, o autor busca conjugar abordagens voltadas para o ensino de português com foco no texto e na discussão de gêneros com aulas voltadas para o ensino do componente gramatical à luz da Gramática de Construções Baseada no Uso (Goldberg, 2006; Hoder *et al*, 2021, Hilpert, 2014; Hoffmann, 2021; Perek, 2015).

Assim, o autor defende a importância do ensino decolonial do português, quando se volta para o ensino estrutural da língua, mas como foco no uso real do português do Brasil. Aqui, a língua é vista como cognitivamente armazenada na forma de pareamentos forma-função, as construções gramaticais (Goldberg, 2006), mas sem abrir mão do foco voltado para o ensino do vocabulário, dos gêneros discursivos e da formação cidadã, via aplicação de aulas cujos temas tenham relevância social e que permitam o desenvolvimento da aprendizagem a partir do conhecimento de (multi)letramento e (multi)modalidades.

Não garantir ao aprendiz surdo o ensino do português como L2 de fato por ele aplicável na modalidade escrita é retirar desse aluno possibilidades significativas de inclusão e acessibilidade. A garantia do uso da Libras em diferentes contextos comunicativos não pode ser utilizada, sozinha, como um instrumento argumentativo de políticas linguísticas inclusivas, já que, no fim das contas, pode acabar por retirar da comunidade surdas direitos linguísticos e de inclusão mais amplos, caros e importantes para a comunidade surda. Do mesmo modo, abordagens que não garantam o ensino do componente estrutural da L2 para tais indivíduos também significam perpetuar um modelo falseado de

inclusão linguística, apesar de todos os avanços que a globalização e as tecnologias digitais trazem como possibilidades de inclusão.

Um exemplo cabal de como os alunos surdos brasileiros não aprendem português como L2 tal como esperado consiste no fato de que eles são inseridos nas salas regulares de ensino formal de português como L1, junto com ouvintes, por sua vez usuários, obviamente, proficientes desta língua. Nesse contexto, o aluno surdo sai dessas aulas sem aprender a L2 que precisará usar por toda a vida em diferentes situações comunicativas, assim como, sem aprender também as análises sintáticas e classificatórias, preconizadas na escola.

É preciso que, após as conquistas advindas da implementação da Lei de Libras e do Decreto 5.626/2005, voltemos a novas conquistas linguísticas para a comunidade surda, porém agora, no que tange ao ensino da segunda língua na modalidade escrita. Defendemos que perpetuar negligenciando uma discussão séria sobre a qualidade de ensino de português escrito para surdos não é nada diferente do que perpetuar a antiga exclusão linguística, historicamente identificada, desses indivíduos. A única diferença agora é que talvez estejamos utilizando de modo muito equivocado, para não dizer maquiavélico, argumentos linguísticos e voltados para a própria inclusão, na função de manter o *status quo* que desde sempre garante a marginalidade linguística e social desses indivíduos.

Assim, com o fito de defendermos a compreensão, pelo prisma da decolonialidade no âmbito linguístico, especificamente no tangente à educação bilíngue com surdos, compreendemos a urgência da revisão do ensino de PBL2 e sua aplicação através de evidências científicas da linguística cognitiva-funcional como um caminho capaz de ampliá-lo e fortalecê-lo nas instituições.

De fato, trata-se de uma via potente e necessária para uma educação com surdos no âmbito decolonial, na qual o direito de aprender a língua portuguesa (uma entre as centenas de línguas faladas no Brasil) permanece como necessária, longe do discurso

que a impõe como opressiva. Ao contrário, aprender também a língua portuguesa é uma forma de acesso à resistência decolonial.

Em continuidade às reflexões acima, o próximo tópico, discutirá como a educação bilíngue, ao englobar a literatura em línguas de sinais como elemento crucial, fomenta a abstração do pensamento, a criticidade perante o mundo e o acesso à cidadania, além de contribuir para uma aprendizagem bilíngue.

Cidadania, literatura em línguas de sinais e direitos linguísticos

Ao pensarmos sobre a educação bilíngue formal com surdos, é fundamental incorporar também materiais bilíngues produzidos por surdos adultos (com ou sem equipes) nos currículos dos cursos de Letras-Libras, uma vez que discutem os temas deste capítulo, através da chave literária.

A Libras, como outras línguas de sinais, desafia convenções acerca do que a tradição dos estudos na área de Letras produziram sobre noções como texto, multimodalidade e literatura. Ao ir de encontro às concepções tradicionais, as pesquisas que se debruçam sobre as línguas de sinais tornam-se um terreno fértil para novos modos de entender percepções sobre tais conceitos. Por sua vez, essa abertura praxiológica insere formas estéticas inovadoras em nossos *corpus* de pesquisa, que clamam por olhares acadêmicos interessados em investigar e valorizar tais línguas produtoras de materiais artísticos situados para além da tão ultrapassada noção de texto como unicamente vinculada ao modo escrito. Nesse sentido, as línguas de sinais vão colocar em xeque os conceitos de texto verbal e não verbal tradicionais.

As línguas de sinais, apesar de não se apresentarem, de modo predominante, na modalidade escrita - pois existe uma escrita de sinais, a Sign Writing - são línguas e não formas de linguagem. E como línguas, elas produzem material linguístico verbal.

O modo de produção deste material linguístico verbal em línguas de sinais ancora-se na multimodalidade - quase nunca apenas no texto escrito, mas também nele. Nesta seção, trataremos

de um poema constituído em Libras e em língua portuguesa, produzindo um material multimodal. Ressaltamos que a própria Libras é uma língua que não reúne apenas os modos visual, o espacial e motor - como costumamos encontrar em muitos artigos sobre o tema. Na verdade, ela reúne, além dos três modos citados, o modo linguístico, já que é verbal (Ramos, 2020). E embora, há muito, a noção de texto tenha sido expandida para outros modos além da escrita, como visto, torna-se ainda necessário fazermos essas observações para compreendermos a literatura para além da *littera*, das Letras.

Toda essa discussão envolve contextos de poder, de instituições que ditam o cânone literário e o que pode ou não pode ser literatura. Por isto, mesmo diante de um momento no qual a literatura produzida em línguas orais vem a ser cada vez mais construída como uma literatura em expansão, fora dos moldes tradicionais, mesclando não apenas gêneros literários, mas também linguagens artísticas, vale pensarmos em uma literatura cuja mídia primordial é o corpo sinalizante.

O corpo é um território íntimo, pessoal, mas, ao mesmo tempo, visível para a sociedade. Sobretudo, no corpo estão inscritas cicatrizes de memória: cabelos, movimentos, peles que remontam à ancestralidade. Paulo Freire (1978), quando em exílio, pensa em seu corpo como portador das suas lembranças e identidades. Ao mesmo tempo, transfere a percepção do corpo como resistência às danças das mulheres da Guiné-Bissau, de seus corpos desenhando nas performances da dança o que não pôde ser reprimido pela colonização. Assim, Freire pensou o corpo e a dança como enfrentamentos que, hoje, poderíamos chamar de decoloniais.

Em língua de sinais, o corpo é um elemento central na literatura. Produz semioses em movimentos que riscam no espaço estruturas de organização poética, com ritmo visual, rimas em mãos que dançam no ar, neologismos (classificadores) em discursos que reivindicam a poiese como força de denúncia e de defesa da diferença, sobretudo nas poesias do Slam Surdo.

Dentro da categoria poética Slam Surdo, o substantivo surdo define a existência de grupos sinalizantes, que se comunicam através da Libras em espaços urbanos. No uso do signo Surdo, encontramos a construção simbólica de uma diferença, que não se constitui como inferioridade ou desvio de padrões predominantes na biopolítica. Sobretudo, o conceito de surdo, aqui, desconstrói o par binário Normal X Não normal e apresenta as línguas de sinais como força motriz de identidades linguísticas e culturais de grupos surdos, mostrando que sua diferença consiste, principalmente, na comunicação. Isto destrói a ideia de anormalidade e de inferioridade por ela causada - o que não exime, para nós, a defesa da educação linguística também em língua portuguesa brasileira, como L2. Inclusive, na poesia analisada, “Negro Surdo”, as duas línguas apresentam-se em um material de videoperformance multimodal.

Neste sentido, as literaturas em línguas de sinais, muitas vezes, reforçam a ideia da diferença linguística e cultural de grupos surdos. Sabemos que nos Estados Unidos, desde o século dezenove, ao menos, havia jogos literários dentro das comunidades surdas, nos quais eram realizados desafios chamados de ABC Stories. Consistiam no uso das configurações manuais datilológicas, em ordem alfabética, para a construção de narrativas. Entretanto, cada configuração deveria se reportar a elementos que não coincidisse, necessariamente, às letras representadas.

Este gênero sobrevive até hoje em comunidades surdas de vários países, inclusive no Brasil, onde é conhecido como Poesia de A a Z (Ramos, 2020). Outro gênero poético proveniente de comunidades surdas sinalizantes, também nascido nos Estados Unidos, é a poesia Visual Vernacular (ou VV). Ambos os gêneros apresentam, na atualidade, performances artísticas in loco e filmadas. Podemos chamar às últimas de videoperformances.

Sobre a questão da performance, compreendemos nas produções poéticas em línguas de sinais brasileiras, uma interseção entre dois caminhos tomados pela estética performática, a partir do século XX. Ambos foram estudados por vários autores, entre os

quais destacamos neste artigo Paul Zumthor (1990) e Jorge Glüsberg (2013).

Zumthor (1990) estuda a performance como produção narrativa, envolvendo a oralidade e a corporalidade, sobretudo em sua obra **Performance, recepção e leitura**. Ele nos traz elementos que se coadunam às falas de Benjamin (1994) no ensaio “O narrador”.

Para Benjamin, haveria uma distinção fundamental entre o narrador oral, que performa as histórias presencialmente para uma pequena coletividade, e o narrador romanesco, que se inscreve na recepção escrita, em um momento em que a experiência coletiva (*erfahrung*) tende a dissolver-se na solidão da experiência individual (*erlebnis*). Tais experiências de recepção literária são ligadas pelo autor marxista às esferas de produções trabalhistas distintas - a saber - a artesanal e a capitalista fabril.

Do texto, o que nos interessa aqui não é exatamente essa oposição, mas o modo como Benjamin (1994) descreve o narrador oral, o contador de histórias, cuja ação narrativa constitui-se na esfera performática, segundo nossa visão. O narrador traz histórias aprendidas com viajantes, marinheiros e idosos (ou até mesmo ele pode ser um deles) e as compartilha, usando o seu corpo como mídia. Os recursos semânticos são produzidos pela modulação da voz, gestos, expressões faciais, movimentos corporais, *in loco*, criando a abertura para os falantes interferirem e continuarem as histórias em recontos. Benjamin (1994) criou uma metáfora para a ação narrativa do narrador oral, pensando-o como um oleiro, cujas digitais são impressas no material do vaso fabricado. Assim, ao usar os recursos do corpo, o contador de histórias imprime a sua alma nas performances.

Embora possa parecer contraproducente citar as reflexões benjaminianas sobre o narrador oral ao falarmos sobre a performance na literatura em língua de sinais, salientamos a comparação estabelecida pelo pesquisador surdo Ben Bahan (2006b) entre a narrativa oral de povos ágrafos ou com pouco uso da escrita e a narrativa em línguas de sinais. O elo percebido por

Bahan é o de um texto materializado linguisticamente fora da escrita, pela voz ou pelos sinais (e movimentos e expressões faciais). Nesse sentido, Bahan destaca o processo de uma narração situada em corpos construtores de sentidos.

Para Rose, a performance narrativa em línguas de sinais está inscrita em uma organização semântica tecida corporalmente, com a presença do sujeito. Mais uma vez, ressalta-se o corpo como produtor de sentidos, como destacado pela tríade de pensadores citada - Benjamin, Zumthor e Bahan.

Entretanto, podemos somar tais percepções ao conceito de performance, situado nas formas narrativas formadas e sustentadas pelo corpo, ao construído pelo campo das Artes Plásticas. A nossa afirmação deriva de três perspectivas:

1 - A narrativa em línguas de sinais não é uma materialidade física, mas uma ação performática que, apesar da possibilidade de ser registrada e arquivada quando filmada, existe em movimento. Nossa afirmação vai ao encontro do conceito de artefato cultural, citado por autoras do campo dos Estudos Surdos, como Karnop (2008) e Sutton-Spence (2021).

2 - A performance narrativa em línguas de sinais, como artefato cultural, constrói-se pela união de múltiplas linguagens artísticas, além da literária, como a teatral, a dança e, no caso das filmadas, a da videoperformance - sendo a última, uma observação nossa.

3- A construção performática da narração em Língua de sinais une-se aos sentidos do conceito de performance no campo das Artes Plásticas, que o pensa como uma reunião entre o corpo, a expressão e a arte, como pensamos e falaremos a seguir.

No campo das Artes Plásticas, o conceito de performance surge nos anos sessenta do século vinte, como um movimento artístico contra a mercantilização da obra artística. Em um mundo sem tecnologias de filmagem e de recepção tão nítidas e de relativamente fácil recepção como as atuais, a performance, ainda que filmada e fotografada, era majoritariamente, apenas, assistida no local. E não havia como comprar uma performance. Outro ponto

significativo é o fato da performance fazer do corpo do artista parte da obra, muitas vezes com a plateia também participando do espetáculo. Nesse sentido, Glusberg (2013) afirma a performance como uma equação na qual o corpo em ação produz arte.

Como exemplos da performance no campo das artes plásticas, podemos citar uma ação performática de Yoko Ono, em 1964 no MoMA. Ono vestiu-se com sua roupa preferida e reuniu em cima do palco uma série de objetos, com os quais a plateia poderia interagir voluntariamente com a artista. A interação deu-se, sobretudo, com homens que cortaram e rasgaram a sua roupa, de modo que, ao fim, Ono ficou vestida apenas com suas roupas de baixo. O conceito que sustentou e que surgiu do ato performático versou sobre o lugar das mulheres na arte, vistas como um objeto vulnerável e passível de agressões. Outras artistas, como Marina Abramovich, fizeram performances para denunciar tal visão.

Outro exemplo é o de Nuno Ramos, em 2020, já com uma videoperformance pensada para ser filmada e apresentada em um festival, intitulada “Marcha à ré”. Nesse ponto, já percebemos mudanças nos modos de produção, circulação e recepção do ato performático nas artes plásticas, tanto pela filmagem ser planejada, como pelo fato de a performance não partir, apenas, do corpo do artista, mas de várias pessoas contratadas para compô-la. Não se trata, também, de um protesto contra a capitalização da arte, embora o engajamento permaneça dentro deste conceito de performance. No caso da performance de Ramos, tratava-se de um protesto contra a condução de protocolos relacionados à Covid pelo governo Bolsonaro. Para tanto, ele colocou vários carros andando na contramão da Avenida Paulista, engarrafada, ao som de um respirador artificial.

Evidenciamos, nos parágrafos acima, dois caminhos das performances. Um no campo das Artes Plásticas e outro situado nos modos de narrar. Também afirmamos que a ideia da performance como o corpo que expressa, através de um conceito, ações artísticas e da performance como o corpo que narra histórias estão unidas nas narrativas literárias em línguas de sinais.

No campo das performances literárias em Libras, cujos conceitos estão ligados à cidadania e aos direitos linguísticos, abordaremos, de modo sucinto um poema produzido em São Paulo, em 2019. Ele foi feito como videoperformance e pertence à categoria poética Slam Surdo. Seu nome é “Negro Surdo”⁴, de Edinho Santos. Nele, a questão do corpo é posta em centralidade, tanto no ato performático, como nos conceitos tematizados. E a eles se liga a denúncia do desrespeito aos direitos linguísticos dos surdos que têm a Libras como sua primeira língua (L1).



Em “Negro Surdo” (2019), o poema de Santos expõe um eu-lírico com consciência de performar identidades interseccionais, firmemente imiscuídas e em trânsito em relação umas às outras. Não se trata de um sistema liga/desliga identitário, mas de saber-se constituído por elementos subjetivos, sempre presentes e em relações solidárias.

⁴ Santos, Edinho. Negro Surdo. Disponível em: https://youtu.be/afxIF_Gej8Q?feature=shared. Acesso em 02 ago. 2026.

No poema citado, não apenas o modo linguístico, mas também o espaço - assim como o figurino, as expressões faciais e o movimento do corpo - anunciam aos leitores do texto em Libras, filmado como videoperformance, que o eu-lírico é negro, periférico, escritor e surdo. Todos esses traços sustentam o seu locus como cidadão, em suas possibilidades e fraturas, desde o espaço em que vive e convive com a arte periférica do grafite.

Sua negritude são os fios que o ligam às imagens grafitadas no muro, todas de mulheres negras relevantes no contexto do eu-lírico, a saber Mãe Sylvia de Oxalá, mãe de santo, líder religiosa de um terreiro de Candomblé paulista; Escrava Anastácia, figura negra, gerada pela mítica popular; e Carolina Maria de Jesus, escritora pobre da periferia paulista. Todas essas figuras maternas, mulheres já mortas por ocasião da enunciação da videoperformance, simbolicamente vivem e alimentam, como mães, o eu-lírico.

Além das figuras históricas mencionadas, o poema menciona e honra outros líderes de etnia africana e afro-americana. Como Carolina, o autor é artista da palavra também em língua portuguesa, é surdo e negro. Tem a escravidão inscrita na pós-memória e na estrutura social. No poema, a estrutura racista, metaforicamente, alveja o eu-lírico, quando a polícia o vê como suspeito e o algema, simplesmente por ele andar à noite na rua e, sobretudo, por ser negro. Algemado, ele não pode se explicar ou ter o direito a um advogado, pois não pode sinalizar em sua primeira língua, a Libras. O poema expressa como a cidadania está atrelada tanto às questões étnicas quanto linguísticas, assim como a reverberação de tais questões no presente.

Cabe ressaltar que pensamos aqui no direito linguístico em uma de suas faces, dada a amplitude do conceito. Stroud (2001), diante do cenário social e político da era posterior ao Apartheid, na África do Sul, refere-se, sobretudo, ao papel de agência da população sul-africana nas novas políticas linguísticas.

Em *Juventude* (2013), obra do sul-africano branco J. Coetzee, o narrador autodiegético considera o Africâner uma língua

vergonhosa, por confirmar uma condição de falsa superioridade dos colonizadores e colonos europeus ou de ascendência europeia diante da população negra. Diz o protagonista que se o nazismo fosse uma língua, ele seria o Africâner.

Todavia, para além do Africâner, centenas de outras línguas eram faladas pela população sul-africana. As políticas linguísticas instauradas pelo governo pós-Apartheid diziam respeito a:

1. Como essas línguas seriam usadas?
2. Quais dessas línguas seriam ensinadas nas escolas?

Para Stroud, a pergunta mais importante a fazer, pois as duas acima derivariam dela, seria: quem definiria as políticas linguísticas? Portanto, o protagonismo diz sobre o respeito e a relevância dos grupos falantes nos processos de escolhas referentes às políticas linguísticas e às suas práticas provenientes.

É válido pontuar como o posicionamento de Stroud não fala da exclusividade dos falantes de uma língua em relação ao seu uso comunicativo, o que nos levaria à construção de uma demarcação proibitiva de uso da língua - que não poderia, por exemplo, ser falada, ensinada ou pesquisada - por outros grupos sociais, étnicos e linguísticos. O conceito de Direito Linguístico provém do respeito à cidadania, no que tange à conferência de agência sobre os falantes da língua e do respeito ao direito de que sua língua possa continuar a ser usada.

O direito linguístico é uma ação fundamental para se pensar a plena cidadania. Aqui, quando brevemente discutimos o poema de Edinho Santos, pensamos o direito linguístico em uma face mais simples (embora não simplista). Nós o afirmamos porque o poema trata da intersecção entre a negritude, o racismo estrutural e a negação à cidadania, também gerada pela falta de respeito à língua do eu-lírico, a Libras. Portanto, também através da literatura em Libras foram elaboradas esteticamente reflexões acerca dos laços entre educação, cidadania e direito linguísticos.

Considerações Finais

Neste capítulo, buscamos evidenciar como os conhecimentos linguístico e literário em PBL2 e em Libras articulam-se, formando uma ponte reflexiva para a compreensão do direito linguístico como garantia do exercício de cidadania e do respeito às diferenças étnicas, linguísticas e culturais dos cidadãos - sem que desse exercício seja retirado o direito de aprender estas duas línguas.

Desse modo, a educação para surdos sinalizantes que engloba a arte literária em Libras e o ensino de Português PBL2 arvoram-se como caminhos para o exercício de direitos e de cidadania, o que inclui, também, a inserção no mercado de trabalho, a partir da agência dos sujeitos surdos.

Ressaltamos, pois, as qualidades e as contribuições de uma educação que integralize os aspectos linguísticos e literários, tanto em PBL2, quanto em Libras - uma educação bilíngue.

