

ORGANIZADORES

Suellen Thomaz de Aquino Martins

Rodrigo Camargo Aragão

LETRAMENTOS emocionais E EDUCAÇÃO crítica



Universidade
Estadual de
Santa Cruz



ORGANIZADORES

Suellen Thomaz de Aquino Martins

Rodrigo Camargo Aragão

LETRAMENTOS emocionais E EDUCAÇÃO crítica



Universidade
Estadual de
Santa Cruz



2026
SÃO PAULO

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L649

Letramentos Emocionais e Educação Crítica / Organização
Suellen Thomaz de Aquino Martins, Rodrigo Camargo
Aragão. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-653-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-653-1

1. Letramentos emocionais críticos. 2. Formação
de professores de línguas. 3. Educação linguística. 4. Emoções
e linguagem. 5. Linguística Aplicada Crítica. I. Martins, Suellen
Thomaz de Aquino (Org.). II. Aragão, Rodrigo Camargo (Org.).
III. Título.

CDD: 418.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação linguística - II. Formação de professores de línguas

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	rubalprince - Magnific.com Apache - Magnific.com Chat GPT - AI Generator
Tipografias	Acumin, Abril Display, PT Sans, Elizeth
Revisão	Levi Silva Santos
Organizadores	Suellen Thomaz de Aquino Martins Rodrigo Camargo Aragão

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

PARECERISTAS AD-HOC DESTA OBRA

Érika Suellem Castro da Silva

Universidade do Estado do Pará, Brasil

Gabriel Nascimento dos Santos

Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

Givanildo da Silva Santos

Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Universidade de Brasília, Brasil

Marise Rodrigues Guedes

Instituto Federal Baiano, Brasil

SUMÁRIO

Suellen Thomaz de Aquino Martins

Rodrigo Camargo Aragão

Apresentação14

Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)

Prefácio 27

CAPÍTULO 1

Elecintia Medina Vieira

Letramento emocional crítico e amor pedagógico no ensino de línguas:

um relato de experiência na escola pública (EF II)

Critical emotional literacy and pedagogical

love in language teaching: an experience

from Brazilian public school (middle school).....31

CAPÍTULO 2

Lucas Daúd Mota

Ansiedade em aulas universitárias de inglês:

pesquisa narrativa na formação docente

Anxiety in University EFL Teacher Education:

a narrative inquiry in Brazil51

CAPÍTULO 3

Natália Fonte Boa Romualdo

Suellen Thomaz de Aquino Martins

Da prova ao encontro:

avaliação oral amorosa em PLE

por meio de narrativas de infância

From testing to sharing: affectionate oral

assessment in Portuguese as a foreign language 75

CAPÍTULO 4

Eloisa Terezinha Teles Curado Alvarenga

Letramento emocional na licenciatura:

sentipensar a formação docente

entre vivências e colonialidades do sentir

Emotional literacy in teacher education: sentipensar,

lived experience, and the colonialities of feeling 102

CAPÍTULO 5

Thalita Rezende

Ana Cláudia Turcato de Oliveira

Desobediência emocional na docência:

amor, culpa e trabalho emocional

em perspectiva crítica

Emotional disobedience in language teaching: love, guilt,

and emotion labor in a critical perspective 125

CAPÍTULO 6

Edielle Santos Moura

Rodrigo Camargo Aragão

Alfabetização midiática e letramentos

emocionais críticos na formação

de professores de línguas

Media literacy and critical emotional literacies

in language teacher education 152

CAPÍTULO 7

Francielly de Almeida Moraes

Rodrigo Camargo Aragão

O videoclipe musical como espaço

de letramento emocional crítico:

uma análise multimodal de "To Be Human"

Music videos as a space for critical emotional literacy:

a multimodal analysis of "To Be Human" 175

CAPÍTULO 8

Levi Silva Santos

A romantização da docência:

quem se beneficia e quem paga o preço?

*The romanticization of teaching: who benefits,
and who pays the price?*.....

208

CAPÍTULO 9

Daiane Conceição Simões Santos

**Reflexão docente e letramentos
emocionais críticos na formação
de professores de línguas**

*Teacher reflection and critical emotional literacies
in language education*.....

230

CAPÍTULO 10

Nair Floresta Andrade Neta

Letramento emocional na formação docente:

o papel do PIBID na superação do medo de falar

em espanhol como língua estrangeira

Emotional literacy in teacher education: the role of PIBID

in overcoming the fear of speaking Spanish as a foreign language.....

267

CAPÍTULO 11

Fabiano Silvestre Ramos

**A atenção às emoções
como uma ferramenta pedagógica
na formação de professores
de língua inglesa**

Attention to emotions as a pedagogical tool

in the English language teachers' education.....

300

CAPÍTULO 12

Ricardo Santos Dantas

Luzia Gonçalves Oliveira Silva

Lucília Santos da França Lopes

Corpos surdos e surdocegos:

vieses políticos-linguísticos e emoções

Deaf and deafblind bodies: political

and linguistic biases and emotions.....326

CAPÍTULO 13

Shirley Rodrigues Juarez

**Letramento emocional e reflexão crítica
na (re)construção da identidade profissional:**

relato de uma experiência formativa

A report on a formative experience: emotional literacy

and critical reflection in the (re)construction

of professional identity 358

CAPÍTULO 14

Gysele da S. Colombo-Gomes

**As histórias e os episódios de vida nas
ondas de emoções dos diários
de professores(as) de língua em formação**

Stories and episodes of life in the emotional waves

of pre-service language teachers' diaries 386

CAPÍTULO 15

Rodrigo Camargo Aragão

Suellen Thomaz de Aquino Martins

Letramentos emocionais críticos

Critical emotional literacies 419

Sobre a organizadora e o organizador..... 465

Sobre os autores e as autoras.....467

Índice remissivo..... 481

APRESENTAÇÃO

Suellen Thomaz de Aquino Martins
Rodrigo Camargo Aragão

Este livro parte da ideia de que determinados regimes emocionais oriundos da cultura patriarcal tendem a organizar usos situados de linguagem nos contextos de formação docente (Aragão, 2019, 2022). A partir dessa perspectiva, com base na articulação entre a abordagem sistêmica e crítica para os estudos das emoções, a obra propõe o conceito de letramentos emocionais críticos (LEC) como agenda teórico-metodológica para uma educação linguística comprometida com a justiça social. A obra foi produzida em conjunto com professoras/es em formação inicial e em serviço e pesquisadoras/es do projeto “Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas”, ofertado pelo programa de extensão Formação de Professoras/es de Línguas (FORPROLI) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Como fonte de promoção da formação continuada desenvolvida no programa de extensão, além de encontros para estudo dirigido e rodas de conversa com pesquisadores, utilizaram-se formulários reflexivos preenchidos pelas/os cursistas. Esses formulários visavam auxiliar o processo reflexivo a partir da interação com as leituras e discussões realizadas nos estudos dirigidos e nas conversas críticas. Assim, buscamos criar um espaço oportuno para que os cursistas pudessem assumir protagonismo em seu processo formativo, problematizando experiências de formação, (re)pensando suas práticas em articulação a suas emoções, e refletindo criticamente sobre seus contextos sociais.

Ao lerem e escreverem mundos emocionalmente, a proposta visava promover questionamentos e rupturas, possibilitando que tais práticas alcançassem também seus/suas discentes. A expectativa era que pudessem adotar uma postura consciente de seu agir e emocionar no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o que poderia impactar suas pedagogias. Alguns registros dessas reflexões, portanto, foram trazidos ao longo das produções como forma de visibilizar essas vozes.

A escrita dos formulários reflexivos, a partir das temáticas desenvolvidas no curso, implica o desenvolvimento de um processo formativo centrado na reflexão crítica sobre as experiências formativas e profissionais, bem como na valorização de saberes, histórias de vida, trajetórias e práticas das/os participantes, como forma de fortalecimento de suas identidades enquanto docentes em formação ou em serviço. Como argumenta Aragão (2022), professoras/es em formação precisam de oportunidades para refletirem sobre as próprias emoções e ações no âmbito de uma educação linguística. Nessa direção, como sintetiza Martins (2024, p. 260), “para nos letrarmos emocionalmente, primeiramente, precisamos compreender que é um processo de olhar pra dentro, para o outro, para as relações”.

O curso, portanto, tem possibilitado um espaço seguro de escuta para que professoras/es atuantes em comunidades locais vinculadas às escolas da rede básica desenvolvam letramento emocional por meio de conversações sobre formação e prática docente, tornando-se mais conscientes de suas emoções e ações nos contextos de ensino-aprendizagem. Como pontua uma cursista,

É importante termos o direito de sentir as emoções e termos condições de falar e refletir sobre elas, em um ambiente seguro e acolhedor. Professores e alunos precisam de espaços e momentos, nas salas de aula e nas reuniões, por exemplo, para que possam expressar, falar sobre suas emoções e refletir sobre elas. (Registro de cursista no formulário reflexivo).

Dentre as temáticas abordadas estão: “emoções em narrativas de corpos surdos”, “*emotional labor* & emoções de professoras/es a partir de uma perspectiva crítica”, “emoções e violência contra a mulher”, “o olhar sensível e o escutar ético do professor em relação às/aos estudantes” e “tecnologias e emoções de professoras/es”.

Houve trinta participantes e doze mediadoras/es, entre os quais uma professora universitária e, em sua maioria, discentes de graduação ou pós-graduação de Letras/Linguagens, além de professoras/es atuantes em instituto federal, escolas da rede básica pública e privada e cursos de idiomas. Ao final da primeira edição do curso (agosto de 2024), foi feito o convite para a produção dos capítulos publicados neste livro.

No entanto, muito antes da escrita desses textos, as/os cursistas já relatavam outros produtos provenientes das reflexões, como mudanças na forma de enxergar o ensino-aprendizagem de línguas e em suas ações em sala de aula:

Um exemplo de aula foi passar para os alunos fazerem narrativas visuais com as emoções que sentiam com relação à aprendizagem de língua inglesa (em que eles escolhessem a emoção, desenhassem e explicassem o motivo de ter escolhido aquela emoção) e, a partir disso, poder conversar com eles sobre as emoções e refletir sobre elas. Praticando a empatia, ouvindo atentamente os alunos e oferecendo apoio quando necessário. É essencial estabelecer vínculos afetivos e promover a colaboração entre os alunos, incentivando a expressão livre de emoções e opiniões.

Pergunto a eles se aconteceu algo diferente no final de semana deles que eles gostariam de dividir com os demais e, com isso, eles podem colocar suas emoções para seus colegas de classe e, quando surge alguma dúvida, eles se perguntam “o que vocês fariam se estivessem no meu lugar?” Eles passam a se socializar melhor, descobrem coisas em comum, nascem novas amizades. (Registro de cursistas no formulário reflexivo).

Os textos apresentados aqui, portanto, são fruto das reflexões de cursistas incitadas pelos formulários respondidos após as discussões temáticas dos encontros, de mediadoras/es e de docentes especialistas que colaboram com o desenvolvimento do curso. A escrita deste livro tem a intenção de compartilhar narrativas de suas vivências, bem como suas descobertas, reflexões e possibilidades frente à atuação docente.

O conceito que organiza esta obra é o de **letramentos emocionais críticos** (LEC), elaborado por Aragão e Martins no capítulo de encerramento desta coletânea. O capítulo final do livro é ancorado na abordagem sistêmica em diálogo com perspectivas críticas, decoloniais e pós-estruturalistas sobre emoções na educação linguística (Aragão, 2019, 2022; Martins; Aragão, 2025). Definir LEC significa compreender as emoções como fenômenos corporais e socioculturais regulados por regimes políticos que organizam voz, silêncio e valor nos contextos de formação docente. Fazer LEC implica, em primeiro lugar, nomear os *convites emocionais* presentes em textos, rotinas e práticas pedagógicas; em segundo lugar, *localizar* sua materialidade em cenas, marcos de referência e critérios avaliativos; e, em terceiro lugar, *redesenhar* dispositivos para redistribuir voz, risco e reconhecimento. Essa proposta desloca a emoção do campo individual para o da análise crítica e do design pedagógico, afirmando que não há justiça emocional sem justiça linguística e condições materiais de trabalho. Os capítulos que compõem esta obra dialogam, cada qual a sua maneira, com essa agenda, seja ao narrar experiências de letramento emocional em contextos de formação inicial e continuada, seja ao tensionar as colonialidades do sentir que perpassam o trabalho docente, seja ao propor práticas de redesign pedagógico comprometidas com a justiça social na educação linguística.

Esta obra nasce em um contexto de urgência. O projeto de pesquisa que a financia — “Desinformação e Emoção na Proibição de Smartphones em Escola: Educação Crítica Desafiada na Pós-Verdade”

(Edital UESC 100/2024, CNPq), coordenado por Rodrigo Aragão, parte da premissa de que a desinformação é um fenômeno de base emocional. Dito em outras palavras, a desinformação se propaga porque opera nas emoções, nas crenças e nas premissas que constituem o fundamento do linguajar humano. Na pós-verdade, fatos têm menos influência do que as emoções e as crenças, e é exatamente por isso que uma formação docente que não desenvolva letramentos emocionais críticos está epistemicamente desarmada diante dos desafios contemporâneos, como podemos ver, por exemplo, nos capítulos 6 e 7 deste livro. Os letramentos emocionais críticos aqui propostos são uma estratégia concreta de educação linguística para um momento histórico em que emoções são instrumentalizadas para silenciar vozes, polarizar comunidades e enfraquecer a democracia. Nesse sentido, o livro articula a agenda do letramento emocional crítico à agenda mais ampla da educação crítica frente à pós-verdade. Com isso, esperamos contribuir com os objetivos do projeto que o tornou possível.

O livro está organizado em quinze capítulos. No primeiro capítulo Elicíntia Vieira escreve um relato de experiência sobre sua participação no curso *Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas* (FORPROLI/UFSB). Nele, a autora discute a relevância do letramento emocional para a prática do amor pedagógico no ensino de línguas e analisa o impacto do curso em suas emoções e vivências como professora de inglês no Ensino Fundamental II da rede pública de Minas Gerais.

A autora destaca que o curso favoreceu a articulação de conceitos e o desenvolvimento de estratégias para enfrentar as demandas da sala de aula (Martins, 2024), impactando suas emoções como amor, alegria e esperança e contribuindo para transformações em sua vida. A autora defende a necessidade de implementar o letramento emocional crítico, articulado ao amor pedagógico, em universidades, faculdades e escolas, a fim de formar uma sociedade capaz de reconhecer e refletir sobre as emoções, questionar desigualdades e injustiças e, assim, propor mudanças.

No segundo capítulo, o cursista Lucas Daúd Mota analisa as emoções, com ênfase na ansiedade vivenciada em situações de oralidade em língua inglesa no contexto universitário. Com base nas narrativas do pesquisador e de três egressos do curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores no período pós-pandêmico, o autor busca demonstrar como emoções consideradas negativas podem ser ressignificadas e transformadas em experiências positivas por meio de uma postura reflexiva e crítica nos processos de ensino-aprendizagem. O autor ressalta que investigar as ansiedades, crenças e ações de estudantes brasileiros mostra-se fundamental para compreender os desafios que permeiam seus processos de aprendizagem, bem como o modo como seus sistemas de crenças operam. Dessa forma, reforça-se a relevância de estudos no campo da Linguística Aplicada que examinem as emoções na educação.

Em uma linha similar, no terceiro capítulo, a cursista Natália Romualdo e a pesquisadora Suellen Martins analisam criticamente a avaliação tradicional em contraste com práticas mais dinâmicas e afetivas, destacando a importância de integrar as experiências pessoais dos estudantes ao processo avaliativo. A partir de uma experiência prática em uma turma de PLE, com a realização de uma prova oral na qual os alunos compartilharam memórias de infância, observou-se redução da ansiedade e maior engajamento no processo de aprendizagem.

Os resultados evidenciam a relevância de considerar aspectos emocionais e identitários na avaliação, favorecendo um ambiente mais acolhedor e significativo. Assim, as autoras defendem uma avaliação crítica, pautada em experiências reais de comunicação, ressaltando que a relação de confiança entre professor e aluno foi essencial para promover fluência e conforto no processo avaliativo.

No quarto capítulo, a cursista Eloisa Terezinha Curado reflete sobre cursos de formação docente a partir de inquietações provenientes de sua participação no curso de Letramento Emocional

(FORPROLI/UFSB) e de sua experiência como professora de Língua Portuguesa, egressa de uma licenciatura em Letras Português/ Inglês no interior de Goiás. A questão central que se coloca, a partir dos fatos apresentados, é como o letramento emocional pode contribuir para o período de formação docente, promovendo maior segurança no manejo das próprias emoções em sala de aula, tanto durante o estágio quanto após a obtenção da habilitação. A autora conclui que professoras/es emocionalmente letrados se tornam mais capazes de compreender a si mesmos e aos outros, gerenciando suas emoções de forma consciente e, portanto, que a inclusão de uma disciplina voltada a esse tema na matriz da graduação revela-se altamente pertinente.

No quinto capítulo, as pesquisadoras colaboradoras Thalita Rezende e Ana Claudia de Oliveira, colaboradoras do FORPROLI, refletem sobre as emoções de professoras em contextos históricos e sociais, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, com foco nas emoções de amor e culpa presentes em discursos e práticas docentes. As autoras problematizam a quem interessam essas emoções, o trabalho emocional que delas decorre e os impactos no adoecimento e no esgotamento docente, propondo que professoras/es reflitam criticamente sobre as raízes de suas emoções e considerem a “desobediência emocional” como estratégia de resistência à opressão e ao controle emocional. As autoras concluem que a reflexão sobre o trabalho emocional pode desafiar professoras a vivenciar suas emoções de novas formas, tornando a desobediência emocional um caminho para a transformação social.

No sexto capítulo, com base nas discussões do Grupo de Pesquisa FORTE/UESC e do curso de Letramentos Emocionais, a mediadora Edielle Moura e o pesquisador colaborador Rodrigo Camargo Aragão analisam as interseções entre Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e Letramento Emocional (LE), exploram suas implicações para a formação docente e propõem caminhos para enfrentar os desafios socioculturais e informacionais da docência

contemporânea. A autora e o autor apontam que as competências da AMI desenvolvem habilidades técnicas em mídias e tecnologias digitais, mas, ao focarem o manuseio dessas ferramentas, limitam a reflexão sobre as inter-relações entre sujeito, máquina e sociedade, restringindo a compreensão de fenômenos informacionais que envolvem emoções, cognição e linguagem. Em contrapartida, integrar o Letramento Emocional às práticas curriculares pode ampliar possibilidades formativas, favorecendo uma docência mais sensível aos desafios socioculturais contemporâneos.

No sétimo capítulo, a cursista Francielly Moraes e o pesquisador Rodrigo Camargo Aragão apresentam um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, no qual se propõe uma leitura do videoclipe musical *To Be Human*, de Marina Diamandis, a partir da metafunção interativa da Gramática do Design Visual (GDV), visando discutir de que forma as multimodalidades do videoclipe podem contribuir para o ensino de letramento crítico e emocional. A autora e o autor destacam que, para compreender as relações que essas linguagens estabelecem entre si e com o conjunto do texto, a análise deve ser não apenas multimodal, mas também dialógica, crítica e afetiva.

Com o intuito de oportunizar novos insights sobre o uso de vídeos em sala de aula, Moraes e Aragão oferecem caminhos para futuras práticas de ensino e pesquisas. As possibilidades apontadas podem também favorecer a sensibilização dos alunos para questões críticas e afetivas por meio do referido gênero multimodal.

No oitavo capítulo, o mediador Levi Santos analisa criticamente a idealização do trabalho docente, mostrando como o discurso de sacrifício, sustentado socialmente, atende a interesses neoliberais e afeta a saúde mental e física das/os professoras/es. O autor conclui que a falta de reconhecimento, os baixos salários, a sobrecarga e a desvalorização da profissão afetam a saúde física e mental das/os educadoras/es, agravando a Síndrome de Burnout, e que

o discurso de que o trabalho docente deve ser feito “por amor” perpetua esse cenário, justificando a negligência das condições de trabalho. Para o autor, é crucial que políticas públicas valorizem as/os profissionais da educação, garantindo melhores condições de trabalho, suporte psicológico, carga horária adequada e um ambiente educacional colaborativo e saudável.

No nono capítulo, a professora mediadora Daiane Conceição Santos analisa experiências formativas que incentivaram docentes a refletirem sobre as emoções no ensino-aprendizagem de inglês e espanhol, a partir de leituras indicadas no Curso de Extensão em *Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas* (FORPROLI). Dentre outras discussões, a autora ressalta que a sala de aula atual enfrenta desafios impostos pelo capitalismo, pela globalização e pelos impactos da pandemia e, apesar disso, permanece essencial para a democracia, o pensamento crítico e a cidadania, especialmente no ensino de inglês e espanhol. A autora conclui que formar docentes capazes de gerenciar suas emoções e promover um ensino crítico-reflexivo é fundamental, sendo importante criar espaços coletivos e éticos, como rodas de conversa, para compartilhar experiências e exercitar a reflexão crítica.

No décimo capítulo, a pesquisadora, colaboradora do FORPROLI, Nair Floresta Andrade Neta discute o papel do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na superação do medo de falar e errar em espanhol como língua estrangeira. Trata-se de um estudo documental, retrospectivo e qualitativo, com corpus composto por entrevistas, questionários e diários de campo das/os bolsistas, utilizados com autorização prévia. Os resultados apontam para uma crescente consciência sobre o medo de falar em sala de aula, tanto entre professoras/es em formação quanto entre alunas/os da educação básica, compreendendo que como uma emoção que pode gerar bloqueios, interferindo principalmente no desenvolvimento da competência comunicativa. A autora conclui que, além de ajudar na superação do medo de falar em espanhol e de cometer erros,

o PIBID tem contribuído, dentre outros aspectos, para a formação emocional das/os bolsistas, promovendo maior segurança, relações mais saudáveis e maior sensibilização para uma prática humanista.

No décimo primeiro capítulo, o pesquisador Fabiano Ramos analisa, por meio de narrativas visuais seguidas de sessões de verbalização e de grupo focal, o papel das emoções no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (Regência) como estratégia pedagógica na formação de professores em uma universidade federal baiana. O autor ressalta que, entre os estagiários, observou-se uma gama de emoções, da ansiedade à alegria, diante de adversidades como condições precárias da escola, falta de acompanhamento e violência na comunidade, e conclui que o letramento emocional e a reflexão sobre emoções no ensino de línguas mostram-se potencialmente transformadores na formação docente. O autor destaca ainda que o acolhimento empático do professor formador, ao criar um espaço seguro para compartilhar experiências, inseguranças e desafios, favorece uma prática pedagógica reflexiva e fortalece a formação docente.

No décimo segundo capítulo, o pesquisador colaborador Ricardo Dantas e as pesquisadoras Luzia Silva e Lucília Lopes articulam três pesquisas que convergem na problematização da exclusão linguística e de seus efeitos emocionais na constituição de identidades surdas e surdocegas. Ancorado na Pesquisa Narrativa, na Biologia do Conhecer de Humberto Maturana e nos estudos sobre letramento emocional, o texto evidencia como o oralismo e o fonocentrismo escolar produzem silenciamentos, sofrimentos e processos de auto-negação, ao mesmo tempo em que aponta o bilinguismo em Libras como direito linguístico e como caminho contracolonial de resistência. Ao integrar reflexões sobre visualidade, políticas linguísticas e a reelaboração do linguajar na surdocegueira adquirida, os autores defendem uma pedagogia matrístico-crítico-reflexiva, capaz de transformar emoções em potência política e coletiva. Trata-se de uma contribuição sensível e contundente para os debates contemporâneos

sobre letramentos emocionais, educação bilíngue de surdos e justiça linguística no Sul Global.

No décimo terceiro capítulo, a cursista Shirley Juarez explora o letramento emocional na formação de professores de línguas, mostrando como a compreensão das emoções próprias e dos alunos favorece práticas pedagógicas acolhedoras e eficazes. Ao refletir sobre sua participação no curso, Juarez compreende a necessidade de reconhecer suas emoções, ampliando sua capacidade de acolher os alunos e criar um ambiente seguro, respeitoso e motivador, essencial para a eficácia do ensino. A autora conclui que professores que reconhecem e acolhem emoções criam ambientes seguros e motivadores, promovendo relações mais humanas e aprendizado significativo.

No décimo quarto capítulo, a pesquisadora colaboradora Gysele Colombo-Gomes investiga como professores em formação inicial percebem o caráter exaustivo da conclusão da graduação, especialmente no período pós-pandemia de COVID-19, destacando que regras de sentimento e trabalho emocional podem funcionar como espaços de resistência na formação inicial e no ensino de línguas. A autora salienta que muitos discentes enfrentam dificuldades devido à falta de letramento digital, de condições socioeconômicas adequadas e de habilidades para gerir emoções diante das adversidades. Dos dezesseis participantes, seis não conseguiram concluir a graduação; cinco ainda não têm previsão de conclusão, enquanto outros cinco permanecem subjugados ao sistema, obedecendo sem questionar, mesmo diante do risco de perder o tempo investido na formação. As análises revelam que os participantes enfrentaram a exaustão de concluir a graduação após a pandemia, muitas vezes aceitando os problemas e ocultando o turbilhão de emoções gerado pelo período.

No último capítulo, Rodrigo Camargo Aragão e Suellen Thomaz de Aquino Martins apresentam sua discussão sobre

os letramentos emocionais críticos (LEC) como agenda teórico-metodológica para uma educação linguística comprometida com a justiça social. Ao compreender as emoções como práticas reguladas por regimes emocionais e regras de sentimento que organizam voz, silêncio e valor, a proposta desloca o afeto do campo da espontaneidade para o da análise crítica e do design pedagógico. Assim, mapear convites emocionais, localizar sua materialidade e, sobretudo, redesenhar dispositivos para redistribuir voz, risco e pertencimento constituem o gesto central da LEC.

O capítulo demonstra que cuidado e crítica são dimensões inseparáveis de uma ética pedagógica que transforma erro em dado de análise, avaliação em conversa e acessibilidade em princípio de projeto. Ao oferecer uma matriz operacional aplicável à formação docente e ao tensionar os desafios contemporâneos da cultura digital e da IA generativa, o autor e a autora afirmam que não há justiça emocional sem justiça linguística e condições materiais de trabalho, consolidando os LEC como ferramenta analítica e prática para o redesign ético e político da educação linguística.

Agradecemos imensamente a todas/os as/os cursistas, mediadoras/es e pesquisadora/es colaboradoras/es do FORPROLI que contribuíram com este livro — sem suas reflexões e coragem de partilhar experiências, esta obra não existiria.

Agradecemos à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) pelo suporte financeiro para a produção deste livro. A realização deste trabalho contou com financiamento do Projeto “Desinformação e Emoção na Proibição de Smartphones em Escola: Educação Crítica Desafiada na Pós-Verdade” (Edital UESC 100/2024 – Outorga 20/2024), coordenado por Rodrigo Camargo Aragão e desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa FORTE — Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções (CNPq/UESC). Agradecemos também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa

de Rodrigo Camargo Aragão (processo 308716/2023-0), que, em conjunto com o financiamento da UESC, apoiou a concepção, a organização e revisão intelectual desta obra.

Agradecemos à Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV), referência nos estudos sobre emoções e crenças na Linguística Aplicada, pelo generoso prefácio que abre esta coletânea.

Agradecemos, ainda, ao colaborador do FORPROLI, Levi Santos, pela revisão cuidadosa de toda a obra, a todas as pareceristas ad hoc que fortaleceram o aprimoramento dos capítulos, bem como à equipe da Editora Pimenta Cultural pelos cuidados envolvidos ao longo de sua preparação.

Esta obra é, ao mesmo tempo, um registro de experiências vividas e uma proposta teórico-metodológica para as discussões sobre justiça social e educação linguística. Que os letramentos emocionais críticos aqui elaborados possam inspirar novas leituras, novos redesigns pedagógicos e novas formas de cuidar e problematizar.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.) **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 243-276.

ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 270-299, 2022.

MARTINS, S. T. A. Letramento Emocional e Formação de Professora/es de Línguas: uma experiência extensionista. In: COLOMBO GOMES, G. S.; GATTOLIN, S. R. B. (Org.) **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, p. 233-264.

MARTINS, S. T. A.; ARAGÃO, R. C. Emoção, reflexão e agência no estágio Supervisionado. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 25, n. 3, e49863, 2025.

PREFÁCIO

Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)

Minha incursão pelo mundo das emoções começou a partir dos estudos sobre crenças e da exploração da relação entre crenças e emoções (Aragão, 2007). À medida que fui estudando, compreendendo e pesquisando mais sobre as emoções, tanto em minha vida pessoal quanto profissional, percebi o quanto o conhecimento e a compreensão das nossas experiências emocionais são fundamentais, não só para nossas vivências relacionais, mas também para nossa profissão como professores de línguas. Em 2015, escrevi um dos primeiros capítulos na Linguística Aplicada (LA) que abordava o letramento emocional — um tema que, naquela época, não era amplamente explorado na LA no Brasil, mas que já era recorrente no campo da educação no exterior.

Como afirmei em Barcelos (2024), muita coisa mudou desde a publicação daquele primeiro capítulo. Hoje, temos um número crescente de publicações sobre letramento emocional, incluindo este livro e o de Colombo-Gomes e Gatollin (2024), no Brasil; manuais sobre letramento emocional no exterior (Pentón-Herrera e Martínez-Alba, 2021); projeto e programa nacionais relacionados ao tema, como o EMOFOR (Emoções à Flor da Pele) (2020) e o FORPROLI (2023); e, finalmente, a inclusão de uma formação emocional na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil.

“Ensinar é uma atividade emocional” (Hargreaves, 1998). Nesse sentido, apesar de algumas críticas (Barcelos, 2024), o letramento emocional é uma necessidade na docência, pois contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais positivo, o desenvolvimento da empatia e da comunicação intercultural, e ajuda os alunos a se sentirem mais motivados e engajados. Além disso, o letramento emocional promove habilidades de autorregulação e autonomia. Em resumo,

de acordo com Pentón-Herrera e Martínez-Alba (2021), o letramento emocional contribui para desconstruir as estruturas tradicionais de poder, auxiliando professores e alunos a compreenderem como as emoções e a linguagem utilizadas na sala de aula podem impactar positiva ou negativamente as memórias e a aprendizagem dos alunos.

Por isso, a publicação desta coletânea, que resulta de uma das primeiras iniciativas nacionais de formação emocional de professores de línguas no Brasil — o FORPROLI (Formação Professoras/es de Línguas) —, é tão necessária. O FORPROLI é um programa nacional, com ações de ensino, pesquisa e extensão, coordenado pela professora Suellen Thomaz de Aquino Martins, e sua equipe na Universidade Federal do Sul da Bahia, que reuniu pesquisadores em formação, recém-formados e consolidados para refletir sobre a formação em letramento emocional. O projeto também proporcionou oportunidades para que diversos professores da rede pública pudessem entender suas emoções e ressignificar suas práticas, ampliando seu olhar sobre a sala de aula e a escola.

Os trabalhos desta coletânea refletem a diversidade de entendimentos e abordagens sobre letramento emocional, emoções e formação de professores em seus diversos aspectos. Entre os temas abordados, destacam-se: os impactos do curso de Letramento Emocional da UFSB na prática docente, incluindo a relação entre letramento emocional e amor pedagógico; as emoções no contexto universitário na formação de professores de língua inglesa, sob uma perspectiva vygotskiana; o papel das emoções no processo de avaliação em cursos de PLE; o letramento emocional na graduação e a importância de criar espaços de diálogo sobre emoções na formação de professores; o letramento emocional como ferramenta transformadora para os professores, promovendo uma abordagem mais acolhedora e eficaz no processo de ensino-aprendizagem; a relação entre Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e letramento emocional, especialmente no contexto da formação docente e do uso de tecnologias digitais; como as multimodalidades no videoclipe

podem ser usadas para abordar questões emocionais e críticas, trazendo novas possibilidades para o ensino de línguas e comunicação; a romantização do trabalho docente e a importância da reflexão crítica sobre as emoções dos docentes, tanto na sua formação quanto no ensino de línguas estrangeiras; o letramento emocional como ferramenta essencial para o desenvolvimento docente e a promoção de práticas mais inclusivas e reflexivas; o papel do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) como ferramenta para o letramento emocional e a superação do medo de errar, criando um ambiente de apoio e socialização emocional; o papel das emoções na formação de professores, especialmente no estágio supervisionado de língua inglesa, utilizando a psicologia histórico-cultural para entender as emoções como vivências institucionais e culturais; e, por fim, como as emoções influenciam as experiências de surdos e surdocegos, destacando a segregação linguística e a exclusão vivenciada no espaço escolar.

Esta coletânea, fruto do programa FORPROLI, é uma contribuição valiosa para o avanço das pesquisas e para a construção de uma formação de professores de línguas que inclua o letramento emocional. Neste sentido, este livro contribui para uma educação mais humana, acolhedora e reflexiva, que não apenas ilumina o caminho para a compreensão das emoções na formação docente, mas também oferece ferramentas práticas e teóricas para que possamos ressignificar nossas práticas pedagógicas, criando espaços de aprendizagem que valorizem o bem-estar emocional de professores e alunos. Ao compartilhar as experiências e pesquisas de diversos autores que têm se dedicado ao estudo do letramento emocional, este livro nos convida a refletir sobre a importância de integrar o letramento emocional no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que elas são fundamentais para o desenvolvimento tanto de professores quanto de alunos.

Parabenizo aos organizadores e aos autores pela importante obra e agradeço a honra do convite para escrever este prefácio! Convido os leitores a mergulharem nas diferentes perspectivas

apresentadas e a refletirem sobre o letramento emocional na formação de professores de línguas, no papel das emoções no ensino e na aprendizagem e em suas próprias realidades. Que este livro inspire ações concretas que promovam práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e transformadoras e incentivem mais pesquisas e publicações a respeito do letramento emocional na formação de professores de línguas.

Que possamos, a partir da leitura desta coletânea, fortalecer nossa capacidade de sermos mais letrados emocionalmente, ensinar com empatia, respeito e, acima de tudo, com amor pedagógico. Afinal, como disse Renato Noguera: “Nós *somos* seres afetivos e o amor é o combustível fundamental pra vida”

Viçosa, 25 de março de 2025

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 287 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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.

BARCELOS, A. M. F. **Letramento emocional e ensino de línguas**: reflexões iniciais. In: G. S. COLOMBO-GOMES; S. R. B. GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 13-32. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/5460474>.

PENTÓN HERRERA, L. J.; MARTÍNEZ-ALBA, G. **Social-emotional learning in the English language classroom**: Fostering growth, self-care, and independence. TESOL International Association, 2021.

COLOMBO-GOMES, G.; GATOLLIN, S. R. B. (org.). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29327/5460474>.



ElecÍntia Medina Vieira

LETRAMENTO EMOCIONAL CRÍTICO E AMOR PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUAS:

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA (EF II)

**CRITICAL EMOTIONAL LITERACY
AND PEDAGOGICAL LOVE
IN LANGUAGE TEACHING:**

**AN EXPERIENCE FROM BRAZILIAN
PUBLIC SCHOOL (MIDDLE SCHOOL)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-653-1.1

SUMÁRIO

RESUMO

O letramento emocional, de acordo com Steiner (2003), tem implicações diretas para o ensino de línguas. Barcelos (2015) o articula à amorosidade (Freire, 1996), base do amor pedagógico (Barcelos, 2019; Vieira, 2023). Sob uma perspectiva crítica, este conceito se amplia para o letramento emocional crítico (Ahmed, 2016; Barcelos, 2024; Tagata, 2022), a capacidade de reconhecer as emoções como construções sociais, culturais e políticas, atravessadas por relações de poder. Este relato de minha experiência como docente de Língua Inglesa do EF II da rede estadual de Minas Gerais sintetiza impactos do curso “Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas” (UFSB) sobre minha prática e emoções. Ao relacionar letramento emocional crítico e amor pedagógico, apresento caminhos de implementação em sala oferecendo subsídios a professoras/es para integrar um cuidado crítico ao currículo.

Palavras-chave: relações de poder; emoções; formação de professoras/es.

SUMÁRIO

ABSTRACT

Emotional literacy, according to Steiner (2003), has direct implications for language teaching. Barcelos (2015) links it to amorosity (Freire, 1996), the foundation of pedagogical love (Barcelos, 2019; Vieira, 2023). From a critical perspective, this concept expands into critical emotional literacy (Ahmed, 2016; Barcelos, 2024; Tagata, 2022), the capacity to recognize emotions as social, cultural, and political constructions shaped by power relations. This narrative of my experience as an English teacher in the Middle School of the public education system in Minas Gerais synthesizes the impacts of the course "Emotional Literacy and Teacher Education in Languages" (UFESB) on my teaching practice and emotions. By connecting critical emotional literacy and pedagogical love, I present pathways for classroom implementation, offering teachers tools to integrate critical care into the curriculum.

Keywords: power relations; emotions; teacher education.

INTRODUÇÃO

Este capítulo refere-se a um relato de experiência, realizado a partir da minha participação no curso “Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas”¹, oferecido pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Neste relato, apresento reflexões acerca da importância do letramento emocional (Barcelos, 2015; Steiner, 2003) e letramento emocional crítico (Ahmed, 2016; Barcelos, 2024; Tagata, 2022) para a prática do amor pedagógico (Barcelos, 2019; Vieira, 2023) no ensino de línguas estrangeiras, bem como o impacto do curso em minhas emoções e em minhas experiências como professora de língua inglesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), da rede pública do estado de Minas Gerais.

É notória a relevância das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que fazem parte de nossas vidas e, por isso, fazem parte da sala de aula (Vieira, 2023). Desse modo, o letramento emocional precisa estar presente no contexto educacional, a fim de que professores e alunos possam compreender e gerenciar suas próprias emoções e responderem, com respeito, às emoções dos outros (Silveira, 2024).

Steiner (2003, p. 11) descreve o letramento emocional como “[...] uma inteligência emocional centrada no amor”. Da mesma forma, para Barcelos (2015), o amor/amorosidade² (Freire, 1996) é um dos conceitos importantes relacionados ao termo, e associado ao contexto educacional, visto que “não há educação sem amor” (Freire, 2013, p. 24), sendo o amor, nesse caso, sinônimo de compromisso com a educação, diálogo e respeito para com os alunos.

1 Para mais informações sobre o curso, consultar: Martins (2024).

2 Neste trabalho, amor e amorosidade são entendidos como conceitos intercambiáveis, conforme Freire (1996), representando o cuidado, a atenção e o compromisso ético que sustentam os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, como professora de língua inglesa, acredito que o letramento emocional é uma das formas de colocar o amor pedagógico em ação nas escolas, visto que este conceito se refere à postura do educador pautada no cuidado, respeito e compromisso com o desenvolvimento integral do aluno (Vieira, 2023).

Considerando a relevância do letramento emocional para o desenvolvimento integral dos indivíduos, torna-se necessário ampliar essa compreensão por meio do letramento emocional crítico (Ahmed, 2016; Barcelos, 2024; Tagata, 2022). Essa perspectiva propõe uma reflexão crítica sobre as emoções, compreendendo-as não apenas como individuais e subjetivas, mas como construções sociais que influenciam as relações tanto no contexto educacional quanto em outros espaços de interação. Dessa forma, professores e alunos são convidados a analisar suas próprias emoções e as dos outros, com autocrítica, promovendo uma consciência emocional fundamentada na empatia e no respeito, valorizando o diálogo amoroso e a reflexão ética sobre as emoções vivenciadas.

Sob esse enfoque, compreende-se que essa perspectiva não se restringe à formação da consciência emocional individual, mas se expande como possibilidade da vivência do amor revolucionário/crítico (Barcelos, 2023), entendido como uma atividade política e social que valoriza o poder transformador das emoções e promove relações educativas pautadas na justiça e na solidariedade. À vista disso, descrevo, neste relato de experiência, a relação entre o letramento emocional crítico e o amor pedagógico, além do impacto do curso em minhas emoções e em minha prática em sala de aula.

Este capítulo está organizado em quatro seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, abordo a relação entre o letramento emocional crítico e o amor pedagógico. Na terceira, descrevo o relato de experiência com base em minha participação no curso. Por último, apresento as considerações finais.

LETRAMENTO EMOCIONAL CRÍTICO E AMOR PEDAGÓGICO

O letramento emocional, para Steiner (2003, p. 12), é uma “inteligência com coração” e envolve habilidades como compreender nossas emoções e o que as causa, desenvolver a empatia e compaixão com relação às emoções dos outros e, ainda, a capacidade de nos amarmos a nós mesmos e aos outros. De acordo com esse conceito, nossas emoções devem ser ouvidas e expressas de forma produtiva e devemos ter conhecimento delas e do seu poder, principalmente, do poder do amor (Steiner, 2003). Segundo o autor, “o amor é a energia” (Steiner, 2003, p. 154) e tem o poder de unir as pessoas e instigar a esperança, estando no centro do letramento emocional.

Semelhantemente, Barcelos (2015) considera o amor/amorosidade (Freire, 1996) como um dos conceitos importantes no letramento emocional, sendo a prática amorosa uma de suas formas, “a prática de amar uns aos outros” (Barcelos, 2024, p. 28). A amorosidade, conforme Freire (1996), é uma virtude indispensável na educação e na vida, referindo-se ao amor, à paciência e ao respeito aos educandos. Também se relaciona à humildade em sala de aula, já que nós, professores, ao ensinarmos, também aprendemos com nossos alunos. Além disso, o conceito diz respeito à persistência, à luta, à justiça e à esperança, sendo um amor que nos leva a buscar nossos direitos. Para além da sala de aula, a amorosidade se relaciona ao gosto pela alegria e pela vida.

Barcelos e Coelho (2016) discutem o amor na área da Linguística Aplicada, afirmando ser uma das emoções mais importantes que os professores podem compreender e promover em sala de aula, uma vez que nos faz enxergar o que há de melhor em nossos alunos e em nós mesmos. Logo, o conceito do amor pedagógico (Barcelos, 2019; Vieira, 2023) se torna essencial na educação,

no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, relacionando-se ao letramento emocional, visto que o amor é um tema central nesse conceito.

Barcelos (2019) caracteriza o amor pedagógico como um processo político-social que inclui diálogo e respeito e envolve o trabalho pela cidadania, a inclusão, o pensamento crítico, a promoção de uma sala de aula positiva e, até mesmo, o autocuidado. Vieira (2023) apresenta formas de colocar o amor pedagógico em prática em sala de aula, como conhecer os alunos, suas histórias de vida e seus sonhos; preocupar-se com o bem-estar dos alunos e com suas emoções; ter paciência com suas dificuldades e questionamentos; respeitar suas diferentes formas de aprender e seus conhecimentos prévios; e ter cuidado ao preparar as aulas, de acordo com os gostos e interesses dos alunos e com temas importantes de serem discutidos, relacionados à sua realidade e à sua vida. Desse modo, o letramento emocional se torna um dos meios de colocar o amor pedagógico em prática em sala de aula: ouvindo os alunos, preocupando-se com eles, ensinando-os a identificarem suas emoções e suas causas e a compreenderem as emoções dos outros com amor, empatia e respeito.

O amor pedagógico, entendido como fundamento ético da prática docente, dialoga com o amor revolucionário/crítico³, que amplia essa base ao compromisso com a transformação social, sendo “[...] uma atividade política social que envolve atos de bondade, que visam à justiça democrática e à equidade” (Barcelos, 2023, p. 33). É um conceito relacional que envolve relações de poder e práticas críticas reflexivas, que valoriza as vozes marginalizadas

3 Barcelos (2019) distingue duas abordagens do amor: o amor pedagógico, centrado nas relações docentes, e o amor revolucionário/crítico, que entende o amor como prática ética e política orientada à transformação social. Ambas abordagens compartilham princípios como colaboração, diálogo, respeito e ética, bases para uma pedagogia do amor no ensino de línguas.

e luta contra a opressão, baseando-se nas obras de Paulo Freire e em sua pedagogia do amor na educação (Barcelos, 2023).

Como exposto, para além do letramento emocional, há os conceitos mais recentes de letramento emocional crítico (Barcelos, 2024; Tagata, 2022) ou letramento afetivo crítico (Ahmed, 2016) que, a meu ver, se relacionam ao amor pedagógico (Barcelos, 2019; Vieira, 2023) e ao amor revolucionário/crítico (Barcelos, 2023). Esse conceito se refere à compreensão das nossas emoções e das emoções dos outros, analisando por que sentimos o que sentimos e nos questionando o papel das emoções em relação a questões de poder e justiça social.

O letramento emocional crítico nos permite compreender as emoções como construções sociais atravessadas por relações de poder, que determinam quem pode sentir e expressar determinadas emoções no ambiente escolar e em outros cenários sociais. Tal perspectiva evidencia como normas institucionais regulam modos de sentir e interagir de certos corpos. Essa análise das emoções revela seu caráter político e nos possibilita práticas pedagógicas pautadas no cuidado crítico com base na amorosidade (Freire, 1996). Diante disso, devemos, segundo Martins (2024), ter o senso crítico ao aprender sobre nossas emoções e ter um letramento emocional crítico para podermos também ensinar isso aos nossos alunos.

A preocupação com a questão emocional já está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), sendo uma de suas competências gerais o cuidado com a saúde emocional e o reconhecimento das emoções em si mesmo e nos outros, com autocrítica. Portanto, é preciso que o letramento emocional crítico, uma das formas de colocar o amor pedagógico em prática, esteja presente nos currículos voltados à formação de professores e ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como nas escolas em nosso país. A seguir, descrevo o relato de experiência após a participação no curso.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O curso “Letramento emocional e Formação de Professoras/es de Línguas”, parte do Programa de Extensão “Formação de Professoras/es de Línguas (FORPROLI): emoções, (de)colonialidades e ensino/aprendizagem”, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, foi ofertado na modalidade online, com encontros mensais. O objetivo era promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos professores através de palestras, leituras, formulários e conversas sobre o emocionar em nossa profissão.

O interesse pela participação surgiu por ser um curso que trata das emoções dos professores, tema com o qual trabalhei durante o Mestrado na Universidade Federal de Viçosa (UFV)⁴, bem como o amor pedagógico no ensino de língua inglesa. Através dos meus estudos, conheci o termo letramento emocional (Barcelos, 2015) e quis me aprofundar em pesquisas para uma melhor compreensão. Trabalhamos com vários temas durante o curso, como emoções ao aprender uma língua estrangeira, emoções relacionadas aos corpos surdos e à violência de gênero, trabalho emocional, emoções sob uma perspectiva crítica, emoções e tecnologias, o olhar sensível e o escutar ético do professor em relação aos alunos, dentre outros. O curso me instigou a pesquisar e buscar mais leituras sobre o tema principal e outros temas relacionados e impactou minha vida acadêmica e profissional de forma positiva, me levando a colocar em prática o conteúdo que aprendi, aprendendo mais sobre minhas próprias emoções e as emoções dos meus alunos, e a relacionar o letramento emocional crítico ao amor pedagógico, uma das formas de colocar o amor dos professores em ação em sala de aula.

Nos formulários, a coordenação do curso sempre solicitava a relação entre teoria e prática, a fim de identificarmos situações

que vivenciamos em sala de aula ou pensarmos em situações em que poderíamos aplicar os conhecimentos do curso, bem como as emoções envolvidas. No primeiro formulário, já relaciono o letramento emocional ao amor pedagógico, na forma como as professoras de língua inglesa que tive, durante minha trajetória escolar, me tratavam, o que fez diferença em minha aprendizagem da língua:

Quando eu sentia emoções como medo e ansiedade em falar inglês na sala de aula, lembro-me das professoras amorosas que tive em minha trajetória como aluna, que me ouviam, conversavam comigo com carinho, acreditavam em mim e me faziam sentir confortável, me mostrando que não há nada de errado em errar e que não há nada de errado também com meu sotaque brasileiro (FORM1/NOV/2024).

Compreendo que um professor emocionalmente letrado tem em sua prática o amor pedagógico e preocupa-se com as emoções de seus alunos, auxiliando-os no processo de aprendizagem e promovendo uma sala de aula positiva (Barcelos, 2019). Lembro-me de minhas professoras de língua inglesa que me ensinaram com amor, especialmente de uma professora de escola pública no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), que levava músicas em inglês para a sala de aula, me fez apaixonar pela língua e, mais que isso, era compreensiva e tinha muita paciência ao ensinar.

Compreendo o amor, assim como a autora bell hooks (2000), não apenas relacionado ao amor romântico, apenas como sentimento, mas como verbo, como ação, sinônimo de luta e justiça: “vejo a ideia de amor como ação em minha prática em sala de aula no momento em que planejo as aulas, pensando nos gostos e interesses dos meus alunos e na preocupação em um ensino crítico” (FORM5/NOV/2024). O amor nos processos de ensino e de aprendizagem se relaciona também a preparar aulas relacionadas aos gostos e interesses dos alunos e a um ensino crítico (hooks, 1994; Vieira, 2023).

No curso, aprendi sobre as formas de colocar o letramento emocional em prática na escola:

O professor pode e deve utilizar desses conhecimentos em sua prática, principalmente em sala de aula, para aprender a perceber suas emoções e entendê-las e, a partir disso, refletir sobre suas ações em sala de aula e promover mudanças. Além disso, deve escutar seus alunos e as emoções deles para poder entender o que sentem e pensam sobre o processo de aprendizagem. Isso ajudaria muito os professores na hora de preparar suas aulas e no relacionamento deles com seus alunos. Outra situação seria diretores e supervisores ouvirem as emoções dos professores em reuniões, lerem textos pertinentes relacionados às emoções e ao letramento emocional e discuti-los, para que os professores saibam da importância de saber sobre suas emoções e as de seus alunos e como as emoções podem influenciar suas crenças e ações (FORM1/NOV/2024).

Dessa forma, é importante que os professores tenham conhecimento do letramento emocional e de como colocá-lo em prática. É fundamental que diretores, supervisores e demais funcionários das escolas o conheçam também, para que seja um tema presente nas reuniões pedagógicas, onde os professores possam ser ouvidos, podendo compartilhar suas emoções e experiências com todos da escola.

É fundamental levar em consideração os aspectos emocionais na formação docente, porque podem impactar nos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira:

É de grande importância abordar aspectos emocionais na formação docente, porque as emoções fazem parte de nossas vidas e, por isso, fazem parte da sala de aula de línguas. Professores e alunos sentem diversas emoções no dia a dia na escola; emoções essas que podem ser medo, ansiedade, raiva e tristeza, como também amor e alegria. Levar em consideração as emoções pode impactar nos processos de ensino e de aprendizagem, porque isso pode levar

à reflexão e, caso seja preciso, à mudança da prática, promovendo uma sala de aula positiva, onde emoções como o amor e a alegria estejam presentes (FORM2/NOV/2024).

Além de compreendermos nossas próprias emoções e as de nossos alunos, é importante ainda entender a influência das emoções em nossas crenças e ações em sala de aula:

As emoções podem influenciar as crenças e ações de alunos e professores e, portanto, podem influenciar os processos de ensino e de aprendizagem. É preciso compreender as emoções para poder entender as crenças e ações de professores e alunos em sala de aula e essa relação, para reflexão e uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem (FORM2/NOV/2024).

Os professores devem saber não apenas nomear suas emoções, mas compreender suas causas e sua influência em suas crenças e ações (Barcelos; Aragão, 2018), para reflexão da própria prática. O letramento emocional compreende, além de saber lidar com suas emoções e as dos outros, o conhecimento também de suas crenças e identidades (Martins, 2024). Ademais, é preciso que o professor esteja ciente de seu papel e sua responsabilidade, e o curso me fez compreender sobre o papel político do professor de línguas, que vai muito além de ensinar a matéria:

O papel político do professor de línguas é ensinar a matéria além da língua em si, não se preocupar apenas com o ensino da gramática, das quatro habilidades da língua; não ensinar apenas para as avaliações, mas ensinar para a vida, e para isso, se preocupar em levar temas importantes a serem discutidos em sala de aula, como feminismo, gênero e sexualidades, racismo, bullying etc (FORM3/NOV/2024).

O papel do professor, além de ensinar a língua inglesa, inclui levar para a sala de aula temas importantes para que sejam discutidos, desenvolvendo o pensamento crítico, e que estejam de acordo com a realidade dos alunos, para que seja algo significativo, ensinando-os

para a vida. Além disso, é preciso que os professores também exerçam o pensamento crítico, sobretudo com relação às emoções que circulam na escola, ensinando seus alunos a fazer o mesmo. De acordo com as autoras Barcelos e Rezende (2023), devemos questionar sobre quais emoções são permitidas e quais são proibidas no ambiente escolar, refletindo criticamente sobre o assunto, aprendendo a acolher todas as emoções e discutir sobre elas como parte de um projeto de justiça e igualdade social, ter autocuidado e ser alegre, não referente à ingenuidade, mas à resistência. Em um dos formulários reflexivos, reflito sobre essa institucionalização do sentir dos professores:

Para um professor, é comum e aceitável sentir emoções como alegria, satisfação e animação, por exemplo, por estar em sala de aula e ver os alunos aprendendo; mas não emoções como raiva e tristeza, pela falta de respeito com a profissão em geral, más condições de infraestrutura e salário. Muitas pessoas pensam que, se amamos nossa profissão, não há espaço para raiva e tristeza, mas, muito pelo contrário, o amor também está relacionado à indignação e à luta pelos nossos direitos, assim como Paulo Freire e bell hooks nos explicam sobre o real significado do amor (FORM3/NOV/2024).

Portanto, todas as emoções são importantes; é preciso acolhê-las e compreender suas fontes e razões. Compartilho diversas emoções no dia a dia escolar: “sinto amor e alegria pelo que faço, e sei que outras emoções como ansiedade, medo, raiva e tristeza também fazem parte do agir docente, mas isso não invalida meu amor pela educação” (FORM6/NOV/2024). É preciso ainda que o amor deixe de ser um mito na educação (Barcelos, 2023), que os professores compreendam sua importância e diferença nos processos de ensino e de aprendizagem, que entendam que ele está relacionado ao compromisso do professor para com seus alunos e sua relação com o letramento emocional. Conforme Vieira (2023, p. 72), “afirmar que amo ser professor não diz respeito a apenas amar o ensino ou os alunos, mas ir em busca dos meus direitos, contra a dominação”.

E que esse amor inclui o amor por minha profissão e meus alunos, mas também inclui o amor-próprio, é também ser ouvida e respeitada como professora.

Sobre o impacto do curso em meu desempenho como professora de língua inglesa, comento no último formulário reflexivo: “[...] me sinto mais preparada para lidar com as questões que surgem no dia a dia em sala de aula, entender que não há emoções positivas ou negativas, mas que todas as emoções são válidas e importantes” (FORM6/NOV/2024). Concordo com Aragão (2022, p. 176), quando argumenta que é importante que “cada vez mais transitemos em ambientes de encontro, acolhimento e respeito mútuo, conversação, e produção aberta de conhecimentos e emoções de afeto e solidariedade”. E, no último excerto, concluo que:

Acredito que teremos escolas e salas de aula mais alegres, se dermos atenção às emoções dos professores e dos alunos e agirmos de acordo com o amor pedagógico (Vieira, 2023), transformando a escola em um lugar de amorosidade, boniteza e do esperar, conforme nosso querido educador Paulo Freire (FORM6/NOV/2024).

Ao término do curso, percebo que ele influenciou o meu exercício profissional, pois, após as leituras e estudos dirigidos, coloquei em prática um projeto sobre emoções em minhas turmas do 6º ao 9º ano da escola pública em que trabalho. O objetivo era compreender as emoções dos meus alunos com relação à aprendizagem de língua inglesa e ajudá-los a compreender o valor de todas as emoções, promovendo a escuta ativa, o respeito às emoções dos outros e a empatia em sala de aula. O projeto envolveu as quatro habilidades em um bimestre escolar:

1. *Listening* (audição): Filme *Divertida Mente (Inside Out)*⁵ legendado e meditação em sala de aula, em português e em inglês⁶;
2. *Reading* (leitura): Leitura da roda das emoções⁷ e compreensão de texto com relação aos ensinamentos sobre o filme⁸;
3. *Writing* (escrita): Narrativa visual⁹ realizada pelos alunos com relação à emoção que sentem ao aprender inglês (com desenho e a explicação do porquê escolheram aquela emoção);
4. *Speaking* (fala): Quiz¹⁰ sobre o filme; jogos (sobre trecho do filme¹¹, relação entre a imagem da emoção e a palavra¹² e mímica das emoções), conversação¹³ e roda de conversa sobre as emoções e reflexão crítica sobre elas.

Além disso, o curso me incentivou a buscar mais sobre o letramento emocional e, em minhas pesquisas, conheci o termo letramento emocional crítico (Barcelos, 2024; Tagata, 2022) ou letramento afetivo crítico (Ahmed, 2016), como descrito no referencial teórico. Esses conceitos se relacionam também ao amor pedagógico (Barcelos, 2019; Vieira, 2023) e ao amor revolucionário/crítico (Barcelos, 2023).

- 5 Disponível em: Disney+ (disneyplus.com).
- 6 Meditação em português, disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/75MbVMA8tdfERo-5qPPsqZm> e em inglês, disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4gbXxEcPLfd0JtTtDS6seAT>.
- 7 Emotion and feeling wheel (roda da emoção e sentimento). Disponível em: <https://www.davidhorder.com/emotion-and-feeling-wheel/>.
- 8 Disponível em: <https://disneyrewards.com/blog/entertainment/10-things-we-can-learn-from-inside-outs-riley/>.
- 9 Para mais informação sobre narrativa visual, consultar: Barcelos (2020) e Vieira (2023).
- 10 Disponível em: <https://quizizz.com/admin/quiz/61448f594caec5001d6e5525/inside-out>.
- 11 Disponível em: <https://lyricstraining.com/en/play/inside-out/rileys-memories/HGuRFPT0uG#b7c>.
- 12 Disponível em: <https://childhood101.com/emoji-emotions-matching-cards/>.
- 13 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/679733937/english-esl-conversation-Mood-Feelings-and-Emotion-1>.

O curso impactou em minhas emoções de forma positiva, me fazendo sentir amor à aprendizagem com relação ao letramento emocional. O amor é a busca apaixonada pelo conhecimento (hooks, 2000, 2003), e, mesmo cansada, às vezes, e com outras tarefas, fiz todas as leituras sugeridas e participei de todos os encontros, reafirmando meu amor pela educação e por estar em sala de aula. Senti alegria ao participar do curso e ao poder compartilhar minhas emoções e experiências com professores de diferentes contextos de ensino e regiões do Brasil. A alegria, segundo Freire (1996), deve fazer parte do ensinar e do aprender, junto à procura e à boniteza da vida. O curso ainda me fez ter esperança em me tornar uma melhor professora para meus alunos e para mim mesma a cada dia, pois estou sempre em busca de conhecimento, especialmente relacionado aos aspectos emocionais, que são, para mim, algo primordial na educação e na vida. A esperança, segundo Oliveira (2021, p. 100), "[...] é uma das emoções mais relevantes para o processo de resistência das relações de poder existentes na educação e na sociedade de modo geral".

Por fim, me sinto muito grata em ter participado desse curso, já que ele me auxiliou em minha profissão, como pesquisadora e professora, em aprender mais sobre as emoções dos meus alunos, e em minha vida, em reconhecer a importância de todas as emoções e saber lidar com elas, na verdade, um exercício diário, em sala de aula e em situações fora da escola. Foi gratificante ler e discutir temas tão importantes e necessários na universidade e na vida e, ainda mais, poder compartilhar emoções com outros professores e pesquisadores.

Agradeço a cada um que fez parte desse curso, aos professores e pesquisadores envolvidos na direção do curso, pela escolha dos autores e textos que muito contribuíram para meus estudos e pesquisas, e aos demais participantes, pela troca de ideias e reflexões. Concordo com Martins (2024) quando afirma que o letramento emocional é uma prática que deve estar presente na formação de professores,

pois os auxilia a saber lidar com as demandas que se relacionam aos processos de ensino e de aprendizagem e a ler e escrever o mundo emocionalmente. Como seria bom se todo professor, seja em formação inicial ou em serviço, pudesse fazer esse curso. É um assunto que deveria fazer parte de cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada, congressos e simpósios com relação à formação de professores e até mesmo reuniões pedagógicas nas escolas públicas e privadas no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentei meu relato de experiência com relação à participação no curso "Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas", em que discuti o impacto do curso em minhas emoções e em minha experiência como professora de língua inglesa e comparei o letramento emocional crítico ao amor pedagógico, descrevendo formas de colocar esses conceitos em prática no contexto educacional.

Entendo que os conceitos de letramento emocional crítico e amor pedagógico possuem pontos em comum: a atenção e preocupação dos professores com suas próprias emoções e as emoções dos alunos, o cuidado com eles, o diálogo, o respeito, a empatia e o autocuidado. Em ambos os conceitos, há o amor como centro, o amor aos outros e também a si mesmo (Barcelos, 2015; Steiner, 2003). Acredito que professores emocionalmente letrados, que reconhecem o poder e a importância de todas as emoções, de saber lidar com elas, que ouvem seus alunos, preocupam-se com suas emoções, especialmente as emoções relacionadas à aprendizagem, estão melhor preparados para colocar o amor pedagógico em ação em sua prática em sala de aula.

O curso me auxiliou a relacionar os termos e a me sentir mais preparada para lidar com as questões e demandas que surgem no dia a dia em sala de aula, conforme Martins (2024). Percebi um impacto em minhas emoções, como o amor, a alegria e a esperança pela oportunidade de participação no curso, que me auxiliou, em minha vida de um modo geral, a compreender melhor minhas emoções e as dos outros e, especialmente, em minha vida acadêmica e profissional, transformando minha prática. Reconheço que foram poucas as minhas ações, diante de todas as possibilidades e ideias para ainda colocar em prática, mas já é um grande começo.

É preciso aprender a colocar em prática o letramento emocional crítico, atrelado ao amor pedagógico e ao amor revolucionário/crítico, nas universidades, faculdades e escolas em todo o país. É fundamental que a sociedade seja emocionalmente e criticamente letrada, aprendendo a reconhecer as emoções e a refletir sobre elas, questionando porque sentimos o que sentimos, observar e discutir ideologias, desigualdades e injustiças e propor mudanças.

REFERÊNCIAS

AHMED, Anwar. Why critical literacy should turn to 'the affective turn': Making a case for critical affective literacy. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, [S. l.] v. 37, n. 3, p. 381-396, 2016.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Pandemia, Ambientes Digitais e Emoções na Formação Inicial de Professores. **Linguagem & Ensino**, [S. l.], v. 25, p. 156-178, 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A importância do Letramento Emocional na formação de professores de línguas. In: GOMES, Gysele da S. Colombo; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. 1. ed. V. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Estudando o conceito de amor na educação linguística: uma revisão dos Estudos Dentro da Abordagem Crítica. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, v. 25, p. 24-35, 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Letramento emocional no ensino de línguas**. Letramento: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, p. 65-78, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Relatório de Pós-doutorado: **Pedagogy of love: a methasynthesis of studies in education and implications for language teaching**. 2019. 29 f. Relatório (Pós-doutorado) – Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Letras e Artes, Viçosa (Brasil).

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

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

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; REZENDE, Thalita. Pelo direito de sentir! As emoções nas perspectivas contemporâneas no ensino-aprendizagem de línguas. In: TURATI, Carlos Alberto, MARQUES, Helton, STEFANELLO, Paulo Gerson Rodrigues (org.). **Inter/multi/transdisciplinaridades em Estudos Linguísticos, Literários e Formação de Professores: inovações, reflexões e práxis**. 1. ed. Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Curso de Letras da UUC, 2023, v. 1, p. 199-212.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

hooks, bell. **Teaching Community**: a pedagogy of hope. New York: Routledge, 2003.

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

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas: uma experiência extensionista. *In*: GOMES, Gysele da S. Colombo; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. 1. ed. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, 2021.

SILVEIRA, Fernanda Vieira da Rocha. O bem-estar construído através de atividades reflexivas com potencial exploratório: reflexões sobre o letramento emocional a partir de um projeto de iniciação à docência. *In*: GOMES, Gysele da S. Colombo; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. 1. ed. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

STEINER, Claude. **Emotional literacy**: intelligence with a heart. Personhood Press, 2003.

TAGATA, William Mineo. In my shoes: empathy and critical emotional literacy in EFL lessons. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 17-36, 2022.

VIEIRA, Elecintia Medina. **O amor pedagógico no ensino de língua inglesa**: crenças, emoções e ações de uma professora de escola pública. 2023. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

2

Lucas Daúd Mota

ANSIEDADE EM AULAS UNIVERSITÁRIAS DE INGLÊS:

PESQUISA NARRATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

**ANXIETY IN UNIVERSITY EFL
TEACHER EDUCATION:**

A NARRATIVE INQUIRY IN BRAZIL

SUMÁRIO

RESUMO

Este estudo analisa a ansiedade em aulas universitárias de língua inglesa e sua relação com a formação docente. À luz da teoria sociocultural, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo com relatos do pesquisador e de três licenciandos (6º período) da UERJ/FFP no retorno presencial pós-pandemia. As narrativas, examinadas por análise de conteúdo, mostram as emoções como centrais na construção identitária e na emergência de "growth points" como promotores de desenvolvimento profissional. Concluímos que a universidade pública, como espaço plurilíngue, favorece desafiar e transformar fronteiras linguísticas e epistemológicas e, assim, fomentar uma formação de professores mais reflexiva e com justiça social.

Palavras-chave: formação docente; emoções; pesquisa narrativa.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This qualitative narrative study examines anxiety in university English language classes and their implications for teacher education. Grounded in a socio-historical view of emotions it analyzes first-person accounts by the researcher and three sixth-semester student teachers in a post-pandemic setting at the State University of Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Using content analysis, the narratives show emotions as central to identity construction and highlight “growth points” that support professional development. We argue that the public university, as a plurilingual space, enables the questioning and transformation of linguistic and epistemic boundaries, fostering more equitable and reflective language-teacher formation.

Keywords: teacher education; emotions; narrative inquiry.

INTRODUÇÃO

A priori, é possível observar como os espaços educacionais, tanto da educação básica quanto do ensino superior, ecoam, principalmente, o repertório emocional de seus estudantes. Nesse sentido, as relações interpessoais se sucedem sob a ação das emoções. Segundo Camargo (2004, p. 15), “a sala de aula é um espaço onde se reprimem as emoções e sentimentos dos alunos”. Tal análise, exposta pela autora, reforça que emoções negativas, como a ansiedade, a insegurança e a frustração, podem estabelecer um papel indissociável da cognição e da aprendizagem dos estudantes. Com isso em mente, é essencial questionar: “Como a ansiedade na oralidade se manifesta nas narrativas de licenciandos e quais condições favorecem “growth points” em um curso de Linguística Aplicada?”

Portanto, este estudo tem como objetivo expor as emoções, em especial a ansiedade, recorrente no ambiente universitário, no que tange à oralidade voltada para a língua inglesa. Por meio da narrativa de experiências do pesquisador e de três estudantes que concluíram a sua graduação no curso de Letras, na Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, no período pós-pandêmico, buscamos representar a possibilidade de transformar as emoções consideradas negativas em uma transição gradual para emoções mais positivas, por meio da adoção de uma postura reflexiva e crítica nos espaços de ensino-aprendizagem. Portanto, a identidade seria “o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas” (Ciampa, 1998, p. 88).

Matthews (2006) alega uma perspectiva mais social de letramento emocional. Para o autor, todas as interações sociais e emocionais acontecem em um contexto cultural; as emoções são sentidas devido a interações com outras pessoas. Nesse viés, o letramento emocional, presente no cenário acadêmico, não age apenas como um conjunto

de habilidades individuais. Ele também é um agrupamento de práticas emocionais que diz respeito à maneira como os indivíduos e grupos leem e escrevem o espaço emocionalmente no corpo social. Apesar do letramento emocional não ser um termo frequente na Linguística Aplicada, faz-se bastante presente no âmbito educacional. Os componentes-chave do letramento emocional são o diálogo, a tolerância à ambiguidade e a capacidade de reflexão (Matthews, 2006).

É imperioso refletir sobre as contribuições de Lev Vygotsky, psicólogo russo, em suas pesquisas sobre as emoções. Para abordar tais questões, urge-se discutir previamente sobre o afeto. Arnold (1999) afirma que o interesse pelo domínio afetivo estava implícito nos trabalhos de Dewey, Montessori e Vygotsky, ganhando relevância entre os anos de 1960 e 1980. Apesar da afetividade não ser um tópico específico em suas obras, o psicólogo a cita como parte integral no processo de pensamento e linguagem. O termo afeto comumente se associa a aspectos do nosso ser emocional. Neste estudo, tal termo será considerado como aspectos de emoção, sentimento, humor ou atitudes que influenciam o comportamento. Para Arnold (1989), entender o posicionamento do afeto no aprendizado de línguas é importante, já que a atenção aos aspectos afetivos pode levar a um aprendizado mais efetivo. Ademais, a Psicologia de Vygotsky, expressa nos anos de 1900, recupera a discussão espinhosa para propor um modelo de psicologia monista, que vai associar cognição e afeto como parâmetros inseparáveis, no transcurso do desdobramento do sujeito, o qual será compreendido em sua totalidade, diferente da noção de dois blocos que formariam algo. Para Vygotsky, a emoção desempenha um papel mediador que conecta a realidade imediata e a imaginação. As emoções se manifestam costurando fenômenos psicológicos, como a imaginação e o pensamento, assumindo um papel ativo que desencadeia ações e não apenas são desencadeadas por elas. Destarte, cognição e emoção estão vinculadas, e o engajamento social em práticas sociais compõe a constituição dos sentimentos.

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão a última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva (Oliveira, 1992, p. 76).

Dessa forma, a compreensão e a interpretação do mundo geralmente são mediadas pelas emoções do indivíduo. Tais emoções são construídas pela interação do sujeito com o mundo social, expressando assim um desenvolvimento dialético. Nessa ótica, emoções podem ser compreendidas como funções psicológicas superiores (Machado; Facci; Barroco, 2011) que devem ser compreendidas em relação ao modo como influenciam e modificam o comportamento humano (Vigotski, 2004). O papel simbólico é crucial ao considerar a discussão sobre as emoções como figuras caracterizantes e indispensáveis nas ações humanas. Evidenciamos as emoções como “disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ação em que nos movemos” (Maturana, 1998, p. 15).

Wright (2006) disserta a respeito das dimensões da sala de aula, sendo uma dessas a dimensão emocional ou afetiva. Para o autor, o ensino e a aprendizagem são atividades emocionais. Nessa lógica, a universidade pública brasileira transmite não só as diversidades sociais e econômicas do país, mas também as emocionais. Em consonância com Luria (1991), há um mundo emocional no sujeito que reflete suas experiências vivenciadas, por meio do pensamento e pela influência da linguagem. Verifica-se, também, que parte do estresse e da negligência de saúde dos profissionais pode estar atrelada aos aspectos emocionais exigidos pela carga de trabalho, os quais são muitas vezes ignorados.