Da mesma forma, destacamos os aspectos extremamente positivos presentes em uma educação para surdos sinalizantes no espectro de uma ainda rara congruência entre a Linguística Cognitiva-Funcional e a Linguística Aplicada, constituindo na literatura em Libras caminhos para o ensino e aprendizagem de línguas e, concomitantemente, para a experiência literária. Isso posto, reiteramos, aqui, os laços entre o componente gramatical, a consciência decolonial e a literatura em Libras, ainda pouco explorados, porém necessários na contribuição para uma educação linguística potente.

Esperamos contribuir com o presente estudo para o fomento de futuras pesquisas e ações no campo da educação com surdos, inclusive auxiliando na criação de materiais didáticos bilíngues.

Referências

ABRAMOVICH, M. *Rhythm*. Nápoles, 1974.

BAHAN, Ben. *Making sense of ASL literature*. Comunicação Oral na conferência *Revolutions in Sign Language Studies: Linguistics, Literature, Literacy*. Washington, D.C.: Gallaudet University, de 22 a 24 de março, 2006b.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, 12 dez. 1990.

BRASIL. Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 jul. 1991.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, 23 dez. 2005.

CARNEIRO, M. I. N.; SOARES, B. I. N. As pessoas surdas e o mercado de trabalho. *Revista Virtual de Cultura Surda*. n. 20, 2017.

CARRIJO, V.L.S.; LIBERALI, F.C. Fissuras na necroeducação: Pedagogias insurgentes para uma educação libertadora. In: LIBERALI, F.C.; CARRIJO, V.L.S. (Org.) *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação*. Campinas, SP: Pontes, 2024.

COETZEE, J. M. *Juventude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: PPGLN / Faculdade de Letras, 2020.

FREITAS JR, R., SOARES, L. A. A., XAVIER, H. S. da R., & NASCIMENTO, J. P. da S. "Será um grande aprendizado": uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em pbl2 – interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. *Pensares em Revista*. n.12, 2018.

FREITAS JR, R. de. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: Integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE. In: FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: PPGLN / Faculdade de Letras, 2020. p. 130-142

FREITAS JR., R.; NASCIMENTO, J. P. S. Ensino de PBL2 para aprendizes surdos: aspectos morfossintáticos. In: FREITAS JR., R.; GUERRETTA, C. L. B. F. (Org.). *Comunidades surdas: práticas e propostas*. Volume 1. 1ed. São Paulo: GM Editorial, 2025, p. 163-202.

GLUSBERG, J. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOLDBERG, A. E. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HILPERT, M. *Construction Grammar and its application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

HOFFMANN, T. *Construction grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. p. 177-235.

HÖDER, S.; PRENTICE, J.; TINGSELL, S. Acquisition of additional languages as reorganization in the multilingual constructicon. In:

BOAS, H. C.; HÖDER, S. (Org.). *Constructions in contact 2: language change, multilingual practices, and additional language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2021b.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da Liberdade*. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KARNOPP, Lodenir. LITERATURA SURDA UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf> Acesso em: 16/09/2022.

MAHER, T.J.M. *Hibridismo e linguagem: O inevitável diálogo entre Libras e Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo*. *Revista Forum* do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2012.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção política da morte. *Arte & Ensaios. Revista do ppgav/eba/ufrrj* | n. 32 | dezembro 2016.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFUGUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007. p. 25-47.

ONO, Y. *Bag Piece*. Performance, MoMA, 1964.

PEREK, F. *Argument structure in usage-based construction grammar: experimental and corpus-based perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 15-43.

QUEIROZ, L. *Decolonialidade e concepções de língua: Uma crítica linguística e educacional*. Campinas, SP: Pontes, 2020.

RAMOS, D. C. M. P. O corpo como corpus: lugares do ensino de literatura para estudantes surdos. *Revista Exitus*, v. 10, p. 01-27, 2020.

RAMOS, N. *Marcha à ré*. 2020. Disponível em: <<https://www.nunoramos.com.br/trabalhos/marcha-a-re/>> Acesso em nov.2025.

SANTOS, E. Negro Surdo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=afxIF_Gej8Q> Acesso em out.2025.

STROUD, C. African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizen- ship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4), 2001.

SUTTON-SPENCE, R. *Literatura em libras* [livro eletrônico] - [tradução Gustavo Gusmão]. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. PDF Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/detalhes/127>>. Acesso em nov.2025.

TREE. Como promover a inclusão de pessoas surdas nas empresas. Disponível em: <<https://treediversidade.com.br/como-promover-a-inclusao-de-pessoas-surdas-nas-empresas>>. Acesso em agosto de 2025.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2.ed. são Paulo: UBU, editora, 1990.

SEÇÃO 4

TEMÁTICAS DIVERSAS

ESPAÇO DE ENCONTRO, TROCA, REFLEXÃO E MOTIVAÇÃO PARA SEGUIR A CAMINHADA EM UM MINICURSO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Grupo da Prática Exploratória – Puc-Rio

Adriana Nogueira Accioly Nobrega

Clarisse Guedes de Sena

Elaine Fernandes dos Santos Bertozzo

Inés Kayon de Miller

Mara Regina de Almeida Griffo

Maria Clara Pimenta Camelo dos Santos

Maria Isabel Azevedo Cunha

Thais Pereira da Silva

Walewska Gomes Braga

Cordel do Minicurso: iniciando nossa caminhada

Num espaço bem modesto, lá na tal universidade,
teve um curso tão bonito, cheio de amorosidade.
Cada sala pequenina abraçou a coletividade.
As crianças da professora Mara, com grande emoção, inauguraram aquela
tarde com saber e coração.
Mostraram com simplicidade a força e a beleza da educação.
Cada gesto, cada fala, era pura inspiração.
A autonomia brilhava com viva manifestação.
Ali se via o futuro em forma de construção.
Depois tivemos a roda aberta pra conversar e partilhar,
onde todos os aprendizes começaram a se mostrar.
Falavam de suas experiências,
E do prazer de praticar.
Uma jovem, bem contente,
disse com sinceridade
que já trabalha em escola e vive sim felicidade.
Com suas crianças, aprende tanto quanto na faculdade.
Falou dos seus desafios, dos medos que vêm e vão, mas também da
esperança que se abriga no coração.

Quer crescer como mestra com afeto e vocação.

E assim, naquele espaço, de troca e aprendizado, o curso virou memória, um momento encantado surgido da Prática Exploratória no solo do magistério amado.

Os sonhos e o esperar hão de germinar e florescer como vida que não cessa em cada novo amanhecer.

O cordel que trazemos acima, criado por Elaine a partir de suas inspirações na proposta ética-crítica-reflexiva da Prática Exploratória¹, traz cor às nuances do que entendemos ser um fazer pedagógico composto de vivências e reflexões colaborativas dentro e fora da sala de aula. Assim, antes de começarmos a compartilhar nossa caminhada no II Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho, nos apresentamos como membros de um grupo composto por docentes que buscam ser aprendizes junto com suas alunas e seus alunos, bem como com outras praticantes exploratórias, a fim de trabalhar para entender conjuntamente espaços de ensino-aprendizagens em que germinamos e florescemos juntos, como sugerido no cordel.

Como integrantes do Grupo da Prática Exploratória, realizamos, em 27 e 28 de agosto de 2025, na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), o minicurso Prática Exploratória: Resgatando as qualidades das vidas na sala de aula. Primeiro precisamos dizer que o convite virou, como de costume, pauta da reunião do Grupo (em 11 julho de 2025), na qual todos os presentes fizemos uma tempestade de ideias. Na verdade, foi um furacão de ideias para buscar integrar experiências práticas e materiais significativos. Seleccionamos desde dinâmicas desenvolvidas pela Mara e seus alunos até o uso de fotos e conversas exploratórias, passando por materiais lúdicos como as 'bulas de remédio' de Walewska e de seus alunos bem como a exposição de pôsteres e fichas, garantindo que o minicurso

¹ O leitor encontrará informações sobre a Prática Exploratória ao longo do texto, nas páginas 540, 541 e 542

oferecesse uma amostra rica da nossa produção acadêmica e pedagógica.

E, para trazer nossas vozes e experiências, compartilhamos este texto, escrito de forma colaborativa, tecido por relatos de vários momentos do minicurso. Esta é mais uma construção coletiva, característica do Grupo da Prática Exploratória, escrita a várias mãos, em muitos encontros online, em horários possíveis para todos e editada ao longo de 4 meses. Assim, todos os participantes envolvidos trazem suas vivências, suas visões e emoções para o texto, em forma de poesia de cordel, de registros fotográficos, de conversas exploratórias que buscam a reflexão, de descrições das emoções vivenciadas, de fichas de trabalho, de pôsteres e de relatos dos participantes.

Visão da Maria Clara e suas fotos

Minha função no minicurso era simples: fotografar. Como uma pessoa que se considera observadora, imaginei que seria interessante utilizar essa característica para eternizar em imagens o que eu percebia. Eu possuía um bom equipamento já que meu celular tem uma câmera de qualidade e sei usá-la bem, porque vivo tirando fotos quando estou entre amigos. Mas será que isso seria o suficiente? Será que bastavam apenas recursos e apertar um simples botão diversas vezes?

Na realidade, o que eu estava oferecendo, e talvez nem tenha percebido durante a reunião de planejamento, era a visão de fora de quem está dentro. Um drone que ora se afasta e ora se aproxima, capturando visões bem amplas, mas que é controlado por alguém lá embaixo. A questão é que eu sabia o que procurar na hora de tirar as fotos, mas ainda assim fui surpreendida.

No primeiro dia do minicurso, nos deparamos com um imprevisto de espaço que nos colocou em uma sala muito pequena para o número de participantes inscritos e para a modalidade de apresentação que havíamos planejado. Os alunos do ensino fundamental da professora Mara, que estavam lá para se

apresentar, olhavam ao redor e eu percebi que havia cadeiras giratórias atrás de uma grande mesa. Imaginei que gostariam de sentar nesse lugar e estava certa; foram felizes em se acomodar ali e nem perceberam como os adultos se questionavam sobre a pequenez do espaço. Para eles a sala era perfeita!

No curto espaço de tempo de organização para o início do minicurso, outras preocupações invadiam minha mente. Os estudantes vieram acompanhados de uma fotógrafa profissional da escola, com sua câmera igualmente profissional, tornando meu pequeno celular um aparato antigo. Com duas fotografias em uma sala pequena, eu precisava ser discreta, afinal, os olhos dos participantes tinham que ir para os alunos e não para nós. Porém, nem precisava me preocupar, os jovens conseguiam capturar bem mais atenção dos participantes do que uma ruiva com um celular...

Outro desafio que me foi apresentado nesse dia foi a instrução de não fotografar o rosto dos alunos, uma vez que são menores de idade. Como expressar em imagens as apresentações dos jovens sem mostrar seus rostos? Então percebi que os rostos das pessoas presentes nas salas mostravam a grandiosidade das apresentações dos estudantes. Através de um olhar novo e curioso, seus olhos vivenciavam a inversão de papéis, em que alunos se tornavam protagonistas da sala de aula. Na sala de aula tradicional, alunos de sexto e sétimo anos respondem às perguntas dos docentes; aqui, eles são os responsáveis por responder às dúvidas e curiosidades de professores e doutores.

Figura 1: Estudantes apresentam trechos da peça “*Under the Sea*” e respondem perguntas da plateia



Após a apresentação, grupos foram formados: estudantes de ensino fundamental, estudantes de graduação e pós-graduação, professores universitários e da escola básica – todos envolvidos para discutir a vida em sala de aula. As diferentes perspectivas enriqueceram as conversas que se tornaram multifacetadas. Com o objetivo de não perder nenhum detalhe, observava as conversas e reparei que não havia hierarquias: eram de fato diálogos. A certa altura, duas meninas do sétimo ano começaram a perguntar para uma estudante de graduação sobre seus gostos musicais. Elas ficaram muito empolgadas com o rumo da conversa e, intuitivamente, não separaram a sala de aula da vida.

Figuras 2 e 3: Participantes integram rodas de conversa em grupos



No segundo dia do minicurso, o tamanho da sala de aula já não era mais um desafio. Grande e bem arejada, ela acolhia confortavelmente todos. Todavia, o grupo iria expor pôsteres exploratórios e, por ser uma sala muito grande e cheia de cadeiras, decidimos expor em paredes diferentes e formar dois grupos que visitariam os pôsteres e escutariam as explicações das professoras responsáveis. Já que tudo acontecia ao mesmo tempo, caminhei pela sala a fim de capturar os diferentes momentos. A sala de aula exploratória permite liberdade e autonomia para que decisões sejam reinventadas visando o bem de todos e de acordo com a realidade que nos circunda.

Figuras 4, 5, 6 e 7: Apresentações de pôsteres, bulas exploratórias de remédios e rodas de conversa



Nesse mesmo dia, a professora Clarisse contou sobre sua jornada docente e observei como os rostos dos professores em formação permaneciam vidrados nela. A representatividade gerada a partir de uma professora que compartilhou suas emoções, dúvidas e alegrias transparecia em seus olhares. Esses mesmos olhares curiosos e apaixonados logo se tornaram leves e acompanhados de risos quando a professora Bebel apresentou as bulas exploratórias de remédios preparadas por alunos em outro evento. O público se divertia e conversava sobre o que estava sendo apresentado. A busca por entender ficou evidente enquanto novas ideias eram apresentadas.

Em seguida, grupos heterogêneos foram formados e os participantes se sentiram à vontade para se engajarem em conversas exploratórias²sobre a sala de aula, incluindo alegrias,

² A conversa exploratória acontece com a intenção de gerar reflexões e buscar entendimentos, priorizando a escuta atenta e solidária, de forma afetuosa, respeitosa, colaborativa e fluida (Miller, 2001; Côrtes, 2023).

desafios e esperanças de uma prática mais acolhedora. Percebi uma oportunidade de desenvolvimento mútuo em que todos puderam questionar, refletir e trabalhar para entender sobre atividades com potencial exploratório e a vida em sala de aula.

Diversas vezes durante o minicurso me envolvi com a necessidade de “conviver com o sentimento de desequilíbrio diante do não saber e do saber” (Grupo da Prática Exploratória, 2020). Afinal, eu sabia fotografar tecnicamente bem, mas tive que aprender na prática como ilustrar em imagens um evento que não é uma palestra estática, mas uma experiência dinâmica. Felizmente, percebo que a tarefa se concretizou, uma vez que a fotografia capturou os olhares de quem não só aprendeu sobre, mas viveu momentos exploratórios.

Visões e emoções do primeiro dia do minicurso da Mara e seus alunos

Naquela pequena sala, no segundo andar da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), enxergamos a vida em ação, pulsando em forma de trocas, aprendizados, afetos e de esperanças (Figura 1). Aprendemos e vivenciamos, enquanto grupo, a beleza e a potência da Prática Exploratória quando, em pares, os alunos do sexto e sétimo anos da Mara apresentaram diálogos em inglês de uma peça de teatro criada em sala de aula, com o título *Under the Sea*. O roteiro foi inspirado no filme *The Little Mermaid*, porém o texto foi coconstruído e adaptado para abordar o tema do projeto anual da escola, incluindo questões como a poluição dos oceanos, o descarte do plástico e os danos que as ilhas de plástico causam aos animais marinhos. Neste contexto, a turma idealizou que Ariel, a sereia protagonista, se propõe a limpar o oceano com a ajuda de seus amigos humanos. Durante a encenação dos diálogos, cada movimento, fala e ação expressavam o ensinar e aprender como fonte de vida. Numa mescla de alegria e maturidade, os alunos compartilharam com a plateia o trabalho construído na sala de aula de forma colaborativa, na parceria Mara-

alunos. Todos podiam perceber a preparação e motivação do grupo para ser, estar e agir naquele ambiente acadêmico, cativando a audiência e espalhando entusiasmo.

Durante a apresentação, não havia a intenção de mostrar o produto de um projeto como parte da proposta pedagógica para um período letivo, mas sim de ressaltar a agentividade dos alunos. Foi um acontecimento exploratório de um trabalho de coconstrução de conhecimentos variados, fundamentado e inspirado nos princípios³ e nas proposições⁴ éticas e amorosas, motivadoras e incentivadoras de inúmeras oportunidades de aprendizagem para todos. O protagonismo dos estudantes não se limitou à encenação dos diálogos da peça de teatro, ou seja, eles se envolveram emocionalmente tanto com o trabalho quanto com os participantes presentes. Foi nesse cenário que a turma partilhou seu engajamento, deixando transparecer criatividade, seriedade e autonomia.

Logo após a encenação dos diálogos, os alunos convidaram os participantes para atuar e interpretar alguns trechos da peça, ao vivo e a cores. Mara comenta que o envolvimento dos alunos no minicurso mostra a sustentabilidade do trabalho pedagógico, que levou a turma, primeiro, a aceitar o convite sem hesitação e, depois, a fazer escolhas conjuntas, selecionando os diálogos e decidindo como se organizar para a apresentação no ambiente acadêmico. Os desdobramentos das atividades caracterizaram-se por serem inclusivos e por envolverem todos na busca de entendimentos das

³ Os Princípios da Prática Exploratória focam no trabalho para entender as qualidades das vidas vivenciadas em sala de aula ou em outros ambientes de trabalho; no envolvimento de todos os participantes, visando à união entre eles e o seu desenvolvimento mútuo; e a integração de práticas da sala de aula ou de outros ambientes profissionais como forma de incentivar a continuidade e sustentabilidade do trabalho (Grupo da Prática Exploratória, 2020).

⁴ Segundo as Proposições da Prática Exploratória, “os aprendizes são, ao mesmo tempo, indivíduos únicos e seres sociais, que são capazes de levar a aprendizagem a sério, de tomar decisões independentes e de se desenvolverem como praticantes do aprendizado” (Allwright; Hanks, 2009, p. 15, Nossa tradução).

questões relevantes para a turma naquela ocasião. Mara explica que a ideia de falar sobre a experiência permitiu o compartilhar de impressões, de conhecimentos e de emoções em mais uma expressão de agentividade, cooperação e participação de todos. A aluna Magnólia⁵ comentou: “a gente ensinou sobre nossa peça, sobre a poluição que estava incluída na nossa peça, os assuntos sobre poluição”. Em meio a risadas, a turma revelou que “o mais legal mesmo” foi quando uma integrante do Grupo da Prática Exploratória quase falou um palavrão. Inesquecível para eles.

Ainda falando sobre a apresentação dos diálogos da peça, os alunos trouxeram à tona algumas emoções, tais como ansiedade, nervosismo, vergonha, segurança e insegurança conforme podemos ver a partir da pergunta que Mara fez: “como você se sentiu no dia da apresentação no minicurso?” Os alunos se expressaram da seguinte forma: “Eu me senti um pouco nervosa porque eu não conhecia ninguém lá, mas me senti segura porque eu sabia o que estava fazendo e eu estava com meus amigos. Isso me fez sentir mais segura do que se eu estivesse sozinha” (Julieta). “Me senti normal porque eu sabia o que estava fazendo porque eu já sou acostumada a falar com mais gente na apresentação de escola, essas coisas” (Bianca). “Ansiosa porque tinha gente que eu não conhecia, me senti um pouco envergonhada” (Paula). “Foi fácil porque eu tinha memorizado os diálogos da peça” (Enzo). Mara também perguntou: “Qual foi a reação das pessoas que estavam participando do evento?” e Magnólia disse: “acho que eles gostaram, acho que a peça foi muito boa”. Bianca completou: o que todo mundo gostou porque quando a gente falou para as pessoas tentarem fazer, todos tentaram. Foi legal. Todos fizeram, sabendo inglês ou não”.

A animação dos alunos e dos participantes fez transbordar a qualidade das vidas naquele ambiente, gerando reflexões coletivas que se deram por agrupamentos espontâneos nas rodas de conversas (Figuras 2 e 3). As rodas foram formadas logo após as

^{5 4} Os nomes dos alunos que participaram desta atividade são fictícios

interações entre os alunos e os participantes para a encenação dos diálogos. Estabeleceu-se, assim, uma chance para compartilhar vivências pedagógicas. Em um grupo, alguns estudantes da universidade relataram que já atuavam como professores em cursos de idiomas. Uma jovem licencianda comentou que já estava lecionando e que estava muito feliz com a experiência e com a conexão positiva que havia conseguido estabelecer com as crianças, explicando o quão gratificante era observar o desenvolvimento de cada uma delas a partir das ações e intervenções que ela fazia no dia a dia.

Um outro grupo refletiu sobre os receios e as incertezas diante das muitas barreiras que encontram no contexto educacional atual, tanto nas escolas privadas quanto públicas, mas, ao mesmo tempo, demonstrando esperança e desejo de fazer algo diferente e de poder colaborar para a criação de uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade. Percebemos ali a fagulha de uma busca genuína por desenvolvimento e aprendizado. Em outro grupo, a discussão girou em torno das múltiplas possibilidades de trabalhar os conteúdos pedagógicos por meio de práticas lúdicas, que ajudem a construir experiências de aprendizagens contextualizadas e significativas. Os participantes aproveitaram para contar seus fazeres/feitos em espaços escolares e suas atividades com os alunos na sala de aula.