Sobre a organização, além desta introdução, este capítulo apresenta cinco outras seções, intituladas: *reflexões teóricas relacionadas à ansiedade; abordagem sobre a Linguística Aplicada na universidade; metodologia; apresentação e discussão dos dados e, encerrando o texto, as considerações finais.*

REFLEXÕES TEÓRICAS RELACIONADAS À ANSIEDADE

É comum que uma parcela dos estudantes se sinta desmotivada, ansiosa ou até mesmo insegura devido à pressão de se comunicar na língua estrangeira. Entretanto, é possível transformar gradualmente as emoções negativas relacionadas ao idioma por meio de experiências positivas de aprendizagem. Nos últimos anos, desencadeou-se a “virada emocional” na Linguística Aplicada, como propõem Aragão e Cajazeira (2017), uma “virada afetiva”, com o surgimento de trabalhos voltados ao estudo das emoções nos espaços de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores. Assim, o formador de professores poderia refletir sobre os problemas criados pelas emoções consideradas negativas e empenhar-se para construir emoções mais positivas. Alunos extremamente ansiosos evitam a interação com outras pessoas e a exposição (Cunha *et al.*, 2017).

O foco nos estudos dos fatores individuais mostra-nos que os pesquisadores estão olhando cuidadosamente as ideias e as concepções de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001). Identificamos que, nos espaços de ensino de língua inglesa, falantes não nativos apresentam um nervosismo maior ao se comunicarem. Isso pode estar relacionado ao sentimento brasileiro de desvalorização e, portanto, à submissão às formas expressas na cultura do pensamento pelas grandes hegemonias. Conforme

Moita Lopes (2006), os brasileiros aprendizes de língua inglesa se sentem afetados pelo sentimento de inferioridade, o que provavelmente é resultado das influências desde os tempos da colonização. Em síntese, faz-se relevante estudar a ansiedade, as crenças e as ações de alunos brasileiros nos espaços universitários de línguas, especialmente da língua inglesa como língua estrangeira (LE).

Para Antônio Damásio (2000), médico português que estuda as particularidades do cérebro e das emoções humanas, as emoções são divididas em primárias e secundárias. As emoções primárias surgem durante a infância do indivíduo e são inatas ao sistema nervoso central, como exemplos: alegria, tristeza, surpresa, raiva, nojo e medo. Já as emoções secundárias estão voltadas para as relações construídas através do corpo social, como culpa, vergonha, gratidão, satisfação, orgulho, ansiedade e ciúmes. No espaço acadêmico, não só pela idade dos estudantes, mas pelo amadurecimento psiconeurológico, é clara uma gama mais ampla e complexa de emoções e crenças.

A ansiedade pode ter consequências agonizantes na vida e no bem-estar dos estudantes. Arnold e Brown (2000) apontam que a ansiedade pode ser negativa a ponto de causar danos no lóbulo pré-frontal do cérebro, causando assim um funcionamento irregular da memória, o que prejudica a aprendizagem dos estudantes. Observam-se relatos periódicos de professores em formação que evitam se comunicar em inglês na sala de aula. Eles têm medo de responder perguntas e comprometer a sua autoimagem. Além disso, é comum que os alunos tenham receio de realizar avaliações, devido à dificuldade e à frustração de ter que retomar conteúdos básicos da língua estrangeira.

De acordo com os trabalhos de Scovel (1978), pesquisadores deveriam definir com mais exatidão o tipo de ansiedade que estão investigando. Buscamos retratar, neste capítulo, as sensações e observações de posturas adotadas por aprendizes na esfera acadêmica. Ademais, as possíveis alternativas para tornar o ambiente de ensino

mais agradável, permitindo a geração de posturas reflexivas perante as emoções. Segundo Horwitz (2001), a 'ansiedade traço' é considerada uma característica de personalidade relativamente estável, enquanto que a 'ansiedade estado' é vista como uma resposta a um determinado estímulo, como um teste, por exemplo.

Com destaque para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição avaliada e prestigiada nacionalmente e por diversos outros países, observamos um esforço do corpo docente em desconstruir o ideal de comunicação que se aproxime do desejo de falar como um falante nativo, ou seja, pertencente às grandes hegemonias. Há uma ampla gama de campi, localizados em inúmeras regiões do estado. O campus localizado no município de São Gonçalo, na região metropolitana, é direcionado para a formação de professores, entre eles os professores de língua inglesa. Por se tratar de uma faculdade relativamente distante da capital carioca, constatamos que o ambiente revela uma conjuntura mais intimista e agradável para os estudantes, com um certo acolhimento.

ABORDAGEM SOBRE A LINGUÍSTICA APLICADA NA UNIVERSIDADE

No cenário da Linguística Aplicada (LA), a universidade gonçalense é repleta de profissionais qualificados. Destacamos a Professora Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes e seus estudos. Para a professora universitária, adepta às pesquisas da prática exploratória, a "Zona de Conforto" é um conceito essencial ao discutirmos as interações decorrentes nos ambientes de sala de aula de língua inglesa. Tal termo pode ser considerado como o estado consciente no qual o aluno se comunica com estruturas básicas, com as quais não corre o risco de cometer erros (Gomes, 2004, 2006, 2008). A docente reforça

no artigo intitulado “A promoção do êxodo da Zona de Conforto em aulas de língua inglesa em contextos de formação inicial de professores” que, geralmente, esse conceito remete à ideia do senso comum. Essa ideia é frequentemente associada a momentos cômodos de nada a fazer. Todavia, essa não deveria ser a perspectiva adotada ao analisarmos o comportamento dos aprendizes.

Além disso, é vital reforçar como a interação e os espaços abertos para a comunicação são importantes para contribuir para o aumento no desempenho e na aquisição da língua estrangeira pelos estudantes. De acordo com Dewey (1909, p. 9), o insucesso não é um simples insucesso. Logo, o indivíduo que aderir à atividade reflexiva em suas ações pode aprender não só com seus sucessos, mas com seus deslizes e possivelmente atingir o êxodo da zona de conforto. A ansiedade é apontada como o fator afetivo que mais intensamente obstrui o processo de aprendizagem, sendo associada a sentimentos negativos como agitação, frustração, dúvida, apreensão e tensão (Bernaus *et al.*, 2007; Koul *et al.*, 2009; Macintyre, 2002; Matsuda; Gobel, 2005; Onwuegbuzie, 2000; Rodriguez; Abreu, 2003; Woodrow, 2006; Yashima *et al.*, 2004). Assim, a maneira como os estudantes avaliam o efeito provocado pelas situações dentro e fora do espaço estudantil pode, nos contextos de uso da língua inglesa, fomentar a ocorrência mais frequente de emoções negativas do que positivas.

Segundo o psicanalista austríaco Sigmund Freud (1936), “a ansiedade consiste em um estado emocional desagradável caracterizado por uma combinação de qualidades fenomenológicas, psicológicas e medo, resultante da reação do ego às ameaças exteriores”. Podemos evidenciar que o ego do indivíduo está intimamente ligado às suas crenças. Em um ambiente de ensino com comunicação em língua inglesa, é comum que os alunos se sintam desconfortáveis por não conseguirem elaborar enunciados mais complexos, pela vergonha de se expressar, pela falta de oportunidades de falar em inglês ou até mesmo por não atenderem às expectativas de avaliação dos professores da maneira como gostariam.

A proposta investigada por Miller (2012) busca demonstrar que o suporte aos alunos para que eles entendam o contexto pedagógico ou profissional como parte da vida e que a vivência não 'fica fora' da sala ou de outras conjunturas profissionais. Nesse viés, criar uma subdivisão entre a vida pessoal e a privada pode ser um equívoco para que os estudantes descubram e investiguem as suas próprias questões em torno da ansiedade. Portanto, profissionais qualificados, como psicólogos, nas universidades brasileiras também são fundamentais, e, além disso, grupos de apoio visando um ambiente propício para a conversação oral em inglês dos estudantes de graduação e aprendizes da língua.

Alguns temas são de extrema relevância ao analisarmos um ambiente de sala de aula de língua inglesa, em particular, na universidade. A reflexão e a interação provocam a conscientização de que o uso do inglês pode ser um meio de liberdade de expressão e de possibilidade do êxodo da zona de conforto, ambos como resultado oposto à opressão sofrida e à estagnação experienciada por inúmeros estudantes. Para o linguista indiano Rajagopalan (2016, p. 68):

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade (Rajagopalan, 2016, p. 68).

Como expressa o linguista, o complexo de inferioridade é sentido com mais intensidade por estudantes de países que foram colonizados, historicamente submissos a um determinado modo de ensino. Para Gomes (2006), trata-se da tentativa de retratar o papel da reflexão e da interação como possíveis alternativas para a promoção do êxodo da zona de conforto nas salas de aula de língua inglesa.

Dessa maneira, ações conscientizadoras realizadas por professores podem ser vistas não como um meio de ‘mudar’, no sentido de melhorar ou consertar algo, mas como formas de promover reflexões que gerem autoestima, confiança, liberdade e criticidade para o uso do inglês.

Vale ressaltar a colonialidade do sentir, isto é, como hierarquias coloniais regulam as emoções que são legitimadas em sala de aula. Assim, a colonialidade detém uma dupla valência: de um lado, a dominação do diferente, e, do outro, permite desvelar o reconhecimento da diferença. Diversas bases epistemológicas acabam sendo marcadas pela colonialidade, como as definições de igrejas, crenças, dogmas, que, ao serem deslocados, passam a operar em amplas esferas da vida cotidiana. Logo, o orgulho e a segurança são comumente associados à oralidade do inglês por cidadãos brancos e nativos, e, conseqüentemente, a vergonha e a ansiedade aos não nativos.

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza qualitativa, insere-se como uma investigação no âmbito das pesquisas narrativas (Barkhuizen; Benson; Chick, 2014; Paiva, 2019, 2024). Alinhamo-nos com a visão de Bruner (1991), de que narrar pode contribuir para a estruturação da experiência humana, haja vista que é por meio da narrativa que ordenamos nossa experiência e memória. Nesse viés, as narrativas possuem utilidade dupla: são dados de análise, bem como um método de investigação. Em concordância com as reflexões de Bastos (2005), as narrativas estão presentes nas mais diversas instâncias de nossas vidas. Através delas, transmitimos aos outros o sentido de quem somos, nossas crenças e convicções, ao indicarmos relações com outros sujeitos e com o mundo ao nosso redor. Para Labov e Waletzky (1967), a narrativa é um método para recapitular experiências passadas, capaz de estabelecer uma relação

entre uma série de sentenças e uma série de acontecimentos. Nesse contexto, o estudo foi realizado na universidade pública, em particular na UERJ, no campus da Faculdade de Formação de Professores, na cidade de São Gonçalo. Em adição, utilizamos as narrativas de experiência do pesquisador e de três estudantes no 6º período, no contexto pós-pandemia, que revelam as emoções dos participantes diante da oralidade em língua inglesa nos espaços públicos e privados. Faz-se relevante reforçar a ansiedade como a emoção central durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Similarmente, a análise dos dados obedeceu aos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2011 [1979]). À luz de Richardson (2014) e Triviños (1987), que ressaltam a importância do procedimento da análise ser segmentado em três etapas: pré-análise do material gerado, exploração do material e interpretação referencial. Essa estratégia será primordial para associarmos as narrativas de experiência do pesquisador e dos três estudantes de língua inglesa do 6º período, que podem ser identificados, respectivamente, como Caroline, Dafiny e Pedro, por meio de seus relatos escritos sobre a maneira como a oralidade em inglês afetava as suas emoções particulares e a autoimagem nas disciplinas da universidade e, também, fora dela.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Observamos que, para iniciar o relato de experiências vivenciadas como ex-estudante da faculdade pública, nos apoiaremos na abordagem da pesquisa narrativa. A partir disso, detalharemos algumas experiências vivenciadas por mim, em uma disciplina específica da grade curricular do curso de Letras, que teve o papel de transformar

a minha identidade e autoconfiança perante a língua inglesa, assim como de relatar a relevância do papel de bons professores ao darem suporte aos seus alunos.

Nas aulas da disciplina de Fundamentos de Prática e Ensino de Língua Inglesa, temas inovadores foram apresentados a nós, professores em formação, como a “Prática Exploratória”. Estávamos construindo coletivamente um saber voltado para as Práticas Exploratórias. Nas palavras de Miller (2011, p. 3): “A Prática Exploratória reinventa a vida em sala de aula, ao ressignificar os professores e os alunos como praticantes do ensino-aprendizagem e como intelectuais transformadores”. Nesse contato inicial, após a pandemia, eu sentia, diversas vezes, que o meu inglês estava “enferrujado”, por não ter um grupo de pessoas com quem me comunicar. Isso acabou gerando uma preocupação e ansiedade maiores nas aulas de língua inglesa, já que parte significativa da comunicação seria feita no idioma.

Mesmo tendo concluído um curso de inglês previamente, existia uma certa preocupação em tentar ser bom o suficiente na oralidade. É notório que, para muitas pessoas, a expressão oral é, sem dúvida, a destreza linguística em que mais entaves esbarra para o seu progresso e também a que evoca as mais intensas emoções nos indivíduos. Reforçando essa ideia para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas, em especial no quesito de produção oral, é sabido que muitos estudantes (assim como professores em serviço na rede básica de ensino) se sentem inseguros, ansiosos, desconfortáveis em relação à sua habilidade oral (Miccoli, 2000; Aragão, 2011; Martins, 2017). Esse anseio pela perfeição na comunicação foi, por um longo período, uma barreira para mim. A pesquisa de estudos decoloniais foi imprescindível para que eu pudesse enxergar a língua inglesa através de outras lentes. Gradualmente, as abordagens decoloniais me possibilitaram reconhecer a presença imposta de estruturas hierárquicas que compreendem não só a nossa sociedade, mas também o ensino de línguas, controlando por meio da raça, gênero e classe os arranjos que constituem o capitalismo contemporâneo e a modernidade ocidental.

Assim, nessa disciplina, discorreremos também sobre a noção exposta por Nóbrega Kuschnir (2003, p. 170), *puzzle*, como uma maneira de “os praticantes colocarem em palavras suas preocupações, curiosidades, sentimentos, emoções, dentre outros aspectos que constroem a complexidade da natureza humana”. Uma ação adotada nas aulas de Fundamentos foi a criação de *puzzles* individuais, pelos estudantes da turma. Em conjunto, colamos alguns *post-its* na lousa e discutimos sobre questões educativas que nos intrigavam. Como exemplo, a pergunta “Por que a ansiedade ao falar inglês persiste na universidade” foi uma das que trouxe uma visão mais panorâmica sobre a possibilidade de dialogarmos em inglês sobre temas que não teriam necessariamente uma resposta certa ou errada.

Desse modo, sentia-me ansioso em não atender às expectativas criadas por mim mesmo ou até pela comparação da oralidade feita pelos próprios estudantes. Estávamos retornando às aulas presenciais, logo, a oportunidade de criar *puzzles* e gerar leves discussões permitiu que, gradualmente, eu me sentisse mais confortável em sala. A ansiedade me acompanhou por um longo período na universidade, e talvez ela nunca seja realmente superada. Entretanto, depois de debater sobre temas socialmente relevantes nessa disciplina, senti que estava trilhando o caminho para alcançar o êxodo da zona de conforto. A partir de apresentações em seminários, palestras e congressos, consegui interagir melhor. Conforme Gatti (1996, p. 88), “professores, ao agirem de determinadas maneiras, revelam/escondem uma identidade complexa em que representações de conhecimentos, crenças, valores e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora delas”.

Outrossim, as experiências vivenciadas por Caroline, Dafiny e Pedro trazem perspectivas enriquecedoras no que tange à oralidade em língua inglesa. A noção dos estudantes varia bastante em relação às disciplinas dispostas na universidade, mas seus

depoimentos trazem revelações que podem auxiliar no processo de transformação de emoções negativas no percurso, de modo que emoções mais positivas sejam alcançadas.

Caroline atua como professora em escolas privadas na cidade de São Gonçalo e percebe como a comunicação na universidade sempre se apresentava como um desafio para ela. No seu trabalho nas escolas, a estudante diz que as construções eram mais básicas para dar suporte aos seus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Já na universidade, Caroline se sentia insegura nas aulas de literatura, pois as apresentações dos seminários tinham um tempo limitado e a necessidade de se comunicar em inglês de forma objetiva a deixava ansiosa, conforme o excerto 01:

(01) Pra mim, as aulas de literatura eram as mais divertidas, eu aprendi tanta coisa que vou levar pra vida. Mas nas horas das provas escritas, fazer redações com tempo limitado e me apresentar em inglês me deixavam ansiosa demais, eu começava a suar. Graças ao suporte de alguns professores, consegui levar a graduação da melhor forma possível. Hoje em dia, até no meu trabalho com as crianças, sinto que consegui evoluir bastante na minha oralidade, sempre tento trazer alguma novidade para eles porque acho que a comunicação em inglês é construída aos poucos, e não da noite pro dia. (História oral de vida)

O excerto 01 expõe que as emoções se fazem presentes não só pela cobrança individual do sujeito, mas pelas experiências criadas no próprio ambiente, por exemplo, realizar apresentações em um tempo determinado em língua inglesa. Nota-se também o processo de construção da identidade da profissional, que se modifica ao longo de sua trajetória, acompanhada de suas emoções, na busca por conquistar o seu espaço como uma professora que agrade os seus próprios anseios. Para Johnson e Golombek (2016), ao tratar do conceito de “growth points”, ou pontos de crescimento, as emoções, entendidas como prejudiciais, poderão, de alguma maneira, fomentar o desenvolvimento e crescimento profissional.

Por outro lado, Dafiny, que atuou como coordenadora de um curso de idiomas por oito anos e teve a oportunidade de viajar para diversos países falantes da língua inglesa, como primeira língua, se sentia incomodada por não sentir um progresso na sua oralidade no idioma. Para a estudante de Letras, a sua principal preocupação era essa sensação de frustração, ao estar estagnada na língua. Apesar de ter vivenciado experiências enriquecedoras, ela sempre questionava o seu verdadeiro potencial perante o idioma. Dafiny acreditava que as suas construções na fala eram muito simples em vocabulário para necessidade de comunicação com falantes nativos da língua, como exemplo, o excerto 02:

(02) Olha, sendo bem sincera, eu gosto muito de me apresentar e falar inglês aqui na universidade do Brasil, mas quando eu estava no intercâmbio sentia que meu vocabulário era mais simples que o dos outros. E mesmo que ninguém dissesse isso diretamente pra mim, era uma sensação de frustração que, com o passar dos anos, eu percebi que esse ideal de comunicação não era uma norma pela qual eu deveria me moldar, mesmo que essa reflexão tenha demorado anos. Fiz diversos testes de proficiência e nivelamento; obtive bons resultados; a preocupação de atingir o nível do falar nativo intrinsecamente fazia parte da minha identidade. (História oral de vida)

O excerto 02 revela o quanto a insegurança associada à oralidade na língua inglesa se faz presente na realidade de inúmeros estudantes. Percebemos que lidar com ela, o nervosismo e a frustração que surgem no processo de se arriscar oralmente na língua estrangeira constitui uma questão pouco discutida na formação de professores. A tensão entre o falar a língua e o julgamento, atrelados a crenças limitantes sobre concepções de língua – baseadas em epistemologias coloniais, como padrões de estruturas fixas de países do centro (Schimitz, 2012; Siqueira, 2018) – são capazes de atuar como empecilhos para o desenvolvimento de tal habilidade, haja vista que as emoções articulam nossas ações e estas recebem influências de nossas crenças.

Para Pedro, as suas bagagens com o inglês o faziam sentir-se insuficiente, já que havia aprendido a língua inglesa sozinho, sem o suporte de cursos de idiomas. Na universidade, o estudante se sentia pressionado a ter que alcançar o nível exigido pelo ambiente acadêmico. Em algumas apresentações, certos professores o aconselhavam para melhorar a sua oralidade. Contudo, apesar das dificuldades em conciliar o seu trabalho como professor em um curso privado de inglês, que exigia uma extensa carga horária semanal, ele conseguiu gradativamente ter uma relação mais positiva com o idioma e com os feedbacks recebidos ao longo da jornada estudantil, como ilustra o excerto 03:

(03) Eu ficava bem nervoso nas apresentações dos seminários de literatura inglesa, começava a gaguejar, trocar palavras, suar. E alguns professores me deram dicas de forma gentil, outros nem tanto. Só que eu não podia desistir do meu sonho de me tornar um bom professor, mesmo que o caminho não fosse fácil. Com o meu trabalho no curso de inglês, aprendi muito no tempo que fiquei lá; fui me aprimorando e hoje me comunico bem. Não me sinto mais tão ansioso agora que me formei na faculdade; tô aprendendo a lidar com as minhas emoções agora que tenho mais tempo pra mim. (História oral de vida)

O excerto 03 apresenta que a identidade do estudante estava sendo formada paralelamente às expectativas associadas à imagem de um bom professor de inglês. Percebe-se a identidade como um construto histórico, realizado na atividade que exercemos. Segundo Gatti (1996), o professor é um profissional em movimento – um movimento de crenças e valores – que age “em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade” (p. 85-86). Portanto, observamos a metamorfose do estudante, no sentido de que a sua reflexividade se torna mais aguçada perante a compreensão de suas emoções. Em um nível de ansiedade mais baixo, o aluno pode se desenvolver melhor no idioma (Krashen, 1982), atingindo o nível de proficiência esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva voltada para os estudos das emoções deve levar em consideração que não só questões profissionais atravessam as interações sociais. Ela também deve considerar as experiências de vida da pessoa. Além disso, professores que, durante a graduação, se deixam conduzir por emoções impulsionadoras da busca pelo saber, como a satisfação, entusiasmo e esperança, podem conseguir lidar melhor com emoções desconcertantes que surgem no processo de aprendizagem. Esses profissionais, gradualmente, se sentirão mais confiantes na jornada para se comunicarem na língua estrangeira, adotando uma postura mais reflexiva, que possivelmente resultará no êxodo da zona de conforto e promoverá o uso de estruturas mais complexas na língua inglesa.

Além disso, as pesquisas narrativas são cruciais para que seja possível compreender mais nitidamente os processos emocionais envolvidos nos eventos e ações que se sucedem na formação inicial de professores de línguas. De acordo com Gomes (2014), os estudos sobre a narrativa são numerosos e recebem contribuições de diferentes autores. Objetivamos, assim, expor ambientes que caracterizaram a minha formação como estudante do curso de Letras (Português/ Inglês), na Faculdade de Formação de Professores da cidade de São Gonçalo, à medida que minha identidade como profissional e minhas emoções foram se alinhando com novas perspectivas para superar a ansiedade e tentar criar espaço para emoções mais positivas.

A importância do estudo de crenças surge na Linguística Aplicada no momento em que se passa a considerar o ensino-aprendizagem de línguas do ponto de vista do processo e não da língua como produto (Barcelos, 2004). Nesse contexto, a relação entre ansiedade e crença pode ser reconhecida no medo de falar dos estudantes e no nervosismo ao falar em inglês. Essas questões são expressas nos dados apresentados pelos já professores, Caroline,

Dafiny e Pedro, que gentilmente trouxeram relatos das suas experiências com a oralidade em inglês na universidade e fora dela. A possibilidade dos “pontos de crescimento” que criaram, para os aprendizes, condições de desenvolvimento e reflexão sobre suas emoções.

Horwitz *et al.* (1986) alegam que se comunicar usando uma segunda língua é uma situação em que os adultos se arriscam, pois, para fazê-lo é necessário ativar operações mentais complexas e não automáticas. Diante do exposto, é primordial que se investiguem as ansiedades, as crenças e as ações de outros alunos brasileiros para que compreendamos melhor o que está sendo obstáculo na aprendizagem deles (Barcelos, 2007) e como funcionam seus sistemas de crenças. Verifica-se a relevância de estudos na área da Linguística Aplicada que explorem as emoções na esfera educacional básica e superior.

Essas pesquisas devem levar em conta não só habilidades de comunicação oral, mas também alternativas decoloniais que fomentem, no corpo estudantil e docente, posturas reflexivas que se adequem às necessidades particulares das instituições, principalmente no que tange ao ensino de inglês nos ambientes escolares, para que seja possível acompanhar as possíveis mudanças nos padrões de aprendizagem. Nessa lógica, é fundamental propor práticas que problematizem questões sociais, pois mascará-las também é uma decisão política. Por fim, vale reforçar que o ensino não deve ser pautado pelo silêncio, mas sim pela interação cooperativa entre docentes e aprendizes, possibilitando uma formação linguística menos opressora ao refletir sobre questões como os discursos hierárquicos, a ideologia da superioridade do falante nativo e a consequente síndrome do impostor.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. F.; SANTOS, L. I. S. Emoções na formação de docentes de línguas adicionais para crianças. **Papeis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS, [S. l.], v. 26, n. 51, p. 185-209, 2022.

ANDRADE NETA, N. F.; MARTINS, S. T. de A. Entre o falar e o não falar em língua estrangeira: as emoções de professoras/es em formação. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 23, 2021.

ARAGÃO, R. C. **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes Editores, 2025.

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 276f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARNOLD, J.; BROWN, H.D. A map of the terrain. /n: ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-24.

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

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

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. 111-138, 2007.

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

BARKHUIZEN, G. (org.). **Narrative research in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 201

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. University of Auckland, Hong Kong Institute of Education, Routledge, 2014.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, [S. l.], vol. 3, n. 2, p. 74-87, Unisinos, 2005.

BATAGLIA, J. dos S. A psicologia da arte de Lev Vygotsky: o desenvolvimento das capacidades superiores de imaginação e emoção no ensino de arte. **Anais do VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA**, Universidade Estadual de Maringá. 2018.

BLODGET, J. **Profiles of excellent teachers**: Summary of research. Salem: Chemeketa, 1991.

BOURDIEU, P. **A produção da crença**: contribuição para uma economia de bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 10. ed. Tradução de Fernando Tomaz.

BRUNER, J. **The Narrative Construction of Reality**. Critical Inquiry, [S. l.], v. 18, 1-21, 1991.

CAMARGO, D. de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 55, n. 02, p. 241-262, 2016.

CORRÊA, L. Q. *et al.* **Decolonialidade e ensino de língua inglesa**: o que dizem os estudos em Linguística Aplicada?. 2024. Monografia (Licenciatura em Letras: português e inglês) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

CUMMINS, L.; PEDRICK, L.; SEVEL, J. **Social Work Skills for Beginning Direct Practice**: Text, Workbook, and Interactive Web Based Case Studies. Inglaterra: Pearson, 2015.

CUNHA, N. B.; OLIVEIRA, S. M. S. S.; SILVA, T. V.; OLIVEIRA, A. J. F. Ansiedade e desempenho escolar no ensino fundamental I. Educação. **Revista do Centro de Educação**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 397-410, 2017.

DALLAGNOL, C.; BROTTTO, I. J. de O. Educação Superior: as emoções e o processo de ensino-aprendizagem. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, 2021.

DELLAGNELO, A. de C. K.; ABRAHÃO, M. H. Vieira. **Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FREUD, S. **The problem of Anxiety**. New York: Norton, 1936.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução: Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, G. da S. C. A promoção do êxodo da Zona de Conforto em aulas de língua inglesa em contextos de formação inicial de professores. **Revista Solettras**, [S. l.], n. 35, 2018.

HAHN, T. de O.; FERRARO, J. L. S. Aproximações entre as teorias de Wallon e Vygotsky no campo da educação: um olhar sobre a afetividade. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 4, p. 1321-1337, 2018.

HICKMANN, A. **As relações interpessoais na perspectiva de Vygotsky**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. **Mindful L2 teacher education**: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development. New York, Ny: Routledge, 2016. (E-book)

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta?. **Revista brasileira de linguística aplicada**, [S. l.], v. 14, p. 13-40, 2014.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, June (ed). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LIRA, J. A influência da afetividade no processo de aprendizagem segundo as teorias psicogenéticas. **Caderno Intersaberes**, [S. l.], v. 10, n. 29, p. 19-31, 2021.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Civilização Brasileira, 1979.

MACHADO, F. de F.; DELFINO, Michelle Silva de Lima; RODRIGUES, Cassandra de Oliveira. Olhares decoloniais para o ensino de inglês. **Revista Primeira Escrita**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 115-129, 2021.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, [S. l.], v. 16, p. 647-657, 2011.

MATURANA, H. R. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. *In*: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-68.

MOITA-LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira**: ideologialinguística para tempos híbridos. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MORAIS, K.; MUKAI, Y. Fico muito ansiosa: ansiedade, crenças e ações de uma aluna brasileira sobre a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 175-202, 2020.

OLIVEIRA, A. C. T. de. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2021.

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

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Pesquisa**: projeto, geração de dados e divulgação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, F. S.; FERREIRA, F. M. M.; LEAL, V. A. L. Um olhar para as emoções no ensino de línguas no campo da linguística aplicada: implicações epistemológicas. **Revista Gatilho**, [S. l.], v. 24, 2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2014.

ROCHA, B. H. R.; BRISOLARA, V. A noção de crença na linguística aplicada: uma nova abordagem. **Caletroscópio**, v. 8, p. 50-66, 2020.

SILVA, A. F. da; PROCÓPIO, Carlos Eduardo Pinto. Colonialidades do crer, do saber e do sentir: apontamentos para um debate epistemológico a partir do Sul e com o Sul. **Revista de Ciências Sociais**: RCS, [S. l.], v. 50, n. 2, p. 15-30, 2019.

SILVEIRA, F. V. da R. Ansiedade no aprendizado de línguas estrangeiras: uma análise sob a luz da teoria da valoração. **Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico**, [S. l.], 2011.

SOUZA, J. C. *et al.* A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 382-403, 2020.

SOUZA, L. M. de; DIAS, S. M. V. 10. A utilização do rapport como elemento motivador nas aulas de Língua Inglesa. **Revista Philologus**, [S. l.], v. 28, n. 82 Supl., p. 140-57, 2022.

TOLDO, C.; STURM, L. **Letramento**: práticas de leitura e escrita. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

3

*Natália Fonte Boa Romualdo
Suellen Thomaz de Aquino Martins*

DA PROVA AO ENCONTRO:

**AValiação ORAL AMOROSA EM PLE POR MEIO
DE NARRATIVAS DE INFÂNCIA**

FROM TESTING TO SHARING:

**AFFECTIONATE ORAL ASSESSMENT IN PORTUGUESE
AS A FOREIGN LANGUAGE**

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo discute a necessidade de reformular a avaliação em PLE, defendendo práticas mais afetivas. A partir de uma prova oral baseada em relatos de infância, analisamos respostas de um questionário aplicado a aprendizes de uma turma empresarial. A análise indica menor ansiedade, maior engajamento e conforto ao falar de si em português, quando o conteúdo é personalizado e o ambiente é acolhedor. Ancorado em uma reflexão crítica sobre o trabalho de avaliação, o estudo sustenta que práticas centradas nas experiências dos aprendizes favorecem o desempenho linguístico, defendendo a avaliação como ato amoroso e integrador no ensino de línguas.

Palavras-chave: português como língua estrangeira; avaliação afetiva; engajamento emocional.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This chapter argues for re-designing assessment in Portuguese as a Foreign Language (PFL) through affect-aware practices. It reports an oral exam built around childhood narratives and analyzes a post-task questionnaire with learners from a corporate class. Findings point to reduced anxiety, greater engagement, and increased comfort when speaking about oneself in Portuguese, especially when content is personalized, and the classroom is caring. Grounded in critical and dialogic assessment literature, the study shows that learner-centered, experience-based assessment supports linguistic performance, emotional well-being, and identity work, thus framing assessment as an affectionate, integrative act in language education.

Keywords: portuguese as a foreign language; affective assessment; emotional engagement.

INTRODUÇÃO

A avaliação sempre ocupou um papel central no processo educativo, sendo tradicionalmente associada a provas padronizadas que buscam mensurar o conhecimento adquirido. No entanto, esse modelo, caracterizado por um formato rígido e focado em erros e acertos, tem sido amplamente questionado por especialistas em educação. As críticas recaem sobre a ênfase na memorização em detrimento da compreensão significativa e sobre o impacto emocional negativo, como ansiedade, insegurança e nervosismo, que muitos estudantes experimentam.

Diante desse cenário, emergem novas perspectivas que defendem a reformulação das práticas avaliativas, tornando-as mais humanizadas, contextualizadas e alinhadas com as experiências reais dos aprendizes. No campo do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), essa reflexão se torna ainda mais relevante, uma vez que a aprendizagem de uma nova língua envolve não apenas a assimilação de regras gramaticais, mas também a capacidade de se comunicar em situações autênticas. Nesse viés, estudos como os de Almeida e Souza (2004) e Albuquerque (2021) também apontam para procedimentos avaliativos que sejam mais condizentes com a realidade linguística e cultural encontrada na sala de aula de língua estrangeira.

Evidenciamos que propostas avaliativas que dialogam com as vivências pessoais dos estudantes tendem a promover maior engajamento e aprofundamento no processo de aprendizagem. É justamente nesse contexto que este capítulo propõe uma análise crítica sobre a avaliação tradicional em contraste com práticas avaliativas mais dinâmicas e afetivas, destacando a importância de integrar as experiências dos aprendizes ao processo avaliativo.

A partir de uma experiência prática em uma turma de PLE, vivenciada pela primeira autora, este texto explora como uma abordagem

avaliativa focada em relatos pessoais pode transformar a percepção dos alunos em relação às provas. Por meio de uma prova oral em língua portuguesa, na qual os estudantes foram convidados a compartilhar memórias de infância, investigamos como esse formato pode reduzir a ansiedade e proporcionar uma aprendizagem mais significativa. Os resultados obtidos reforçam a importância de considerar aspectos emocionais e identitários na avaliação, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz.

Este capítulo está estruturado em seis tópicos. Os três primeiros se referem à discussão sobre o conceito de avaliação ao longo dos anos e em diferentes autores e áreas do conhecimento. No quarto tópico, utilizamos a escrita em primeira pessoa para rememorar as experiências da primeira autora com avaliações ao longo da vida e sua forma de ressignificá-las enquanto professora. Em seguida, os resultados do questionário são apresentados e analisados de acordo com o aparato teórico, conectando-se às conclusões finais.

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PROVA TRADICIONAL...

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra
Carlos Drummond de Andrade

Que atire a primeira pedra quem nunca sentiu aquele frio na barriga de nervosismo e/ou de uma ansiedade angustiante devido à necessidade de realizar uma prova, seja durante a infância, a adolescência ou até mesmo na vida adulta. Para muitas pessoas, esses sentimentos perduram ao longo da vida nos diferentes níveis de escolaridade – do ensino básico à pós-graduação.

Consideramos válido destacar que esse tipo de prova-problema ao qual nos referimos é aquela tradicional, com cadeiras e mesas enfileiradas milimetricamente em sala de aula, estudantes alinhados, silenciosos, com lápis/caneta em mãos e vidrados na avaliação diante de si. Essa configuração também se aplica ao ambiente virtual, onde a única aba permitida é aquela cujas questões precisam ser respondidas de forma objetiva e/ou discursiva em determinado período de tempo; senão, o sistema fecha e tudo se perde! O que poderia ser mais amedrontador do que tais cenários? Talvez uma mistura de ambos no ensino híbrido.

Este tema está tão presente na vida das pessoas que até mesmo a inteligência artificial apresenta uma opinião formada a respeito das avaliações tradicionais, baseada em inúmeros bancos de dados que podem refletir o senso comum. Um exemplo disso é que ao digitar o comando “O que as pessoas, de modo geral, pensam sobre a prova tradicional?” no ChatGPT, em segundos tivemos a resposta, que resumimos abaixo:

A percepção sobre a prova tradicional varia entre alunos, professores, pais e especialistas em educação. De modo geral, há tanto defensores quanto críticos desse modelo de avaliação. Entre as críticas mais comuns, estão: memorização em vez de aprendizado real; ansiedade e estresse; falta de personalização; desconexão com a realidade. Por outro lado, pontos positivos mencionados: algumas pessoas defendem que provas tradicionais são um método objetivo e padronizado para medir o conhecimento; senso de disciplina e de responsabilidade; facilidade na correção. Especialistas tendem a concordar que a prova

tradicional, por si só, não é suficiente. Muitos defendem que ela deve ser complementada com avaliações formativas, autoavaliações, trabalhos em grupo e atividades práticas para melhor refletir a aprendizagem real. Em resumo, embora a prova tradicional ainda seja amplamente usada e tenha vantagens, existe um consenso crescente de que ela precisa ser reformulada para incluir outras formas de avaliação que valorizem o pensamento crítico, a criatividade e a aplicação prática do conhecimento (OpenAI, 2024).

É interessante observar como a ferramenta pontua as vantagens e desvantagens da prova tradicional, não defendendo totalmente sua exclusão, mas propondo, com base em um consenso, que ela seja repensada para que corresponda às novas demandas de ensino-aprendizagem. Mas não podemos nos enganar: essa necessidade citada pela Inteligência Artificial (IA) já vem sendo trazida à tona há anos dentro da academia, como nos mostram as investigações a seguir.

Há 20 anos, um estudo publicado na revista *Semina: Ciências Sociais e Humanas* por Laburú, Silva e Vidotto comparou métodos de avaliação tradicional e alternativa no ensino, especialmente no ensino médio de Física. A pesquisa partiu da hipótese de que avaliações alternativas¹, que valorizam atitudes, procedimentos e análise conceitual, podem melhorar o desempenho dos alunos em provas convencionais.

1 No artigo, os autores afirmam que “a avaliação alternativa trata de examinar se o aluno interage com outros alunos ou com o professor, se ele se empenha, se engaja nas atividades, participa espontaneamente, mantém respeito aos colegas e ao professor”. No âmbito dos procedimentos, o interesse da avaliação alternativa vira-se para os momentos da realização das atividades experimentais. Nesse caso, o exame vem focalizar se o aluno sabe aplicar os conceitos na prática, se apreendeu as técnicas, se possui as habilidades necessárias para a realização das atividades práticas, se sabe mensurar, construir e analisar tabelas de dados; tem-se consciência, de maneira geral, do que está fazendo na aplicação de um determinado conceito, numa situação concreta” (Laburú; Silva; Vidotto, 2005).

Em síntese, o estudo concluiu que a avaliação alternativa não só complementa, mas pode contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais ampla e eficaz. Também foram evidenciadas necessidades de reformulação dos processos avaliativos para incluir abordagens mais abrangentes e valorizar aspectos qualitativos no desempenho estudantil, como esforço, participação e aplicação do conhecimento.

Anos mais tarde, porém na mesma perspectiva, em seu artigo publicado na *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* no ano de 2015, Duque, Souza de Paula, Santos e Vieira Junior relataram resultados de um estudo cujo objetivo foi investigar as falhas das avaliações tradicionais no ensino de matemática financeira, propondo uma análise baseada na evolução dos modelos mentais dos alunos. Cerca de 92 estudantes de diversas idades e faixas de escolaridade participaram da pesquisa e uma das principais conclusões relata a ineficácia das avaliações tradicionais, pois, segundo os autores, os testes convencionais que focam em erros e acertos não capturam o real estado cognitivo dos aprendizes (Laburú; Silva; Vidotto, 2005).

Além disso, o estudo apontou para a necessidade de metodologias avaliativas mais eficazes, que considerem não apenas a memorização, mas também a compreensão conceitual e a aplicação do conhecimento. Também sugeriu a reformulação das estratégias pedagógicas a fim de garantir a progressão adequada dos modelos mentais dos alunos. Ainda, destaca-se a importância do investimento na formação de professores, para que estejam aptos a identificar e corrigir falhas no aprendizado desde as séries iniciais.

De fato, as pesquisas sobre o papel das avaliações tradicionais no ensino não se restringem ao campo das Ciências Exatas. Pelo contrário, diversos(as) pesquisadores(as) da área das humanidades também têm se debruçado ao longo dos anos para compreender, reformular e reconstruir um conceito de avaliação que realmente

faça sentido para um aprendizado profícuo, especialmente no que tange ao ensino de línguas. Vamos conferir alguns exemplos no tópico abaixo.

NOVOS CONCEITOS/PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Uma vez, determinado cientista afirmou que “na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma” (Lavoisier, 1975). Esse seleto grupo de palavras foi o suficiente para que tal enunciado se tornasse popular e passível de aplicação em diferentes contextos da vida, inclusive no campo da avaliação. Em outras palavras, nem só de metodologias tradicionais viveram/vivem os procedimentos avaliativos, graças à evolução da produção do conhecimento e da prática em sala de aula. Não podemos negar que ainda há muito a ser feito, pois trata-se de um processo constante de aperfeiçoamento. No entanto, já notamos trabalhos científicos que nos convidam a reconstruir o conceito de avaliação, propondo uma visão mais ampla que envolva sua implicação dentro e fora dos muros da escola.

Neste contexto, Scaramucci (2011) discute a evolução do conceito de validade na avaliação de línguas e seus impactos sociais. Ao estabelecer uma comparação entre avaliação tradicional (AT) e avaliação de desempenho (AD), a autora argumenta que, enquanto a primeira foca no conhecimento gramatical e na precisão de respostas, a segunda avalia o uso real da língua em contextos comunicativos, pois são mais autênticos. Outro apontamento da autora recai sobre o efeito retroativo (*washback*) e as consequências sociais das avaliações. Para ela, os processos avaliativos aos quais os aprendizes são submetidos impactam diretamente não só o ensino e o currículo, mas também em sua motivação.

Por fim, Scaramucci sugere que a validade de um teste não pode ser avaliada apenas por sua estrutura técnica, mas também por suas consequências no ensino e na sociedade. Nesse viés, a avaliação deve ser constantemente revisada para minimizar impactos negativos e maximizar efeitos positivos na aprendizagem de línguas, por meio de abordagens mais holísticas e sociais, por exemplo.

Ainda na intenção de fomentar a discussão sobre a necessidade de transformar e ressignificar os processos de avaliação, no artigo “Avaliação no Ensino de Línguas e Contemporaneidade: Em Busca de uma Re-significação”, Lucena (2004) discute as concepções, os propósitos e as formas de avaliação no ensino de línguas estrangeiras (LE) ao longo do tempo, destacando as mudanças influenciadas pelos contextos sociais, políticos e pedagógicos.

Após rememorar as características principais dos métodos de ensino de LE – haja vista gramática-tradução; audiolingual; abordagem comunicativa; perspectiva sociocultural – a autora afirma que, no contexto atual, há uma valorização de práticas avaliativas que consideram aspectos sociais, culturais e políticos, alinhando-se a uma perspectiva crítica da Linguística Aplicada. Para Lucena (2004), as políticas atuais propõem uma abordagem mais crítica e reflexiva, em oposição aos modelos mecanicistas e positivistas, dando espaço para um processo avaliativo contextualizado, no qual há diálogo e reflexão.

Ao refletir sobre a perspectiva crítica, é pertinente retomar Freire (1989, p. 7), para quem “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Essa compreensão nos leva a perceber que uma abordagem crítica exige ir além das palavras, é compreender as relações entre quem fala, lê ou escreve, e o contexto em que esses atos se inscrevem, reconhecendo o entrelaçamento entre leitura, mundo e poder. Ler criticamente

é compreender de onde se fala, lê e escreve e como cada posição produz sentidos. Nesse movimento, como lembra Martins (2024), torna-se necessário cultivar uma escuta sensível e crítica, que nos provoque a construir outras formas de interação, afastadas da lógica da dominação e abertas ao acolhimento das diferenças.

A concepção pós-crítica de letramento crítico parte do pressuposto de que “a linguagem tem natureza política em função das relações de poder nela presentes” (Monte Mór, 2013, p. 42, *apud* Martins, 2024, p. 112). No campo do ensino de línguas, essa perspectiva implica reconhecer as complexidades geopolíticas e socio-culturais que atravessam o uso da língua, compreendendo, como destaca Pennycook (1998), que ela está inscrita nos discursos do colonialismo. Tal compreensão nos permite problematizar e desafiar as representações e práticas hegemônicas que ainda persistem no ensino e promover uma conscientização crítica entre os aprendizes. Em consonância com Martins (2024), entendemos que ler o mundo na construção de sentidos constitui um processo não apenas racional, mas também emocional.

À luz das discussões contemporâneas sobre letramento crítico e letramento emocional, compreendemos que as emoções não são fenômenos individuais, mas práticas sociodiscursivas reguladas por relações de poder (Boler, 1999; Zembylas, 2007). Em contextos avaliativos, essas dinâmicas se manifestam em regimes emocionais de controle, que prescrevem comportamentos e expectativas de desempenho, como a fluência sem hesitação, a neutralidade temática e a proximidade com o padrão nativo. Tais normas, muitas vezes naturalizadas, produzem ansiedade, autocensura e reforçam hierarquias linguísticas que silenciam vozes plurilíngues e afetivas.

Nesse sentido, as práticas avaliativas afetivas e dialógicas, como propomos neste capítulo, podem ser compreendidas como formas de resistência a esses regimes emocionais tradicionais. Ao promover a personalização do tema, o tempo de planejamento, a possibilidade

de regravação e o uso de rubricas que valorizam a adequação comunicativa em vez da perfeição nativa, redistribuem-se o risco comunicativo e o poder de fala. Essa reconfiguração emocional e política da avaliação amplia o espaço de agência dos aprendizes e transforma o ato avaliativo em uma experiência de pertencimento, solidariedade e emancipação, alinhada a perspectivas que prezam pelo diálogo e humanização nas relações (Freire, 2005; Maturana; Varela, 2001).

SOBRE NOSSA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E A TEMÁTICA DA INFÂNCIA DENTRO DE SALA DE AULA

Dado o percurso teórico traçado anteriormente, reforçamos que, neste capítulo, consideramos a avaliação como um processo cujo significado ultrapassa sua estrutura técnica, influenciando não só a vida do aprendiz, mas também o ensino e toda a sociedade. Além disso, evidenciamos o papel crítico das práticas avaliativas, uma vez que devem ser realizadas em contextos que se aproximem das situações que serão/são vividas pelos estudantes que são submetidos a elas.

Tudo isso vai ao encontro do que vimos em Scaramucci (2011) e Lucena (2004) e corrobora a concepção de Luckesi (2005) ao afirmar que o objetivo da avaliação é realizar o diagnóstico da aprendizagem, visando estratégias mais eficientes para o desenvolvimento do estudante. Para ele, a avaliação é processual, dinâmica e um ato amoroso

no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. A avaliação, portanto, não está no fim, como resultado da aprendizagem, selecionando os mais aptos, mas, sim, o sujeito aprende, se forma, se constrói

porque a avaliação está no interior do ato educativo; é ela que garante que o processo de aprender se efetive e é esse processo que torna o aluno sujeito na “feitura” de si mesmo. Para isso, é necessário entender a avaliação como possibilidade de vir a ser ou fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres, cidadãos. É a prática da nossa existência se construindo com base na avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção-atuação do outro conosco, de tal forma que, assim como sofremos a interferência do outro, também interferimos na realidade do outro. Portanto, a formação da identidade se dá no encontro com o outro, numa construção social, e não como algo meramente objetivo e natural. O caráter da avaliação tem, assim, outra dimensão. É diferente, pois propicia avanço, progressão, mudança e a criação do novo (Luckesi, 2005 *apud* Cavalcanti Neto; Aquino, 2009).

A partir disso, destacamos, ainda, que o amor deve ser componente insubstituível não só nos processos avaliativos, mas em todas as relações educativas e na construção do conhecimento, como afirmaram Freire (2005) e Maturana e Varela (2001). Essa valorização do amor se estende ao diálogo, que é visto como condição essencial à educação, conforme destacado por Jackiw, Benvenutti e Haracemiv (2021, p. 12): “o diálogo democrático, horizontal, no qual todos têm vez e voz”.

Podemos dizer que propiciar o diálogo em sala de aula é um ato de amor também. Por meio dele, temos a oportunidade única de ouvir atentamente o que os nossos aprendizes têm a nos dizer. Nesse sentido, transformamos as aulas em um ambiente mais participativo, que estimula não só a aprendizagem ativa, mas também a escuta ativa, a empatia e o respeito às opiniões alheias. Em um espaço colaborativo e acolhedor como esse, os estudantes têm abertura para revelar suas próprias identidades, ao mesmo tempo que as (re)constroem a partir do contato com outros pontos de vista.

Temas como a infância remetem à história de vida dos aprendizes e estão diretamente relacionados à questão identitária. Quando crianças, vivenciamos as primeiras experiências sociais, emocionais e cognitivas, além de estabelecermos vínculos com a família, amigos e o ambiente ao nosso redor. Tudo isso influencia a formação de valores, crenças e comportamentos que levamos para a vida adulta. Nessa fase, as interações sociais desempenham um papel crucial na construção da identidade. Brincadeiras, diálogos e experiências coletivas permitem que experimentemos diferentes papéis sociais, compreendamos normas e valores culturais e desenvolvamos habilidades de comunicação e empatia. Essas vivências ajudam a formar a consciência de pertencimento a um grupo e a compreensão das diferenças individuais.

Em outras palavras, a temática da infância é um prato cheio para o trabalho em sala de aula de PLE, permitindo desde o estudo gramatical de tempos verbais do passado, como Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo, até as questões mais profundas, como a construção das nossas personalidades, e oferecendo uma oportunidade de reflexão crítica sobre o modo de vida de cada um, sobre as diferentes formas de criação que recebemos e sobre as brincadeiras e brinquedos que tivemos contato. É um campo fértil não só para o trabalho das famosas quatro habilidades para o ensino-aprendizagem de língua – compreensão, fala, leitura e escrita – mas, principalmente, para a expansão do conhecimento de mundo dos aprendizes.

Dito isso, quando o assunto “infância” surgiu durante um momento de diálogo com estudantes de PLE sobre o tema da prova oral de português brasileiro, pareceu uma excelente oportunidade de conhecer melhor a turma (e foi). Mas antes de detalharmos tal ocasião, a partir de agora, justificamos o discurso em primeira pessoa em razão das experiências pessoais que levaram a primeira autora a ressignificar o processo avaliativo em suas aulas.

DO TRAUMA À TRANSFORMAÇÃO: RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE PLE

Em todos esses anos como aprendiz, eu nunca gostei de fazer provas – especialmente aquelas provenientes de disciplinas em que eu não me sentia/sinto confiante o bastante para me sair bem. Por mais que eu sempre tenha estudado e me dedicado para ser uma boa aluna, todo o contexto de realização de uma avaliação tradicional (cadeiras enfileiradas, papel e caneta na mão, silêncio total etc.) desperta em mim sentimentos nada confortáveis, como ansiedade, nervosismo, baixa autoestima e, conseqüentemente, falta de autoconfiança nas minhas capacidades.

Basta fechar os olhos para que eu me lembre, com detalhes, do dia em que eu chorei na mesa ao lado da professora de física diante de uma prova para a qual eu havia me preparado, mas, ao encará-la, eu já não sabia mais o meu nome, quem dirá as fórmulas para resolvê-la. Ainda hoje, como professora de línguas e pesquisadora, embora eu tenha consciência da importância dos processos avaliativos na sala de aula, sinto-me tensa e angustiada em situações em que preciso ser avaliada, sejam elas quais forem.

Como consequência disso, desde que comecei a atuar como professora particular de Português como Língua Estrangeira (PLE), em 2020, as provas tradicionais nunca tiveram lugar nos meus planos de aula. Sempre optei por atividades avaliativas graduais, produções escritas e/ou apresentações orais sobre temas de interesse dos estudantes, por acreditar que a análise de desempenho do aluno deve ser realizada durante o decorrer das aulas, dia após dia, e não em um único momento tenso no qual ele(a) precisa responder a um conjunto de questões selecionadas.

Tal estratégia funcionou muito bem em minhas turmas particulares, mas um outro acontecimento em minha carreira apontou

para uma necessidade de readaptação: comecei a dar aulas de PLE em uma escola online. Independentemente do nível e do tipo de curso para cada turma, a escola trabalha com um planejamento de conteúdo pré-definido que deve servir de guia para o professor e no qual estão previstas pelo menos duas provas para aprovação nos cursos: uma prova escrita, criada e realizada dentro de uma plataforma, e uma prova oral que acontece durante uma aula ao vivo. As provas escritas dos diferentes níveis de aprendizagem são desenvolvidas pela coordenação pedagógica da escola, então cabe ao professor apenas agendá-las dentro da plataforma, corrigi-las e dar o feedback aos alunos. Em contrapartida, não há parâmetros pré-estabelecidos para a prova oral – o que proporciona aos professores e aos alunos a oportunidade (e a liberdade) de decidirem juntos como esse momento avaliativo será realizado e qual será o tema trazido para o diálogo.

Assim, todas as avaliações orais que precisei realizar com os aprendizes em quase dois anos de atuação na instituição, tenho tentado fazer com que eles se sintam o mais confortáveis nessa situação. No início dos cursos, eu sempre proponho uma roda de conversa e busco conhecer cada aluno a partir de seus gostos pessoais, hobbies, profissões e temas de interesse. Ao longo dos encontros semanais, busco reforçar esse laço professor-estudante e, quando chegamos na parte final da nossa jornada juntos, tento compilar essas informações e propor um tema para a avaliação oral de língua portuguesa que seja interessante à turma.

Em uma dessas ocasiões, junto a uma turma empresarial de nível iniciante, composta por seis estudantes, decidimos que seriam realizadas apresentações individuais de até 10 minutos, nas quais cada um faria um relato sobre sua infância e cujo foco comunicativo e gramatical era o uso adequado dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo. Eles poderiam preparar slides com fotos, figuras, tópicos, músicas, enfim, todo tipo de aparato audiovisual que os ajudasse em seus discursos. Chegado o grande dia, os estudantes relataram

um “frio na barriga” no início da aula, pois era a primeira vez em que se expressariam na língua portuguesa em público. Mesmo assim, todos fizeram ótimas apresentações e, a cada slide, os estudantes pareciam mais relaxados. No fim, conversamos sobre as exposições e a minha sensação era de que não tinha sido uma avaliação, mas um momento de partilha de boas recordações entre amigos.

“Mas será que os aprendizes também pensaram dessa forma?”

– Eis o questionamento que deu origem a este capítulo. Em busca de responder a tal questão, um pequeno questionário foi criado e aplicado à turma, dias depois da avaliação oral. Mais informações sobre a ferramenta de pesquisa e sobre as respostas obtidas serão detalhadas no tópico a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes do detalhamento das respostas obtidas por meio da ferramenta metodológica, vale a pena apresentar o perfil dos estudantes investigados. A turma era composta por seis participantes — três homens e três mulheres —, todos mexicanos e hispanofalantes, com idades entre 30 e 45 anos. Eles trabalhavam em uma mesma empresa multinacional, cujas equipes incluíam profissionais nativos do Brasil, o que motivou a necessidade de aprendizagem do português brasileiro. Embora ocupassem diferentes cargos e posições, todos atuavam nos setores financeiro e tecnológico da companhia.

Os participantes estavam matriculados em um curso de nível iniciante, com duração de cinco meses, ofertado integralmente de forma online. Tratava-se de um curso intensivo voltado à comunicação empresarial em português, com ênfase em contextos corporativos. As aulas aconteciam de modo síncrono, duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia cada. Além dos encontros ao vivo,

os estudantes utilizavam uma plataforma virtual que reunia os conteúdos estudados, exercícios e a prova escrita elaborada pela coordenação pedagógica da escola de idiomas. De modo geral, todos costumavam manter as câmeras ligadas e participavam ativamente das aulas, o que favorecia um ambiente de interação constante e colaboração entre professor e aprendizes.

Após a realização da avaliação oral, os estudantes foram convidados a responder, de maneira voluntária e anônima, a um questionário com questões relacionadas à temática das provas que já realizaram ao longo de suas vidas e, especificamente, sobre a avaliação oral proposta naquele curso. Previamente à escrita deste artigo, a coordenadora pedagógica da escola foi consultada sobre a possibilidade de utilizar os dados obtidos nesta experiência para fins de pesquisa e publicação, tendo respondido positivamente ao pedido. Além disso, todos os estudantes assinaram uma autorização de uso de dados, concordando com a utilização de suas respostas de forma anônima e sem qualquer identificação pessoal. Dessa maneira, procuramos garantir o cuidado ético e o respeito à privacidade dos participantes ao longo de todo o processo.

O formulário foi criado no Google Forms, aplicado de maneira online e continha sete questões discursivas e uma objetiva, descritas abaixo:

1. Na sua opinião, para que servem as provas/avaliações?
2. As lembranças que você tem em relação às provas que fez durante a sua vida são boas ou ruins? Justifique sua resposta.
3. Atualmente, como você se sente quando precisa fazer uma prova?
4. Na nossa prova oral, você foi convidado a falar um pouco sobre os acontecimentos mais marcantes da sua infância. Você gostou da experiência? Por quê?

5. Você acha que estudar uma língua estrangeira por meio de experiências pessoais e afetivas torna a aprendizagem mais fácil? Por quê?
6. Você acha que a experiência de voltar à sua infância e preparar uma apresentação em português foi uma atividade prazerosa, mesmo utilizando uma língua estrangeira? Por quê?
7. A sensação que você teve ao realizar a nossa prova oral se diferencia das outras provas que você fez durante a vida? Explique.
8. 8. O quanto você gostou da nossa prova oral? Dê uma nota entre 1 e 10.

Entre os seis participantes do curso, cinco responderam às perguntas e consentiram para que os dados obtidos pudessem ser utilizados em textos como este. As respostas foram analisadas de forma qualitativa, a partir de uma leitura interpretativa e reflexiva das respostas abertas, buscando compreender percepções, sentimentos e significados atribuídos à experiência avaliativa. Essa análise permitiu identificar semelhanças, diferenças e aspectos em destaque nas respostas dos estudantes.

Reconhecemos, no entanto, que o número reduzido de participantes e o caráter localizado da experiência limitam a generalização dos resultados. Ainda assim, o estudo oferece indícios relevantes sobre como práticas avaliativas afetivas podem impactar o engajamento, a confiança e o bem-estar emocional de aprendizes de português como língua estrangeira.

A seguir, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, organizando-os de modo a evidenciar como os estudantes perceberam a proposta e de que forma ela se diferencia das experiências avaliativas tradicionais.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

A primeira questão consistiu em “1) Na sua opinião, para que servem as provas/avaliações?”. Quatro respostas convergiram para a ideia de que tais instrumentos servem para medir o conhecimento de determinado assunto, bem como evidenciar aspectos que devem ser refeitos/reforçados – uma noção que se aproxima da nossa concepção de avaliação elaborada anteriormente. Em contrapartida, o terceiro estudante (E3) afirmou que, na opinião dele, *“las pruebas no dicen realmente si una persona sabe o no sabe el tema estudiado”*.

Na segunda pergunta, os alunos foram convidados a refletir sobre as provas que fizeram durante suas vidas para responderem se essas lembranças são positivas ou negativas. Quatro pessoas do grupo disseram que as memórias são boas, porque as avaliações realizadas as ajudaram a melhorar, enquanto E3 concordou em partes, afirmando que algumas lembranças são boas e outras não o são.

Outra questão investigada foi “3. Atualmente, como você se sente quando precisa fazer uma prova?”. As respostas foram:

- E1. *“Um poco nervosso e pressionado, más as probas Sao necessarias.”*
- E2. *“Tranquilo y trato de hacer un repaso para revisar el vocabulario y cosas que hemos visto en el curso.”*
- E3. *“Me siento nerviosa, se que estoy preparada pero me pongo tensa por el tiempo límite que tienes para contestar.”*
- E4. *“Depende do teste, por vezes sinto-me nervoso, ansioso e, no final, feliz.”*
- E5. *“Nerviosa, preocupada.”*

Em consonância com o que Miccoli (2010) afirma sobre muitas vezes o instrumento de avaliação ser compreendido como inimigo,

notamos a predominância do sentimento de nervosismo em quatro respostas, bem como outros adjetivos que remetem ao incômodo – pressionado, tensa, ansioso, preocupada. Podemos observar que apenas E2 afirma se sentir tranquilo em uma situação avaliativa, e E4 cita a felicidade após “nervosismo” e “ansiedade”, o que pode representar uma espécie de alívio ao enfrentar o desafio da prova e finalizá-la.

A partir da quarta questão, os estudantes foram convidados a refletir sobre a prova oral que eu havia proposto como nota parcial para aprovação no curso. Sendo assim, inicialmente eles deveriam responder: “Na nossa prova oral, você foi convidado a falar um pouco sobre os acontecimentos mais marcantes da sua infância. Você gostou da experiência? Por quê?”. Todos(as) afirmaram ter gostado da proposta, citaram a boa sensação de recordar o que foi vivido no período e falaram sobre a satisfação de falar sobre si em outro idioma:

- E1. *“Foi muito bonito pesquisar entre as fotos antigas e compartilhar momentos felices.”*
- E2. *“Si, la disfrute y recorde buenos momentos que ya no recordaba.”*
- E3. *“Si me gusta, siempre es agradable platicarle a otra persona de donde vienes, quien eres. Y hacerlo en otro idioma es un reto.”*
- E4. *“Gostei de poder partilhar um pouco da minha vida, nessa ligação que foi conseguida e de o poder fazer noutra língua.”*
- E5. *“Si, es un tema que conozco y puedo desarrollar ampliamente.”*

Na questão de número 5, questionamos se os estudantes achavam que estudar uma língua estrangeira por meio de experiências pessoais e afetivas tornava a aprendizagem mais fácil. Quatro afirmaram que sim e justificaram dizendo que se sentem mais motivados por poderem falar de temas pessoais por meio de uma linguagem do “dia a dia”, mesmo que numa língua estrangeira. E o entrevistado E4 disse: *“Não sei se é mais fácil, mas ajuda a ter uma conversa mais fluente, a utilizar vocabulário familiar e fluente.”*

Em seguida, perguntamos: "O que você achou da experiência de voltar à sua infância e preparar uma apresentação em português?". Todas as avaliações foram positivas e os comentários que chamaram a atenção foram:

- E3.** *Primero es más fácil hablar de algo que ya conoces, y segundo hablar de tu infancia siempre trae buenos recuerdos, haces la actividad con más gusto.*
- E4.** *Foi uma experiência excelente, poder partilhar um pouco da minha infância, e a felicidade de poder exprimir e ensinar a minha vida noutra língua foi extraordinária.*

Observamos que as respostas de E3 e E4 revelam percepções positivas em relação à atividade proposta, destacando tanto o aspecto afetivo quanto o pedagógico da experiência. A resposta de E3 enfatiza dois pontos principais: a familiaridade com o tema (a infância) facilita a expressão oral, e a natureza emocionalmente carregada das memórias infantis torna a atividade mais prazerosa. Essa fala evidencia como a conexão pessoal com o conteúdo pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Já a resposta de E4 destaca o valor da experiência de compartilhar aspectos pessoais da infância, além de ressaltar a satisfação em conseguir se expressar em uma língua adicional. Há um sentimento de conquista e realização, especialmente ao mencionar a alegria de "ensinar a própria vida" em outro idioma – o que indica não apenas envolvimento emocional, mas também avanço no domínio da língua portuguesa.

Na penúltima questão, os aprendizes foram convidados a dizer se a sensação que eles tiveram ao realizar a prova oral se diferenciava das outras provas que eles haviam feito anteriormente. Os respondentes afirmaram que o tema foi um diferencial positivo, pois eles puderam falar sobre algo pessoal e não apenas focado na revisão de conteúdos estruturais trabalhados ao longo do curso:

- E1.** *Torná-lo pessoal ajudou a fazelo o melhor possível.*
- E2.** *Si, por que fue un poco más enfocado a desarrollar un tema personal y no tanto como en otros cursos de inglés donde te dicen en base a lo que revisaste en el curso.*
- E3.** *Por el tema si, normalmente se hablan de temas más de la sociedad y no tanto de nosotros mismos.*
- E4.** *Penso que ter a oportunidade de fazer uma avaliação com alguém em quem confiamos e que nos dá a sensação de podermos falar sobre tudo facilita as coisas.*
- E5.** *Felicidade.*

Por fim, os entrevistados atribuíram uma nota entre 1 e 10 para o quanto gostaram da proposta de prova oral de PLE. Três deram nota 10 e os outros dois deram nota 9. Diante disso, evidenciamos um olhar positivo dos estudantes diante de uma nova proposta de prova oral. Os alunos destacaram aspectos como o caráter pessoal, acolhedor e motivador da atividade avaliativa, bem como afirmaram que foi uma experiência mais significativa em comparação a métodos tradicionais.

Em síntese, a avaliação personalizada e humanizada contribuiu tanto para o desempenho acadêmico quanto para o bem-estar dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia a complexidade e a importância de repensar os processos avaliativos no ensino de línguas, especialmente em Português como Língua Estrangeira (PLE). As críticas aos modelos tradicionais, destacadas

tanto pela literatura acadêmica quanto pelas percepções dos próprios estudantes, reforçam a necessidade de avaliações mais humanizadas e contextualizadas. Ao priorizar experiências pessoais e afetivas, como a proposta da avaliação oral sobre a infância, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, que respeita as individualidades e fortalece a confiança dos aprendizes na construção do conhecimento.

Os resultados do questionário aplicado após a prova oral demonstraram que os estudantes valorizaram a oportunidade de compartilhar suas histórias em outro idioma, revelando que a abordagem, além de reduzir a ansiedade, possibilitou um engajamento maior e mais significativo com a língua portuguesa. Essas percepções corroboram os estudos de Scaramucci (2011) e Lucena (2004), que defendem uma avaliação crítica, dialógica e voltada para as experiências reais de comunicação. Além disso, a relação de confiança estabelecida entre professor e aluno foi apontada como um fator que favoreceu a fluência e o conforto durante o processo avaliativo.

Sob uma perspectiva decolonial, compreendemos que práticas avaliativas tradicionais em línguas estrangeiras frequentemente reproduzem hierarquias linguísticas e ideologias de “fala legítima” (Mignolo, 2008; Quijano, 2000), privilegiando sotaques considerados “neutros”, fluência sem hesitação e performances próximas ao padrão nativo. Essa lógica excludente desvaloriza repertórios plurilíngues e afetivos. A proposta relatada neste estudo tensiona esse modelo ao valorizar a inteligibilidade, a pertinência discursiva e o sentido da fala, reconhecendo o direito de cada aprendiz de “falar como é”. Assim, a avaliação se torna um ato de resistência e acolhimento, ampliando as fronteiras de pertencimento no ensino de PLE.

Dessa forma, este capítulo reforça a importância de práticas avaliativas que vão além da memorização e do formato tradicional de ensino. Ao integrar experiências pessoais e afetivas no processo de avaliação, é possível não apenas mensurar o conhecimento linguístico, mas também

promover a autonomia, a autoestima e a motivação dos aprendizes. Essa perspectiva humanizada e dialógica da avaliação representa um caminho promissor para a construção de um ensino mais significativo, no qual a aprendizagem se torna uma experiência transformadora e compartilhada.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. B. Materiais didáticos pluricêntricos e avaliação em aulas de Português Língua Estrangeira (PLE). **Linguasagem: Revista de Estudos em Linguística e Literatura**, São Carlos, v. 37, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1341/819>. Acesso em: 25 out. 2025.
- ALMEIDA, L. C. B.; SOUZA, M. L. T. P. de. Avaliação na perspectiva comunicativa do ensino de línguas estrangeiras: o papel do professor. *In*: **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 7, 2004, Brasília. Anais [...]. Brasília: ALAB, 2004. p. 430-441.
- ANDRADE, C. D. de. No meio do caminho. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 13.
- BOLER, M. **Feeling Power**: Emotions and Education. New York: Routledge, 1999.
- CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A avaliação como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação e Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02. p. 223-240. Ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200010&script=sci_abstract. Acesso em 03 mar. 2025.
- CHATGPT. **ChatGPT** (GPT-4) [Modelo de linguagem grande]. San Francisco: OpenAI, 14 de março de 2024. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 10 out. 2025.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JACKIW, E.; BENVENUTTI, C. D. A. S.; HARACEMIV, S. M. C. A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. **Revista Teias**, [S. l.], v. 22, n. 67, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61965>. Acesso em 03 mar. 2025.

LABURÚ, C. E.; SILVA, D.; VIDOTTO, L. C. Avaliação tradicional e alternativa no ensino: um estudo comparativo. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 26, p. 27-42, set. 2005. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3795/3051>. Acesso em: 03 mar. 2025.

LAVOISIER, A. L. **Tratado elementar de química**. Tradução: Estêvão Pinto. São Paulo: Hemus, 1975.

LUCENA, M. I. P. Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma re-significação. In: **VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**, 2004, Brasília. Anais [...]. Brasília: Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2004. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/051_lucena.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

MARTINS, S. T. A. **(Re)pensando a formação-estágio e suas implicações para as experiências de ensino de inglês**: emoção, reflexão crítica e (de)colonialidade. 2024. Tese (Doutorado em Letras: Linguagens e Representações) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2024.

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

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês**: experiências, desafios e possibilidades. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, [S. l.], n. 34, p. 287-324, 2008.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. Londres: Routledge, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Internacional de Ciências Sociais**, n. 168, p. 117-131, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto**, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3996/3742>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SOUZA, F. R.; VIEIRA, R.; SILVA, J. M. Falhas nas avaliações tradicionais em diversos níveis de escolaridade: um estudo envolvendo tópicos de matemática financeira através de níveis e subníveis de modelos mentais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4321/2886>. Acesso em: 03 mar. 2025.

ZEMBYLAS, M. The Power and Politics of Emotions in Teaching and Teacher Education: A Discursive Perspective. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 23, n. 7, p. 355-367, 2007.

4

Eloisa Terezinha Teles Curado Alvarenga

LETRAMENTO EMOCIONAL NA LICENCIATURA:

SENTIPENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE
ENTRE VIVÊNCIAS E COLONIALIDADES DO SENTIR

EMOTIONAL LITERACY IN TEACHER EDUCATION:

SENTIPENSAR, LIVED EXPERIENCE,
AND THE COLONIALITIES OF FEELING

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo discute a formação inicial em Letras Português/Inglês (UEG/Anápolis) a partir de um relato autoetnográfico que entrelaça sentipensamentos e horizontes decoloniais. Argumenta-se que, embora emoções atravessem estágios e práticas docentes, faltam espaços curriculares explícitos para o letramento emocional, o que dificulta nomear medos, vergonhas e dilemas do "tornar-se professora". Com base nas experiências da autora e nos impactos do curso Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas, defendem-se inserções curriculares dos letramentos emocionais na graduação, com salvaguardas éticas, rodas de escuta, diários reflexivos e atenção a regimes emocionais que regulam quem pode sentir e expressar o quê. Sustenta-se que um currículo sensível às emoções fortalece a agência docente, amplia o pertencimento e promove a justiça emocional na formação.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This chapter offers an autoethnographic account of initial teacher education in a Portuguese/English program (UEG/Anápolis, Brazil), weaving sentipensar and decolonial perspectives to argue that emotions permeate practicum and coursework yet remain undertheorized in the curriculum. Drawing on the author's experiences and on the university extension course on Emotional Literacy for language teacher education, the chapter advocates introducing explicit emotional-literacy components into the curriculum. Rather than treating emotion as private management, the proposal frames it as a socio-discursive practice with institutional consequences. The chapter contends that embedding emotional literacy in language teacher education enhances teacher agency, expands belonging, and advances emotional justice in teacher education.