Notamos que, nas discussões, os grupos das rodas de conversa tiveram a oportunidade de perceber o quanto a Prática Exploratória instrumentaliza a compreensão da vida em sala de aula, na qual professores e alunos são protagonistas, envolvidos com a construção de um espaço de desenvolvimento mútuo que possibilita a união de todos. Entendendo, inclusive, que a Prática Exploratória não é uma metodologia pedagógica, não se propõe a encontrar respostas prontas e, nem tampouco, a resolver qualquer questão de forma direta, mas sim, acolher, provocar questionamentos e promover entendimentos.

Para todos nós, a Prática Exploratória nos motiva a ver que os alunos sabem e são capazes de fazer coisas, quando existem escuta

e acolhimento, bem como quando encontram um ambiente de respeito e de afeto, que são pilares dos princípios e das proposições da Prática Exploratória. Percebemos que muito podemos aprender com os relatos e com a generosidade dos alunos ao compartilhar seus saberes.

Visão da sessão de pôsteres apresentados por Inés, Bebel, Clarisse e Thais

A sessão de pôsteres, no segundo dia, teve um início um pouco tumultuado, como costuma acontecer. Fomos alocados em um auditório com muitas carteiras dispostas em fileiras e adequadas a uma apresentação no formato tradicional de palestra acadêmica. Na parte da frente do auditório, havia uma grande mesa de reunião, cadeiras de escritório e equipamentos tecnológicos para projeção e microfones. Diante dessa configuração, ficou evidente que nossa sessão de pôsteres não se adaptaria ao espaço formal do auditório.

Subvertendo esta organização, rapidamente nos mobilizamos para criar um arranjo colaborativo que favorecesse a circulação das pessoas. Apesar de haver paredes para exibir os pôsteres, as muitas cadeiras do auditório precisaram ser deslocadas para libertar o espaço junto a duas paredes onde decidimos organizar três pôsteres da seguinte maneira, da esquerda para a direita: *“Why do we have homework?”* (Por que temos dever de casa?), *“Angels, Devils, Caspers - Who’s my student?”* (Anjos, Demônios, Gasparzinhos – Quem é o meu aluno?) e *“Why do many teenagers get pregnant in spite of having so much information about preservative methods?”* (Por que muitas adolescentes engravidam apesar de terem muita informação sobre métodos anticoncepcionais?) Quando a terceira apresentadora chegou, ela posicionou seu pôster à esquerda do primeiro.

Os participantes chegavam e se acomodavam em algumas carteiras até serem convidados a se levantar e escolher um pôster para ouvir sua apresentação. Cada uma de nós tinha se posicionado

ao lado de um pôster, esperando que pequenos grupos se formassem para iniciar conversas sobre os trabalhos expostos.

Embora existam diversas maneiras de apresentar um pôster, entendemos que essa abordagem, em que os participantes escolhem um pôster e se levantam para examiná-lo de perto e ouvir a sua narrativa, proporciona mais motivação e energia para a interação de todos. O apresentador busca envolver os participantes, questionando o que eles conseguem entender do trabalho, levando em consideração o título, o conteúdo gráfico e as informações partilhadas.

Um dos pôsteres, sob o título: *"Why do we have homework?"* (Por que temos dever de casa?), geralmente provoca bastante atenção e participação de quem o assiste, uma vez que não é comum que se tenham dúvidas sobre a importância do dever de casa para o aprendizado dos estudantes. O inusitado aqui é que os estudantes se perguntem e queiram discutir este tema. A questão desse pôster, feito por três alunos do 9º ano de uma escola particular, suscita dúvidas sobre uma atividade das mais comuns da vida dos alunos na escola. A pergunta "Por que temos dever de casa?" é ilustrada pelo desenho de uma lata de lixo com vários papéis já amassados e jogados fora da lata de lixo, indicando que essas folhas conteriam deveres de casa sem serventia para quem os fez. Caindo para dentro da lata de lixo estão cinco perguntas feitas pelos autores do pôster aos colegas e professores da escola e também as conclusões a que chegaram (Figura 8).

Figura 8 Why do we have homework? Alunos da Escola Dom Quixote, 2004.

	<p>Perguntas e respostas apresentadas no pôster:</p> <p>Todos os professores passam tarefa de casa? De acordo com as respostas, nem todos os professores passam tarefa de casa.</p> <p>O que é tarefa de casa? De acordo com as respostas, a tarefa de casa é uma forma de estudo</p> <p>Por que temos tarefa de casa? De acordo com as respostas, os alunos fazem a tarefa de casa porque os professores a passam.</p> <p>Você faz sua tarefa de casa? De acordo com as respostas, a maioria dos alunos faz a tarefa de casa.</p> <p>Por que você faz sua tarefa de casa? De acordo com as respostas, os alunos fazem a tarefa de casa por causa dos pontos.</p>
---	--

Das respostas colhidas podemos ver algumas contradições. A definição de tarefa de casa diz que ela é considerada uma forma de estudar, porém os alunos dizem fazer tarefa de casa por representar pontos a serem obtidos na média. De acordo com os alunos, o dever de casa é feito porque os professores assim o impõem, porém, segundo os entrevistados, nem todos os professores passam tarefa de casa, mesmo considerando que ela seja uma forma de estudo.

Em outro pôster que apresentamos, “Anjos, Demônios, Gasparzinhos – Quem é o meu aluno?”, contamos a história da atividade que gerou o pôster. A uma queixa-questão da professora “Por que meus alunos são indisciplinados e desinteressados?” surge a reação de um aluno: “Professora, o problema é que você gostaria de dar aulas para anjos e nós... somos uns demônios!” Diante disso, a professora sugere que os alunos escrevam em tiras de papel as ações típicas de estudantes anjos, estudantes vampiros e demônios e de Gasparzinhos, os alunos camaradas. Neste ponto da história, procuramos levantar com os participantes o reconhecimento dos verbos que estavam sendo usados para

descrever as ações dos alunos, como o uso das formas afirmativas e negativas dos verbos no presente simples, dos advérbios de frequência e do vocabulário necessário, como: *Angels get very good grades* (Anjos tiram notas muito boas); *Angels don't chew gum* (Anjos não mascam chicletes); *Vampires cheat in tests* (Vampiros colam nos testes); *Vampires never study* (Vampiros nunca estudam). Essa atividade abriu espaço para a criação de um terceiro personagem, o fantasma camarada – *Caspers avoid cheating* (Garpazinhos evitam colar), *Caspers sometimes do their homework* (Gasparzinhos fazem o trabalho de casa às vezes) –, para a discussão e a negociação de atitudes e para uma pesquisa fotográfica, na escola, sobre turmas de anjos, demônios ou vampiros e fantasminhas camaradas.

Figura 9. Anjos, Demônios, Gasparzinhos – Quem é o meu aluno?
Walewska Braga e alunos do 9º ano da Escola Municipal Santo Tomás de Aquino. 1998



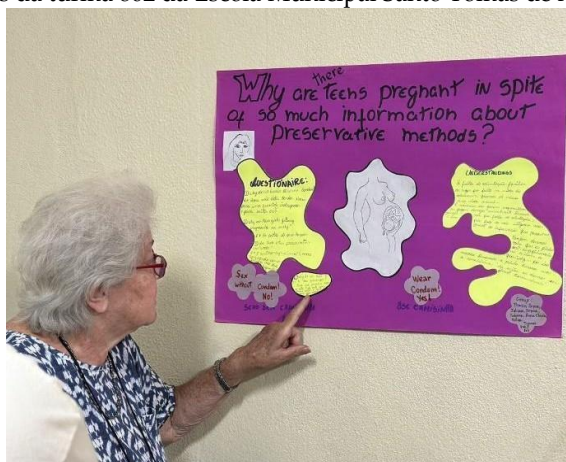
O pôster “*Why do many teenagers get pregnant in spite of having so much information about preservative methods?*” (Por que muitas adolescentes engravidam apesar de terem muita informação sobre métodos anticoncepcionais?) também causa muita curiosidade e interesse dos participantes e não foi diferente nessa ocasião. Parece que parte do impacto se deve ao estranhamento desse assunto ter sido escolhido e esse pôster ter sido elaborado por um grupo de alunas da escola fundamental, em uma aula de língua inglesa. Impressiona, também, a pesquisa que elas fizeram para entender essa situação vivenciada por várias colegas nesse contexto. Elas

conversaram entre elas e também com outras pessoas para entender mais profundamente essa questão social. Além dos entendimentos relacionados a aspectos de saúde, o grupo de alunas entendeu, com base na experiência de dois colegas, que esse é um momento delicado também para os meninos envolvidos nessas situações de gravidez. Não é só uma questão exclusiva das meninas!

Também compartilhamos com os participantes o que aconteceu na preparação desse pôster. O grupo de alunas trabalhou na casa de uma delas, cuja mãe teve particular interesse e envolvimento na investigação da filha e de suas colegas. Durante o processo de preparação, ela encontrou a oportunidade de revelar para a filha que ela tinha nascido como consequência de uma gravidez adolescente! Como dizemos na Prática Exploratória, não há coincidências! As questões costumam expressar sentimentos e emoções vivenciadas pelas pessoas que as trazem para a discussão.

Figura 10. *Why do many teenagers get pregnant in spite of having so much information about preservative methods?*

Alunas da turma 802 da Escola Municipal Santo Tomás de Aquino.



A dinâmica mudou quando Clarisse apresentou, para todos os participantes, pôsteres que eram de sua própria autoria, a fim de

compartilhar a perspectiva de quando o(a) professor(a) é quem propõe a investigação.

O primeiro pôster desenvolvido por Clarisse, na Prática Exploratória, foi para sua primeira participação em um evento do grupo. Sua intenção era mostrar que a pesquisa acadêmica pode ser também um dos caminhos para quem é praticante exploratório e que os pôsteres podem ter formatos diversos. Nesse pôster, Clarisse mostrava as etapas da sua pesquisa de mestrado, conduzida à luz da Prática Exploratória como metodologia de trabalho, e sua apresentação era em várias folhas tamanho A4, que compunham um todo a ser exposto. Instigada pela contradição em uma sala de aula construtivista, entre autonomia e busca por mediação da professora na interação entre pares, Clarisse se utilizou de várias Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE)⁶ e de discussões para entender como todos os participantes compreendiam os processos de ensino-aprendizagem vividos.

Em seguida, Clarisse apresentou uma série de 4 pôsteres (um por turma), onde perguntava: *“What have you learned in our classes that is not grammar or vocabulary?”* (O que você aprendeu em nossas aulas que não é gramática ou vocabulário?). Sua questão nessa época era investigar se alunas e alunos percebiam que havia outras aprendizagens construídas nas aulas para além do trabalho

⁶ Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) são atividades em que os praticantes percebem que, a partir de um trabalho colaborativo, podem entender mais sobre sua questão (Grupo da Prática Exploratória, 2020). Essas atividades têm por objetivo integrar os conteúdos pedagógicos e as atitudes reflexivas em uma atividade com os seguintes aspectos: (i) orientação ética criando oportunidades de incentivo e de desenvolvimento da agentividade conjunta; (ii) centralidade no cotidiano e nas atividades do dia a dia; (iii) noção de não estabelecer expectativas e sim mirar na sustentabilidade; (iv) orientação exploratória por buscar entendimentos múltiplos na produção de conhecimentos; (v) postura crítica-reflexiva que se constrói nas práticas discursivas; (vi) implicação pedagógica que vai além do ambiente da sala de aula; e (vii) hibridez discursiva por priorizar a integração entre os participantes e a integração do trabalho (Barreto et al., 2019)

linguístico e acadêmico. Os pôsteres, feitos em papel 40 kg, estavam repletos de notas e *post-its* escritos à mão, compartilhando memórias, sentimentos, piadas internas e reflexões que revelavam histórias pessoais, se entrelaçando com histórias “pedagógicas” e deixando evidentes as múltiplas dimensões de uma sala de aula e como cada grupo tem seu modo de ser coletivo.

Figura 11 - “*What have you learned in our classes that is not grammar or vocabulary?*”
Clarisse Sena e alunos de 1º e 2º anos do Ensino Médio. 2018



Clarisse compartilhou que apresentar aqueles trabalhos a fez revisitar acontecimentos marcantes de sua trajetória como educadora. Ela chegou à Prática Exploratória enquanto fazia especialização na PUC, pois estava tentando entender porque as lógicas para lecionar que aprendemos nas licenciaturas e formações de professores sempre pareciam insuficientes. A Prática Exploratória era a peça que faltava para completar seu quebra-cabeça de quem ela era como educadora. A sala de aula existe para os alunos e pertence a eles juntamente com seu professor, que são os únicos que de fato são capazes de entender a complexidade do que ali acontece. O processo de ensino-aprendizagem é uma experiência pessoal e coletiva ao mesmo tempo e, por isso, única.

Ele acontece entre sujeitos inteiros, com suas histórias, suas emoções, seus interesses e suas personalidades. Achar que é possível planejar cada etapa e que devemos sempre nos manter dentro do plano é ingênuo e desperdiça a característica mais especial desse evento, que é o aspecto humano. Quando entendemos que tudo isso faz parte da nossa identidade de educadores e encontramos pares que compartilham dessa filosofia, nos tornamos mais seguros das nossas ações. Reviver sua trajetória fez Clarisse reforçar sua certeza de que a Prática Exploratória proporciona, a todos os envolvidos, acolhimento das diversas vidas e vivências das interações e, conseqüentemente, promove reflexões que englobam identidade, validação, pertencimento, senso de coletividade, escuta ativa, acolhimento, propósito e colegialidade. Além disso, para todos aqueles que acreditam na educação, a Prática Exploratória é um espaço de encontro, troca e motivação para seguir a caminhada.

Visão da discussão nos Grupos de Conversa

Na segunda parte da sessão, os participantes se dividiram em 4 grupos para conversas exploratórias sobre os pôsteres, a partir do que foi proposto na ficha na próxima página.

Figura 12. Ficha para o 2o. dia do minicurso

<p>II Seminário Nacional do LET FFP-UERJ Minicurso Prática Exploratória: Resgatando a qualidade das vidas na sala de aula 27 e 28 de agosto de 2025 - 14h00 às 15h30</p>	<p>Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro Inês Miller, Ma. Isabel Cunha, Walewska Braga, Thais Torres, Clarisse de Sena, Elaine Fernandes, Ma. Clara dos Santos, Mara Griffio e alunos de 6º e 7º anos de uma escola particular</p>
2º. dia: 28 de agosto	
Comentários sobre os pôsteres	
Questões instigantes/Puzzles	

Bibliografia

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. (2009), *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATORIA DO RIO DE JANEIRO. (2020). Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula? <https://tinyurl.com/czk54amx>

HANKS, J. (2017) *Exploratory practice in language teaching: Puzzling about principles and practices*. London: Palgrave Macmillan, 2017.

MILLER, I. K. (2013), 'Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética', in L. P. Moita Lopes (ed.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, pp. 99-121.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. (2020), Teachers as practitioners of learning: The lens of exploratory practice, *Educational Action Research*, 29, 447-461.

Inês conta: No meu grupo, tinha 3 alunos de graduação da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) e uma professora visitante. Seguindo o que havíamos sugerido na ficha acima, os 3 alunos fizeram os seguintes comentários sobre os pôsteres: “Boas questões abordadas pelos alunos e uso criativo para aplicação do conteúdo”, “Pôsteres criativos e feitos com cuidado/empenho/capricho” e “Experiências que devem ter marcado positivamente os estudantes”.

O grupo de alunos pediu explicações a respeito do planejamento e do desenvolvimento das atividades, o que me ofereceu a oportunidade de explicar as seguintes ideias que constavam da ficha do 1º dia: a postura pedagógico-exploratória e a adaptação de atividades rotineiras do livro didático, conhecidas como Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE).

Figura 13. Ficha para o 1o. dia do Mini Curso

<p>II Seminário Nacional do LET FFP-UERJ Minicurso Prática Exploratória: Resgatando a qualidade das vidas na sala de aula 27 e 28 de agosto de 2025 - 14h00 às 13h30</p>	<p>Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro Inés Miller, Ma. Isabel Cunha, Walewska Braga, Thais Torres, Clarisse de Sena, Elaine Fernandes, Ma. Clara dos Santos, Mara Griffo de 6º e 7º anos de uma escola particular</p>
<p>O que chamou sua atenção sobre a atividade com os alunos?</p>	

A **Prática Exploratória** envolve praticantes trabalhando coletivamente para entender o que desejam, seguindo suas próprias agendas; não necessariamente para provocar mudanças, mas usando práticas pedagógicas rotineiras como ferramentas investigativas, de modo que o trabalho para compreender seja integrado ao ensino e à aprendizagem, e não uma tarefa extra. A Prática Exploratória busca maneiras que não levem ao *burnout*, mas que sejam sustentáveis, para contribuir para o ensino e a aprendizagem em si e para o desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo. Este **conjunto de princípios**, elaborado ao longo dos anos por Allwright em colaboração com alunos e professores, não pretende ser considerado um conjunto de ferramentas, mas sim um conjunto de ideias que orientam a atitude da Prática Exploratória.

A **Prática Exploratória** também se inspira nas seguintes **proposições**: os aprendizes são pessoas únicas que aprendem e se desenvolvem melhor quando fazem isso a sua maneira, do seu jeito; são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor quando estão em um ambiente de apoio mútuo; são capazes de levar seu aprendizado a sério, de tomar decisões independentes e de se desenvolverem como praticantes-constructores de seus processos de aprendizagem.

Ao adotar uma postura pedagógico-exploratória, professores e alunos podem adaptar atividades rotineiras do livro didático para aprimorar sua compreensão do que está acontecendo em suas vidas em sala de aula. No contexto da Prática Exploratória, essas atividades resultantes são conhecidas como **Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE)**, normalmente associadas a perguntas ou questões locais instigantes.

Inés continua seu relato: Com base na definição e nos princípios da Prática Exploratória, respondi às perguntas instigantes de um dos alunos “Como lidar com discursos violentos recorrentes e gerais por parte dos alunos?” e a da professora visitante “Que conselho vocês, da Prática Exploratória, dariam para uma professora que estivesse enfrentando problemas de *bullying* na sala de aula?”. Resumidamente, ressignifiquei a pergunta para expressar que nós, da Prática Exploratória, não buscamos soluções generalizantes nem damos conselhos, mas preferimos trabalhar junto de grupos de professores e alunos que estejam enfrentando situações difíceis ou prazerosas. Costumamos orientar o grupo para aprofundar os primeiros entendimentos sobre as situações que eles desejem ‘trabalhar para entender’. Apesar do desejo recorrente de professores e alunos de procurar soluções através de perguntas iniciadas por “Como...?” e a fim de manter o foco no entendimento, optamos por trabalhar a partir de perguntas iniciadas com “Por que...?”, como “Por que os discursos são violentos?”, e refinar, junto com o grupo que propõe a questão, as crenças implícitas. Por exemplo: “Quais seriam esses discursos

violentos?”, “A quem estão sendo dirigidos?”, “Qual é a frequência considerada recorrente?”. Todos os alunos se manifestam violentamente, ou só alguns? Da mesma forma, como não lidamos com questões descontextualizadas, no caso do *bullying* mencionado, seria importante trabalhar com a professora e, de preferência, com o grupo de alunos, para aprofundar os entendimentos sobre as experiências vivenciadas: Que tipo de *bullying*?, Quem são os atingidos?, Quem está cometendo o *bullying*? Além disso, enfatizei que esse trabalho exploratório busca integrar as pessoas no trabalho e integrar a investigação reflexiva nas atividades pedagógicas cotidianas.

Bebel comenta: O meu grupo era composto por alunos que haviam completado o primeiro semestre de graduação no curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) e todos haviam chegado após a apresentação dos pôsteres. A conversa ficou em torno do que era Prática Exploratória e de que questões instigantes (*puzzles*) os participantes tinham sobre ser aluno. Aproveitei essa situação para contar outras histórias de trabalhos feitos por alunos e por professores dentro dos princípios da Prática Exploratória.