INTRODUÇÃO

Um dos caminhos que precisamos trilhar para obtermos o “título” de professor/a é o de passar pela graduação, mais especificamente pela licenciatura. Neste texto, não falaremos sobre o processo de alcançarmos o diploma na universidade. Não é sobre o documento que é reconhecido socialmente, e ousar dizer que, a depender do que se interpreta por “reconhecimento”, ele muitas vezes nem existe. Em vez disso, refletiremos sobre as estradas que perpassam essa trajetória na formação docente. Dentre as disciplinas presentes nos planos de curso, as emoções estão sendo consideradas? Essa é a estrada por onde caminharemos. A estrada das emoções. A estrada do Letramento Emocional.

É importante refletirmos sobre o que nos habilita para sermos professores/as. Como Lima, Bahia e Fabris (2021, p. 33) argumentam “[...] é na formação inicial realizada nos cursos de formação que desenvolvemos a habilitação para exercermos a profissão docente”. Sendo assim,

[...] ainda que tenhamos o sentimento de ser professor/a, que tenhamos atitudes de um/a profissional e que atue-mos na área desde antes de uma licenciatura, o que nos habilita a exercer a profissão é o curso de formação universitária. Isso não significa que é um diploma que nos faz docentes, mas é importante trilhar o caminho para alcançá-lo. Essa (trans)formação não para no final da graduação e nem começa com ela. Logo, o “tornar-se” nunca é findado (Curado, 2024, p. 60).

Levando em conta que os cursos de licenciatura não fazem com que nos tornemos professores/as, é evidente que a importância de tal é imensurável para a habilitação nessa área de exercício. Tendo isso em vista, o objetivo aqui traçado é de, ecoando minha voz de participante do curso de “Letramento emocional e formação de professores/as de línguas” (FOPROLI/UFSB) e de professora de Língua

Portuguesa egressa de um curso de licenciatura do interior de Goiás, refletir sobre as inquietações que surgiram durante o curso em relação ao meu olhar acerca da licenciatura em Letras Português/Inglês da minha região, em que sou egressa.

Reforço o fato de escrever em primeira pessoa e, por vezes, usar o plural. Isso ocorre por meio do desejo de unir os olhares entre quem escreve e quem lê, pois é nesse paralelo que as palavras ganham vida e, assim, as reflexões adquirem novos significados. Vale ressaltar que tais reflexões não serão apresentadas como resultados que foram alcançados, mas, sim, inacabados *sentipensamentos*¹ que trouxeram inquietações, as quais foram estendidas a um desejo de fazer algo a mais pela formação de professores/as da cidade de Anápolis, Goiás.

Neste texto, apresentarei alguns dos meus olhares acerca do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás, da cidade de Anápolis, levando em conta as características apresentadas no site oficial da universidade, tendo em vista os *sentipensamentos* que surgiram durante o curso de Letramento Emocional. Além disso, refletiremos sobre algumas vivências do período de estágio obrigatório, como disciplina da matriz curricular, que tive durante a graduação como licencianda, assim como um evento em sala de aula após esse período de formação.

A metodologia que traça este escrito parte da qualitativa-interpretativista, em que é possível utilizar

[...] sua ótica de observação para dar significado ao que o sujeito está mostrando a partir de sua perspectiva de vivência e com isso a abordagem qualitativa auxilia os pesquisadores e pesquisadoras nos mais variados contextos em que o sujeito de sua pesquisa está inserido (Santana, 2021, p. 54).

1 O *sentipensar* aqui tratado está associado aos estudos em que pensamento/razão e sentimento/emoção são indissociáveis (Sousa, 2017; Kusch, 2000; Kahmann e Silveira, 2018; Leroy, 2022; Aragão, 2007; Guerrero Arias, 2011).

Todavia, esse ponto de partida leva a “horizontes outros”, no esforço de “reconhecer trieiros” (Silvestre; Rosa-da-Silva, 2022). Tais caminhos são aberturas para novas possibilidades, novos olhares, harmonizando com o pensamento do fazer decolonial.

Tendo em vista a importância das emoções na formação docente, acredito que a escrita é um meio de expressão de quem somos em nossa inteireza, atrelando sentimento e pensamento, como o *sentipensar* nos recorda (Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022). Esse horizonte nos leva à Escrivência de Conceição Evaristo, em que “[a]s ideias da autora acerca dessa perspectiva me remetem à presença de vida no que escrevemos, tendo em vista que não colocamos apenas a nossa voz no texto, mas muitas outras ecoam conosco” (Curado, 2024, p. 24).

Julgo importante considerar que neste texto a emoção é configurada como prática sócio-discursiva e política que organiza pertencimento e voz. Essa voz quando ecoa nos ambientes gera impactos sociais, fazendo com que não seja apenas um sentir único. A discussão levantada por Rezende e Turcato (2025, p. 2) acerca das emoções reforça o que foi dito, em que visam “[...] discutir emoções não como mera experiência interna ou individual, mas como resistência aos discursos dominantes construídos em contextos socio-culturais mais amplos”.

Sendo assim, essas práticas sociodiscursivas são reguladas por normas, ou seja, regimes emocionais, que definem quem está autorizado a sentir, e expressar esses sentimentos, a depender do lugar e das consequências. A sala de aula, atravessada por emoções, é um local onde esses regimes reverberam. Muitas emoções do/a professor/a não são validadas e são até mesmo reprimidas, e iniciar essas reflexões na formação inicial docente pode facilitar o percurso do “tornar-se professor/a”.

DE QUE PERSPECTIVA TRAÇAREMOS NOSSOS OLHARES?

Atuei como professora de Língua Portuguesa em uma instituição privada da cidade de Anápolis, Goiás. Nessa mesma região, cursei Letras Português/Inglês (2017-2020), na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, é sobre essa estrada da licenciatura que gostaria de traçar nossos olhares. É importante deixar evidente que aqui deixo o registro de reflexões que surgiram durante o curso de Letramento Emocional, em que o maior destaque, neste momento, é a relação com a minha vivência na graduação. No que se refere a documentos oficiais e a uma pesquisa aprofundada na matriz da licenciatura de Letras Português/Inglês, afirmo que isso não foi realizado, o que, aliás, é um desejo futuro.

Em uma pesquisa rápida pela Internet, os anúncios de curso de Letras em Anápolis foram associados apenas à UEG. Nessa instituição, apenas uma turma é aberta anualmente no campus central, localizado no bairro Jundiaí. Vale ressaltar que nos arredores da região essa licenciatura é encontrada, como em Goiânia, Cidade de Goiás e Inhumas, com diversas habilitações, onde em Anápolis é especificamente Letras Português/Inglês.

Como egressa do curso, posso enfatizar que tive uma excelente (trans)formação. Pude ter contato com diferentes perspectivas da docência, desde reflexões de uma sala de aula mais tradicional, em que os/as alunos/as são recipientes que recebem os conteúdos, relacionadas à Educação Bancária dialogada por Paulo Freire (1970), até olhares de um ensino de línguas crítico. Essa é uma perspectiva bem ilustrada por meio de um trecho de uma entrevista-narrativa apresentada no estudo de Oliveira (2021, p. 94):

[o] letramento crítico faz parte da escola. A gente (a escola) quer desenvolver nos alunos a formação crítica. De ele (aluno) saber o seu papel na sociedade, saber agir, se posicionar, aprender línguas, que é o que a gente tá focando aqui.

Para tomarmos ciência da perspectiva dessa licenciatura, julgo importante conhecermos a matriz do curso, que tem período mínimo de 4 anos e máximo de 6.

Tabela 1 – Matriz do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês – UEG

Período	Conteúdo de formação	Componentes curriculares com carga horária prática ou teórica			
1º	Núcleo Específico	Introdução aos Estudos Linguísticos	Carga Horária Total do Período		
1º	Núcleo Modalidade	LIBRAS	6º	Núcleo Específico	Estudos do Texto
1º	Núcleo Específico	Língua Inglesa I	6º	Núcleo Específico	Língua Inglesa VI
1º	Núcleo Comum	Linguagem, Tecnologias e Produção Textual	6º	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Portuguesa IV
1º		Teoria Literária I	6º	Núcleo Modalidade	Psicologia da Educação
Carga Horária Total do Período			6º	Núcleo Específico	Práticas de Ensino de Língua Inglesa II
2º	Núcleo Específico	Língua Inglesa II	6º	Núcleo Específico	Práticas de Ensino de Língua Portuguesa II
2º	Núcleo Específico	Linguística Geral	6º	Núcleo Específico	Estágio de Língua Inglesa II
2º	Núcleo Específico	Laboratório de Expressão Oral em Língua Inglesa	6º	Núcleo Específico	Estágio de Língua Portuguesa II
2º	Núcleo Modalidade	Metodologia Científica	Carga Horária Total do Período		
2º	Núcleo Específico	Teoria Literária II	7º	Núcleo Específico	Estudos de Linguística Aplicada
Carga Horária Total do Período			7º	Núcleo Específico	Estudos de Semântica e de Pragmática
3º	Núcleo Comum	Diversidade, Cidadania e Direitos	7º	Núcleo Específico	Língua Inglesa VII
3º	Núcleo Específico	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	7º	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Inglesa I
3º	Núcleo Específico	Língua Inglesa III	7º	Núcleo Específico	Trabalho de Curso I
3º	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Portuguesa I	7º	Núcleo Específico	Práticas de Ensino de Língua Inglesa III
3º	Núcleo Modalidade	Políticas Educacionais	7º	Núcleo Específico	Práticas de Ensino de Língua Portuguesa III
Carga Horária Total do Período			7º	Núcleo Específico	Estágio de Língua Inglesa III
4º	Núcleo Modalidade	Didática	Carga Horária Total do Período		
4º	Núcleo Específico	Língua Inglesa IV	8º	Núcleo Específico	Estudos do Discurso
4º	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Portuguesa II	8º	Núcleo Específico	Língua Inglesa VIII
4º	Núcleo Específico	Morfossintaxe da Língua Portuguesa I	8º	Núcleo Específico	Literatura Infantojuvenil
4º	Núcleo Modalidade	Sociologia da Educação	8º	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Inglesa II
Carga Horária Total do Período			8º	Núcleo Específico	Trabalho de Curso II
5º	Núcleo Modalidade	História da Educação	8º	Núcleo Específico	Práticas de Ensino de Língua Inglesa IV
5º	Núcleo Específico	Língua Inglesa V	8º	Núcleo Específico	Práticas de Ensino de Língua Portuguesa IV
5º	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Portuguesa III	8º	Núcleo Específico	Estágio de Língua Inglesa IV
5º	Núcleo Específico	Morfossintaxe da Língua Portuguesa II	8º	Núcleo Específico	Estágio de Língua Portuguesa IV
5º	Núcleo Específico	Práticas de Ensino de Língua Inglesa I			
5º	Núcleo Específico	Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I			
5º	Núcleo Específico	Estágio de Língua Inglesa I			
5º	Núcleo Específico	Estágio de Língua Portuguesa I			

Fonte: Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas – 2023.

O único componente curricular que parece se aproximar da perspectiva de emoções é a “Psicologia da Educação”, vista no 5º período. No entanto, ao direcionarmos os olhares à psicologia

na formação, isso não significa especificamente aprofundar-se em aspectos emocionais da formação de professores/as. Nesse viés, a professora Ana Maria Barcelos (2023), na aula de abertura do curso de Letramento Emocional e Formação de Professores/as de Línguas (FORPROLI/UFSB), comenta sobre esse pensamento de acharmos que apenas profissionais da psicologia podem falar de emoções, mas as emoções são parte de todos nós, seres humanos.

Sendo assim, na ementa dessa disciplina, há o objetivo de refletir sobre “[c]oncepções e processos de Desenvolvimento e Aprendizagem no contexto da prática pedagógica. Teorias da aprendizagem. Processos Cognitivos nos Estágios do Desenvolvimento”. Me recordo de, quando licencianda, estudar pensadores como Jean Piaget e Lev S. Vygotsky com olhares para os/as alunos/as e suas vivências em sala de aula. Ao menos isso foi o que mais me marcou. Além disso, lembro-me, também, de uma proposta de entrevista com algum/a professor/a da escola onde fazíamos o estágio, o que foi interessante por entrarmos em contato de forma mais pessoal com o docente que estava em sala de aula, ainda que não me venha à memória o contexto dessa ação.

Em contrapartida, acredito que não há como dissociar as emoções de quaisquer componentes curriculares. Seja Psicologia da Educação, Didática e até mesmo Metodologia de Pesquisa. E o uso do termo “até mesmo” foi proposital, pois a metodologia, de certa forma, parece ser um conteúdo rígido, distanciado do sentir. Todavia, o/a professor/a em formação, nesse caso em formação inicial, se depara a todo instante com suas emoções e é preciso saber como lidar com elas.

Como percebemos na Tabela 1, os estágios iniciam no 5º período, mais especificamente na metade da graduação. No entanto, não há nada direcionando ao Letramento Emocional. Diante disso, se eu pudesse escolher um período dessa graduação para situar essa disciplina, seria antes no período inicial de estágio supervisionado

ou durante essa fase. Acredito que o/a professor/a que tem acesso a esses olhares nessa fase tão sensível – pois é uma trajetória nova, um novo passo – terá mais facilidade de lidar com suas emoções em sala de aula.

Em relação à minha vivência na graduação, mesmo eu não tendo tido uma disciplina específica de Letramento Emocional, os/as meus/minhas professores/as, principalmente de estágio, conversavam conosco sobre esse “sentir” de forma constante. No último ano desse percurso de formação, foi o começo da pandemia de Covid-19 (2020), então, ainda mais, as emoções eram colocadas em pauta. Um cenário difícil em que o que estávamos sentindo era validado.

No entanto, no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2023), a única parte que cita o termo “emoções” e “emocional” é no tópico 8, sobre o “Compromisso com a paz, a promoção e defesa dos direitos humanos, a inclusão social, a preservação do meio ambiente, em especial do Cerrado, e a cidadania”, em que:

A Base Nacional Comum Curricular distribui o conhecimento a ser transmitido aos jovens em vários campos do saber, inclusive o pessoal. No entanto, na proposta curricular, os conhecimentos formadores da cidadania são substituídos por outros que pouco contribuem na formação do ser humano. Por exemplo, as artes em geral, que são as manifestações mais genuínas do espírito humano, têm pouco lugar enquanto presença nas sugestões da Base. A leitura literária tem o mesmo destaque de outras que não representam dificuldade para o leitor. Considerando que o texto literário instiga o leitor a pensar, a se colocar no lugar do outro, a “purificar” suas emoções, a entender melhor o mundo onde habita bem como as relações pessoais, é que esse projeto empenha em preparar eventos que dêem oportunidade aos estudantes de Letras de experienciar diferentes situações em que a arte seja o propulsor da formação do ser humano com destaque para o seu fortalecimento emocional (Universidade Estadual de Goiás, 2023).

Desse modo, acredito que a arte seja, de fato, um impulsor da formação para o fortalecimento emocional; no entanto, há outras perspectivas que podem ser exploradas que vão além dos textos literários, mas se direcionam à forma como cada sujeito lê o mundo, se lê e compartilha suas vivências no cotidiano.

A inclusão dessas leituras de mundo e de si atreladas à emoção com letramento crítico no plano de curso, seja no período de estágio ou em qualquer outra fase, não se relaciona apenas com as noções de zelo com o “bem-estar”, mas atua como um facilitador para alterar efeitos sociais da formação. Esse olhar potente para as emoções favorece uma mudança política e cultural das emoções.

O CURSO DE LETRAMENTO EMOCIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ AS DE LÍNGUAS E SEUS IMPACTOS

Tendo em vista o cenário do curso de Letras Português/Inglês e a minha trajetória nesse espaço, como já mencionado, não senti nenhuma deficiência em minha formação. Acredito que os espaços de diálogo proporcionados pelos docentes foram fundamentais para uma perspectiva muito positiva da profissão que escolhi. No entanto, nunca havia imaginado uma disciplina específica em um curso de licenciatura direcionada ao Letramento Emocional, o que acredito que teria ampliado ainda mais meu olhar durante a (re/des)construção da minha identidade de professora.

Vale ressaltar que meu interesse pelo curso de letramento emocional surgiu por se tratar de emoções e, naquele momento (2023), por estar aprofundada nos estudos sobre o “sentir” de professores/as de línguas no período de inserção profissional. Como eu estava na fase

de escrita da minha dissertação de mestrado, a qual foi defendida no dia 1 de abril de 2024 com o título de "Inserção profissional de professores/as de línguas: emoções e (des)identificações em movimento", meus olhos brilharam assim que vi o convite para tal.

Nunca havia ouvido falar nesse termo: Letramento Emocional. No primeiro encontro, em que a abertura foi transmitida pelo YouTube², a professora Ana Maria Barcelos nos levou a refletir sobre "a importância do Letramento Emocional na Formação de Professoras/es de Línguas". Nesse primeiro contato, ao ser citada a ideia de uma pesquisadora estudar os cursos que têm esse componente curricular, já me surgiu uma inquietação. Meu primeiro pensamento foi: como seria bom ter tido uma disciplina como essa na minha formação. O saber lidar com as situações que viessem a surgir na sala de aula poderia ter tido outras perspectivas.

No decorrer dos encontros e durante as leituras, sempre que algo era relacionado, ainda que de forma discreta, à licenciatura, eu me via curiosa em, de alguma forma, poder levar esse letramento para os/as licenciandos do curso de Letras da minha cidade. Acredito que um curso de extensão ou até mesmo momentos específicos que possibilitem mencionar esse conteúdo já seriam de grande valia. Como egressa do curso, a relação com esse processo de formação me perpassa constantemente pelas reflexões que surgem do cotidiano, pois a minha formação docente não terminou ao sair da graduação; ela é inacabada, como Freire (1987) nos recorda; é constante.

E nesse constante tornar-se, mesmo sem antes conhecer a nomenclatura desse letramento, percebi que desde a fase da graduação buscava relacionar as emoções na sala de aula. Me recordo de, no estágio supervisionado de língua inglesa, em uma escola pública da cidade de Anápolis, levar emojis com expressões, como alegria,

2

Plataforma online de vídeos onde os usuários podem assistir a vídeos, bem como criá-los e compartilhá-los.

raiva e medo, para explorarmos o vocabulário e refletirmos sobre o que os/as alunos/as sentiam naquele momento. Além de ter sido um momento divertido, foi bastante reflexivo, em que cada estudante compartilhou o que sentia naquele instante de forma materializada nos emojis. Depois, cada um/a da turma fez um registro sobre o vocabulário e suas emoções em forma de desenho.

Tendo em vista que o Letramento Emocional busca fazer com que os sujeitos tenham consciência sobre o vocabulário de seus sentimentos, como Barcelos (2015) argumenta, naquela aula senti medo, pois o meu professor de estágio estava presente, me “avaliando”, mas no final foi um grande alívio, pois tudo correu bem e a dinâmica proposta foi bem executada. Já em um outro momento, ainda do estágio supervisionado na escola, me vi incapaz, pois tinha certa dificuldade de me aproximar dos/as alunos/as, talvez pelo fato de não saber ao certo como me portar em sala de aula. Não queria extrapolar os limites no relacionamento professor/a-aluno/a, mas também não julgava oportuno colocar uma barreira entre nós. O que me ajudou nesse processo foram os momentos de diálogo tanto entre meus/minhas colegas da licenciatura quanto com os/as professores/as da graduação, mesmo sem ainda conseguir dar nome a esse sentimento. Sentia que tinha algo, mas não sabia o que, e arrisco dizer que somente anos depois tive consciência do que de fato acontecia naquela fase.

Considerando o regime emocional, ou seja, as regras de quem pode ou não sentir, o medo e o sentimento de incapacidade nesse cenário estavam validados, pois ali eu não era socialmente vista como professora, era uma estagiária, ou melhor, uma aluna de graduação sendo avaliada pelo meu professor. Sabendo disso, o/a aluno/a pode sentir medo em uma prova ou em alguma outra situação desafiadora; o/a professor/a não.

Diante dos sentimentos que emergiram no estágio, concordo que

[...] o letramento emocional (LE) é uma prática que precisa estar presente na formação de professores/as, em especial, pois é uma ferramenta que auxiliará a/o docente a lidar com demandas complexas que envolvem o ato de ensinar. As interações emocionais inaugurais corroborarão que esse profissional atribua sentido à sua profissão (Arcanjo, 2019) e assim poderá colaborar para a formação de um profissional crítico consciente acerca das interações sociais vivenciadas no contexto escolar (Martins, 2024, p. 240).

Nesse viés, esse tipo de letramento é fundamental para entendermos também os/as alunos/as, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, um dos grandes impactos do curso de Letramento Emocional na minha trajetória foi o de me auxiliar a entender quem eu sou e quem é a professora que eu desejo me tornar.

SOU PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Saber nomear as nossas emoções é importante, assim como saber quem somos. Percebo que ao falarmos de ensino de línguas, situamos mais profundamente o ensino de língua inglesa, o que é muito importante. Quais são os medos dos/as alunos/as em relação à língua estrangeira? Há tensão ao tentar aprender? Há medo de errar? Sabendo disso, ao me inscrever para o curso de letramento emocional, fiquei com receio de não conseguir me situar, pois imaginava o foco apenas voltado ao inglês, o que não foi uma realidade, pois abordamos várias leituras e perspectivas, em que muitos dos textos eram sugeridos em votação no nosso grupo no WhatsApp³.

Minha relação com o inglês nunca foi traumática; no entanto, o medo sempre me acompanhou. Quando terminei a licenciatura, trabalhei por cerca de dois anos como professora de Língua Inglesa para crianças matriculadas até o 5º ano do ensino fundamental I. Sempre tentava atrelar o lúdico ao crítico, mas no momento da pronúncia o sentimento era de tensão. Antes das aulas, eu treinava todas as palavras possíveis que pudessem surgir naquele dia; tinha muita insegurança. O medo, a insegurança e a tensão antecederam as aulas, mas durante o processo era tranquilo. Depois que a pronúncia saía, o alívio vinha.

Rezende e Turcato (2025, p. 4) defendem que “[...] as emoções são contextualmente construídas por narrativas hegemônicas que nos ensinam o que podemos sentir e expressar socialmente” e questionam quais são as emoções que aprendemos a sentir, reprimir e expressar. Tendo em vista esse regime emocional, entendo que o medo, a insegurança e a tensão mencionados anteriormente não são direcionados aos/as docentes. Aprendemos que isso tem um viés negativo na sala de aula, o que não condiz com a identidade de professores/as.

Todavia, assim que tive a oportunidade de trabalhar especificamente com a Língua Portuguesa, me vi em um lugar seguro e mais tranquilo. Evidentemente, outros desafios surgiram, como o de conciliar a necessidade de explorar a gramática normativa atrelada a conceitos significativos para os/as estudantes, assim como ter um olhar crítico e levar os/as alunos/as a ampliarem as visões de mundo. O medo também estava aqui, mas foi um medo diferente. Por exemplo, o medo de errar a escrita de alguma palavra da nossa língua materna, mesmo sabendo falar, o medo de não levar conceitos significativos e o medo de não ser boa o suficiente para aqueles/as alunos/as. No entanto, entender que não sou um dicionário ambulante foi, e é, importante nesse processo, o que não me torna menos capaz ou profissional.

Hoje me identifico nessa persona na profissão. Sou professora de Língua Portuguesa, e isso é ser professora de “línguas”. Essa identidade também me permite refletir sobre o letramento emocional na formação docente, que é constante. Considero importante destacar essa realidade, pois o curso de Letramento Emocional, atrelado aos meus estudos no mestrado (PPG-IELT/UEG), me acompanhou nesse caminho de (re)descoberta. Olhei para mim como professora, validei meus sentimentos, busquei ter um olhar ainda mais sensível aos/as meus/minhas alunos/as e me percebi capaz de romper o muro da rigidez em sala de aula, onde, nos primeiros períodos do curso de Letras, eu imaginava que definiam a escola. Foi depois disso que pude encontrar um horizonte amplo e cheio de descobertas.

Nesse sentido, considero importante destacar “[...] um corpo docente emocionalmente letrado deve: a) ser ineficientemente otimista; b) saber ouvir; c) mostrar comprometimento; d) comemorar o sucesso do outro; e) ter tolerância para o *stress*” (Barcelos, 2015, p. 70). Para que isso seja possível, acredito que saber quem é o/a professor/a que somos, assim como o/a que queremos ser, facilita nesse percurso de sermos letrados emocionalmente. Em contrapartida, saber que sou uma professora de língua portuguesa, por exemplo, não me exime da possibilidade de poder me identificar com outras perspectivas. O letramento emocional é sinônimo de liberdade, e essas asas precisam ser apresentadas ainda na graduação, para assim podermos nos fortalecer.

UMA VIVÊNCIA EMOCIONALMENTE REFLEXIVA

Após o curso de Letramento Emocional, tendo em vista a importância de validar e dar nome ao que sentimos, tive um evento

em sala de aula que me deixou pensativa por dias. Naquela semana que relatarei nesta seção, lembrando dos diálogos sobre o letramento emocional, busquei entender quais eram as emoções que me transpassaram na sala de aula.

Por primeiro, acho importante levar em conta como me vejo como professora e como alguns/mas estudantes já mencionaram que me veem. Não sou o perfil de docente que chega na sala gritando, bate no quadro para pedir silêncio e muito menos utiliza palavras inadequadas para o ambiente escolar. Acredito que isso é o que se espera de um/a profissional da educação. No entanto, em um dia qualquer, vivenciei um episódio que me deixou mal por dias.

Era uma sala de aula de 8º ano, com quase 40 alunos/as, os/as quais eu tenho conhecimento de que gostam de aulas interativas, assim como se interessam por momentos de diálogo em grupos. Naquele momento, a proposta era de uma aula expositiva, especificamente de correção de atividades. Ainda que não seja o contexto mais empolgante para os/as jovens adolescentes, a revisão das atividades realizadas é necessária. O grande problema foi a constante presença de conversas paralelas na sala de aula e, por muitas vezes, foi preciso pedir atenção para que a atividade pudesse ser concluída.

Já no final daquele momento, quando aguardávamos o soar do sino para o término da aula, a conversa continuou, agora acompanhada por alunos/as andando pela sala, e minha reação foi a de jogar os livros que estavam na minha mão sobre a mesa e repreender os/as alunos/as como nunca havia feito antes, pois o tom da minha voz foi bastante elevado. Obviamente, não usei termos inadequados, mas a cena de jogar os livros bruscamente na mesa e gritar não saía da minha mente.

Isso aconteceu no último horário de aula de uma sexta-feira, então passei o final de semana lembrando desse fato. Por que eu agi assim? O que senti? Essa é a professora que sou? Essa é a professora

que quero ser? Além desses questionamentos, me vi pensativa por ter me exaltado no momento em que eu não estava mais “dando aula”; apenas aguardávamos o sinal para irmos embora. Talvez para algumas pessoas essa cena possa parecer até irrelevante, mas teve grandes impactos para mim.

Na outra semana, quando cheguei na sala, me deparei com um silêncio absoluto. A aparência era que os/as alunos/as sabiam que iniciaria a aula recordando o acontecimento anterior. De fato, foi isso que aconteceu. Minha primeira fala foi: “Vocês sabem que eu não sou aquela professora, e muito menos é ela que eu desejo ser”. E em uma conversa não muito demorada, a harmonia da turma voltou. Foi como se eu tivesse me encontrado com o que eu senti, na certeza de que os/as alunos/as também sentiram algo diferente.

Infelizmente, ainda há um achismo de que o/a bom/boa professor/a é aquele/a que, com autoritarismo, ganha o respeito da turma, mas acredito que o diálogo é sempre o melhor caminho, tanto para entendermos quem somos quanto para entendermos o/a outro/a. Sendo assim, auxiliada pelos/as próprios/as alunos/as que mencionaram que naquela aula a desatenção foi frequente, pude entender que me senti de alguma forma desrespeitada e minha reação foi ficar irritada. Todavia, da mesma forma que não gosto que me desrespeitem, também não posso fazê-lo.

O regime emocional não permite ao/à professor/a que, de certa forma, peça desculpas aos/às alunos/as ou reconheça que está errado/a. Isso pode soar como uma fraqueza e abrir brechas para a perda de autoridade em sala de aula. Infelizmente, muitos/as podem pensar assim, mas o meu sentir que precedeu a ação gerou consequências no ambiente, o qual ficou desestabilizado. Acredito que se eu tivesse ignorado aquele cenário, o decorrer das aulas seria prejudicado, pois a minha relação com os/as alunos/as seria influenciada por um contexto isolado, que, no caso, foi uma circunstância de irritação. É válido ressaltar que aqui não quero levar em conta que um

docente não pode se irritar; o que destaco é a ação que esse sentimento gerou, que julguei como inapropriada.

Os conceitos vistos no curso de letramento emocional influenciaram as reflexões desse evento, o qual teve seu desenrolar enquanto era cursista. Não ignorei o que sentia, nomeei o sentimento e lidei da melhor forma que consegui na situação. Tendo em vista que "[...] ensinar e aprender são atividades emocionais" (Barcelos, 2015, p. 68 *apud* Wright, 2006), finalizo tais ideias com uma reflexão tida por Barcelos (2015, p. 69), a qual comungo, em que "[...] muito do *stress* e das licenças de saúde dos professores no Brasil são causadas pela negligência a esse aspecto emocional de nossa prática, seja por não termos conhecimento ou porque em nossos ambientes de trabalho, tendemos a ignorar isso".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, não foi o objetivo deste texto trazer resultados, mas reflexões. Em contrapartida, deixo em registro um desejo a ser alcançado: o de me aprofundar nos estudos acerca do Letramento Emocional na graduação em Letras Português/Inglês do espaço onde estou situada. Tendo discutido sobre o impacto do curso de Letramento Emocional e formação de professores/as de línguas na minha trajetória (sempre) inacabada, por me conduzir ao pensamento de entender as emoções como parte indispensável na formação docente, julgo importante que outros/as professores/as também se encontrem nessa realidade e com essa perspectiva.

Neste texto, busco gerar novas visões a partir da minha perspectiva sobre a ausência do componente curricular de Letramento Emocional no curso de Letras Português/Inglês de uma licenciatura na cidade de Anápolis, Goiás. No entanto, não ter essa disciplina

não extinguiu a presença de reflexões sobre as nossas emoções, pois em muitos momentos de conversa elas eram levadas em conta.

A grande questão que levanto diante dos fatos apresentados é a de como o letramento emocional poderia nos auxiliar nesse período de formação, nos tornando mais confiantes ao lidar com o que viéssemos a sentir em sala de aula, tanto no estágio quanto após a habilitação docente concedida pela graduação. Sendo assim, teríamos consciência de que professores/as letrados emocionalmente passam a se compreender, assim como a compreender as outras pessoas, capazes de gerenciar as próprias emoções. Sendo assim, a possibilidade de uma disciplina como essa na matriz da graduação seria muito válida.

Abrir um espaço no currículo do curso de licenciatura, em especial de línguas, para as emoções pode ser desafiador, pois é um ato de dar voz àqueles/as que estão aprendendo a se situar no meio docente. E para isso os/as formadores/as devem estar dispostos/as a ouvir. Diante disso, é importante que haja um *sentipensar* político atrelado às consequências que a reformulação de um currículo pode causar, tendo em vista efeitos positivos que essa proposta desencadearia na formação de professores/as e no plano de curso da licenciatura.

Na minha vivência durante o curso de letras, eu pude falar, mas não tinha consciência do que de fato eu estava falando. Na minha pesquisa de mestrado, comecei a tomar conhecimento da importância das emoções na formação docente, tendo em vista o processo de inserção profissional e (des)identificações docentes, o que acredito ser relevante mencionar pelo fato de, nesse mesmo período, tomar conhecimento do mundo do letramento emocional. Foi a partir dessa experiência no curso que comecei a compreender a influência e a importância da competência emocional para os/as professores/as.

Quando se fala das emoções na sala de aula, não especificamente nos referimos ao momento atual. Um exemplo disso se dá na menção apresentada neste texto, em que as vivências do estágio no período da licenciatura tomaram nova forma. Não obstante, o episódio que gerou inquietações já no momento do acontecido na turma do 8º ano também tomou outros rumos ao reconhecer que senti algo diferente e que aquilo não fazia parte da docente que desejo ser. No entanto, essa ocasião fez parte de mim naquele momento e, diferente de validar a ação que partiu de uma emoção sentida, é tentar achar meios para lidar com ela.

Acredito que o letramento emocional me trouxe mais confiança em ser, de fato, uma professora inteira. Isto é, uma profissional que não tem como prioridade apenas a razão, na busca constante de adquirir a postura de “dicionário ambulante”. Vale salientar que somos eternos/as aprendizes e é preciso caminhar em busca do conhecimento, em especial com um olhar sensível e crítico. Apesar disso, é importante evidenciarmos as emoções, as quais são fundamentais para a formação docente, para entendermos quem somos, nossas relações cotidianas, nosso passado e o que não queremos ser.

A consciência emocional é a porta para a liberdade. Não é uma liberdade ingênua, mas uma liberdade forte, que nos leva aos ventos de entender quem somos, dando nome ao que sentimos. A consciência emocional é a asa da formação docente, que vê o/a professor/a como um sujeito inteiro e possível de alçar voo para novas possibilidades de visão de mundo. Essas possibilidades podem surgir por meio de um currículo sensível às emoções, que auxilia na agência docente, pertencimento e justiça emocional na formação.

REFERÊNCIAS

- A Importância do Letramento Emocional na Formação de Professoras/es de Línguas. **YouTube**. 06 de outubro de 2023. 1h35min32s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IW4TeAm0kBU&t=1080s>. Acesso em 06 de outubro de 2023.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. ***São as histórias que nos dizem mais***: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 287 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A importância do letramento emocional na formação de professores de línguas. *In*: GOMES, Gysele da S. Colombo; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas – SP: Pontes Editores, 2024.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLDO, Cláudia; STURM, Luciane (org.). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- CURADO, Eloisa Terezinha Teles Curado. **A inserção profissional de professores/as de línguas**: emoções e (des)identificações em movimento. (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação**: saberes necessários à prática. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. **Por una antropología del corazonar comprometida com la vida**. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2011.
- KAHMANN, Ana Paula; SILVEIRA, Éder da Silva. Sabedoria ou Epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.
- KUSCH, Rodolfo. **Obras Completas** – Tomo II. Argentina, Rosário: Editorial Fundación Ross, 2000.
- LEROY, Henrique. Corazonar. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceito em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

LIMA, Samantha Dias de; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Notas sobre a constituição docente do professor iniciante da Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino; SOUZA, Núbia Enedina. **O papel das emoções e da linguística aplicada crítica na formação do professor de línguas**. International Congress of Critical Applied Linguistics: 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, [S. l.], v. 10, n. 2, 1994.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 21, p. 81-106, 2021.

SANTANA, Leoniza Saraiva. **Narrativas de professoras e professores sobre a Literatura de Autoria Feminina nos contextos de formação escolar e não escolar**: um olhar para o Curso de Letras. 2021. 230 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2021.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana Silvestre; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na Linguística Aplicada: contribuições de pesquisas cá do cerrado central do Brasil. *In*: SILVESTRE, Viviane Pires Viviane Silvestre; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (org.). **Movimentos em educação linguística**: um gesto de afetos e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

SOUZA, Fernanda Brabo. Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 248-266, 2017.

TALLEI, Jorgelina; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LIBERALI, Fernanda Coelho. Sentipensante. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceito em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras - habilitação em língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas**. Anápolis, 2023.

5

*Thalita Rezende
Ana Claudia Turcato de Oliveira*

DESOBEDIÊNCIA EMOCIONAL NA DOCÊNCIA:

**AMOR, CULPA E TRABALHO EMOCIONAL
EM PERSPECTIVA CRÍTICA**

EMOTIONAL DISOBEDIENCE IN LANGUAGE TEACHING:

**LOVE, GUILT, AND EMOTION LABOR
IN A CRITICAL PERSPECTIVE**

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo discute emoções na docência pública a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, focalizando como discursos hegemônicos instituem regras emocionais que naturalizam o amor e a culpa como emoções adequadas enquanto raiva e tristeza são silenciadas. Com base em recorte de tese de Rezende (2020), analisamos efeitos do trabalho emocional, feminização do magistério e processos de culpabilização docente, relacionados ao adoecimento e ao burnout. Propomos a desobediência emocional como prática de resistência e reconfiguração política com subversão às regras emocionais impostas e fortalecimento da agência coletiva de docentes.

Palavras-chave: emoções; agência; letramento crítico.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This chapter examines teachers' emotions in public-school settings through a post-structural lens, showing how hegemonic discourses establish emotional rules that normalize love and guilt as proper emotions while anger and sadness are rendered illegitimate. Drawing on Rezende (2020), the chapter analyzes emotion labor, the feminization of teaching, and the discursive responsabilization of language educators, linking these to burnout. The chapter advances emotional disobedience as a practice of resistance and politicizing emotions in order to reconfigure emotional regimes in schools while foregrounding collective agency.

Keywords: emotions; agency; critical literacy.

INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão que apresenta diversos desafios ao longo da jornada, desde a escolha no vestibular, a formação inicial, até o momento em que entramos em uma sala de aula pela primeira vez e decidimos nunca mais parar de estudar. A pressão da família por uma escolha profissional “de prestígio”, os olhares desdenhosos dos amigos dizendo “você é tão inteligente, vai ser professora?”, o instigante curso de graduação que nos abre as portas das salas de aula, mas, dessa vez, não para nos sentarmos e ouvirmos o professor, mas para assumirmos esse importantíssimo papel na sociedade e, sobretudo, na vida dos nossos estudantes. Você se recorda, professora, da primeira vez em que “assumiu” uma sala de aula? O medo, o desespero, a angústia e, ao mesmo tempo, a excitação, a alegria e a esperança. Quais emoções você teve que esconder e quais se sentiu confiante para demonstrar? Incrível como essas e tantas outras emoções nos acompanham e são tão presentes no dia a dia de nossa profissão. Também, pudera. Lidamos com gente, muita gente, gente miúda, gente adolescente, gente jovem, gente adulta, gente idosa, gente diversa. No meio de tanta gente, nos encontramos, nos perdemos, nos formamos, nos emocionamos.

Sendo assim, como falar de docência sem falar das emoções que são construídas desde o início da trajetória, na convivência com os estudantes, colegas de trabalho, pais/responsáveis, chefias, burocracias, nossa formação, a matéria que lecionamos, a construção do magistério, enfim, tantas e tantas questões? Parece óbvio associarmos emoções à docência, mas essa não é uma relação extensamente explorada na ciência. Neste artigo, nos propomos a discutir esse tema, apoiando-nos, mesmo que inicialmente, na perspectiva pós-estruturalista das emoções (Benesch, 2017; Boler, 1999), nos conceitos de trabalho emocional (Hochschild, 1983;

Benesch, 2017; Oliveira, 2021) e de luta/resistência por meio das emoções (Boler, 1999, 1999; Rezende, 2020), o que estamos chamando aqui de desobediência emocional.

Visamos, portanto, discutir emoções não como mera experiência interna ou individual, mas como resistência aos discursos dominantes construídos em contextos socioculturais mais amplos.

EMOÇÕES: O QUE NOS É PERMITIDO SENTIR E DEMONSTRAR?

Nessa seção, iremos apresentar o princípio teórico que orienta nossos estudos e a construção deste trabalho, a saber, a perspectiva pós-estruturalista das emoções para as áreas de Linguística Aplicada e Educação, focando na discussão sobre professoras de contextos públicos.

A marginalização do estudo científico das emoções não se restringe ao campo da Antropologia ou da Sociologia, mas também às áreas de Estudos Linguísticos e Educação (Boler, 1999; Zembylas, 2005; Aragão, 2007, 2011, 2019; Barcelos, 2013), constatando-se, assim, o temor de que emoções atravessem a racionalidade causando danos à almejada objetividade, deslegitimando o conhecimento acadêmico. Boler (1999, p. 109) discute sobre esse suposto risco de se tratar do assunto na academia, setor que privilegia a razão e a verdade: “Nessa hierarquia, emoções são culturalmente associadas com feminilidade, baixo conhecimento, distorção da verdade e viés tendencioso” (tradução nossa).¹

1

A partir deste, os trechos citados no corpo deste artigo de autores que publicaram em inglês serão traduzidos por nós.

Diante desse cenário, Boler e Zembylas (2016), pertinentemente, argumentam que estudos contemporâneos sobre emoções devem dialogar com discussões “multi-, trans- interdisciplinares”, tamanha complexidade do tema. Assim, torna-se mister repensar o lugar das emoções nas ciências, reconhecendo-as como elementos centrais na compreensão das dinâmicas humanas e sociais.

Ao trazer as emoções para o centro da discussão deste trabalho, é importante destacar que há uma significativa diferença entre as abordagens estruturalistas e pós-estruturalistas para esse estudo. Segundo Benesch (2017), as primeiras estão interessadas na sistematização e busca de uniformidades a partir de uma perspectiva positivista – estudos tradicionais da biologia e da psicologia –, enquanto as abordagens pós-estruturalistas buscam abarcar complexidades, variações e compreender (não descrever) emoções não como estados individuais, mas como construções dinâmicas, culturais, sociopolíticas.

De modo geral, estudos que seguem o escopo de abordagens estruturalistas se baseiam em discussões da Biologia e da Psicologia tradicionais e tentam enquadrar emoções, classificá-las para então tentar driblá-las, ajustá-las para que a aprendizagem aconteça da melhor forma. Esse olhar estruturalista para o ensino e para as emoções não focaliza relações socioculturais, históricas, contextuais e hierárquicas envolvidas nos processos. Além disso, tais estudos buscam resgatar a tradicional separação entre corpo e alma, emoção e razão.

Por outro lado, segundo Benesch (2017), perspectivas pós-estruturalistas baseadas em discussões feministas, antropológicas e sociológicas não buscam definir, categorizar, nem criar estratégias para controlar emoções, mas buscam compreender suas relações com o corpo, performance, contexto, história, política, práticas sociais e relações de poder. Para a estudiosa, esse paradigma se preocupa “(...) com o projeto político mais amplo de justiça e igualdade social”

(Benesch, p. 33), ou seja, em como as emoções (des)constróem relações de poder no cotidiano. Por isso, o foco não é em definir emoções, mas sim compreender como elas são construídas na linguagem, nos discursos e o que constroem (Benesch, 2017; Zembylas, 2005), além de interpretá-las a partir da relação com diferentes sociedades, culturas, ideologias, valores e relações de poder.

Segundo esse fluxo de pensamento e inspirados pelos estudos foucaultianos sobre a produção da “sexualidade” na modernidade, Abu-Lughod e Lutz (1990) defendem que uma análise genealógica do conceito de “emoção” pode revelar como esses afetos foram historicamente fixados como forças fisiológicas nos indivíduos, reforçando a ideia de uma verdade interior e de uma singularidade essencial. Sendo assim, o discurso sobre as emoções constitui um espaço privilegiado na construção do indivíduo, evidenciando a necessidade de se considerar o contexto social e histórico para compreender plenamente seu papel na vida humana em meio às relações de poder que as constituem.

Essa visão pode oferecer uma maior amplitude de percepção das emoções, reconhecendo-as como fenômenos dinâmicos, contestados/contestáveis e culturalmente situados. Ao focar no discurso, é possível perceber como as emoções são moldadas por valores e regras sociais e culturais, ao mesmo tempo em que atuam como agentes de transformação no campo social, ou seja, elas não apenas refletem normas e expectativas sociais, mas também exercem influência ativa sobre o ambiente social, funcionando como meios de negociação de significados (Abu-Lughod; Lutz, 1990). Desse modo, a visão pós-estruturalista almeja explorar as emoções em relação a questões que geram conflitos sociais, preconceitos, exclusões, tais como as que envolvem gênero, raça, classe social, em suma, questões socioculturais, hierarquias ideológicas e o poder político das emoções (Benesch, 2017; Boler, 1999; Zembylas, 2003; Massumi, 2015; Lutz, 2002).

Ao falarmos de emoções constituídas pelo discurso, é importante salientar que as regras sociais possuem um papel fundamental na construção das regras emocionais docentes. Quando refletimos sobre a valoração da emoção do amor no contexto educacional, por exemplo, ele transfere a ideia de um afeto de cunho maternal para um afeto essencial na identidade de profissão de professor/as. Via de regra, quando perguntamos aos alunos qual a representação de um “bom professor”, geralmente, a resposta está associada ao amor, com estreita relação à doação, ao sacrifício e à resiliência, desconsiderando quase que totalmente as más condições de trabalho, baixos salários ou qualquer outro fator que possa dificultar a vida docente. Diferentemente de profissões mais valorizadas, a profissão docente se funda em discursos relacionados à maternidade ou ao estereótipo do corpo feminino-conservador-heteronormativo, no qual os embates da vida são enfrentados em nome do amor.

Em uma entrevista realizada por d`Oliveria-Martins (2014) para a revista *Global Dialogue*², Arlie Hochschild alega que no século XIX, Marx cunhou o conceito de alienação, por meio da representação de figura branca/masculina/europeia, onde o trabalhador era conduzido a uma função mecânica e repetitiva, sem vínculo com o que produzia. Quase dois séculos depois, essa autora atualizou esse conceito promovendo debates a partir de trabalhadoras de serviços do Sul Global, buscando problematizar as expectativas institucionais e sociais que causam conflitos para a saúde emocional das mulheres, tão presentes na força de trabalho após o século XX, em locais mais precários e com menor remuneração, além de exigências emocionais mais severas.

SUMÁRIO

2

OLIVEIRA-MARTINS, Madalena; HOCHSCHILD, Arlie. Emotional Labor around the World: An Interview with Arlie Hochschild. *Global Dialogue*. Magazine of the International Sociological Association, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://globaldialogue.isa-sociology.org/articles/emotional-labor-around-the-world-an-interview-with-arlie-hochschild>. Acesso em: 19 out. 2025.

Dessa forma, ao debatermos o trabalho emocional de professoras, dentro do guarda-chuva do letramento emocional crítico, convidamos a reflexão da importância de reconhecer e validar as experiências emocionais dentro dos ambientes escolares, podendo enriquecer o debate sobre as emoções, que vão além do desenvolvimento de práticas de inteligência emocional. Além disso, chamamos atenção para as camadas discursivas mais profundas das regras emocionais implícitas ou explícitas, que obrigam professora a mascararem suas emoções com frequência, muitas vezes se culpabilizando por se sentirem de forma diferente do que é esperado delas.

A partir dessa construção teórica, defendemos que as emoções são contextualmente construídas por narrativas hegemônicas que nos ensinam o que podemos sentir e expressar socialmente. E é isso que nos interessa discutir, enquanto professoras: que emoções aprendemos a sentir, a reprimir e a expressar.

No escopo deste artigo, selecionamos duas emoções centrais discutidas na tese de Rezende (2020) para pensarmos juntas sobre essas opressões emocionais que socialmente sofremos na docência, a saber, amor e culpa. Trata-se de dados construídos a partir de uma formação continuada com professores de língua inglesa de escolas públicas ocorrida em 2020 (para mais detalhes, indicamos a leitura da tese). Durante os encontros, a repetição de discursos sobre amor entre as professoras desperta a atenção para a problematização desse tema, especialmente, a fala de Necker, professora de Português e Inglês que, à época, havia completado vinte e três anos de carreira. Necker relacionou seu amor à profissão ao fato de estar ficando “cansada” e “psicologicamente fraca” e isso nos faz questionar o que esse “amor à docência” tem construído e como se relaciona com as emoções de professoras na contemporaneidade. Disse Necker:

Eu tenho um sonho de mudar o Brasil, gente. Eu dou uma aula de inglês e de português com tanto amor e penso

"Nossa, eu tô fazendo a diferença na vida dessa criança". Então eu dou aula por amor, mas eu tô ficando psicologicamente fraca, porque o tempo vai passando e nada muda (Rezende, 2020; Necker, Encontro III).

Reparem no orgulho e satisfação de Necker ao dizer do amor, do sonho de "mudar o Brasil" através da educação, da luta por "fazer a diferença" na vida de seus alunos e, por outro lado, na frustração ao concluir que estava perdendo sua saúde ao perceber que seu amor é vão. Pense bem o fardo de se responsabilizar pela "mudança do Brasil". Boler (1999, p. 36) retoma discursos científicos do século XX e explica que mulheres foram construídas como "cientistas domésticas" que deveriam aprender as "habilidades corretas" para curar a sociedade de todas as suas doenças sociais – crime, pobreza e miséria – como se essas questões fossem sua culpa por não cuidarem bem de seus lares, famílias, filhos. Olhem aí os discursos se repetindo... Será que ainda carregamos essa culpa e responsabilidade?

Para compreendermos esses discursos, vale olharmos para a constituição da profissão docente no Brasil, especialmente para o processo de "feminização do magistério", ou seja, (...) o processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente "(Costa, 2010, p. 1), percebemos a circulação de discursos sobre amor, vocação, domesticação e responsabilização. Louro (2004, p.451) comenta que o magistério passou a ser justificado como "(...) uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação".

Voltando ao desabafo de Necker, ao questionar a professora sobre a qual mudança ela se referia ao dizer que "nada muda", ela respondeu: "(...) queria que o aluno aprendesse, melhorasse de vida" (Necker, Encontro III). Veja que parece que Necker não almeja nenhuma "mudança" para si, ou para a profissão. Não reivindica mudança nas condições de trabalho ou em questões salariais. O olhar é para o aluno, exclusivamente. Tambara (1998, p. 42) explica que a premissa da atividade docente como um ato de missão

se associa à ideia de “sofrimento, mortificação, sacrifício, etc., em prol de uma causa. Existe um processo de transferência pelo qual a professora transfere para o aluno a possibilidade do sucesso. A vitória do aluno é vista como uma vitória sua. Ainda, o fato de Necker repetir a expressão “dou aula por amor” nos soa como um dever ético moral, como se isso a respaldasse e a legitimasse como professora. Parece-nos, ainda, uma tentativa de ênfase ao desinteresse material, buscando, assim, a empatia dos participantes do encontro. Revelaria, em outras palavras, que quem não “dá aula por amor” está equivocado, na contramão do que é correto, esperado, senso comum. Mais tarde, no mesmo encontro, Necker disse que iria “começar a tirar licença médica” porque já não estava “aguentando mais”. Amor e exaustão. Amor e culpa. Amor e fracasso.

De fato, segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47), “Na última década, segundo os discursos educacionais, os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos”. É importante destacar que nem sempre essa responsabilização é explícita e nítida, pois o mais comum é nos depararmos com “discursos slogans” (Contreras, 2002), isto é, uma espécie de ênfase, enaltecimento e reverência à figura do professor que maquiagem a culpabilização docente pelo suposto fracasso educacional (notas baixas de alunos, altos índices de reprovação...). Consoante Foucault (2008, p. 23), nenhum discurso surge em um vácuo, mas se relaciona com repetições, apagamentos, evidências e dispersões de enunciados ao longo da história: “Supõe-se que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio”. Discursos de culpabilização têm relação com a ideia de que educar é uma missão e de que “bons professores” possuem vocação para tal (Cericato, 2016). Esses discursos vêm se construindo desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, ganharam força quando da entrada das mulheres na docência e ainda hoje circulam nas nossas falas, conforme ilustram os seguintes trechos dos encontros de formação mencionados:

SUMÁRIO

Tati: Essa questão assim, você vê que o aluno não tá aprendendo e aí você começa a achar que o culpado é você. Você não sabe ensinar, você não gosta o suficiente. Tem alguma coisa errada com você. O quê que você vai fazer? O Estado tá o tempo inteiro fazendo você crer que o problema é você. O problema é o jeito que você dá aula, o problema é o método que você usa.

Amanda: Eu comecei a achar que a culpa era minha mesmo, que não tinha jeito.

Jana: Mas a ideia é essa.

Amanda: Eu já trabalhei no estado muito tempo de DT [designação temporária] e é isso mesmo, os pedagogos têm essa visão, eles não querem nem ouvir o que você tem pra falar, eles já colocam toda a culpa em cima de você.

Artur: É tudo paliativo.

Amanda: Você isso, você aquilo. Você fica entre a cruz e a espada. Você não sabe o que fazer pra garantir o conteúdo aos alunos e os pedagogos não querem nem saber da sua realidade. E o fracasso é seu.

Tati: Aí você tem um monte de professor de atestado, professor com problema psicológico, um monte de professor desgastado. É muito frustrante. É o que eu falei, você tem que escolher: eu vou viver com a minha sanidade intacta e vou largar de lado, vou passar a me preocupar menos ou vou ficar neurótica pensando naquilo ali o tempo inteiro. Então você tem que escolher. Eu escolhi manter a mente sã, entendeu?

Artur: Muito frustrante. Segundo minha colega que trabalha na prefeitura na parte médica, o funcionário que mais pede atestado, que mais entra de licença é o professor (Rezende, 2020; Diálogo Encontro II).

Tati, Amanda, Jana e Artur, assim como Necker, também falam sobre a relação entre amor, culpa, “problema psicológico” e desgaste de professores. Tentamos compreender a construção da culpabilização na primeira fala de Tati: a professora que consegue “fazer o aluno aprender” é aquela que tem uma boa metodologia e “gosta o suficiente”; logo, se o aluno não aprende, a culpa é sua por não saber

ensinar e não amar intensamente. Somos culpadas por não “amar o suficiente”. Veja como é cruel essa associação. Amar é obrigatório à docência? Gostaríamos de chamar a atenção para as inúmeras vezes em que Tati e Amanda repetem a palavra “você”, apontando para discursos de responsabilização de docentes pelo fracasso educacional. Tati menciona “o estado” – a secretaria estadual de educação – e Amanda cita “os pedagogos” como fontes dessa formação discursiva que aponta o professor como “o problema”, o fracassado. A questão é que os docentes, cobrados por todos os lados, podem adotar o que Boler (1999) chama de “conduta emocional” coerente com o que se espera dele e, nesse caso, incorporar a culpabilização, como aponta Amanda ao dizer que começou a achar que a culpa era mesmo dela.

Essas narrativas de redenção estão tão presentes no nosso cotidiano que nos esquecemos de questioná-las. A quem interessam esses discursos? Será que esperam mesmo que sejamos super-heróínas ou é apenas uma tentativa fajuta de elevar nossa autoestima para, assim, esquecermos que, de fato, a educação e a docência não são valorizadas? Seria a professora a única responsável pela “mudança do país”? Se “nada muda” é culpa da professora? Quem mais deveria amar, sonhar em “mudar o Brasil” e estar “fazendo a diferença” na vida dos estudantes brasileiros? Nossos governantes vereadores, deputados estaduais, senadores, deputados federais, ministro da educação, presidente? Ou querem nos convencer de que a obrigação é exclusivamente nossa? Querem nos convencer de que é assistencialismo, missão e vocação para assim se isentar dos investimentos na educação e nos silenciar? Usam esse discurso para mascarar a falta de interesse na educação pública?

Esse estresse é o “burnout” de professoras – síndrome do esgotamento profissional –, Zembylas (2005) denomina de “trabalho emocional” (emotional labor), isto é, o esforço que fazemos para lidar com normas e demandas ideológicas que tentam nos ensinar quais emoções podemos sentir, expressar, ignorar e reprimir. Para o estudioso, docentes estão sempre negociando com essas normas, seja

resistindo e subvertendo, ou nos conformando a elas. Hochschild (1979) já falava sobre esse assunto, dizendo sobre como “regras de sentimentos” implícitas – feeling rules – estão essencialmente relacionadas ao que sentimos e a como lidamos com nossos sentimentos. É sobre esse tema, trabalho emocional, que nos debruçamos na próxima seção, para ampliarmos a discussão sobre cultura emocional na docência.

CONCEITUANDO O TRABALHO EMOCIONAL: DO OLHAR INDIVIDUALIZANTE AO DISCURSIVO

Nesta seção, pretendemos debater o conceito de trabalho emocional, iniciando pela perspectiva psicológica, proposta pela socióloga Arlie Hochschild e, em seguida, explorar a visão pós-estruturalista desenvolvida por Sarah Benesch.

Desde que Hochschild (1983) introduziu o conceito de trabalho emocional em seu estudo seminal sobre as expectativas organizacionais a respeito das emoções das comissárias de bordo, o interesse em como as emoções são gerenciadas no ambiente de trabalho tem se intensificado (Hargreaves, 2000; Zembylas, 2005; Benesch, 2017; Oliveira, 2021; Oliveira; Barcelos, 2024; Costa; Nazari, 2024). Em geral, esse conceito visa explorar o processo emocional dos trabalhadores (no caso deste estudo, professores), que são pressionados a exibir emoções consideradas adequadas pelas instituições. Essa dinâmica pode gerar tensão emocional, devido à discrepância entre o que realmente desejam expressar e o que são compelidos a demonstrar.

Primeiramente, o conceito de trabalho emocional foi cunhado por Arlie Hochschild (1983, 2003), podendo ser definido como um tipo de esforço pessoal de um indivíduo em não demonstrar suas emoções “genuínas”, a fim de manter um comportamento apropriado frente aos clientes e seguir as normas das instituições. Em outras palavras, exige-se do funcionário um gerenciamento de suas emoções para transformar o que sente no que lhe é esperado, tornando-se uma prática naturalizada em ambientes de trabalho.

Em termos neoliberais, Hochschild (2003) alega que o esforço para controlar as emoções transforma o trabalho emocional em um tipo de atividade produtiva e lucrativa para o capital, independentemente de ser em trocas pessoais ou privadas, pois a sua imposição se converte para um tipo de trabalho remunerado, ou seja, um trabalho onde o esforço de gerenciar sentimentos ganha valor de troca, tornando-se uma *commodity* através de sua performance de trabalho.

Segundo essa autora, o trabalho emocional, que antes era visto apenas como interno e pessoal – *emotional work*, o qual a maioria das mulheres foram disciplinadas a performar em seus lares, vinculando-se à família e relações pessoais – passou a se manifestar como o trabalho emocional externo ou *emotional labor*, dentro da esfera pública, representando uma transformação do eu privado para o eu público, desafiando as fronteiras entre o individual e organizacional (Hochschild, 1983). Em outras palavras, enquanto o eu privado gerencia o seu sentir em seu cotidiano doméstico, o eu público é gerenciado pelas organizações que controlam as expectativas sobre os resultados da exibição das emoções das pessoas. Para Hochschild (1983), essa distinção entre o *emotional work* e o *emotional labor*, ou seja, o privado e o público, pessoal e organizacional, sentimentos internos e exibições externas, pode trazer grandes reflexões sobre como os desafios emocionais ainda são ignorados e precisam ser problematizados na sociedade.

É por meio de regras de sentimento que as relações de poder, dentro dos sistemas institucionalizados, se estabelecem, podendo regular e disciplinar o desempenho e as emoções dos indivíduos. Embora essas regras possam variar de uma instituição para outra, elas sempre impõem a exigência de que os funcionários atendam às expectativas estabelecidas, reprimindo a expressão de insatisfações pessoais ou coletivas. Assim, lançando mão de lentes marxistas, Hochschild (2003) traz à tona a realidade de trabalhadores que, muitas vezes, pode ser vista como uma forma de alienação, em que os indivíduos se sentem desconectados de suas emoções autênticas. Isso pode trazer implicações profundas para a saúde mental dos trabalhadores, pois sentem que precisam agir como se estivessem sempre motivados, desconectando-se de suas emoções reais, mesmo quando se sentem exaustos e desanimados, a fim de atender ao que a organização espera deles.

Adotando uma perspectiva crítica pós-estruturalista, Benesch (2017) critica certos aspectos defendidos na teoria de Hochschild, que separa os sentimentos internos dos externos, resultando em uma visão binária das emoções no ambiente laboral. Sarah Benesch optou por renomear o conceito de *emotional labor*, trocando o termo para *emotion labor*, para evitar associações à ideia de feminilidade que o termo emocional carrega. Ela recontextualizou a ideia de Arlie Hochschild sobre trabalho emocional, ampliando-a para incluir discussões pelos vieses socioculturais e políticos em níveis macro que influenciam comportamentos dos indivíduos nas instituições.

Em contextos escolares, os professores frequentemente exercem esse tipo de regulação emocional, muitas vezes sem ao menos perceber, julgando fazer parte da natureza da profissão docente, principalmente no que se refere ao cuidado (Pereira, 2018). Pereira (2018) destaca que a exigência do cuidado como prática pedagógica pode comprometer o bem-estar docente, especialmente quando se refere à pressão por melhores resultados em testes institucionais. Essa dinâmica gera trabalho emocional, pois os professores são

pressionados a manter práticas de cuidado, gerando emoções de culpa, sobrecarga de trabalho e *burnout*. Em outras palavras, as emoções e as subjetividades dos professores emergem nas relações de poder, inseridas nos currículos escolares, nas normas da escola e na forma como pais e sociedade influenciam as decisões do professor.

Espera-se que professoras e estudantes deixem seu corpo “lá fora”, fora da sala de aula, e entrem apenas com a mente (hooks, 2010), como se fosse provável essa separação, e como se as emoções pertencessem ao domínio individual corporal, remetendo à tradicional divisão mente (razão) e corpo (emoção). Como se também fosse possível ignorar as emoções construídas na interação – se bem que o professor é cobrado cultural e socialmente a “amar” seus alunos, principalmente se estes forem crianças. Há, pois, cobrança para que “gerenciemos” nossas emoções de forma a nos enquadrarmos nas regras de determinados contextos profissionais e sociais (Hochschild, 1979; Benesch, 2017).

Retomando os dados da tese de Rezende (2020), percebemos como funcionam regras emocionais na docência pela seguinte fala da professora Márcia – professora de Português/Espanhol que atuava como formadora de professores de inglês em uma secretaria de educação – em relação a um “confronto”:

Sou professora há anos e tenho uma relação de amor e ódio, ressentimentos com meus alunos e muitas vezes, da escola. Aí vejo e escuto professores tão “bem resolvidos” que “adoram os alunos”, “adoram o trabalho”... Aí vem o confronto. Queria fazer o melhor, ter mais jogo de cintura, mas ao mesmo tempo me sinto desanimada com o “ser professora” (Rezende, 2020; Márcia, Feedback Encontro III).

O confronto a que Márcia se refere é emocional: de um lado, seu esforço em apresentar o comportamento “adequado”, ou seja, adorar/amar os alunos e a profissão docente e, de outro lado, emoções de desânimo e inferioridade ao dizer da “relação de amor e ódio”

com a docência e ressentimentos com estudantes e com a escola (talvez colegas professores, diretor, pedagogos...). É como se a professora "ideal" projetada fosse aquela que adora o trabalho, adora os alunos, "dá o seu melhor" e tem "jogo de cintura". É grave, a nosso ver, o fato de Márcia comparar diferentes "graus de amor" à docência, além de questionar sua identidade profissional e a qualidade de seu trabalho por julgar não amar o suficiente. Além disso, parece que raiva e ódio são emoções que não temos o direito de sentir, quanto mais de expressar. São emoções proibidas, pois o amor à docência se configura como uma regra emocional que nos é cobrada (muitas vezes por nós mesmas, já que aprendemos as tais regras emocionais). Boler (1999) nos diz que o silêncio também define os discursos sobre emoções e silêncio a respeito do "não amor", da raiva, caracteriza a nossa profissão.

Como se percebe, o processo do trabalho emocional na área da educação acontece na medida em que professoras e professores gerenciam suas emoções em sala de aula, escondendo suas frustrações, angústias e medos, acreditando que precisam manter sempre uma postura resiliente e positiva para não afetar os alunos e os pais de alunos. Esse empenho em controlar as emoções é visto como parte do trabalho docente, em que o professor precisa projetar entusiasmo e empatia para engajar os alunos. Tudo isso se relaciona à cultura emocional na qual somos socializadas, que nos ensina o que podemos e devemos sentir e expressar e, por outro lado, o que não devemos sentir e, muito menos, demonstrar. Assim, as relações de poder vão se estabelecendo por meio do controle emocional (Massumi, 2015). Porém, é também por meio da expressão das nossas emoções que podemos tensionar esse poder, lutar e subverter. É o que estamos chamando aqui de "desobediência emocional" – uma forma de resistir a partir da compreensão e expressão de todas as nossas emoções, principalmente aquelas "proibidas". É sobre isso que trataremos na próxima seção.

EMOÇÕES COMO RESISTÊNCIA, SUBVERSÃO E FORÇA POLÍTICA

Após problematizarmos emoções na docência, o amor e a culpa que somos ensinadas a sentir, o custo da expectativa de expressarmos algumas emoções e reprimirmos outras e analisarmos o conceito de trabalho emocional, gostaríamos de nos encaminhar para o fim desta escrita com uma pitada de esperança, dizendo da força política por meio da desobediência emocional.

Boler (1999, p. 7) argumenta que “(...) emoções são também lugar de resistência política e podem mobilizar movimentos de libertação” caso as compreendamos não pelo viés individualista ou da patologização, mas sim coletivamente, relacionadas às culturas, ideologias e relações de poder. Isto é, uma vez que encaramos emoções como construções coletivas, sociais, culturais e não como propriedades individuais, entendemos que estamos todos implicados nas emoções “dos outros” (e vice-versa) e, assim, aprendemos a questionar as respostas emocionais que construímos na interação, desestabilizando nossos valores, crenças e certezas.

Corroboramos Zembylas (2005) ao defender a importância de se compreender de que forma regras emocionais e expectativas relacionadas a professores são política, histórica e culturalmente construídas, pois, assim, novas possibilidades podem se abrir para desconstruirmos estruturas de poder que tentam normatizar nossas emoções e comportamentos: “A compreensão das políticas das emoções encoraja tanto homens quanto mulheres a articular suas emoções e a desenvolver expressões emocionais alternativas que desafiam ideologias opressoras” (Zembylas, p.19). Para Hochschild (1979, p. 568), apenas a evocação da emoção já pode se tornar “arena de luta política”.

Retomando os dados construídos no estudo de Rezende (2020), emoções de indignação e resistência também emergem, para além do amor e da culpa discutidos na seção anterior. Trazemos a fala da professora participante Tati que relata ter enfrentado e resistido a situações de repressão no ambiente de trabalho ao construir uma “linguagem emocional” (Jimeno, 2010) diferente do que se espera de uma ‘boa professora’:

Eu estou cansada de ouvir esse negócio de que a gente precisa motivar os alunos. “Ah, o aluno está desmotivado”... Gente, vocês vão me desculpar, mas se eu não estiver motivada, eu não consigo motivar ninguém. Entendeu? Então, assim, eu falo na escola, toda vez que a diretora vem com aquele papinho de “mas os alunos precisam estar interessados na aula”, eu falo “e eu preciso estar interessada em trabalhar” (...) (Rezende, 2020; Tati, Encontro I).

Pelo relato de Tati, a fala da diretora perpassa o que Massumi (2015) chama de “manipulação da dimensão afetiva” ao tentar provocar nos professores a culpa pelo fato de os alunos não estarem interessados nas aulas, em uma tentativa de se isentar do processo pedagógico e anular sua responsabilidade nesse mérito. Em contrapartida, Tati, ao dizer sobre sua desmotivação, rompe essa expectativa de culpabilização, transgride as normas emocionais e anula a relação hierárquica entre professora e diretora, resistindo à cobrança e, possivelmente, construindo vínculos de empatia e encorajamento com colegas docentes.

Massumi (2015, p. 30) nos ensina que “Cada vez mais, o poder funciona mais pela manipulação da dimensão afetiva do que pela imposição vertical de um comportamento adequado ou normal. Assim, o poder não é mais fundamentalmente normativo, como era nas formas disciplinares; é afetivo. (...) A legitimação do poder político, do poder de Estado, não acontece mais pela razão estatal e pela correta aplicação do julgamento governamental. Ele acontece por canais afetivos”. Dessa forma, o filósofo argumenta que precisamos aprender

a agir politicamente “no mesmo nível”, como o fez Tati ao compartilhar sua emoção – que também é coletiva – no ambiente de trabalho, provavelmente, desestabilizando a regra emocional de culpabilização e silenciamento imposta aos docentes de escolas públicas. Massumi (2015) defende, ainda, que adotemos abordagens políticas “performativas, teatrais ou estéticas” (Massumi, p. 34) pelas quais se comuniquem e se construam emoções de resistência.

Myriam Jimeno (2010) exemplifica a proposição do filósofo ao discutir a potência política de testemunhos pessoais, apresentações musicais, teatrais e de dança sobre o sofrimento de sobreviventes de grupos indígenas dizimados por paramilitares no “massacre de El Naya” ocorrido na Colômbia em 2001. A estudiosa diz que essa “linguagem emocional” tem construído “vínculos de identidade” com a população em geral e, assim, fortalecido a luta dos indígenas por reparações e justiça. Para a antropóloga, “(...) as emoções são uma linguagem política, não apenas um sentimento íntimo; esta linguagem, ao ser compartilhada publicamente, possibilita comunidades morais sustentadas pela ética do reconhecimento que alimenta a ação política” (Jimeno, p. 116).

Seja por meio de exposições artísticas, testemunhos, encenações teatrais, dança ou música, o fato é que ao compartilhar, discutir e construir emoções coletivamente, ou seja, tirar as emoções das tradicionais esferas privada e patológica e do dualismo com razão, podemos nos unir e nos fortalecer e, assim, resistir, lutar por direitos e justiça, subverter regras emocionais e opressões.

Interessante destacar, a respeito da feminização do magistério, o alerta de Louro (2004, p.478, 479) para o fato de que pensar as mulheres nas salas de aula brasileiras “(...) apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos”.

Como exemplo, a autora comenta que a proletarização do trabalho docente não se deu de forma passiva, pois professoras lutaram e criaram táticas para impedir ou transgredir a regulação e o controle externos. Uma das estratégias era a subversão do conteúdo ensinado e as metodologias empregadas em sala de aula. Da mesma forma, na época do regime militar, período no qual a docência passou a ser ainda mais controlada e burocratizada, professoras buscaram formas de luta junto aos operários, já que haviam passado para a condição de “assalariadas”. Nascia, assim, um “movimento docente aguerrido” (Louro, 2004) – além da construção de identidades de professoras diferentes das tradicionais visões de doação, missão e assistencialismo – com a criação de sindicatos, deflagração de greves e manifestações contra as condições de trabalho e baixa remuneração (Saviani, 2013).

Como, nos momentos de maior opressão, professoras resistiram e subverteram as relações de poder? Foucault (2004, p. 103) ensina que o poder é uma prática social constituída historicamente, não se concentra em um indivíduo, ou em uma classe de indivíduos, mas nas estruturas sociais porque é “algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem”. Para Arendt (2009, p. 212), “o poder é sempre [...] um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável [...]” e só existe na ação e interação humana, na coletividade. Já Boler (1999) e Zembylas (2005) nos ensinam que o poder se relaciona à dimensão emocional e que, para além do controle social, emoções são também locais de resistência.

É no discurso que lutamos contra sistemas de dominação (Foucault, 2014). É por meio da afirmação e expressão de raiva, tristeza, indignação e até mesmo medo – emoções impostas como “erradas” e “proibidas” aos docentes – que construímos resistência, poder e lutamos contra o controle e a subjugação. Apresentamos mais esse enunciado corajoso e subversivo

de uma professora participante do estudo de Rezende (2020), Tati, para ilustrar a potência da desobediência emocional:

Eu não trabalho por amor. Existe aquela ideia de que professor trabalha por amor, ama a educação. Eu gosto de dar aula? Eu gosto de dar aula. Tem dia que eu consigo dar aula e saio satisfeita, mas não é sempre, sabe, não é sempre (Rezende, 2020; Tati, Encontro VI).

É o que Boler (1999) chama de “sentir o poder”. Não somos obrigadas a amar a docência, nem nossos alunos e alunas. Não somos obrigadas a trabalhar por amor. Emoções são lugares de resistência política, social e de luta contra opressões (Zembylas, 2005). Efetivamente, o fato de construirmos outros discursos, como faz Tati, e de conversarmos sobre o caráter político das emoções na docência já é transgressor.

Somos profissionais e devemos exigir respeito. Não somos super-heroínas, nem vilãs. Temos o direito de sentir e devemos expressar nossa raiva, ódio, indignação, frustração e, assim, protestar, cobrar do poder público e lutar pela docência. E assim vamos (des) construindo a profissão docente. Para que um dia, quem sabe, consigamos nos libertar do fardo desse amor, medo e culpa, bem como da precarização, da desvalorização e dos nossos três turnos de trabalho, das sete da manhã às dez horas da noite. Que nosso (des)amor seja revolução. Que a expressão de todas as nossas emoções seja revolução. Que nossa desobediência emocional faça a revolução.

CONCLUSÃO

Buscamos neste capítulo oferecer reflexões sobre as emoções de professoras, situando-as em contextos históricos e sociais, a partir da perspectiva pós-estruturalista, destacando as emoções de amor e culpa que circulam nos nossos discursos e que aprendemos

a sentir e expressar. Discutimos a quem interessam essas emoções e o trabalho emocional que decorre dessa cultura opressora, o adoecimento docente e o esgotamento emocional. A fim de subvertermos esse paradigma, propusemos debater sobre “desobediência emocional” que pode nos fortalecer individual e coletivamente na docência.

Essas emoções de amor e culpa, naturalizadas e valorizadas em nossa profissão, nos alertam sobre os efeitos da culpabilização do fracasso escolar, de forma individual, podendo produzir crenças de que apenas os professores são responsáveis pelas mazelas enfrentadas na educação pública e nos adoecer.

Sendo assim, vislumbramos, a partir de um olhar crítico para as emoções, convidar professores e professoras a elaborar caminhos possíveis para a compreensão das raízes das nossas emoções e, por meio desse processo, pensarmos na “desobediência emocional” como estratégia de subversão à opressão e ao controle emocional. Esse termo “desobediência”, muitas vezes entendida como um comportamento a ser evitado, vai além de simplesmente identificar e expressar todas as emoções sentidas, mas passa por compreendermos como tentam nos manipular e adoecer por meio do controle das nossas emoções para que, assim, consigamos subverter essas regras, esse trabalho emocional, e sermos mais coerentes e compassivas com o que sentimos, além de construirmos forças para, coletivamente, resistirmos politicamente. Assim, por meio de ações que promovam a resignificação dessas emoções e experiências, talvez seja possível a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, plural e justo.

Essa desobediência emocional parte das reflexões geradas pelo trabalho emocional de professoras e permite que as mesmas sejam reformuladas em conhecimentos e crenças herdadas de epistemologias coloniais, percebendo que muitas de suas narrativas, construídas por aqueles que dominavam e detinham o poder, possuíam objetivos de disciplinar e controlar os corpos e a educação em uma mercadoria

e, consequentemente, o professor em um operador técnico. Ao contestar as emoções, por meio da consciência do trabalho emocional que é gerado em sua profissão, professoras são desafiadas a criar novas formas de entender e viver suas emoções, permitindo que a desobediência emocional se torne um caminho para a transformação social e a busca por uma educação mais humanizada e digna.

Para concluir, é importante entendermos que separar razão e emoção é uma tentativa de sufocar nossa potência de agir, construir e transgredir e que, para transformarmos o mundo e não apenas nos adaptarmos a ele (Freire, 2000), é preciso nos reconhecermos como sujeitos que sentem o mundo.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (org.) **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 163-189.

ARAGÃO, R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, W.; RODRIGUES SILVA, W.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019, p. 241-274.

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

ARENDT, H. **A condição Humana**. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 1958. 1. ed. Tradução: Roberto Raposo, revisão: Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2009.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M., Gerhardt; M. A., Amorim; A. M., Carvalho (org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, p. 153-186, 2013.

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

BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching**: exploring teachers' emotion labor. New York: Routledge, 2017.

BOLER, M. **Feeling Power**: emotions and education. New York: Routledge, 1999.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Interview with Megan Boler: From 'Feminist Politics of Emotions' to the 'Affective Turn'. In: ZEMBYLAS, M.; SCHUTZ, P. (org.).

Methodological Advances in Research on Emotion and Education. Springer International Publishing, 2016, p. 17-30.

CERICATO, I. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, P. I.; NAZARI, M. Emotion as pedagogy: why the emotion labor of L2 educators matters. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 62, n. 3, p. 1159-1168, 2024.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GARCIA, M.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, 2000, p.811-826.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules, and social structure. **American Journal of Sociology**, [S. l.], v. 85, n. 3, 1979.

HOOKS, b. **Black looks**: race and representation. Boston, MA: South End Press, 1992.

HOOKS, b. Eros, Erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G.L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HOOKS, b. **Teaching to Transgress**. New York: Routledge, 1994.

JIMENO, M. Emoções e política: a vítima e a construção de comunidades emocionais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 99-121, 2010.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LUTZ, C. A.; ABU-LUGHOD, L. (ed.). **Language and the politics of emotion**. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme; Cambridge University Press, 1990.

LUTZ, C. Emotions and Feminist Theories. **Querelles: Jahrbuch für Frauenforschung**, p. 104-121, 2002.

MASSUMI, B. **Politics of Affect**. United Kindgom, Polity Press, 2015.

OLIVEIRA, A. C. T. **O trabalho emocional de uma professora de Inglês da escola pública: um olhar crítico para as emoções**. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese. Belo Horizonte, MG, 2021.

OLIVEIRA, A. C. T.; BARCELOS, A. M. F. Emotional labor of a Brazilian public school teacher: domination and resistance in a neoliberal context. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, [S. l.], v. 62, n. 3. 1237-1255, 2024.

REZENDE, T. **Somos a resistência**: emoções de professores (de inglês) de escolas públicas. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ZEMBYLAS, M. Emotions and Teacher Identity A Poststructural Perspective. **Teachers and Teaching**, [S. l.], v. 9, 213-238, 2003.

ZEMBYLAS, M. **Teaching with emotion**: a Postmodern Enactment. Greenwich: Information Age Publishing, 2005.

ZEMBYLAS, M. The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education. **Journal of Professional Capital and Community**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 286-301, 2016.

6

*Edielle Santos Moura
Rodrigo Camargo Aragão*

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E LETRAMENTOS EMOCIONAIS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

**MEDIA LITERACY AND CRITICAL
EMOTIONAL LITERACIES
IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-653-1.6

SUMÁRIO

RESUMO

O capítulo discute a integração entre Alfabetização Midiática e Informacional (AMI/UNESCO) e letramentos emocionais críticos (LEC) na educação linguística. Argumentamos que abordagens técnico-racionalistas de AMI são insuficientes diante da desinformação e das arquiteturas emocionais do ecossistema digital. Propomos uma práxis crítico-afetiva que articula competências midiáticas, dimensões críticas e afetivas em práticas formativas, sustentada em documentos da UNESCO e na Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Conclui que a AMI integrada à LEC favorece uma agência crítica, ética e emocionalmente informada, capaz de redesenhar currículos e práticas em contextos digitais contemporâneos.

Palavras-chave: alfabetização midiática e informacional; letramento emocional; formação docente.

SUMÁRIO

ABSTRACT

The chapter discusses the integration of Media and Information Literacy (MIL/UNESCO), critical literacies, and critical emotional literacies (CEL) in language education. It argues that strictly technical-rational approaches to MIL are insufficient to address disinformation and the emotional architectures of the digital ecosystem. The chapter proposes a critical-affective praxis that articulates media competencies, critical dimensions, and affective awareness in formative practices, grounded in UNESCO frameworks and the Brazilian Strategy for Media Education. It concludes that integrating MIL and CEL fosters a critically, ethically, and emotionally informed agency, capable of redesigning curricula and pedagogical practices in contemporary digital contexts.

Keywords: media and information literacy; emotional literacy; teacher education.

INTRODUÇÃO

Os desafios da docência contemporânea refletem entraves curriculares e de formação docente pressionadas pela constante evolução das tecnologias digitais, bem como da crescente disseminação de desinformação. A educação hoje vive impactos diversos dos ecossistemas digitais plataformizados, nos quais a produção e a circulação de conteúdos são mediadas por arquiteturas algorítmicas que disputam atenção, moldam emoções e reconfiguram dinâmicas de aprendizagem (Moura; Aragão, 2025). Nesse contexto, a UNESCO tem recomendado a formação em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Essa orientação da UNESCO influencia os documentos que regem a educação digital no Brasil e no mundo. A formação em AMI busca capacitar professores por meio do desenvolvimento de competências para educação digital.

Nesse cenário, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) deixou de ser um adendo técnico para consolidar-se como competência cidadã e profissional docente, intrinsecamente ligada a direitos, ética, participação democrática em ambientes digitais. Ao mesmo tempo, a discussão sobre letramentos críticos recoloca no centro a análise de poder, ideologia e economia política de ecossistemas digitais quando plataformas estruturam visibilidades, silenciamentos e vieses. Ainda, os estudos sobre emoções na educação linguística nos indicam como ansiedade, medo, indignação, esperança modulam interpretações, engajamento e agência em ambientes digitais.

A lacuna que este capítulo enfrenta é dupla. Em primeiro lugar, observamos a persistência de uma implementação instrumental e técnico-racionalista de AMI na formação docente, frequentemente dissociada de enquadramentos críticos. Em segundo lugar, notamos que, embora a literatura sobre emoções na educação tenha avançado, ainda são raras as discussões que integrem emoções aos processos

de verificação, produção e participação informada em ambientes digitais, sobretudo na educação linguística. É precisamente entre a dimensão sociotécnica, a crítica de poder e a ecologia das emoções que situamos nossa contribuição.

Neste capítulo, analisamos as interseções entre a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e o Letramento Emocional Crítico (LEC), explorando implicações nos processos formativos e sua integração na formação docente. O objetivo é propor caminhos para enfrentar os desafios socioculturais ligados à docência contemporânea. Além das questões estruturais, a pandemia de COVID-19 acelerou a digitalização da educação e, nesse contexto, evidenciou lacunas críticas como a falta de preparo para o uso pedagógico de tecnologias digitais e de suporte emocional diante dos novos desafios educacionais (Moura, 2025; Aragão, 2022; Aragão; Ferreira, 2022). Essas lacunas, por sua vez, reforçam a urgência de articular AMI e LE na formação de professores.

Assim, compreender esses impactos é fundamental para construir um futuro em que a formação docente esteja alinhada às demandas de um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais, garantindo que os educadores estejam preparados para atuar de forma crítica, ética e responsável em contextos digitais.

Além desta introdução, este capítulo fundamenta-se nas discussões sobre a proposta curricular de Alfabetização Midiática e Informacional (Wilson et al., 2013) e no conceito de Letramento Emocional (Barcelos, 2024), à luz do quadro teórico reflexivo de formação de professores de línguas (Aragão, 2019, 2022, 2023). Em seguida, apresento suas implicações no campo de estudo.

A PANDEMIA COMO MARCO EMOCIONAL E EDUCATIVO

O isolamento social, uma das principais medidas adotadas para conter a pandemia, trouxe consigo transformações significativas, como o aumento do uso das redes sociais, a implementação do ensino remoto emergencial e a ampliação da produção e disseminação de *fake news* em escala global (Moura, 2025; Moura; Aragão, 2025). Essas mudanças, embora necessárias no contexto da crise sanitária, trouxeram novos desafios, sobretudo no campo da educação. Estudos como os de Aragão e Guanaes (2024), Aragão e Ferreira (2022), Guedes, Aragão e Ribeiro (2024, 2023) destacam que a imersão abrupta em práticas de ensino remoto revelou a falta de preparo dos docentes para lidar com as tecnologias digitais, resultando em sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, no adoecimento de muitos profissionais (Guedes; Aragão, 2021). Essa realidade afetou diretamente a prática de ensino e evidenciou problemáticas estruturais, destacando a necessidade urgente de repensar a formação docente.

Como legado pandêmico, intensificaram-se as dinâmicas de ansiedade informacional, sobrecarga e isolamento pedagógico, revelando fragilidades históricas da formação docente. Contudo, mais do que um evento isolado, esse período funcionou como catalisador de tendências mais amplas. A dependência estrutural de plataformas, o controle algorítmico da atenção e o deslocamento do cuidado docente. Nessa conjuntura, as emoções emergem como infraestrutura invisível da docência, mediando o modo como professores percebem, interpretam e agem diante da educação linguística.

Na última década, estudos no campo da Linguística Aplicada (LA) têm destacado o papel fundamental das emoções na formação docente (Barcelos; Aragão, 2018; Barcelos; Aragão; Ruohotie-Lyhty;

Gomes, 2022; Moura; Martins, 2022). A dinâmica de ensino e aprendizagem em contextos educacionais pós-pandemia aponta para mudanças nas formas de conhecer, ser e interagir, tanto presencialmente quanto em ambientes virtuais (Moura, 2025).

Em diálogo com a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e com os letramentos críticos (Kellner; Share, 2019), o letramento emocional crítico possibilita compreender como as mídias moldam emoções e crenças e como os professores podem reconfigurar essas emoções em práticas educativas críticas. Trata-se de um movimento que, por um lado, procura promover o reconhecimento da relação entre emoção e ação. Por outro lado, busca desenvolver estratégias críticas de leitura e produção de emoções em contextos digitais, o que poderíamos nomear, inspirados por Aragão (2023), de educação linguística na abordagem sistêmica e por Moura (2025) sobre a relação entre emoção e desinformação. No campo da educação linguística, ele amplia a noção de letramento crítico ao incluir as dimensões afetivas que permeiam o ato de ensinar e aprender. Essa ampliação se alinha ao que Zembylas (2021) denomina letramento cívico-afetivo crítico, uma disposição pedagógica que combina consciência emocional, posicionamento ético e engajamento político diante da desinformação.

Portanto, o desenvolvimento de letramentos emocionais críticos pode fortalecer a agência, o bem-estar e a responsabilidade ética dos professores. Essa compreensão é fundamental para formar profissionais capazes de habitar de modo reflexivo, sensível e crítico o mundo algorítmico em que a educação hoje se inscreve. A pandemia de COVID-19 catalisou tendências preexistentes como a dependência de plataformas, controle algorítmico da atenção e sobrecarga docente, expondo fragilidades históricas de formação e cuidado institucional (Aragão, 2022, 2023; Moura, 2025). Em termos pedagógicos, as emoções operam como infraestrutura invisível da prática docente, pois elas fundamentam as maneiras como professores percebem, avaliam e agem diante de

informações, tecnologias e públicos diversos, seja em contextos presenciais, híbridos ou inteiramente online (Aragão, 2023; Moura; Aragão, 2025).

Do ponto de vista dos letramentos críticos, o letramento emocional amplia a gramática política do campo ao incluir a análise de regimes emocionais que sustentam enquadramentos ideológicos, economias da atenção e circulação de desinformação. Em diálogo com a *Critical Media Literacy* (CML), trata-se de articular: (i) a leitura crítica de poder, ideologia e economia política das mídias e plataformas; (ii) a produção de contra-narrativas multimodais; e (iii) a problematização das emoções que sustentam adesões e resistências (Kellner; Share, 2019).

No âmbito da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), essa integração é estratégica para compreendermos como plataformas e algoritmos modulam visibilidades e gatilhos emocionais. Dessa maneira, os letramentos emocionais críticos podem nos ajudar a avaliar a confiabilidade de conteúdos, reconhecer vieses e deliberar com responsabilidade. Em cursos de formação de professores de línguas, isso significa trabalhar a leitura/escrita multimodal e multilíngue com protocolos que tornem visíveis as emoções envolvidas em linguagem e tecnologias.

Em síntese, letramentos emocionais críticos articulados a AMI e CML fortalecem a agência docente ao conjugarem competência sociotécnica, leitura de poder e trabalho com emoções. Essa tríade é particularmente necessária em contextos de plataforma digital da comunicação, nos quais gatilhos emocionais, métricas de engajamento e recomendações algorítmicas influenciam a circulação de sentidos e a própria experiência de ensinar e aprender (Coudry; Meijas, 2022; Han, 2022; Moura, 2025). Ao reconhecer e operar sobre essas camadas, professores podem criar ambientes de aprendizagem que acolhem vulnerabilidades, reconfiguram emoções e promovem participação crítica e ética na esfera pública mediada (Barcelos, 2024; Zembylas, 2021; Kellner; Share, 2019).

AMI E LETRAMENTO EMOCIONAL: PARA ALÉM DA RAZÃO

O papel formador do professor é fundamental para lidar com os desafios éticos e socioculturais advindos da educação contemporânea. Em um mundo cada vez mais conectado e marcado pelo fluxo intenso de informações, é urgente formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de lidar com as mídias digitais de maneira responsável e consciente. Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a defesa da liberdade de expressão e do direito ao acesso, recebimento e compartilhamento de informações verídicas tem sido uma pauta para organizações como a ONU, a OECD (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), a UNESCO e a IFLA (Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias). Nesse contexto, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) surge como uma abordagem para capacitar cidadãos a acessarem, analisarem e produzirem informações, proposta pela UNESCO como estratégia para o fortalecimento da democracia e o combate à desinformação (Dudziak, Ferreira, Ferrari, 2017).

A Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) também é entendida como um direito humano que garante o desenvolvimento sustentável e melhora a qualidade de vida, promovendo a paz mundial, a democracia e a liberdade (UNESCO, 2003). Além disso, compreende um conjunto de competências para a vida no mundo contemporâneo, permitindo que indivíduos acessem, avaliem e utilizem a informação (Wilson *et al.*, 2013). Assim, a proposta da UNESCO tornou-se uma recomendação fundamental na formação de professores, reafirmando a importância de prepará-los para os desafios educacionais atuais e garantindo um ensino mais qualificado.

Conforme os documentos, é possível perceber a AMI como uma referência para as habilidades e competências necessárias

para lidar com as tecnologias digitais, fator que pode contribuir para o combate à desinformação. No entanto, o desenvolvimento dessas habilidades também pode favorecer o uso técnico-racionalista das máquinas e o enfrentamento de fenômenos digitais e sociais, como a desinformação.

É nessa perspectiva crítica que fundamentamos nossa análise do documento *Currículo de AMI para Formação de Professores* (2016), no qual a UNESCO delineia os principais conceitos e competências para a formação docente. O documento estrutura a formação em duas etapas estratégicas: a primeira apresenta sete competências fundamentais para a construção da matriz curricular, enfatizando habilidades como acessar, avaliar e produzir conteúdo em ambientes digitais. A segunda etapa complementa esse processo com módulos formativos que apresentam a aplicação dessas competências em AMI. Segundo Wilson *et al.* (2013, p.19),

Esta Matriz Curricular e de Competências em AMI é um modelo que a UNESCO busca usar para prover sistemas de educação de professores em países desenvolvidos e em desenvolvimento com uma matriz capaz de construir um programa de formação para professores alfabetizados em mídia e informação.

Além disso, em nível global, a organização prevê que os países envolvidos devem implementar as habilidades e competências por meio dos elementos midiáticos, informacionais e tecnológicos em seus marcos legais, como currículos e diretrizes, entre outros. No caso do Brasil, um dos documentos que regulamentam o ensino e que pode refletir os conceitos da AMI é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, é fundamental analisar as competências recomendadas para a formação de professores a partir do currículo proposto pela UNESCO. Isso permite não apenas compreender as diretrizes oficiais, mas também problematizá-las, identificando como elas reproduzem ou contestam hierarquias de poder, silenciamentos culturais

e práticas de educação midiática críticas que considerem as nuances sociais, políticas e econômicas envolvidas na interação com as máquinas e os seres humanos.

Dessa forma, considerando a proposta de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), este estudo apresenta as competências fundamentais descritas no documento Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para Formação de Professores (UNESCO, 2013), organizadas em habilidades específicas indicadas na matriz, com o objetivo de analisar sua aplicação na prática docente. O livro oferece uma lista de competências articulada aos módulos, unidades e temas do currículo, destacando os conhecimentos e habilidades que os professores devem desenvolver ao longo da formação.

Quadro 1 – Competências e habilidades da Matriz Curricular da UNESCO para AMI

Competências	Habilidades
AMI 1: a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia	1.1 Identificar, descrever e avaliar as funções de utilidade pública das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas. 1.2 Demonstrar uma compreensão de conceitos centrais, como liberdade de expressão, acesso à informação e direitos fundamentais contidos no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). 1.3 Interpretar e descrever as relações entre a alfabetização midiática e informacional, a cidadania e a democracia. 1.4 Descrever o pluralismo nas mídias, as mídias e outros provedores de informação como plataformas para o diálogo intercultural e saber por que essas questões são importantes. 1.5 Caracterizar a independência editorial. 1.6 Explicar o jornalismo como uma disciplina de verificação dentro de um mandato de serviço público. 1.7 Descrever a ética midiática e informacional e estar em condições de identificar situações nas quais essa ética foi infringida.

AMI 2: a compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos	2.1 Interpretar e traçar ligações entre os textos de mídia, contextos e valores projetados pela mídia. 2.2 Usar estratégias para analisar estereótipos nas mídias (por exemplo, reconhecer os estereótipos que servem aos interesses de alguns grupos na sociedade à custa de outros; identificar técnicas utilizadas nas mídias visuais que perpetuam estereótipos). 2.3 Identificar, analisar e criticar uma série de técnicas usadas na publicidade que atuem contra os padrões internacionais e códigos de prática. 2.4 Explorar representações, falsas representações e a falta de representação nas mídias e nos textos de informação. 2.5 Entender e descrever as características e a importância das emissoras de serviço público.
AMI 3: o acesso eficiente e eficaz à informação	3.1 Selecionar abordagens eficientes e eficazes no acesso à informação requerida para os propósitos de investigação e busca de informações. 3.2 Identificar as palavras-chave e os termos relacionados para acessar as informações requeridas. 3.3 Identificar uma série de tipos e formatos de fontes potenciais de informação. 3.4 Descrever os critérios usados para a tomada de decisões e as escolhas informacionais.
AMI 4: a avaliação crítica das informações e suas fontes	4.1 Demonstrar a capacidade de examinar e comparar informações de diversas fontes, a fim de avaliar sua confiabilidade, validade, precisão, autoridade, duração e tendência. 4.2 Utilizar uma série de critérios (por exemplo, clareza, precisão, eficácia, tendência, relevância dos fatos) para avaliar as mídias informacionais (por exemplo, sites da internet, documentários, peças publicitárias, programas de notícias). 4.3 Reconhecer preconceitos, trapagens e manipulações. 4.4 Reconhecer os contextos culturais, sociais e de outra natureza nos quais a informação foi criada e entender o impacto do contexto na interpretação da informação. 4.5 Entender o alcance das tecnologias ligadas às mídias e estudar a interação das ideias. 4.6 Comparar os novos conhecimentos com os conhecimentos anteriores, avaliando o valor gregado, as contradições e outras características específicas do universo da informação. 4.7 Determinar a provável precisão, questionando as fontes dos dados, as limitações da informação, as ferramentas e as estratégias de coleta de dados, além da plausibilidade das conclusões. 4.8 Usar uma série de estratégias para interpretar os textos de mídia (por exemplo, concluir, generalizar, sintetizar os materiais vistos, fazer referência a imagens ou informações em mídias visuais para apoiar pontos de vista, desconstruir mídias para determinar suas bases subjacentes e decodificar o subtexto).

AMI 5: a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias	5.1 Entender os conhecimentos básicos da tecnologia digital, das ferramentas e redes de comunicação e seus usos em diferentes contextos para diferentes propósitos. 5.2 Utilizar um amplo leque de "textos" de mídia para expressar suas próprias ideias através de diversos formatos de mídias (por exemplo, impressão tradicional, mídias eletrônicas, mídias digitais etc.). 5.3 Realizar buscas básicas de informação online. 5.4 Entender com que propósito os jovens utilizam a internet.
AMI 6: situar o contexto sociocultural dos conteúdos midiáticos	6.1 Analisar e explicar como as regras e as expectativas que regem os gêneros de mídia podem ser manipuladas para provocar efeitos e resultados específicos. 6.2 Produzir textos de mídias que apresentem diferentes perspectivas e representações. 6.3 Descrever as mídias e outros provedores de informação como plataformas de diálogo intercultural. 6.4 Demonstrar a capacidade de avaliar criticamente os conteúdos locais e as mensagens de mídia recebidos ou criados em prol da cidadania democrática e da diversidade cultural. 6.5 Entender como o trabalho de edição direciona o significado nas mídias visuais e em suas mensagens (por exemplo, a omissão de perspectivas alternativas, pontos de vista filtrados ou implícitos, ênfase em ideias específicas etc.).
AMI 7: a promoção da AMI entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas	7.1 Entender como diferentes alunos interpretam e aplicam produtos e eventos das mídias às suas próprias vidas. 7.2 Entender e utilizar uma série de atividades instrutivas para promover as habilidades dos estudantes na alfabetização midiática e informacional. 7.3 Demonstrar a capacidade de auxiliar os estudantes na seleção das abordagens mais apropriadas (por exemplo, os sistemas de busca de dados) para que possam acessar as informações necessárias. 7.4 Demonstrar a capacidade de auxiliar os estudantes na avaliação crítica das informações e de suas fontes, enquanto assimilam as informações relevantes à sua base de conhecimentos. 7.5 Utilizar o conhecimento de técnicas efetivas de comunicação verbal, não verbal e midiática para promover a investigação e a colaboração ativa, além da comunicação aberta e livre entre os estudantes. 7.6 Entender e utilizar as estratégias formais e informais de busca de informações para melhor desenvolver a assimilação do conhecimento e as habilidades necessárias para a leitura, a observação e a escuta crítica entre os estudantes.

- 7.7 Utilizar ferramentas de alfabetização midiática e informacional para promover um ambiente de aprendizagem mais participativo para os estudantes.
- 7.8 Utilizar tecnologias de mídias tradicionais e novas para relacioná-las com a aprendizagem na escola e fora dela, especialmente entre os estudantes que estão se afastando do ambiente escolar.
- 7.9 Utilizar as TICs nas salas de aula para auxiliar os estudantes a descobrirem as TICs e as fontes de mídia disponíveis, para que possam usá-las em sua própria aprendizagem.
- 7.10 Utilizar a alfabetização midiática e informacional para ampliar a participação no processo de aprendizagem.
- 7.11 Utilizar os conhecimentos e as habilidades assimilados durante sua própria formação para desenvolver as habilidades dos estudantes no uso das fontes de mídia e bibliotecas como ferramentas de pesquisa e aprendizagem.
- 7.12 Utilizar os conhecimentos e as habilidades assimilados na sua própria formação para desenvolver as habilidades dos estudantes na avaliação das mídias e da informação e na compreensão das questões éticas relacionadas à alfabetização midiática e informacional.

Fonte: UNESCO (2013).

De acordo com o Currículo da UNESCO para formação de professores em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), as sete competências essenciais para a formação docente abrangem habilidades relacionadas às funções da mídia, bibliotecas, arquivos e outros provedores de informação. Nesse contexto, essas competências possibilitam uma compreensão aprofundada dos conteúdos midiáticos e de suas aplicações, além de favorecerem o acesso à informação por meio da avaliação crítica de fontes e do uso de formatos midiáticos, tanto tradicionais quanto digitais. Além disso, devem capacitar os professores a promoverem a AMI entre os estudantes.

Por isso, investigamos como essas competências são implementadas na formação docente. Como resultado, em consonância com os dados de Duarte e Ventura (2023), constatamos uma escassez de produções sobre o tema, especialmente no que diz respeito às publicações nacionais. Entre os estudos existentes, destacamos avanços nas discussões no campo da Ciência da Informação e da Comunicação, além de uma pesquisa na área da Educação. Com base nisso, analisamos

a pesquisa de Reis, Melo, Fontes e Almeida (2020), que aplicaram a competência AMI 5 em um trabalho com professores em formação, utilizando jogos digitais de Recursos Educacionais Multiplataforma Abertos na Rede (REMAR). O estudo revelou que a maioria dos participantes já dominava os recursos tecnológicos utilizados, o que fez com que algumas habilidades propostas para a formação em AMI fossem, em parte, suprimidas.

Para investigar a implementação da AMI na formação continuada de professores, as autoras desenvolveram um jogo digital contendo textos e videoaulas sobre o tema. Os usuários podiam interagir com o conteúdo, editar seus perfis e publicar comentários. Ao analisar essas interações, as pesquisadoras concluíram que a Alfabetização Midiática e Informacional pode ampliar o conhecimento dos docentes no uso das tecnologias digitais, fortalecendo suas práticas pedagógicas. Destacaram também a atitude positiva diante do uso de recursos tecnológicos (Reis; Melo; Fontes; Almeida, 2020). Assim, as autoras defendem a implementação da AMI na formação docente, considerando as demandas contemporâneas e o fluxo constante de informações.

A partir dessas implicações, compreendemos que as competências e habilidades da AMI desempenham um papel fundamental na formação técnica dos docentes, capacitando-os para enfrentar os desafios da era digital. No entanto, é essencial considerar os impactos e desdobramentos das tecnologias digitais na interação entre os indivíduos e essas ferramentas. Por isso, torna-se indispensável desenvolver abordagens que incentivem a construção de competências midiáticas, considerando as dinâmicas sociais, políticas e culturais que influenciam tanto a criação dessas tecnologias quanto sua distribuição aos usuários finais. Além disso, o combate à desinformação por meio da formação docente exige o reconhecimento das nuances que caracterizam esse fenômeno, permitindo que os professores atuem de forma crítica e consciente na mediação da informação.

Em especial, refletimos sobre como o Letramento Emocional pode atuar como um aliado, ampliando o desenvolvimento dessas

competências e habilidades ao ressaltar o papel das emoções, crenças e identidades na experiência docente e na jornada do ser professor. Assim, considerando as contribuições do Letramento Emocional (Barcelos, 2024) no processo formativo, buscamos discutir, na coluna intitulada “Implicações”, os apagamentos presentes em cada competência prevista no quadro a seguir:

Quadro 2 – Análise das competências em AMI

	IMPLICAÇÕES
AMI 1	▪ Incluir estratégias que demonstrem como identificar mecanismos de manipulação nas mídias. ▪ Incentivar práticas que fortaleçam a educação para a ética. ▪ Explorar a mídia como ferramenta considerando as diversidades linguísticas e culturais. ▪ Identificar e/ou avaliar os recursos digitais que escolhe utilizar nas esferas da sua vida. ▪ Promover leitura emocional-crítica das mídias, reconhecendo emoções coletivas (indignação, medo, esperança) mobilizadas na esfera pública. ▪ Analisar como discursos digitais e algoritmos modulam estados emocionais e participação cívica. ▪ Integrar a ética do cuidado e da empatia nas discussões sobre liberdade de expressão e pluralismo
AMI 2	▪ Propor atividades reflexivas para que professores relacionem as representações midiáticas com suas práticas em sala de aula. ▪ Refletir sobre suas identidades e crenças para que possam compreender as dimensões socioculturais entrelaçadas a determinadas representações ou não. ▪ Ler representações midiáticas a partir das emoções que sustentam estereótipos (raiva, repulsa, piedade). ▪ Incluir atividades que desvelem afetos coloniais e promovam ressignificação crítica de identidades (hooks 1994; Aragão 2023).
AMI 3	▪ Propor formação reflexiva-crítica-emocional para problematizar como algoritmos influenciam a forma como as informações são apresentadas. ▪ Integrar as tecnologias digitais para o combate a desinformação, devendo ser acompanhada por fatores que considere o contexto sócio-histórico, sobretudo cultural. ▪ Mapear reações afetivas diante de fluxos informacionais (curiosidade, ansiedade, sobrecarga). ▪ Desenvolver práticas de autorregulação emocional durante processos de busca e checagem de fontes (Barcelos 2024; Keegan 2021).

AMI 4	Implementar tecnologias digitais emergentes para enfrentamento dos desafios da educação contemporânea. Integrar critérios afetivos-críticos à verificação (quais emoções influenciam julgamentos?). • Promover oficinas de cartografia afetiva para reconhecer vieses cognitivos e emocionais (Zembylas 2021; Kellner; Share 2019).
AMI 5	Contextualizar formatos de mídia nas dimensões sociais, culturais e políticas. Explorar dilemas éticos que envolvem manipulação emocional em campanhas, IA e publicidade. Cultivar responsabilidade emocional no compartilhamento de conteúdos e na produção de narrativas.
AMI 6	Analisar criticamente as condições de produção das notícias e como elas influenciam a construção da opinião pública. Incentivar discussões sobre o impacto de grandes corporações tecnológicas no acesso à informação. Problematizar a influência das dinâmicas de monetização na produção e priorização de conteúdo <i>online</i>. Estimular a criação de contranarrativas multimodais que expressem empatia e resistência afetiva. Usar metodologias colaborativas de produção crítica que vinculem emoção, linguagem e justiça social.
AMI 7	Integrar práticas de ensino baseadas no ensino ético e responsável das mídias na sociedade. Formar professores como agentes de literacias emocionais críticas, capazes de promover cultura de diálogo, escuta e correção afetiva nas comunidades educativas. Implementar políticas de bem-estar docente vinculadas à alfabetização midiática e ética digital (Aragão 2023; Zembylas 2022).

Fonte: elaboração própria dos autores.

A articulação entre AMI e letramentos emocionais críticos desloca o foco de uma abordagem predominantemente instrumental para uma práxis crítica que reconhece emoções como parte constitutiva dos processos informacionais, das disputas de sentido e da agência docente. Em vez de tratar as emoções como ruídos individuais a serem gerenciados, a proposta compreende a base emocional de como textos socioculturais organizam as formas de ver, julgar

e agir em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais. Essa virada epistemológica introduz na AMI uma dimensão emocional e política. A partir dessa inter-relação, julgar credibilidade, identificar vieses ou compreender enquadramentos passa a exigir ler também regimes emocionais que sustentam adesões e resistências, mobilizados por arquiteturas de atenção e por lógicas algorítmicas.

Do ponto de vista ético, a integração entre AMI e os letramentos emocionais críticos amplia a noção de verificação para além de protocolos cognitivos, adicionando uma ética do cuidado e da responsabilidade emocional. Isso implica formar docentes que sejam capazes de refletir criticamente acerca, por exemplo, de como gatilhos emocionais (ansiedade, indignação, medo, euforia) são acionados por narrativas e plataformas. Tal ampliação demanda incorporar, nos currículos de AMI, sequências didáticas de atenção, nomeação e regulação das emoções ligadas à busca, avaliação e circulação de conteúdos, reduzindo a suscetibilidade à desinformação e a polarizações afetivas.

À luz de uma reflexão sobre currículo, essa combinação reconfigura objetivos educacionais. O estudo de plataformas, recomendação algorítmica, dataficação e IA generativa, por exemplo, deve explicitar como métricas de engajamento e modelagens de audiência capturam e modulam emoções, influenciando circulação e autoridade informacional. No consumo informacional em diários de leitura de feeds de notícias, por exemplo, é possível avaliar o engajamento, sua escala e tempo com registro de emoções mobilizadoras, inferências e decisões. Podemos também desenvolver protocolos de correção para debates em contextos polarizados, bem como a criação de contranarrativas multimodais (podcasts, vídeos, reportagens escolares) informadas por verificação e por testes de audiência que monitorem reações emocionais e compreensão, visando deslocar enquadramentos hegemônicos e fomentar participação democrática.

Essa articulação fortalece a agência docente. Professores deixam de ser usuários de ferramentas para se tornarem mediadores

críticos que articulam o papel de emoções e sentidos no ecossistema digital contemporâneo. No cotidiano, isso significa transformar o manejo de emoções em pedagogias. Por exemplo, acolher inseguranças frente às tecnologias, tornar conscientes heurísticas e vieses emocionais-cognitivos na leitura de notícias, sustentar conversações críticas sobre estereótipos e enquadramentos midiáticos e cultivar esperança informada em lugar de cinismo ou pânico moral. Ao integrar AMI e letramentos emocionais críticos, a formação favorece repertórios de cuidado epistêmico, que preservam a dignidade dos interlocutores e qualificam a deliberação pública.

No plano institucional, a combinação de AMI com letramentos críticos pode oferecer parâmetros para políticas de formação inicial e continuada. Alinha-se a diretrizes nacionais de educação midiática e pode orientar planos de curso, programas de extensão, formação de formadores. O desenho de ecossistemas de apoio pode materializar a proposta na infraestrutura da escola e da universidade, reduzindo a dependência de ações episódicas e garantindo continuidade formativa. A integração AMI-LEC consolida um horizonte de educação linguística transformadora. Ao reinscrever competência sociotécnica, análise de poder e trabalho com emoções num mesmo projeto formativo, podemos preparar docentes para habitar com responsabilidade o mundo algorítmico. Em lugar de respostas apenas defensivas, como proibições, propõe-se uma formação emancipadora e cuidadosa, capaz de reconhecer vulnerabilidades, cultivar coragem cívica e converter emoções em gesto pedagógico e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo propôs a articulação entre Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e letramentos emocionais críticos (LEC) como eixo para uma práxis crítico-emocional na formação

docente. Reposicionamos a AMI para além do instrumental-racionalista, focalizando-a como competência sociotécnica vinculada a direitos, emoção, ética e participação democrática. A proposta é integrarmos a gramática política dos letramentos críticos para interrogar poder, ideologia e economia que compõem os ecossistemas digitais contemporâneos. Como contribuição central, o capítulo apresentou uma matriz ampliada que relê as competências de AMI com base nos letramentos emocionais críticos.

Do ponto de vista formativo, a síntese AMI-LEC proposta aqui procura avançar ao transformar emoções de variáveis individuais em textos socioculturais que precisam ser lidos, nomeados e reconfigurados em contextos de ensino. Isso amplia o escopo da docência para a mediação de emoções e sentidos na circulação de informações, fortalecendo a agência e o cuidado epistêmico em contextos polarizados. No plano pedagógico, o capítulo oferece instrumentos para deslocar práticas episódicas de uso de tecnologias para sequências didáticas estruturadas, com metas claras de análise de plataformas, regulação emocional, produção responsável e participação pública informada. No plano institucional, delinea possibilidades para formação inicial e continuada, formação de formadores, laboratórios de mídia escolar e políticas para trabalho docente articuladas à governança de dados/IA.

Persistem, contudo, lacunas a serem enfrentadas para consolidar esta linha de trabalho. Em primeiro lugar, faltam pesquisas empíricas sobre o impacto de currículos baseados em AMI em práticas de letramentos digitais por discentes e docentes. Ainda, desigualdades de infraestrutura, tempos formativos e apoio institucional dificultam a passagem de experiências pontuais para programas sistêmicos (Moura; Aragão, 2025; Aragão, 2022, 2025; Ferreira; Aragão, 2022). Além disso, permanece pouco explorado o cruzamento entre desinformação e emoções em educação linguística (Moura, 2025). Por fim, ainda é incipiente a integração curricular de IA generativa e letramento algorítmico com diretrizes claras de ética, autoria e avaliação (Almeida; Mendonça; Figueira, 2024).

O potencial formativo desta proposta reside em preparar docentes para habitar com responsabilidade o mundo algorítmico, convertendo emoções em recurso pedagógico e político e qualificando a leitura de poder nas mídias (Moura; Aragão, 2025). O potencial social manifesta-se no fortalecimento de práticas de cidadania informada na redução de vulnerabilidades à desinformação e à polarização afetiva, além da promoção de ambientes escolares mais inclusivos, cuidadosos e democráticos (Aragão, 2025). Ao articular competência sociotécnica, crítica e emoção, o capítulo oferece uma base conceitual e operativa para que a educação linguística se torne transformadora, favorecendo aprendizagem profunda e participação responsável em um mundo impactado por mudanças cada vez mais aceleradas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. P.; BRISOLA, A. C. Abordagens pedagógicas no combate à desinformação: uma análise de planos de aulas compartilhados na internet. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 26–41, 2023.

ALMEIDA, V.; MENDONÇA, R. F.; FILGUEIRAS, F. **Thinking of Algorithms as Institutions. Communications Of The Acm**. ACM digital library [S. l.], v. 68, p. 20-23, 2025.

ARAGÃO, R. C. Pandemia, Ambientes Digitais e Emoções na Formação Inicial de Professores. Revista **Linguagem & Ensino (UCPel)**[S. l.], v. 25, p. 156-178, 2022.

ARAGÃO, R. C. **Sem celulares nas escolas, e agora?!** Campinas: Pontes, 2025. 180p.

ARAGÃO, R. C.; FERREIRA, K. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Tabuleiro de Letras**, v. 16, p. 146-166, 2022.

ARAGÃO, R. C.; GUANAES, L. Emoções de uma Professora de Línguas na Pandemia. **Estudos Linguísticos e Literários**, p. 176-189, 2024.

ARAGÃO, R. Emoção, Linguagem, Reflexão e Ação. In: GOMES, G. da S. C.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Emoções e Ensino de Línguas**. Curitiba: Editora CRV, 2023. 187 p.

ARAGÃO, R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, Walkyria Magno e; SILVA, Wagner Rodrigues; CAMPOS, Diego Muñoz (orgs). **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores 2019.

BARCELOS, A. M. F. *et al.* Contemporary Perspectives on Research about Emotions in Language Teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.

DUARTE, A. J. B.; VENTURA, L. Competências para a formação de professores em alfabetização midiática e informacional: uma análise do currículo da UNESCO. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 8507-8528, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.8-018. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1430>. Acesso em: 10 de abril 2024.

DUDZIAK, E. A.; FERREIRA, S. M. S. P.; FERRARI, A. C. Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 13, n. especial, p. 213-253, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/675> Acesso em: 9 abr. 2024.

FERREIRA, K. C. **Desgaste emocional de professoras de língua inglesa do Extremo Sul da Bahia no contexto da pandemia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

GUANAES, L. L. **Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

IFLA - INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS; UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. The Moscow Declaration on Media and Information Literacy, 2012. Disponível em: <http://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>. Acesso em: 12 set. 2023

KELLNER, D.; SHARE, J. **The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education**. Leiden: Brill Sense, 2019.

MARCO de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.138 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246398> Acesso em 15 de dezembro 2023.

MOURA, E.; ARAGÃO, R. Emoções e Tecnologias na Formação de um Professor em Estágio Supervisionado no Contexto da Desinformação Digital. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 25, n. 2, p. 116–130, 2025.

REIS, D. D.; MELO, K. R. A.; FONTES, L. S.; ALMEIDA, N. C. Alfabetização Midiática e Informacional na formação de professor. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346402793_Alfabetizacao_Midiatica_e_Informacional_na_formacao_do_professor Acesso em: 1 de março 2024.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Tradução: Dermeval de Sena Aires Júnior. Revisão técnica de Alexandra Bujokas de Siqueira e Martha Maria Prata Linhares. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. 194 p.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C.-K. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. 194 p. ISBN 978-85-7652-176-1. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418> Acesso em: 15 de dezembro 2023.

7

Francielly de Almeida Moraes

Rodrigo Camargo Aragão

O VIDEOCLÍPE MUSICAL COMO ESPAÇO DE LETRAMENTO EMOCIONAL CRÍTICO:

**UMA ANÁLISE MULTIMODAL
DE "TO BE HUMAN"**

**MUSIC VIDEOS AS A SPACE
FOR CRITICAL EMOTIONAL LITERACY:**

A MULTIMODAL ANALYSIS OF "TO BE HUMAN"

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo, de natureza qualitativa e orientação interpretativista, tem como objetivo discutir as formas pelas quais as multimodalidades presentes no videoclipe *To Be Human*, da artista Marina Diamandis, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de Letramento Emocional Crítico (Hochschild, 1983; Boler, 1999; Zembylas, 2005, 2013; Rezende, 2020). Partindo do pressuposto de que os vídeos configuram espaços de produção e circulação de afetos, discursos e identidades, a análise volta-se para compreender como os recursos visuais, sonoros e verbais articulam significados emocionais e ideológicos. Para tanto, adotamos como instrumento analítico a metafunção interativa proposta pela Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006), com foco nas relações estabelecidas entre imagem e espectador. O estudo busca contribuir para o campo da Linguística Aplicada ao propor uma leitura crítica das emoções como construções sociais e políticas, evidenciando tanto os regimes emocionais veiculados no videoclipe quanto os contradispositivos de sensibilização que podem emergir em práticas pedagógicas voltadas ao engajamento crítico e afetivo dos alunos por meio de um gênero multimodal.

Palavras-chave: videoclipe musical; gramática do design visual; letramento emocional crítico.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This qualitative article, guided by an interpretive orientation, aims to discuss the ways in which the multimodalities present in the music video "To Be Human", by artist Marina Diamandis, can contribute to the development of Critical Emotional Literacy practices (Hochschild, 1983; Boler, 1999; Zembylas, 2005, 2013; Rezende, 2020). Starting from the premise that music videos constitute spaces for the production and circulation of affects, discourses, and identities, the analysis focuses on understanding how visual, auditory, and verbal resources articulate emotional and ideological meanings. To this end, we adopt as an analytical instrument the interactive metafunction proposed by the Grammar of Visual Design (Kress; Van Leeuwen, 2006), focusing on the relationships established between image and viewer. The study seeks to contribute to the field of Applied Linguistics by proposing a critical reading of emotions as social and political constructions, highlighting both the emotional regimes conveyed in the music video and the counter-diapositives of sensitization that may emerge in pedagogical practices aimed at students' critical and affective engagement through a multimodal genre.

Key-words: Music video; Visual Design Grammar; Critical Emotional Literacy.

INTRODUÇÃO

O que marca a nossa sociedade atual é, dentre outras coisas, a hiperprodutividade e o excesso de estímulos (Han, 2015), devido à cultura da aceleração/viralização, a qual nos faz ouvir, ver e ler de maneira consumista e apressada. Nesse contexto, ler freireanamente, estabelecendo pontes críticas entre o texto e o mundo, nunca foi tão necessário.

Esse consumo frenético e em ritmo acelerado é nítido quando pensamos na leitura de videocliques, ainda mais daqueles pertencentes à cultura pop. Trata-se de uma tarefa desafiadora, posto que esses gêneros são geralmente criados para fins mercadológicos (Pontes, 2003), sendo, portanto, usualmente curtos, rápidos e com imagens impactantes e refrões repetitivos. Se estão amplamente presentes em nossas vidas e nas de nossos alunos, precisamos aprender a não apenas consumi-los passivamente, mas a lê-los criticamente, em suas dimensões estéticas, ideológicas e emocionais. É nesse ponto que o letramento emocional crítico (LEC) se torna fundamental, pois através dele podemos desenvolver a capacidade de reconhecer como as emoções são produzidas, mobilizadas e direcionadas político-discursivamente, inclusive nos produtos culturais midiáticos.

A partir disso, o objetivo deste trabalho é analisar o videoclipe musical (doravante, VM) *To Be Human*, de Marina Diamandis (2019), com base na metafunção interativa da Gramática do Design Visual (GDV), e discutir como o material pode contribuir para um ensino de Letramento Emocional Crítico (LEC). Trazemos, neste trabalho, por conseguinte, uma possível leitura ou, ainda, outro olhar em relação ao VM, para que possamos vislumbrar como as emoções são nele construídas e quais regimes emocionais conseguimos identificar. Cabe ressaltar, ainda, que as possibilidades do VM analisado não foram esgotadas, e acreditamos

que muitas descobertas possam ser feitas em sala de aula, por meio de outras leituras e outros olhares. Este trabalho constitui-se, antes, como ponto de partida.

Desse modo, ao propor novas leituras sobre o VM supracitado, buscamos refletir sobre o seu potencial em sala de aula, já que esse gênero é amplamente presente no dia a dia dos estudantes. A partir disso, algumas perguntas norteiam a nossa análise: quais emoções o VM *To Be Human* busca suscitar? Como as emoções são construídas por meio dos diferentes modos (cor, som, gestual, imagético, dentre outros)? Quais as relações estabelecidas entre as imagens e quem as vê? Como o VM é lido em um contexto de hiperaceleração constante? Quais emoções suscita ou oculta? Quais regimes emocionais instaura?

Com base nessas inquietações, compreendemos a emoção não como uma experiência puramente individual, mas como uma prática sociodiscursiva que regula quem pode falar, de que forma pode fazê-lo e quais efeitos essa expressão produz dentro e fora da sala de aula (Hochschild, 1983; Boler, 1999; Zembylas, 2005, 2013; Rezende, 2020). Assim, ler um VM nas lentes do LEC implica perceber quem é autorizado a sentir, quais emoções são valorizadas ou silenciadas e com que finalidades elas são mobilizadas. Em vez de apenas “sentir junto”, o LEC nos convida a uma postura questionadora diante dos regimes emocionais presentes no VM.

Com essa compreensão como base, este capítulo estrutura-se em oito seções principais. Após esta introdução, apresenta-se a metodologia adotada para a condução da pesquisa. Na sequência, expõe-se uma breve descrição do VM analisado, seguida de uma seção destinada à discussão dos instrumentos teóricos da metafunção interativa da Gramática do Design Visual (GDV), que orientam a análise proposta. Em seguida, aborda-se o referencial do Letramento Emocional Crítico (LEC). Posteriormente, são analisados os *frames* selecionados, e o artigo se encerra com a proposição de um contradispositivo freiriano, articulando os resultados à perspectiva crítica que sustenta o estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994). O corpus selecionado é o VM *To Be Human*, de Marina Diamandis (2019). O critério de escolha baseou-se em três aspectos principais. Em primeiro lugar, as imagens do corpus estabelecem uma relação direta com o Participante Interativo (PI), despertando emoções e promovendo envolvimento afetivo. Em segundo lugar, destacam-se seus aspectos multimodais, uma vez que sua construção integra diferentes modos semióticos para representar fatos históricos que marcaram a humanidade, o que o torna um texto fértil para o trabalho com o Letramento Emocional Crítico (LEC). Por fim, o terceiro critério refere-se ao seu potencial pedagógico, dada a possibilidade de articular dimensões estéticas, ideológicas e emocionais em contextos educativos. Para a análise, utilizamos a Metafunção Interativa da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006). A pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. Seleção de *frames* do videoclipe que estivessem relacionados à Metafunção Interativa;
2. Análise à luz da GDV, buscando compreender como operam os diferentes modos do VM a partir da Metafunção Interativa e dos regimes emocionais, observados através da lente teórica do LEC;
3. Discussão das possibilidades de uso do VM a partir de um contradispositivo freiriano.

O OLHAR DE DIONÍSIO: O VIDEOCLÍPE COMO TRADUÇÃO DA CANÇÃO

O VM é um gênero audiovisual e multimodal considerado um “amálgama” de possibilidades cinematográficas (Pontes, 2003). Enquanto em seu advento na década de 1960, tratava-se de um gênero criativo e aberto a todos os tipos de experimentações por parte dos artistas, na contemporaneidade temos a possibilidade de criação automatizada por *prompts*, com ferramentas de inteligência artificial, como, por exemplo, o Google VEO 3. Mudou-se o cenário, mas a forma como lemos esses materiais não se alterou tão profundamente: os VMs são feitos para não serem lembrados (Pontes, 2003), como uma metralhadora de informações efêmeras (Giroux, 1997). Resta, contudo, a questão: como definir um VM?

Pontes (2003) define o “amálgama” como a linguagem do videoclipe. Trata-se de uma combinação fragmentada e aparentemente aleatória de recursos visuais do cinema, marcada pela ausência de continuidade narrativa e pela desconexão técnica e expressiva, como montagem acelerada, movimentos complexos de câmera, manipulação extrema de cores e variação de velocidade. Essa estética, de acordo com o autor, reflete a fragmentação e o presenteísmo da pós-modernidade; ou seja, trata-se do rompimento com a tradição e do fim das grandes narrativas, o que gera uma produção voltada para o instante, o prazer estético e a velocidade de percepção. As imagens tornam-se efêmeras, líquidas, feitas para serem sentidas por meio de emoções profundas e logo esquecidas, espelhando o imediatismo e o hedonismo contemporâneos. Assim, o autor destaca que o VM se configura como um espelho do sujeito pós-moderno, cuja experiência é mais dionisíaca, sensível e emocional.

Conscientemente, não conseguimos verbalizar como é um clipe – mas nós o sentimos. O videoclipe é este “Amálgama” de imagens que não são feitas para serem

vistas, mas para serem perdidas. Perdidas como nossas utopias e tradições, rapidamente vistas, lembradas, experimentadas até mesmo com intensidade, e depois esquecidas, em favor de uma nova sensação (Pontes, 2003. p. 50).

Com estas considerações do autor, podemos dizer que os videoclipes, em especial aqueles circunscritos ao universo da música pop, como é o caso de *To Be Human*, são usualmente curtos, impactantes e viciantes, pois não são pensados para leitura crítica e uma contemplação mais demorada, mas para o consumo. Além disso, músicas do estilo pop se destacam pelo seu caráter grudento, com batidas marcantes e refrões de fácil memorização. É justamente devido a este último aspecto que elas costumam "grudar" na memória por mais tempo. O resultado é que os modos se desprendem uns dos outros: as imagens nos escapam, mas o refrão permanece.

Isso porque, conforme Pontes (2003, p. 4), o videoclipe é "a ilustração, a versão filmada de uma canção". Para o autor, trata-se de um filme curto e sua duração está geralmente relacionada ao espaço temporal do som da canção. Por isso mesmo, no VM, o gestual e a letra trabalham simultaneamente com as imagens, as quais, por sua vez, "traduzem" aquilo que está sendo cantado. Em outras palavras, a música pode funcionar como guia na construção do significado das imagens (Duncum, 2004; Corrêa, 2006), sejam elas estáticas ou dinâmicas. Tal recurso faz com que o interlocutor "veja o que está sendo cantado" e até mesmo "escute o que está sendo visto", estabelecendo relações sinestésicas. Nas palavras de Corrêa (2006, p. 50), "a música é o suporte fundamental do clipe. Em geral, as imagens produzidas tendem a ser 'traduções' visuais da música".

Cabe ressaltar, no entanto, que essa característica não se circunscreve apenas a este gênero, mas é uma marca dos tempos líquidos em que vivemos. Consoante Santaella (2007, p. 24), em uma sociedade de linguagens líquidas como a nossa, os modos entram em uma espécie de "dança das instabilidades", perdendo e ganhando novas características: o som dança com o texto, que dança com as imagens,

que, por sua vez, dançam com as cores, e assim consecutivamente. Os modos, dessa forma, “deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se, entrecruzam-se” (Santaella, 2007, p. 24).

Por estarmos tão habituados a essas combinações de modos em uma velocidade sem precedentes, seja por meio dos videocliques ou de outros gêneros, torna-se necessário adotar uma postura contrária à forma como normalmente os consumimos. Giroux (1997) já alertava para o papel da televisão como uma “metralhadora de informações”, digeridas de modo acrítico. Hoje, em um contexto de produção e exposição contínua a imagens, esse consumo se dá de maneira ainda mais acelerada, impulsiva e irrefletida, orientado apenas pelo desejo de passar ao próximo conteúdo e de satisfazer a lógica do entretenimento imediato.

Desacelerar o olhar, portanto, exige a formação de um leitor que aprecie esteticamente e criticamente. Esse leitor precisa ser capaz de apreciar, dialogar, elaborar juízos de valor e construir visões de mundo a partir de suas leituras (Freire, 1996; Lankshear, Snyder; Green, 2000; Souza, 2011; Kawachi, 2015; Duboc, 2018). Como, então, podemos “ler” uma imagem dinâmica, na medida em que ela apresenta uma multiplicidade de modos? Trataremos disso nas próximas seções.

LER IMAGENS: A METAFUNÇÃO INTERATIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Embora as imagens façam parte do nosso cotidiano, ainda não estamos habituados a lê-las de forma multimodal. A multimodalidade diz respeito à amálgama de diferentes modos presentes

em uma imagem, seja ela estática ou dinâmica, que, ao se combinarem, produzem um sentido maior. Além disso, as diferentes semioses possuem distintas potencialidades e limitações, e cada uma delas é utilizada, elaborada e compreendida de forma diversa por cada cultura (Kress, 2000; Kress; Van Leeuwen, 2006; Rojo; Moura, 2019). A GDV nos possibilita esse olhar multimodal, além de permitir a compreensão das dimensões ideológicas e culturais que atravessam a construção das imagens.

Para além de uma lógica grafocêntrica, Kress (2000) destaca que há um mito de que toda expressão que, de certa forma, não pudesse ser “traduzida” em palavras estaria no âmbito do irracional, do que não é captável e, portanto, deveria ser deixada de lado. Com suas raízes na Semiótica Social, a GDV não apenas oferece ferramentas para a análise de imagens, como também possibilita compreendê-las em seus aspectos culturais e ideológicos (Bezemer; Jewitt, 2010). A GDV explica como as imagens transmitem significados, assim como a linguagem verbal. Por “gramática”, os autores se referem aos modos como os elementos visuais se combinam entre si, criando significados.

Assim como as gramáticas de uma língua descrevem como as palavras se combinam em orações, frases e textos, nossa “gramática” visual descreverá como os elementos representados – pessoas, lugares e coisas – se combinam em “sentenças” visuais de maior ou menor complexidade e extensão (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 02, tradução nossa).

Para compreender os significados possíveis das imagens, os autores ressignificam as metafunções propostas por Halliday (1994): ideacional, interpessoal e textual.¹ A partir delas, desenvolveram três metafunções específicas para as imagens: a representacional, a interativa

1 Halliday propõe três metafunções: ideacional (representa o mundo), interpessoal (cria relações) e textual (organiza a mensagem). Juntas, estruturam o sentido e servem de base à análise multimodal de Kress e van Leeuwen.

e a composicional. Nesta pesquisa, devido às limitações de espaço, nosso enfoque será direcionado apenas à metafunção interativa, definida pelos autores como as possíveis relações interativas estabelecidas entre o produtor e o interlocutor de uma determinada imagem.

Kress e Van Leeuwen (2006) ressaltam que compreendemos e interagimos com as imagens porque elas representam relações sociais previamente estabelecidas. Além disso, as imagens sempre envolvem dois tipos de participantes: os participantes representados (PR), que são as pessoas, os lugares e os objetos presentes nas imagens, e os participantes interativos (PI), que se referem às pessoas que se comunicam entre si por meio das imagens — ou seja, os produtores e os observadores. Essas interações podem ocorrer de três formas diferentes:

- relações entre os participantes representados;
- relações entre os participantes interativos e os participantes representados (as atitudes dos participantes interativos em relação aos participantes representados); e
- relações entre os participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem uns aos outros através das imagens).

(Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 114, tradução própria).

No que tange à metafunção interativa, de acordo com Santos (2021, p. 37), “o processo de análise está pautado nas relações sociais, mais precisamente na interação existente entre o participante representado (PR) na imagem e seu respectivo leitor”. Portanto, essa metafunção nos permite compreender, com maior grau de detalhamento, quais são as relações possíveis entre PR e PI, relações essas que vão desde o tipo de olhar direcionado até as relações de poder, passando pelo tipo de enquadramento que pressupõe níveis de distância social, além da modalidade — ou seja, se a imagem é mais ou menos próxima da realidade.

Quadro 1 – Metafunção Interativa

CONTATO: olhar de demanda- (o PR olha diretamente para o PI olhar de oferta- PR- não olha diretamente para o PI mas ainda se comunica com ele	DISTÂNCIA SOCIAL- enquadramento/ distância <i>long shot-</i> PR de corpo inteiro close up-proximidade maior do rosto de PR na câmera <i>medium shot-</i> nível intermediário entre <i>long shot</i> e <i>close up</i>
PERSPECTIVA: frontal, oblíquo, no nível do olhar, de um ponto superior ou inferior RELAÇÕES DE PODER nível do olhar - gera uma maior aproximação e empatia entre PR e PI ângulo elevado - gera sensação de superioridade do PR em relação ao PI ângulo baixo - gera sensação de inferioridade do PR em relação ao PI	MODALIDADE naturalística- mais próxima do real abstrata- baixo índice naturalístico, mantém apenas o valor representacional da imagem tecnológica- utilizada na ciência, detalha o uso prático e explicativo de diferentes objetos Sensorial- provoca efeitos emocionais nos sujeitos. Exagero de saturação de cores

Fonte: elaboração própria com base em Kress e Van Leeuwen (2004) e Santos (2021).

A partir de uma análise da metafunção interativa no VM analisado, buscamos compreender as relações estabelecidas entre PR e PI, dentre outras funções possíveis, estabelecendo pontes com o LEC.

LER EMOÇÕES: PRINCÍPIOS DO LETRAMENTO EMOCIONAL CRÍTICO

Vivemos cercados por textos que não apenas significam, mas nos convocam a nos mobilizar por determinadas emoções. As telas, imagens, cortes, trilhas sonoras e escolhas lexicais pedem de nós um gesto emocional imediato, como: indigne-se, condoa-se, compartilhe. A emoção, aqui, tende a fabricar enquadramentos, decide

quem é “nós” e quem são “eles”, define o ritmo do olhar e o valor do que é visto. Na estética fragmentada e experimental dos videocliques (Pontes, 2003), os modos organizam essa convocação, articulando olhar, cor, saliência, modalização e montagem para produzir participação: quem fala, quem cala, quem é autorizado a sentir e a dizer.

Chamamos de letramento emocional o trabalho que reconhece e nomeia essas experiências emocionais na aprendizagem: a consciência de si e do outro, o vocabulário para dizer o que se sente, a escuta que sustenta o encontro pedagógico. Esse passo é necessário, mas acreditamos que podemos dar mais alguns passos aqui. Passamos, então, a Letramentos Emocionais Críticos (LEC) quando tratamos emoções como práticas sociodiscursivas e relacionais, reguladas por estruturas culturais, isto é, por regimes emocionais que definem quem pode sentir/mostrar o quê, onde e com quais consequências (Hochschild, 1983; Boler, 1999). Nessa perspectiva, sentir deixa de ser um atributo privado a ser gerido e torna-se um efeito de linguagem e de poder. Por exemplo, o *close* em lágrimas, a hipérbole lexical, a trilha em tom menor, o encadeamento de cenas de violência e protesto não apenas tocam: eles orientam crença, pertencimento e ação.

A passagem de LE para LEC desloca, portanto, a pergunta educativa. Em lugar de nos perguntarmos “como lidar melhor com minhas emoções diante do texto?”, interrogamos: “que emoção este texto me pede, como a constrói e a serviço de quê?” E, sobretudo: “o que redesenhamos para que essa convocação não converta a sala em reprodutora da pressa, do sentimentalismo ou da indignação sem contexto?”. É nesse ponto que o VM deixa de ser um recurso motivador de uma aula e se torna contradispositivo pedagógico: um artefato para ver, nomear e refazer as engrenagens emocionais da linguagem, redistribuindo voz, risco e pertencimento. Com o LEC, ler é também mapear emoções, e ensinar línguas é repolitizar o sentir.

Conforme demarcamos já na introdução, esse movimento precisa partir da compreensão de como lemos esse gênero multimodal em nosso contexto histórico, marcadamente individualista, o qual tende a desresponsabilizar/despolitizar os indivíduos pelo que consomem, leem, assistem e escutam. Além disso, nosso tempo histórico é marcado por leituras cada vez mais fragmentadas e por um consumo desenfreado de som e imagem. Ou seja, temos uma dificuldade crescente de uma escuta atenta e de contemplação crítica das imagens que nos chegam. Nesse sentido, analisar como as emoções são construídas no VM através das lentes do LEC, em sintonia com a GDV, amplia nossa capacidade de analisar as imagens de modo multimodal e crítico.

ANÁLISE DO VM "TO BE HUMAN"

Uma primeira leitura não detalhada do VM *To Be Human* nos permite contemplar diversos locais, culturas e momentos históricos. Ao assistir ao VM sem um crivo mais crítico, percebemos uma mensagem de solidariedade que pode se transformar em um sentimentalismo apolítico, o que será explorado mais à frente.

Em uma leitura mais atenta e pausada, notamos um jogo de alternância entre tons mais vivos e quentes e tonalidades mais obscuras, como as escalas de preto e cinza. Essa estratégia pode causar no PI um efeito de (des)continuidade entre "passado e presente". Ou seja, ao utilizar esse recurso, temos a impressão de que os momentos históricos ali retratados tornam-se não retilíneos, caóticos e desconexos. E assim, de certa forma, é a história humana: longe de ser uma linha reta, os eventos se repetem e o presente dialoga com o passado.

Do ponto de vista da modalidade, o VM traz imagens naturalísticas, próximas dos padrões fotográficos, com alto grau de realismo (Kress; Van Leeuwen, 2006). Conforme expresso na tabela, há nessa escolha a intenção de transmitir ao interlocutor uma sensação de verossimilhança.

As primeiras imagens que analisamos tratam de protestos. No minuto 0:42, por exemplo, optou-se por utilizar cores, e o enfoque maior está em uma mulher negra utilizando um *hijab*, a qual segura o cartaz "*Black Lives Matter*". Já no minuto 1:11, as protagonistas são mulheres com cartazes em diversas línguas, e destaca-se, em primeiro plano, aquela que carrega o cartaz em que se lê "*Women of the world*". Em ambas as imagens, os participantes representados estabelecem um contato de oferta com PI, ou seja, não há uma tentativa de aproximação, os participantes são objetos de contemplação (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Figura 1 – Protesto Black Lives Matter



Figura 2 – Protesto "Women of the World"



Fonte: Videoclipe "To Be Human" – Youtube (0:42) Fonte: Videoclipe "To Be Human" – YouTube (1:11)

Percebe-se aqui a alternância de cores anteriormente mencionada. O efeito de presente é criado pela primeira imagem, enquanto o de passado se constrói na segunda. Segundo Stamato, Stafa e Von Zeidler (2013), o preto, em certas culturas, simboliza morte e tristeza, sendo amplamente utilizado para representar obscuridade e luto. O cinza, por sua vez, é um tom próximo ao preto e remete ao velho, ao antigo e ao melancólico. Ao observar as figuras 1 e 2, portanto, não vemos apenas dois protestos distintos: a presença ou ausência de cor sugere a ideia de presente (colorido) e passado (preto e branco).

A cor, consoante Kress e Van Leeuwen (2006), também estabelece relações interpessoais, ou o que os autores denominam de “atos de cor” (tal como na língua temos os atos de fala). Ela pode ser utilizada para projetar relações sociais e influenciar as emoções e os comportamentos. Ou seja, as cores podem fazer algo: “impressionar ou intimidar por meio de uma ‘roupa de poder’, alertar sobre obstáculos e outros perigos pintando-os de laranja, ou até acalmar pessoas” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 229, tradução nossa). Simbolicamente, devido à alternância de tons anteriormente mencionada, essas imagens nos comunicam a mensagem de que as lutas emancipatórias continuam até o momento presente.

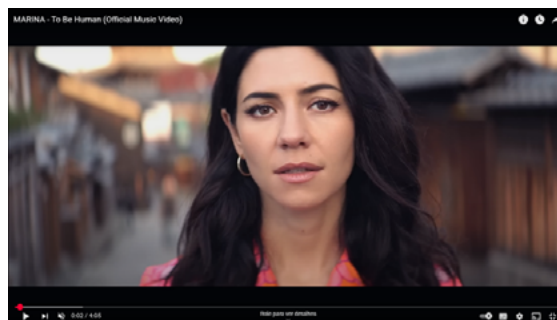
Em composições simbólicas, de acordo com os autores, a cor tem uma função primordial, já que essas imagens não possuem vetores (ação), mas buscam transmitir significados. Nesse sentido, cores podem ser utilizadas para criar diferentes “atmosfera” ou “humores” na imagem, conferindo valor simbólico ao objeto representado. Uma névoa azulada e suave pode transmitir a sensação de uma cena fria e desolada, enquanto um brilho dourado pode indicar que os objetos possuem grande valor ou importância (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Vemos, ao longo do VM, outras cenas de multidão, as quais se alternam entre paletas mais quentes e tons mais azulados e/ou mais obscuros. Os participantes representados, em muitas destas, encontram-se distanciados do PI. Um fator interessante é que percebemos que as imagens passam tão rapidamente que não há tempo para que se reflita adequadamente sobre o que elas retratam e, principalmente, quais emoções querem suscitar, o que não permite um olhar contemplativo, mas sim da pressa e do consumo. Observamos ainda, nestas imagens, gestos coletivos (braços erguidos); em outros momentos temos, por exemplo, símbolos identitários (bandeiras, cores). Essas imagens organizam um “nós” inclusivo, mas potencialmente homogeneizador. As regras de sentir presentes nas imagens pedem

orgulho e adesão, como se estivesse madizer: “venha para dentro” / “lute também”. Como veremos, o refrão anafórico que retoma o “nós” contribui para a construção desses gatilhos emocionais.

Enquanto nas imagens do protesto temos a predominância do olhar de oferta, nos frames em que a cantora aparece temos outro tipo de relação estabelecida com o PI: o olhar de demanda. Esse tipo de olhar interage conosco, ora encarando-nos diretamente nos olhos. Tal vínculo entre PR e PI é amplamente presente em nosso cotidiano, como em algumas propagandas. Aqui, questionamo-nos: qual o efeito que se deseja criar ao apresentar a cantora em uma relação próxima daquele que assiste, ao passo que os outros participantes, em sua maioria, são retratados por meio do olhar de oferta? Quais gatilhos emocionais essa relação pode causar?

Em *To Be Human*, desde o início (minuto 0:02), o olhar de Marina dirige-se ao espectador, o que faz com que, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), o contato entre a imagem e o interlocutor seja estabelecido de forma mais profunda e significativa. Isso porque, segundo os mesmos autores, as imagens “desejam” algo do PI. Ou seja, a imagem, para eles, convoca-nos para mais perto ou para mais longe, delimitando a quem a mensagem se direciona. Dito de outro modo: “O olhar do participante (e o gesto, se presente) exige algo do espectador, exige que o espectador entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 118, tradução nossa).