Clarisse narra: O meu grupo era formado por alunos estagiários, professores recém-formados e uma professora com mais tempo de profissão. Fiz algumas tentativas de seguir a proposta da ficha do 2º. dia, mas o grupo estava mais interessado - necessitado, eu diria - em trocar experiências vividas nas suas práticas. Todos os relatos eram de situações em que eles haviam tomado decisões baseadas nas questões humanas muito evidentes nas suas salas de aula, “fugindo” do planejamento em alguma extensão. Acredito que tenham se identificado com meu compartilhamento sobre o quanto essas questões me moviam e que só de fato entendi isso ao encontrar o Grupo da Prática Exploratória. Então, enfatizei que a Prática Exploratória nos oferece esse espaço seguro e acolhedor para sermos verdadeiros e, quando somos educadores, ela também nos proporciona encontrar pares nesta forma peculiar de ser profissional: com uma atitude sensível

às nuances individuais e coletivas, entendendo que fazem parte do trabalho pedagógico. Pessoalmente, acredito que os educadores vêm se sentindo cada vez mais sós, nas suas crenças e no seu fazer, e na Prática Exploratória encontramos uma comunidade, com espaço para falar, ser ouvido e ouvir, e assim nos fortalecemos nos nossos valores, na nossa identidade, e enriquecemos nosso “lecionar exploratório”.

Thaís relata: O meu grupo foi formado por cinco pessoas, sendo uma professora universitária visitante, duas professoras da rede municipal de São Gonçalo, uma doutoranda também professora da rede e um estudante do curso de Letras Português e Inglês do sexto período, que possui uma deficiência visual. Sendo o único membro do grupo com baixa visão, foi preciso fazer uma audiodescrição mais detalhada dos pôsteres exploratórios apresentados, destacando as cores utilizadas, os desenhos e as figuras eleitas na composição visual e conceitual de cada pôster exploratório. Primeiro, nos engajamos para essa tarefa de inclusão que remete ao princípio de desenvolvimento mútuo proposto pela Prática Exploratória, no qual todos podem ser responsáveis pela aprendizagem de todos. Logo em seguida, como o perfil do grupo era de professores em exercício que já cursaram no mínimo uma Pós-Graduação, exceto um coparticipante, houve uma necessidade de escrever as impressões sobre os pôsteres para posterior discussão (talvez um reflexo da supervalorização da escrita sobre a oralidade na vida acadêmica), por pelo menos 15 minutos houve um trabalho individual de reflexão no qual os participantes colaboradores escreveram suas impressões sobre a elaboração do pôster e a exposição inicial. Depois, cada colaborador compartilhou sua impressão e fomos discutindo os princípios norteadores da prática exploratória com o objetivo de entrelaçar as percepções de cada um com o que eles entendiam pelos princípios. A configuração do grupo, isto é, um companheiro deficiente visual participando da atividade, fez com que a conversa exploratória fluísse no sentido de questões sobre inclusão e acessibilidade. Cabe dizer que a Prática Exploratória indica um trabalho coletivo para

entender questões de nossas próprias agendas, que naquele momento se fazia com a presença de uma pessoa que necessitava ser incluída, não como uma tarefa extra, e sim um trabalho colaborativo. Discutimos sobre as práticas de inclusão com relação aos pôsteres exploratórios ao mesmo tempo que vivemos uma situação real de inclusão no âmbito individual ao escrever as impressões no papel, ao amarrar essas ideias aos princípios. Outrossim, além dos princípios também foram retomadas as proposições sobre os aprendizes da Prática Exploratória. Ficou evidente nessa atividade que somos pessoas únicas aprendendo e se desenvolvendo respeitando o jeito de cada um e do conjunto e com suas necessidades específicas, somos seres sociais que nos desenvolvemos em ambiente de apoio mútuo, somos capazes de levar o aprendizado a sério, tomamos decisões e nos desenvolvemos como construtores de nossa aprendizagem. As questões instigantes que conduziram a conversa exploratória deste grupo foram: Por que um professor cego faria um pôster com sua turma se ele não enxerga? Por que trabalhar a inclusão na sala de aula e em outros espaços formativos? Na primeira questão, construímos o entendimento de que a comunidade escolar precisa aprender a trabalhar em conjunto para promover práticas inclusivas, que nesse caso específico, auxiliam tanto na inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão em atividades cuja função primordial seja visual, quanto na promoção de práticas de inclusão que precisam ser realizadas por pessoas visuais. Já a segunda questão instigante nos levou a discutir questões de afeto; surgiram emoções tanto de valência positiva como de valência negativa. Nesse momento, muitos relatos sobre a falta de formação para professores lidarem com questões de acessibilidade e de inclusão também surgiram. Em suma, a atividade reflexiva gerada nas conversas exploratórias tornou-se uma oportunidade de aprendizagem no diálogo e na prática da busca por entendimentos, perpassando fundamentalmente pelo princípio do desenvolvimento mútuo.

Cordel da Arte do Fazer, por Elaine

Cordel da Arte do Fazer, por Elaine

No início era um burburinho,
Mas um alvoroço se tornou.
Viva a sessão de pôsteres!
Que ali se iniciou.
O espaço era formal,
Com carteiras em fileiras,
Mais parecia mais um local
De palestras rotineiras.

Mas o grupo da Prática Exploratória
Com certa resolução:
Reorganizou todo o espaço
Com força e colaboração.
As cadeiras foram movidas,
As paredes aproveitadas,

E os pôsteres distribuídos
Com ideias bem pensadas.
O pôster do dever de casa
Foi o primeiro a brilhar.
O trabalho dos alunos

Chamou tanta atenção
Que pôs todos a questionar:
Será que o dever de casa
Tem mesmo utilidade ou não?
"Os anjinhos" veio ao lado,
Com ternura e reflexão,
E o terceiro pôster conversava
Sobre gravidez e prevenção.
Cada um que se aproximava,
Escolhia o que escutar,
Formavam-se pequenos grupos
Para juntos dialogar.

Nesse formato envolvente,
Onde ninguém permanece sentado,
A vida acontece: ver, ouvir,
Sentir, e pensar lado a lado.
Corpo e alma alinhados
Em cada rodada do fazer,
Transformando nossas histórias,
Nosso ensinar e nosso aprender

Agora que chegamos às nossas reflexões finais, gostaríamos de dizer que elas são considerações transitórias sobre esse trabalho da Prática Exploratória que buscamos compartilhar neste capítulo. A nossa escrita colaborativa é uma das características dos fazeres exploratórios, por entendermos as práticas pedagógicas e a pesquisa do praticante como possibilidades de engajamento, cooperação e união de todos. Sem a pretensão de encontrar respostas para as questões que surgem, tentamos guiar o olhar de quem nos lê para futuros questionamentos sobre a vida na sala de aula, seja pelas Conversas Exploratórias estimuladas durante o minicurso, seja pelas apresentações interacionais dos pôsteres. Nos esforçamos para que transpareça, neste texto, nosso jeito de ser, estar e agir nas atividades, nas apresentações e nas relações interpessoais.

Nosso desejo exploratório de buscar entender o que acontece na sala de aula aproxima professores e alunos - todos praticantes exploratórios - nos permite perceber e ressignificar as oportunidades de aprendizado mútuo, de trocas, de escuta atenta e de acolhimento em todos os segmentos da educação. Nessa teia de relações, partilhamos conhecimentos e emoções e, ao mesmo tempo, integramos a vida da sala de aula com a vida fora da sala de aula, a prática com a teoria e as ações para entender com os conteúdos pedagógicos.

Como diz o poeta, na última estrofe do Cordel da Arte do Fazer, é

Nesse formato envolvente,
Onde ninguém permanece sentado,
A vida acontece: ver, ouvir,
Sentir, e pensar lado a lado.
Corpo e alma alinhados
Em cada rodada do fazer,
Transformando nossas histórias,
Nosso ensinar e nosso aprender.

Referências

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

BARRETO, B. C. B.; REIS, B. M.; MILLER, I. K.; MONTEIRO, M. C. G. G.; CUNHA, M. I. A.; MOURA, S. M. L. Atividades com Potencial Exploratório: Caminhos para a coconstrução de entendimentos. In: ANDRADE, M. R. M. et al. (Orgs.) *Professores de línguas em foco: ensino-aprendizagem de línguas, parceria universidade-escola, estágio*. v. 3, p. 51-72. Brasília; Teresina: EDUFPI, 2019.

CÔRTEZ, T. C. R. *Por que dar continuidade à formação acadêmica? Uma travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da prática exploratória*. Rio de Janeiro. 216f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

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

MILLER, I. K. *Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach*. Lancaster, Inglaterra. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University, 2001.

OS EFEITOS PERFORMATIVOS DA VIOLÊNCIA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA: O CASO DATEKOA KA'AGUY OVY PORÃ (ALDEIA MATA VERDE BONITA)

Julia Farias de Mesquita (PPLIN/UERJ-FFP)

Introdução

Entre os desafios que atravessam as formas de existência dos povos indígenas, impõe-se considerar que sua inserção sociocultural é historicamente marcada por múltiplas modalidades de violência. Em termos amplos, essas violências expressam a dificuldade da sociedade hegemônica em reconhecer e conviver com sujeitos cujos modos de vida se distanciam do modelo dominante, especialmente aqueles fundamentados na relação de comunhão com o território, os alimentos e a natureza.

Nesse artigo, observamos os atos de violência linguístico-discursiva direcionados aos indígenas da Aldeia Mata Verde Bonita, localizada em Maricá-RJ como uma das formas de expropriação que atingem essa população no ciberespaço. Na área atualmente ocupada pela aldeia, de etnia Mbya, está prevista a construção do *Resort Maraey*¹, em uma Área de Proteção Ambiental (APA) da restinga do município, o que tem intensificado conflitos territoriais.

Sob uma perspectiva pragmática da linguagem, em diálogo e confluência com a sociolinguística interacional, e considerando o cenário político como elemento estruturante da realidade social, propomos uma análise do uso da linguagem em contextos

¹ Na página do Ministério do Turismo, prevê-se a construção do empreendimento MARAEY, apresentado como um projeto localizado em uma área de elevado valor ambiental e premiado como o “Melhor Projeto de Usos Mistos das Américas”. Disponível em: <https://investimento.turismo.gov.br/portuguese/maraey/>. Acesso em: 9 mar. 2026.

situados. O objetivo geral é mapear atos de violência linguístico-discursiva e discursos de ódio direcionados aos indígenas da *Tekoa Ka'aguy Ovy Porã* (Aldeia Mata Verde Bonita), tomando como ponto de partida uma publicação disparadora feita pela Central de Notícias Lei Seca Maricá (LSM) no *Facebook*.

Com base nesses aspectos, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (i) identificar, no comentário, atos de fala que performatizam discursos de natureza violenta dirigidos aos indígenas; (ii) estabelecer a relação entre a força ilocucionária dos atos de fala e seus diferentes valores ilocutórios, a fim de compreender as motivações que dão origem à violência linguístico-discursiva no contexto de sua produção; (iii) compreender de que modo a força ilocucionária se traduz em violência linguístico-discursiva, no âmbito do discurso de ódio, reinstaurando formas rituais e convencionais do “dizer”.

A análise, portanto, expõe a profundidade do processo de expropriação vivenciado pelos povos indígenas, que não se limita ao território físico, mas atinge a própria essência de suas identidades, ao confrontar suas condições de existência e se reafirmar nas dinâmicas sociopolíticas contemporâneas. A desigualdade no valor atribuído às vidas funciona como um mecanismo de dominação, enfraquecendo o grupo marginalizado e perpetuando a sua condição de exclusão. É preciso reconhecer que as identidades historicamente estigmatizadas foram e continuam sendo violentamente reprimidas por meio de diferentes práticas também dadas no campo da linguagem. Deste modo, o cenário observado em Maricá reflete a macroestrutura social brasileira (Mesquita, 2026), revelando a dificuldade de reconhecer e abarcar a pluralidade dos povos politeístas (Bispo, 2015), cujas formas de vida estão indissociavelmente ligadas à terra que ocupam² (Ladeira, 2004).

² Entre os Guarani, o território constitui uma condição fundamental para a reprodução do *Ñande Reko*, seu modo tradicional de ser, uma vez que é na *tekoa* que se tornam possíveis as práticas sociais, culturais, produtivas e religiosas que

O ritual da violência linguístico-discursiva na (re)produção do estigma

A partir de uma visão pragmática da linguagem, em diálogo e confluência com a sociolinguística interacional, propomos uma análise do uso da linguagem em contextos situados. Guiados pelo entendimento de Rajagopalan (2010, p. 32), a chamada nova pragmática busca abordar questões relativas à linguagem em uso, reconhecendo a dimensão social e política dos atos de fala. Dessa forma, nossa análise se estrutura a partir do contexto social que sustenta e dá sentido às práticas linguísticas ali observadas.

Conferir ao discurso o poder de expropriar e ferir decorre de uma concepção de linguagem em seu valor performativo, capaz de atuar sobre o mundo e os corpos e, portanto, inseparável da ação, conforme Austin (1990), Searle (1982), Butler (2021b) e Danillo Silva (2017). Se a linguagem atinge os corpos, é porque opera sobre parâmetros psíquicos que afetam diretamente as crenças que nos constituem social e simbolicamente. Como afirma Goffman (2020), a ordem interacional pressupõe o envolvimento dos participantes e de suas emoções, cognições e constituintes de ordenação psicobiológica.

A linguagem é aqui compreendida como um instrumento analítico capaz de revelar posições sociais que se manifestam por meio de atos de fala violentos. Esses atos performam múltiplas formas de violência simbólica, identitária e social, direcionadas à população da Aldeia Mata Verde Bonita e, de forma mais ampla, aos povos indígenas em geral, uma vez que reproduzem estigmas sociais amplamente disseminados e traduzidos em discurso de ódio. Tal performatividade é possibilitada pela força ritual, que se

sustentam a vida coletiva. Conforme observa a Ladeira (2004, p.311), a relação dos Guarani com a floresta é marcada pela interdependência entre seres humanos, recursos naturais e espiritualidade, de modo que a restrição territorial compromete não apenas a subsistência material, mas também a continuidade de formas específicas de existência e pertencimento.

ancora em contextos de opressão histórica e social, atualizando e naturalizando desigualdades.

Por violência linguístico-discursiva, entendemos, tal como propõem Abritta e Albuquerque (2024), a violência produzida no e pelo discurso, que contempla “dimensões multissemióticas (verbais, extraverbais, paraverbais e não verbais), bem como elementos co(n)textuais, explícitos e implícitos” (Ibidem, p.96), presentes nas interações sociais.

A fim de compreender essa prática discursiva, tal como se materializa no comentário que constitui o *corpus* de análise, fundamentamo-nos na concepção dos rituais de interação e nos processos de elaboração de face de Goffman (1975; [1967] 2011). Uma vez que o comentário expõe formas de ameaça à face dos indígenas, e demonstra como determinados comportamentos (linguístico-discursivos) reproduzem normatividades e identidades sociais engessadas devido à ação de uma “historicidade condensada” tal como discutida por Butler (2021). Tais identidades são sustentadas por valores historicamente incorporados e naturalizados, que passam a funcionar como um regime de expectativas compartilhadas (Goffman, 2019). Esse processo projeta sobre esses sujeitos valores e julgamentos socialmente legitimados, orientando antecipações acerca de comportamentos, modos de existência e posições dos sujeitos na vida social (Ibidem, p. 116). As regras socialmente compartilhadas orientam os comportamentos e estimulam, no caso em pauta, práticas de violência, tais como as que serão tratadas na análise.

Portanto, os discursos de ódio vêm ancorados em contextos prévios amalgamados a essa “historicidade condensada” (Butler, 2021b), cujos efeitos, no caso dos povos indígenas, convergem para a restauração e reatualização de representações colonizadoras presas a um passado de violência que não apenas persiste, mas estrutura práticas e sentidos no presente. Devemos lembrar que a colonização é um processo “etnocêntrico de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico-geográfico em que

essa cultura se encontra" (Bispo, 2015, p. 47). Esse processo não se limita ao domínio territorial, mas também à expropriação de identidades e manifestações culturais, que seguem sendo apagadas ou expropriadas.

Tal lógica permanece operante na contemporaneidade, sendo continuamente reproduzida por enunciados que sustentam desigualdades e processos de marginalização. É nesse quadro que se insere a análise dos processos de estigmatização, articulada aos aportes sociológicos de Goffman (1998, 2019) e à teoria dos estabelecidos e *outsiders* de Elias e Scotson (2000).

Para Goffman (2019), o estigma apoia-se na ideia de que um indivíduo se distingue de outro a partir de uma percepção normativa, não alcançando, assim, plena aceitação social. Consequentemente e associado a essa percepção, o estigma comporta um conjunto de sinais e atributos percebidos negativamente, que moldam as interações e o reconhecimento social do sujeito estigmatizado. Por sua vez, os estigmas estão ancorados em contextos históricos, o que os insere em enquadres naturalizados que representam determinadas existências como inferiores em relação a outras, tidas como superiores àquelas. No caso das populações indígenas, prevalece o entendimento, sustentado socialmente, de que pertencem a uma categoria de pessoa outra, associada ao que Goffman denomina "estigma tribal de raça, nação e religião" (2019, p. 14). Trata-se de uma expectativa negativa, coletivamente projetada, que compromete o modo como esses sujeitos são reconhecidos. Na verdade, Goffman entende que alguém com um estigma, é entendido por nós, enquanto sociedade como não completamente humano (Ibidem.p.15).

Essa lógica de exclusão e hierarquização das existências tem raízes profundas no processo de colonização. O colonialismo cultural e geopolítico vigente no Brasil estabelece, historicamente, um regime de controle que se expressa na imposição de uma visão de mundo dominante. Esse modelo homogeneizador apaga valores locais e impõe um padrão de vida ocidental como universal. Como aponta Kussler "O colonialismo cultural implementa uma

determinada visão de mundo dominante como padrão de vida a ser almejado, mesmo que para isso os valores locais tenham que ser descartados em prol da homogeneização bárbara” (2021, p.72). Em outras palavras, o colonialismo cultural transforma práticas, saberes e corpos em elementos inferiores, produzindo um apagamento identitário que se reflete nos altos índices de encarceramento e de mortes violentas da população negra e indígena.

As fontes de poder que sustentam a superioridade social e o sentimento de superioridade humana apresentam traços recorrentes e estruturantes. É nesse sentido que Elias e Scotson (2000) propõem um modelo analítico para compreender os processos de estigmatização aos quais os *outsiders* estão submetidos, demonstrando como se estabelecem as dinâmicas que caracterizam a relação entre grupos dominantes e marginalizados. Segundo os autores, essas dinâmicas são sustentadas por mecanismos de poder que ultrapassam a ação individual, estando enraizados em estruturas sociais que se perpetuam ao longo das gerações.

A autoimagem dos estabelecidos é construída a partir de uma percepção de superioridade simbólica, enquanto a dos *outsiders* é reduzida a traços depreciativos que servem para justificar sua exclusão. Nesse sentido, a estigmatização não se baseia em atributos individuais específicos, mas na pertença a um grupo social previamente marcado como inferior. Trata-se de um processo estrutural, que pode ser tão eficaz a ponto de ser internalizado pelos próprios estigmatizados (e, frequentemente, o é) consolidando relações assimétricas sustentadas por distinções simbólicas e desigualdades sociais persistentes.

Como enfatizam Elias e Scotson (2000, p. 23), a eficácia do estigma depende do controle do poder simbólico e material pelos estabelecidos. Esse padrão, identificado no estudo dos autores, manifesta-se em diversas sociedades, incluindo o caso da Aldeia Mata Verde Bonita, onde os indígenas são alvo de discursos que os

posicionam como *outsiders* e os excluem dos espaços de decisão e pertencimento³.

Os enquadres do estigma: metodologia e procedimentos de análise

Com o objetivo geral de investigar comentários publicados na central de notícias (LSM) no *Facebook* que se expressam como atos de fala pelos quais se realiza a violência linguístico-discursiva contra os indígenas da Aldeia Mata Verde Bonita (*Tekoa Ka' Aguy Ovy Porã*), escolhemos a metodologia qualitativa e interpretativista associada a uma abordagem netnográfica para orientar a investigação no ambiente digital. A natureza qualitativa se justifica, conforme as palavras de Haguette, em seu texto seminal (1995, p.63), pela profundidade oferecida pelo método para observar os movimentos da língua e do discurso em que expressam distintas e variadas camadas do tecido social.

No campo do estudo, isso se traduz em uma análise da situação de uso real da língua, para interpretar como a força ilocucionária de atos de fala expressam práticas de natureza violenta em contexto marcado por discursos de ódio. Analisar qualitativamente os atos de fala que emergem nesse contexto é uma forma de olhar e priorizar “as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos nos termos dos significados que as pessoas a eles atribuem” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

O presente estudo adota a perspectiva de Goffman (1979), centrando seu método na microanálise das interações⁴, a

³ Para maior aprofundamento da questão, consultar Mesquita (2026), especialmente o capítulo “Estigma como dispositivo de desvalorização da vida e produção da exclusão.”

⁴ Goffman define a interação social “Como aquilo que transparece de modo singular em situações sociais, isto é, ambientes em que dois ou mais indivíduos se encontram fisicamente na presença responsiva um do outro”. (Goffman, 1979, p. 109) Em nosso estudo, as interações não ocorrem em copresença, se admitimos

“micropolítica da vida diária e suas atividades corriqueiras” (Fabrício, 2020, p.23). Nesse caso, a micropolítica da vida diária se manifesta no *enquadre* das páginas do *Facebook* do jornal Lei Seca de Maricá (LSM) em que as atividades rotineiras se realizam por meio de comentários de natureza ofensiva e injuriosa dirigidos aos povos indígenas. O *Facebook* integra, assim, um espaço social que possibilita aos atores a conversação e a apresentação de seu *self* para diferentes públicos, configurando-se como um ambiente no qual os participantes das redes constroem significados

Nesse viés, acreditamos que o padrão ritualístico e convencional da violência se inscreve no seio social e por isso encontra melhor delineamento em uma pesquisa que trata dos papéis sociais e das formas interacionais que se explicitam como ações de e com a linguagem, e que “assinalam tanto a pressuposição de normas (convenções públicas extra situacionais) quanto as possibilidades de sua violação.” (Goffman, 1979, p. 23)

A netnografia consiste em uma adaptação dos pressupostos etnográficos aos contextos digitais, constituindo-se como um método de pesquisa interpretativista voltado para a compreensão dos significados produzidos nas interações mediadas por tecnologias digitais. Como observa Polivanov (2013), inspirada na perspectiva de Geertz (1978), a abordagem busca interpretar práticas culturais e sociais em rede, considerando as particularidades dos ambientes digitais. Tais ambientes produzem formas específicas de interação e de registro das práticas sociais, o que demanda procedimentos metodológicos distintos daqueles tradicionalmente empregados em pesquisas presenciais.

que não há diálogo entre os comentaristas e o alvo de seus comentários; trata-se de um discurso dirigido a um outro ausente, como bem explica Seara (2020, p.151). No entanto, é possível observar os movimentos interacionais que podem ser inferidos dos comentários e tudo que envolve a dinâmica da interação nas redes digitais. Dessa forma, justifica-se pensar a ordem interacional como domínio de atividade orientado por regras e convenções socialmente situados e nos conceitos de face e território pessoal desenvolvidos nos estudos de Goffman.

Quanto aos procedimentos de análise do *corpus* gerado em rede social, estes partem da seleção e da análise da publicação intitulada “São José: Funcionários das obras do resort são ameaçados de morte por indígenas na restinga de Maricá”, por expor um conflito territorial. A publicação realizada no Facebook em 30 de março de 2024, é entendida como um enquadramento por orientar os diversos *footings* que seguem a partir dela. Tal paradigma “enquadra” a cena enunciativa, “indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito” (Goffman, 1981, p. 70). O enquadre, assim, situa os participantes e orienta suas ações, funcionando como uma bússola ao longo da interação.

Enquadres que manifestam estigmas acabam desempenhando uma função disparadora de mais estigmas. E, assim, os comentários parecem deslizar-se em diferentes *footings*, isto é, alinhamentos para Goffman (1981, p. 70). Mudanças no *footing* indicam alterações de posicionamento e podem ser percebidas, por exemplo, por meio da variação no tom de voz ou na postura corporal; no caso das interações mediadas, as variações são percebidas por diferentes recursos linguísticos, discursivos e semióticos. Assim, alterações no *footing* levam a uma reconfiguração do enquadre da interação.

A análise dos *footings*, portanto, permite identificar os papéis comunicativos, os níveis de envolvimento e os deslocamentos entre os participantes, revelando como o comentário digital se configura como um espaço dinâmico de construção discursiva e disputa de sentidos, permitindo-nos compreender como se constituem os papéis comunicativos, os níveis de envolvimento e os deslocamentos que tornam o comentário digital um espaço complexo de construção de discurso.

Neste artigo, um comentário foi selecionado por ilustrar a forma como determinados atributos são mobilizados para produzir e reforçar estigmas direcionados aos povos indígenas. A interação evidencia processos de categorização social que associam a identidade indígena a características socialmente desvalorizadas,

negando-lhes interlocução cultural e restringindo suas possibilidades de vida.

Por razões éticas, os nomes do comentarista e dos demais participantes foram omitidos com vistas à preservação do anonimato, embora os comentários estejam disponíveis no site em que as interações foram realizadas, constituindo, portanto, dados de acesso público. Além disso, as transcrições preservam a escrita original dos usuários, incluindo desvios da norma-padrão e marcas de oralidade.

O contexto da violência: o que atravessa o *Ñande Reko*⁵

A violência que atinge a Aldeia Mata Verde Bonita não esteve presente apenas na localidade atual em Maricá (RJ), a trajetória deste povo é historicamente marcada por invasões de seus espaços, o que faz com que estes sujeitos sejam forçados aos deslocamentos em busca de *Yvy Maraey*, a “Terra sem males”. Foi assim que os indígenas pertencentes à *Tekoa Ka’ Aguy Ovy Porã* chegaram ao presente território do município de Maricá no estado do Rio de Janeiro. Em 2008, a aldeia ocupava uma área de Sambaqui em Camboinhas, na cidade de Niterói- RJ, quando sofreu um incêndio criminoso, perdendo, dentre outros bens, sua literatura, que correspondia ao único livro com a história da aldeia, escrito por um de seus integrantes (cf. Thomé, 2008)⁶. Por serem um povo de tradição oral, o livro representava um outro modo de contato com a população externa.

O deslocamento do grupo para o município de Maricá ocorreu em 2013 e encontra fundamento em uma concepção cultural que

⁵ O *Ñande Reko*, é a forma tradicional de ser guarani, a relação com o território, os deslocamentos, o trato dos alimentos e todos os demais signos e símbolos que os constituem como indígenas Mbya guarani (Ladeira, 2004),

⁶ THOMÉ, Clarissa. Fogo destrói tribo indígena em região nobre de Niterói. O Estado de S. Paulo, 18 jul. 2008. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/fogo-destrui-tribo-indigena-em-regiao-nobre-de-niteroi/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

valoriza o movimento, denominado pelos Mbya Guarani de *oguata porã* (Teao, 2015, p. 321). Conforme demonstra Teao, as caminhadas não constituem práticas aleatórias, mas estão intrinsecamente vinculadas a processos históricos de espoliação territorial vivenciados por esses povos. Ao longo do tempo, o território guarani foi reconfigurado por dinâmicas de desterritorialização, decorrentes de conflitos fundiários e disputas com não indígenas. Nesse contexto, os Mbya Guarani não apenas resistem à perda de seus territórios, mas os reconstroem simbolicamente e materialmente por meio do deslocamento, instaurando processos contínuos de reterritorialização (Teao, 2015, p. 328).

A Aldeia Mata Verde Bonita pertence à etnia Mbya Guarani, cujos povos habitam regiões do Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil, com maior concentração no litoral sul e sudeste brasileiro. Os territórios originalmente ocupados possuem imensa importância como referência histórica e mitológica, tornando o *amba*, termo que designa o espaço ou lugar criado por *Nhanderu* (Deus) para ser habitado por eles, um ambiente sagrado. Apesar de corresponder à sua cosmovisão, a área atualmente ocupada em Maricá ainda não possui demarcação, e as dificuldades para acessá-la têm sido tema de debates em encontros promovidos dentro da aldeia.

Esta dificuldade constitui apenas mais uma entre as múltiplas violências sofridas pelos povos indígenas no Brasil. Os direitos que lhes foram garantidos e expressos na Constituição de 1988 são constantemente discutidos e, muitas vezes, contestados nos três poderes da República⁷. Como aponta o Relatório Anual do

⁷ A exemplo, o Congresso Nacional aprovou a Lei Nº 14.701, de 20 de outubro de 2023, que, de acordo com o texto oficial, regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nº11.460, de 21 de março de 2007, nº4.132, de 10 de setembro de 1962, e nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, à revelia do que determina o Supremo Tribunal Federal (STF).

Conselho Indigenista Missionário (CIMI)⁸, “os povos indígenas recebem o desprezo político, jurídico e social de muitos setores de nossa República” (2023, p. 10).

Esta pesquisa encontra sua principal motivação no amplo cenário de violências a que os povos originários estão submetidos, considerando, de modo particular, a realidade vivenciada pelos indígenas Mbya Guarani da Aldeia Mata Verde Bonita (*Tekoa Ka'aguy Ovy Porã*). Localizada em uma Área de Proteção Ambiental (APA), no município de Maricá, RJ, a aldeia encontra-se atualmente ameaçada pela construção de um resort.

A percepção de Darci Tupã, líder indígena da Aldeia Mata Verde Bonita, acerca dos frequentes ataques sofridos pela comunidade evidenciou a urgência de compreender os discursos de ódio como parte de uma estrutura contínua de violência, a qual inclui a falta de reconhecimento por parte do poder público e a ausência de demarcação de suas terras.

Segundo Darci Tupã, essas violências se manifestam de diversas formas, desde a impossibilidade de construir uma oca digna até a indignação diante do preconceito de parte da população maricaense, que enxerga a aldeia como um problema (Asfunrio, 2019)⁹. Seu testemunho evidencia como a intolerância afeta profundamente sua comunidade, seja por incompreensão ou por uma postura deliberada de exclusão. Essa intolerância, no entanto, não se restringe à sociedade local e sim está inserida em um

⁸ Vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), há 48 anos trabalha na defesa dos direitos indígenas. Entre suas principais atribuições, está a criação de um observatório da violência e a produção do relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil, publicado pela primeira vez em 1996. Desde então, o CIMI tem sistematizado dados provenientes de diversas fontes, como denúncias, boletins de ocorrência, solicitações via Lei de Acesso à Informação (LAI), registros da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do Ministério Público Federal (MPF), entre outras instituições.

⁹ Trecho retirado do canal ASFUNRIO. Aldeia Mata Verde Bonita - Maricá RJ - Abril 2019. YouTube, 8 jun. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_3axjPaIE. Acesso em: 26 fev. 2025.

contexto político mais amplo, marcado pela desproteção jurídica e pela expropriação sistemática de terras indígenas.

“Expulsa eles daí”: analisando atos de fala violentos e seus efeitos perlocucionários

A publicação disparadora que dá origem aos comentários selecionados para o *corpus*, como exposto na metodologia, apresenta a seguinte manchete: “São José: funcionários das obras do resort são ameaçados de morte por indígenas na restinga de Maricá”. A imagem que acompanha a notícia mostra um indígena com arco e flecha, signos que, a partir do senso comum, podem ser interpretados como marcadores identitários dos povos indígenas. Esses símbolos, ressignificados pela imagem e pela legenda que a acompanha, passam a ativar sentidos contraditórios: os mesmos artefatos de caça e de luta utilizados pelos indígenas, historicamente constitutivos de sua identidade, são associados a um símbolo de ameaça, dirigido contra os que almejam ocupar (invadir, mais uma vez) seu território. A imagem marcada por sombras e silhuetas contribui para reforçar um enquadramento de perigo e hostilidade.

No estudo do estigma, Goffman (2019) denomina a informação social (ou signo) mais relevante de acordo com as seguintes propriedades: ser reflexiva e corporificada, isto é, quando a informação social é “transmitida pela própria pessoa a quem se refere, através da expressão corporal na presença imediata daqueles que a recebem” (Goffman, 2019, p. 53). Quando esses signos são “acessíveis de forma frequente e regular, ou buscados e recebidos habitualmente”, diz o autor, eles podem ser chamados de “símbolos” (2019, p. 53). Goffman complementa sua explicação a respeito da informação social, argumentando que ela “pode simplesmente confirmar aquilo que outros signos nos dizem sobre o indivíduo, completando a imagem que temos dele de forma redundante e segura” (2019, p. 53).

Considerando a informação social da publicação em seu conjunto, depreendemos duas forças aparentemente contraditórias. Sem a legenda, o indígena aparece de pé, com o arco e a flecha direcionados para um horizonte indefinido, representando força e identidade; com a legenda, os símbolos são ressignificados e fazem disparar sentidos de natureza violenta, historicamente condensados, nos termos de Butler (2021b): o arco e a flecha transformam-se em instrumentos de guerra.

Figura 1: Imagem da publicação disparadora no Facebook



Fonte: Página da Central de notícias Lei Seca Maricá no Facebook.

A convenção (sínica) que sustenta o conjunto enunciativo e semiótico da publicação disparadora pode ser compreendida como parte de um processo de estigma e exclusão que, historicamente, nega direitos aos povos indígenas, além de reforçar estereótipos antagônicos, todos sustentados pela violência: os indígenas são vistos como ameaça, seja por ocuparem um território que pode gerar lucro e trabalho, seja por serem capazes de zelar por seu

território a qualquer custo. Os signos produzem efeitos de sentido que convergem para a dimensão de uma violência recorrente contra a esses povos. Traçando um paralelo com os casos de violência física contra a comunidade LGBTQ¹⁰, Silva, D (2019) nos mostra o quanto:

A natureza somática da violência linguística [...] avizinha as fronteiras entre a injúria simbólica e aquela física, de tal modo que, em muitos relatos de violência, episódios de agressão verbal, psicológica ou moral antecedem a perpetração da violência contra o corpo, sendo esta muitas vezes encarada como consequência de tais atos (Ibidem. p. 81)

A publicação, nesse sentido, organiza o discurso e orienta os participantes em relação à situação interacional, e os comentários que dela decorrem reforçam modelos e valores que não respeitam outras formas de existir, senão modelos baseados em estereótipos e convenções de natureza violenta e estigmatizante contra os indígenas. Para Goffman (2019), as expectativas normativas correspondem a valores socialmente construídos em torno de modos de ser, comportamentos e atitudes considerados aceitos em determinado contexto social. Uma vez naturalizadas e legitimadas, essas expectativas passam a operar como parâmetros de avaliação e aceitação social, orientando a forma como os indivíduos são percebidos e classificados. É a partir delas que se constitui a identidade social virtual, entendida por Goffman (2019) como o conjunto de atributos e características que se espera que um

¹⁰ A sigla em questão foi atualizada para LGBTQIAPN+ como forma de incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais, ampliando sua representatividade. Essa perspectiva é adotada no *Manual de Comunicação LGBTQIAPN: respeitando todas as formas de existir*, elaborado pelo Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe (TJSE), que orienta o uso da linguagem inclusiva e neutra no âmbito institucional. Disponível em: https://www.tjse.jus.br/portaldoservidor/arquivos/documentos/espaco-do-servidor/manuais/manual_comunicacao_lgbtqiapn.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

indivíduo possua em razão de sua pertença a determinadas categorias sociais. Nas palavras do autor:

As demandas feitas “efetivamente” e o caráter que imputamos ao indivíduo poderiam ser encarados mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial - uma caracterização “efetiva”, uma identidade social virtual (Goffman, 2019, p. 12).

Durante a interação, evidências são socialmente mobilizadas para avaliar se o outro corresponde ou não ao que é considerado uma pessoa “menos desejável”. É nesse ponto que o estigma se constitui: ele designa a desvantagem social e o defeito moral atribuídos ao indivíduo, funcionando como um atributo que o desqualifica ao enquadrá-lo em uma categoria (Goffman, 2019, p. 12).

Além disso, no estudo do estigma grupal que se estabelece nas relações entre estabelecidos e *outsiders* desenvolvido por Elias e Scotson (2000), é possível apreender os efeitos sociais e relacionais desses processos de estigmatização, evidenciando como eles se consolidam em posições estruturais de exclusão, por meio de distinções simbólicas e práticas reiteradas em diferentes contextos sociais.

As matérias jornalísticas, como as veiculadas pela Central de Notícias Lei Seca Maricá, podem ser compreendidas como o que Elias e Scotson (2000, p. 121) denominam agentes de seleção, cujo funcionamento é socialmente regulado. Para os autores, o *gossip*¹¹ corresponde a uma “crença arraigada a respeito dos moradores”. Nesse sentido, aquilo que não se coaduna com a norma dominante, ou que não se mostra compatível com as expectativas hegemônicas, tende a ser silenciado, ao passo que apenas o que reforça tais crenças adquire valor de notícia, sustentando estigmas, identidades fixadas e práticas de favorecimento político.

¹¹ O termo *gossip* é empregado por Elias e Scotson (2000) para designar uma prática social de circulação de informações e juízos morais que contribui para a coesão de grupos e para a produção de distinções e estigmas sociais.

Assim, essas notícias operam como *blame gossip*¹², por dependerem das normas, crenças coletivas e das relações comunitárias (Ibidem, p. 121). Os incidentes relatados tornam-se funcionais nesse processo, atuando como padrões recorrentes que sustentam a imagem construída pela sociedade dominante sobre os povos indígenas.

Comentário:

Página LSM no Facebook



[Redacted name]

Expulsam eles daí, não vivem como índios.

37 sem Curtir Responder

O comentário compreende duas orações, “expulsa eles daí” e “não vivem como índios”. Entre as duas orações, pressupõe-se uma relação de causa (“expulsa eles daí, *pois* eles não vivem como índios”), responsável pela ênfase da força ilocucionária que coloca em xeque a territorialidade e a identidade dos indígenas. Trata-se de um caso de violência linguístico-discursiva amparada pelos efeitos de imagens projetadas como identidades virtuais fixas, que conferem legitimidade ao discurso proferido.

No comentário, o enunciador mobiliza signos socialmente reconhecíveis como evidências de desqualificação. Para Silverstein (2003), os signos estão indexicalizados, pois são historicamente sustentados e reiterados nos processos de ritualização. O autor denomina esse funcionamento de *indexical iconicity*, por meio do qual os signos passam a operar como se refletissem essências

¹² Elias e Scotson (2000) utilizam o termo *blame gossip* para se referir a “informações mais ou menos depreciativas sobre terceiros, transmitidas por duas ou mais pessoas umas às outras”, ressaltando sua função na manutenção da coesão dos grupos estabelecidos e na reprodução de relações de poder e estigmatização dirigidas aos *outsiders*.

naturais quando, na realidade, resultam de cadeias históricas de sentido socialmente legitimadas (2003, p. 203, tradução nossa)¹³. No contexto das redes sociais, os signos são continuamente reencenados por diferentes interlocutores, o que contribui para a naturalização de estigmas, como observado no termo “índio”, reforçando imagens estereotipadas dos indígenas que os reduzem a identidades fixas e homogêneas.

As categorias sociais atribuídas aos indivíduos são baseadas em uma “espécie de arranjo prévio”; portanto, ao negarem interlocução com os indígenas, acabam imputando características que, como descreve Goffman, correspondem a um “vasto cabedal de fatos e fantasias” (1998, p. 117), permitindo que “as chances de vida sejam determinadas mediante uma ponderação inacessível desse complexo de evidências” (Goffman, 1998, p. 125).

Além disso, de acordo com Butler, “nenhum termo ou afirmação pode funcionar performativamente sem a historicidade cumulativa e dissimuladora de força” (2021b, p. 91), o que evidencia que a eficácia dos enunciados violentos depende da repetição de sentidos historicamente sedimentados, capazes de atualizar regimes de exclusão no presente. Nesse contexto, o uso do termo “índio” atua como índice de um imaginário colonial que homogeneiza identidades e apaga a pluralidade dos povos originários.

Os atos convergem para sustentar práticas de estigmatização, evidenciando como o discurso reproduz normas sociais dominantes sobre autenticidade indígena, trabalho e

¹³ O trecho original em língua estrangeira é: Ritualization's own micro-contextual semiotic modality is *indexical iconicity*, by which a ritual(ized) text appears to achieve self-grounding in the (relatively) cosmic absolute of value-conferring essences. Every macro-social framework in which micro-contextual indexicality is locatable seems to be centered on certain relatively ritualized manifestations of the indexical signs in organized configurations that license or warrant their occurrence elsewhere by a kind of either historically-unique or legitimately-recurrent stipulative or 'baptismal' essentialization of their power as indices linked to a larger macro-sociological system. (Silverstein, 2003, p. 203)

pertencimento territorial. Dessa forma, esses comentários funcionam não apenas como expressões isoladas de preconceito, mas como manifestações de um padrão interacional, uma gramática da violência linguístico-discursiva que legitima, de maneira reiterada, a exclusão e a hierarquização social.

As diferentes forças ilocucionárias atuantes no comentário vão desde a incitação à expulsão “expulsa eles daí” até o reforço de uma identidade estereotipada e fixa no tempo, que nega a contemporaneidade indígena e restabelece um contexto colonial ao afirmar que “não vivem como índios”. Nesse sentido, a expulsão é justificada pela suposta ausência de uma performance identitária considerada “indígena”. Nesse caso, diferentes forças ilocucionárias funcionam de maneira entrelaçada e sobreposta, configurando o que Kerbrat-Orecchioni descreve como “amalgamas pragmáticos” (2005, p. 62). Trata-se de diferentes atos, portadores de valores ilocucionários distintos, que se condensam em um único enunciado. Propomos denominar esse fenômeno de amalgamas de violência, uma vez que condensam, em um único gesto discursivo, diferentes formas de violência (Mesquita, 2026).