Figura 3 – Olhar de demanda

Fonte: Videoclipe "To Be Human" – Youtube (0:02)

Essa forma de comunicação com o público desenvolve no leitor um pseudo-laço social com a imagem representada (Kress; Van Leeuwen, 2006). Caracteriza-se, portanto, como um olhar convidativo e persuasivo, que está "próximo ao efeito linguístico-verbal dos verbos no imperativo ou do pronome 'você', que procura interperlar o interlocutor sobre uma ideia" (Nantes *et al.*, 2019, p. 13). Assim, o efeito de persuasão sobre o leitor/espectador ocorre por meio da união entre o "comando" ou aquilo que está sendo cantado e a imagem representada. Desse modo, ao olhar diretamente para o público, a cantora estabelece um vínculo ou uma espécie de conexão instantânea, ainda que em um nível imaginário, com seus participantes interativos. Podemos dizer, em outras palavras, que, em *To Be Human*, há um convite implícito para a escuta, já que o seu espectador é "também humano" e a ele também interessa a mensagem.

Leffa (2006) acredita que o que nos diferencia uns dos outros são as coordenadas geográficas que nos separam e excluem. No entanto, como destaca o autor, "o essencial é que somos seres humanos. Entendendo isso, não há como não ser solidário" (Leffa, 2006, p. 21). Essa percepção de uma humanidade comum contrasta com o conceito de "comunidade imaginada" de Anderson (2008), pois, neste nos reconhecemos enquanto cidadãos de uma determinada nação justamente através daquilo que nos conecta

geograficamente e culturalmente, reconhecendo quem pertence ou não pertence à nossa comunidade imaginada. Em síntese, segundo o autor, o pertencimento nacional (ou comunitário) é construído simbolicamente: “a comunidade é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou sequer ouvirão falar da maioria dos seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (Anderson, 2008, p. 32).

Assim, ambos os autores apontam para a potência dos laços simbólicos na construção da solidariedade e do sentimento de coletividade. Podemos ser solidários com quem vem de nossa própria comunidade imaginada (Anderson, 2008), como também desenvolver uma solidariedade interplanetária na quebra das fronteiras geográficas (Leffa, 2006). Contudo, assim como a ideia de nação é uma construção social, como aponta Anderson (2008), a ideia de que “somos todos humanos” e pertencemos à mesma casa (o mundo) representa uma universalização da experiência humana nos moldes ocidentais.

Através de uma análise multimodal entre a letra da música e as imagens, percebemos que, no VM, a principal mensagem é a de que existem laços comuns entre as culturas, assim como ações e afetos compartilhados. Como podemos ler no refrão:

Todas as pessoas que vivem
Que vivem no mundo hoje
Estamos unidos pelo nosso amor
Estamos unidos pela nossa dor
Todas as coisas que fiz e vi
Ainda assim, eu não sei, não sei o que significa ser humano².

Novamente, é preciso problematizar os limites dessa união simbólica, questionando-nos: somos de fato unidos pelo amor

e pela dor? Retomando o que Barcelos e Rezende (2025) denominam “direito de sentir”, quem, de fato, tem o direito de se sentir pertencente a esta categoria humana universal e interplanetária?

Sabemos que mesmo quando a indignação é justa, nem todos podem indignar-se com igual legitimidade. Corpos racializados e feminilizados, por exemplo, tendem a ser lidos como “excessivos” ou “agressivos” enquanto vozes brancas e masculinas são tomadas como “racionais” e, portanto, mais autorizadas a falar (Boler, 1999; Rezende, 2020; Barcelos; Rezende, 2023). Além disso, a geopolítica hegemônica define o que merece urgência: tragédias do Norte Global mobilizam redes e recursos com uma rapidez que raramente se observa diante das violências que afetam o Sul Global.

Nesta linha, observamos no VM uma predominância de imagens centradas em acontecimentos da história passada e recente dos Estados Unidos o que reforça esse olhar geopolítico desigual. A letra, por outro lado, desloca sutilmente o foco e evoca outros espaços “*Voe até Atenas, passe pelo Partenon. Venha ver a vila onde nasceu meu pai. De Chicago a Angola, de São Paulo a Verona*”³. Esse deslocamento é feito, no entanto, apenas com o intuito de reforçar os ideais universalizantes de que “as pessoas são como eu e você”, ou que somos todos seres humanos (Leffa, 2006).

Outra característica da música são as injunções as quais a tornam, de uma certa forma, uma espécie de “*tour pela humanidade*”. Contudo, este roteiro é um recorte. Válido perguntamo-nos: que humanidade está ali apresentada? Qual humanidade está excluída?

Percebemos, portanto, um processo de sentimentalismo apolítico em que o luto não é distribuído de forma simétrica: há vidas mais choráveis do que outras, e comunidades historicamente subalternizadas sustentam a exposição recorrente de sua dor para fins de

pedagogia moral alheia. Pedir silêncio “respeitoso” pode despolitizar a cena quando o que falta é reconhecer responsabilidades e garantir condições para que os diretamente afetados falem em seus termos. Ao universalizar a experiência da dor humana, não se questiona “o que eu tenho a ver com a história do outro? Em que medida eu corroboro com a dor do outro? Em que medida eu luto contra a dor do outro?” (Duboc, 2018, p. 18).

Boler (1999) tece críticas ao que denomina “empatia passiva”, definida como um processo autocentrado em que o sujeito deseja que o outro, distante de si, esteja bem. Segundo a autora, “a empatia passiva absolve o leitor por meio da negação das relações de poder” (Boler, 1999, p. 162, tradução nossa). Ela a compara à pena aristotélica, por estabelecer distâncias seguras entre o leitor e o outro, diferindo da legítima compaixão.

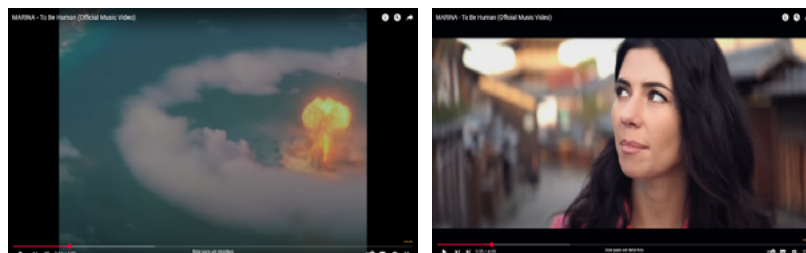
Trata-se de uma fuga das emoções mais desconfortáveis, como raiva e culpa, e de um movimento acrítico, em que o sofrimento alheio é consumido sem reflexão sobre as condições estruturais que o produzem. Nesse processo, há desresponsabilização e despolitização, pois, como observa a autora, após o ato de empatia passiva, rapidamente passamos ao próximo consumo.

Nas redes sociais, por exemplo, essa lógica se evidencia: com poucos cliques, consumimos o sofrimento alheio entre memes, piadas e vídeos curtos. Assim, a empatia passiva constitui um ato de leitura que desresponsabiliza e produz um prazer voyeurístico; ao centrar-se na emoção sem exigir ação ou responsabilidade, converte-se em um sentimentalismo apolítico que sustenta o status quo. Em *To Be Human* o tipo de empatia que se estabelece, sem uma mediação crítica, é passiva. As dores são representadas de forma apressada/universalizante, de modo que o tempo da reflexão sobre elas se esvai. Quando enxergamos algo que nos chama a atenção na imagem, já temos diante de nós outra cena, outro ser humano, outra realidade. Não há tempo de compreender quem eu sou e por que

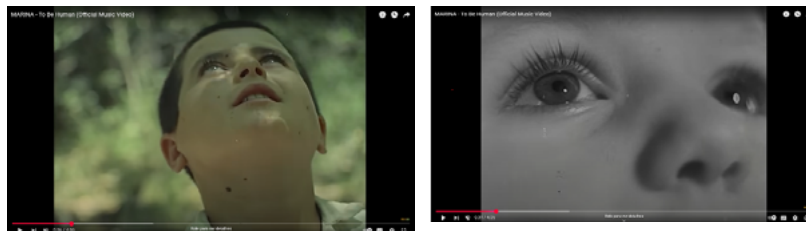
sinto o que sinto ao assistir ao vídeo, nem tampouco quem é este outro é porque ele sente o que sente (Anwaruddin, 2016).

Em suma, encontramos nesses frames planos longos, cromia fria (azuis/cinzas), close nos olhos lacrimejantes e trêmulo de câmera constroem luto/intimidade. A letra recorre a verbos de sentir na primeira pessoa, com sintaxe simples e vocativos que convidam à empatia. A regra implícita é a compaixão silenciosa: sinta junto, não questione. Esse mesmo sentimentalismo apolítico está presente em outros momentos da música, como nas imagens que analisaremos a seguir. Nelas, percebemos um processo de "tradução intersemiótica" em que encontramos uma correspondência do trecho da música com uma imagem específica (Corrêa, 2006). Isso ocorre no trecho em que a cantora diz: *"Os mísseis e as bombas soam como sinfonias que deram errado"*,⁴ no qual ouvimos ao fundo o barulho de uma bomba; ou, ainda, no excerto: *"Em Kyoto, Hiroshima, veja a nuvem negra se aproximando"*⁵ (min 0:31 a 0:40), no qual uma sequência de imagens se relaciona diretamente com a letra da música.

Figura 4 – Diálogo de imagens



- 4 The missiles and the bombs are like symphonies gone wrong.
- 5 From Kyoto to Hiroshima, watch the black cloud crawling nearer.



Fonte: Videoclipe "To Be Human" - YouTube (min 0:31 a 0:40)

Neste momento do VM, novamente, o olhar dos participantes representados na imagem se mantém distanciado dos participantes interativos, sendo constituído por um olhar de oferta. No entanto, a distância social é próxima com a utilização de planos fechados (imagens II e III) e bem fechados (IV), de modo a continuar estabelecendo um laço social com aquele que assiste.

Percebemos, além disso, que a sequência de imagens dinâmicas se inter-relaciona, estabelecendo um diálogo e uma ampliação de sentidos. A primeira delas é a bomba de Hiroshima, que é o elemento mais saliente da imagem. Com cores frias ao seu redor, há o uso da técnica do brilho na bomba. Em seguida, observamos outras duas imagens: a da cantora e, depois, a de um garoto jovem, ambos olhando para o alto, como se pudessem enxergá-la explodir. Por fim, a última imagem retrata o olhar expressivo de um infante, também voltado para cima. Essa última imagem, ao contrário das precedentes, está em tons mais acinzentados, o que, conforme discutido anteriormente, representa luto, melancolia e passado histórico.

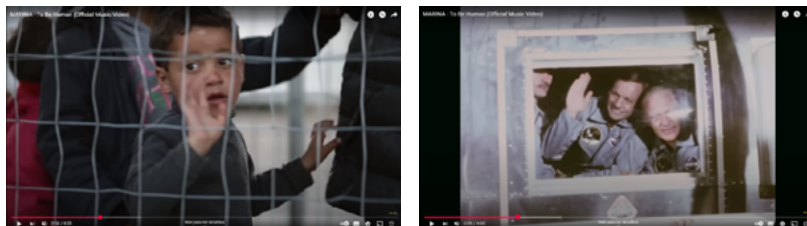
Assim, os sujeitos retratados no VM olham figurativamente para a bomba em conjunto com o espectador. Logo, exige-se deste, em termos bakhtinianos, não uma contemplação passiva, mas, sim, uma atitude responsiva ativa, ainda mais porque, como vimos, há uma predominância da injunção na letra, com o intuito de convidar o interlocutor à reflexão e trazê-lo para mais perto. Nesse sentido, ao dizer "veja a nuvem negra" como metáfora da explosão da bomba

representada pela imagem, estabelece-se relação direta com as outras imagens nas quais os sujeitos olham para a explosão. Assim, o leitor é também convidado à contemplação. Outro fator é a utilização das imagens dos meninos, que funciona também como metáfora para a tragédia de Hiroshima, visto que a bomba lançada sobre a cidade ficou conhecida como "*Little Boy*".

Contudo, novamente vemos aqui a criação de um sentimentalismo apolítico, construído através da multimodalidade e suscitado por emoções de pertença. As verdadeiras vítimas desse crime humanitário são apagadas, e o que vemos é, novamente, o olhar da empatia passiva, que diz muito mais sobre quem expõe a dor alheia do que, necessariamente, sobre quem é de fato injustiçado. Lembrar que esses "outros", cujas vidas imaginamos, não querem empatia, querem justiça (Boler, 1999) é um passo primordial em uma leitura pautada no LEC.

Importa menos o que essas imagens nos fazem sentir e mais compreender como as emoções evocadas pelo VM são construídas por meio de escolhas discursivas e multimodais. Como exemplo, nestes e em outros momentos do VM, encontramos metáforas de contágio/guerra, sirenas/ruídos graves, zoom abrupto em ameaças difusas. Além disso, a letra usa hipérboles e nominalizações que reificam perigo. Como vimos, estes usos visam criar no PI um sentimentalismo apolítico.

Ao mesmo tempo em que se constrói medo difuso que orienta retraimento e vigilância: "retire-se, evite o outro", temos uma tentativa de aproximação empática entre realidades e contextos marcadamente assimétricos. No minuto 0:56, um garoto, provavelmente imigrante, acena. No minuto 0:59, por meio de um enquadramento médio, mais distante do interlocutor, um astronauta "acena de volta".

Figura 5 – O garoto imigrante e o astronauta

Fonte: Videoclipe "To Be Human" - YouTube (min 0:56 a 0:59)

Um gesto simples e despretensioso, como um aceno, estabelece um diálogo entre a primeira imagem e a segunda, de modo que se constrói no PI a impressão de que o astronauta acena de volta para o menino imigrante como a dizer *"hey, sou igual a você/ também sou humano"*. Contudo, estes participantes representados não são de forma alguma iguais, pelo contrário, são de contextos diametralmente opostos e desiguais, posto que, enquanto um tem a possibilidade de ir para além do planeta Terra, o outro não possui sequer um lar dentro de seu próprio planeta.

Percebemos, por conseguinte, que, embora a letra da música enfatize o quanto *"somos unidos pelo amor e pela dor"*, não destaca que há muitos fatores que apartam a nossa experiência, pois vivemos em um sistema de acumulação de capital nas mãos de poucos, no qual a importância da vida humana é inevitavelmente reduzida.

No final do VM, somos convidados a sair do plano das experiências humanas cotidianas e das culturas e passamos a observar o mundo do alto, como um satélite, de uma perspectiva vertical e de um ângulo baixo em relação ao participante interativo (min 2:45). Nesse momento, temos o uso de uma técnica de iluminação em que as únicas cores que se destacam são as dos carros, que, vistos de cima, tornam-se microscópicos e insignificantes.

Figura 6 – Visão satélite



Fonte: Videoclipe "To Be Human" - YouTube (min 2: 45)

A partir daqui a letra traz um questionamento: como seríamos vistos lá de cima?

Gosto de pensar em como todos nós parecemos vistos de longe.

Pessoas dirigindo carros luxuosos são como besouros para as estrelas.

Os mísseis e as bombas

São como sinfonias que deram errado.

E se existe um Deus, (ou deuses), Ele (s) saberão porque é tão difícil ser humano (Marina, 2019).

Neste excerto, percebemos que quando a Terra é vista de cima, imperam os contrastes: os carros de luxo ao lado da miséria; o consumismo desenfreado ao lado da destruição dos recursos naturais; a desumanização ao lado da acumulação de bens e riquezas. Enquanto as pessoas dirigem seus "fancy cars" que não passam de besouros para as estrelas enquanto prevalece a desafinada sinfonia dos mísseis e bombas, a narradora se questiona: "Quem quer que seja Deus, ou os deuses, que olham para a Terra, apenas eles saberão por que é tão doloroso e difícil ser humano."

É interessante perceber que, desde o início do VM, há uma predominância de ângulos de aproximação entre PR e PI, mesmo nas imagens cujo olhar era de oferta. Contudo, ao final, a imagem se apresenta de forma subalternizada diante de nosso olhar, de modo a olharmos o mundo “a partir de cima”, desviando-nos do nosso olhar acostumado a ver pelo Antropoceno (Krenak, 2019). O participante interativo é, então, convidado a “sair” de seu planeta. Novamente, contudo, caímos em um universalismo generalizante/sentimentalismo apolítico o qual enxerga o planeta Terra como uma “grande casa” que abriga todos nós, seres humanos. A partir dessas análises, passemos às reflexões finais com alguns possíveis contradispositivos para se re(pensar) o papel deste VM em sala de aula.

CONTORNOS FINAIS: CONTRADISPOSITIVO FREIREANO PARA ESCUTA CRÍTICA DAS EMOÇÕES

Ler *To Be Human* com lentes freireanas não significa extrair uma lição moral do videoclipe, mas significa, antes, recriar o lugar de leitura para que a turma interrogue como a obra nos convoca a sentir e a serviço de quê ou de quem. Em chave crítica, o clipe pode operar como contradispositivo. Em vez de reproduzir determinados regimes emocionais hegemônicos, a pressa que atropela a dúvida, o choque que suprime contexto, o sentimentalismo apolítico de ‘todos somos humanos’ que dissolve assimetrias, ele inaugura rotinas de escuta, cuidado e análise. Essa virada é freireana porque vincula leitura de mundo e leitura de palavra, problematizando as convocações afetivas do texto (Freire, 1996; 1997). Ao desacelerar a exibição, nomear os gatilhos afetivos e os recursos multimodais que os constroem (Kress; Van Leeuwen, 2006), e ao reinscrevê-los em

história e poder, deslocamos o foco do “emocionar-se bem” para o agir comunicativo responsável.

Essa pedagogia procura explicitar regras de sentir/mostrar, os chamados regimes emocionais, que organizam participação e silêncio, seja em sala de aula, seja em outros ambientes sociais (Hochschild, 1983; Zembylas, 2005; 2013). Nesse arranjo, *To Be Human* deixa de ser trilha para sentir algo juntos e converte-se em objeto para pensar com as emoções projetadas aí. Trabalhado com Letramentos Emocionais Críticos, *To Be Human* é um exercício de redistribuição de voz, risco e pertencimento. Ler é mapear afetos e suas materialidades com responsabilidade crítica. Neste capítulo, tratamos emoção como prática sociodiscursiva que organiza quem pode se expressar, como pode se expressar e com quais efeitos dentro e fora da sala de aula.

Como vemos, no videoclipe *To Be Human*, um papel da emoção é fabricar enquadramentos (quem é “nós/eles”), distribuir valores (o que e quem merece luto, o que e quem merece orgulho, quem merece cuidado e atenção) e comandar gestos (compartilhar, silenciar, concordar). Para que possamos converter essa análise em educação crítica, é preciso nomear os regimes emocionais que o clipe convoca e redesenhá-los pedagogicamente, de modo que participação e poder não tenham efeitos inevitáveis da montagem audiovisual, mas possam ser interpretados criticamente e fundamentem decisões didáticas deliberadas.

Chamamos de regime da pressa e da viralidade o arranjo que coloca velocidade acima de contexto. Isso pode se dar através de cortes rápidos, alternância de cenas de conflito e rostos em close, trilhas que suspendem a respiração e modalidades de certeza no texto constroem uma regra tácita, por exemplo, sinta agora e compartilhe. Esse regime tende a premiar a fala mais veloz e a opinião pronta, reduzindo a hesitação que é, justamente, o tempo da análise pausada que acompanha uma reflexão mais crítica. O redesenho exige

desaceleração institucionalizada que pode se dar através de pausas semânticas durante a exibição, replay segmentado, legendas/closed captions para leitura em ritmo próprio e turnos protegidos para que possamos pensar em voz alta com calma. Didaticamente, isso pode se traduzir em pedir que os grupos nomeiem, por sequência, um gatilho afetivo que pode produzir um determinado sentimento, indicar a sua materialidade e daí caminhar para a avaliação política da cena.

Identificamos também o regime da indignação moral sem contexto, que convoca empatia indignada como fim em si através de certos encadeamentos como protestos, ruínas, gestos de resistência, que constrói um frame de justiça intuitiva que pode apagar assimetrias e genericizar vítimas e agentes. O redesenho requer contextualização histórica mínima, através de cartões de tempo/lugar durante a exibição; notas de rodapé projetadas com fontes, bem como exercícios de reenquadramento de linguagem para reescrever a legenda de uma sequência com modalizadores responsáveis, indicar quem fala a partir de onde, que “nós” está sendo convocado e a que custo. Assim, a indignação se torna ponte para a análise, não atalho para consenso.

Um terceiro dispositivo recorrente é o regime do sentimentalismo apolítico, no qual o “somos todos humanos” produz comunhão afetiva às custas de diferenças estruturais. Ou seja, dores históricas desiguais aparecem como equivalentes, e a comoção substitui o conflito de interpretações. O redesenho consiste em redistribuir o foco. Nesses termos, em vez de estetizar a dor, perguntamos quem decide o que é mostrável, quem suporta ser mostrado e quem lucra com a visibilidade. Em termos de tarefa, propomos uma reversão crítica que consiste em mantermos a potência estética da sequência, mas reescrevê-la para evitar o espetáculo da dor. Por exemplo, ao colocar a ênfase no direito ao luto e no direito ao silêncio de grupos historicamente expostos, é possível explicitar, na linguagem, os marcadores de responsabilização através, por exemplo, de verbos de dizer, fontes, circunstâncias.

No espaço da aula, muitas vezes se instala o regime da docilidade e da concórdia, que penaliza dissenso e emoções frequentemente denominadas como difíceis (raiva, fadiga, vergonha), confinando-as ao privado. Alinhado aos LEC, o redesenho normatiza acordos de cuidado como o direito à não exposição, a escuta sem julgamento, rotas e procedimentos de apoio emocional diversas com a presença de rubricas que podem valorizar quatro dimensões: (i) clareza analítica do enquadramento (quem fala a quem e índices multimodais que sustentam a leitura), (ii) leitura das arquiteturas emocionais (nomear o gatilho e localizá-lo no plano/na letra), (iii) resposta proporcional e ética (desacelerar/triangular/reenquadrar em vez de precipitar partilhas), e (iv) práticas relacionais (turnos, proteção do outro).

Por fim, reconhecemos o regime da compaixão hierárquica, quando a empatia vem acompanhada de uma posição tácita de tutela sobre "os outros" representados. O redesenho propõe autorizar contra-leituras: convidar leituras de quem se reconhece (ou se recusa a reconhecer-se) na cena, colocar versões em tensão e legitimar posições de desconforto como parte da aprendizagem. A linguagem de sala passa a operar marcadores de perspectivação, indicando de onde se fala e com que limites. Reescrever, assim, os regimes mobilizados pelo clipe e pela prática não diminui a potência estética do material. Pelo contrário, a torna pedagógica.

Ao desacelerar, contextualizar, reenquadrar e proteger, fazemos do videoclipe um contradispositivo. Nesse sentido, passamos a projetar um artefato capaz de deslocar a política do sentir que nos governa, na plataforma e na escola, para uma ecologia de análise, cuidado e participação responsável. Em termos de letramentos, isso significa ensinar a ver, nomear e refazer as engrenagens emocionais da linguagem, para que ninguém precise escolher entre sentir e pensar, entre pertencer e criticar.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: companhia das letras, v. 305, 2008.
- ANWARUDDIN, S. M. Why critical literacy should turn to 'the affective turn': making a case for critical affective literacy. Discourse: **Studies in the Cultural Politics of Education**, Abingdon, v. 37, n. 3, p. 381-396, 2016. DOI: 10.1080/01596306.2015.1042429.
- BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, p. 65-78, 2015.
- BARCELOS, A. M. F.; REZENDE, T. Pelo direito de sentir! As emoções nas perspectivas contemporâneas no ensino-aprendizagem de línguas. *In*: TURATI, C. A.; MARQUES, H.; STEFANELLO, P. G. R. (org.). **Inter/multi/transdisciplinaridades em estudos linguísticos, literários e formação de professores**: inovações, reflexões e práxis. Dourados: UEMS, 2023.
- BEZEMER, J.; JEWITT, C. Multimodal analysis: Key issues. **Research methods in linguistics**, v. 180, 2010.
- BOLER, M. **Feeling Power**: Emotions and Education. New York: Routledge, 1999.
- CORRÊA, L. J. A. Breve história do videoclipe. *In*: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Centro-Oeste**. 2006. p. 1-15.
- DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês, 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, recurso digital, p. 11-24, 2018.
- DUNCUM, P. Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. **Studies in art education**, [S. l.], v. 45, n. 3, p. 252-264, 2004.
- FERNANDES, J. D. C. **Semiótica e gramática do design visual** [recurso eletrônico]. 2. ed. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Alemanha: Editora Vozes Limitada, 2015.

HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart**: commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press, 1983.

KAWACHI, G. J. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa. Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. ROCHA, C. H.; HIBARINO, D.; AZZARI, E. F. (org.) **Revista X**, [S. l.], vol. 2, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London/New York: Routledge, 2000, p. 121-148

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy**: managing literacy, technology and learning in schools. Sydney: Allen and Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, p. 10-25, 2006.

MENEZES, L. M. de S. Para uma redefinição de Letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F. e ASSIS, V. Araujo (org.). **Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 1994.

NANTES, E. A. S. *et al.* A multimodalidade na escola: análise do videoclipe. Aos olhos de uma criança, de Emicida. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 01-31, 2019.

PONTES, P. Linguagem dos videoclipes e as questões do indivíduo na pós-modernidade. **Sessões do imaginário**, [S. l.], v. 8, n. 10, 2003.

REZENDE, T. **Somos a resistência**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo, Paulus, 2007.

SANTOS, J. S. **Multimodalidade e o impacto das imagens nas advertências antibagistas à luz da metafunção interativa da gramática do design visual**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2021.

SILVA, F. M. Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 48-66, 2018.

SIQUEIRA, S. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

STAMATO, A. B. T.; STAFFA, G.; VON ZEIDLER, J. P. A influência das cores na construção audiovisual. /n: XVIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 03 a 05 jul. 2013. **Anais do XVIII Intercom**. Bauru, SP: Unesp, 2013.

8

Levi Silva Santos

A ROMANTIZAÇÃO DA DOCÊNCIA:

**QUEM SE BENEFICIA
E QUEM PAGA O PREÇO?**

THE ROMANTICIZATION OF TEACHING:

WHO BENEFITS, AND WHO PAYS THE PRICE?

SUMÁRIO

RESUMO

O capítulo critica a romantização da docência como vocação altruísta e mostra como esse discurso sustenta a precarização do trabalho, deslocando responsabilidades do Estado para o indivíduo. Discutem-se impactos materiais e emocionais e a captura neoliberal de políticas que intensificam a exploração. Propõe-se reposicionar a emoção como prática crítica e desenvolver políticas de apoio emocional aos docentes. Defende-se a valorização concreta do trabalho docente e condições institucionais que tornem a profissão efetivamente sustentável.

Palavras-chave: romantização da docência; precarização da profissão docente; sacrifício docente; altruísmo educacional; bem-estar docente.

SUMÁRIO

ABSTRACT

The chapter critiques the romanticization of teaching as an altruistic vocation and demonstrates how this discourse sustains the precarity of teachers' work, shifting responsibilities from the state to the individual. It discusses material and emotional impacts and the neoliberal capture of policies that intensify exploitation. The chapter proposes repositioning emotion as a critical practice and developing policies to provide emotional support for teachers. It argues for the concrete valorization of teaching work and for institutional conditions that make the profession genuinely sustainable.

Key-words: *the romanticization of teaching; the precarization of the teaching profession; teacher sacrifice; educational altruism; teacher well-being.*

INTRODUÇÃO

A profissão docente, por muito tempo, tem sido considerada e exaltada pela sociedade como uma vocação altruísta, heroica e encantadora, muitas vezes envolta em uma aura romântica. É muito comum, por exemplo, o discurso de que o magistério deve ser escolhido e desempenhado por amor (Oliveira, 2018), sugerindo que, na ausência desse sentimento, o destino do/a docente será a insatisfação e o mau desempenho profissional. No entanto, a prática docente exige garantias adequadas no que diz respeito a condições físicas, psicológicas e estruturais para que professores/as possam exercer sua função de maneira satisfatória e atingir os objetivos de aprendizagem propostos (Félix *et al.*, 2020). Como apontam Félix *et al.* (2020, p. 5),

o professor **precisa exercer suas tarefas com amor e não por amor**, tendo a consciência de que ele é parte de um todo que constitui o ensino e que cada parte (família, escola e Estado) têm suas respectivas responsabilidades (grifo nosso).

Essa narrativa altruísta que permeia a profissão muitas vezes transfere a responsabilidade da qualidade educacional exclusivamente para os/as docentes, mascarando deficiências estruturais e falhas do Estado. O trabalho docente na educação básica brasileira é frequentemente desvalorizado e precarizado, refletindo-se em baixos salários, intensificação do trabalho, flexibilização das normas de contratação (Castro Neta *et al.*, 2020) e na escassez de recursos básicos para a condução das aulas e da rotina administrativa. Além disso, as condições inadequadas do ambiente escolar agravam ainda mais os desafios enfrentados pelos/as professores/as. Essas queixas não são novas; há décadas, docentes das redes estaduais e municipais têm denunciado esses e outros problemas enfrentados, muitas vezes por meio de paralisações, greves e outros movimentos que tentam chamar a atenção da sociedade e pressionar os governantes em busca de melhorias.

É importante ressaltar, ainda, que esse altruísmo educacional exige um alto custo, tendo consequências na saúde de docentes, devido à sobrecarga de trabalho, ao desgaste físico e emocional e à culpa imposta a professores/as quando não atendem às expectativas sociais, de gestores/as e das políticas educacionais (Ribeiro, 2024). Nota-se, também, que o próprio corpo docente, por vezes, reforça esse discurso, intensificando a pressão psicológica sobre aqueles/as que não conseguem “amar” o suficiente sua profissão a ponto de vencer todos os obstáculos na carreira, como discutido no curso *Letramento Emocional e Formação de professoras/es de línguas* (FORPROLI).

Diante desse contexto, percebe-se a necessidade de questionar essa narrativa e analisar criticamente como a romantização do trabalho docente contribui para a manutenção de um sistema que explora a dedicação dos/as professores/as. Assim, este estudo busca responder à seguinte questão: como a romantização do trabalho docente impacta a condição profissional dos/as professores/as, especialmente no que diz respeito à precarização do trabalho e à saúde mental e física da categoria?

Para responder a essa questão, valendo-se de uma abordagem qualitativa e utilizando pesquisas bibliográficas, este capítulo tem como objetivo analisar criticamente a romantização da docência, destacando como esse discurso é perpetuado na sociedade e como a ideia de sacrifício associada à profissão serve aos interesses neoliberais. Além disso, discute os custos desse altruísmo educacional, especialmente em termos da saúde dos/as professores/as.

Ao explorar essa problemática, espera-se contribuir para a afirmação da docência como uma prática profissional séria e eticamente comprometida, distanciando-se da lógica de sacrifício pessoal e promovendo uma valorização efetiva da categoria.

O PERIGO DA ROMANTIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A docência tem sido historicamente envolvida por discursos que a apresentam como uma missão, uma vocação quase sagrada. Esse discurso vem sendo construído desde o século XIV, quando o clero, ao não conseguir atender às demandas sociais de auxílio e serviço à comunidade, abriu escolas elementares convocando colaboradores leigos (Oliveira, 2018). Com a expansão da escolarização nos séculos XIX e XX, o magistério tornou-se um espaço majoritariamente feminino. Esse processo de feminização esteve intimamente ligado à ideia de que o trabalho docente seria uma extensão das responsabilidades maternas, enfatizando o cuidado e o afeto como aspectos centrais da profissão (Werle, 2005). “Nada mais conveniente em uma sociedade patriarcal do que transferir às mulheres o suposto dever cristão de domesticar e formar cidadãos obedientes” (Rezende, 2020, p. 82). Além disso, “as mulheres foram inseridas no magistério porque ‘poderiam’ ser mal remuneradas, dadas as estruturas patriarcais” (Oliveira, 2018, p. 92). Essa concepção reforçou estereótipos que tratam o ensino como um ato de amor, mais do que uma profissão que exige formação e remuneração adequadas, contribuindo, assim, para a desvalorização social e econômica da docência.

A associação de professores/as ao papel de cuidador/a fortaleceu a ideia de que sua atuação vai além da construção de conhecimento, englobando também o acolhimento emocional e social dos/as alunos/as. Embora essa visão reconheça a importância do/a docente, ela também impõe uma expectativa de dedicação irrestrita, sugerindo que o sucesso educacional depende exclusivamente de seu esforço pessoal. Esse ideal encontra forte representação em obras como *Escritores da Liberdade* (2007), que reforça o arquétipo do/a professor/a/-herói/heroína, capaz de superar qualquer adversidade, sejam elas financeiras, emocionais ou estruturais, por meio do amor

à profissão. No filme, a protagonista abdica de sua vida pessoal e estabilidade financeira para transformar a realidade de seus/suas alunos/as, reforçando a ideia de que uma “boa professora” deve colocar sua profissão acima de tudo, naturalizando a sobrecarga e o esgotamento.

Félix *et al.* (2020) destacam que a positividade tóxica atua como um reforço da romantização do trabalho docente, impulsionando discursos que afirmam que professores/as devem sempre manter a esperança na transformação educacional, mesmo diante de dificuldades sistêmicas. No entanto, esse otimismo forçado não promove uma análise crítica das condições de trabalho, mas sim uma aceitação resignada da precariedade. Há uma crença generalizada de que, desde que um/a docente desempenhe bem seu papel em sala de aula, todas as dificuldades serão superadas, ignorando os impactos das políticas educacionais e das condições estruturais no ensino.

A desconexão do/a docente de seu contexto profissional também se reflete na exaltação exagerada dos “encantos da profissão”. A romantização das adversidades transforma desafios em supostos atrativos, desconsiderando o desgaste físico e emocional gerado pelas condições precárias. Na prática, professores/as enfrentam sobrecarga de trabalho, baixos salários e desvalorização, mas são pressionados a continuar se dedicando incondicionalmente, pois são responsabilizados quase integralmente pelos resultados do ensino (Félix *et al.*, 2020).

Segundo Lima (2001), a sociedade capitalista atribui à escola e aos/as professores/as a resolução de questões culturais e sociais, transferindo a responsabilidade do Estado para o indivíduo. Isso significa que o sistema educacional impõe ao/á docente o dever de solucionar problemas estruturais que deveriam ser resolvidos por meio de políticas públicas eficazes. Além disso, a mídia contribui para essa narrativa ao propagar matérias que reforçam a ideia de que a docência é um ato de amor, ignorando suas dificuldades e necessidades concretas (Félix *et al.*, 2020).

A positividade tóxica também se manifesta em discursos cotidianos, como “precisamos acreditar” ou “um trabalho bem-feito pode transformar a educação do país”. Essas falas responsabilizam exclusivamente professores/as pelo sucesso escolar, eximindo o Estado de seu papel central na construção de um sistema educacional de qualidade. No entanto, docentes precisam de condições adequadas (físicas, estruturais e emocionais) para exercerem seu trabalho com eficiência (Félix *et al.*, 2020). Como destaca Freire (2021), ensinar exige comprometimento e profissionalismo, mas não deve ser pautado apenas pelo amor à profissão.

A romantização da docência esconde a precarização da profissão e transfere a responsabilidade pelo fracasso educacional aos/às professores/as. Esse discurso perpetua a ideia de que docentes devem aceitar passivamente a sobrecarga e a falta de investimentos estruturais, transformando a dedicação ao ensino em uma justificativa para a exploração da categoria. Essa visão não se limita ao campo da afetividade, mas impõe uma subserviência perversa que desestimula a luta por melhores condições de trabalho e transfere ao indivíduo a culpa por problemas sistêmicos (Freire, 2021).

Muitos políticos usam o afeto dos professores pela profissão e pelos alunos e fazem um jogo fenestro de palavras, afirmando que os professores devem ensinar por amor (e não por condições dignas). Isso deturpa o significado amplo da palavra amor, pois acreditamos que seja justamente o contrário: aqueles que amam a profissão são os que vão lutar por condições mais dignas e adequadas de exercer a profissão. Amar a profissão não significa ser alienado, ingênuo ou não ter qualificação, ou não querer ser bem pago (Barcelos; Rezende, 2023).

Dessa forma, a visão idealizada do trabalho docente não corresponde à complexidade e seriedade da profissão. É urgente desconstruir essa romantização e exigir melhores condições de trabalho, garantindo que docentes sejam reconhecidos/as como profissionais e não como mártires da educação. Essa idealização, no entanto, não é acidental:

o discurso do sacrifício docente atende a interesses maiores, alinhando-se à lógica neoliberal da responsabilização individual e da precarização das relações de trabalho.

UM DISCURSO DE SACRIFÍCIO A SERVIÇO DO NEOLIBERALISMO

Como já mencionado, o trabalho docente na educação básica brasileira enfrenta uma desvalorização histórica, marcada por baixos salários, falta de recursos e condições precárias nas instituições de ensino. No Brasil, o fenômeno da precarização do trabalho docente intensificou-se na década de 1990 (Castro Neta *et al.*, 2020); trata-se de um processo que não ocorre de forma isolada, mas sim como resultado de um modelo neoliberal que transforma a educação em mercadoria e transfere a responsabilidade do ensino público para os/as professores/as. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, a educação brasileira passou por uma reestruturação alinhada a essa lógica, sendo fortemente influenciada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, por grandes grupos privados, como o Itaú-Unibanco, e por organizações sem fins lucrativos, como a Fundação Lemann e Todos pela Educação, que possuem interesses no setor. Esses atores utilizam sistemas de avaliação, como PISA, ENEM, ENADE e SAEB, como mecanismos para promover a lógica de mercado, convertendo a educação em um bem de troca em vez de um direito universal (Ribeiro, 2024).

Essa lógica mercadológica tem impactos diretos sobre os/as docentes, submetidos/as a uma gestão gerencialista que impõe cobranças por produtividade, metas rigorosas e um monitoramento constante de seu desempenho. Para muitos/as, a realidade é composta por jornadas que podem chegar a 60 horas semanais para garantir

uma remuneração minimamente digna. Além disso, há uma exigência de manutenção da frequência mesmo em condições de adoecimento e a imposição de bônus como incentivo à intensificação do trabalho, resultando em sobrecarga e no comprometimento da saúde física e mental (Ribeiro, 2024).

O Estado, influenciado pelo neoliberalismo, ao adotar a crença na eficiência do mercado, passou a reduzir sua intervenção em serviços públicos como a educação. Isso levou à diminuição de investimentos em infraestrutura escolar e na valorização dos/as profissionais da educação, bem como à deterioração das condições de trabalho nas escolas públicas. Como consequência, a qualidade do ensino foi prejudicada, afetando também a motivação dos/as docentes (Silva, 2024).

Recentemente, a Portaria MEC nº 77, de 29 de janeiro de 2025, estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) em R\$ 4.867,77 para o magistério público da educação básica (Brasil, 2025). No entanto, esse valor revela-se insuficiente quando comparado ao custo de vida nas grandes cidades. Em Salvador, por exemplo, o custo mensal estimado para uma única pessoa é de aproximadamente R\$ 5.241 (Expatistan, 2025). Para uma família de quatro pessoas, esse valor sobe para R\$ 12.415, evidenciando que o piso salarial está muito aquém das necessidades básicas de sobrevivência de um/a professor/a que resida na capital baiana. Embora Salvador apresente um custo de vida mais baixo em relação a outras capitais brasileiras (Quintoandar, 2025), a remuneração docente continua insuficiente para garantir qualidade de vida a esses profissionais. Essa defasagem salarial, longe de ser uma questão desconhecida, é frequentemente denunciada pela categoria.

As sucessivas greves de professores/as evidenciam que a precarização da educação pública é um problema estrutural e amplamente reconhecido pela sociedade. Em 2013, por exemplo, ocorreram paralisações significativas em cinco redes estaduais: Rio de Janeiro

(56 dias), Mato Grosso (52 dias), Pará (42 dias), Maranhão (27 dias) e Rondônia (49 dias) (G1, 2013; Valor Econômico, 2013). As principais reivindicações incluíam reajustes salariais e a reestruturação dos planos de carreira. Em 2019, professores/as do Rio Grande do Sul iniciaram uma greve em resposta às mudanças propostas pelo governo estadual no regime de previdência e nos planos de carreira, afetando mais de 1.500 escolas e sendo considerada a maior paralisação da categoria nas últimas décadas (WSWS, 2019). No primeiro semestre de 2022, foram registradas 297 greves entre servidores públicos municipais, das quais 212 ocorreram na educação, envolvendo professores/as e profissionais técnico-administrativos, cujas principais pautas incluíam reajustes salariais e melhores condições de trabalho (DIEESE, 2022). Essas mobilizações reiteram que a categoria não apenas reconhece as condições precárias de trabalho, mas também luta ativamente contra elas, ainda que a resposta do Estado seja, muitas vezes, de negligência e repressão.

A precarização do trabalho docente também se reflete nas mudanças impostas pela lógica neoliberal à função da escola. Se antes a escola era vista como um espaço de formação crítica e cidadã, agora é reduzida a um local de treinamento para o mercado de trabalho. A “escola neoliberal” passou a ser estruturada para reproduzir e aprofundar desigualdades, funcionando como um instrumento de reprodução social. Essa configuração afeta diretamente os/as professores/as, que são constantemente vigiados/as e cobrados/as por eficiência, dentro de uma lógica meritocrática que desconsidera as desigualdades estruturais do sistema educacional (Ribeiro, 2024; Silva, 2024).

Os efeitos da precarização se manifestam de diversas formas, como superlotação das salas de aula, falta de recursos e baixos salários, resultando no crescente desânimo e abandono da profissão pelos/as professores/as. A pressão por resultados, combinada com a ausência de apoio e as condições inadequadas de trabalho, tem fomentado um ambiente de frustração e desilusão na prática

docente. Além disso, o modelo de gestão adotado pelas escolas, que prioriza os indicadores de desempenho em detrimento de um ensino integral e humanizado, agrava o desgaste emocional dos/as educadores/as, impactando negativamente a qualidade do ensino oferecido aos/às alunos/as (Silva, 2024).

O resultado dessa política neoliberal pode ser percebido no iminente “apagão” docente que o Brasil já enfrenta e que tende a se intensificar nos próximos anos. A falta de professores/as qualificados/as em diversas áreas e etapas de ensino tem gerado um impacto direto na qualidade da educação, dificultando a reposição de profissionais e comprometendo o futuro do ensino público (PEBSP, 2024). Projeções indicam que, até 2040, o país poderá enfrentar um déficit de aproximadamente 235 mil docentes na educação básica, decorrente do desinteresse dos/as jovens pela carreira docente, do envelhecimento do corpo docente atual e do abandono precoce da profissão. Caso nenhuma medida estrutural seja adotada, o país poderá enfrentar um déficit ainda maior de docentes até 2040, aprofundando a crise educacional (G1, 2022).

Em resposta a esse cenário, o governo lançou recentemente o programa *Pé-de-Meia das Licenciaturas*, regulamentado pela Portaria nº 6/2025 da CAPES, que busca atrair mais estudantes para os cursos de formação de professores/as por meio de incentivos financeiros diretos (CAPES, 2024). Essa iniciativa representa um avanço ao reconhecer a necessidade de investimentos na formação inicial, especialmente para estudantes de baixa renda, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, apesar de seu potencial positivo, o programa falha ao ignorar que o problema da educação básica não se limita à falta de interessados/as na licenciatura, mas sim à ausência de atratividade da carreira docente. Tais políticas, ao focarem apenas na formação de novos/as profissionais, tornam-se insuficientes se não forem acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho e na valorização da carreira docente. Sem uma abordagem abrangente que enfrente as causas

estruturais da desvalorização profissional, os/as recém-licenciados/as podem enfrentar os mesmos desafios que desmotivam os/as atuais professores/as, perpetuando o ciclo de precarização e evasão na educação.

O que se observa, portanto, é uma tentativa de solucionar a crise educacional sem atacar sua raiz. O governo investe na ampliação do número de licenciados/as sem garantir as condições necessárias para que esses/as profissionais queiram permanecer na docência. Medidas como o *Pé-de-Meia* podem até aumentar temporariamente o ingresso nas licenciaturas, mas sem políticas eficazes de valorização, o resultado será apenas um ciclo contínuo de evasão e frustração. O verdadeiro desafio não reside apenas em formar mais professores/as, mas em garantir que a profissão seja digna e sustentável para que esses/as educadores/as possam exercer seu trabalho de maneira qualificada e permanente.

Diante do exposto, percebe-se que a lógica neoliberal, ao transformar a educação em mercadoria e desresponsabilizar o Estado, reforça o discurso do sacrifício docente como elemento central na manutenção desse modelo. Essa narrativa permite que governantes e gestores evitem implementar políticas públicas eficazes, utilizando a suposta vocação docente como um artifício para mascarar a falta de valorização profissional. O discurso da dedicação incondicional não apenas impede avanços reais na carreira e dificulta a mobilização coletiva por direitos, pois normaliza a aceitação de condições degradantes e fomenta a ideia de que o sucesso educacional depende exclusivamente do sacrifício individual, em vez de ser resultado de uma estrutura que valorize e apoie os/as/decentes (Ribeiro, 2024).

A recorrência de greves e as constantes denúncias da categoria deixam claro que os/as professores/as reconhecem as estratégias de exploração que lhes são impostas e tentam combatê-las. No entanto, enquanto o discurso da vocação e do sacrifício continuar

a ser utilizado como justificativa para a ausência de investimentos estatais, a precarização docente tenderá a se aprofundar. Para reverter esse quadro, é fundamental repensar o papel do Estado na educação e implementar políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho e valorização profissional. Apenas com financiamento adequado, redução das jornadas extenuantes e suporte institucional será possível mitigar os impactos da lógica neoliberal e assegurar um ensino público de qualidade que atenda às reais necessidades da sociedade.

Além disso, a sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados e a falta de suporte institucional criam um ambiente de estresse contínuo, levando muitos/as docentes a desenvolverem problemas físicos e mentais. Síndrome de Burnout, transtornos de ansiedade e depressão são cada vez mais comuns entre professores/as que enfrentam jornadas exaustivas e condições inadequadas de trabalho. Esse cenário compromete não apenas o desempenho profissional, mas também a saúde e o bem-estar dos/as educadores/as, tornando o ato de ensinar um fardo insustentável (Farias; Wagner, 2024; Ribeiro, 2024).

Dessa forma, o altruísmo educacional, frequentemente exaltado como um traço essencial da docência, torna-se um custo silencioso que recai exclusivamente sobre os/as professores/as, levando-os/as a acreditar que a dedicação extrema é um dever inerente à profissão. Mas quais são os impactos dessa lógica na saúde dos/as docentes? Como a romantização do sacrifício contribui para o adoecimento da categoria? Essas questões nos levam ao próximo ponto: o custo do altruísmo educacional.

O CUSTO SILENCIOSO DO ALTRUÍSMO EDUCACIONAL

A precarização do trabalho docente vai além do impacto sobre a qualidade da educação, afetando profundamente a saúde física e mental dos/as professores/as. O excessivo número de horas trabalhadas, aliado a condições inadequadas de ensino, gera um desgaste profissional significativo, que se reflete diretamente no bem-estar dos docentes. Fatores como a falta de reconhecimento, o desrespeito por parte de alunos/as, gestores/as e a baixa remuneração são determinantes no desenvolvimento de problemas de saúde, como a Síndrome de Burnout (Farias; Wagner, 2024; Facci *et al.*, 2017).

De acordo com Farias e Wagner (2024), o bem-estar dos/as professores/as não está restrito ao ambiente escolar, pois afeta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos/as alunos/as. Assim, a manutenção do equilíbrio físico e emocional dos/as educadores/as é essencial para garantir um ambiente educacional saudável e eficaz. Contudo, o estresse crônico e as condições de trabalho precárias dificultam a preservação da qualidade do ensino, afetando tanto o desempenho profissional quanto a formação das futuras gerações. Esse impacto é visível na dificuldade dos/as educadores/as, que, frequentemente, são responsabilizados/as pelo desempenho de seus/suas alunos/as, mesmo quando trabalham em condições insustentáveis.

Além disso, o desgaste emocional, muitas vezes interpretado como falta de comprometimento, contribui para a construção da narrativa de que o/a professor/a deve se doar “por amor” à profissão, sem considerar as condições estruturais. Como apontado por Ribeiro (2024), esse discurso é reforçado tanto pelos pares quanto pelas políticas públicas, criando a naturalização do sacrifício docente e dificultando a adoção de mudanças efetivas.

A precarização do trabalho docente também se reflete em dados preocupantes sobre a saúde dos professores/as. Farias e Wagner (2024) revelam que cerca de 32% dos/as professores/as relatam problemas de saúde relacionados ao trabalho, com 22% precisando de afastamento médico. Dentre os problemas mais comuns, destacam-se as dores musculoesqueléticas e os distúrbios vocais, resultantes do uso excessivo da voz e das posturas inadequadas durante as aulas. Além disso, o estresse crônico e a sobrecarga emocional aumentam o risco de doenças cardiovasculares, como hipertensão e arritmias, frequentemente associadas à Síndrome de Burnout.

Como já destacado, o neoliberalismo impõe condições de trabalho precárias e, ao mesmo tempo, recorre a discursos psicológicos e morais para justificar essa exploração. A culpa pelo adoecimento e pelo insucesso escolar é transferida para o/a professor/a, que é levado/a acreditar que sua incapacidade de lidar com as adversidades é um problema pessoal, quando, na verdade, trata-se de um problema estrutural. Esse mecanismo não só aprofunda o sofrimento psíquico, mas também perpetua o ciclo de sobrecarga emocional e física (Ribeiro, 2024).

Neste caso, de forma geral, convém ao poder político e à política neoliberal que os professores digam “amar” sua profissão, pois alguém feliz e de bom humor talvez seja mais fácil de ser manipulado. Ao mesmo tempo, professores que dizem amar sua profissão também podem ser vistos como ingênuos, bobos ou tolos e não emancipados e isso pode gerar um trabalho emocional no professor que talvez se veja inclinado a reclamar ou falar mal da profissão para ser visto como emancipado (Barcelos; Rezende, 2023).

Além disso, Facci *et al.* (2017), em sua pesquisa, revelam que 25% dos/as 223 professores/as entrevistados/as apresentaram diagnósticos de ansiedade e depressão, e 47% fizeram uso de medicamentos. Esses dados destacam como a pressão emocional

e as condições adversas do ambiente escolar influenciam a saúde dos/as docentes, que buscam no uso de medicamentos uma forma de enfrentar as dificuldades cotidianas. Além disso, os principais fatores de adoecimento entre os docentes, segundo a pesquisa, são a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e materiais didáticos adequados, as turmas superlotadas e a desvalorização da profissão.

A flexibilização do trabalho docente, com a contratação de professores temporários, também tem gerado insegurança e desgaste adicional. As jornadas prolongadas, a falta de equipamentos adequados e a pressão para alcançar índices de avaliação intensificam ainda mais o mal-estar dos professores (Facci *et al.*, 2017).

Outro ponto crucial é a falta de apoio institucional. A burocracia excessiva, a sobrecarga de turmas e a ausência de suporte tanto por parte das famílias quanto da sociedade agravam ainda mais a situação. Esse cenário impede a criação de ambientes de trabalho mais saudáveis e produtivos, perpetuando a lógica de sobrecarga e desgaste. Consequentemente, os órgãos governamentais e as instituições educacionais acabam sendo os principais beneficiários desse sistema, pois transferem para os/as docentes a responsabilidade pelo sucesso acadêmico, justificando a falta de investimentos em infraestrutura, formação continuada e melhorias nas condições de trabalho.

Essa lógica favorece a continuidade do sistema educacional, mas à custa da saúde e do bem-estar dos/as docentes, sustentando um modelo baseado no esgotamento físico e emocional. Para uma verdadeira transformação do cenário educacional, é necessário reconhecer que a docência exige mais do que vocação; ela demanda formação adequada, planejamento e uma valorização profissional substancial. O bem-estar dos/as professores/as deve ser considerado um pilar central para a qualidade da educação e para o sucesso das futuras gerações.

As políticas públicas devem ser revisadas para garantir uma remuneração justa, melhores condições de trabalho e o suporte psicológico necessário para preservar a saúde mental dos/as profissionais. Somente em um ambiente saudável e sustentável será possível avançar em direção a uma educação de qualidade, que beneficie tanto educadores/as quanto alunos/as.

Em suma, o ciclo vicioso de precarização do trabalho docente é alimentado por múltiplos fatores: a falta de reconhecimento, a desvalorização por parte da sociedade e das autoridades, os baixos salários, as condições inadequadas de trabalho e a sobrecarga de atividades. Esse ambiente tóxico compromete a saúde física e emocional dos/as docentes e impacta diretamente a qualidade da educação oferecida. Para romper esse ciclo, é essencial adotar uma abordagem crítica e transformadora, reconhecendo as questões estruturais que afetam a profissão e implementando políticas públicas que garantam uma educação mais justa, inclusiva e sustentável para todos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da romantização do trabalho docente, apresentada neste capítulo, evidencia como um discurso de sacrifício e altruísmo, associado à vocação dos/as professores/as, não só mascara os problemas estruturais e as condições precárias de trabalho, mas também beneficia um sistema neoliberal que explora o desgaste físico e emocional desses/as profissionais. Ao idealizar a figura do/a docente como um/a herói/heroína que se sacrifica pelo bem da educação, o discurso dominante desvia a responsabilidade das instituições e do Estado, culpabilizando o/a professor/a por seu próprio adoecimento.

Nesse contexto, a precarização do trabalho docente se apresenta como um ciclo vicioso, em que a falta de valorização e as péssimas

condições de trabalho criam um ambiente de sofrimento contínuo. A falta de reconhecimento, o baixo salário, a sobrecarga de atividades e a desvalorização da profissão são fatores que impactam diretamente a saúde física e mental dos/as educadores/as, agravando casos como a Síndrome de Burnout e outras doenças relacionadas ao estresse crônico. Ao mesmo tempo, o discurso de que o trabalho docente deve ser realizado “por amor” perpetua essa situação, tornando-se uma justificativa para a negligência das condições de trabalho.

É urgente que a sociedade, os/as gestores/as educacionais e os/as próprios/as docentes compreendam o verdadeiro custo do altruísmo educacional, que não pode mais ser sustentado à custa da saúde e do bem-estar dos/as professores/as. Para reverter esse cenário, é fundamental que políticas públicas voltadas para a educação considerem, de forma concreta, a valorização dos/as profissionais de ensino. Isso envolve não apenas melhorias nas condições de trabalho, como também o fornecimento de suporte psicológico, a redução da carga de trabalho excessiva e a promoção de um ambiente educacional colaborativo e saudável.

Por fim, a reflexão crítica sobre a romantização da docência deve se expandir para uma análise mais profunda das estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam a educação, reconhecendo que a verdadeira valorização dos/as educadores/as só será alcançada quando as condições de trabalho forem transformadas de forma substancial e os/as docentes forem tratados com o respeito e a dignidade que merecem. Somente assim será possível romper com o ciclo de exploração e garantir uma educação mais justa, inclusiva e sustentável para todos/as.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; REZENDE, Thalita. Pelo direito de sentir! As emoções nas perspectivas contemporâneas no ensino-aprendizagem de línguas. **Inter/multi/transdisciplinaridades em estudos linguísticos; literários e formação de professores**: inovações; reflexões e práxis. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 77, de 29 de janeiro de 2025**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 jan. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-77-de-29-de-janeiro-de-2025-610281446>. Acesso em: 06 fev. 2025.

CAPES. Portaria nº 6/2025 - CAPES - Catálogo de Atos Administrativos. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=17145>. Acesso em: 06 fev. 2025.

CASTRO NETA, Abília Ana de *et al.* Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-25, e020037, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01D1261.

DIEESE. Balanço das greves. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2022/estPesq103Greves.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2025.

EXPATISTAN. Custo de vida em Salvador. Disponível em: <https://www.expatistan.com/pt/custo-de-vida/salvador>. Acesso em: 06 fev. 2025

FACCI, Marilda Gonçalves Dias *et al.* Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. *In*: CARVALHO, Mírian Alves; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e resistências**: experiências docentes. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 101-136. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/LIVRO_PRECARIZACAO_DO_TRABALHO_04-12.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

FARIAS, Beatriz Heitich da Silva; Wagner, Flávia. Condições de trabalho e adoecimento docente: causas persistentes. **Anais** [...]. CONEDU. 10. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/111628>. Acesso em: 09 fev. 2025.

FÉLIX, Camila Mesquita *et al.* A romantização do trabalho docente e o discurso da positividade tóxica: um olhar sobre a formação de professores no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE. **Anais** [...]. Redenção (CE): UNILAB, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cief2020/237242-a-romantizacao-do-trabalho-docente-e-o-discurso-da-positividade-toxica--um-olhar-sobre-a-formacao-de-professores->. Acesso em: 06 fev. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

G1. Brasil pode enfrentar 'apagão de professores' em 2040, diz pesquisa. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 06 fev. 2025.

G1. Em RO, professores da rede estadual encerram greve que durou 49 dias. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2013/07/em-ro-professores-da-rede-estadual-encerram-greve-que-durou-49-dias.html>. Acesso em: 11 abr. 2025.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. Narrativas históricas: subjetividades docentes face à precarização do trabalho. **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 58, p. 89-102, jan./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/HeP-v31n58-2018-5>.

PEBSP. Crise na Educação: Brasil vive um verdadeiro APAGÃO de Professores Qualificados. Disponível em: <https://www.pebsp.com/crise-na-educacao-brasil-vive-um-verdadeiro-apagao-de-professores-qualificados>. Acesso em: 06 fev. 2025.

QUINTOANDAR. Custo de vida em Salvador. Disponível em: <https://www.quintoandar.com.br/guias/cidades/custo-de-vida-em-salvador>. Acesso em: 06 fev. 2025.

REZENDE, Thalita. **Somos a resistência**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020, p. 69-104.

RIBEIRO, John Carlos Alves. Ambiente e adoecimento mental de trabalhadores docentes: uma leitura pela via da geografia da saúde do trabalhador. *In*: ECONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA. 15, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/94095>. Acesso em: 06 fev. 2025.

SILVA, Pedro Henrique Faleiro Beça. O Neoliberalismo e a educação: a precarização do trabalho docente. **Contribuciones a las ciencias Sociales**. São José dos Pinhais, v.17, n.12, p. 01-19, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.12-268.

VALOR ECONÔMICO. Greves de professores somam mais de 400 dias úteis sem aula no país em 2013. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2013/12/05/greves-de-professores-somam-mais-de-400-dias-uteis-sem-aula-no-pais-em-2013.ghhtml>. Acesso em: 06 fev. 2025.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ry6Fzg8Qxt7ZCHtFTtk7Hkj/> . Acesso em: 06 fev. 2025.

WSWS. Brasil: uma nova escalada nas greves de professores. Disponível em: <https://www.wsws.org/pt/articles/2019/12/19/braz-d19.html>. Acesso em: 06 fev. 2025.

9

Daiane Conceição Simões Santos

REFLEXÃO DOCENTE E LETRAMENTOS EMOCIONAIS CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

**TEACHER REFLECTION AND CRITICAL
EMOTIONAL LITERACIES
IN LANGUAGE EDUCATION**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-653-1.9

SUMÁRIO

RESUMO

O capítulo relata uma experiência de formação continuada (FORPROLI/UFSP) que articulou estudo dirigido e roda de conversa para fomentar reflexão crítica sobre emoções no ensino de inglês e espanhol. Discute-se a centralidade das emoções na aprendizagem, a vergonha e a ansiedade na oralidade, além da influência de ideologias linguísticas coloniais. Propõe-se ampliar a formação docente com espaços éticos e práticas de letramento emocional articuladas ao crítico, favorecendo autopercepção, agência e redesign de tarefas e critérios avaliativos. Defende-se que cursos de extensão possam consolidar uma cultura de reflexão sobre emoção, linguagem e poder.

Palavras-chave: emoções; formação; reflexão; ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This chapter reports a continuing education experience (FORPROLI/UFSB) that combined guided reading and dialogic meetings to foster critical reflection on emotions in English/Spanish teaching. It highlights learning as emotionally constituted, recurrent shame/anxiety in L2 orality, and the role of linguistic ideologies in producing silence and deficit views. It argues that teacher education integrates emotional and critical literacies, with ethical spaces and replicable routines that support self-perception, agency, and task/assessment redesign. The chapter calls for systematic extension programs that institutionalize reflection on emotion, language, and power in language education

Keywords: emotions; teacher education; reflection; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação docente é essencial para compreender a relação entre o processo de ensino-aprendizagem e as emoções dos docentes de línguas. Segundo Barcelos (2015), o tema do letramento emocional tem sido o foco de muitos estudos no Brasil e várias são as definições para o termo. É importante ressaltar que, na visão da autora, não se trata de habilidades individuais, mas de práticas sociais interligadas à leitura e escrita em ação no contexto social. Segundo ela, durante muito tempo os estudos sobre as emoções no contexto de ensino-aprendizagem foram negligenciados no mundo acadêmico e esse fato historicamente foi justificado pela dicotomia entre razão e emoção, desde a Antiguidade. Essa afirmação se coaduna ao pensamento de Barcelos (2015 *apud* Rajagopalan 2004, p. 105): “o interesse pelas reações emocionais à linguagem e aos discursos de falantes bilíngues e multilíngues ainda é relativamente recente”, sendo essa situação atribuída a uma histórica negligência aos aspectos emocionais e a uma ênfase exagerada à dimensão racional da língua, considerando que o lado emocional do ser humano ainda é percebido na sociedade como mais frágil que a razão.

Apesar disso, atualmente, a temática emoção, formação, cognição, ensino-aprendizagem tem sido focalizada por estudiosos na área da Linguística Aplicada no Brasil, entre eles Aragão (2019, 2022, 2023), Andrade Neta (2011), Barcelos (2015, 2024), Martins (2025), Rezende (2020, 2024) Oliveira (2021). Esses(as) autores(as) têm enfatizado, em suas produções, que as emoções são práticas discursivas e sociais e não fenômenos puramente individuais. Oliveira (2021, p. 82) afirma que

O campo da Linguística Aplicada (LA) tem desenvolvido nos últimos anos pesquisas relevantes sobre a vida de professores de línguas, envolvendo estudos sobre identidade (Barkhuizen, 2017), letramentos críticos (Monte Mór, 2013), ensino crítico e cidadania (Mattos, 2013, 2015),

dentre outras contribuições importantes para esse campo de investigação. Outro tema de pesquisa que tem chamado a atenção de pesquisadores das ciências sociais e humanas são as emoções dos professores. Essas, têm aumentado de forma gradual nos últimos anos em várias partes do mundo (Barcelos; Aragão, 2018). No entanto, embora os estudos tenham ganhado visibilidade, pesquisas sobre a relação dessas com a educação crítica de línguas ou justiça social, ainda são pouco realizadas (Boler; Zembylas, 2003)

No cenário internacional, Zembylas (2005, 2007), Benesch (2018), Ahmed (2014) e Street (2015) nos chamam a atenção para a importância de incluir os letramentos na agenda política, pois o impacto do reconhecimento da cultura e das estruturas político-econômicas pelos grupos desfavorecidos tende a ser mais significativo com o aumento da percepção e da compreensão sobre o que é a verdade, sobre o que significa o conhecimento e sobre quais são as fontes de autoridade.

Nessa linha de raciocínio, o presente capítulo tem como objetivo fomentar a reflexão de docentes sobre as emoções que emergem no processo de ensino-aprendizagem de inglês e espanhol, articulando essa reflexão às epistemologias da Linguística Aplicada (L.A.). Especificamente, visa-se incentivar a promoção de espaços formativos, por meio de estudo dirigido e rodas de conversa, possibilitando aos docentes espaços éticos para refletirem criticamente sobre suas emoções, situando-as socialmente e discursivamente. Visa-se também articular teoria e prática; evidenciar a importância das emoções e reforçar a necessidade de ampliação de ações de extensão universitária que abordem o letramento emocional crítico como componente essencial. Além disso, este trabalho caracteriza-se como um relato de uma intervenção formativa, a partir de um estudo qualitativo, com geração de dados em rodas de conversa com docentes, em um curso de extensão online.

Nesse contexto, analisar as emoções que permeiam o fazer pedagógico dos docentes de línguas, especialmente o inglês e o espanhol como segunda língua, foi relevante para ajudar a ampliar, no âmbito dos estudos em Linguística Aplicada, a compreensão sobre aspectos da formação docente, assim como para incentivar o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem. Estudos como o de Aragão (2019, 2022, 2023), Barcelos (2015), Andrade Neta (2011) e Martins (2025) defendem a importância do papel das emoções nesse processo e reivindicam espaço para a abordagem desse tema nos cursos de formação de professores. Ademais, Maturana (2002), em relação à articulação entre emoção, cognição, linguagem, educação e política, também inspira as produções dos autores mencionados e compõe minha fundamentação teórica.

No cenário da escola pública, onde os alunos frequentemente enfrentam desafios socioeconômicos, afetivos e estruturais, compreender essa dimensão emocional é fundamental. O ensino de inglês e espanhol, por exemplo, não pode ser dissociado das experiências vividas pelos estudantes. Emoções como ansiedade, insegurança ou entusiasmo podem facilitar ou bloquear a aprendizagem dos conteúdos linguísticos. Assim, o professor precisa estar atento aos sinais emocionais que emergem em sala de aula, pois eles não apenas revelam o estado de engajamento dos alunos, mas também orientam suas escolhas e comportamentos diante das tarefas propostas.

Além disso, estudos na área da psicologia também contribuem, de acordo com Marc Brackett (2021), para compreender as emoções, a atenção, a memória e a aprendizagem como diretamente relacionadas, esta última como constituída de uma base emocional. Nessa linha de raciocínio do autor, é importante salientar que o processo de ensino-aprendizagem de línguas envolve o domínio da linguagem, da cognição e é permeado por aspectos da socialização e das emoções entrelaçadas às vivências dos docentes e estudantes.

Este estudo contribui para amenizar algumas lacunas existentes hoje na área da Linguística Aplicada, em relação à necessidade de articulação entre a formação docente e letramentos emocionais críticos. Pois, embora já exista um aumento no número de produções nesse sentido, influenciado por autores como Zembylas (2005, 2007), Barcelos (2015, 2024) e Aragão (2019, 2022, 2023), entre outros, a dimensão formativa na prática ainda é pouco explorada. Sendo assim, o capítulo propõe uma iniciativa concreta, nesse caso, o estudo dirigido e rodas de conversa, além da interação com autores que articulam teoria e prática, preenchendo uma lacuna metodológica e formativa na área.

Este capítulo propõe-se também a contribuir para discutir algumas lacunas relacionadas à abordagem das emoções como prática epistemológica na Linguística Aplicada. Pois não se restringe a tratar as emoções como constructos individuais, já que tenciona formas de compreensão das emoções no viés sujeito e no conhecimento. Nesse aspecto, é importante ressaltar que, de acordo com Aragão (2019, 2023) e Barcelos, Aragão, Ruohothie-Lyhty e Gomes (2022), há poucos trabalhos no contexto brasileiro que abordam os letramentos emocionais críticos articulados às epistemologias, voltados à formação inicial ou continuada de docentes de línguas.

Nesse sentido, visa-se incentivar uma reflexão salutar sobre a valorização das experiências dos docentes de língua inglesa e espanhola como espaço de produção de conhecimento. Além disso, mostra-se sensível às ausências, na área de extensão universitária, no Brasil, relacionadas ao letramento emocional crítico e ao diálogo entre pesquisadores e docentes em formação. Propõe-se uma discussão no intuito de articular os letramentos críticos a uma dimensão emocional no âmbito da formação docente, a partir de projetos de extensão, considerando aspectos epistemológicos da área da LA. É importante salientar que compreendemos que os letramentos críticos, de acordo com Janks (2016), Freire (2020), Street (2015) e Zembylas (2005, 2007) implicam ideologia, poder, acesso, agência,

reflexão crítica, práticas discursivas e sociais, identidade, transformação. De acordo com Aragão (2023), as práticas de reflexão estruturada e sistemática entre os docentes precisam ser incentivadas com mais frequência nos cursos de formação, pois, de modo geral, nos ambientes acadêmicos brasileiros, a cultura ainda focaliza a ação e não o estímulo à reflexão sobre a ação.

O curso “Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas”, realizado pelo programa de extensão FORPROLI, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), do qual participei como professora convidada e mediadora do referido estudo dirigido, tem contribuído para incentivar o aumento de estudos que lançam o olhar sobre a importância das emoções na formação docente. Na primeira turma do curso, composta por docentes de línguas, esse olhar foi incentivado, no segundo semestre de 2023, entre outras formas, por meio de espaços de reflexão crítica a partir de leituras de artigos, estudo dirigido e roda de conversa, via *live*, com autores especialistas nos estudos sobre os letramentos críticos emocionais.

Para dar continuidade à discussão proposta na introdução, este capítulo está organizado em três seções que aprofundam a temática das emoções docentes e do letramento emocional crítico na formação inicial e continuada de professores de inglês e espanhol. A primeira seção propõe uma reflexão conceitual sobre os letramentos emocionais críticos, articulando os eixos da criticidade, da prática social e da dimensão política das emoções. Na segunda, exploramos as inter-relações entre emoções e reflexão crítica no processo formativo docente, evidenciando como tais experiências podem ser mediadas por práticas pedagógicas sensíveis e transformadoras. Por fim, a terceira seção apresenta um relato analítico sobre um estudo dirigido realizado no âmbito do curso de Letramento Emocional, promovido pelo Programa FORPROLI/UFSB, destacando-o como uma experiência formativa que mobiliza o cuidado, a escuta e a criticidade como fundamentos do letramento emocional.

LETRAMENTOS EMOCIONAIS CRÍTICOS: EMOÇÕES, CRITICIDADE, PRÁTICA SOCIAL E POLÍTICA

Considerando-se a diversidade de significados para os seguintes termos: emoções e letramento e observando a necessidade pós-contemporânea de qualificá-los, nesta seção abordaremos a significação das emoções e dos letramentos emocionais críticos com a qual temos afinidade, para a seguir contextualizar o relato de experiência que iremos compartilhar neste capítulo.

Conforme Maturana (2002), as emoções são compreendidas como disposições corporais dinâmicas que modulam as ações humanas. Essa concepção transpõe a ideia de emoção como simples estado interno para uma perspectiva que relaciona o corpo e a linguagem na construção da convivência. Para o autor, “as relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito de convivência” (Maturana, 2002, p.74), evidenciando que toda interação é atravessada por afetos que orientam sentidos, escolhas e práticas. Então, tendo como base essas afirmações e considerando que as emoções orientam as ações, lançamos um olhar sobre a relação entre emoções, criticidade, práticas sociais e políticas, pensando também em referenciais teóricos como Zembylas (2005, 2007) e Ahmed (2014). Esta, ao refletir sobre emoções, práticas sociais e políticas, afirma que as emoções circulam socialmente, construindo identidades, exclusões e pertencimentos, moldando discursos e estabelecendo fronteiras.

Nesse raciocínio, é relevante pensar sobre como as emoções atravessam a sala de aula de línguas, pois elas influenciam as escolhas das metodologias e as relações professor-aluno. Conforme Zembylas (2005), abordar emoções e criticidade implica perceber como as emoções são intrinsecamente ligadas aos discursos de poder, que precisam ser lidos criticamente no contexto educacional.

O autor também aponta que as emoções impulsionam a agência, podendo reproduzir o poder, mas também gerar resistência e transformação. Portanto, levamos em consideração que essas noções são extremamente relevantes para as reflexões críticas em grupos de docentes de línguas, de acordo as ideias de vários estudiosos no Brasil, entre eles Aragão (2023).

A partir dessas considerações iniciais sobre as emoções, elencamos a definição de letramento emocional por Barcelos (2024). Essa autora afirma que o termo foi utilizado pela primeira vez por Steiner (2001), abrindo espaço no cenário da pesquisa internacional, como “compreensão da força pessoal, da qualidade de vida e das emoções para melhorar a qualidade de vida das pessoas à sua volta”. Após esse uso, o psicólogo Daniel Goleman utilizou o termo inteligência emocional, que foi popularizado, contribuindo assim para a elaboração de um referencial sobre competência emocional, segundo Barcelos (2015). A autora afirma ainda que o letramento emocional, a partir de Goleman, disseminou noções individuais sobre autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia, consciência dos sentimentos e necessidades dos outros e habilidades sociais.

Mais recentemente, na Linguística Aplicada, de acordo com a mesma autora, essas concepções mencionadas acima abriram espaço para o desenvolvimento dos estudos sobre os letramentos emocionais críticos, propondo uma leitura sensível e reflexiva das emoções como práticas discursivas e sociais. Trata-se de reconhecer que os afetos não são apenas vivências individuais, mas também são moldados por discursos, ideologias e estruturas de poder. Assim, os letramentos emocionais críticos se constituem como um convite aos educadores, pesquisadores e aprendizes para problematizar como as emoções são nomeadas, legitimadas ou silenciadas em contextos educacionais, especialmente na atuação docente.

Sobre essa importante articulação, Barcelos (2015, p. 65) afirma que “os estudos sobre o letramento enfatizam que é importante

não somente o engajamento em práticas sociais em nossos contextos, mas também a criticidade ao dominar novos letramentos." Pois, os diferentes falantes de uma língua são também seus criadores, em um processo dinâmico e complexo, no qual a norma pode ser trabalhada como histórica, variável e negociável, segundo Ferreira e Rezende (2019 *apud* Rancière 2004). Tal perspectiva coincide com as ideias de Janks (2016) sobre o letramento crítico, as quais incluem as relações entre linguagem e poder, observando nesse bojo as implicações entre língua e poder, discurso, diversidade, acesso, design e redesign. Nesse ponto de vista, nenhum discurso é neutro, e abordar esse letramento, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, implica abordar a língua, o texto e o discurso nas práticas sociais.

Outrossim, é importante enfatizar que tais relações ocorrem hoje também em contextos digitais, em novos suportes como o smartphone, no uso da língua e da linguagem, nas variadas redes sociais. Sobretudo por isso, torna-se cada vez mais urgente, na sociedade pós- pandêmica, que os cursos de formação docente oportunizem estudos e discussões salutares, em espaços éticos, ampliando a visão dos sujeitos envolvidos no processo, ao compartilhar e multiplicar saberes, tendo em vista uma tão sonhada transformação social.

Segundo Dubóc e Ferraz (2011 *apud* Lankshear; Knobel, 2003), a revisão conceitual do termo letramento foi impulsionada por três fatores: a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma dos currículos nos Estados Unidos, na década de sessenta, e, também, a emergência dos estudos socioculturais. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua passou a ser compreendido não somente como o domínio de um código ou técnica de escrita, mas como uma prática situada, política e ideologicamente, nos diferentes espaços sociais e culturais.

O letramento crítico, enquanto prática situada e ideologicamente orientada, proporciona uma rasura na concepção tradicional de alfabetização e propõe uma leitura de mundo que vai além do domínio

técnico da linguagem. Como professora da rede pública e pesquisadora em linguística aplicada, percebo que essa abordagem tensiona os limites da escola como espaço neutro, ao convocar os docentes e o seu público-alvo a reconhecerem os discursos hegemônicos que atravessam os textos e as práticas sociais. Em vez de seguir um roteiro metodológico fixo, o letramento crítico se estabelece como atitude investigativa e ética diante da linguagem, que pode promover visibilidade dos silenciamentos e a problematização dos privilégios que sustentam desigualdades. Nesse sentido, ele não apenas desafia o status quo, mas também reconfigura o papel da linguagem na construção de significados plurais e na formação de sujeitos críticos.

Para Ferreira e Rezende (2019), o debate sobre o letramento crítico como visão educacional é muito pertinente no cenário sociopolítico atual, pois diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem baseado no protagonismo, na criatividade e na construção de sentidos pelo próprio sujeito em movimento, compreendendo-o em sua agência como capaz de refletir criticamente sobre sua realidade, visando transformá-la, resistindo, assim, às adversidades. Logo, o sujeito nesse processo é percebido como ativo e, portanto, senciante.

Atualmente, o termo letramento crítico tem sido ressignificado e utilizado no plural — letramentos críticos — por pesquisadores, como Aragão (2019, 2022, 2023), Monte Mór (2015), Dubóc (2012), Takaki e Maciel (2015), fato que reflete a complexidade e a multiplicidade das práticas de linguagem na contemporaneidade. Essa mudança terminológica não é puramente semântica, mas revela uma ampliação teórica e epistemológica no campo da Linguística Aplicada, para compreender a linguagem como prática social, situada e ideologicamente marcada.

Sob essa perspectiva, conforme Monte Mór (2015), os letramentos críticos não se restringem à decodificação de textos ou à aquisição de habilidades linguísticas formais, pois eles implicam uma leitura do mundo que considera os contextos históricos, sociais, culturais

e políticos, nos quais os discursos são produzidos e interpretados. Essa abordagem se diferencia das concepções tradicionais de letramento, que tendem a tratar a língua como um sistema fechado, autônomo e neutro, focalizando apenas os aspectos formais, estruturais e individuais da linguagem.

Os letramentos críticos são conceituados como “uma filosofia educacional que visa problematizar, desconstruir e desnaturalizar relações de poder que permeiam a sociedade, deslegitimando visões e pensamentos estruturais e estereotipados.” (Landim, Oliveira; Alencar, 2024, p. 3). Assim, podemos afirmar que as ideias relacionadas aos letramentos críticos vão ao encontro da Pedagogia do Oprimido, de Freire (2020), alinhando-se à concepção de que a educação deve promover a conscientização crítica e a transformação social.

Outros autores, como Henry Giroux (1992) e Peter Freebody (2008) reforçam a importância de práticas pedagógicas que incentivem a agência dos sujeitos, permitindo que eles questionem, resistam e transformem as estruturas de poder que permeiam os discursos e as práticas sociais. Rajagopalan (2003) aponta que as mudanças relacionadas à virada emocional (Pavlenko, 2013) se ampararam, historicamente, no paradigma entre dominantes e dominados, entre o norte e o sul do planeta, entre a objetividade e a subjetividade, entre a razão e a emoção.

Rezende (2019) esclarece com esses apontamentos que a ciência, fundamentada nesses paradigmas, por muito tempo, invalidou muitos estudos sobre os “temas do sul”. Nesse aspecto, é preciso esclarecer que os debates sobre a teoria crítica por Adorno (1985), o pós-estruturalismo de Foucault (2023), assim como a teoria da desconstrução por Derrida (2010) e as viradas linguística e afetiva, de acordo com Pavlenko (2013) foram, gradativamente, abrindo novos caminhos para outras discussões e pesquisas sobre o sujeito social, as suas identidades e a subjetividade. Nesse leque de novos pontos

de vista incorporados na agenda mundial, Hall (2006) também é mencionado em relação às questões sobre o sujeito pós-moderno e suas conexões entre linguagem e identidade.

Nesse contexto, considera-se que todas essas ideias têm influenciado as reflexões e debates sobre as emoções em diferentes áreas do conhecimento, como a Neurociência, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia. Na Educação, felizmente, têm impulsionado revisões nos significados dos diversos letramentos. Entre eles, mais recentemente, os emocionais críticos, evidenciados neste capítulo.

Reforçamos a urgência de que essas reflexões cheguem até os cursos de formação docente, especificamente na área de inglês e espanhol, e, finalmente, seus resultados nas salas de aula da educação básica. Diante do que foi mencionado, reforçamos que urge a necessidade de levar até os docentes de línguas, principalmente os que atuam na rede pública, na educação básica, o exercício de questionar os conhecimentos e concepções da Modernidade que sempre foram percebidos como estáveis e como verdades absolutas, de acordo com Fortes (2019 *apud* Usher; Edwards, 1994). Trata-se de confrontar criticamente noções e epistemologias que sempre fundamentaram a identidade, a natureza identitária e a constituição dos sujeitos e suas subjetividades, viabilizando, assim, o movimento de repensar os próprios fundamentos praticados na área da educação desde sempre. Ou seja, enfatizamos que é preciso repensar as concepções tradicionais de educar: ensinar-aprender para transformar as práticas pedagógicas e vislumbrar transformações sociais, que poderão ser iniciadas com a agência dos envolvidos no processo.

Para tanto, torna-se imprescindível que os programas de formação de professores integrem práticas que entrelacem o desenvolvimento da consciência emocional com uma perspectiva crítica de leitura do mundo, conforme proposto por autores que denominam essa abordagem de letramento crítico afetivo, como Kawachi,

Rocha e Maciel (2022). Tal articulação permite compreender como os sentimentos vivenciados no cotidiano escolar — como medo, angústia, ansiedade e frustração — estão imbricados em estruturas sociais mais amplas. Ao favorecer esse tipo de reflexão, estimula-se nos docentes uma postura de reconhecimento de si e de resistência frente às adversidades que atravessam suas experiências profissionais. A seguir, pensando sobre essa articulação, abordaremos as emoções no contexto da formação.

EMOÇÕES E REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para Freire (2020), durante a formação docente, a reflexão crítica sobre a prática é o momento fundamental, pois pensar sobre a prática do presente ou do passado pode aperfeiçoar a futura. Ademais, para ele, o discurso teórico é necessário à reflexão crítica. Nessa ótica, em seu livro *Pedagogia da Indignação* (1997, p. 20), afirma que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política”. Ele reforça que é fundamental que o docente tenha uma postura crítica tanto na aquisição quanto na produção de conhecimento.

Reforçando esse ponto de vista, em outra de suas obras, intitulada *Pedagogia da Esperança* (2019), Freire afirma que, na pedagogia crítica, é fundamental o exercício da leitura de mundo pelos docentes e estudantes, da interrogação do docente a respeito da sua própria ação pedagógica e das implicações político-ideológicas envolvidas. Ele nos chama a atenção também para outro fator importante que é a curiosidade epistemológica como inquietação indagadora, evidenciando-a como um instrumento capaz de desvelar diferentes aspectos de situações desafiadoras. Considerando essas premissas

da pedagogia crítica, buscamos neste trabalho evidenciar o trabalho que vem sendo desenvolvido no âmbito do Programa FORPROLI, que implica a educação linguística, a formação de professores e o letramento emocional.

Diante de tais considerações, destacamos que, na sala de aula de línguas, diversos fatores sociais, culturais e político-ideológicos contribuem para o desgaste físico e emocional dos docentes, convergindo para a ineficácia do ensino. Como exemplos dessas situações, há a inadequação da infraestrutura das escolas, o mínimo tempo reservado às aulas de inglês e espanhol, a desvalorização da profissão docente, a violência, as deficiências na formação docente, as hegemonias coloniais que se impõem na linguagem, dificultando o processo de ensinar e aprender uma segunda língua.

Essas situações de vida podem ocasionar diversas emoções como o medo, a frustração, a insegurança e a ansiedade, que foram identificadas nas narrativas de docentes cursistas durante o estudo mediado do Curso de Extensão em Letramento Emocional da UFSB. Tais emoções, de acordo com vários estudiosos da Linguística Aplicada, influenciam o trabalho em sala de aula, ocasionando entraves à eficácia da aprendizagem. Segundo Aragão (2024), ensinar é uma atividade emocional e torna-se fundamental que o estudo sobre as emoções, a linguagem, as práticas pedagógicas e a reflexão façam parte dos processos de formação inicial e continuada. Tal compreensão poderá proporcionar aumento da eficácia do ensino, ao passo que esse letramento emocional articulado ao crítico poderá auxiliar docentes e estudantes a lidar com variados entraves relacionais que surjam na sala de aula.

Conforme Nóvoa (2017), a área da formação de professores precisa, há muito tempo, de profundas mudanças e não pode se eximir de acompanhar as mudanças sociais. Entre essas mudanças, ele menciona a cultura digital e a sua convergência para todas as áreas da sociedade, principalmente para a educação. Destacamos

que hoje os problemas emocionais têm atravessado o ambiente educacional, moldando o comportamento de professores e alunos, após a aceleração do uso das novas tecnologias, após a pandemia do COVID-19. Portanto, de acordo com a visão do autor, é preciso que haja formação docente que supere a visão enciclopédica das disciplinas e dê lugar a formas mais problematizadoras da vida social, para a aquisição do conhecimento, como o ensino crítico reflexivo, auxiliando assim na ampliação da visão dos docentes e da sua instrumentalização para o exercício da profissão. Essa visão corresponde às ideias de Pennycook (2006), que, na área da Linguística Aplicada Crítica, incentiva o ensino crítico reflexivo, considerando as implicações políticas, sociais e culturais da linguagem. Nesse raciocínio, acrescentamos que Dubóc (2012) nos elucida sobre a necessidade de haver uma reestruturação dialógica, pautada no reconhecimento de múltiplas realidades, vozes e discursos em tensão. Pois a crítica pós-estruturalista propõe uma epistemologia que compreende o currículo como prática ideológica, no lugar do currículo tradicional, permeado pelo conhecimento dado.

Em relação à falta de adequação dos cursos de formação e às dificuldades no ambiente escolar, levamos em consideração que os estudos de Hochschild (1983), no campo da Linguística Aplicada, apontam para a existência de um processo de adequação emocional ao padrão social vigente. Ou seja, uma forma de agir, construída nas interações, como tentativa de administrar a relação entre o que é realmente vivido e o que é desejado na sala de aula. Esse processo a autora tem chamado de trabalho emocional, o qual acarreta lidar com a distância entre realidade e expectativa, utilizando máscaras sociais, numa forma consciente de administrar as emoções na vida social.

Mas de acordo com a autora citada, compreende-se que esse movimento pode ocasionar a perda da autenticidade do sujeito e o estresse extremo, pois silenciar as emoções não constitui um exercício saudável ao lidar com a profissão docente. Portanto, no mundo capitalista pós-pandêmico, atravessado pelo uso de tecnologias,

é urgente que cada vez mais os programas de formação docente, inicial e continuada, abordem o estudo das emoções docentes, preparando-os para lidar com os desafios relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. É preciso haver ações que auxiliem na desconstrução do silenciamento histórico das emoções e da voz dos docentes, não só da área de línguas.

A respeito dessa situação, este capítulo propõe um olhar baseado na perspectiva de Hochschild (1983) sobre o trabalho emocional, conforme mencionamos acima e, além disso, nos fundamentamos teoricamente nas ideias de Maturana (2002, p. 22) sobre as emoções: “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato.” Na mesma linha de raciocínio, seguem os estudos de Aragão (2023), corroborando essa visão, afirmando que as emoções modulam as ações. Reforçamos essa reflexão sobre o silenciamento da voz dos docentes nos amparando nas ideias de Zembylas (2005) e Ahmed (2014) sobre a circularidade das emoções e a sua aderência aos discursos que produzem fronteiras entre o nós e o eles. Nessa perspectiva, foram identificadas as emoções nas narrativas dos docentes do curso Letramento Emocional (FORPROLI/UFSB) que participaram do estudo dirigido mencionado, além de identificar como suas práticas pedagógicas são moduladas pelas emoções de medo, ansiedade, insegurança e timidez. Sobre esse aspecto, é fundamental destacar que, historicamente, os cursos de formação inicial e continuada não estimulavam a expressão e reflexão crítica sobre as emoções. Em resposta a essa necessidade de mudança, o curso Letramento Emocional estimulou significativamente a reflexão crítica docente sobre a prática por meio das discussões que foram estabelecidas.

Por falar em letramento, levamos em consideração alguns pontos importantes sobre o significado desse termo. Para Street (2014), abordar o letramento na escola como prática social crítica pressupõe considerar as relações de poder, pois os aprendizes não estão prontos espontaneamente para essa interpretação crítica da realidade,

para perceber as desigualdades que se expressam nos discursos que moldam as estruturas sociais. Logo, esse trabalho precisa ser desenvolvido pelos docentes na sala de aula, mas para tanto, eles precisam ser bem formados.

Portanto, enfatizamos que se torna fundamental nos cursos de formação docente abordar o letramento emocional articulado ao letramento crítico, que alguns autores têm chamado de letramento crítico afetivo (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), buscando explicar a relação entre o letramento crítico e as emoções (Rezende; Ferreira, 2019), haja vista a aplicação desses conhecimentos pelos docentes na sala de aula. Nesse contexto, é possível estimular o movimento da percepção docente sobre si mesmo e sobre quais são as causas sociais de suas emoções, como o medo, a angústia, a ansiedade e a frustração, que ocorrem tão frequentemente no ambiente escolar, incentivando a resistência às adversidades.

Para esses autores e outros acima mencionados, a criticidade emocional pode ser percebida como uma competência central da educação emancipatória, pois envolve o reconhecimento das emoções como não neutras e a escola como espaço atravessado pela história, pela ideologia e pelo poder. Essa visão vai ao encontro das ideias de Oliveira (2021) que aborda também as emoções e o ensino crítico de línguas, compreendendo o sentir como dimensão que constitui a prática da pedagogia crítica. Essa visão segue a mesma linha de raciocínio de Street (2014) sobre a consciência linguística, que pressupõe o engajamento social dos docentes e dos estudantes. Pois o letramento como prática social crítica pode auxiliar no processo de transformação da realidade. Também para Kawachi, Rocha e Maciel (2022), é preciso discutir cada vez mais o potencial do afeto para a educação linguística em sua relação com o letramento crítico, para edificar a esperança em situações adversas pertinentes ao trabalho com a criticidade, que se situa no bojo da educação linguística.

Conforme os estudos atuais no campo da Linguística Aplicada, que se coadunam às ideias de Freire (2020), se os docentes de língua forem incentivados, em seus processos de formação, a reconhecerem suas emoções e a contextualizá-las na sua realidade sociopolítica, esse movimento de ação, reflexão e ação poderá conduzir à maior compreensão da realidade, à superação das dificuldades e, conseqüentemente, à transformação. Para o autor, a alegria e a esperança são necessárias à prática educativa, que é predominantemente política. Nesse viés, no diálogo, na reflexão e na ação, docentes e estudantes podem aprender juntos sobre a realidade, inquietar-se, indagar, produzir e, juntos, desenvolver a resistência às condições opressoras que se estabelecem por meio da linguagem desde sempre.

O ESTUDO DIRIGIDO COMO UM ESTÍMULO À REFLEXÃO CRÍTICA NO LETRAMENTO EMOCIONAL

No contexto de todo o curso de extensão, foram discutidas várias temáticas relevantes para a área da Linguística Aplicada, no viés do ensino-aprendizagem de línguas. Serão destacadas agora nesta seção, especificamente, as temáticas que foram alvo da reflexão crítica estimulada durante a mediação de um estudo dirigido no segundo semestre de 2023, no qual atuei como professora convidada e mediadora. As temáticas destacadas foram: “emoções docentes ao falar uma segunda língua” e as “implicações epistemológicas relacionadas ao ensino de línguas”. Nesse viés, o estudo dirigido que tive a oportunidade de mediar contextualizou a discussão e proporcionou aos docentes do curso Letramento Emocional, via Google Meet, um espaço ético de reflexão crítica sobre suas emoções relacionadas às práticas pedagógicas e à formação docente.

O estudo dirigido proporcionou o contato de um grupo de aproximadamente vinte e cinco docentes cursistas com dois artigos, escolhidos entre vários textos disponibilizados no grupo de WhatsApp, a partir da votação em enquete. O referido grupo selecionou um artigo das autoras Andrade Neta e Martins (2021) e o outro dos autores Ramos, Ferreira e Leal (2023). Ambos contextualizam as emoções, mas em diferentes perspectivas. Após algumas semanas de leitura individual, o estudo dirigido ocorreu, via Google Meet, em uma reunião restrita ao grupo de docentes cursistas.

A mediação foi desenvolvida, inicialmente, a partir da seleção de trechos dos textos que estimularam a discussão. Em seguida, foram narrados pela professora mediadora alguns relatos de suas experiências na sala de aula de língua inglesa, articulados à interpretação dos trechos dos textos em destaque, em slides apresentados no Google Meet, no intuito de provocar a interação dos cursistas, de estimulá-los a dialogarem, compartilhando suas experiências no ensino-aprendizagem de línguas e as suas emoções envolvidas. Foram expressas emoções como o medo e a vergonha, que, de acordo com os cursistas, modularam as posturas de recuo, enfrentamento e sofrimento emocional, ao longo da carreira docente. Foram expressas também emoções como a esperança e a alegria, que, de acordo com as falas dos docentes cursistas, motivaram a permanência na profissão, apesar dos obstáculos diários.

Na ocasião, foram discutidas diversas questões que atravessam o trabalho na sala de aula de línguas, a exemplo da importância da autopercepção docente sobre quais são as principais emoções que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, como o medo e a insegurança. Além disso, o grupo discutiu sobre a necessidade de que os cursos de formação proporcionem ferramentas para lidar com essas emoções, segundo Andrade Neta e Martins (2021), o que durante muito tempo não aconteceu nos cursos de formação inicial e continuada.

Esse momento proporcionou aos docentes cursistas, em sua maioria, atuantes na rede pública e moram em diferentes cidades próximas aos *campi* da UFSB, se auto-observarem e refletirem criticamente. Ao mesmo tempo, expressando suas vozes, narrando suas dificuldades, também as superações, a partir das reflexões teóricas propostas pelos autores dos artigos que foram selecionados previamente. Sobre tal ação, reforçamos, de acordo com Aragão (2023), que vários estudos atuais sugerem que o estudo das emoções docentes deve fazer parte da formação inicial e contínua, porque uma consciência e conhecimento acerca desse assunto poderão trazer maior eficácia ao ensino, que é uma atividade emocional.

Ademais, para o autor, esse letramento emocional crítico poderá auxiliar docentes e seu público-alvo a lidar com os diversos problemas relacionais que ocorrem na sala de aula, além de ter a possibilidade de reduzir os níveis de ansiedade, viabilizando a experiência de ensino-aprendizagem mais agradável e produtiva. Os cursistas expressaram suas reações sobre as atividades do curso em suas falas online durante o estudo dirigido, de forma síncrona. Destacaram-se as emoções de alegria e entusiasmo por fazer parte do curso cuja proposta inovadora é desenvolver o letramento emocional e por ter a oportunidade de narrar suas vivências atreladas a suas emoções. Nesse contexto, percebeu-se que a experiência foi bastante enriquecedora e capaz de auxiliar no desenvolvimento da autopercepção e da autoconsciência, que são forças motrizes para a transformação da realidade. Pois, segundo Aragão (2023, p. 23), a linguagem move a dinâmica relacional entre os seres vivos e é permeada por emoções que moldam as ações. Nesse sentido, as emoções

se configuram em disposições corporais dinâmicas para a ação que embasam distintos modos de mover-se no fluir das relações conosco e com os outros. Ao destacarmos as emoções envolvidas em uma interação, podemos distinguir diferentes tipos de ações possíveis num dado momento. Ao mudar de emoção, mudamos o domínio de

ação, em uma dança sistêmica que Maturana chama de emocionar (Aragão, 2023, p. 23).

Tais ideias destacadas na citação acima dialogam com os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica no reconhecimento das emoções como forças constitutivas da linguagem e da ação docente, pois ao compreender as emoções como disposições corporais dinâmicas que moldam o fluir relacional, abre-se perspectiva no sentido de romper com a dicotomia razão-emoção e reconhece-se o emocionar, conforme Maturana (2002), como um domínio legítimo de ação e significação. Essa abordagem vai ao encontro das ideias de Zembylas (2005, 2007) e Benesch (2018), por evidenciar que as emoções não são apenas reações internas, mas práticas discursivas e políticas que regulam condutas, hierarquizam saberes e afetam a agência docente. No contexto da formação continuada, como já foi comentado anteriormente, essa compreensão permite que os professores ressignifiquem seus medos, vergonhas e silenciamentos, transformando-os em potência crítica e ação pedagógica engajada.

Assim sendo, esclarecemos que a partir da leitura e discussão em rodas de conversa online entre os autores dos textos selecionados e os docentes de línguas de várias cidades próximas à UFSB, no contexto do curso Letramento Emocional, o grupo de docentes de línguas teve a oportunidade de ampliar suas visões sobre si mesmos, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a própria realidade, fato que, diante de tudo o que foi mencionado neste capítulo, de acordo com a visão dos diversos teóricos mencionados, pode ser salutar para contexto educacional.

As emoções docentes, compreendidas como práticas discursivas e políticas, se articulam ao conceito de agência emocional proposto por Benesch (2018), que destaca o papel dos *feeling rules* e do *emotion labor* na tomada de decisão de professores de línguas. É importante ressaltar, nesse sentido, que, no artigo intitulado "*Emotions as agency: Feeling rules emotion labor, and English language teachers'*

decision-making", Benesch (2018) propõe uma abordagem pós-estruturalista das emoções, reconhecendo que elas são moldadas por normas institucionais que regulam o que se pode sentir e expressar em contextos educacionais.

Essa perspectiva se conecta com a noção de emocionar de Aragão (2023), ao afirmar que mudanças emocionais implicam mudanças de razão e ação, revelando a interdependência entre sentir, pensar e agir. Nessa linha de raciocínio, durante o estudo dirigido do FORPROLI/UFSB, os docentes cursistas, ao refletirem sobre os afetos mobilizados na oralidade em segunda língua, identificaram como o medo e a vergonha são efeitos de *feeling rules* coloniais que impõem padrões normativos de excelência linguística. Ao tematizar essas emoções em rodas de conversa, os professores exerceram *emotion* labor crítico, resistindo às normas institucionais e reconfigurando suas práticas pedagógicas. Assim, o letramento crítico operou como força de agência, permitindo que os docentes transformassem suas emoções em ação política, tensionando estruturas de poder e promovendo deslocamentos identitários e epistemológicos na formação linguística.

Além disso, também no estudo dirigido, as ideias de Ramos, Ferreira e Leal (2023), do segundo artigo selecionado, reforçaram a compreensão do grupo de docentes cursistas sobre o fato de que a constituição da subjetividade é envolvida por nuances emocionais e sociais. Nesse prisma, no ato de lançarem olhares sobre si mesmos a partir da autopercepção e reflexão crítica sobre suas práticas de ensino-aprendizagem, por meio do curso do Programa FORPROLI, tiveram a oportunidade de desenvolver seu letramento emocional, elucidando a condição de sujeitos e sua agência, ao discutir sobre aspectos político-ideológicos que influenciam a ação de ensinar e aprender. Assim, tiveram a oportunidade de ampliar a visão sobre a autorresponsabilidade em perceber e resistir às arbitrariedades que sempre foram inerentes à educação.

Nesse espaço de reflexão crítica sobre a prática, sobre a formação inicial e continuada, elucidou-se que a virada afetiva, de acordo com Pavlenko (2012), tem transformado os aspectos epistemológicos na área da Linguística Aplicada. Diante dessas premissas, os docentes cursistas tiveram a oportunidade de ampliar sua compreensão sobre o fato de que as práticas de uso da linguagem são situadas socialmente, também no próprio sujeito, que é dotado de razão, mas também de emoções. Assim, relacionando reflexão crítica e prática, lembramos que, para Aragão (2023, p. 26), “no emocionar, ao mudar a emoção muda-se a razão e, assim, mudamos o nosso mundo. Assim, mudanças nas ações tendem a implicar uma relação de interdependência.” Considerando essas premissas importantes, os docentes cursistas puderam refletir sobre a influência dos fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos — como o imperialismo e o colonialismo — no ensino-aprendizagem de línguas, e as reflexões construídas poderão funcionar como um motivador para mudanças nas suas práticas pedagógicas.

Em relação ao conceito de emoções, Ramos, Ferreira e Leal (2023) vão ao encontro das ideias de Aragão (2023) e de outros autores mencionados anteriormente, que consideram que as emoções sustentam e dão sentido a todas as atividades do sujeito. Desse modo, as emoções teriam uma natureza biológica e ao mesmo tempo social, que é moldada de acordo com a cultura da qual fazem parte.

Segundo os autores mencionados, essa visão vai ao encontro também das ideias de Vigotsky (2004) sobre a influência das emoções na vida humana, ao levar em consideração que as emoções estão conectadas às práticas sociais. Nessa ótica, as emoções têm variadas nuances e relações políticas atreladas ao contexto sociocultural. Durante o estudo dirigido, tais noções teóricas auxiliaram as reflexões críticas dos docentes cursistas, possibilitando a ampliação do olhar sobre si mesmos e sobre a realidade da qual fazem parte.

No artigo intitulado “Entre o falar e o não falar em língua estrangeira: As emoções de professoras/es em formação”, de Andrade Neta e Martins (2021), as autoras explicam que seu artigo é proveniente da pesquisa acadêmica que cada uma realizou separadamente, com referenciais teóricos e metodológicos específicos. Porém, elas realçam que os resultados das diferentes pesquisas permitiram à dupla estabelecer relações de sentido entre o que ocorre durante a formação inicial e a continuada, conduzindo-as ao conhecimento das emoções, crenças e sentimentos que influenciam a formação da identidade dos docentes na área de Letras.

É importante destacar que, na visão das referidas autoras, foi identificado um nível congruente de cognição e emoção que convergiu para suspeitarem que existem maneiras de pensar e de sentir que são próprias do processo de formação linguística do docente de línguas, enfatizando o inglês e o espanhol. Nesse âmbito, destacaram-se as emoções de medo e vergonha ao falar uma segunda língua. Também, segundo as autoras, houve a ocorrência da alegria, do alívio e da sensação de segurança nos docentes ao perceberem que os desafios na comunicação em uma segunda língua foram superados.

Ademais, em relação às mesmas autoras, foi esclarecida a relação entre crenças, oralidade e emoções na constituição da identidade. Foram observados nas diferentes pesquisas mencionadas por elas alguns obstáculos que ocorrem no desenvolvimento da oralidade em segunda língua. Tais obstáculos, segundo elas, podem ser de natureza institucional, a exemplo da desvalorização do ensino de línguas; colonial, como os padrões fixos de referência; metodológica, como as dificuldades com questões de elaboração e condução de metodologias de aulas pelos docentes; interpessoal, quando o docente se sente inseguro; e intrapessoal, ao sentir-se julgado e com medo da exposição na sala de aula.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, o eixo oralidade foi destacado como o mais complexo em sua execução, tanto no período da formação docente quanto nas práticas de sala de aula. As autoras destacam também o quanto é importante falar sobre emoções, pois esse processo terapêutico pode impactar as ações docentes de forma positiva. Então, durante a mediação do estudo dirigido, partindo das ideias apresentadas nos artigos lidos, os docentes cursistas, da área de inglês e espanhol, expressaram suas reflexões sobre dificuldades enfrentadas ao lidar com a oralidade do segundo idioma na sala de aula. Porém, ficou evidente que as postulações trazidas pelo desenvolvimento dos estudos em Linguística Aplicada trouxeram alívio e conforto.

Sobre essa situação apresentada, realçamos a sua relação com as noções teóricas apresentadas neste capítulo, que advêm da Linguística Aplicada Crítica (LAC), sobre resistência, consciência emocional reflexiva engajada, que compreende as emoções como práticas discursivas e políticas. O arcabouço teórico da LAC relacionado ao letramento emocional crítico pode ser articulado à prática de sala de aula à medida que os docentes tenham contato com as referidas teorias, em rodas de conversa nos cursos de formação, reconhecendo assim a relação entre emoções/práticas discursivas e políticas, compreendendo o papel delas na (re)produção do poder. Espera-se que, assim, na sala de aula de línguas, utilizem tais conhecimentos como força motriz para a sua agência, ou seja, para a transformação pessoal e coletiva a partir dos seus discursos, seus planejamentos pedagógicos e, também, na interação com seus pares na equipe escolar.

Nesse prisma, no âmbito do estudo dirigido e das rodas de conversa do curso, veio à tona uma noção advinda dos estudos decoloniais, que é o fato de que o inglês é uma língua franca e que não há necessidade de que os seus aprendizes imitem o sotaque de um nativo norte-americano para serem considerados bons falantes, por exemplo, colaborando para desconstruir uma premissa imperialista

e colonialista, ou seja, um mecanismo para eternizar a subalternização dos países considerados de terceiro mundo. Essa é uma questão de fundamental importância. Sobre esse assunto, Rajagopalan (2003), ao falar sobre o significado da Linguística Crítica, realça que na tradição do ensino de língua estrangeira é comum que os aprendizes sintam vergonha de sua condição linguística, porque o lado perverso da ideologia que norteou por muito tempo o ensino de línguas impôs um complexo de inferioridade, reproduzindo a imagem de superioridade linguística norte-americana e europeia na sala de aula, modulando as emoções dos docentes e estudantes. O autor considera ainda que a postura crítica no contexto da Linguística Aplicada implica repensar a relação teoria/prática.

Rememoramos as ideias de Freire (2020, p. 39), que nos diz que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” não só no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, mas também durante os processos formativos. Diante de tais constatações, é importante afirmar que o Programa FORPROLI/UFSB tem estimulado discussões que fomentam a reflexão crítica docente sobre a ação pedagógica, movimento tão necessário no contexto pós-pandêmico atual.

Diante de tudo o que foi mencionado, gostaríamos de realçar que o processo de ensino-aprendizagem de línguas deve implicar a leitura crítica das emoções como atreladas a contextos culturais e políticos, desde sempre convertidos em currículo escolar. Logo, é preciso estimular a agência, a visão crítica, a ação ética e a transformação, no intuito de levar mais consciência a um número cada vez maior de docentes sobre a dimensão da resistência necessária à educação, e todos esses aspectos integram a visão do letramento crítico afetivo.

Baseado nas experiências compartilhadas e nas emoções mobilizadas durante o estudo dirigido, é possível afirmar que tal prática formativa detalhada neste capítulo proporcionou um espaço de letramento emocional crítico, no qual os docentes cursistas puderam,

além de nomear e reconhecer suas emoções, também ressignificá-las à luz de uma leitura situada e coletiva da docência. Assim, a articulação entre os textos teóricos e os relatos de experiência da professora mediadora, abrindo a discussão, funcionou como estratégia pedagógica, que cumpriu o objetivo de provocar deslocamentos na compreensão das emoções como fenômenos individuais para entendê-las como práticas sociais, atravessadas por discursos, relações de poder e condições materiais de trabalho.

Ao expressarem sentimentos como medo, vergonha, esperança e alegria, os cursistas revelaram como tais emoções operam na constituição de suas identidades docentes, influenciando decisões, posturas e permanências. Essa vivência reafirma a importância de integrar práticas de escuta, diálogo e reflexão crítica nos processos de formação, reconhecendo que o cuidado emocional não é periférico, mas central na construção de uma docência ética, engajada e sustentável.

A experiência vivenciada em 2024, no estudo dirigido do curso Letramento Emocional, do programa FORPROLI/UFSB, campus de Porto Seguro, Bahia, idealizado pela professora doutora Suellen Thomaz de Aquino Martins, evidencia como projetos de formação continuada podem articular o plano individual das emoções docentes com o plano institucional da educação linguística, promovendo deslocamentos epistemológicos e políticos. Ao reconhecer as emoções como práticas discursivas e políticas, conforme apontam Zembylas (2005), Benesch (2018) e Ahmed (2014), os docentes cursistas foram convidados a refletir criticamente sobre os afetos que atravessam suas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de inglês e espanhol.

A mediação teórica, fundamentada em teorias da Linguística Aplicada Crítica (LAC), funcionou como catalisadora de agência, ao permitir que os docentes identificassem os mecanismos de poder que modulam suas condutas, como o medo e a vergonha ao falar

uma segunda língua, e que geram retração participativa e autossilenciamento. Tais emoções, longe de serem neutras ou individuais, revelam-se como efeitos de um regime emocional colonialista o qual perpetua a subalternização linguística e cultural, conforme problematizado por Rajagopalan (2003). Assim, o curso de formação tensiona a prática pedagógica tradicional por promover espaços de escuta, acolhimento e ressignificação, fato que viabiliza a compreensão dos docentes sobre si mesmos e sobre os discursos que sustentam a hegemonia linguística.

Outrossim, a mediação fundamentada teoricamente nas ideias do letramento crítico no estudo dirigido concretizou-se na problematização dos discursos de qualidade que permeiam as políticas curriculares, a cultura avaliativa e as condições de trabalho dos professores de línguas, articulando a dimensão macropolítica à micropolítica dos grupos de formação. Ao discutir, por exemplo, sobre a imposição de padrões nativos de oralidade como critério de excelência, os cursistas tiveram a oportunidade de desconstruir a lógica imperialista que sempre associou a competência linguística à imitação do sotaque norte-americano, reconhecendo o inglês como língua franca e legitimando suas próprias vozes.

Essa desconstrução, como apontam os estudos decoloniais, é fundamental para romper com a colonialidade do saber e do sentir. As interações durante as rodas de conversa no canal do FORPROLI, no Youtube, nas reflexões coletivas, viabilizaram a emergência da consciência emocional reflexiva engajada, que é capaz de reposicionar os docentes como sujeitos políticos visando transformar suas práticas e resistir aos dispositivos de poder que regulam suas emoções e ações. Assim, o letramento crítico operou como prática de resistência e reexistência, impulsionando deslocamentos identitários e pedagógicos, os quais poderão impactar diretamente a sala de aula e o projeto de formação linguística emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões apresentadas neste capítulo, reafirmamos a importância da Linguística Aplicada Crítica, que cada vez mais contextualiza os estudos sobre a linguagem na perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar, estabelecendo conexões de sentido entre as epistemologias e buscando responder às indagações ocasionadas pela vida social na contemporaneidade. Para Fabrício (2006), esse ponto de vista se origina da compreensão da linguagem como prática social, pois os fenômenos sociais inserem-se em problematizações que não permitem que a linguagem seja estudada como fenômeno autônomo.

No contexto do presente capítulo, que focalizou a relação entre o letramento emocional e o ensino crítico reflexivo, tem-se como premissa que nenhuma prática discursiva é neutra, pois cada uma envolve escolhas, que podem ser individuais ou não, políticas e ideológicas, permeadas pelas relações de poder que ocasionam efeitos diversos nas interações sociais. Portanto, gostaríamos de sugerir para os cursos de formação estratégias que articulem o cuidado emocional e a criticidade em rodas de conversa, estudos dirigidos mediados por colegas e, também, diários reflexivos. Justificamos, de acordo com a visão de todos os teóricos mencionados, que tais práticas poderão inspirar políticas de suporte emocional e de formação docente.

No âmbito institucional, essas práticas poderão inspirar políticas de formação docente sustentáveis, que reconheçam o bem-estar emocional como parte indissociável da qualidade educacional. Tal ação poderá incluir a gestão de núcleos de apoio emocional com enfoque crítico, programas de mentoria entre docentes e a valorização de saberes experienciados como parte dos currículos formativos. Instituições comprometidas com a formação integral de seus educadores tendem a cultivar ambientes mais inclusivos, colaborativos e resilientes.

Visando aprofundar os debates aqui iniciados, sugerimos investigações que articulem letramento emocional crítico com as questões de raça, gênero e classe na formação docente. Estudos etnográficos em contextos formativos, análises de narrativas autobiográficas de professores em formação e pesquisas-ação colaborativas podem revelar como as emoções são mobilizadas, reguladas e resistidas na escola. Ademais, é possível explorar como tecnologias digitais podem mediar práticas de cuidado e criticidade, sem deixar de considerar os riscos do capitalismo envolvidos na questão da afetividade, de acordo com Barcelos (2024).

Outrossim, reforçamos mais uma vez que as emoções modulam as ações humanas e que é preciso observar os discursos que atravessam as interações sociais e estudar no ambiente acadêmico, em nível de formação docente, todas essas nuances. Compreendendo tais questões, é fundamental perceber que o ensino de línguas atual, apesar da virada crítica afetiva na área da Linguística Aplicada, as práticas pedagógicas em sua maioria ainda são pautadas em uma ordem hegemônica vigente e que é preciso haver atualização de um número cada vez maior de cursos de formação, para que todos os docentes estejam adequadamente preparados, desenvolvendo o seu letramento emocional e crítico, a fim de que essas noções possam verdadeiramente integrar suas práticas.

Isso porque, em sala de aula, no contexto atual, existem muitas incertezas, mudanças e desafios impostos pelo mundo capitalista e consequente era da globalização, também pelas marcas deixadas pela recente pandemia. Portanto, é preciso relembrar que a escola, apesar de estar enfraquecida institucionalmente, de acordo com a visão de alguns estudiosos, ainda é um lugar de suma importância para a construção da democracia, para incentivar o pensamento crítico, a cidadania ativa, em todas as áreas disciplinares, destacando neste trabalho a área de ensino do inglês e do espanhol.

Logo, é preciso formar adequadamente os docentes para desenvolverem os seus letramentos emocionais críticos, no contexto do ensino crítico reflexivo, de forma que esse movimento ocasione alívio e conforto diante das adversidades do cenário educacional. Para tanto, é salutar a oportunidade de espaços coletivos, discursivos e éticos nos quais os docentes possam narrar suas experiências em rodas de conversa, expressando o modo como se sentem em relação às suas práticas pedagógicas, exercitando a reflexão crítica, pois, dialogar é trocar experiências, desabafar, exercitar a escuta de diferentes pontos de vista e valorizar, acima de tudo, cada história de vida. Nesse viés, o Curso Letramento Emocional (FORPROLI/UFSB) tem colaborado e oportunizado espaços reflexivos sobre a docência na área do ensino de línguas, incentivando o aumento dos estudos sobre o ensino crítico reflexivo nos cursos de formação docente. Finalizamos salientando que para o desenvolvimento do letramento emocional e crítico é preciso exercitar leituras de mundo e de si mesmo(a). Nesse movimento, há possibilidades de que a visão do sujeito se amplie e alargue o seu entendimento sobre como as desigualdades se estruturam e se perpetuam no campo da linguagem, abrindo espaço para a tomada de decisões, gerando mudanças futuras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AHMED, Sara. **The cultural politics of emotion**. 2. ed. New York: Routledge, 2014.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. **A formação de professores de espanhol no Brasil**: um estudo sobre a prática reflexiva no estágio supervisionado. 2011. 303 f. Tese (Doutorado em Educação – Didáctica de las Lenguas y la Literatura) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

ANDRADE NETA, Nair Floresta; MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. Entre o falar e o não falar em língua estrangeira: As emoções de professoras/es em formação. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 23, p. 73-95, 2021 DOI: 10.12957/pr.2021.6055.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. *In*: SILVA, Walkyria Magno e; SILVA, Diego Muñoz (org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção, linguagem, reflexão e ação. *In*: GOMES, Gysele da Silva Colombo; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (org.) **Emoções e Ensino de Línguas**. v. 7, Curitiba: CRV, 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A importância do letramento emocional na formação de professores de línguas. *In*: GOMES, Gysele da S. Colombo; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Coleção PPLIN Presente. ano 2. v. 1. ed. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024 doi: <https://doi.org/10.29327/5460474.1-14>

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLDO, Claudia; STURM; Luciane (org.). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; RUOHOTHIE-LYTHY Maria; GOMES, Gysele da S. Colombo. Contemporary Perspectives on research about emotions in language teaching. **Rev. Bras. Linguística Aplicada**, [S. l.], v.22, n. 1, p. 1-16, 2022.

BENESCH, Sarah. **Emotions and English language teaching**: Exploring teachers' emotion labor. New York: Routledge, 2018.

BRACKETT, Mark. **Permissão para sentir**. Tradução: Livia de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.23056>.

FABRÍCIO, Branca Falabella *et al.* Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem". Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FORTES, Livia Zenóbio. Educação Linguística em LI: Identidade, subjetividade e complexidade. In: FERRAZ, Daniel Mello; FURLAN, Cláudia Jotto Kawachi (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREEBODY, Peter. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: SAGE Publications, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GUEDES, Marise Rodrigues; ARAGÃO, Rodrigo Camargo; RIBEIRO, Maria D´Ajuda Alomba. Pesquisa narrativa, emoção e reflexão na formação de professores. **Leitura** [S. l.], n. 80, ano 2024. ISSN 2317-9945 (ON-LINE) ISSN 0103-6858 05-19.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOCHSCHILD, Arlie. **The commercialiation of human feeling**. Berkeley, University of California Press, 1983.

JANKS, Hillary. Panorama sobre o letramento crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KAWASHI, Guilherme Jotto; ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea**: Reflexões sobre propostas educativas na universidade. DOI: 10. 5433/2237-4876.2022, v. 25, n. 2 p. 36.

LANDIM, Denise Silva Paes; ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara; OLIVEIRA, Ana Claudia Turcato de. (Des)construindo a avaliação: integrando criticidade, emoções e agência. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, e46295, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202446295>. Acesso em: 13 nov. 2025.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. **(Re)pensando a formação-estágio e suas implicações para as experiências de ensino de inglês**: emoção, reflexão crítica e (de) colonialidade. 2024. 292 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2024. Disponível em: <https://www.biblioteca.uesc.br/pergamumweb/downloadArquivo?....> Acesso em: 13 nov. 2025.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: C. H. Rocha; R. F. Maciel (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Ed Pontes, p. 31-50, 2. ed., Edição Expandida, 2015, p. 31-50.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. **Emoções e Ensino Crítico de Línguas**: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 81-106, 2021.

PAVLENKO, Aneta. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. *In*: GABRYS-BARKER, Danuta; BELSKA, Joanna (ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013. p. 3–28.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Por uma linguística crítica, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Fabiano Silvestre; FERREIRA, Flávia Marina Moreira; LEAL, Vânia Aparecida Lopes. Um olhar para as emoções no ensino de línguas no campo da Linguística Aplicada: Implicações Epistemológicas. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora. v. 24. p. 152-168, 2023- ISSN: 1808-9461

REZENDE, Thalita. **Somos a resistência: emoções de professores de inglês de escolas públicas**. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

REZENDE, Thalita; FERREIRA, Daniela. Letramento crítico e emoções. *In*: FERRAZ, Daniel Mello; FURLAN, Cláudia Jotto Kawachi (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

STEINER, Claude; PERRY, Paul. **Educação emocional: um programa personalizado para devolver sua inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. Formação de professores e letramentos críticos: reflexões sobre práticas e discursos. *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

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

ZEMBYLAS, Michalinos. **Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching**. Elsevier Ltd All rights reserved. 2005. p. 935-948. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.005.

ZEMBYLAS, Michalinos. The Power and Politics of Emotions in Teaching. *In*: SCHUTZ, P. A., PECKRUN, R. (ed.). **Emotions in Education**. New York: Academic Press. 2007. p. 293 309. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50018-6>.

10

Nair Floresta Andrade Neta

LETRAMENTO EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE:

O PAPEL DO PIBID NA SUPERAÇÃO
DO MEDO DE FALAR EM ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

EMOTIONAL LITERACY IN TEACHER EDUCATION:

THE ROLE OF PIBID IN OVERCOMING
THE FEAR OF SPEAKING SPANISH
AS A FOREIGN LANGUAGE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-653-1.10

SUMÁRIO

RESUMO

O capítulo analisa o papel do PIBID Letras-Espanhol/UESC na superação do medo de falar e de errar em espanhol por licenciandos. Com base na análise de conteúdo de entrevistas, questionários e diários de campo, descrevem-se estratégias de superação deste desafio. Acorado nas perspectivas neurocientífica e psicológica da emoção como construto e no conceito de letramento emocional, o texto evidencia ganhos de segurança, participação e pertencimento. Os resultados sugerem a eficácia das ações empreendidas no PIBID, mediante quatro vias de superação do medo de falar e de errar que são todas detalhadas neste capítulo.

Palavras-chave: PIBID; letramento emocional; formação docente; medo de falar e de errar; espanhol como língua estrangeira.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This chapter analyzes the role of PIBID Letras-Espanhol/UESC in overcoming the fear of speaking and making mistakes in Spanish among pre-service teachers. Based on content analysis of interviews, questionnaires, and field diaries, strategies for overcoming this challenge are described. Anchored in neuroscientific and psychological perspectives of emotion as a construct and in the concept of emotional literacy, the text highlights gains in confidence, participation, and belonging. The results suggest the effectiveness of the actions undertaken in PIBID, through four pathways for overcoming the fear of speaking and making mistakes, all of which are detailed in this chapter.

Key-words: PIBID; emotional literacy; teacher education; fear of speaking and making mistakes; spanish as a foreign language.

INTRODUÇÃO

Em nossa pesquisa de doutorado (Andrade Neta, 2011), constatamos que os(as) professores(as) de espanhol em formação, do curso de Letras da UESC, mostram-se muito suscetíveis emocionalmente e que essa suscetibilidade se incrementa à medida que se veem expostos à necessidade de se expressar oralmente na língua estrangeira, alcançando seu clímax ante a correção dos erros por parte do(a) professor(a).

Conforme já discutido em outra ocasião (Andrade Neta, 2012), como consequência dessa ultrassensibilidade emocional, identificamos, como um componente emocional frequente e generalizado, o medo de falar em espanhol – significativamente vinculado ao medo de errar, que afeta os(as) licenciandos(as) do primeiro ao último semestre do curso. Constatamos, ainda, que essa emoção tende a se acentuar à medida que avançam no curso, gerando expressivos bloqueios para falar em espanhol em sala de aula e, conseqüentemente, prejuízos evidentes no desenvolvimento de sua capacidade de expressar-se oralmente na língua estrangeira. Em função de não se sentirem capazes de falar em espanhol sem cometer erros, optam por evitar utilizar a língua estrangeira como língua de comunicação, inclusive quando se sentem obrigados(as) ou estimulados(as) a fazê-lo pelo(a) professor(a). Nesse contexto contaminado pelo medo, a língua materna passa a ser, quase exclusivamente, a língua através da qual se comunicam nas aulas de espanhol.

Ao evitarem falar em espanhol, os(as) professores(as) em formação impõem sérios limites e limitações ao desenvolvimento de sua competência comunicativa, o que, ao invés de ajudar-lhes na superação do medo de falar e de cometer erros, opera no sentido contrário, porque aumenta a insegurança que potencializa ainda mais o medo, que deveria ser superado para o pleno desenvolvimento do(da) falante-aprendiz-professor(a) de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE).

Uma vez inseridos(as) em sala de aula como professores(as), esses(as), então professores(as) em formação, sob as mais variadas alegações, tendem a manter o comportamento de fuga à expressão oral na língua estrangeira que estão ensinando, recorrendo a métodos de ensino obsoletos, centrados no ensino de regras gramaticais, listas de vocabulários e na prática de exercícios escritos descontextualizados. Evidentemente, essas práticas docentes empobrecem o papel da língua estrangeira no ensino e limitam as experiências de aprendizagem dos(as) alunos(as) da educação básica, podendo, inclusive, desencadear processos aversivos com relação ao espanhol como disciplina curricular.

Como se pode deduzir do quadro anteriormente exposto, estamos ante uma situação que se configura como um círculo vicioso, tendo o medo como emoção nuclear e a ansiedade, o temor, o receio, o pavor e até o pânico como emoções derivadas do medo (Andrade Neta, 2011; 2012).

No intuito de contribuir para a superação desse quadro, no âmbito das escolas com as quais mantemos parceria na formação de professores(as), temos procurado introduzir, através do PIBID Letras-Espanhol da UESC, ações que fomentem o desenvolvimento da expressão oral na língua estrangeira e o letramento emocional dos(das) bolsistas. Como o incremento da expressão oral na escola requer saber lidar com o medo de falar e de cometer erros e vice-versa, temos procurado impulsionar os(as) bolsistas, das escolas sob nossa coordenação, à identificação e à reflexão acerca de suas emoções em sala de aula, e, de forma específica, no que tange ao medo de falar em espanhol, seja no papel discente, seja no docente. Esse processo de formação, contínua e intencional, inclui o estudo de textos que tratam do componente emocional e sua influência no fazer docente, em geral, e na aprendizagem de uma língua estrangeira em particular, seguido de reflexões escritas e orais, experienciadas individualmente e/ou socializadas com o grupo. Temos observado que essas ações de letramento emocional têm operado mudanças na forma de pensar, sentir e agir dos(as) bolsistas envolvidos(as).

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é discutir o papel do PIBID na superação do medo de falar e de errar em ELE. As discussões se baseiam nas auto-percepções dos(as) bolsistas, documentadas através de instrumentos de avaliação processual interna do subprojeto Letras-Espanhol, realizadas em dois diferentes momentos de formação: 2014 a 2016 e da atual edição, em curso desde novembro de 2024. A primeira etapa ocorreu em duas escolas do Ensino Médio, da rede estadual, e uma do Ensino Fundamental II, da rede municipal, localizadas, respectivamente, nas cidades de Ilhéus e Itabuna, com a participação de 10 bolsistas (2 supervisoras, doravante SUP, e 10 de Iniciação à Docência, doravante ID). Na etapa atual, contamos com a participação de 28 bolsistas ID e 3 bolsistas SUP, distribuídos(as) em duas escolas que ofertam o ensino médio e uma de ensino fundamental, anos finais, sendo, respectivamente, das redes estadual, federal e municipal, localizadas em Ilhéus. Assim, os excertos utilizados nesta publicação são recortes da avaliação interna que fizemos, na primeira etapa, da influência do PIBID na formação emocional das bolsistas de então, incrementadas, ampliadas e atualizadas pelas discussões que estão em curso, nesta segunda etapa, cujo subprojeto Letras-Espanhol inclui o letramento emocional como uma de suas metas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo documental, de natureza retrospectiva, de corte qualitativo. Como corpus, utilizamos os dados coletados como parte das avaliações processuais que fazemos habitualmente para o acompanhamento do programa, sob a forma de entrevistas individuais e grupais, questionários individuais e diários de campo, obtidos e utilizados neste trabalho com prévia autorização dos(as) bolsistas. Para o tratamento dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo. Para a compreensão da emoção como construto, nos fundamentamos nas perspectivas psicológica e (neuro)científica das emoções e no conceito de letramento emocional (Barcelos, 2015). Os resultados sugerem a eficácia das ações de letramento empreendidas, mediante quatro vias de superação emocional

do medo de falar e de errar: a) a compreensão do processo emocional; b) a socialização de emoções; c) a prática e construção e/ ou consolidação de novos conhecimentos; d) a mediação da orientação e da supervisão do PIBID.

Em seguida, situaremos o leitor quanto ao PIBID como programa de bolsas; depois, apresentaremos nosso referencial teórico para a compreensão do medo de falar e de errar em ELE; seguido disso, apresentaremos a análise e a discussão dos dados e, por último, nossas considerações finais.

O PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A formação de professores(as), assim como o posterior exercício da docência, enfrenta desafios, obstáculos e dificuldades constantes, por que não dizermos, históricas. Dentre elas, destacamos: a desarticulação entre instituições de ensino superior (formadoras de professores(as)), e a educação básica (futuro campo de atuação docente); a discrepância entre a formação teórica “idealizada” recebida e a prática do cotidiano real encontrada pelos(as) licenciandos(as) quando inseridos(as) na escola; a desvalorização da profissão de professor(a) e, em consequência, o desinteresse pelos cursos de licenciatura; a escassez de competências e habilidades para lidar com os desafios emocionais da docência, pela não inclusão de disciplinas sobre letramento emocional nos cursos de formação, dentre outros tantos.

É com o intuito de contribuir para mudanças significativas desse cenário que surge o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, como parte da Política Nacional de Formação de Professores(as),

do Ministério da Educação, executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), iniciado em 2007. De acordo com a Portaria de nº 90, de março de 2024, que regulamenta o PIBID em sua atual edição, em seu Art. 4º, considera-se a Iniciação à docência como

a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação (Brasil, 2024).

Ainda em conformidade com o documento supramencionado, o programa tem como finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024), tendo como objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, o PIBID promove a inserção dos(as) alunos(as) de cursos de licenciatura no cotidiano escolar da educação básica pública, desde os semestres iniciais da formação, oportunizando-lhes a (con)vivência ampla com o ambiente onde irão atuar futuramente, tendo como coformadores(as) um(a) professor(a) supervisor(a) de sua área de atuação, em nosso caso, Letras-Espanhol, e um(a) coordenador(a) de área (CA), que será sempre um(a) professor(a) da Instituição de Ensino Superior à qual os(as) bolsistas ID estão vinculados(as). Cada subprojeto constitui um Núcleo de Iniciação à Docência (NID), composto pela coordenação de área¹, 3 bolsistas SUP e 24 bolsistas ID, equitativamente distribuídos(as), de modo que cada SUP se encarrega de 8 bolsistas ID.

Essa parceria entre a Universidade e a Escola aproxima a instituição de ensino superior e o campo de trabalho docente, em articulação com as redes municipal, estadual ou federal de ensino, contribuindo, assim, para diminuir a distância entre a formação e o campo de trabalho docente. Por outro lado, os(as) bolsistas têm a oportunidade de problematizar a realidade escolar, buscar soluções criativas e inovadoras para os desafios do ensino aprendizagem da língua estrangeira; articular teoria e prática, assim como ensino, pesquisa e extensão; empreender ou participar de ações de planejamento de aulas, aplicação de sequências didáticas, (re)avaliação, dentre outras ocupações inerentes ao aprendizado e exercício da docência. No entanto, algo que não se contempla nos objetivos do PIBID é a dimensão intra e interpessoal da formação docente, que

1 De acordo com a Portaria de nº 90, de março de 2024, entende-se por “Bolsista de iniciação à docência: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de ensino superior, com dedicação de carga horária mínima de 10 (dez) horas semanais ao PIBID”; “professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” e “Coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades.” (Brasil, 2024).

requer, dentre outros saberes, o saber expressar, ler e compreender as emoções próprias e alheias e sua influência determinante nos processos de ensino aprendizagem, em geral e, em particular, de uma língua, inicialmente estranha, seja corporal, cognitiva, social ou afetivamente. Foi pensando nessa lacuna da formação inicial que o Núcleo de Iniciação à Docência (NID), de Letras-Espanhol, incluiu, como parte de suas metas, o desenvolvimento das habilidades do letramento emocional, o que deu lugar às reflexões que trazemos neste artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde a década de 90, o Brasil vem implementando um conjunto de diretrizes políticas destinadas à recuperação da escola fundamental, comprometendo-se com a equidade, o incremento da qualidade da educação e a avaliação dos sistemas escolares (Brasil, 1993). Como desdobramento dessas diretrizes, advieram a elaboração de parâmetros e orientações curriculares para o ensino fundamental e médio, e mais recentemente, de uma base nacional curricular; de diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura; a criação de programas de capacitação em serviço, tanto em nível de licenciatura como de mestrado profissional e o lançamento de programas de iniciação à docência, como o PIBID, todos eles destinados à melhoria da qualidade da educação e da formação de professores(as).

Como consequência de todas as mudanças e reajustes pelos quais tem passado a educação nacional, a concepção de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (doravante LEM) também tem sido repensada. Houve um momento de forte crítica à função instrumental do ensino de línguas estrangeiras e, em seu lugar, a defesa pela sua função educacional, sob o entendimento de que

A língua estrangeira não é simplesmente uma matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma ótica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita (Brasil, 2006, p. 133).

Ainda de acordo com essa concepção, o ensino-aprendizagem de LEM, em consonância com as finalidades da educação básica (Brasil, 1996), deveria contribuir para a formação integral do aluno, para o exercício pleno da cidadania e para sua inserção no mundo laboral, propiciando-lhe a aquisição de conhecimentos, mediante o acesso a novas culturas e informações (Bahia, 2005).

No que tange ao ensino do Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil, sua inclusão no sistema educacional tem pouco mais de um século de trajetória, marcada por conquistas e retrocessos. Do ponto de vista legislativo, a institucionalização dessa língua na Educação Básica teve seu início em 1919, no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) e, em 1941, na formação de professores, junto com o curso de Letras Neolatinas, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Paraquett, 2009). Desde então, a inserção e a manutenção do espanhol no currículo escolar têm sido descontínuas, oscilando entre a obrigatoriedade e a recomendação.

A sanção da Lei 11.161, em 5 de agosto de 2005, que estabelecia a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio e facultativa no ensino fundamental, supôs um avanço para a institucionalização dessa língua como matéria curricular, embora, na prática, seu cumprimento tenha sido parcial em algumas regiões do país. Legalmente, desde 2010, a língua espanhola deveria ter sido incluída como disciplina de oferta obrigatória em todas as escolas de Ensino Médio do país. No entanto, no Estado da Bahia e, de forma específica, na região de abrangência da UESC, até 2017, ano

em que a 11.161 foi arbitrariamente revogada pela Lei 13.415², a implementação daquela não havia alcançado a maioria das escolas públicas. Atualmente, (re)vivemos um momento de retomada da hegemonia da língua inglesa como LEM obrigatória no ensino fundamental e médio e de recrudescimento do apagamento da língua espanhola nos currículos escolares, relegada à condição de disciplina optativa para o ensino médio. Essa ausência curricular de ELE na educação básica irá impactar na formação inicial daqueles(as) que ingressarem nos cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol, seja pela falta de contatos preliminares com a língua, seja pela falta de perspectivas de inserção futura no mundo laboral, começando pela dificuldade de encontrar escolas para a realização dos estágios de língua espanhola.

Nesse contexto, formar professores de ELE no Brasil não tem sido uma tarefa fácil, especialmente quando os cursos destinados a essa finalidade são de licenciatura dupla, como ocorre na UESC. Isso se deve às limitações de tempo de formação inicial e às condições prévias dos(das) aspirantes a Letras quanto à aprendizagem da língua. Durante o curso, os(as) licenciandos(as) têm que se apropriar da língua na condição de falantes, de docentes e de pesquisadores(as). Ou seja, devem aprender a língua, como ensiná-la e a ser um(a) professor(a) pesquisador(a). Tudo isso paralelamente à sua formação como professores(as), também, de Língua Portuguesa e suas Literaturas. Diante dessa realidade, não é raro que esses(as) licenciandos(as) concluam o curso com uma formação distante dos resultados almejados. Essa dura realidade, vivenciada também por nós, na UESC, nos leva a concordar absolutamente com uma crítica feita há duas décadas, por González (2004, p. 01), ao dizer que:

2 A Lei 13.415 estabelece, em seu Art. 22: "Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005"; em seu Art. 26, § 5º, "No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa" e no Art. 35, § 4º: "Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino" (Brasil, 2017, grifos nossos).

Los profesores de las carreras de Letras hacemos un verdadero milagro para formar, generalmente (en la mejor de las hipótesis) en cuatro años [en nuestro caso, cinco], un hablante, investigador y profesor de lenguas en general desconocidas o poco conocidas cuando el estudiante llega a la universidad.

Na prática, as consequências dessa precariedade na formação tendem a incidir, de forma negativa, na qualidade da educação básica. Programas como o PIBID podem promover, e de fato o fazem, mudanças expressivas tanto na qualidade da formação, quanto na atuação desses(as) futuros(as) profissionais na educação básica. Desde o ingresso no programa, os(as) bolsistas valorizam o papel do PIBID em sua formação: *“O PIBID tem sido fundamental para minha evolução, e acredito que me ajudará muito permitindo que eu desenvolva aspectos essenciais para minha futura atuação como professora”* (Aurora Rodriguez, Bolsista ID, diário).

No caso específico da Licenciatura em Letras da UESC, uma das dificuldades mais frequentes na formação dos(as) professores(as) de ELE se refere à expressão oral, habilidade que, ao nosso ver, sintetiza e atesta o nível de desenvolvimento da competência comunicativa, enquanto falantes da língua estrangeira, que será um dos seus objetos de trabalho na educação básica. Um dos obstáculos ao desenvolvimento da expressão oral é o medo de falar e o medo de errar, que tendem a acentuar-se à medida que o curso avança, conforme já tratamos antes. Também nesse sentido, destacamos a relevância do PIBID na formação dos(as) licenciados(as), ao antecipar o vínculo com a escola e a experimentação prática das várias dimensões do trabalho docente. Como diz *Beija-Flor*,

[...] o PIBID não veio pra me causar medo de falar ou revelar isso, mas sim de oportunizar a minha fala. **Antes eu não vivenciava situações que necessitavam da minha fala no espaço**, principalmente em outro idioma. Mas, **agora com o PIBID eu estou me adaptando a falar em**

público e experimentar como eu me sinto nesse espaço (Bolsista ID, WhatsApp, grifos nossos).

A superação do medo de falar e de errar é um desafio que deve começar pela percepção da influência do componente emocional nos processos de ensino e aprendizagem da língua, passando pela compreensão da emoção e suas funções em nossa vida (adaptativa, comunicativa, motivacional e existencial) e culminando com o acionamento de estratégias de enfrentamento. Nesse sentido, superação não significa não sentir medo, mas senti-lo em sua justa medida e, ao senti-lo, ter a condição de empreender uma ação que lhe seja superior em eficiência e em eficácia, ou seja, uma *super-ação*, capaz de sobrepor-se ao medo que se constituiria como obstáculo à conquista de seus objetivos, neste caso, linguísticos-comunicativos.

No tocante a esse aspecto, o PIBID se mostra eficaz também, em todas as etapas do processo da superação, começando por proporcionar experiências de tomada de consciência sobre a incidência das *emoções na formação*. Como confessa Mia: ***“nunca tinha parado para refletir profundamente sobre como os sentimentos podem influenciar o ensino de uma língua estrangeira, mas percebi que esse é um aspecto essencial da prática docente. [...]”*** (Mia Vieira, ID, diário, nossos).

Para tratar do componente emocional na formação de professores(as) de ELE, temos recorrido, primeiro, ao entendimento da emoção como processo e, segundo, como linguagem, que ocorre de forma independente ou concomitante com a linguagem articulada. Para a compreensão da emoção como processo, nos amparamos em teorias psicológicas e neurocientíficas, tanto de correntes biológicas como cognitivistas (Damásio, 1996, 2000, 2006; Ekman, 2011). Para abordar a emoção como linguagem, nos valem do conceito de letramento emocional (Barcelos, 2015).

De acordo com a compreensão da emoção como processo, o medo é considerado como uma emoção básica e universal,

que se desencadeia ante a percepção de perigo ou ameaça, real ou imaginada, à nossa integridade física, psicológica, social ou existencial e que se caracteriza por impulsos de ação prototípicos: fuga, luta ou paralisação.

Embora seja uma das emoções fundamentais à sobrevivência das espécies, devido a sua função protetora, já que nos adverte dos perigos e nos prepara para atuar em prol da manutenção de nossa vida e de nosso bem-estar, o medo coloca todo o nosso organismo em estado de tensão, provocando sensações desagradáveis que contribuem para alimentar o desejo de distanciamento do objeto ou situação que o provocou. Nesse sentido, o medo pode ser classificado, também, como uma emoção negativa³, por, no cumprimento de seu papel protetor, impedir ou dificultar o fluxo das funções orgânicas e cognitivas que poderiam desviar, no momento do suposto perigo, a atenção e os recursos orgânicos que deveriam estar dirigidos ao exame das circunstâncias desencadeadoras dessa emoção. Percebe-se, nesse contexto, o quanto o medo pode ser um fator de inibição e retraimento com relação às experiências que requerem abertura, expansividade e receptividade, como ocorre nas relações de convivência e aprendizagem. Dependendo da intensidade, o medo pode gerar um hiperfoco na ameaça, idealizada ou real.

Quando ultrapassa o limite da normalidade⁴, tornando-se uma emoção recorrente, intensa e descontrolada, a sua função adaptativa se vê comprometida e o medo pode nos causar problemas, inclusive de aprendizagem, posto que, nessas circunstâncias, os processos cognitivos (atenção, concentração, raciocínio, pensamento etc.) são desviados a fim de atender ao problema que desencadeou a emoção, dando lugar

3 De acordo com o referencial teórico que adotamos, a positividade ou negatividade das emoções não é definida de acordo com sua utilidade e eficácia, mas sim, pela forma como são sentidas as mudanças produzidas no organismo, em termos de fluidez ou tensão dos processos vitais.

4 Entenda-se normalidade, aqui, como a situação em que a emoção desencadeada atende aos critérios de justeza, proporcionalidade e adequação com relação à circunstância desencadeadora.

ao que percebemos como bloqueios cognitivos. Isso ocorre porque, à medida que uma emoção se desencadeia, se estabelecem de imediato determinados estilos de processamento mental (Damásio, 2010). No caso do medo, o estilo cognitivo instituído tende a facilitar a execução de rotinas simples aprendidas, mas, por outro lado, tende a dificultar a criatividade e a associação livre (Sptizer, 2002), dois elementos que, se devidamente explorados, contribuem para a aprendizagem escolar. Por isso, Sptizer (2002, p. 164) conclui que "la ausencia de miedo hace que los pensamientos sean más libres, más abiertos y más amplios."

Maturana, em obra escrita em parceria com Bloch (2000), nos oferece uma descrição magnífica do comportamento sob os efeitos do medo, que bem poderia se aplicar à expressão e à atuação dos(as) alunos(as) quando sentem essa emoção na sala de aula:

Estoy en el miedo: me **retiro**, me **escondo**, cualquiera que sea la situación en que me encuentre; reacciono fácilmente como si fuese **atacado** y **escapo**; me **achico**, me **disminuyo**; si puedo, **me desplazo hacia donde no sea visto**; puede que no quiera estar solo y que sea una compañía intranquila frente a las **situaciones** que me parecen **amenazantes**; reacciono la mayoría de las veces con la **atención puesta en un supuesto peligro** y con **ceguera** ante mi entorno; mi lógica argumentativa es impecable, pero los fundamentos de mis argumentos están asociados a la desconfianza (Maturana; Bloch, 2000, p. 205, grifos nossos).

Quanto ao medo específico de falar em espanhol, o consideramos como uma extensão do medo de falar em público (Gray, 1993), investigado no âmbito das fobias sociais, não sendo, portanto, exclusivo da aprendizagem de LEM. No entanto, nesse contexto, pode ser desencadeado ou agravado pelo medo de cometer erros. Além disso, o medo de falar na língua estrangeira incrementa os temores típicos do medo de falar em público, como o temor à crítica, ao rechaço, a ser avaliado negativamente, a ser visto como inferior, incapaz, incompetente, chato, à exposição ao ridículo, entre outras situações de vulnerabilidade (Andrade Neta, 2012).