Em *A queda do céu*, no prefácio escrito por Eduardo Viveiros de Castro, descreve-se a incapacidade de interlocução, fundada na imposição de uma lógica cultural que fala em terra e não em território, negando aos povos indígenas uma horizontalidade relacional. Segundo o autor, a não interlocução transforma os indígenas em “objetos de um assistencialismo terceirizado, de clientes de um ativismo branco esclarecido ou vítimas de um denunciamento desesperado”; de todo modo, trata-se assim de uma recusa à contemporaneidade indígena (Kopenawa; Albert, 2015, p. 34).

A negativa de interlocução com as culturas indígenas implica, inclusive, a recusa do acesso desses sujeitos à cultura branca, no interior da qual determinados bens passam a ser considerados ilegítimos ou não naturais para os indígenas. Como observa Schwarcz (2019, p. 164), persiste a representação dos povos indígenas como “grupos presos ao passado”, o que os afasta

simbolicamente do presente e contribui para a legitimação de práticas contínuas de violência e exclusão. No comentário analisado, essa representação atua de modo implícito, ao sugerir que a presença indígena na modernidade seria compreendida como uma espécie de fraude.

Nesse sentido, as expectativas que regulam identidades e comportamentos operam como normas que organizam a ordem interacional, enquadrando os sujeitos em categorias rígidas. Como aponta Goffman (1998, p. 117), “o que é ordem desejável do ponto de vista de alguns pode ser percebido como exclusão e repressão do ponto de vista de outros”. Ao afirmar que os indígenas “não vivem como índios”, o comentário nega contemporaneidade e condiciona sua legitimidade identitária à reprodução de imagens cristalizadas sobre os povos originários. A violência do enunciado reside justamente na tentativa de restringir as possibilidades de existência indígena a modelos considerados legítimos pelo olhar não indígena, produzindo exclusão e reforçando processos de estigmatização social.

Para concluir

Os atos de fala violentos dirigidos à Aldeia Mata Verde Bonita, que integram o *corpus*, mobilizam ferramentas de difusão de informações, como a mídia, representada pela Central de Notícias Lei Seca Maricá, e os comentários gerados a partir de suas publicações no *Facebook*, ambos com o objetivo de fomentar práticas de exclusão em um ambiente discursivo ritualmente violento.

O que se observa na análise realizada e em consonância com as teorias linguísticas mobilizadas, é que a força do discurso de ódio bem como os efeitos performativos da violência linguístico-discursiva não reside apenas em seu conteúdo proposicional, mas sobretudo em sua historicidade condensada. Essa força se manifesta por meio de diferentes estratégias de expropriação: pela ausência de performativos explícitos, que permite leituras múltiplas quando o contexto violento não é considerado, e pela

produção de amálgamas pragmáticos, nos termos de Kerbrat-Orecchioni (2005), que condensam, em um único gesto discursivo, processos de estigmatização e exclusão. Tais estratégias incidem sobre a Aldeia Mata Verde Bonita, inserida em um contexto de violência que atravessa e persiste ao longo de seu *Ñande reko* (modo de ser e viver guarani).

Assim, a violência linguístico-discursiva atua como um mecanismo de legitimação da desigualdade e da assimetria de forças no espaço público. Conforme propõem Silva e Alencar (2014), a linguagem é compreendida não apenas como instrumento de representação, mas como instância produtora de sentidos e de efeitos sociais. Desse modo, mesmo quando se observa a destruição operada na e pela linguagem, há uma correlação constitutiva com os significados que ela produz. O entendimento da violência, portanto, pressupõe o reconhecimento de que ela não emerge no vácuo, mas se constitui na relação entre a língua e suas circunstâncias histórico-sociais (Silva e Alencar, 2014, p. 266).

Tal dinâmica pressupõe que no interior da norma, ou mesmo de uma estrutura biopolítica, esses corpos não são plenamente reconhecidos como viventes; desse modo, a ameaça à face indígena passa a integrar o tráfego ordinário da interação ritual, operando como uma tentativa de manter esses sujeitos na categoria que lhes é atribuída, pressupondo a reinscrição de um conjunto de características socialmente legitimadas e justificando a negativa de interlocução.

O comentário analisado reatualiza contextos ritualizados inscritos em processos sociopolíticos mais amplos, nos quais práticas discursivas historicamente estabilizadas passam a indexicalizar os indígenas como criminosos, simultaneamente enfraquecidos, destituídos de poder efetivo de ameaça e associados a atributos como preguiça e vadiagem. Essa indexicalização sustenta e legitima a assimetria de forças ao produzir simbolicamente um grupo ao mesmo tempo perigoso e impotente. Como afirma a Butler, “se uma população não vivente é destruída,

nada digno de nota aconteceu: não há destruição, apenas a remoção de uma curiosa obstrução no caminho dos viventes” (2021a, p. 95).

Agradecimentos

Agradeço à CAPES e ao CNPq pela concessão da bolsa de estudos, cujo apoio foi essencial para a permanência na pós-graduação e para o desenvolvimento desta pesquisa, comprometida com a produção de conhecimento crítico no âmbito da Linguística Pragmática e, sobretudo, com a justiça social. Agradeço, ainda, à Prof.^a Dr.^a Victoria Wilson pela orientação e o carinhoso acompanhamento durante a realização desta pesquisa, fundamentais para o amadurecimento teórico, metodológico e analítico do trabalho.

Referências

ASFUNRIO. **Aldeia Mata Verde Bonita – Maricá RJ** – Abril 2019. YouTube, 8 jun. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_3axjlPaIE. Acesso em: 26 fev. 2025.

ALBUQUERQUE, Rodrigo. Violência linguístico-discursiva: embates metapragmáticos nas instâncias da interação. Entrevista concedida a Carolina Scali Abritta. In: WILSON, Victoria; COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva; ABRITTA, Carolina Scali (org.). **Violência verbal: interfaces, interação e implicações sociais**. São Paulo: Pontes, 2024. p. 86-119.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BISPO DOS SANTOS, Antonio. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023.** Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nº 11.460, de 21 de março de 2007, nº 4.132, de 10 de setembro de 1962, e nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 out. 2023.

BUTLER, Judith. **A força da não violência: um vínculo ético-político.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021a.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo.** Tradução Carla Rodrigues. São Paulo: Editora Unesp, 2021b.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Violência contra os povos indígenas no Brasil: relatório 2023.** Brasília: CIMI, 2024.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FABRÍCIO, A. (org.). **Sociolinguística interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

GOFFMAN, E. Footing. 1979. In: FABRÍCIO, A. (Org.). **Sociolinguística interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 71–127.

GOFFMAN, E. **Ordem interacional.** Trad. Pedro de Moraes Garcez. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M.; TELLES, B. **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso.** Porto Alegre: Editora Porto Alegre, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

- GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso**. Niterói: EdUFF, 2005.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LADEIRA, Maria Inês. Terras indígenas e unidades de conservação da natureza. In: RICARDO, Fany (org.). **Terras indígenas & unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 308-313.
- MESQUITA, Julia Farias de. **Estigma e expropriação: um estudo da violência linguístico-discursiva direcionada à Aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'aguy Ovy Porã)**. 2026. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2026.
- MINISTÉRIO DO TURISMO. **Maraey**. Disponível em: <https://investimento.turismo.gov.br/portuguese/maraey/>. Acesso em: 9 mar. 2026.
- POLIVANOV, Beatriz. **Netnografia: pesquisando práticas sociais mediadas por tecnologias digitais**. In: AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Luciana (org.). **Netnografia: estudos sobre cultura e consumo online**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- RAJAGOPALAN, K. **A nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEARLE, J. R. **Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala**. Tradução de Ana Maria R. Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. **Atos de fala transfóbicos no ciberespaço: uma análise pragmática da violência linguística**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2017.

SILVA, D. da C. P. **Quando dizer é violentar: uma análise pragmático-discursiva da violência linguística**. Aracaju: Editora Diário Oficial de Sergipe, 2019.

SILVA, Daniel do Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **Violência e significação: uma perspectiva pragmática**. In: Nova pragmática: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014. p. 259-286.

SILVERSTEIN, M. **Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life**. *Language & Communication*, v. 23, n. 3–4, p. 193–229, jul.–out. 2003. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2). Acesso em: 22 jan. 2026.

TEAO, Kalna Mareto. **Oguata porã: territorialidade, mobilidade e cosmovisão Mbya Guarani no Espírito Santo**. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 319-335, jul./dez. 2015.

THOMÉ, Clarissa. **Fogo destrói tribo indígena em região nobre de Niterói**. *O Estado de S. Paulo*, 18 jul. 2008. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/fogo-destroi-tribo-indigena-em-regiao-nobre-de-niteroi/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SERGIPE (TJSE). **Manual de comunicação LGBTQIAPN+: respeitando todas as formas de existir**. Aracaju: TJSE, [s.d.]. Disponível em: https://www.tjse.jus.br/portaldoservidor/arquivos/documentos/es-paco-do-servidor/manuais/manual_comunicacao_lgbtqiapn.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

LEITURABILIDADE E COMPREENSÃO DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Pedro Henrique de Oliveira Prudencio (UERJ/CNPq)

Introdução

A leitura é uma habilidade fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual dos estudantes, sendo indispensável para a construção do conhecimento em diferentes áreas do saber. No entanto, compreender um texto vai além do simples decodificar de palavras: envolve processos cognitivos complexos, como o reconhecimento de estruturas sintáticas, o estabelecimento de relações semânticas e a integração de informações. Nesse sentido, a compreensão de leitura configura-se como uma competência essencial e, ao mesmo tempo, desafiadora, especialmente no contexto da educação básica.

No que diz respeito às habilidades de leitura e escrita entre os estudantes brasileiros na educação básica, o PISA 2022 ¹— Programa Internacional de Avaliação de Estudantes — revelou resultados preocupantes: o Brasil obteve 410 pontos em leitura, ficando significativamente abaixo da média da OCDE (476 pontos) e ocupando a 65ª posição entre 81 países avaliados. Esse déficit evidencia uma lacuna expressiva no desenvolvimento de competências essenciais dos estudantes.

Diante desse cenário, cabe investigar ferramentas como a *Leiturabilidade* (DuBay, 2004, p.3, tradução nossa ²), que permite adaptar a complexidade textual ao nível de processamento dos alunos. Essa abordagem, que é direcionada ao material de leitura,

¹ disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/webbooks/dynamic/pisa-country-notes/61690648/pdf/brazil>

² Texto em idioma original: “*readability*”

oferece não apenas meios para diagnosticar a problemática, mas também instrumentaliza o docente com métodos científicos que facilitam a mediação entre o texto e o leitor em sala de aula.

Nessa perspectiva, a literatura recente, capitaneada por autores como Abreu e Lima (2022) e Abreu, Garcia e Santos (2024), reforça a premissa de que a arquitetura textual não é neutra: a extensão das sentenças e a complexidade de suas estruturas sintáticas atuam como variáveis determinantes no processamento de leitura do estudante.

Diante desse quadro, o presente artigo assume caráter de revisão bibliográfica, propondo-se a sistematizar e discutir produções teóricas e empíricas já consolidadas na área, com o intuito de examinar de que modo as relações morfossintáticas, semânticas e estruturais do texto influenciam a compreensão leitora de estudantes da educação básica. Ao revisar e articular os fundamentos teóricos da leitura com dados de pesquisas recentes, este trabalho não pretende gerar novos dados empíricos, mas organizar e aprofundar o debate já existente no campo da Psicolinguística Educacional, evidenciando contribuições relevantes para a prática pedagógica.

Portanto, espera-se que a síntese aqui construída ofereça subsídios teóricos fundamentados na literatura da área, capazes de instrumentalizar o educador. Assim, almeja-se que o conceito de *Leiturabilidade* e dados concretos de recentes investigações integrem o planejamento pedagógico como uma estratégia docente, fomentando instruções para adaptações e melhor escolha de materiais de leitura.

Fundamentação teórica

Publicado em 1996, a obra *Aspectos de leitura*, de Vilson Leffa, consolidou-se como um texto seminal para estudos em Psicolinguística no Brasil. Ao investigar as engrenagens que compõem o ato de ler, o autor estabeleceu premissas que não apenas esclarecem a complexidade desse fenômeno, mas também

serviram de alicerce para inúmeras pesquisas acadêmicas nas décadas seguintes. O texto vai além da superfície, propondo uma visão de leitura como uma atividade dinâmica e essencialmente humana, longe de ser uma mera decodificação de símbolos.

Para o autor, a leitura é um “fenômeno que ocorre quando o leitor (...), entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento” (Leffa, 1996, p. 24). Desse modo, a leitura é um processo de simbolização, em que o leitor simboliza no texto os segmentos da realidade. Por isso, Leffa (1996, p.12) postula que “um dos axiomas da leitura é de que ler implica significado, sendo significado aquele segmento da realidade a que se chega através de um outro segmento”.

Nessa perspectiva, o autor explora conceitos centrais como a interação leitor-texto e o papel fundamental da informação não visual, que é o conhecimento prévio que o leitor traz consigo. Ao propor um triângulo formado por leitor, texto e contexto, o autor desloca o foco das abordagens que privilegiam ora o texto, ora o leitor de forma isolada, voltando-se para o processamento cognitivo resultante da interação entre esses elementos e buscando compreender o que ocorre na mente humana durante a leitura. Assim, a compreensão é apresentada como um processo de construção de sentido em tempo real, em que o esforço mental do leitor é o protagonista da compreensão.

Ao apresentar alguns entendimentos amplamente debatidos ao longo dos anos a respeito do processamento de leitura, Leffa (1996) se detém em duas vertentes: ler é extrair significado do texto e ler é atribuir significado ao texto. Em relação ao primeiro entendimento, o autor explica que “a compreensão é resultado do ato da leitura (...) o texto não possui um conteúdo mas reflete-o, como um espelho” (Leffa, 1996, p.13). Em relação ao segundo entendimento, o autor sugere que “a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto” (Leffa, 1996, p.15).

Essas abordagens são denominadas pela literatura da área (Goodman, 1991; Leffa, 1996; Pereira, 2012) como processos ascendentes e descendentes de leitura, respectivamente. Em linhas gerais, o processamento ascendente parte da premissa de que a compreensão decorre da decodificação – o sentido flui do texto para o leitor. Já no processamento descendente, a compreensão resulta de estratégias acionadas pelo próprio leitor – o sentido desce do leitor para o texto.

Com isso, enquanto um entendimento enfatiza o papel do texto, o outro enfatiza o papel do leitor. Não obstante, apesar de apresentar esses dois entendimentos que se caracterizam como antagônicos, Leffa (1996) entende que esses modelos analisados isoladamente são facilmente refutáveis e não dão conta de explicar o processo que ocorre durante a leitura.

Por isso, o autor propõe que “para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto” (Leffa, 1996, p.17). Em termos amplos, Leffa (1996) considera a sincronia entre processos ascendentes e descendentes como parte constitutiva desse grande processo. Esse posicionamento caminha em consonância à perspectiva do processamento cognitivo, fortemente defendido por Goodman (1991) e Pereira (2012).

Por fim, Leffa (1996) aponta a compreensão de leitura como produto desse grande processo. Embora autores como Abreu e Lima (2022), Pereira (2012) e Menegassi (1995), com base em Scliar-Cabral (1986), discordem, pois entendem que a compreensão é uma etapa do processo de leitura.

De acordo com a autora, “há quatro etapas decisivas no processo da leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção” (Scliar-Cabral, 1986, p.8). Nessa dinâmica, a compreensão de leitura é “captar sua temática; é conhecer e captar tópicos principais do texto; é conhecer as regras sintáticas e semânticas da língua usada; é conhecer as regras textuais; é poder depreender a significação de palavras novas; é inferenciar” (Menegassi, 1995, p.87).

Em suma, Menegassi (1995, p.87) esclarece que a compreensão “seria, na verdade, ‘mergulhar’ no texto e retirar dele sua temática, suas ideias principais” , o que diferencia essa etapa da interpretação. Pois, “para que a interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário, não há possibilidades de sua manifestação”(Menegassi, 1995, p.87). Desse modo, na visão do autor, “a interpretação é a fase de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê” (Menegassi, 1995, p.87).

Mas, afinal, que relação pode ser estabelecida entre leitura, compreensão leitora e *Leiturabilidade*? Esse esclarecimento pode ser obtido nos estudos de DuBay (2004 p.3, tradução nossa³), que considera a *Leiturabilidade* como “o que faz alguns textos serem mais fáceis de ler do que outros”.

Ao levantar essa perspectiva, DuBay (2004) observa que a arquitetura de um texto não é uniforme, pois existe uma variação na complexidade de sentenças e períodos que torna certos materiais mais acessíveis do que outros. Essa distinção é fundamental, pois abre caminho para investigarmos como elementos morfossintáticos, semânticos e estruturais moldam ou dificultam o caminho do leitor à compreensão.

Nessa abordagem, Richards e Schmidt (2010) sistematizam os pilares que sustentam esse conceito. Segundo os autores, a *Leiturabilidade* depende de alguns fatores como “(a) o comprimento médio dos períodos em uma passagem (b) o número de palavras novas que uma passagem contém (c) e a complexidade gramatical” (Richards; Schmidt, 2010, p. 482, tradução nossa⁴). Ao isolar esses parâmetros, torna-se possível mensurar com maior precisão a compatibilidade entre leitor e material de leitura.

³ “Readability is what makes some texts easier to read than others”.

⁴ “Readability depends on many factors, including (a) the average length of sentences in a passage (b) the number of new words a passage contains (c) the grammatical complexity of the language used.”

Ao explorar um pouco mais sobre anteriores estudos em Leiturabilidade, DuBay (2004, p.4, tradução nossa⁵) explica que “nos anos de 1920, educadores descobriram um modo de usar vocabulário difícil e comprimento dos períodos para prever o nível de dificuldade do texto”. Como consequência, Abreu e Lima (2022, p.109) destacam que esse método de análise ressalta “o vocabulário como um forte preditor da dificuldade do texto”. Apesar disso, os autores apontam que esse primeiro momento nos estudos de leiturabilidade “caracterizou-se pela preocupação de educadores com a limitação na habilidade de leitura de alunos jovens e de alunos adultos” (Abreu; Lima, 2022, p.110).

Em uma análise geral, DuBay (2004) divide os estudos em dois grupos: os estudos clássicos de Leiturabilidade e os novos estudos de Leiturabilidade. O autor pontua que, no início dos anos de 1950, nos novos estudos de leiturabilidade, diferentemente dos estudos clássicos, “os pesquisadores exploram como o interesse do leitor, motivação, e conhecimento prévio afetam a leiturabilidade” (DuBay, 2004, p.3, tradução nossa⁶). Com o passar dos anos, como apontado por Abreu e Lima (2022, p. 110), “os estudos de leiturabilidade ganharam influência da Psicologia Cognitiva e da Linguística (...) com isso, as ideias de ‘construção de sentido’, ‘de memória’ e de ‘metacognição’ ganharam evidência”.

O cenário crítico delineado pelas avaliações do PISA exige uma revisão das metodologias de ensino, contexto no qual os estudos em *Leiturabilidade* se destacam como ferramentas capazes de calibrar o desafio textual ao nível do aluno. Para aprofundar esse debate, a próxima seção apresentará um levantamento de estudos recentes que ilustram o impacto e a aplicação prática desse campo de estudo

⁵ “In the 1920s, educators discovered a way to use vocabulary difficulty sentence length to predict the difficulty level of a text”.

⁶ “Researchers explored how the reader’s interest, motivation, and prior knowledge affect readability”.

Discussão

Ao introduzir seu artigo, Abreu e Lima (2022) apresentam Projeto LER/UFRJ (Laboratório de Eletroencefalografia e Rastreamento Ocular da linguagem), cujo objetivo é “tomar as evidências de pesquisa como ponto de partida para planejar e implementar oficinas que pudessem contribuir para melhorar a competência leitora dos alunos” (Maia, 2019, p.13 *apud* Abreu; Lima, 2022. p.111). Com isso, a transposição dos dados coletados em laboratório para a realidade da sala de aula deixa de ser uma aspiração teórica para tornar-se uma estratégia pedagógica viável.

Com foco nos estudantes de nível fundamental, o projeto dedicou-se ao exame experimental da leitura, adotando o período como a unidade central de análise. Esse ponto de partida se sustenta nas considerações de Maia (2019, p.13), que advoga que “o período seria a unidade mais relevante para diagnosticar a competência leitora inicial”. A base material desses experimentos consistiu em estruturas sintáticas desafiadoras, incluindo períodos subordinados complexos, sentenças que apresentem ambiguidades temporárias e o emprego diversificado de orações subordinadas adverbiais e adjetivas.

A metodologia do projeto estruturou-se em três etapas interdependentes. Inicialmente, realizou-se um diagnóstico por meio da aplicação de testes e questionários para mapear o perfil dos participantes. Na sequência, foram implementadas oficinas semanais, cujo aporte teórico fundamentou-se na pedagogia progressista, priorizando o papel ativo do estudante em seu processo de aprendizagem. Por fim, a fase de retestagem permitiu uma análise comparativa entre o grupo do ensino fundamental submetido às intervenções e os grupos controle.