Tanto no âmbito da Psicologia da Aprendizagem quanto da Linguística Aplicada, o erro tem sido considerado como um sinal de aprendizagem em curso. No processo de aquisição de uma LEM, sua presença indica que o falante não nativo está em processo de construção de sua competência comunicativa na língua meta. Nesse sentido, errar é, de fato, humano e, por isso, um processo natural, positivo, inevitável e, até certo ponto, necessário e desejável na produção e posterior superação da interlíngua do aprendiz (Gargallo, 2010; Andrade Neta, 2012). No entanto, nem sempre os(as) professores(as) de LEM em formação entendem e aceitam essa condição de “errantes” como algo inerente ao processo de aprendizagem. Daí a necessidade de que à formação linguístico-comunicativa se some o letramento emocional.

A emoção é a nossa forma primeva de linguagem, que não se torna inoperante com o desenvolvimento da linguagem articulada, pelo contrário, tornam-se aliadas, de modo que a linguagem articulada nos permite ler e expressar emoções com maior precisão, porque os sinais emocionais corporais, sejam eles visíveis ou não, podem combinar-se com a expressão verbal dos sentimentos e das disposições para a ação. É assim que uma agressão motora pode converter-se em palavras que permitam a expressão mais moderada de uma raiva, diante de uma percepção de injustiça, por exemplo. Ou seja, podemos expressar verbalmente nossas emoções, e nossa linguagem articulada pode ser complementada pela presença das emoções. As emoções podem substituir, suprimir, ratificar, reforçar, potencializar ou contradizer nossas palavras e vice-versa.

Se o(a) professor(a) em formação está ciente de que “não há como se relacionar com o aluno sem sentir amor, ódio, tristeza, raiva, alegria e tantas outras emoções diante dos sucessos, insucessos e desafios peculiares ao labor docente” (Santos, 2019, p. 16), cabe-lhe a tarefa posterior de buscar compreender as dinâmicas emocionais que constituem espaços de acolhimento, de conflito ou de distanciamento em sua sala de aula e saber como lidar inteligentemente

com suas próprias emoções e com as emoções de seus(uas) alunos(as), em prol do estabelecimento de relações saudáveis intrapessoal, interpessoal ou interrelacionalmente⁵. Em outras palavras, além de dominar o letramento clássico, precisamos apropriar-nos também do letramento emocional, aqui compreendido sinteticamente como “o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos leem e escrevem o mundo *emocionalmente* em seu contexto social” (Barcelos, 2015, p. 71). Quanto às habilidades que o compõem, o letramento emocional pode ser compreendido como:

Um processo que visa ao desenvolvimento integrado de habilidades emocionais, cognitivas e sociais, que capacitem o indivíduo para: a) o exercício do autocontrole emocional nas interações sociais; b) a leitura e a expressão correta dos traços distintivos das emoções de seus semelhantes (verbais e não verbais); c) responder de forma adequada à leitura da expressão emocional [...] (Montebelo; Andrade Neta, 2021).

Barcelos (2015) inclui, como parte do letramento emocional, conceitos como: *contágio emocional*, que diz respeito à possibilidade de, empaticamente, sermos fisgados pela emoção alheia; *pertencimento emocional*, fazendo alusão à necessidade de constituição de um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual os(as) alunos(as) possam se sentir incluídos(as), seguros(as) e estimulados(as) a aprender; o *andaime emocional*, que se refere ao suporte cognitivo e emocional que os(as) professores(as) podem oferecer a seus(uas) alunos(as), buscando, por um lado, atenuar a intensidade de emoções “desconstrutivas que podem trazer sobre sua prática e aprendizagem” (Barcelos, 2015, p. 73) e, por outro, potencializar emoções favoráveis à aprendizagem e, ainda, buscando minimizar respostas emocionais que reduzem as possibilidades de conexão

5

Passamos a utilizar a dimensão interrelacional (Andrade Neta, 2011) para referir-nos à relação que, como pessoas, estabelecemos com as coisas que nos cercam ou com as quais lidamos, cujo contato desperta em nós emoções que nos impulsionam a uma relação de (desejo de) proximidade ou distanciamento. Dessa forma, distinguimos essas relações das interpessoais.

entre professor(a) e aluno(a) ou mesmo o sentimento de pertencimento. E, finalmente, o *amor*, como um sentimento que sintetiza os vínculos pedagógicos de natureza afetiva, que pode se manifestar também através de processos cognitivos.

Em suma, as emoções constituem uma forma de linguagem que está em constante interação com a linguagem articulada, em um processo de mútua influência. Nesse sentido, podemos dizer ainda que, enquanto linguagem, a emoção também viabiliza a comunicação interpessoal, junto com, aquém ou para além das palavras. Classicamente, considera-se que as emoções cumprem funções adaptativa, comunicativa e motivacional. No entanto, precisamos incluir sua função existencial, já que as emoções nos constituem como seres existentes no mundo, qualificam nossos estados de satisfação com o que vivenciamos, sinalizam rotas, constroem destinados, norteiam caminhos, estão conectadas com o sentido existencial da vida.

E o letramento emocional diz respeito à apropriação das regras de uso dessa linguagem. Na sequência, veremos como os(as) bolsistas do PIBID percebem o impacto desse programa na superação do medo de falar e de cometer erros em espanhol, como parte de seu letramento emocional. Para ilustrar as inferências e conclusões às quais chegamos, citaremos alguns depoimentos dos(das) bolsistas, registrados em questionário e diários⁶. Cada depoimento será seguido do pseudônimo escolhido pelos(as) bolsistas e da informação acerca do instrumento do qual foi coletado.

SUMÁRIO

6

Nessa ocasião, optamos pela não citação de depoimentos provenientes das entrevistas individuais e grupais, embora os tenhamos considerado na avaliação geral, para a constituição das categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas percepções dos(as) bolsistas, mediante autoavaliação de suas vivências emocionais e das avaliações que fazemos a partir dessa e de outras fontes de informação que utilizamos no acompanhamento das atividades do PIBID nas escolas, constatamos que há uma crescente consciência acerca da presença e das consequências do medo de falar em sala de aula, tanto em si mesmos(as) como professores(as) em formação, quanto nos(as) alunos(as) da educação básica com os(as) quais trabalham.

Conceitualmente, os(as) bolsistas já compreendem que o medo é uma emoção básica, que se desencadeia em situações de vulnerabilidade física, psicológica ou social, que tende a promover impulsos de ações destinadas à proteção com relação às situações lidas como ameaçadoras. Conseguem, ainda, identificar o medo em si e nos(as) demais, sempre que suas manifestações são mais intensas. Compreendem que o medo poderá causar bloqueios no processo de formação, interferindo, especialmente, no desenvolvimento de sua competência comunicativa. No entanto, embora essa tomada de consciência esteja contribuindo para o letramento emocional desses(as) licenciandos(as), na superação progressiva do medo de expor-se e cometer erros ao expressar-se em espanhol, observamos, ainda, que a tendência a recorrer à língua materna⁷ para expor suas ideias, refletir sobre os textos lidos e comunicar-se entre si nos encontros de capacitação e planejamento, se mantém. No entanto, mostram-se mais à vontade para falar em espanhol quando fazem exposições orais a partir de textos lidos em espanhol e quando interagem com os alunos(as) da escola onde estão alocados(as), ao ministrarem as oficinas de intervenção.

7

Essa avaliação foi consistente com relação à primeira etapa do PIBID, mas ainda está em curso com relação à segunda, sobre a qual ainda não podemos afirmar a existência de um comportamento de fuga do espanhol como língua de comunicação.

Quanto ao medo de falar espanhol e de cometer erros, identificamos quatro vias de superação que o PIBID tem lhes proporcionado. A saber: através a) da compreensão do processo emocional; b) da socialização de emoções; c) da prática, construção e/ou consolidação de novos conhecimentos; d) da mediação da orientadora e das supervisoras do PIBID.

- a. A superação do medo de falar e de errar através da compreensão do processo emocional

Compreender o processo emocional é uma das habilidades que compõem a Inteligência Emocional, segundo o Modelo de Habilidades proposto por Salovey e Mayer, em 1990 (Salovey; Mayer, 2007), e, embora não figure sob essa formulação nas referências que adotamos, podemos considerar a compreensão emocional como uma das habilidades inerentes ao letramento emocional. Essa habilidade requer entender o que é uma emoção em geral e compreender as emoções em particular, suas causas e desencadeadores, seus fundamentos biológicos, psicológicos e sociais, sua manifestação externa, seus efeitos no corpo, na mente e nas relações intra e interpessoais, dentre outros aspectos. No caso dos(as) bolsistas, cujas percepções estamos analisando, a compreensão do processo emocional tem se construído através de leituras, exposições orais e reflexões teoricamente fundamentadas, tanto acerca do medo como emoção quanto do papel da oralidade e da língua materna no ensino-aprendizagem de LEM. A esse respeito, vejamos as seguintes declarações, nas quais as bolsistas fazem menção a dois dos textos explorados nos encontros de formação:

A leitura do texto “Errar es humano... [...]”⁸ me fez refletir sobre a minha posição de aluna e como o texto consegue retratar tudo o que eu passo em sala de aula, as minhas dificuldades, o meu medo de errar [...]

Foi aí que eu entendi que o erro faz parte do aprendizado e que na minha posição de discente, eu posso errar, pois é errando que se aprende. (Penélope, Bolsista ID, diário, grifos nossos).

Ao ler o artigo⁹, senti uma conexão imediata com a temática das emoções na formação docente. **Foi como se o texto traduzisse** muitas das **minhas próprias vivências e desafios** ao aprender e ensinar uma língua estrangeira. Lembrei das vezes em que **senti medo de errar** ao falar espanhol e **da insegurança** ao ensinar algo que ainda estava assimilando. Isso me fez perceber como as emoções influenciam diretamente a maneira como aprendemos e ensinamos. Ao mesmo tempo, **senti um alívio ao ver e saber [...]** que **essas emoções não são um obstáculo permanente**, mas sim parte do processo de aprendizado [...]. **Que insegurança e medo são normais**, mas que podem ser transformados com o tempo e a prática. Isso me motivou a encarar minhas próprias dificuldades com essa nova experiência de forma mais leve, compreendendo que cada experiência, por mais desafiadora que pareça, é uma oportunidade de crescimento. (C. Canela, Bolsista ID, diário, grifos nossos)

Embora compreender o fenômeno sobre o qual pretendemos intervir não seja suficiente para modificá-lo, é condição *sine qua non* para atuar de forma significativa, profunda e consciente sobre ele.

- b.** A superação do medo de falar e de errar através da socialização de emoções

De acordo com Rimé (2012), que investiga a expressão emocional e seu impacto cognitivo e social, faz parte da experiência emocional a propensão a traduzi-la em palavras e compartilhá-la. Essa socialização pode dar-se de forma mais acentuada, falando do acontecimento emocional com alguém, ou mais atenuada,

na qual o destinatário se faz presente apenas em potência (através de diário, poesia etc.). Os dados de sua pesquisa evidenciam que compartilhar socialmente a emoção é uma consequência típica da experiência emocional.

Sobre os efeitos da comunicação emocional, um número crescente de investigações tem demonstrado que falar sobre os episódios emocionais diminui o impacto das lembranças traumáticas. Em suas pesquisas sobre os efeitos terapêuticos da escrita emocional ou expressiva, Pennebaker (1994) evidencia que falar ou escrever acerca das próprias experiências traumáticas tem efeitos positivos sobre a saúde, tanto psíquica quanto física.

Com o intuito de estimular (os)as bolsistas a desenvolverem a habilidade de verbalizar suas experiências emocionais, solicitamos que relatassem, em diário de campo, o impacto do PIBID em sua formação, incluindo suas emoções e sentimentos. Nesses relatos obtivemos resultados diferentes entre a primeira e a segunda etapa do PIBID. Na primeira, observamos que a proposta não alcançou, integralmente, o resultado esperado, posto que, com algumas louváveis exceções, os diários tendiam a converter-se em relatos frios e superficiais, sem implicação emocional das autoras¹⁰. No entanto, os demais instrumentos de acompanhamento revelaram que a socialização das experiências emocionais, lidas nos textos estudados, ou ouvidas, nos encontros, entrevistas grupais e eventos acadêmicos, contribuíram para a superação de algumas experiências emocionais, envolvendo emoções negativas, como o medo de falar e de errar, conforme apreciamos em suas declarações:

Ao participar do I Encontro de Estágio [...], que teve como tema principal o medo de falar, vi que este medo não é apenas meu. Com os relatos e experiências de outros alunos, pude perceber que o medo faz parte

10

Na primeira etapa, todas as bolsistas que estavam participando do Pibid quando realizamos as reflexões sobre o medo de falar eram do sexo feminino.

do nosso dia a dia, mas ele pode e deve ser superado (Genial, Bolsista ID, diário, grifos nossos).

Com o PIBID, pude ver que, **além das minhas emoções, posso ajudar os outros, ouvindo as suas** (Rainha, Bolsista ID, questionário).

Ao contrário da primeira etapa, na segunda, desde os primeiros registros em diário, observamos a total adesão dos(as) bolsistas à proposta. É perceptível que se sentem à vontade para “falar” com seus diários, relevando-lhes reflexões, lembranças de experiências de outros momentos de escolarização, imaginações, projeções para o futuro, representações, construção da identidade do(a) futuro(a) professor(a) que querem ser e, o mais importante para esse artigo, suas emoções e sentimentos. Vejamos alguns excertos da segunda etapa que revelam o papel benéfico do compartilhamento emocional para a superação do medo de falar e outras emoções correlacionadas:

Durante a leitura do artigo e produção do fichamento, percebi como a **insegurança** de professores de línguas estrangeiras, especialmente **em relação à oralidade**, pode impactar diretamente sua prática e desenvolvimento profissional. [...] **Me identifiquei** bastante com a **professora Maria I**, que tem dificuldades em falar inglês, assim como eu, que sinto uma grande **insegurança ao falar espanhol**. Essa identificação me fez pensar em como **será desafiador** [...] **superar essas inseguranças e estar à frente da sala de aula ensinando**, já que acredito que a habilidade de se comunicar oralmente é essencial para quem está no ensino de línguas (Lua, Bolsista ID, diário, grifos nossos).

A leitura do artigo “Entre o falar e não falar língua estrangeira” [...] é bem interessante, pois fala sobre o ser professor, fala sobre tudo o que **não tive na escola básica**. Um olhar humanizado para o aluno, o prestar atenção no comportamento em sala de aula. Acredito que este artigo deve ser compartilhado com mais professores do ensino básico [...] A leitura foi tranquila, o que mais me chamou a atenção foi a parte do **medo de falar e errar**, pois **me senti repre-**

sentada, ali dá pra perceber que **é algo mais comum do que imaginei**. Ao ler sobre, **senti uma leve tranquilidade em saber que não sou a única** (Bridgerton, Bolsista ID, diário, grifos nossos).

Apesar do pouco tempo de participação no **PIBID**, percebo que ele **tem me mostrado que não sou a única a sentir esse receio. A partir das experiências compartilhadas, percebo que outras pessoas também enfrentam esse medo**, mas seguem em frente, e isso me motiva a querer fazer o mesmo (Aurora Rodriguez, Bolsista ID, WhatsApp, grifos nossos).

Finalizamos esta seção com as reflexões e emoções da bolsista ID, *Jane*, registradas em seu diário, nas quais ela fala sobre como se sentia e pensava antes de seu ingresso no PIBID, ante a possibilidade de falar em espanhol: **"Antes de começar as atividades do PIBID, estava muito assustada em pensar que teria que falar em espanhol na sala de aula, tinha medo de como seria, pensando não saber nada ainda"** (grifos nossos). Depois das práticas de letramento que ela vem vivenciando no PIBID, nesses primeiros meses de experiência, acompanhamos as suas autopercepções acerca de mudanças na forma de sentir, pensar e agir com relação às emoções iniciais. Conta-nos que,

[...] **ao passar do tempo, conforme fomos trabalhando** e tudo que **li** sobre essa questão, **esses sentimentos foram mudando**.[...] **Meu pensamento passou a ser outro**, em relação a estar ensinando [...] **Agora** como aluna, **vejo** que o PIBID tem me ajudado muito a reconhecer isso, conforme as leituras feitas, e os trabalhos com a supervisora, **errar é normal quando você está aprendendo algo novo**, é assim que se aprende [...] Não sei se conseguirei ter esse mesmo pensamento quando eu estiver tendo minhas aulas [...] mas até lá **quero cultivar isso em minha mente, já percebo que o bloqueio que tinha antes não tenho mais**, aos poucos **o medo de ser julgada também irá passando, quero enxergar como algo natural que realmente é, não ficar tão rece-**

osa ao falar, pois foi algo que logo no início me prejudicou um pouco minha aprendizagem, **eu tinha muito medo de falar e errar**, sendo que não teria como eu ser perfeita em algo que estava começando a aprender (Jane, bolsista ID, diário, grifos nossos).

Falar das próprias emoções e escutar ou ler sobre as emoções vividas pelos demais, em contextos semelhantes, se configura como uma das práticas de letramento emocional que instala um processo empático altamente benéfico no processo de superação, ainda que parcial, do medo de falar e de errar em espanhol.

- c. A superação do medo de falar e de errar através da prática, construção e/ou consolidação de novos conhecimentos

A insegurança é uma emoção que funciona como desencadeadora ou agravante do medo de falar. A sensação de sentir-se exposto(a) e de estar vulnerável se duplica quando se trata de falar na língua estrangeira, porque, geralmente, o(a) aluno(a) sabe que ainda não sabe tanto quanto gostaria de saber, para se expressar com segurança, como bem ressalta *Lua*, ao constatar que *“O medo de falar e de errar ainda existe para mim, mas percebo que ele está muito ligado à sensação de que ainda tenho muito a aprender”* (Bolsista ID, WhatsApp). Nesse contexto, o(a) aluno(a) deve fazer o duplo esforço de expressar um conteúdo específico através de “um veículo linguístico instável” (Arnold; Brown, 2000, p. 26). Às dificuldades do conteúdo temático da interação, se soma a limitação linguística. Portanto, à medida que avança e se consolida a aprendizagem da língua, espera-se que a segurança funcione como um atenuante do medo de falar. Assim tem ocorrido com nossos(as) bolsistas. *Lua*, anteriormente mencionada, já consegue perceber uma forma diferente de “enxergar” o medo de falar e de errar: *“a experiência no PIBID tem me ajudado a enxergar esse medo de uma forma diferente [...] Hoje consigo enxergar o erro como uma parte natural do aprendizado e já não sinto tanta vergonha quanto antes. Aos poucos, vou ganhando mais confiança para me expressar”* (Bolsista ID, WhatsApp, grifos

nossos). No mesmo sentido, são apontados os fatores que contribuem para a superação desse medo através do conhecimento, não apenas do conhecimento emocional:

Depois do PIBID, houve um aumento significativo na **prática do espanhol**, além de **melhor estruturação do vocabulário**. Hoje, **me sinto mais segura** (Sol, Bolsista ID, questionário, grifos nossos).

O PIBID contribuiu muito para o **controle de minhas emoções** na sala de aula. Creio que a **prática e o contato frequente com os alunos** nos **ajudam a controlar nossos medos** (Bolsista ID, questionário, grifos nossos).

Antes do PIBID, eu acredito que **me sentia receosa** [com relação a falar em espanhol na escola] **por dois motivos**: o de sempre, o de **não dominar [a língua]** e por **não ter experiência**. **Depois** do PIBID, **me sinto mais preparada e tranquila** em sala de aula, talvez **pelo suporte** que tínhamos e pela **companhia dos colegas**, o que me deu um pouco mais de liberdade e desenvoltura (Bolsista ID, questionário, grifos nossos).

O PIBID lhes proporciona a experiência em sala de aula, ao tempo em que, em função da sua implicação nas atividades escolares, aperfeiçoam sua competência comunicativa na prática, ou seja, aprendem a fazer, fazendo e a falar, falando. Essas conquistas emocionais (segurança, tranquilidade, redução de emoções perturbadoras, maior controle emocional) são indícios do letramento emocional em curso e, não raro, são consequenciais da compreensão do processo emocional, das experiências de compartilhamento de emoções e da percepção de apoio e sustentação promovidos pelas coformadoras (supervisoras e coordenadora do NID).

d. A superação do medo de falar e de errar através da mediação da orientação e da supervisão

Um dos objetivos do PIBID é melhorar a qualidade da formação inicial dos(as) licenciandos(as), mediante a integração entre a educação

superior e a educação básica; outro, é mobilizar os(as) professores(as) das escolas públicas como coformadores(as) desses(as) estudantes. Nesse contexto, espera-se do(a) coordenador e dos(a) supervisor(as) que sejam mediadores(as) nesse processo de formação promovido pelo programa. Essa parceria pode ser construtiva também no que se refere ao letramento emocional dos(as) bolsistas. Isso requer uma atitude de acolhimento quanto às dificuldades emocionais e outras dos(as) bolsistas ID, assim como a indicação de caminhos para a superação das mesmas.

Antes do PIBID, o nervosismo me impedia de falar em espanhol, só falava algumas frases quando era obrigada pelo professor [...] Era **extremamente insegura**, só pensava em concluir o curso e ficar livre de Espanhol. **Ainda me sinto insegura, ainda fico nervosa, mas hoje, o meu emocional está mais equilibrado**, consigo pensar em espanhol. **A segurança e tranquilidade das orientações** têm me mostrado que eu posso dar aula de Língua Espanhola e posso controlar minhas emoções (Carlota, Bolsista ID, questionário, grifos nossos).

Medo de falar e de errar sempre foi algo que me afetou bastante, especialmente quando preciso me expressar na frente dos alunos, uma experiência que tive pela primeira vez através do PIBID. Isso **gerava**, e ainda **gera, uma ansiedade** que muitas vezes me impedia de agir com confiança. **A experiência no PIBID tem sido essencial para superar esse medo**. O programa **me traz uma sensação de apoio constante, tanto da supervisora quanto das colegas bolsistas**, o que facilita muito o processo de aprendizado e adaptação. Quando vejo as outras bolsistas compartilhando suas dificuldades e erros, percebo que isso faz parte do aprendizado e não algo a ser evitado. **Essa troca de experiências tem me ajudado bastante a lidar com algumas frustrações diante dos meus erros e fui ficando mais à vontade ao falar e ao lidar com as falhas** (Cléo London, Bolsista ID, WhatsApp, grifos nossos).

Sentir-se compreendido(a) e poder expressar suas emoções sem se sentir julgado(a) ou avaliado(a), trocar experiências e sentir-se acolhido(a) por todos os pares do processo de formação do PIBID auxiliam na superação do medo. Isso evidencia o papel da supervisão e da coordenação na promoção do sentimento de “pertencimento emocional”, funcionando, em muitas ocasiões, como um “andaime emocional”, conforme propõe Barcelos (2015) em sua caracterização do Letramento Emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das contribuições do PIBID na superação do medo de falar em espanhol e de cometer erros, temos constatado, com base no corpus analisado, que o programa tem colaborado na formação emocional dos(as) bolsistas com relação a outros aspectos, proporcionando: maior tranquilidade e segurança para a realização dos estágios supervisionados; construção de relações emocionalmente mais saudáveis com os(as) alunos(as); mais satisfação, felicidade, prazer e motivação para/no exercício docente na área de ELE; transição de estados emocionais negativos a outros positivos, de forma consciente; capacidade de identificar, expressar e gerir as emoções em geral; sensibilização para uma futura prática mais humanista; construção de uma imagem do tipo de professor(a) que gostariam de ser: sensível, atento(a) às necessidades dos(as) alunos(as), mais preparados e mais letrados emocionalmente, entre outros aspectos.

Apesar da relevância dos fenômenos afetivos na formação e na atuação docentes, o letramento emocional ainda não tem sido contemplado nos currículos de licenciatura. Na UESC, infelizmente, conseguimos incluí-lo como disciplina optativa no curso de Letras. Embora diminutas, ações como a que estamos empreendendo através do PIBID, se bem aproveitadas, podem continuar

contribuindo também para a formação emocional dos(das) bolsistas envolvidos(as) no processo.

Os resultados apresentados requerem ampliação e aprofundamento, mas, por agora, consideramos que o programa tem representado um divisor de águas na formação inicial das pessoas envolvidas na avaliação discutida, aqui, incluindo em sua formação emocional.

Antes de concluirmos essas considerações finais, gostaríamos de comentar os resultados de uma atividade diagnóstica que fizemos durante a primeira etapa do PIBID, aqui relatada, pela sua relação com o tema tratado. Para tanto, aplicamos um questionário aberto aos(às) alunos(as) do segundo ano do Ensino Médio de uma das escolas conveniadas, com o propósito de averiguar o que eles(e-las) pensavam e sentiam acerca do medo de falar em espanhol.

Com o apoio da Análise de Conteúdo, os dados foram analisados, juntamente com as bolsistas ID e a supervisora, dando lugar aos seguintes resultados: em primeiro lugar, identificamos que havia um grupo de alunos que reconheciam que tinham medo de falar e outro que se dizia destemido. No primeiro grupo, maioritário, foram apontados os seguintes desencadeadores do medo: falar em público, cometer erros, falta de prática no uso da língua, insegurança, entre outros. Os que informaram não sentir medo relataram sentir vergonha e timidez. Esses resultados, embora quantitativamente menos expressivos, coincidem, em grande medida, com os encontrados em nossa pesquisa (Andrade Neta, 2011) e com o que pensam e sentem os(as) bolsistas do PIBID de Espanhol da UESC, como vimos nos excertos. Isso acende um sinal de alerta: os processos emocionais que dificultam o aprendizado da língua estrangeira, principalmente com relação à competência linguístico-comunicativa por parte dos(as) professores(as) em formação, teriam seu nascedouro na educação básica? Se o letramento emocional fosse introduzido nesse contexto, como se sentiriam os(as) alunos(as) beneficiados(as) quando ingressassem no curso de licenciatura em Letras-Línguas

Estrangeiras? O que mudaria quanto ao medo de falar e de errar e às emoções que lhe são correlatas? Esperemos que as respostas cheguem através de novos estudos.

A modo de conclusão, pela centralidade na percepção dos(-as) bolsistas como ponto de partida deste artigo, optamos por manter seu protagonismo, concluindo este texto com suas declarações. Que sejam suas as nossas últimas palavras:

A contribuição do PIBID tem sido muito positiva, pois me oportunizou viver as mais diversas emoções, da raiva à felicidade, como também a aprender a controlar algumas delas (Leona, Bolsista Supervisora, questionário).

O PIBID está sendo de fundamental importância para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, mas, principalmente, emocional. Para quem mal conseguia falar em português em público, acredito que melhorei bastante. Hoje, arrisco um pouco de espanhol (Caçula, Bolsista ID, questionário).

O PIBID contribuiu e contribui na diminuição do meu receio/medo de ministrar aula e de falar em espanhol (Bolsista ID, questionário).

O PIBID, é claro, é uma experiência única e que nos faz vivenciar o que será o resto de nossas vidas, e junto com isso vem a **sensação de pertencimento** e de que podemos e **iremos fazer a diferença** na vida de tantos adolescentes que precisam de uma direção ou de um bom professor que os inspire. E é exatamente **isso que eu quero ser para eles**. (Beatriz García, Bolsista ID, WhatsApp, grifos nossos).

O que dizemos e fazemos em sala de aula desperta emoções, constrói rotas e estabelece destinos. Logo, estejamos atentos(as) ao uso da linguagem e da linguagem emocional. Aquela amplia e aprimora nossa capacidade de experienciar emoções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE NETA, N. F. **Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera**. 2011. 484 f. Tese (Doutorado em Didática da Língua e da Literatura) - Faculdade de Educação, Centro de Formação de Professorado, Universidade Complutense de Madri, Madri, 2011.

ANDRADE NETA, N. F. Errar es humano, por eso, no hablo: un análisis del miedo de hablar y de cometer errores en el aula de ELE. **Estudos Linguísticos e Literários**. Programa de pós-graduação em língua e cultura, Programa de pós-graduação em literatura e cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 45, janeiro/junho, 131-169. 2012.

ANDRADE NETA, N. F.; MARTINS, S. T. de A. Entre o falar e o não falar em língua estrangeira: as emoções de professoras/es em formação / To speak or not to speak in a foreign language: emotions of teachers in training. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 23, p. 72-94, 2021. DOI: 10.12957/pr.2021.60551. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/60551>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. *In*: ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 19-41.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Salvador: Autor, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLDO, Claudia; Sturm, Luciane. (org.). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 65-78.

BRASIL. **Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: Autor, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para Todos** (1993-2003). Brasília: Autor, 1993.

DAMÁSIO, A. **En busca de Spinoza**: neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica, 2006.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**. Emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

GARGALLO, I. S. **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español**

GONZÁLEZ, N. M. Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE. La particular situación de Brasil. **RedEle**, mar. 2004.

GRAY, J. A. **La psicología del miedo y el estrés**. Barcelona: Labor, 1993.

MATURANA, H.; BLOCH, S. **Biología del emocionar y Alba Emoting**: respiración y emoción, bailando juntos. Santiago: Dolmen, 1996.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. ¿Qué es la inteligencia emocional? /n: NAVAS, J. M. M.; BERROCAL, P. F. (Coord.). **Manual de inteligencia emocional**. Madrid: Anaya, 2007, p. 25-45.

MONTEBELO, N.; ANDRADE NETA, N. F. **Letramento emocional e formação docente**: da teoria à prática. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica. Trabalho não publicado. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021.

PARAQUETT, M. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, [S. l.], v. 6, n. 3, p.1-23, 2009. Disponível em: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija6/articulos_n6/articulo_1.pdf. Acesso em: 28 jul. 2016.

PENNEBAKER, J. W. **El arte de confiar en los demás**. Madrid: Alianza, 1994.

RIMÉ, B. **La compartición social de las emociones**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2012.

SANTOS, Jozianne Mares dos. **O letramento emocional do professor de Língua Portuguesa**: um estudo de caso. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

SPITZER, M. **Aprendizaje**: neurociencia y la escuela de la vida. Barcelona: Omega, 2005.



Fabiano Silvestre Ramos

**A ATENÇÃO ÀS EMOÇÕES
COMO UMA FERRAMENTA
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA**

**ATTENTION TO EMOTIONS
AS A PEDAGOGICAL TOOL
IN THE ENGLISH LANGUAGE
TEACHERS' EDUCATION**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-653-1.11

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo discute o papel das emoções no estágio supervisionado de língua inglesa como estratégia pedagógica para a formação docente. Ancorado na psicologia histórico-cultural (Vigotski, 2009; Ratner, 1995; González Rey, 2012; Johnson; Golombek, 2016), compreendo as emoções como vivências histórico-culturais que integram expressão, representação e corporeidade e orientam a atividade humana. A pesquisa foi conduzida em uma turma de Estágio Supervisionado (Regência) de uma universidade federal baiana, com dados gerados por narrativas visuais, sessões de verbalização e grupo focal. A análise de conteúdo (Bardin, 2011) revelou emoções conflitantes, sobretudo entre professores-estudantes que atuavam pela primeira vez na escola pública. Evidenciou-se o acolhimento do formador como importante estratégia pedagógica.

Palavras-chave: representação; abordagem pedagógica; estágio supervisionado.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This chapter examines the role of discussing emotions as a pedagogical strategy in language teacher education, using a supervised English teaching practicum as an example. Emotions are understood as culturally and historically constituted lived experiences that integrate representation, expression and corporeality, and guide human activity, according to cultural-historical psychology (Vigotski, 2009; Ratner, 1995; González Rey, 2012; Johnson; Golombek, 2016). This study was conducted in an English Teaching Practicum course at a federal university in Bahia, employing visual narratives, verbalisation sessions and a focus group. Content analysis (Bardin, 2011) revealed conflicting emotions, particularly among pre-service teachers working in public schools for the first time. Providing emotional support was identified as a key pedagogical strategy for teacher educators.

Keywords: representation; pedagogical approach; supervised practicum.

INTRODUÇÃO

O interesse recente na temática das emoções em Linguística Aplicada, que configura uma virada afetiva (Pavlenko, 2012), contribui para uma nova visada de fenômenos importantes no campo da educação linguística. O conceito tem sido estudado em relação a outros, tais como crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (Peron, 2021), motivação (Arcanjo, 2019), identidades (Silvestre-Ramos, 2018), dentre outros tópicos.

Tal atenção às emoções revela o papel importante que a dimensão afetiva desempenha na vida social. Ahmed (2004), por exemplo, ressalta que as emoções são responsáveis por nos conectar e nos orientar no mundo. As emoções orientam o comportamento social dos grupos (Ratner, 2007). Pensando no microcosmo da sala de aula, é possível afirmar que as ações e atitudes dos sujeitos que atuam naquele contexto são alimentadas pelos afetos.

Sawaia, Magiolino e Silva (2020) argumentam que emoção e imaginação têm a potencialidade de aprimorar a ação humana em direção à emancipação enquanto sujeitos socioculturalmente posicionados. Pensando nesse potencial, este capítulo tem por objetivo abordar o papel da discussão sobre o conceito de emoções no contexto de estágio supervisionado de língua inglesa como uma estratégia pedagógica na formação de professores de inglês. Para tanto, relato inicialmente uma atividade realizada em sala de aula, na qual os estudantes deveriam narrar sua experiência, ressaltando as emoções vivenciadas naquele contexto. A partir da análise de tais vivências, discuto como abrir espaços para o debate sobre emoções em disciplinas de formação pode contribuir para uma educação de professores mais holística.

Considerando a centralidade que atribuo às emoções na formação docente, entendo ser necessário explicitar a chave crítica que orienta esta discussão: a articulação entre emoções, letramento

emocional e reflexividade crítica. Ao assumir que as emoções não são apenas experiências individuais, mas práticas socialmente produzidas e discursivamente mediadas, defendo que o trabalho com narrativas emocionais no estágio supervisionado pode constituir-se como uma prática de letramento emocional. Não se trata apenas de nomear sentimentos, mas de problematizar as condições sociais, históricas e institucionais que produzem e regulam o trabalho emocional docente, tornando-o objeto de análise e reflexão.

Nessa direção, o letramento emocional possibilita que professores em formação leiam suas próprias experiências afetivas como situadas e atravessadas por relações de poder, normas e expectativas que conformam modos legítimos de sentir e agir na docência. Ao abrir espaço para essa discussão no estágio supervisionado, amplia-se a reflexividade crítica sobre o trabalho emocional no ensino de línguas e fortalece-se uma formação que integra dimensão afetiva, posicionamento sociopolítico e agência profissional.

O capítulo organiza-se da seguinte maneira: na seção de introdução, apresento as considerações iniciais e o objetivo do texto. Na seção seguinte, discorro sobre o conceito de emoções que orienta este trabalho. Em seguida, exponho os procedimentos metodológicos que informaram o estudo. Na seção de análise e discussão, apresento os dados e problematizo as vivências e emoções das participantes da pesquisa. Por fim, trago uma reflexão sobre a necessidade de atenção ao espectro da emoção/afeto como ferramenta pedagógica nos cursos de formação de professores.

AS EMOÇÕES NA TEORIA SOCIOCULTURAL

A teoria sociocultural, construída como uma teoria que visa explicar o desenvolvimento da cognição humana, tem sua base epistemológica nos estudos de Lev Vigotski e de teóricos da psicologia social russa e busca explicar como a mente humana se desenvolve a partir de processos interativos na atividade humana (Johnson; Golombek, 2016). De acordo com Vigotski (2007), a natureza psíquica do indivíduo origina-se nas relações sociais que são internalizadas. Assim, para Ratner (1995), a consciência incorpora elementos da realidade social para que possa funcionar.

Vigotski (2007) apresenta o conceito de funções psicológicas superiores (linguagem, pensamento, atenção, memória, imaginação e emoção) como aquelas com funcionalidade de orientação da vida psíquica/mental do sujeito. Assim, Machado, Facci e Barroco (2011) afirmam que as emoções são funções psicológicas superiores, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento e transformação. Elas funcionam, de acordo com Vigotski (2010), como um chamamento à ação ou uma renúncia a ela.

Neste trabalho, utilizo como conceituação funcional para o termo emoção aquela proposta por Camargo e Bulgakov (2016, p. 218). As autoras afirmam que a emoção humana pode ser definida como

uma vivência **constituída histórica e culturalmente** que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de **manifestação corpórea** (motórico-fisiológicas) amalgamadas. A emoção se manifesta dirigida ao objeto da **atividade**, é gênese e sustentação da atividade humana. A emoção é gerada quando encontra sentido no objeto da atividade. Assim é a emoção que gera, que dá motivo, que é dinamo-gênica (Vigotski, 2004, p. 16), sustenta e **dá sentido** à **atividade** do sujeito, até mesmo quando paralisa essa atividade. (grifos próprios).

As autoras ressaltam o componente multifatorial das emoções, sendo estas manifestações corpóreas (situadas em um corpo), mas que são construídas histórica e culturalmente, carregando em si valores, ideologias e símbolos da cultura na qual o sujeito se insere. Ratner (2007) afirma que as emoções amparam o comportamento cultural dos grupos, sendo elas próprias organizadas e compartilhadas como elementos culturais.

Outro aspecto discutido pelas autoras é a relação intrínseca entre emoção e atividade. De acordo com as autoras, a emoção é sempre dirigida ao objeto da atividade, ao mesmo tempo em que é gênese e sustentação dela. Dessa forma, é possível afirmar que as emoções são responsáveis por toda atividade humana. Assim, quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores, por exemplo, é fundamental que consideremos o componente afetivo.

Diversos estudos vêm sendo desenvolvidos na área de Linguística Aplicada nos últimos anos, em diferentes vertentes, com grande ênfase na formação de professores de línguas, tais como o de Silvestre-Ramos (2023). O autor analisa a influência das emoções de uma professora de língua inglesa em formação inicial em sua prática profissional. O estudo aponta que a participante se sente podada pelas políticas educacionais e pela gestão escolar, gerando frustração e raiva. A participante do estudo aparenta uma boa compreensão de suas emoções, o que a auxilia no processo de construção de resiliência diante das desventuras que encontra no exercício da função. Esse fato ressalta a importância da discussão sobre o aspecto emocional da profissão docente.

Considerando o que foi discutido acima, o debate sobre a temática no contexto de formação de professores de línguas pode ser crucial para a promoção de uma abordagem pedagógica holística, com uma prática mais sensível e inclusiva.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre letivo de 2023, em uma turma da disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa do curso de Letras, na Universidade Federal da Bahia. O componente curricular, dividido em dois semestres, configura-se, em um primeiro momento, como 120 horas de estudos teórico-práticos sobre metodologias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, em um segundo momento, também com 120 horas, com ida a campo, no qual os professores em formação realizam um período de observação e regência de aulas.

A turma era composta por doze estudantes, concluintes do curso de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (Inglês). Os dados foram gerados através de uma atividade desenvolvida no último encontro da disciplina. Inicialmente, os estudantes foram solicitados a selecionar dez palavras, frases ou expressões que representassem sua experiência ao longo do período de estágio. Após essa seleção, foi realizado um grupo focal, no qual os estudantes apresentaram as palavras escolhidas e discutiram concepções sobre ensinar e aprender língua inglesa no contexto da escola pública. Por fim, após a discussão, os discentes foram solicitados a produzir uma narrativa visual, utilizando lápis de cor e/ou giz de cera (disponibilizados pelo professor), na qual representassem como se sentiram durante a vivência do estágio supervisionado. Em seguida, apresentaram as narrativas visuais para a turma e explicaram a lógica por trás das escolhas imagéticas. Os dados orais foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos e analisados seguindo os procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Para este artigo, apresento a discussão dos dados de três participantes: Dayane, 23 anos; Larissa, 24; e Suzana, 28. As três estudantes estavam, à época da geração dos dados, concluindo o curso de graduação e não haviam tido nenhuma experiência de ensino em escola pública.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A discussão sobre emoções na formação de professores se revela frutífera e necessária devido ao caráter emocional do desenvolvimento profissional do professor de língua inglesa. Töre (2021) afirma que ensinar, como profissão, envolve altos níveis de labor emocional, que pode ser definido, segundo Hochschild (1983), como um processo de gerenciar as próprias emoções e suas expressões para que sejam cumpridas as expectativas de determinado comportamento esperado pela profissão.

O estágio supervisionado costuma ser aquele momento no qual grande parte dos professores em formação inicial tem contato, pela primeira vez, com a sala de aula da escola pública na condição de professor, podendo ocorrer, assim, conflitos emocionais no estagiário. Pensar a sala de aula e toda a sua complexidade pode ser algo difícil. Trata-se de um contexto interacional movido por políticas educacionais às quais o professor precisa se adequar, bem como por uma diversidade de subjetividades que se entrelaçam nesse espaço, criando um ambiente no qual diversas vozes circulam e dialogam, movidas, às vezes, pelo propósito da produção de conhecimento.

Assim, inicio minha discussão ressaltando, a partir dos dados gerados, as percepções e emoções vivenciadas pelas participantes no contexto supracitado. Por fim, apresento algumas reflexões sobre a necessidade de espaços de diálogo acerca do aspecto afetivo/emocional em cursos de licenciatura.

AS EMOÇÕES DO/NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

De acordo com Colombo Gomes e Barcelos (2023), a discussão sobre emoções de professoras e estudantes deveria ser parte integrante dos programas de formação (inicial e continuada) de professores de línguas, tendo o potencial de fazer com que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais eficaz. Isso ocorre porque a atividade de ensinar línguas é emocional (Hargreaves, 1998). Essa afirmação pode ser ilustrada através da narrativa visual de Dayane, que passo a discutir a seguir.

A imagem apresenta uma sobreposição de cores que aparentam flutuar no cenário de uma sala de aula. É possível perceber algumas carteiras, um quadro negro e certas representações de estados de humor – uma carinha triste, outra feliz, outra irritada e uma aparentemente confusa.

Figura 1 - Narrativa visual de Dayane



Fonte: dados da pesquisa.

[...] as cores são emoções. Eu coloquei o amarelo embaixo porque eu acho que o amarelo é uma cor boa, então o principal sentimento é positivo. Mas, em muitos momentos, o sentimento confuso junto, as carinhas sorrindo, triste, confuso... os alunos também... E a sala desorganizada porque a sala é meio bagunçada. E é isso! Cores, sentimento, caos. A única cor que realmente tem um significado estabelecido é o amarelo, mas tem sentimentos bons, ansiedade, medo, esperança. (verbalização sobre a narrativa visual - Dayane)

O excerto apresenta uma reflexão interessante sobre a relação entre cores e emoções que circulam dentro da sala de aula. As escolhas cromáticas da participante podem, assim, expressar os diferentes estados emocionais dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas em questão. A participante ressalta, porém, a presença predominante do amarelo, que associa a um sentimento positivo. Isso revela que, apesar de todo o conflito que a experiência de estágio possa ter gerado na professora em formação inicial, ela ainda consegue ver a sala de aula como um ambiente que proporciona alegria.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é o uso da palavra “caos” por Dayane para descrever o contexto, bem como a representação da sala de aula como um ambiente desorganizado. O caos, às vezes associado ao desequilíbrio, configura-se como uma potência do comportamento humano. Portanto, a sala de aula desorganizada pode sugerir que as emoções, nesse contexto, são intensas e até confusas. Esse caos, de acordo com a participante, pode ser interpretado de duas maneiras, conforme o excerto abaixo:

Isso porque foi minha primeira experiência dando aula também, e chegar, assim, sem ter o acompanhamento do professor foi meio complicado; e chegar no meio dessa situação da guerra do tráfico, os alunos não podendo ir para a aula, as aulas sendo mais curtas, então tudo isso foi meio assim, meio chocante. A minha sala tem trinta alunos, e o máximo que ia eram seis. Então também é

uma situação de vazio, de, tipo, cadê os alunos? O que eles estão fazendo? (Dayane, grupo focal)

A experiência de Dayane foi conturbada devido ao caráter atípico ao qual foi submetida no estágio supervisionado. A participante descreve uma série de dificuldades que marcam esse momento. Inicialmente, ressalta a falta de acompanhamento do professor regente da turma, situação em que teve que descobrir, sozinha, um caminho possível a ser perseguido em sala de aula, o que cria uma sensação de insegurança e incerteza sobre como atuar na situação que se apresenta. Por ser essa sua primeira experiência como docente na escola pública, a vulnerabilidade é intensificada.

Lucero e Roncancio-Castellanos (2019), ao analisarem as emoções no contexto de estágio supervisionado de língua inglesa, apontam que a prática pedagógica de professores em formação geralmente se baseia na observação e nos conselhos do professor regente da escola-campo. Segundo os autores, essas primeiras experiências de ensino podem se tornar a base sobre a qual o futuro profissional construirá sua prática pedagógica. Dessa forma, a vivência de Dayane se caracteriza como um momento catalisador de afetos de intranquilidade que podem turvar a forma como ela analisa a sala de aula.

Esse fato se traduz no caos que se instaura na representação da sala de aula da participante e explica também o aparente esvaziamento representado. Algumas escolas da região metropolitana de Salvador sofreram grande evasão pós-pandemia, assim como diversos centros educacionais públicos pelo Brasil (Oliveira *et al.*, 2024), o que se reflete em salas de aula quase vazias à época da realização da regência pelas participantes deste estudo.

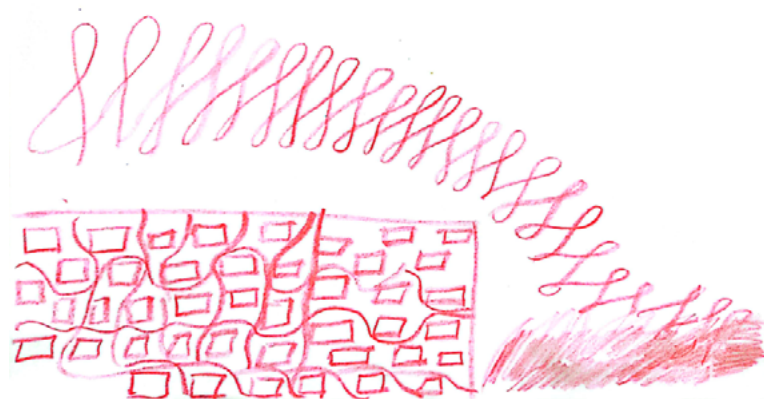
Outro aspecto que caracteriza o caos ressaltado pela participante refere-se ao contexto socioeconômico no qual a escola-campo está situada. Trata-se de uma periferia marcada por conflitos entre facções e, devido a tais conflitos, o acesso à escola pelos alunos

era dificultado; muitas aulas eram suspensas devido a tiroteios no entorno da escola, por exemplo. Ao mencionar a “guerra do tráfico”, a participante observa um cenário de violência e insegurança que afeta de forma direta a rotina escolar. A impossibilidade de os alunos frequentarem as aulas e a evasão escolar enfatizam o impacto do contexto externo no ambiente escolar. Dayane, ao utilizar a expressão “meio chocante”, revela sua surpresa diante do cenário e da gravidade da situação, o que trouxe uma carga emocional significativa para a participante, tanto no que diz respeito à sua experiência pessoal quanto à sua atuação como educadora.

Esse dado aponta para a necessidade de considerar todo o contexto sócio-histórico-cultural e econômico no qual a escola está inserida, uma vez que ele impacta as formas de interação que acontecem naquele espaço, bem como os afetos que ali circulam. O excerto revela a sobrecarga emocional e as dificuldades enfrentadas por uma professora em formação inicial inserida em um cenário de grande adversidade. Ilustra, ainda, como fatores externos, tais como violência e insegurança, podem afetar a dinâmica escolar.

O caos também é apontado por Larissa, segunda participante deste estudo. Sua narrativa visual (Figura 2) representa a forma como ela compreende a sua sala de aula.

Figura 2 - Narrativa visual de Larissa



Fonte: dados da pesquisa.

Aqui é minha sala de aula. Ela é bem cheia. E isso aqui que tá passando é como se fosse uma energia caótica (risos). Essas linhas aqui passam por toda a sala... são adolescentes de 17 anos. E aí eu comecei fazendo esse espiral aqui, pensando mesmo de como é só uma parte da realidade deles. Fora da escola tem outras ligações, tem o mundo e, aí, as coisas estão entrecruzadas. E aí, quando eles chegam na escola, é, a gente tem que tentar administrar isso aqui... as energias caóticas, uma sala muito cheia, a professora que é caótica também... que sou eu. Enfim, não sei se tá bem explicado, mas foi o que eu tava fazendo. (Verbalização sobre narrativa visual - Larissa)

Larissa concebe a sala de aula como uma série de carteiras enfileiradas e, dentre essas carteiras, linhas que circulam o layout do espaço, representando, em suas palavras, uma energia caótica que o percorre. Ressalta que essa complexidade é apenas uma parte da realidade dos alunos levada para dentro da sala de aula e reconhece uma dimensão sócio-histórico-cultural de interações fora desse ambiente que se entrecruzam no processo de constituição da subjetividade desses aprendizes, influenciando as dinâmicas do processo educacional.

A forma como a participante descreve a sala de aula como “bem cheia” e a energia como “caótica” aponta para uma percepção aguda do ambiente que ela precisa administrar. O termo “caótico” é importante, pois não se refere somente ao espaço físico lotado, mas também ao estado emocional dos alunos, que carregam suas experiências, tensões e conflitos para a sala de aula.

O uso da espiral na narrativa visual pode ser compreendido como uma metáfora para representar a complexidade das relações dos alunos e das influências externas que atravessam suas vidas. Larissa aponta que sua sala de aula representa apenas uma parte da realidade dos estudantes e sugere que, fora da escola, os adolescentes enfrentam outras questões e conexões, o que contribui para a geração de um cenário de complexidade e sobrecarga emocional.

A participante ainda aponta a escola como um local de possível homogeneização das diversas subjetividades presentes na sala de aula, conforme explica em sua narrativa visual:

Isso aqui é porque, na escola, são muitas pessoas, muitos mundos, muitas subjetividades. Quando chega na escola, se torna essa massa aqui, um monte de pessoas com subjetividades diferentes entrando num espaço que é normativo, que tenta ser normativo, que tenta conter essa energia deles e, ao mesmo tempo, a gente tem que administrar esse tanto de subjetividade. (Verbalização sobre narrativa visual – Larissa)

O excerto apresenta uma análise interessante acerca da complexidade da vida escolar e ressalta as articulações entre a individualidade dos alunos e as normas e estruturas que a escola tenta impor. A escola não seria apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também um local de encontro de diversas subjetividades que coabitam o mesmo ambiente. Quando a participante afirma “uma massa aqui, um monte de pessoas”, pode estar sugerindo que, naquele contexto escolar, as subjetividades são obscurecidas ou diluídas, como se passassem a fazer parte de um coletivo. Isso se traduz

na normatização escolar que, frequentemente, de acordo com Larissa, tenta moldar as subjetividades a um conjunto de regras e expectativas que, muitas vezes, não estão alinhadas às dos estudantes.

Esse contexto configura-se como um desafio para a professora em formação. Além da complexidade da sala de aula, Larissa se depara com um discurso que a assusta: o da falta de merecimento de esforço por parte dos alunos:

(...) a primeira vez que eu fui lá, meu primeiro impacto foi a professora dizendo “não vale a pena”, “não perca seu tempo”, “eu tentei de tudo”... “sinto muito por você”. Meu Deus, eu não acredito, porque era uma escola na minha cidade. Eu escolhi essa escola, tipo, era importante pra mim voltar porque eu era aluna lá e eu não acredito. Eu poderia ser uma delas e aquela professora dizendo: ela não vale a pena. (...) Eu não tive tempo de conhecer muito bem meus alunos. Eu só tinha a percepção que os professores tinham deles, o que é ruim. ... tem muitos alunos, tipo, com mais de trinta anos, e eu tento falar e sinto que eles não conseguem me ouvir, por isso eu escrevi “sem voz”, porque eu tento falar e sinto que eles não estão me ouvindo. (Grupo focal, Larissa)

A recepção da estagiária na escola-campo é marcada por frustração e tristeza diante da negligência de alguns professores em relação aos estudantes, vistos como não dignos de atenção e esforço. Larissa aparenta sentir tristeza ao refletir que poderia ter sido um desses estudantes sobre os quais tais professores falaram. A participante destaca ainda uma possível sensação de invisibilidade: sente-se “sem voz”, o que pode demonstrar um sentimento de desconexão e impotência diante do cenário apresentado.

Esse dado entra em consonância com o que afirma Bradshaw (2023), ao argumentar que, dada a posição de relativa ausência de poder, professores pré-serviço batalham para reconciliar suas identidades profissionais e ideologias educacionais, bem como as identidades atribuídas ao “aprendiz” pelo professor em formação.

O sentimento de solidão também aparece nesse contexto. Larissa afirma não ter tido tempo de conhecer seus estudantes (por meio de um período prolongado de observação) e que a única percepção que possui do grupo é aquela provida pelos professores da escola, que o caracterizam como não digno de atenção. Esse cenário é propício ao surgimento de emoções como medo, ansiedade e pânico, dentre outras.

Suzana observa essa mistura de emoções que circulam no contexto da sala de aula. Medo e pânico aparecem como aspectos que configuram sua experiência diante da novidade de dar aulas de inglês.

A experiência da escola é um mix, né, foi tudo novo para mim. A experiência que eu tive anteriormente foi com português, né, há mais ou menos um ano, no estágio. Então, o primeiro sentimento que veio à minha mente foi pânico mesmo (risos). Porque, assim, nunca vivenciei isso... de dar aula de inglês, em escola pública... a primeira vez. Então, botei "pânico", "descobertas", "experiências novas", "medo", que envolve tudo isso, "superação", "aprendizado". (Grupo focal, Suzana)

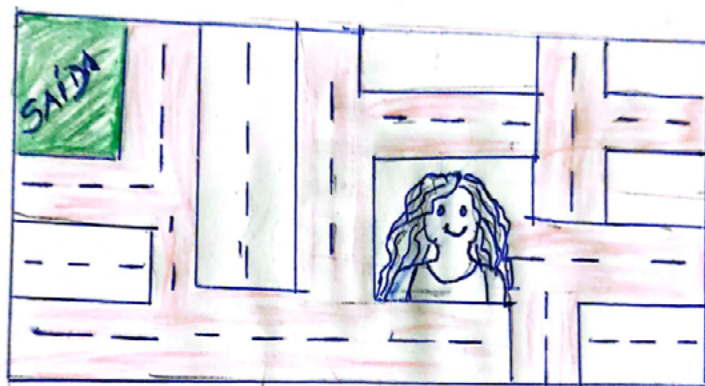
O excerto descreve a experiência de Suzana, que está vivenciando um novo desafio de ensinar inglês na escola pública. A participante compartilha as emoções conflitantes que emergem nesse contexto de adaptação. A palavra "pânico" é especialmente relevante em seu discurso, pois sugere vulnerabilidade emocional diante da novidade que se apresenta. Essa é a realidade de muitos professores em formação que passam pelo estágio supervisionado.

Mendez Lopez (2020), por exemplo, investigou as emoções experienciadas por professores de língua pré-serviço durante o estágio supervisionado e como essas emoções influenciam sua prática pedagógica. O estudo revela a necessidade de que programas de formação de professores enfoquem o suporte sócio-emocional aos docentes em formação, de maneira a moldar sua prática por meio

da reflexão. De acordo com a autora, promover espaços de reflexão sobre crenças e emoções pode auxiliar no ato de incutir o senso de responsabilidade e comprometimento nos futuros professores.

A narrativa visual de Suzana representa sua experiência enquanto professora através da metáfora de estar presa em um labirinto, que parece sugerir um caminho cheio de incertezas e a sensação de estar perdida. A imagem, apesar de apresentar uma saída bem destacada, não evidencia caminhos possíveis para se chegar a essa saída.

Figura 3 - Narrativa visual de Suzana



Fonte: dados da pesquisa.

Um labirinto. Baseado nas palavras que eu selecionei, né: pânico, descoberta, medo, aprendizado, ansiedade, resiliência, surpresa. Resiliência... porque não tem para onde correr, é isso mesmo. Pegar na mão de Deus e ir... tem que formar. Resiliência não é uma opção. Tem que conseguir. Então, é tudo novo pra mim. E a gente vai, no dia a dia, procurando os caminhos para conduzir aquela experiência. Então, eu me vejo aqui. Eu ainda não sei sair, mas eu tô tentando sair daqui. A saída, eu creio que seja o final de tudo com o trabalho desenvolvido, né.

Professor: Você não colocou entrada porquê?

Suzana: Sei lá, eu já tô lá dentro. (Verbalização sobre a narrativa visual – Suzana)

Suzana relata ter sentido diversas emoções no contexto do estágio supervisionado: pânico, medo, ansiedade, surpresa e resiliência. A participante destaca o conceito de resiliência, caracterizando-o como um requisito importante para continuar a atuar na escola. Quando afirma que “não tem para onde correr”, aponta para certa inevitabilidade da situação e para uma sensação de imersão no contexto educacional. A resiliência, nesse ponto, é de fundamental importância para a permanência da professora na profissão.

De acordo com Gomes e Colombo Junior (2020), é comum que licenciandos vivenciando o estágio supervisionado se sintam angustiados e inseguros, com incertezas sobre como ministrar aulas no período de regência. Segundo os autores, isso se deve aos conflitos gerados pelo descompasso entre a idealização da escola e a realidade presenciada, bem como pelo rito de passagem entre ser aluno e tornar-se professor. A participante afirma “não saber sair” do labirinto e se vê tentando encontrar uma possível saída, o que demonstra sua tentativa constante de aperfeiçoar-se enquanto docente. Tal movimento revela que, apesar de todos os percalços da profissão, ela ainda se vê atuando na área.

Os dados das três participantes deste estudo apontam para a necessidade de levar em conta as emoções dos professores de língua pré-serviço em seu contexto de formação inicial. O estágio supervisionado, apesar de ser caracterizado como um espaço de reflexão teórico-pedagógica, pode também se tornar um espaço para o trabalho com as emoções tanto dos estudantes quanto dos futuros professores e para a análise dos impactos que essas emoções podem trazer aos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE EMOÇÕES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Defendo que não podemos pensar no estágio supervisionado de língua inglesa apenas como um lugar para discussão de teorias e métodos de ensino de línguas, mas também como um espaço para o debate sobre as emoções de professores e aprendizes, como uma forma de preparar o docente para os desafios que encontrará em sala de aula.

A análise dos dados das três participantes do presente estudo revela uma gama de emoções vivenciadas por professoras em formação inicial em sua primeira experiência como docentes na escola pública, tais como medo, ansiedade, surpresa e pânico, relacionadas às vivências naquele contexto de ensino regular. Considerando que as emoções orientam nossas ações (Vigotski, 2010), elas estão inter-relacionadas às práticas de ensino e às maneiras como professores respondem aos desafios que enfrentam (Aragão; Ferreira, 2024).

Aragão e Ferreira (2024, p. 119) afirmam que “é possível identificar um aumento na precarização da saúde emocional de docentes, que parece ser ainda mais intenso após a pandemia”. Tal precarização pode envolver um desgaste psíquico relacionado às condições precárias de trabalho e à falta de suporte diante dos desafios constantes que afetam o bem-estar dos professores. Esse cenário sugere a necessidade de repensar políticas públicas e práticas institucionais que visem promover o cuidado com a saúde docente. Quando sistemática e intencionalmente trabalhado, aponta Bradshaw (2024), por meio de atividades pedagógicas, o aspecto emocional pode auxiliar no desenvolvimento da reflexividade crítica sobre o trabalho emocional. Assim, o conceito de letramento emocional pode ser bem-vindo à disciplina de estágio supervisionado.

Assim como Barcelos (2015, p. 71), compreendo que o letramento emocional “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais”, mas sim “um conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente”. A autora afirma que o letramento emocional seria essencial para a sobrevivência perante a crise de valores, o caos, a violência e a intolerância que vivenciamos na escola e na sociedade.

Barcelos (2024, p. 28) lista as contribuições do letramento emocional como sendo: a) melhoria do desempenho acadêmico, da aprendizagem e da motivação de aprendizes; b) aumento da empatia e da compaixão e do bem-estar mental de alunos e agentes da escola; e c) desenvolvimento da inteligência e da autorregulação emocional dos estudantes. A autora afirma, ainda, que é salutar que promovamos ambientes para falar sobre emoções em nossas salas de aula, fazendo desse espaço um lugar de reflexão sobre crenças, emoções e ações. Isso só seria possível, segundo a autora, se “desenvolvermos uma crença fundamental no potencial humano, que se revela na escultura ativa uns dos outros”, reconhecendo-nos como seres humanos que carregam potencial e merecem carinho e atenção.

Martins (2024) afirma que a reflexão sobre as emoções de professoras de línguas é importante para a compreensão da formação docente, do fazer pedagógico e dos processos de ensino e aprendizagem. Tal afirmação implica, assim, a relevância de abrir espaços para pensar o espectro da afetividade e reconhecer que as emoções possuem papel fundamental na prática de professores de línguas. Dessa forma, a reflexão emocional é crucial para uma compreensão mais fundamentada da formação docente, uma vez que permite que os professores compreendam suas próprias reações e sentimentos em relação ao ensino, ao mesmo tempo em que podem aprimorar sua prática ao lidar com as emoções dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei argumentar, neste texto, sobre a importância da discussão do tema das emoções no contexto do estágio supervisionado de língua inglesa. Para tanto, apresentei resultados de uma análise de dados gerados em um curso de formação de professores, evidenciando as emoções conflitantes que professores pré-serviço enfrentam nesse espaço.

Foi possível observar uma gama de emoções que variam da ansiedade à alegria de estar em sala de aula, geradas pelas adversidades apresentadas aos estagiários, tais como as condições precárias nas quais se encontra a escola, a falta de acompanhamento pelo professor regente e a violência na comunidade em que a escola se insere. Assim, o conceito de letramento emocional e a discussão sobre o papel das emoções nos processos de ensino e aprendizagem de línguas podem ter um potencial transformador na formação de professores.

Destaco, ainda, o papel de acolhimento, por parte do professor formador, das reflexões e angústias trazidas pelos professores-estudantes como estratégia pedagógica de formação docente. Tal acolhimento não deve se limitar à simples escuta, mas envolver uma postura empática e cuidadosa, criando um espaço seguro para o compartilhamento de experiências e emoções dos futuros professores, bem como dos desafios enfrentados, de suas inseguranças e questionamentos. A promoção desse acolhimento possibilita uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Assim, essa postura acolhedora torna-se uma ferramenta potente para o fortalecimento da formação docente.

Ao retomar o argumento central deste texto, reforço que a discussão sobre emoções no estágio supervisionado ganha densidade quando compreendida a partir da noção de letramento

emocional em chave crítica. Trata-se de reconhecer que as emoções vivenciadas pelos professores em formação não são apenas reações individuais às adversidades do contexto escolar, mas efeitos de condições estruturais, expectativas normativas e regimes institucionais que regulam o trabalho docente. Tornar essas emoções objeto de análise permite deslocá-las do plano da vivência privada para o campo da reflexão crítica.

Desse modo, ao promover práticas pedagógicas que incentivem a tematização e a problematização das experiências afetivas, o estágio supervisionado pode constituir-se como espaço de letramento emocional crítico. Tal movimento contribui para que futuros professores desenvolvam maior consciência acerca do trabalho emocional que atravessa a docência, fortalecendo sua agência profissional e ampliando sua capacidade de posicionamento diante das condições concretas de exercício da profissão. Assim, a dimensão afetiva deixa de ocupar um lugar marginal na formação e passa a integrar, de forma estruturante, o processo de constituição docente.

REFERÊNCIAS

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

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; FERREIRA, Keila Carlos. Pesquisar com rodas de conversações na ética do cuidar. *In*: COLOMBO GOMES, Gysele da S.; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. (org.). **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 119-150.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; SOUZA, Núbia Enedina Santos. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **EntreLetras**, v. 8, n. 2, p. 57-79, 2017.

ARCANJO, Simoni C. **A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A importância do letramento emocional na formação de professores de línguas. *In*: COLOMBO GOMES, Gysele da S.; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. (org). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 20-42.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLDO, C.; STURM, L. (org). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 65-78.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 2011.

BRADSHAW, Seyma Toker. **Pedagogizing and Investigating Emotion, Identity, and Agency in a Critical Practicum for Pre-Service Second Language Teachers**. PhD Dissertation. Georgetown University, 2024.

CAMARGO, Denise de; M. BULGACOV, Yara Lucia. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **Revista INFAD de Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 213-220, 2016.DOI: 10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.219.

CLOT, Yves. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A.L.B.; ANJOS, D.D. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 87-96.

COLOMBO GOMES, Gysele da Silva; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Apresentação. *In*: COLOMBO GOMES, Gysele da Silva; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (org.). **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: CRV, 2023. p.11-16.

GOMES, Aline Resende; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Investigando as emoções de licenciandos em situação de estágio curricular supervisionado. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 3, p. 165-181, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i3.6319>.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HARGREAVES, Andy. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.

HOCHSCHILD, Arlie Russell. **The managed heart**: commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press, 1983.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. **Mindful L2 teacher education**: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development. New York, NY: Routledge, 2016. (ebook)

LUCERO, Edgar; RONCANCIO-CASTELLANOS, Katherin. The Pedagogical Practicum Journey towards Becoming an English Language Teacher. **PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 21, n. 1, p.173-185, 2019.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MAGLIOLINO, Lavinia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. Tese. Faculdade de Educação – Unicamp, 2011.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. Letramento emocional e formação de professoras/es de línguas: uma experiência extensionista. *In*: COLOMBO GOMES, Gysele da S.; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 233-266.

MÉNDEZ LÓPEZ, Mariza G. Emotions Attributions of ELT Pre-Service Teachers and Their Effects on Teaching Practice. **PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 22, n. 1, p. 15-28, 2020.

OLIVEIRA, Alessandra Cristina Carvalho; GOULART, Marineusa Soares; POSSAMAI, Susan Krapp da Silva; LIMA, Ubiratan de Souza. Evasão escolar após a pandemia de covid-19. **Educação**, Volume 28 – Edição 137/AGO 2024. DOI: 10.69849/revistaft/th10248241144.

PAVLENKO, Aneta. The affective turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect' *In*: GABRYS-BAKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol, England: Multilingual Matters, 2012. p. 3-28.

PERON, Vagner. **A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Letras). 172f. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2021.

RATNER, Carl. A Macro Cultural-Psychological Theory of Emotions. *In*: SCUTZ, Paul A.; PEKRUN, Reinhard. (ed.). **Emotion in Education**. Academic Press/Elsevier: 2007. p. 89-104.

RATNER, Carl. **A Psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.

SAWAIA, Bader B.; MAGIOLINO, Lavinia L. S.; SILVA, Daniele N. H. Imagination and Emotion as the Basis of Social Transformation. *In*: TANZI NETO, A.; LIBERALI, F. (org.); DAFERMOS, M. (org.). **Revisiting Vygotsky for social change**: bringing together theory and practice. 1. ed. Nova Iorque: Peter Lang, 2020. v. 1. p.241-260.

SILVESTRE-RAMOS, Fabiano. Emoções de uma professora de língua inglesa em formação inicial: as narrativas sobre a escola pública. *In*: COLOMBO GOMES, Gysele da Silva; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (org.). **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: CRV, 2023. p.131-148.

SILVESTRE-RAMOS, Fabiano. **SOU PORQUE SINTO**: Um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita, São José do Rio Preto, 2018.

TÖRE, Esra. Investigation of Emotional Labor in Teaching. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, v. 8. n. 3 p. 51-62, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.3.225>.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

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

12

*Ricardo Santos Dantas
Luzia Gonçalves Oliveira Silva
Lucília Santos da França Lopes*

CORPOS SURDOS E SURDOCEGOS:

**VIESES POLÍTICOS-LINGUÍSTICOS
E EMOÇÕES**

DEAF AND DEAFBLIND BODIES:

**POLITICAL AND LINGUISTIC
BIASES AND EMOTIONS**

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo apresenta reflexões sobre as Emoções de Corpos Surdos discutidas na 1ª edição do curso *Letramento Emocional e Formação de Professoras(es) de Línguas* (FORPROLI, 2023–2024). As considerações derivam de três pesquisas sobre Corpos Surdos e Surdocegos, que evidenciam como a exclusão linguística produz segregação no espaço escolar ouvintista e desencadeia sofrimentos emocionais narrados pelos participantes. Buscamos compreender como emoções modulam ações e possibilitam transformações corporais e identitárias. Fundamentado na Biologia do Conhecer e na autorreflexão, o estudo aponta o bilinguismo surdo/surdocego e o rompimento do oralismo como caminhos contracoloniais para resistir a silenciamentos históricos.

Palavras-chave: bilinguismo; sinais surdos caseiros; emoções; políticas linguísticas; narrativas surdas.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This article presents reflections on the Emotions of Deaf Bodies discussed in the first edition of the course Emotional Literacy and Language Teacher Education (FORPROLI, 2023–2024). The considerations stem from three studies on Deaf and Deafblind Bodies that reveal how linguistic exclusion generates segregation in hearing-centered schools and produces emotional suffering expressed in participants' narratives. The chapter investigates how emotions shape actions and enable bodily and identity transformations. Drawing on the Biology of Knowing and self-reflection, the study highlights Deaf/Deafblind bilingualism and the rupture with oralism as countercolonial paths for resisting historical silencing.

Keywords: *bilingualism; home sign language; emotions; language policies; deaf narratives.*

INTRODUÇÃO

São três autoras(es) que aqui buscam, neste capítulo, ampliar discussões sobre os corpos Surdos e Surdocegos. De antemão, essas pesquisadoras(es) rompem com uma estrutura acadêmica hegemônica em suas pesquisas. Primeiramente, por partir da metodologia referente à Pesquisa Narrativa que, segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 27), “[...] as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]” e também servem como forma de denúncia própria dos(as) participantes por vias de suas manifestações linguísticas. Uma das pesquisadoras, ainda que ancorada na técnica de grupo focal como dispositivo central para a escuta coletiva, integra a técnica das narrativas visuais — desenhos, colagens, produção de cenários —, reconhecendo a importância da linguagem do corpo e da imagem como formas legítimas de expressão, especialmente no contexto de sujeitos Surdos(as) e Surdocegos(as). Depois, por enveredarem pela pesquisa a partir das emoções que são debatidas com muito afinho por novos/recentes pesquisadores(as) como Aragão (2019), Barcelos (2023; 2024), Dantas (2023), Rezende (2014) e, por fim, pela Biologia do Conhecer (Maturana, 2002).

Sobre o letramento emocional bilíngue na educação de surdos(as), Luzia Gonçalves Oliveira Silva aponta elementos sobre as emoções e a prática da língua de sinais caseira, a língua narrada a partir de experiências fora da escola e que proporcionam a comunicação entre a pessoa surda e sua família. Seu tema *Identidades, emoções e aprendizagem: o que os(as) Surdos(as) usuários de Sinais Caseiros têm a nos contar?* propõe reflexões sobre o silenciamento linguístico e negação ao bilinguismo como gatilhos para emoções consideradas negativas, ocorrendo atos de revoltas e indignação ao fato de cerceamento dos direitos legais na escola. A falta de informação

dentro de casa reverbera o ostracismo corporal surdo. Assim, abordar como a exclusão linguística e a centralidade da oralização geram impactos emocionais e dificultam o acesso à aprendizagem é o que está por trás desta pesquisa em andamento.