É nessa perspectiva, do Projeto LER/UFRJ, que Abreu e Lima (2022), e posteriormente Abreu, Garcia e Santos (2024), investigam a *Leiturabilidade*. As duas pesquisas são apresentadas separadamente nas subseções a seguir, em que analisaremos à luz

de seus parâmetros precisamente estabelecidos todos os seus resultados.

A leitura no ensino fundamental e no superior

Abreu e Lima (2022) investigaram a Leiturabilidade a partir da: extensão do período, já que “esse fato pode influenciar significativamente na leitura, pois um número maior de elementos constituintes do período provavelmente demandará mais tempo de leitura” (Abreu; Lima, 2022, p. 117); além da estrutura do período. Nessa dinâmica, os autores lançaram mão de algumas hipóteses como: “as intercalações com tipos de oração subordinada diferentes constituindo o período, provavelmente, demandarão tempos de leitura irregulares” (Abreu; Lima, 2022, p. 118). Com isso, esperou-se poder identificar a ocorrência dos efeitos de extensão e intercalação, bem como verificar a possível saliência da oração principal e as discrepâncias de desempenho entre os grupos amostrais.

Com relação às medidas de análise *Online* - cujos dados são coletados no momento exato em que uma unidade linguística é processada -, considerou-se o tempo médio de leitura dos períodos por parte dos dois grupos de participantes testados. Já em relação a medida *Offline* - cuja análise se dá após uma unidade linguística ser processada -, consideraram-se os índices de acerto e o tempo médio de resposta. Dessa forma, a tarefa solicitada “leitura automonitorada (LAM), consistia na leitura de períodos que apareciam na tela, divididos em cinco segmentos e eram seguidos de perguntas de compreensão, que tinham duas opções de resposta: sim ou não” (Abreu; Lima 2022, p.119).

Em relação aos participantes, formaram-se dois grupos, cada um com 28 pessoas, alunos e alunas do nono ano do ensino fundamental, denominado grupo EF; e alunos e alunas dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, denominado grupo ES. Cabe citar que todos os estudantes participaram não cientes do

propósito do estudo. Com relação a estrutura dos materiais de leitura, o quadro a seguir apresenta os períodos utilizados na tarefa de leitura:

Tabela 1: Exemplo de conjunto de materiais do experimento

Período Longo de Aposição Alta	A adorável e entusiasmada professora/ que planejava aulas incríveis/ esgotada pelo trabalho/ dormiu muito/ no sofá ao lado da mesa.
Período Longo de Aposição Baixa	A adorável e entusiasmada professora/ que planejava aulas incríveis/ com lápis e papel/ dormiu muito/ no sofá ao lado da mesa.
Período Curto de Aposição Alta	A professora/ que planejava / esgotada pelo trabalho/ dormiu muito/ no sofá ao lado da mesa.
Período Curto de Aposição Baixa	A professora/ que planejava / aulas coletivas incríveis/ dormiu muito/ no sofá ao lado da mesa.
Pergunta de compreensão	A professora estudou muito? SIM NÃO

Fonte: Abreu e Lima (2022, p. 120).

De acordo com os autores, “foram construídos 4 conjuntos de períodos subordinativos, compostos, cada um, por Sintagma Nominal (SN), Oração Relativa extraída de sujeito, Oração reduzida de particípio, Oração adjetiva ou Objeto, Oração principal e Sintagma adverbial” (Abreu; Lima 2022, p.120). A saber: se o período tem mais ou menos material linguístico, é considerado, respectivamente, longo ou curto.

Com relação ao fenômeno de Aposição, diz respeito à Aposição da Oração Relativa que se refere à posição que o termo está do núcleo da oração principal. A Aposição Baixa é quando o termo se figura próximo, exemplo: na frase *o sobrinho da cozinheira que estava preocupada é o Pedro*, o objeto direto *preocupada* está próximo ao núcleo do sintagma nominal *cozinheira*. Já na Aposição

Alta, o termo encontra-se distante, intercalado por alguns segmentos, por exemplo: na frase, *O sobrinho da cozinheira que estava preocupado é o Pedro*, o objeto *preocupado* encontra-se distante do núcleo *sobrinho*.

A frase *A adorável e entusiasmada professora/ que planejava aulas incríveis/ esgotada pelo trabalho/ dormiu muito/ no sofá ao lado da mesa* figura-se como PLA (Período Longo de Aposição Alta) pois apresenta uma intercalação de um adjunto adverbial/predicativo, o que interrompe a conexão direta entre sujeito e ação principal. Diferentemente, na frase *A adorável e entusiasmada professora/ que planejava aulas incríveis/ com lápis e papel/ dormiu muito/ no sofá ao lado da mesa* há uma linearidade sintática, em que cada termo se acopla diretamente ao que veio imediatamente antes, por isso os autores a classificam como PLB (Período Longo de Aposição Baixa).

Com relação a frase *A professora/ que planejava / esgotada pelo trabalho/ dormiu muito/ no sofá ao lado da mesa*, classifica-se como PCA (Período Curto de Aposição Alta) pois há uma intercalação de um Adjunto entre a Oração relativa e o verbo. Por fim, a frase *A professora/ que planejava / aulas coletivas incríveis/dormiu muito/ no sofá ao lado da mesa* configura-se como PCB (Período Curto de Aposição Baixa), pois o termo *que planejava aulas coletivas incríveis* além de manter-se colado ao núcleo, permite a fluidez do período qualificando o sujeito logo no início.

Esses períodos foram divididos em cinco segmentos: 1º segmento: SN; 2º segmento: ORS; 3º segmento: ORP ou OA/O; 4º segmento: OP; 5º segmento: SADv. No terceiro segmento do período, os períodos de aposição alta continham a oração reduzida de particípio, enquanto os de aposição baixa continham uma oração adjetiva ou um objeto.

Dentre os resultados apresentados, o grupo de ensino superior (ES) apresentou uma velocidade de leitura superior à do ensino fundamental (EF). Os autores pontuam que essa disparidade era prevista, uma vez que o nível de escolaridade avançado pressupõe uma maior consolidação das habilidades de processamento textual, fruto de uma trajetória formativa mais extensa.

Em suma, os autores divulgam que nas condições PCA, PCB, PLA os dados foram parecidos, não observando diferença significativa, mas nas condições PLB houve uma interessante diferença. Segundo Abreu e Lima (2022, p.124), “em relação à condição PLB (período longo de aposição baixa) [...] o grupo do fundamental leu mais devagar do que o grupo do superior. Entendemos, assim, que a condição PLB [...] tornou a leitura mais complexa, o que pode indicar o efeito de aposição”, pois:

Embora haja uma dupla intercalação que o caracteriza como “longo”, essa não é composta por estruturas sintáticas iguais, pois trata-se de uma oração relativa extraída de sujeito e de um adjunto. Temos, assim, uma adjunção local que acrescenta material ao período, dificultando a predicação que não se volta para o sujeito, assim, há uma interrupção na lógica, tornando a leitura mais custosa, mais difícil (Abreu; Lima, 2022, p.124).

Com relação ao índice de acertos, o grupo do ensino superior (ES) obteve um sucesso maior do que o grupo do ensino fundamental (EF). Além do mais, os dois grupos tiveram um desempenho maior nas condições PCB e PLB. Com relação ao tempo de resposta, o grupo do ensino superior (ES) apresentou um menor tempo de resposta em relação ao grupo do ensino fundamental (EF)

Leiturabilidade e experiência escolar: a complexidade sintática em evidência

Abreu, Garcia e Santos (2024) estabelecem como objetivo de estudo “analisar o processo de leitura e de compreensão leitora de alunos-leitores em relação direta com um aspecto da leiturabilidade: a complexidade gramatical da língua” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p.72). Dessa forma, as autoras buscaram compreender como a capacidade de processar arquiteturas

gramaticais intrincadas impacta diretamente a fluidez e a apreensão do sentido pelo estudante.

As autoras exploram “um efeito do processamento sintático – a assimetria sujeito-objeto– incluindo os fatores extensão e escolaridade” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 66). Logo, pressupõe-se que “ao alongar o constituinte, é possível que o efeito sintático se dilua com maior demanda da memória de trabalho, sobretudo em leitores menos experientes, que devem imprimir uma leitura mais linear” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 66-67). Essas hipóteses levam em consideração três pressupostos, são eles:

Nossa hipótese leva em consideração três pressupostos: (1) de que sentenças com orações relativas de objeto são mais difíceis de processar, conforme atestado na literatura sobre o tema (Forster e Corrêa 2017; Oliveira et al. 2018; Guedes 2021); (2) de que a intercalação de elementos na estrutura sintática dificulta o processamento e a compreensão de sentenças (Kleiman 2013) e (3) de que maior escolaridade resulta em maior habilidade leitora. (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 73).

Com base nisso, as variáveis independentes testadas foram: “(i) extensão do período, que se dividiu entre período longo e período curto (com e sem intercalação) e (ii) estrutura oracional do período, que pode ser com relativa de sujeito e com relativa de objeto” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 72). Já em relação às variáveis dependentes, “temos 1) o custo de processamento, materializado no tempo total das fixações (...) e no número total de fixações (...) na oração relativa, e 2) o nível de compreensão, instanciado pelo índice de acerto a uma pergunta de compreensão após a leitura do período” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 72).

Cabe pontuar que as autoras estabelecem como complexidade gramatical o processamento da assimetria sujeito-objeto em períodos com orações relativas. Desta forma, é estabelecido como fator experimental o tipo de oração relativa, sujeito ou objeto. Além do mais, Abreu, Garcia e Santos (2024) também manipularam o tamanho dos períodos “intercalando um sintagma adjetival, que

alonga o sintagma nominal sujeito,aumentando o material que deve ficar na memória até que a unidade sintática progrida, com verbo e objeto” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p.72).

Nessa dinâmica, o material de leitura do experimento foi constituído por 16 conjunto de período com quatro condições cada: Período Longo com Relativa de Sujeito (LS); Período Longo com Relativa de Objeto (LO) ; Período Curto com Relativa de Sujeito (CS); Período Curto com Relativa de Objeto (CO). Quanto a estrutura as autoras sistematizaram da seguinte forma:

O Longo é formado por um sintagma nominal complexo SN+SA (segmento1), umaoração relativa de sujeito ou de objeto (segmento 2), um sintagma preposicional (segmento3),uma oração principal (segmento 4) e um sintagma adverbial (segmento 5), assim: SN + SA + ORs ou ORo + SPrep + OP + SAdv. O Curto é formado por um sintagma nominal simples SN, uma oração relativa de sujeito ou de objeto, uma oração principal e um sintagma adverbial, assim: SN+ ORs ou ORo + OP + SAdv. (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 74).

Com o objetivo de ilustrar os apontamentos anteriormente citados, a seguir segue a tabela 2 contendo um exemplo dos materiais usados:

Tabela 2: Exemplo de materiais experimentais.

Longa de Sujeito				
Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4	Segmento 5
O empresário grosso e estressado	que maltratou o funcionário	por causa de fofoca	devolveu um pedido	no último minuto.
Longa de Objeto (LO)				
Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4	Segmento 5
O funcionário responsável e	que o empresário	por causa de fofoca	revelou o segredo	na hora da saída

alegre	maltratou			
Curta de Sujeito (CS)				
Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4	Segmento 5
O empresário	que maltratou o funcionário	devolveu um pedido	no último minuto.	----- -----
Curta de Objeto (CO)				
Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4	Segmento 5
O funcionário	que o empresário maltratou	revelou o segredo	na hora da saída.	----- -----

Fonte: Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 74.

A tarefa consistia em ler os períodos e responder as perguntas de compreensão com sim ou não. A respeito da metodologia, foi utilizada a técnica de rastreamento ocular com o objetivo de analisar o impacto de elementos intercalados no processamento de períodos com orações relativas de sujeito e objeto. A justificativa pela escolha da técnica se deu por considerar que “é possível analisar o comportamento do aluno-leitor durante o ato de ler” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p.72), ou seja, investigar o comportamento dos participantes no momento exato em que uma unidade linguística é processada.

Com relação aos participantes da pesquisa, o estudo foi conduzido junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3ª série do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro, além de graduandos de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, regularmente matriculados entre o quarto e quinto período. O estudo contou com um total de 72 participantes.

Em síntese, os resultados obtidos em relação a erros e acertos nas perguntas de compreensão apontam que: 1) na condição CS, entre Ensino Superior e Ensino Fundamental, o grupo do Ensino

Fundamental errou significativamente mais; 2) na condição CS, entre Ensino Superior e Ensino Médio, o grupo do Ensino Médio errou significativamente mais; 3) na condição LS, entre Ensino Superior e Ensino Fundamental, o grupo do Ensino Fundamental errou significativamente mais; 4) na condição LO, entre Ensino Superior e Ensino Médio, o grupo do Ensino Médio errou significativamente mais. Dessa forma, constataram que Abreu, Garcia e Santos (2024, p. 77) “o desempenho dos estudantes de Ensino Superior foi significativamente melhor que o de estudantes do Ensino Médio ($X^2=9.83$, $df=1$, $p=0.002$) e que o de estudantes do Ensino Fundamental ($X^2=11.39$, $df=1$, $p=0.008$), que não diferiram entre si”.

Com relação às médias relativas à duração total de fixação, “tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Superior reproduziram o efeito clássico de assimetria sujeito-objeto nos períodos curtos” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 77). Desse modo, constata-se que as Relativas de Objeto foram mais difíceis de processar. Além do mais, “não houve diferença significativa entre relativas de sujeito e objeto nas demais comparações pareadas, tanto nas longas do ensino Fundamental e Superior quanto nas curtas e longas do Ensino Médio” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 77).

Por fim, os dados relativos à contagem de fixações, em suma, nas comparações pareadas, apontaram que a condição CO foi a mais difícil de processar tanto para o grupo do Ensino Fundamental quanto para o grupo do Ensino Superior. Além disso, “não houve diferença significativa entre relativas de sujeito e objeto nas demais comparações pareadas, tanto nas longas do ensino Fundamental e Superior quanto nas curtas e longas do Ensino Médio” (Abreu; Garcia e Santos, 2024, p. 77).

Considerações finais

A revisão bibliográfica aqui empreendida permite afirmar que a compreensão leitora não é um fenômeno unitário nem linear: ela

é atravessada por variáveis textuais mensuráveis, como a extensão dos períodos, o tipo de oração relativa e o grau de intercalação sintática, que impõem custos cognitivos distintos a leitores em diferentes estágios de escolarização. Esse é o dado central que emerge da leitura conjunta dos estudos de Abreu e Lima (2022) e Abreu, Garcia e Santos (2024): a arquitetura do texto não é neutra — ela facilita ou obstrui ativamente o percurso do leitor rumo à compreensão.

Nesse sentido, o conceito de Leiturabilidade se revela não apenas teoricamente pertinente, mas pedagogicamente urgente. Se estruturas com relativas de objeto e períodos longos intercalados demandam mais tempo de fixação e produzem maior índice de erros mesmo entre estudantes do ensino médio, como os dados demonstram, então a escolha e a adaptação de materiais de leitura deixam de ser decisões intuitivas para tornarem-se decisões técnicas. É precisamente aí que reside a contribuição que este artigo propõe ao educador: oferecer um arcabouço conceitual que transforme a seleção textual em um ato informado por evidências.

Os resultados dos experimentos revisados confirmam uma tendência esperada — estudantes do ensino superior apresentam melhor desempenho em velocidade e compreensão do que os do ensino médio e fundamental —, mas revelam algo mais relevante do que a hierarquia entre níveis de escolaridade: mostram que a complexidade sintática impõe custos de processamento que a escolaridade atenua, mas não elimina. Isso significa que mesmo leitores mais experientes são afetados por determinadas estruturas gramaticais, o que reforça a necessidade de atenção ao texto em si, e não apenas ao perfil do leitor.

Por fim, cabe reconhecer que o recorte aqui apresentado é necessariamente parcial. Os estudos discutidos representam uma amostra significativa, porém não exaustiva, das pesquisas em Leiturabilidade no contexto brasileiro, e recomenda-se a leitura integral das obras referenciadas para maior aprofundamento. O que este artigo defende, em última instância, é que o conhecimento produzido no laboratório precisa atravessar os muros da

universidade e chegar à sala de aula — não como receita, mas como instrumento crítico nas mãos do educador.

Referências

ABREU, Kátia.; LIMA, V. P. A leitura e a aprendizagem no ensino fundamental e no superior. In: Marcus Maia. (Org.). *Psicolinguística: Diversidades, Interfaces e Aplicações*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2022, p. 109-127.

ABREU, K. N. M.; GARCIA, D. C. ; SANTOS, S. L. (2024). Leiturabilidade e experiência leitora: a complexidade sintática em evidência. *Cuadernos De La ALFAL*, 16(2), 65–81. <https://doi.org/.5935/2218-0761.20240018>

DUBAY, William H. *The Principles of Readability*. Impact Information. Costa Mesa, California, 2004.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura - um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MAIA, Marcus. (org). *Psicolinguística e metacognição na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019 (a).

MENEGASSI, Renildo J. Compreensão e Interpretação no processo de leitura: Noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR* 17(1):85-94, 1995.

OECD. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing, 2023. doi: 10.1787/79913c69-en. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/webbooks/dynamic/pisa-country-notes/61690648/pdf/brazil.pdf>. Acesso em: 23/06/2024.

PEREIRA, V. W. Estudos sobre leitura: Psicolinguística e Interfaces. In: PEREIRA, Vera W; Guaresi, Ronei. (Org.). Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 7-11, 2012.

PERFETTI, C. A.; LABBBNDI, N.; e OAKHILL, J. *The Acquisition of Reading Comprehension Skill*. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell. 2005.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4.ed. Londres: Pearson Education, 2010.

SCLIAR CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras De Hoje*. Porto Alegre, v.19, n.1, 19(1):7-20, 1986. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17425>

SOBRE A ORGANIZADORA

Gysele da S. Colombo-Gomes

É Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, onde atua no ensino e na orientação de pesquisas de graduação e pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN), na área de estudos linguísticos. Obteve o título de Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Editora de vários livros, realizou dois estágios de pós-doutoramento, na UFV (2021) e na UFSCar (2024). Sua pesquisa concentra-se na formação de professores, emoções e trabalho emocional, crenças, identidades, narrativas multimodais e narrativas visuais. Coordena o grupo de pesquisa LET - Linguagem, Ensino e Trabalho (CNPq) registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0713158335974040).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2822166017092549>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312>

E-mails: gysacolombo@uol.com.br | gysele.gomes@uerj.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES E O GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA DA PUC-RIO

Ana Maria F. Barcelos

É Professora Titular de Inglês e Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Possui mestrado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutorado pela University of Alabama, Estados Unidos. Sua pesquisa concentra-se no estudo das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e suas relações com ações, emoções, identidades e agência nos contextos sociais de ensino e aprendizagem. Nos últimos anos, tem se dedicado também às investigações sobre emoções, letramento emocional e o papel do amor pedagógico na educação e na formação de professores. É autora e organizadora de diversas publicações nacionais e internacionais. Entre os livros que coorganizou destacam-se *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (Kluwer, 2003), com Paula Kalaja; *Narratives of Learning and Teaching EFL* (Palgrave Macmillan, 2008), com Paula Kalaja e Vera Menezes; *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (Palgrave Macmillan, 2016), com Paula Kalaja, Maria Ruohotie-Lyhty e Mari Aro; e, mais recentemente, *Pedagogical Love in Adult Education* (Springer, 2025), com Elisabeth Vanderheiden e Claude-Hélène Mayer.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3845753380051358>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2218-5582>

E-mail: anamfb@ufv.br

Ana Luíza Alves da Silva

Possui graduação em Letras – Português/Inglês e mestrado em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Seus interesses acadêmicos concentram-se nos estudos sobre emoções, crenças, amor

pedagógico e bem-estar no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, com especial atenção à formação inicial de professores. É membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada – Emoções na Formação de Professoras/es de Língua (GLPA). Durante a graduação, participou de projetos de ensino, pesquisa e extensão, incluindo o CARES (Counseling Assistance for Reflective English Students), voltado ao aconselhamento linguístico emocional, e a parceria entre o Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN) e a Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI). Nesse contexto, atuou como professora de língua inglesa e colaborou na elaboração de materiais didáticos destinados ao público idoso. Atualmente, trabalha como professora particular de língua inglesa, dedicando-se ao ensino de aprendizes em diferentes níveis de proficiência.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9289677341343295>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5458-1640>

E-mail: nalualves.letas@gmail.com

Branca Falabella Fabricio

É Professora Titular do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ com Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É Pesquisadora do CNPq desde 2011. Fez estágio de doutorado na Universidade de Lancaster e obteve a bolsa de Doutor-Recente do CNPq para atuação na UFRJ. Fez também estágio de pós-doutorado no King's College da Universidade de Londres. Tem participado da organização de eventos internacionais no Brasil e atuado nos Comitês Científicos de congressos internacionais. Participou da gestão 2020-2022 da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Tem publicado inúmeros artigos e capítulos de livros no Brasil, Estados Unidos, e Inglaterra. Sua pesquisa mais recente focaliza os processos de trajetórias textuais, circulação dos discursos em tempos de globalização e performatividades identitárias (gênero, sexualidade e raça) em práticas de letramentos online-offline. Tem também estudado

cartografias de comunicabilidade e os processos metapragmáticos nelas envolvidos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6686961506243048>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0006-9924>

E-mail: brancaff@letras.ufrj.br

Clarissa Menezes Jordão

Está numa parceria estável com Marcelo há mais de 26 anos. Ela é tutora de dois gatos – um felino e um humano, ambos apaixonantes. Faz parte do Coro da UFPR, no qual tem estudado canto lírico para enlouquecer um pouco mais depois de aposentada. Continua lecionando, pesquisando e orientando na área de linguística aplicada nos programas de pós-graduação em Letras na UFPR (como docente permanente) e Letras e Linguística na Faculdade de Formação de Professores da UERJ em São Gonçalo (como professora visitante). Depois de constatar que está trabalhando mais ainda após sua aposentadoria, tem tentado diminuir o ritmo, mas seu interesse em assuntos como criticidade e praxes decoloniais a impede de orientar menos, escrever menos, trabalhar menos. Como se diz por aí que em alguns aspectos "menos é mais", resolveu investir em deixar a vida lhe levar e está planando ainda pela academia afora - até quando a extrema-direita for minoria.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3558-5603>

E-mail: clarissamjordao@gmail.com

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

É doutora em Literatura Comparada (2006) pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Faculdade de Letras e chefe do Setor de Estudos Literários do Departamento de Letras/Libras. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Bilíngue do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4833793231058992>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6439-748X>

Email: danielle@letras.ufrj.br

Elaine Cristina Carvalho Duarte

É doutora em Literatura pela UnB desde 2015. Professora contratada do departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tutora de Literatura Brasileira no curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF/Cederj). Atuação nas áreas de literatura em campo expandido, ensino de literatura e novas tecnologias, metodologias ativas e multiletramentos. Membro dos Grupos de Pesquisa "Linguagem e Sociedade" e "Literaturas, Artes Visuais e Formação de Professores" (CNPq-UERJ), vice-coordenadora do projeto de extensão, "Escrevendo com(o) professores" (PROEX-UFOP) e coorientadora de Iniciação Científica no Projeto "*Desinformação, formação cidadã e letramentos acadêmico científicos: ensino superior em diálogo com a sociedade*" (UFOP- Mariana)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5459997159702947>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9189-3179>

E-mail: naneduarte@gmail.com

Elaine Ferreira do Vale Borges

É doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio doutoral na Universidade de Murcia. É Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, bacharel e licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual Paulista. Realizou estágio pós-doutoral em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou como teaching assistant no Joseph H. Lauder Institute of Management and International Studies da University of Pennsylvania e foi diretora cultural da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada e Educação, com

ênfase em ensino e aprendizagem de línguas adicionais, incluindo Libras como L2, formação de professores e estudos fundamentados na Teoria da Complexidade/Caos. Foi professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde coordenou projetos e programas como o Inglês sem Fronteiras, o Paraná Fala Inglês e o PIBID-Inglês. Desde 2022, integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, atuando em diversas comissões e na orientação de pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, com foco na Teoria da Complexidade/Caos. É líder do Grupo de Estudos em Racionalidade Sistêmica e Pedagogia de Línguas (GRaSPe) e participa de grupos de pesquisa vinculados ao CNPq e à ANPOLL.

ORCID: 0000-0001-8310-3539

E-mail: elainefvb@ufscar.br

Fernanda Vieira da Rocha Silveira é docente no Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, Rio de Janeiro e no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UERJ (PPLIN). É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Letras pela PUC-RJ. Realizou o estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Pará, sob a supervisão da Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva. Desenvolve pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, crenças, identidades, afeto, emoções, ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais à luz da Teoria da Complexidade e da Prática Exploratória.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9583227131631472>

ORCID: <https://orcid.org/000-0003-4244-0517>

Email: fernanda.silveira72@gmail.com

Fernanda Vieira Géa

É, primeiramente, mãe solo da Olívia e apaixonada por café e cachorros. É brasileira, naturalizada estadunidense, e residiu por dez anos nos Estados Unidos. Possui graduação em Relações

Públicas e Publicidade pela University of Central Florida (2014), com ênfase em escrita e retórica, e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (2026). Iniciou sua trajetória no ensino de língua inglesa em 2007, atuando em instituições como Park Idiomas e Bell School, no Brasil. Nos Estados Unidos, foi professora substituta em escolas públicas do Condado de Orange, em Orlando, Flórida, e lecionou língua inglesa em instituições como Valencia College, Inlingua e OHLA Orlando. Seus interesses de pesquisa concentram-se na Linguística Aplicada, com foco nas crenças, emoções e vulnerabilidade emocional de professores em relação ao mito do falante nativo. Atualmente, atua no ensino de língua inglesa por meio da SayHi Idiomas (@sayhi.ingles) e de aulas particulares.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4861331321314394>

ORCID: 0009-0006-5678-3069

E-mail: fernanda.gea@ufv.br

Gysele da S. Colombo-Gomes

É Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, onde atua no ensino e na orientação de pesquisas de graduação e pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN), na área de estudos linguísticos. Obteve o título de Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Editora de vários livros, realizou dois estágios de pós-doutoramento, na UFV (2021) e na UFSCar (2024). Sua pesquisa concentra-se na formação de professores, emoções e trabalho emocional, crenças, identidades, narrativas multimodais e narrativas visuais. Coordena o grupo de pesquisa LET - Linguagem, Ensino e Trabalho (CNPq) registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0713158335974040).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2822166017092549>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312>

E-mails: gysacolombo@uol.com.br | gysele.gomes@uerj.br

Julia Figueiredo Vanoli

Graduanda em letras, português e inglês, pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Voluntária na editoração da Revista Formação em Movimento, da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação), desde 2025. Professora de inglês na rede privada desde 2020.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0690278844595229>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5499-1106>

Email: juliafigueiredovanoli@gmail.com

Julia Farias de Mesquita

É doutoranda em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), onde integra o grupo de pesquisa NAVIS. Sua pesquisa concentra-se nos efeitos da violência sobre a formação identitária de povos indígenas, com especial atenção às experiências de jovens indígenas e aos processos pelos quais diferenças, pertencimentos e territorialidades são construídos e significados em narrativas. É mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPLIN/UERJ) e graduada em Letras /Língua Portuguesa e Literaturas pela mesma instituição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0857740132308291>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3404-0346>

E-mail: mesquita.julia@posgraduacao.uerj.br

Karoline Zilah Santos Carneiro

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestrado em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É professora assistente no setor de Ensino de Língua Inglesa e Literatura do curso de Letras - Inglês da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu

(FECLI/UECE). É orientadora no Grupo de Estudos em Emoções, Crenças e Ensino de Línguas (GECEL/UECE) e membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Línguas & Cidadania (ELCI/IFRN).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3718253367226061>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7748-2499>

Email: karolinez.santos@uece.br

Lesliê Vieira Mulico

Pai da Cecília, professor de inglês do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro), Doutor em Linguística Aplicada (2019) pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ. Mestre em Linguística (2013), Especialista em Linguística Aplicada (2009), bacharel e licenciado em Letras Inglês-Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador do projeto Letramentos Humanos e membro do grupo de pesquisa SULEAR, atualmente desenvolve pesquisas com enfoque no ensino crítico da língua inglesa no contexto dos Direitos Humanos. Adota como paradigmas teóricos a Linguística Aplicada Crítica para o Letramento Crítico em línguas adicionais, a Linguística Aplicada Transgressiva e a Decolonialidade. E, como objeto de estudo, debruça-se sobre a elaboração e usos situados de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2046325486549734>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2752-4501>

Email: leslie.mulico@cefet-rj.br

Lívia Moraes Bastos

É professora de Língua Inglesa, graduada em Letras – Inglês e Literaturas pela UERJ, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela UFF e mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPLIN/UERJ). Atua na rede pública de ensino do Rio de Janeiro em um Ginásio Educacional Tecnológico (GET), desenvolvendo práticas pedagógicas que articulam o Currículo Carioca e a abordagem

STEAM. Possui ampla experiência no ensino de inglês em cursos livres, na preparação para exames de proficiência e concursos públicos, com destaque para a área jurídica. Foi professora substituta da Faculdade de Direito da UERJ, onde ministrou Inglês Instrumental Jurídico. Realizou intercâmbio acadêmico na Bournemouth Academy, no Reino Unido. Acredita na educação pública de qualidade como instrumento de transformação social e na aprendizagem de línguas como meio de ampliação de oportunidades e cidadania.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9920439923380339>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6114-2347>

Email: teacher.mrs.morais@gmail.com

Luana Soares

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), especialização em Ensino de Língua Inglesa e curso de aperfeiçoamento em Educação Bilíngue pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ/FFP, na linha de pesquisa Linguagem e Sociedade, e integrante do Grupo de Estudos LET Linguagem, Ensino e Trabalho (UERJ/FFP). Docente com mais de 16 anos de experiência em sala de aula, atua na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e na rede privada com ensino de Língua Inglesa. Tem interesse em temas relacionados à formação docente, emoções, questões de gênero e estudos feministas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6049930588394691>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5187-1951>

E-mail: luana6.soares@gmail.com

Luciana Impocetto Marcheti

É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos, na Linha de Pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas”, sob a orientação da Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges, com coorientação da

Profa. Dra. Gysele da S. Colombo-Gomes. No mesmo PPGL, obteve o título de mestre. Kursou anteriormente a Licenciatura em Letras (Inglês) na UFSCar. É especialista em Educação Digital pela Faculdade de Tecnologia do SENAI. Atualmente é professora de Inglês/Português no IFSULDEMINAS - Campus Passos. Atuou como professora-assistente de Língua Estrangeira (Português) na Haskell Indian Nations University (HINU), no Kansas, nos EUA. É pesquisadora-membro do Grupo de Estudos em Racionalidade Sistêmica e Pedagogia de Línguas (GRasPe).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5399333403214832>

ORCID: 0000-0001-8082-3135

E-mails: luciana.marchetti@ifsudeminas.edu.br |

luciana.marcheti@estudante.ufscar.br

Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Possui graduação em Linguística - University of Reading (1977), mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Atualmente é professor titular sênior da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Lingüística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, linguística aplicada, língua estrangeira, letramento e teorias críticas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4083561283385617>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8831-7034>

E-mail: lynnmario@gmail.com

Marcelly Xavier Bastos

É licenciada em Letras Português - Inglês pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e graduanda em Português - Espanhol na mesma instituição. Sua pesquisa concentra-se no estudo da ansiedade de professores de língua inglesa em formação inicial e com pouca experiência no ensino do idioma. Possui interesse em

temas como emoções de professores de línguas, ensino e aprendizagem de língua estrangeira e letramento emocional em contextos educacionais.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9051005099076162>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2675-4997>

Email: marcelly.bastos@ufv.br

Maria Clara Pimenta Camelo dos Santos

Doutoranda em Estudos Linguísticos (PPLIN/FFP - UERJ). Mestre em Linguística e graduada em Letras – Português/Inglês (UERJ). Pesquisadora do grupo de pesquisas LET - Linguagem, Ensino e Trabalho (UERJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4581094702546865>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1297-7911>

E-mail: maclarapimenta96@gmail.com

Maria Eugênia Alcântara da Fonseca

É graduanda em Letras - Português e Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Atua como bolsista de Iniciação Científica no projeto "Variáveis Afetivas na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras sob a Luz da Prática Exploratória", pesquisando sobre crenças e emoções no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Integra o grupo de pesquisa AAULA-Brasil (Ansiedade na Aprendizagem e Uso de Línguas Adicionais), e participa de grupos de estudo sobre Teoria da Complexidade e Linguística Aplicada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9051654516229027>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5411-1009>

E-mail: mariaeugenia.uerj221@gmail.com

Martha Carvalho Couto

Professora de Língua Inglesa, cursando doutorado na UERJ-FFP em Estudos Linguísticos, mestre em Estudos Linguísticos (2023) e graduada em Letras Inglês/Literaturas também pela UERJ (2011). Atualmente cursa pós-graduação em Ensino Bilíngue. Possui

experiência no ensino de Língua Inglesa, com foco em abordagem comunicativa, leitura crítica e desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em diferentes contextos educacionais. É integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Sobre Interlínguas (NEIS/UFRJ) desde março de 2023.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1268623322133301>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1042-1195>

E-mail: martha.mccouto@gmail.com

Pâmela Rabelo Dias

Possui graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Viçosa (2024). Mestrado em Letras na linha Linguística Aplicada: Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas na Universidade Federal de Viçosa (2026). Tem interesse em investigar fatores cognitivos e emocionais no ensino e aprendizagem de línguas, timidez de professores e vulnerabilidade emocional.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2413404926691900>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3167-689X>

E-mail: pamelarabelod@gmail.com

Patrícia Helena da Silva Costa

Professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) da UFRJ (2020). Mestre em Linguística Aplicada também pelo PIPGLA da UFRJ (2015), Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras e em Letramentos e Práticas Educacionais, ambos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ, 2012), bacharel e licenciada em Letras Inglês-Literaturas pela UERJ (2007). Coordenadora do projeto Letramentos Humanos, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP/UERJ) e vice-líder do grupo de pesquisa EAL - Ensino e aprendizagem de línguas: abordagens, metodologias e tecnologias

(UERJ/CNPq). Como perspectivas teóricas, afilia-se à Linguística Aplicada Crítica, Multiletramentos, Análise Dialógica do Discurso e Decolonialidade. Seus interesses de pesquisa englobam análise e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, promoção do ensino crítico de línguas, educação linguística decolonial e antirracista em línguas adicionais e formação crítico-reflexiva de professores de línguas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7333919891007095>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8296-7204>

Email: patriciahscosta@gmail.com

Pedro Henrique de Oliveira Prudencio

É mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde atua como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Suas principais linhas de pesquisa e interesses acadêmicos concentram-se em Psicolinguística, com ênfase no Processamento de leitura e Acesso lexical. É membro do grupo de pesquisa Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicolinguística Educacional (GIPPSIE-UERJ-CNPq) e tem se dedicado recentemente ao estudo da Avaliação da compreensão de leitura na educação básica. Possui artigos publicados em periódicos da área e participa ativamente de eventos científicos nacionais

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3090036599720788>

ORCID: 0009-0005-1627-748X

E-mail: prudencio.pedroh@gmail.com

Rebeca de Azevedo Santos Souza

Graduanda em Letras Inglês-Literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de língua inglesa desde 2024 e bolsista de extensão do projeto Letramentos Humanos, com foco em ensino crítico de inglês, defesa dos Direitos Humanos e Decolonialidade.

Ricardo Luiz Ferraz Almada

Formado em Comunicação Social pela Universidade Veiga de Almeida (2009), atua profissionalmente como professor de inglês como língua estrangeira há 13 anos e possui, desde 2014, certificado de ensino de inglês para falantes de outros idiomas (CELTA). Atualmente, é graduando de Letras Inglês-Literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de iniciação à docência do projeto Letramentos Humanos (2024-2025), tendo participado de atividades acadêmicas como produção de textos, planejamento e aplicação de aulas de inglês com foco na denúncia da violação e na luta pela proteção de Direitos Humanos.

Roberto de Freitas Junior

Graduado em Português/Inglês pela UFRJ, especialista em Língua Inglesa pela PUC-Rio, mestre e doutor em Linguística pela UFRJ com pós-doutorado pela Universidade de Birmingham (Inglaterra). Professor Associado de Estudos Linguísticos do Departamento de Letras-Libras/UFRJ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ/FFP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8290929150934751>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6237-1040>

E-mail: robertofrei@letras.ufrj.br

Rodrigo Fernandes

É mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) e graduado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professor de Língua Inglesa nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de Niterói, desenvolvendo projetos voltados à educação bilíngue, à internacionalização da educação e à inovação pedagógica. Seus interesses de pesquisa concentram-se em Linguística Aplicada, emoções, crenças, identidade docente, políticas linguísticas e educacionais, educação bilíngue, currículo, formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas e

práticas decoloniais. Tem experiência na elaboração e implementação de projetos educacionais que articulam pesquisa, prática docente e cooperação internacional, contribuindo para o fortalecimento do ensino de Língua Inglesa na educação pública.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9253522475348263>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1514-4050>

E-mail: nobregaf@hotmail.com

Rodrigo Borba

É Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculado ao Departamento de Letras Anglo-Germânicas e ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Mestre e Doutor em Linguística Aplicada pela UFRJ, realizou pós-doutorados na University of Birmingham e na University of Oxford. Sua tese, premiada com o Prêmio CAPES de Tese em 2015, foi publicada pela Editora Fiocruz. Desenvolve pesquisas sobre linguagem, gênero e sexualidade, com ênfase em linguística queer, práticas de saúde, discursos antigênero, linguagem inclusiva, paisagens linguísticas e afetos políticos. Possui ampla inserção internacional, com publicações em periódicos de referência, atuação editorial e intensa colaboração acadêmica, articulando pesquisa, formação de pesquisadores, internacionalização e compromisso com a justiça social.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4245787890844219>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4348-1812>

E-mail: rodrigoborba@letras.ufrj.br

Tatianne Rocha da Silva

É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professora de Inglês da rede estadual do Rio de Janeiro. Tem mais de vinte anos de experiência em ensino de língua inglesa e seus interesses são emoções, crenças e identidades.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3484824644942095>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6933-4389>

E-mail: tatiannerochaicbeu2020@gmail.com

Valéria Campos Muniz

É Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2013). Pós-doutorado no Programa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (2019-2020). Professora assistente da graduação e da pós lato sensu e stricto sensu do Departamento de Educação Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Coordenadora da Pós-graduação do INES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0545275712631875>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3766-1855>

Email: valcammuniz@ines.gov.br

O GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA DA PUC-RIO

Conforme proposta por Allwright (1997), a Prática Exploratória (PE) constitui uma abordagem para a pedagogia de línguas que integra a investigação ao trabalho cotidiano da sala de aula, oferecendo a professores e estudantes a possibilidade de desenvolverem compreensões sobre os processos de ensino, aprendizagem e convivência que vivenciam. Mais do que uma forma de realizar pesquisa em contextos educacionais, a PE configura-se como uma maneira de fazer pedagogia, na qual compreender as qualidades das vidas em sala de aula torna-se parte integrante da prática docente. Nessa perspectiva, professores, estudantes e demais participantes assumem o papel de praticantes exploratórios, compartilhando experiências, inquietações e desafios — frequentemente formulados como puzzles ou questões instigantes — para construir entendimentos de forma colaborativa. Fundamentada em princípios éticos, colaborativos e investigativos, a PE prioriza a compreensão de questões emergentes dos contextos locais, integrando pesquisa e prática pedagógica e rompendo com a separação entre quem ensina e quem pesquisa. No campo da formação de professores de línguas, a Prática Exploratória é compreendida como uma modalidade de Pesquisa do Praticante, em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica Contemporânea e com abordagens como a Prática Reflexiva e a Pesquisa-Ação. Nessa perspectiva, compreender precede intervir: a construção compartilhada de entendimentos constitui um caminho para transformações sustentáveis nos contextos educacionais. Neste capítulo, destacamos a contribuição de Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, Clarisse de Sena, Elaine Fernandes Bertozzo, Inés Kayon de Miller, Mara Regina de Almeida Griffio, Maria Clara Pimenta Camelo dos Santos, Maria Isabel Azevedo Cunha e Walewska Gomes Braga, membros efetivos do **Grupo da Prática Exploratória da PUC-Rio**. Constituído por professores, estudantes

e pesquisadores, o grupo dedica-se, há mais de três décadas, à reflexão colaborativa sobre a vida em sala de aula, desenvolvendo um trabalho fundamentado em princípios éticos, dialógicos e inclusivos.



Em tempos marcados por desigualdades, disputas e profundas transformações sociais, esta obra convida a pensar a linguagem como espaço de encontro, resistência e transformação. Reunindo pesquisadores de diferentes áreas, instituições e perspectivas, os capítulos deste livro articulam educação linguística, decolonialidade, emoções, identidades, crenças, narrativas, trabalho e políticas linguísticas. Ao colocar em diálogo dimensões sociais, políticas e afetivas, o livro reafirma o compromisso com práticas de linguagem mais éticas, inclusivas e humanizadas. Mais do que reunir pesquisas, esta coletânea abre caminhos para novas perguntas, diálogos e possibilidades de construir uma educação comprometida com a justiça social e com a esperança.