A segunda participante, Lucília Santos da França Lopes, também em processo de doutoramento, vem complementar a sua pesquisa sobre surdos adquirentes da surdocegueira a partir do linguajar e do emocionar proposto por Humberto Maturana (2002), cujo tema é *Surdos adquirentes da surdocegueira: o linguajar e o emocionar*. Essa participação decorre do trabalho que começou a ser escrito na disciplina Linguística Aplicada, cursada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, na Universidade Estadual de Santa Cruz, em abril de dois mil e vinte e três. A intenção desse fazer foi possibilitar uma discussão conceitual, que permitisse compreender os aspectos do emocionar e do linguajar de pessoas surdas sinalizantes, que perdem a visão total (cegueira), ou parcialmente (vários tipos de baixa visão), e vivenciam diversas sensações e emoções ao se tornarem adquirentes da surdocegueira.

Aqui, partimos da hipótese de que pessoas surdas, cuja apreensão, compreensão e interação com o mundo se dá por meio da língua de sinais, passam por uma experiência marcada pelo desespero e pelo estranhamento ao perceberem a perda progressiva da acuidade visual. Com isso, vêm-se gradualmente afastadas do convívio fluido com outros sinalizantes de sua comunidade, dificultando as interações em Libras – uma língua cuja essência cultural e comunicativa está na visualidade.

Concomitante a isso, supomos que esta experiência proporcione à pessoa uma reelaboração languageira¹, ou seja, novas possibilidades de compreender e ser compreendida com o outro(a)

1

Termo de autoria de Humberto Maturana para se referir às ações humanas que se constitui na linguagem e nas coordenações convencionadas entre seres humanos.

e pelo outro(a), já que agora, não vendo com tanta acuidade os sinais produzidos por seu interlocutor, seu corpo buscará encontrar formas diferenciadas de interação/compreensão no ato de conversar. Encontramos, assim, um conceito de linguajar na Biologia do Conhecer, uma teoria sistêmica proposta por Humberto Maturana, sendo descrita na obra *A Ontologia da Realidade*, organizada por Magro, Graciano e Vaz (2014), na qual os autores sistematizam algumas publicações do pensador e conceitos propostos pelo mesmo.

Nesse mesmo horizonte, chamamos atenção para o letramento emocional como um processo relacional, crítico e situado, produzido nas interações e nas práticas sociais em que as pessoas aprendem a reconhecer, nomear, interpretar e negociar o que sentem, e não como uma “auto-habilidade” individual descolada do social. Nessa direção, Barcelos (2024) compreende que letrar-se emocionalmente envolve desenvolver habilidades para reconhecer, compreender, nomear, expressar e regular emoções, não como “controle” do sentir, mas como ampliação da consciência e da linguagem sobre aquilo que nos atravessa nas relações.

Nesse sentido, a regulação é inseparável da correção, pois, na convivência, “afetamos o estado emocional uns dos outros” e aprendemos a lidar com as emoções em comunidade. Assim, as emoções não “gerenciam” o corpo como se ele fosse um lugar passivo; elas o atravessam e o constituem como território de experiência, pertencimento e significado, intensificando-se no encontro com o outro e abrindo possibilidades de dizer de si, de compreender-se no mundo e de transformar as próprias histórias.

Por fim, Ricardo Dantas (2023) já apresenta resultados da sua pesquisa como positivos, mediante os processos de retroalimentação e autorreflexão terem sido os caminhos para que as narrativas viessem à tona como processo transformacional dos corpos surdos. Dantas (2023), desde os anos 1990, acompanha a trajetória dos processos históricos da comunidade surda da cidade de Itabuna-BA,

presenciando as suas conquistas e evoluções. Em suas práticas pedagógicas, tanto com grupos de ouvintes quanto de Surdos(as), envolveu-se com as lutas pelos direitos e garantias de acessibilidade a essa população, na cidade e nas escolas. Em sua pesquisa de doutorado intitulada *Emoções em narrativas de Corpos Surdos* (2023), adentrou pelo campo da Pesquisa Narrativa como espaço de escuta ativa a fim de investigar como as emoções modulam ações dos Corpos Surdos, trazendo à tona os linguajares discursivos silenciados no contexto das exclusões e nos estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sobre Surdos(as).

Assim, a partir das narrativas autobiográficas, os(as) participantes da pesquisa reverberaram transformações em ações socio-culturais, reconhecendo seus corpos, suas interseccionalidades e suas emoções como espaços de linguagem, quebrando o silenciamento histórico que impede novas formas de olhar os afazeres políticos. Diante dos objetivos alcançados, foi possível reconhecer que as transformações validadas no âmbito das emoções propuseram um novo olhar para os participantes e para a comunidade surda, pois, após os resultados apresentados na comunidade surda, eles(as) agora contam a própria história.

IDENTIDADES, EMOÇÕES E HISTÓRIAS DE APRENDIZAGENS DE SURDOS USUÁRIOS DE SINAIS CASEIROS

Nascemos envolvidas(os) em um tecido emocional cuidadosamente moldado pela convivência com outros corpos — mãe, pai, irmãos, irmãs, avós [...]. Nessa rede de interações, languageamos por meio de palavras, gestos, sinais e imagens, sem nos preocuparmos com símbolos linguísticos, pois, ao operar na linguagem, as palavras,

os gestos e os sinais estão diretamente ligados às ações. No caso de Surdos(as) usuários(as) de sinais caseiros, esse processo pode ser ainda mais intenso, manifestando-se tanto como força propulsora quanto como desafio, já que envolve a descoberta de uma nova forma de expressão e pertencimento, atravessada por emoções que estimulam e, ao mesmo tempo, tensionam essa construção identitária e linguística. Segundo Barcelos (2013, p. 154), “[...] emoções são parte da cognição e vice-versa”.

Já para Maturana (1997a), as emoções se manifestam a partir do entrelaçamento, da convivência com o Outro, no decorrer de nossas ações, por meio da linguagem. É justamente na linguagem que podemos refletir e propor distinção entre o observador e os diversos corpos, para, enfim, entender emoção na esfera de contextos vigentes nos diversos lugares [...] (Dantas, 2023, p. 23).

Contudo, dentro do espaço escolar, a partir das leis de acessibilidade, inclusão e direitos à aquisição de uma língua, é preciso que outros olhares sejam acionados como forma de denúncia sobre a segregação e invisibilidade dos corpos Surdos. Faz-se necessário que as emoções estejam dentro dos contextos de ensino “[...] nos mais diversos âmbitos e de diferentes maneiras, modulando o fluir de nossas ações” (Aragão, 2008, p. 295). Na perspectiva das pessoas Surdas, há infinitas reflexões referentes à atuação do corpo político dentro de um universo próprio de quem nasce no Brasil e é Surdo(a) e Surdocego(a). Há uma língua de sinais emancipatória (L1) e há, ainda, uma segunda língua a ser ensinada, adquirida a partir da escrita que é a segunda língua nacional (L2)², proporcionando o bilinguismo a partir de políticas linguísticas. Estamos falando de direitos adquiridos a partir da Lei 10.436 (Brasil, 2002) e da Lei 14.191 (LDBEN, 2021):

2 O termo L1 refere-se à primeira língua das pessoas surdas (Libras), com a qual se identifica e é acolhida a partir das significações e a constituição de novos conceitos; já o termo L2 refere-se à língua portuguesa, com a qual ele[a] possa se comunicar através da escrita. Além disso, “o decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, discute desafios de ordem pedagógica, linguística, identitária e cultural que concomitantemente se apresentam na perspectiva da inclusão” (Lourenço, 2017, p. 15).

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, s/n, 2021).

A ausência de reflexões sobre o ensino de uma língua enquanto direito adquirido é propor atravessamentos marcantes que nunca mais serão esquecidos. Há muitas narrativas que apontam dores, sofrimentos e emoções como raiva, ódio, nojo, tanto da escola quanto de professores e colegas de sala de aula (Dantas, 2023) e “[...] as emoções não são algo que obscurece o entendimento [...]: as emoções são dinâmicas do corpo” (Maturana, 1998, p. 92). E tudo está intrinsecamente relacionado ao silenciamento que as escolas praticam no seu cotidiano. É notória a acusação enquanto ferramenta de luta, mas há algo maior sobre esse controle dos corpos (Foucault, 2014). Há um sistema governamental macro que não aciona as práticas para as políticas linguísticas e que se baseia, tão somente, em leis que se engessam em documentos oficiais, nada além disso. Por isso:

No caso de sujeitos surdos que vivenciam espaços sociais os quais inviabilizam sua participação por meio da linguagem (logo, sem possibilidade de significar o mundo por meio da língua de sinais), cabe submeter-se a certos processos de disciplinamento que atravessam e ultrapassam o sujeito em seu processo de construção de conhecimentos (Lodi, 2012, p. 17).

E assim, dessa sinergia linguística, desse ato apático de reconhecimento dos corpos e suas diferenças, plenas de comunicabilidades e como um recurso de sobrevivência, as pessoas surdas ainda

não traziam dentro de si quaisquer perspectivas de acessibilidade para além dos muros das salas, das cozinhas, dos quartos da casa. A ideia de acessibilidade engatinhava a passos lentos dentro de diversos contextos. Por parte da família, da concepção de 'foi vontade de deus', incitavam mais e mais a ideia de patologias sobre aqueles corpos. Essa constituição biologizada era cunhada por pareceres médicos que desconsideravam as possibilidades de vivências das pessoas surdas para além do aparelho auditivo. Pensar em outras formas de comunicação, além das mãos e dos sinais caseiros, nem mesmo uma língua oficial perpassava pelo universo cientificista. O ensino de uma língua requer estudo, metodologia, praticidade e, acima de tudo, interesse. Ampliar esse estudo é a necessidade de reconhecer os corpos Surdos e Surdocegos como embasamento de políticas de acessibilidade.

O corpo surdo não é apenas um organismo biológico, mas um território de identidades e resistências, onde se inscrevem marcas emocionais resultantes da exclusão linguística e da negação ao bilinguismo. Como indicado na pesquisa de Dantas (2023) sobre "Emoções em narrativas de corpos surdos", o pesquisador aponta a negligência da Libras e a priorização da oralidade como barreiras emocionais e educacionais marcantes no viver de Surdos(as), destaca a resistência surda manifestada no linguajar e no emocionar, permitindo que novas formas de existência e pertencimento sejam criadas e sugere uma pedagogia matrístico-crítico-reflexiva, que rompe com narrativas autodepreciativas e promove o fortalecimento da identidade surda:

Decorre assim que a constituição da subjetividade é realizada cotidianamente, nas relações no ambiente familiar e em outros espaços sociais, estabelecidas por intermédio da linguagem, razão pela qual a criança deve estar inserida em um meio que lhe possibilite o acesso aos bens socioculturais através de uma língua que lhe seja acessível (Lodi, 2012, p. 15).

O corpo surdo também é um espaço de potência e criação, onde a visualidade desempenha um papel central na construção da identidade e na experiência do mundo. A linguagem visual surda é um modo de existência e pertencimento, que transforma o corpo em um território de expressão linguística, emocional e cultural. A visualidade surda não é apenas um meio passivo de captar o mundo, mas um processo ativo de interpretação, atribuição de sentido e tomada de decisão (Campello, 2008). Na educação de Surdos(as), a visualidade não deve ser reduzida a meros complementos ilustrativos ao discurso oral ou escrito, mas reconhecida como elemento estruturante do conhecimento surdo.

Nessa perspectiva, Fernandes (2024) defende a cultura da visualidade como um eixo fundamental nas práticas de letramento surdo. A autora propõe que, no ensino bilíngue, é essencial fornecer uma contextualização visual rica, que permita aos(as) estudantes surdos(as) elaborar hipóteses de leitura e construção de sentidos. Esse processo não deve se distanciar da verbovisibilidade, conceito que articula imagem, palavra, desenho, pintura, gesto significativo e texto verbal como elementos integrados na aprendizagem e na constituição da subjetividade surda, muito menos da Pedagogia Visual, que faz uso de materiais visuais, da língua de sinais, da imagem, do letramento visual ou leitura visual para as pessoas surdocegas.

Assim como o letramento bilíngue se fundamenta na visualidade e na corporalidade para significar o mundo, o letramento emocional, conforme proposto por Barcelos (2023), representa um caminho valioso para a educação de surdos(as). Barcelos (2015) compreende o letramento emocional como um processo contínuo e dinâmico, que acontece dentro de um contexto social e tem como elementos-chave o diálogo, a tolerância à ambiguidade e a capacidade de reflexão sobre nossas ações e emoções.

No contexto educacional, essa abordagem é essencial para que os(as) estudantes surdos(as) possam conversar e gerenciar

suas próprias emoções, como também compreender e responder de maneira adequada às emoções dos outros, promovendo interações mais saudáveis e produtivas. Barcelos (2023) destaca que o letramento emocional não se restringe ao desenvolvimento individual da competência emocional, mas envolve um processo coletivo de construção de significados sobre as emoções em diferentes práticas sociais:

Dentro de nós mesmos, existe uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, plenas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores, entre outras. Essas narrativas nos fazem ser quem somos. Construímos-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos sobre nós mesmos (Barcelos, 2020, p. 19).

A pesquisadora propõe, ainda, que o letramento emocional deve ser implementado nas escolas desde a infância, por meio de atividades, dinâmicas e rodas de conversas que oferecem às crianças e jovens oportunidades para conversarem sobre suas próprias emoções e as dos outros. O letramento emocional, alinhado ao letramento bilíngue, reúne um princípio fundamental: a linguagem e a emoção são construídas em contextos relacionais e atravessadas por experiências sociais e culturais. No caso da educação de Surdos(as), compreender a visualidade como base da experiência linguística e perceber o corpo surdo como território de identidade e resistência são passos essenciais para promover práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento emocional e linguístico de forma sensível e transformadora. A interseção entre o letramento emocional e o letramento bilíngue na educação de Surdos(as) nos convida a repensar práticas pedagógicas, reconhecendo a importância do letramento emocional crítico no processo de aprendizagens surdas. Afinal, é no corpo e pela linguagem que nos constituímos pessoas, significamos o mundo e nos tornamos quem somos.

Por outro lado, a negação de corpo emocional se intensifica quando:

Há o desconhecimento de particularidades do desenvolvimento do aluno surdo pelos professores, de processos pedagógicos que viabilizem o atendimento às suas necessidades, bem como da própria Libras que deve se apresentar como a língua de interlocução entre professores-alunos e alunos-alunos e demais membros da comunidade escolar. Por mais que defendamos que as práticas se pautem no paradigma inclusivo, que no caso dos Surdos [as] se configura pela via do bilinguismo, vemos refletidos os traços do paradigma da integração que enfaticamente norteiam a rotina de muitas escolas (Lourenço, 2017, p. 14-15).

DA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA À RUPTURA DO OSTRACISMO

Conforme dissemos anteriormente, o modelo de corpo apreendido por ideologias ouvintistas tornou-se normalidade dentro das vastas sociedades institucionais: família, escola, trabalho [...]. Os corpos demasiadamente humanos alijavam os corpos humanos surdos, impondo-lhes lugares e esconderijos por décadas. O lugar de segregação era o lugar da não comunicação, do não direito de viver, o lugar do ostracismo. Quando as leis de inclusão vieram à tona, ainda assim a sociedade não demonstrava quaisquer emoções de acolhimento e de luta.

O segregacionismo vigorava nas escolas, nas salas de aula e, até mesmo, nos espaços religiosos. Juntamente a esse status quo eurocêntrico de apresentação das 'diferenças', o direito à língua era negado e, atualmente, mesmo com "o avanço dos estudos linguísticos sobre a [língua de sinais] e com os resultados insatisfatórios decorrentes

do emprego de práticas pedagógicas calcadas no bimodalismo, muitos surdos não alcançaram autonomia no uso de sistemas de linguagem sinalizada e escrita [...]” (Lodi *et al.*, 2012, p. 11).

Além disso, “[...] é possível constatar a ausência de profissionais qualificados que assumam a responsabilidade de garantir aos surdos o exercício da autonomia e da cidadania como sujeito bilíngue, [...]” (Lodi *et al.*, 2012, p. 11), pois o que se ancora nesse aspecto é o direito ao direito linguístico, algo ainda debatido nas políticas das línguas enquanto identidade de um grupo.

Ao refletirmos o processo de aquisição de uma língua natural, língua nativa, os elementos constitutivos da estrutura linguística devem estar presentes como atributo de resistência. Apesar de a comunicação acontecer a partir dos sinais caseiros, estar preenchida de amorosidade, de afeto e de aceitações, o direito à aprendizagem a partir dos conhecimentos escolares é um direito que deve ser resgatado diariamente. Paralelamente a essa primeira língua de sinais, a prática escrita, na segunda língua, também é prioridade. Ser oriundo de uma nação e não dominar estratégias de comunicação é negar o direito garantido pela constituição e pelos documentos oficiais de inclusão e acessibilidade. Assim:

Na década de 1980, teve início um movimento mundial defendendo a implantação de uma proposta educacional bilíngue para surdos. No Brasil, essas discussões ganharam maior visibilidade na década de 1990 e, nesse período, começaram-se movimentos sociais, liderados e apoiados pelas comunidades surdas brasileiras e por pesquisadores surdos e ouvintes, visando ao reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) e a implantação da educação bilíngue para surdos, em nosso país (Lodi, 2012, p. 13).

Em meio a tanto caos sobre o direito à aquisição de uma segunda língua para pessoas Surdas(os) e Surdocegas(os), ampliam-se paradigmas sobre a negação das emoções de resistência e existência no âmbito da comunicação. E é sobre isso que enfatizamos

o contracolonialismo linguístico dentro das escolas. Silva (2025) traz à tona uma conferência de inauguração da cátedra Darcy Ribeiro realizada pelo pensador e ativista Ailton Krenak, no mês de dezembro de 2024, no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ali, o pensador disse:

Ora, a gente não tem de fazer uma crítica 'decolonial', a gente tem de fazer uma crítica contracolonial. A gente tem é de denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Muitas vezes, pensamos que estamos produzindo novas epistemologias, mas elas estão eivadas de pensamento colonial, cheias de vícios (Krenak *apud* Silva, 2025, s/n).

A contracolonialidade dentro do ensino na perspectiva meramente ouvintista (fonocêntrica) dentro das escolas é proporcionar reflexões sobre o que está posto, sobre quem são esses corpos e o que pode ser realizado de maneira plausível. Já não há mais tempo para o negacionismo linguístico de quem tem o seu direito. Não é mais possível perpetuar vícios e dizer que há inclusão, quando, na verdade, há tão somente grandes portões abertos e sem quaisquer ideias contracolonialistas sobre acessibilidade de fato. Como enfatiza Krenak (*apud* Silva, 2024, [s/n]), "refrões são reproduzidos para nos tornar dóceis". Corpos dóceis perpassam por disciplinas que silenciam, pela biopolítica do controle dos corpos, gerando o controle das massas, intensificando o conceito de minorias. Controle são conceitos hegemônicos que se conectam com a análise do poder, controle social e domínios dos corpos e de suas diferenças.

E OS CORPOS SURDOS QUE SE MODIFICAM DIANTE DA AQUISIÇÃO SURDOCEGUEIRA?

Uma pessoa surda que, desde a infância, utiliza a sinalização, seja por sinais caseiros ou pela Língua Brasileira de Sinais, para se comunicar com seus pais ou cuidadores, ou uma criança cega que explora o mundo por meio do tato e da percepção auditiva, encontram formas singulares de expressar suas experiências e interagir com o ambiente. Suas trajetórias revelam novas formas de ser e de compreender a realidade, desafiando-nos a repensar nossas próprias percepções e modos de aprendizagem.

De acordo com esta perspectiva, conjecturamos que pessoas surdas, ao se tornarem adquirentes da surdocegueira, vão reelaborar³ o acesso ao mundo em suas formas de conhecer/comunicar. Assim, a questão que levantamos é: Como se comportam e como reelaboram a nova realidade de continuar a sinalizar em Libras, contudo, não mais ver os sinais enunciados por seus interlocutores, e mesmo assim desejarem se manter linguajando o mundo com os outros?

Alguns estudos já se debruçaram sobre os potenciais linguísticos das pessoas surdocegas e as questões ligadas aos processos e espaços educacionais mais indicados (Lupetina, R.; Walter, C. C. F., 2021), além de profissionais guias-intérpretes que atuam junto a estas pessoas (Almeida, 2015). Esses trabalhos nos indicam que as maiores preocupações dos pesquisadores estão focalizadas

3 Assumimos o termo reelaborar a partir das definições encontradas em dicionários da língua portuguesa, nos quais a palavra é definida como: elaborar mais uma vez; fazer uma nova elaboração (<https://www.dicio.com.br/reelaborar/>). Ao assumirmos esse termo propomos que as pessoas surdas adquirentes da surdocegueira vivenciam tanto um reelaborar das emoções quanto experimentam novas emoções, já que o sentido da visão tão importante para o acesso a uma língua visual, como a Libras, vai ficando reduzido. Na tese de doutorado de Elaine Gomes Vilela (2022, p. 70), explica que adquirentes da surdocegueira vivenciarão uma “acomodação da nova condição”. Optamos em pensar que pessoas adquirentes reelaboram o emocionar e o linguajar.

nas formas de comunicação ofertadas e ou escolhidas por pessoas surdocegas congênitas. Em nosso olhar, as pessoas surdas adquirentes da surdocegueira apresentam um diferencial no percurso com a linguagem/língua/linguajar.

Ao pensarmos a forma como os estudos sobre os corpos das pessoas surdocegas são compreendidos, a partir da lógica educativa e comunicativa, estabelecemos uma relação com a compreensão das potencialidades linguageiras e a concepção de deficiência desenvolvida por Lev Semenovich Vygotsky, em seus estudos sobre a deficiência, e a maneira como ele a concebia. Seu pensamento sobre o tema, conforme expresso na obra *Fundamentos da Defectologia*, evidencia que:

[...] cego e o surdo estão aptos para a plenitude da conduta humana, isto é, para a vida ativa. Toda a particularidade em sua educação limita-se apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das ligações condicionadas. Repito uma vez mais: o princípio e o mecanismo psicológico da educação aqui são os mesmos que na criança normal (Vygotsky, 2022, p. 167).

Termos como 'defeitos', 'normal' e 'anormal' são utilizados na obra de Vygotsky (2022), considerando tanto as traduções de seus escritos quanto o contexto histórico em que foram produzidos. No entanto, seu pensamento nos oferece uma compreensão do ser humano como um sujeito constituído por experiências sensoriais diferenciadas, não a partir de uma perspectiva de incompletude ou ausência de eficiência — como o próprio termo 'deficiência' (do latim *de-facere*, que significa 'ausência de eficiência') sugere —, mas sim como um ser pleno, que vivencia e experimenta o mundo por meio de outras percepções, distintas daquelas baseadas na visão ou na audição.

Com essa compreensão, desejamos labutar em nosso estudo, contribuir com panoramas que valorizem a diversidade biológica do humano, experienciar o conhecimento ou desconhecimento dos mundos que nos cercam, as individualidades e coletividades que nos constituem.

A diversidade sensorial é, como já mencionado, uma das múltiplas expressões da experiência humana. No entanto, essa perspectiva raramente é atribuída às pessoas que nascem ou adquirem alguma deficiência visual ou auditiva; de forma geral, este corpo carrega as interpretações dos outros sobre déficit, falta, ausência, incompletude [...]. Ainda assim, o próprio corpo, ao desenvolver novas formas de adaptação e interação com o mundo, evidencia suas potências e possibilidades.

Entretanto, a cultura da exclusão, da competição e das relações de poder dificulta a construção de um mundo verdadeiramente inclusivo. Nesse contexto, a surdocegueira se insere como uma condição pouco reconhecida dentro das diferenças e diversidades sensoriais. A escassa ou quase inexistente menção à surdocegueira em políticas públicas, programas de atendimento à saúde, espaços de sociabilidade e produção cultural demonstra essa invisibilização. A ausência de um suporte adequado revela desafios significativos que precisam ser abordados tanto na esfera acadêmica quanto nas políticas públicas; nosso estudo intenciona ainda abordar os aspectos do emocionar versus linguajar, na reelaboração que compreendemos que ocorre nas transformações do corpo na aquisição da surdocegueira.

EMOCIONAR, LINGUAJAR

Nas reflexões propostas por Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller (1993, p. 7), há um entendimento de que nossa existência e autorreconhecimento como humanos advêm de nossas conversações: “Por isso penso que, num sentido estrito, o humano surgiu quando nossos ancestrais começaram a viver no conversar como uma maneira cotidiana de vida que se conservou, geração após geração, pela aprendizagem dos filhos”.

Se pessoas que experienciam o mundo sem ouvir e se constituem na visualidade — apoiando-se nela para aprender — passam, em algum momento, pela experiência de perder essa capacidade ancorada na visão, ocorre então uma mudança no emocionar. Isso porque, conforme apontam os autores, desejos, medos e escolhas são determinados por nossas emoções, compreendidas como ações coordenadas que moldam nossa existência no mundo.

Os autores nos oferecem a possibilidade de defender que essas potencialidades humanas também podem ser reelaboradas, quando, mesmo diante de toda uma vida no emocionar visual, nas conversações coordenadas por aspectos viso-espaciais, a visão já não seja tão funcional ou mesmo deixe por completo de exercer a captação do mundo.

Além disso, temos de fazê-lo percebendo que o linguajar ocorre, a cada instante, como parte de uma conversação em progresso, ou surge sobre um emocionar já presente. Como resultado, o significado das palavras – isto é, as coordenações de ações e emoções que elas implicam como elementos, no fluxo do conversar a que pertencem – muda com o fluir do emocionar. E vice-versa: o fluxo do emocionar muda com o fluir das coordenações de ações. Portanto, ao mudar o significado das palavras, modifica-se o fluxo do emocionar (Maturana; Zöller, 1993, p. 9).

Com base nesse fundamento, o linguajar no mundo de pessoas surdas adquirentes da surdocegueira será maior ou menor possibilitado pela compreensão cultural do outro, confluindo o estar no mundo como um eterno devir, um vir-a-ser, um movimento, um fluir. Se compreendemos a pessoa surda como uma pessoa potente linguisticamente, também precisamos culturalmente compreendê-la no reelaborar de si e do linguajar agora sem o sentido da visão.

Pensando as pessoas surdas e pessoas cegas, numa concepção cultural que não centra sua atenção nos valores patriarcais de perda, dano, ausência, falta, uma pessoa cega é alguém com uma força

e um existir que entrega ao mundo inúmeras possibilidades de aprender, sentir e produzir que não ocorreria, caso a cegueira não existisse para nossas comunidades. Esta forma de ver o outro culturalmente diverso, potencialmente forte, tornaria nossas sociedades participativas, conversacionais no sentido matrístico⁴ e acolhedoras da complexidade que nos forma.

Sob o mesmo princípio da potencialidade, do emocionar e da cultura que é manifestada, a educação, as ciências, as famílias, a sociedade de um modo geral deverá se imbuir para as transformações simples do dia a dia, que requerem um esforço em torno daquilo que Humberto Maturana identificou como cultura matrística, que no dizer do autor seria formada por “redes de conversações que fossem de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração”.

A REELABORAÇÃO LINGUAGEIRA NA SURDOCEGUEIRA: PROCESSOS E PERSPECTIVAS

A condução de nossas inquietações nos sinaliza o percurso de pesquisa de outros autores da Linguística Aplicada, tais como Aragão (2005, 2007, 2008, 2019), Dantas (2023), Pennycook (2006), entre outros. A Linguística Aplicada (LA) é uma área que se envolve com este fazer, que se desafia nas propostas e que abre caminho às narrativas, pois enxerga nelas encaminhamentos possíveis para os espaços linguageiros que vamos identificar com a metáfora de um caleidoscópio no sentido de apresentar as possibilidades

4

Conceito desenvolvido por Humberto Maturana, neurobiólogo chileno, que identifica as relações conversacionais entre humanos que partilha, inclui, cultiva e acolhe como Cultura Matrística que difere da Cultura Patriarcal.

que o emocional humano é capaz de realizar e como este se apresenta nas “coordenações de coordenações humanas”.

Ao refletirmos sobre o objeto metafórico do caleidoscópio, partimos de sua etimologia, oriunda do grego: kallós (“belo”, “bonito”), eidos (“imagem”) e skopeo (“observar”, “olhar para”), conforme o dicionário de significados disponível na web. Por valorizar a pesquisa narrativa e a sutil interseção entre emoção e sensação, além de apresentar dados sobre como as coordenações realizadas no ato de refletir possibilitam mudanças significativas nos objetivos que propomos.

A figura do caleidoscópio é significativa para ilustração das questões que envolvem nossa pesquisa, porque é belo quando a imagem do outro observado vai mudando à medida que suas emoções se manifestam nas transformações que se operam. Nos interessa a visão do outro que se transforma ao narrar, apresentar e se ver, exercitando o acolhimento de si e do outro nas narrativas que não buscam apresentar o fracasso como princípio, mas o empenho, o sonho e o alcance como metas. Por ser uma área híbrida, a LA corresponde a uma gama de saberes que se entrelaçam para responder ou problematizar a linguagem em determinadas perspectivas; por esta razão, a produção teórica e prática da área se expande e se fortalece nos ambientes acadêmicos.

A LA apresenta um profícuo campo de descobertas para o tipo de pesquisa que pretendemos, pela própria historicidade dos saberes sobre as línguas de sinais, sejam elas visuais ou táteis, ou mesmo a comunicação háptica, e as possibilidades languageiras das pessoas surdocegas. No dizer de Almeida (2022), a linguística demorou muitos anos para reconhecer as línguas de sinais. Os estudos que se encaminharam foram ancorados nas línguas orais, perspectivando estudos, na maioria das vezes, comparativos. Temos, portanto, a oportunidade de ampliar essas perspectivas. Embora em busca de um resultado efetivo sobre esses olhares, acreditamos que estamos no caminho certo, pois há muito a ser feito no decorrer desta proposta de pesquisa que se encontra em andamento.

DEIXE QUE EU CONTO

Pennycook (1998, p. 24) afirma, a partir da LA, que “[...] as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades [...] e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos” a nós mesmos. Mediante essa afirmativa, Dantas (2023) buscou denunciar, a partir de sua tese, o quanto essa hegemonia [linguística] antropológica-fonocêntrica perpassava pelos corpos surdos de maneira a propor um achatamento das diferenças dentro e fora das escolas. Romper com esse olhar de negligência está por toda a sua escrita, tendo como voz(sinal)-imagem os oito participantes surdos(as). Durante a FORPROLI, apresentamos apenas dois participantes por conta do tempo. No entanto, as duas vozes-sinais eram todas as vozes-sinais dos(as) demais, pois se coadunavam em emoções consideradas negativas. Aqui, apresentaremos apenas o participante Filme, pois o mesmo apresentou elementos suficientes como uma representatividade emocional coletiva.

‘Deixar que eu te conto’ foi o processo final que deu vivacidade à toda a pesquisa, de maneira a se expandir para outros lugares, para além de uma tese, para além de um texto escrito. Numa perspectiva do panoptismo foucaultiano (Foucault, 1976), os corpos surdos sempre se mostraram vigiados por olhares estrangeiros, embora sendo filhos da própria terra. Isso também se amplia para os corpos Surdocegos.

Um dos participantes que muito nos chamou a atenção foi Filme (Dantas, 2023). Um jovem surdo que se tranca dentro do seu quarto para ver televisão, mesmo não ouvindo nada, muito menos sem as condições de acompanhar o closed caption, mediante a rapidez e a sua ausência bilíngue em L2. Sua primeira fala dá a entender essa vigilância e isso o acua, o faz dizer que ele é o problema sobre não ter o direito a ter direito linguístico.

Fig. 1 – Emoção e Identidade Surda

"Às vezes me sentia triste, como se fosse fotografado o tempo todo. Na escola, todos riam de mim, faziam sinal de maluco, bobo. Isso me dava ódio dos colegas e as professoras não faziam nada. Até na sala de aula, com a presença delas, eu via que os colegas não me respeitavam. Eu sentia admiração por minhas professoras, mas acho que elas não gostavam de mim. Acho que dou muito trabalho (Texto sinalizado durante aplicação da NA, grifos meus)."

Fonte: Dantas (2023).

Nesse excerto, Filme busca o lugar do acolhimento, como um estrangeiro na própria terra. Busca a professora, busca a referência, mas isso lhe é negado. Qual é de fato a sua língua de acolhimento e de acolhido? Perpassa pelo Português como Língua de Acolhimento (PLAc)? É uma realidade dentro das escolas ou reforça o silenciamento dos corpos surdos e surdocegos? (Anunciação, 2018). Surdos(as), Surdocegos(as) e ouvintes vivem num mesmo lugar de cidadania, porém sem a exploração da intercultura linguística. Ensinar Libras nas escolas é proporcionar o respeito às diferenças. É ampliar a conversação entre os outros com os outros.

Na verdade, perpassa pelo bilinguismo surdo e que precisa ser discutido no chão das escolas em paralelo às leis de acessibilidade. Novamente, reforçamos que a formação continuada crítica educacional para professores e professoras deve ser práxis. Há, portanto, um modelo cartesiano que se engendra nos corredores dos currículos ocultos e silenciados. O participante Filme, com isso, ampara-se num processo cognitivo de autoculpa, uma emoção que adoece e que gera o próprio apagamento social. Seu trabalho foi doloroso. Sua narrativa denuncia as suas emoções, incitando o ódio como uma ferramenta de insatisfação e de medo. Já abaixo, vemos sua participação como reflexão de buscas de soluções: "O certo era eu me fechar, entende?" Mas ele tem a consciência do universo que o circunda.

Já há indícios de retroalimentação pairando em sua narrativa: "É porque as pessoas não sabem se comunicar comigo".

Fig. 2 – Emoção e Escola

Emoção e Escola [Estudante]: Entrevista Semiestruturada de como era a vida de *Filme* na escola



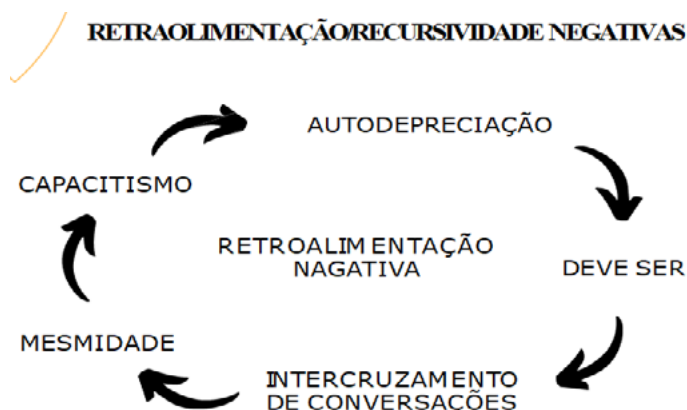
[...] É muito filme na cabeça. Muitas vezes eu fiquei triste, porque não tinha com quem **conversar**. Era sempre o **silêncio todo dia**. Não é porque sou Surdo. É porque as pessoas não sabem se comunicar comigo. Todo mundo fala, fala e eu não sei o que estão falando. Então, **o certo era eu me fechar, entende?** (Texto sinalizado durante aplicação da ES, grifos meus).

Fonte: Dantas (2023).

Contudo, por vias das escutas(sinalizações) ativas, muitos dados foram aparecendo. Eram contextos que requeriam tempo, duravam horas. A circularidade das conversações, das rodas de conversas proporcionaram significativas transformações. Um participante era muitos. Havia a concordância sobre as emoções: eu tenho ódio, eu tenho raiva, eu tenho dor, eu tenho nojo [...]. Tudo era concordado com sinais com as mãos, com as cabeças e com todo o incômodo nos corpos (pernas balançando, roer de unhas, estalar de dedos). Eram os corpos gritando seus silenciamentos e por seus direitos.

Durante os momentos da pesquisa, a autorreflexão fazia com que a retroalimentação estivesse em voga. Era notadamente forte a presença de expressões ouvintistas sobre os corpos surdos: palavras

como culpa, surdo, mudo, silêncio, exclusão estavam significadas nesse quadro elaborado por Dantas (2023).

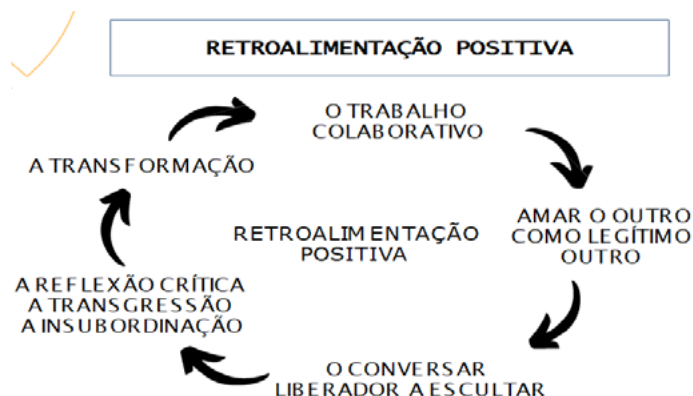


Fonte: Dantas (2023).

Contudo, com o trabalho realizado, com os comandos sendo dialogicamente debatidos, vimos que o participante Filme reverberou seu lugar de fala como lugar de potência. Deu a volta por cima e já não mais se mostrou naquele lugar do excluído. Um grande relato após as oficinas de colagens descritivas, uma das partes da metodologia, foi quando ele tomou um ônibus e partiu sozinho, para encontrar o seu amigo Frio, que também fez parte da pesquisa.

[Agora] a opinião é minha. Posso viajar para qualquer lugar. Eu nunca mais vou me sentir pior que ninguém. Eu sou um Surdo lindo! Agora quero mais. Para isso, todos devemos estar juntos, vivendo na diferença. Agora quero subir mais alto. (Texto sinalizado de Filme durante aplicação da Oficina Pedagógica).

Não quero mais ficar preso dentro de um quarto [...]. (Questionário Final de Filme).



Fonte: Dantas (2023).

É nítida como a reação de Filme perpassa por lugares de reencontros, de desencontros e de buscas. O trabalho colaborativo (Maturana, Yáñez, 2009) amplificou as narrativas para além de um espaço escolar. O amar o outro como legítimo outro também trouxe o fortalecimento do grupo, uma sinestesia que fez brotar a transformação.

CONCLUSÃO

Concluimos que essa trilogia de pesquisa conversa de maneira crítica e necessária para o processo da contracolonização sistêmica do mundo global. E é abrindo o mundo glocal que rompemos as barreiras e alcançamos as encruzilhadas para as oportunidades. Há que se trazerem à baila muitas discussões sobre as políticas linguísticas que, segundo Foucault (1996, p. 30), é um campo de saber que trata de "[...] uma disciplina [que] se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos".

Por fim, o que fica é uma reflexão sobre de onde vem a política do medo tanto para quem se apresenta como diferente, como também para quem pretende enfrentar o novo-velho homem que compõe a vida. A escola não ocupa seu lugar, o sistema camufla inclusão e nós, pesquisadores(as) enfrentamos o universo como lugares, também, de ameaças. Por que pesquisar isso? Para que pesquisar isso? Isso é ciência? Ou seja, a razão adoece nossos corpos, adoece a academia e as vozes do norte buscam mais e mais adotar dados estatísticos-numéricos, como se corpos surdos e surdocegos não validassem a existência humana.

A partir dos diversos procedimentos metodológicos utilizados, e que também serão utilizados futuramente, uma pedagogia matrístico-crítico-reflexiva foi e será capaz de transformar e romper narrativas autodepreciativas originadas do pensamento patriarcal e fonocêntrico. Que as novas pesquisas envolvendo emoções aflorem no universo acadêmico e que as vozes do sul global aflorem e, como “uma das formas de fazermos, isto é, por (re)pensarmos em epistemologias, ontologias e praxiologias críticas, emancipatórias e contracoloniais” (Silva, 2025, [n/p]), que sejam capazes de propor que os corpos subvertam o discurso opressor em todas as instâncias políticas, sociais e educacionais. E que, além disso, se reconheça “[...] a agência das comunidades subalternizadas para negociarem políticas linguísticas de forma criativa e crítica que transcenda as construções limitadas formuladas seja para varrer cinicamente, seja para indevidamente romantizar, os direitos linguísticos.” (Canagarajah, 2005, p. 418).

Por fim, entendemos que nossa participação no FORPROLI alavancou outros olhares sobre o ensino de língua estrangeira (LE) para além das línguas do norte. Estar aprendendo uma LE é ter o direito de estar no mundo e para o mundo. Não se trata apenas de uma língua específica, mas de todas as oportunidades que devem ser dadas como caminhos políticos de direito e equidade. A Língua Brasileira de Sinais não pode se transformar nem ser transformada em um discurso

populista que alavanca votos quando se quer maquiar a exclusão com discursos torpes e desumanos de políticos e politicagens oportunistas.

Diante disso, o letramento emocional crítico se afirma como dimensão ética e política da formação e da prática docente: não como “gestão” individual do sentir, mas como aprendizagem situada de reconhecer, nomear, expressar e regular emoções na convivência, sustentando vínculos e decisões pedagógicas coerentes com a equidade. Assim, o bem-estar deixa de ser entendido como disposição privada e passa a ser construído coletivamente, no descompasso entre políticas existentes no plano formal e as condições concretas de implementação muitas vezes atravessadas por escassez de recursos, formação insuficiente e fragilidades institucionais, o que exige articulação entre escola, gestão e redes de apoio para transformar direito em prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wolney Gomes. A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença. /n: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus: Editus, 2015. p. 163-194.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. A Língua de Sinais Tátil na Comunicação com Surdocegos: por um efeito de modalidade linguística. **Revista Porto das Letras**. Porto Alegre, v. 8 n. 4. Linguagens e Educação em Diálogo. p. 09-26. 08 ago. 2022. Acesso em: 17 jan. 2023.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. **Guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pósgraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2015. 187f.
- ANUNCIAÇÃO, Renata. F. M. A língua que acolhe pode silenciar?: reflexões sobre o conceito de Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, v. 13, n. 1, p.35-56, 2018.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. *In*: MAGNO E SILVA, Walkyria; SILVA, Wagner Rodrigues; CAMPOS, Diego Muñoz (org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 243-276.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6YPR88/1/rodrigo_aragao_tese.pdf. Acesso em: 08 fev. 2025.

ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/D7GkvbGtXPTZX5gmZzxTJGS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 fev. 2025.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A importância do letramento emocional na formação de professores de línguas. *In*: COLOMBO GOMES, Gysele da S.; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. (Coleção PPLIN Presente, ano 2, v. 1). p. 20–42. E-book. DOI: 10.29327/5460474.1

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A Importância do Letramento Emocional na Formação de Professoras/es de Línguas**. FORPROLI – UFSB: 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=IW4TeAm0kBU>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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. Disponível em: https://www.academia.edu/44440958/Pesquisa_narrativa_hist%C3%B3rias_sobre_ensinar_e_aprender_l%C3%AAdnguas. Acesso em: 9 jul. 2021.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de língua, emoções e identidades. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro; CARVALHO, Alvaro Monteiro (org.). **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane (org.). **Letramentos**: práticas de leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 2015.

BRASIL. **Lei 10. 436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 4909, de 2020.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8898907&ts=1623956569447&disposition=inline>. Acesso em: 7 jun. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspecto da visualidade na educação de surdos.** (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANAGARAJAH, Arunthavamurthy Suresh. Dilemmas in planning English/vernacular relations in postcolonial communities. **Journal of Sociolinguistics**, Chichester, v. 9, n. 3, p.418-447, 2005. Disponível em: http://www.personal.psu.edu/asc16/pdf/05_josl005.pdf. Acesso em: 8 fev. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DANTAS, Ricardo Santos. **Emoções em narrativas de corpos surdos.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

FERNANDES, Sueli. **Português escrito para surdos:** princípios e reflexões para o ensino – 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2024.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** o nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* **Surdez e Educação Inclusiva** – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro Lodi. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* **Surdez e Educação Inclusiva** – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 13-36.

LOURENÇO, Érica Aparecida Garruti de Lourenço. Educação bilíngue para surdos. **Cadernos de Residência Pedagógica**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017. Disponível em: https://www.alamedaeditora.com.br/wp-content/uploads/2020/05/caderno_residencia_Erica_ebook.pdf. Acesso em: 08 fev. 2025.

LUPETINA, Rafaella de Menezes. (2019). **Rompendo o silêncio**: história de vida de indivíduos com surdocegueira adquirida. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. 2019. 173f.

LUPETINA, Raffaella de Menezes; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo. Trajetórias Educacionais de Pessoas com Surdocegueira Adquirida. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2021, v. 27, e0237. Epub 22-Set-2021. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0237>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MATURANA, Humberto. A biologia do conhecer: suas origens e implicações. *In*: MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 31-52.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena Editora, 2004, p. 9-24.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada Crítica. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada transgressiva**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

REZENDE, Thalita Cunha de. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/4893>. Acesso em: 19 mai 2021.

SILVA, Cleber Aparecido. Por uma América Ladina contracolonial! **UnB Notícias**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/7855-por-uma-america-ladina-contracolonial>. Acesso em: 26 fev. 2025. [s/n].

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – **Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

VILELA, Elaine Gomes. **A comunicação social háptica e suas vias de construção: narrativas e experiências de guias-intérpretes e pessoas com surdocegueira em processos formativos.** 2022. 231 p. Tese (Doutorado em Educação) – Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

13

Shirley Rodrigues Juarez

LETRAMENTO EMOCIONAL E REFLEXÃO CRÍTICA NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL:

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

**A REPORT ON
A FORMATIVE EXPERIENCE:**

**EMOTIONAL LITERACY AND CRITICAL
REFLECTION IN THE (RE)CONSTRUCTION
OF PROFESSIONAL IDENTITY**

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo relata uma experiência de formação continuada (FORPROLI/ UFSB) na qual reflito sobre o letramento emocional como ferramenta transformadora para a formação docente e o ensino de línguas. Partindo da palestra inicial do curso, ministrada por Ana Barcelos, compreendi como suas reflexões dialogavam com minhas inquietações e revelavam a urgência de cuidar das emoções dos alunos e das minhas próprias. Ao longo de mais de doze meses de estudos dirigidos e rodas de conversa, ampliaram-se minhas percepções sobre o papel das emoções na educação. As discussões vivenciadas constituíram a base para a ressignificação da minha identidade e prática docente.

Palavras-chave: letramento emocional; formação de professores; ensino de línguas; identidade docente; desenvolvimento profissional.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This chapter reports a continuing education experience (FORPROLI/ UFSB) in which I reflect on emotional literacy as a transformative tool for teacher education and language teaching. Inspired by the course's opening lecture by Ana Barcelos, I recognized how her ideas resonated with my own concerns and highlighted the need to care for students' emotions — as well as my own. Over more than twelve months of guided study and reflective group discussions, my understanding of the role of emotions in education expanded significantly. These experiences ultimately provided the foundations for reshaping my identity as a teacher and transforming my pedagogical practice.

Keywords: *emotional literacy; teacher education; language teaching; teacher identity; professional development.*

REFLEXÕES INICIAIS

Ao longo da minha experiência como professora e, especialmente, durante a participação no curso de Letramento Emocional, passei a compreender que as emoções vivenciadas na escola não são neutras nem individuais. Elas são aprendidas, reguladas e, muitas vezes, silenciadas por normas sociais, culturais e históricas que atravessam o espaço educativo. Nesse sentido, o letramento emocional, quando pensado de forma crítica, permite refletir sobre como a escola também ensina modos de sentir, de reagir e de expressar emoções.

Essa compreensão aproxima o letramento emocional de uma perspectiva de educação crítica, na medida em que nos convida a questionar práticas naturalizadas, como a expectativa de que determinados sentimentos sejam mais aceitos em meninas do que em meninos, ou de que o controle emocional signifique ausência de conflito. Assim, refletir sobre as emoções em sala de aula passa a ser também um exercício de reflexão crítica sobre relações de poder, identidade e formação humana, aspectos centrais para uma prática docente mais consciente, sensível e transformadora.

No cenário atual da educação, marcado por fortes mudanças, principalmente pós-pandemia, eu, como professora, enfrentei desafios significativos. Esses desafios me levaram a buscar estratégias relevantes e bem-sucedidas para a sala de aula. Nesse contexto, compreender o comportamento dos alunos e suas emoções foi essencial para criar estratégias que não apenas atendessem aos alunos, mas que também suprissem as lacunas da aprendizagem, como a aceitação e a falta de interação entre nós, principalmente nas questões emocionais.

Quando comecei a observar mais atentamente o comportamento e as emoções em sala de aula, percebi que seria necessário rever minha prática docente. Encontrei uma sala de aula diferente:

alunos desmotivados, com dificuldades de concentração, baixa interação social e, muitas vezes, expressando ansiedade e frustração de maneira inesperada. No início, me senti perdida, sem saber como lidar com a apatia de alguns estudantes e a agitação de outros. Era como se todos estivessem reaprendendo a conviver, o que, sem dúvida, não foi fácil durante esse período.

É importante destacar que, antes, minha atenção era voltada quase exclusivamente para o conteúdo, para o planejamento das aulas e para o cumprimento do currículo. No entanto, ao participar do curso de letramento emocional, fui desafiada a olhar além dos aspectos técnicos do ensino e a compreender a importância das emoções — tanto as minhas quanto as dos meus alunos — nesse processo.

Todos os dias, ao entrar em sala de aula, vejo muito mais do que alunos sentados em carteiras; vejo olhares curiosos, sorrisos tímidos, expressões de dúvida e, às vezes, de frustração. Percebo como as emoções estão presentes em cada momento do aprendizado e como elas podem impulsionar ou bloquear o desenvolvimento dos estudantes. Por isso, compreender as emoções na aprendizagem por meio do letramento emocional é essencial. Não basta apenas ensinar conteúdos; é preciso entender como os sentimentos influenciam o processo de aprendizagem e como isso vai beneficiar nossas relações.

Como professora, ouvir os alunos e compreender suas emoções é essencial, pois o modo como se sentem impacta diretamente no desempenho e progresso de seus estudos. Quando são tratados com mais afetividade e têm espaço para interações significativas, os estudantes tendem a se sentir mais motivados e confiantes, o que reflete positivamente no aprendizado.

É reconhecido que a satisfação dos alunos está diretamente relacionada ao aumento da autoconfiança, o que favorece a aplicação eficaz das estratégias pedagógicas e estimula uma postura

mais resiliente diante dos desafios do ambiente escolar. Por isso, torna-se crucial identificar os diversos fatores que influenciam essas decisões, considerando aspectos psicológicos, culturais, sociais e pessoais. Ao compreender melhor essas influências, o professor pode criar estratégias mais eficazes para tornar a sala de aula um ambiente mais acolhedor, estimulante e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

Diante dessa realidade, este capítulo se justifica pela necessidade de compreender o letramento emocional como ferramenta transformadora na formação docente e no ensino em sala de aula, já que as emoções desempenham um papel fundamental na aprendizagem e influenciam a forma como os estudantes tomam decisões, interagem e assimilam o conhecimento.

A base das discussões foi fortemente pautada na contribuição da professora e autora Ana Maria Barcelos, especialista no tema de letramento emocional no ensino da língua, que ministrou uma apresentação no curso de Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas, do programa extensionista FORPROLI da UFSB. Sua abordagem foi fundamental para a construção deste trabalho, pois a professora Barcelos, com sua vasta experiência, destacou a importância do letramento emocional no meio docente, mostrando como ele impacta diretamente o processo de ensino e a relação com os alunos.

A análise cuidadosa de toda a apresentação revelou-se essencial para a elaboração deste capítulo, uma vez que suas ideias e reflexões orientaram a compreensão do papel das emoções no contexto educacional, contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste estudo. Nesse sentido, o letramento emocional mostra-se de grande relevância, sobretudo por colaborar com a gestão das emoções dos professores em sala de aula (Barcelos, 2023).

Antes de iniciar este capítulo, sinto a necessidade de compartilhar o que me levou a direcionar minhas reflexões para este estudo, fundamentado no curso de Letramento Emocional. Ao buscar informações sobre esse curso oferecido pela FORPROLI-UFSB, não imaginava o impacto que ele teria na minha vida profissional. Ao longo da programação, diversos autores, professores renomados e temas relevantes foram abordados, proporcionando um ambiente rico em aprendizado e trocas significativas. No entanto, uma autora em especial despertou minha atenção desde o início: a doutora Ana Maria Barcelos, autora do artigo “Letramento emocional no ensino da língua” (2015), que foi base de sua apresentação no curso.

Foi a partir desse primeiro contato que percebi o quanto suas reflexões dialogavam com minhas próprias inquietações, angústias e inseguranças como professora. Sua abordagem sobre o letramento emocional trouxe à tona uma questão essencial: como cuidar das emoções dos meus alunos e, principalmente, das minhas próprias emoções?

Durante mais de 12 meses, participei de intensas trocas de ideias, rodas de conversa e discussões enriquecedoras que ampliaram minha visão sobre o papel das emoções na educação. Ao final dessa jornada, tomei uma decisão: meu texto seria pautado nas ideias de Ana Maria Barcelos, pois seu trabalho se tornou a base para minha transformação como docente e, conseqüentemente, para a construção deste estudo.

Mas quem é a professora e autora, doutora Ana Maria Barcelos? É preciso traçar um breve contexto biográfico dessa renomada pesquisadora e destacar sua ampla contribuição para a educação. Ana Maria Barcelos é autora de diversos artigos, livros e coletâneas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, atua como formadora de professores, desenvolvendo projetos voltados para a formação docente e para o aprimoramento do ensino. Seu trabalho se destaca especialmente na área do letramento

emocional, onde tem dedicado inúmeros estudos e iniciativas para promover uma educação mais humanizada e sensível às emoções no processo de aprendizagem.

Para uma compreensão aprofundada deste capítulo, é imperativo empreender uma análise teórica acerca de alguns conceitos relacionados ao tema deste estudo, em particular a definição e a origem do letramento emocional. Como professora atuante no campo da educação, percebo que o debate sobre o papel das emoções na aprendizagem e na prática docente configura-se como uma urgência pedagógica de suma importância. Neste capítulo, abordo um dos conceitos que considero essenciais para essa discussão: o letramento emocional.

FUNDAMENTOS DO LETRAMENTO EMOCIONAL

Embora atualmente mais presente nos discursos e práticas escolares, o letramento emocional é uma noção relativamente nova. Ele emerge das transformações paradigmáticas na maneira como entendemos as emoções, tanto no âmbito da psicologia quanto no da educação. A necessidade de tratar as emoções de maneira sistemática na sala de aula emergiu do reconhecimento de que o sucesso escolar e o bem-estar emocional dos alunos são dimensões interdependentes. Essa percepção se fortaleceu substancialmente a partir da década de 1990, com os estudos sobre inteligência emocional, popularizados por Daniel Goleman em 1995. Goleman contribuiu de forma notável ao salientar que compreender, administrar e integrar emoções é essencial não apenas para relações pessoais e profissionais, mas também para o cotidiano escolar — especialmente no que tange ao papel do professor como mediador do desenvolvimento emocional de seus alunos.

No entanto, é crucial destacar que o letramento emocional não deve ser confundido com inteligência emocional. Enquanto a inteligência emocional refere-se à capacidade de perceber, avaliar e responder adequadamente às emoções, o letramento emocional envolve um processo pedagógico intencional: trata-se de ensinar e aprender sobre emoções de maneira explícita, contínua e sistematizada. Assim, não se pode esperar que os alunos desenvolvam tais competências de forma espontânea; é necessário planejá-las como parte do currículo escolar.

Essa compreensão dialoga com Aragão (2005), ao defender uma abordagem sistêmica do ensino-aprendizagem, na qual cognição, emoção e reflexão docente se articulam de forma indissociável.

Nesse contexto, apoio-me nas contribuições da professora Ana Maria Barcelos (2012), que advoga pela incorporação das emoções no contexto educacional como elemento estruturante da prática docente. Barcelos argumenta, com autoridade, que uma concepção de ensino focada apenas no desenvolvimento cognitivo é insuficiente diante das exigências contemporâneas. Ela afirma que precisamos formar indivíduos íntegros, capazes de lidar com desafios emocionais, éticos e relacionais que emergem nas interações humanas dentro e fora da escola.

Ao longo da pesquisa, também trarei reflexões sobre como o letramento emocional se fundamenta em uma nova interpretação das teorias sobre as emoções. A ideia de que as emoções são meramente reações subjetivas e pessoais foi superada por abordagens que as reconhecem como componentes essenciais da vida social, influenciando decisões, comportamentos e vínculos interpessoais. Nesse sentido, os estudos de Salovey e Mayer (1990) foram pioneiros ao sugerir que a inteligência emocional poderia ser desenvolvida e avaliada, oferecendo uma base teórica que antecedeu o trabalho de Goleman.

Ademais, é indispensável considerar o diálogo que o letramento emocional estabelece com os pensamentos de John Dewey e Paulo Freire. Dewey já concebia a educação como um processo social, interativo e afetivo. Freire, por sua vez, via a educação como prática de liberdade, na qual o vínculo, o cuidado e o reconhecimento da subjetividade do outro são fundamentais para a construção do conhecimento. Em sua pedagogia crítica, o componente emocional é apresentado como elemento vital para o empoderamento do estudante e sua capacidade de transformar a realidade (Freire, 1996).

É inegável, portanto, que as emoções exercem um papel fundamental no processo de aprendizagem. Elas influenciam diretamente a forma como os alunos assimilam informações, processam o conhecimento e interagem em sala de aula. A relação entre emoções e aprendizagem é um tema complexo e intricado, amplamente estudado por diversos pesquisadores, incluindo Ana Maria Barcelos, que enfatiza a importância de reconhecer a emoção como parte integrante da educação (Barcelos, 2012). No contexto contemporâneo do ambiente escolar, torna-se crucial compreender como as emoções impactam a atenção, a memória e a motivação dos alunos, e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar.

A memória, componente essencial da aprendizagem, é fortemente influenciada pelas emoções. Estudos sugerem que emoções intensas, tanto positivas quanto negativas, podem aprimorar a retenção de informações. No entanto, as emoções negativas podem, em momentos de estresse, inibir a capacidade de recuperação da informação (Barcelos, 2012). Criar um ambiente de aprendizagem que incentive os alunos a expressar suas emoções de maneira construtiva permitem que essas experiências emocionais sejam integradas positivamente ao processo educacional.

Além disso, as emoções impactam diretamente a motivação dos alunos. A motivação extrínseca, geralmente ligada a recompensas externas, nem sempre é suficiente para sustentar o engajamento

a longo prazo. No contexto educacional, o papel das emoções na promoção da motivação intrínseca é de extrema importância, pois fomenta um desejo de aprender que é impulsionado pelo interesse genuíno e pela satisfação pessoal ao adquirir conhecimento. Nesse contexto, a empatia e a compreensão emocional dos educadores são fundamentais para despertar e alimentar essa motivação intrínseca, promovendo um ambiente mais produtivo e acolhedor.

Outro aspecto crítico explorado por Barcelos é o papel da afetividade na construção do conhecimento. As relações interpessoais estabelecidas por meio de interações afetivas podem fortalecer o processo de aprendizagem ao fomentar um sentimento de pertencimento e conexão entre professores e alunos. Quando os alunos se sentem emocionalmente compreendidos e apoiados, há um aumento na sua participação e disposição para assumir riscos no aprendizado, elementos essenciais para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

De acordo com Paulo Freire, tal abordagem educacional humanizadora é essencial para transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e troca mútua, onde a aprendizagem transcende a mera transmissão de conhecimento para incluir também a troca afetiva entre os participantes (Freire, 1996).

Em síntese, as emoções são intrínsecas ao processo de aprendizagem, atuando como mediadoras no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. Reconhecer os efeitos das emoções não apenas facilita um aprendizado mais eficaz, mas também contribui para a formação de alunos mais equilibrados, autônomos e emocionalmente preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Assim, é essencial que os educadores incorporem a compreensão e a gestão das emoções em suas práticas pedagógicas, promovendo uma experiência educacional enriquecedora e inclusiva, atenta tanto aos aspectos cognitivos quanto emocionais de seus alunos.

Estudos no campo da aprendizagem de línguas já apontavam a centralidade do afeto no processo educativo, destacando que emoções, motivação e autoestima influenciam diretamente o engajamento e o desempenho dos aprendizes (Arnold, 1999).

É importante destacar que esses fundamentos teóricos são relevantes no desenvolvimento deste trabalho, com o objetivo de defender uma prática docente que não apenas reconheça, mas valorize as emoções como parte indissociável do processo educativo. A incorporação das emoções na educação não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para uma formação mais completa e humana dos alunos.

QUANDO ENSINAR-APRENDER É TAMBÉM SENTIR: REFLEXÕES DO CURSO LETRAMENTO EMOCIONAL

Na abertura do curso de Letramento Emocional, a professora Ana Maria Barcelos fez uma reflexão importante: "Vocês acham que compreender emoções é importante no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores?"

Para todos nós, professores presentes, a resposta foi unânime: sim. Ela destacou que o ensino é, de fato, uma atividade emocional. Para reforçar sua ideia, citou Paulo Freire, que em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 145), afirma:

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Com isso, a professora Barcelos deixou claro que, na visão de Freire, é essencial que o trabalho pedagógico seja realizado com afeto e compromisso, promovendo uma atuação sólida e humana. Para mim, essa citação transmite que, embora seja necessário direcionar com firmeza, a atuação docente vai além da razão, tocando também no campo emocional.

Ainda dentro dessa linha de pensamento e contribuição, a professora Ana Maria Barcelos trouxe uma citação de Rousseau: “Se é a razão que faz o homem, é o sentimento que o conduz” (Schiller, 2002, 17). E explica que, para Rousseau, a razão estrutura o pensamento humano, mas é o sentimento que motiva e direciona as ações, ou seja, no âmbito educacional, os alunos emocionalmente engajados têm maior disposição para aprender, pois sentem-se acolhidos e valorizados.

Em outras palavras, a emoção, além de ser um motor para o aprendizado, cria um ambiente onde o aluno se sente seguro e confiável, facilitando sua participação ativa no processo de aprendizagem. Isso reforça a importância de considerar as emoções dos alunos como parte fundamental do ensino, pois quando eles se sentem emocionalmente conectados ao ambiente escolar, o aprendizado se torna mais eficaz e significativo.

Ana Maria Barcelos propõe que as emoções são inerentes a todas as interações educacionais e constituem uma dimensão crucial para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Sua abordagem distingue-se por uma visão sistêmica das emoções, considerando-as não como elementos isolados, mas profundamente enraizadas nas experiências sociais e culturais de todos os agentes envolvidos no contexto educacional. Barcelos sugere que a educação não deve ser considerada meramente como um processo de transmissão de conhecimentos técnicos e cognitivos. Ao contrário, deve incorporar uma compreensão aprofundada das emoções, que permeiam todas as esferas da interação educacional (Barcelos, 2012).

A autora defende uma prática pedagógica que reconheça e valorize as emoções como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Trazendo para a prática docente, a transmissão de conteúdo não deve ser apenas curricular; deve-se considerar o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Uma vez que o educador compreende a importância das emoções no aprendizado, ele cria um ambiente seguro, motivador e estimulante, logo consegue mediar conflitos e orientar os alunos no processo educativo.

Um dos pontos mais sensíveis trazidos por Ana Maria Barcelos em suas pesquisas é a ideia de que as emoções estão presentes em todas as dimensões do aprender. Elas não apenas influenciam o interesse dos alunos, mas também afetam sua concentração, as relações que constroem na escola e até mesmo os resultados que alcançam. Quando o professor olha para além do conteúdo e reconhece as emoções que os alunos carregam consigo, a sala de aula muda: torna-se um espaço mais vivo, mais humano, onde o aprender acontece de forma mais significativa. Escutar com atenção, perceber sinais emocionais e acolher essas expressões com empatia permite ao educador identificar obstáculos emocionais que podem estar barrendo a aprendizagem.

Nesse sentido, as contribuições de Zull (2002, p. 36) reforçam que,

Essa relação ao demonstrar, a partir de uma perspectiva neurocientífica, que o aprendizado significativo ocorre quando há engajamento emocional. Para o autor, emoção e cognição estão entrelaçadas no cérebro, de modo que experiências emocionalmente ricas ativam múltiplas áreas neurais, favorecendo a retenção e a compreensão dos conteúdos.

Para Barcelos é crucial que os professores estejam atentos às diversas expressões emocionais que podem surgir em uma sala de aula multicultural, adaptando suas práticas para acomodar essa diversidade e fomentar um ambiente inclusivo e respeitoso.

Immordino-Yang (2011) também corrobora essa perspectiva ao afirmar que as emoções são moldadas por experiências culturais e sociais, e que aprender a interpretar e trabalhar com essas variações é essencial para uma pedagogia verdadeiramente equitativa.

Destaca-se que a integração da inteligência emocional na formação docente é apresentada como uma resposta necessária para capacitar os professores a lidarem com novos paradigmas educacionais, nos quais a flexibilidade emocional e a resiliência se tornam indispensáveis. Isso requer, conforme Barcelos, uma reorientação das políticas educacionais, que devem promover a inclusão de competências emocionais tanto nos currículos de formação docente quanto nos programas regulares de educação.

Pekrun (2006) complementa esse debate ao apresentar a Teoria das Emoções de Realização, argumentando que emoções como alegria, esperança, ansiedade e tédio afetam diretamente o engajamento e o desempenho dos alunos. Assim, uma formação docente que contemple esses fatores permite intervenções mais eficazes e humanas no cotidiano escolar.

O trabalho de Barcelos contribui muito frente aos desafios enfrentados pelos educadores no cenário educacional contemporâneo, caracterizado por rápidas mudanças e demandas crescentes.

A professora Barcelos (2023) apresenta que o termo “Letramento Emocional” surgiu a partir dos estudos sobre inteligência emocional de Daniel Goleman (1998), que tornou esses conceitos populares ao discutir como as emoções influenciam o comportamento humano, as relações interpessoais e o aprendizado. Goleman introduziu a ideia de que a inteligência emocional, que envolve a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros, é tão importante quanto o QI para o sucesso pessoal e profissional.

No contexto educacional, o letramento emocional se refere à habilidade de compreender e lidar com as emoções de forma eficaz, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Esse conceito ganhou relevância ao mostrar que as emoções não são apenas um aspecto pessoal, mas algo que afeta diretamente o aprendizado, a comunicação e as interações dentro da sala de aula (Barcelos, 2023).

Segundo a professora Ana Barcelos (2023), é importante compreender a nós mesmos e aos outros em nível emocional. Isso significa expressar e lidar com nossos próprios sentimentos, ao mesmo tempo em que somos sensíveis às emoções alheias. Mais do que isso, envolve responder a essas emoções de maneira empática e construtiva, tornando as relações mais saudáveis e enriquecedoras para todos (Weare, 2003).

Ser professor vai muito além de transmitir conteúdos; é ser guia, mediador e, muitas vezes, um porto seguro para os alunos. Em um mundo onde as emoções estão à flor da pele, o papel do professor se amplia: não basta apenas ensinar, é preciso acolher, ouvir e compreender. Mas não é só com os alunos que preciso ter esse cuidado. Como professora, também enfrento desafios diários e preciso reconhecer e gerenciar minhas próprias emoções.

É perceptível o quanto precisamos, cada vez mais, aprender a lidar com nossas emoções. Diariamente, somos bombardeados por críticas e enfrentamos pensamentos internos de cobrança, questionando se estamos ou não fazendo a coisa certa. Isso se torna ainda mais evidente no papel de educador, onde a responsabilidade e as cobranças são constantes.

Barcelos destaca que o letramento emocional é um processo contínuo e social. É preciso refletir sobre nossas emoções: como estou me sentindo? Quais são os sentimentos que me rodeiam?

Uma vez que somos dotados de emoções, é essencial compreender a competência emocional, por meio da autoconsciência, autorregulação, e autocontrole das emoções e adaptá-las de acordo com o ambiente em que estamos, a sala de aula.

A professora enfatiza que, dentro do contexto social, é fundamental compreender e desenvolver aspectos essenciais para a formação emocional dos alunos, como a competência social, que envolve a capacidade de interagir de maneira saudável e respeitosa com os outros. Além disso, destaca a importância do vocabulário das emoções e sentimentos, pois, ao aprender a nomear e entender suas emoções, os alunos ganham ferramentas para lidar com elas de forma mais eficaz. Isso inclui o reconhecimento e gerenciamento de emoções, como a raiva, a tristeza ou a frustração, que, quando mal compreendidas, podem gerar conflitos.

O domínio dessas competências permite aos estudantes não apenas lidar com seus próprios sentimentos, mas também entender as emoções dos outros, promovendo a empatia e facilitando a resolução de conflitos de forma pacífica e construtiva. Ao integrar esses aspectos no processo educacional, a professora Ana Barcelos (2023) argumenta que a sala de aula se torna um ambiente mais harmonioso e propício ao aprendizado, onde os alunos se sentem mais seguros e valorizados em suas interações.

Para Barcelos, é necessário ter autoconhecimento (identidade) e autoaceitação (como sentimos as emoções), uma vez que o letramento acontece em interação dentro de contextos políticos, culturais e econômicos. Como ocorreu nos anos anteriores, a pandemia e questões políticas trouxeram uma instabilidade emocional, medo e insegurança, por isso a necessidade do autoconhecimento: O que sinto? Como me sinto? O que me faz sentir certas emoções?

É interessante quando a autora Barcelos faz referência ao filme *Divertida Mente* da Disney (2015), que ilustra as cinco emoções

básicas – Alegria, Tristeza, Raiva, Nojinho e Medo – e as relaciona com nossas vivências cotidianas. O filme, ao representar de forma lúdica essas emoções, permite uma compreensão mais profunda de como elas influenciam nossas ações e decisões, oferecendo uma visão didática e acessível sobre como as emoções moldam nossa experiência diária. Barcelos utiliza essa referência para destacar a importância de reconhecer e lidar com essas emoções de maneira equilibrada, o que é fundamental tanto no processo de aprendizagem quanto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Figura 1 – Emoções do filme Divertida Mente



Fonte: Imagem disponível em: <https://jovempan.com.br/entretenimento/tv-e-cinema/pixar-anuncia-sequencia-de-divertida-mente-para-2024.html>

No filme *Divertida Mente* (Disney, 2015), cada emoção desempenha uma função específica. A Alegria é expansiva, gerando energia e promovendo abertura para conexões sociais. O Medo atua como uma emoção de sobrevivência, ajudando a evitar perigos. A Tristeza possibilita a reintegração emocional, o reconhecimento da perda e a compreensão dos próprios limites. O Nojo tem a função protetora, evitando a contaminação por elementos prejudiciais. A Raiva mobiliza energia para provocar mudanças e eliminar ameaças. Por fim, a Surpresa facilita a atenção e a exploração, auxiliando

na adaptação a novas situações. No âmbito escolar, as emoções desempenham um papel crucial no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos. Assim como no filme *Divertida Mente*, onde cada emoção tem uma função específica, na sala de aula, as emoções dos alunos influenciam diretamente sua capacidade de aprender, interagir e crescer emocionalmente.

Como professora, percebo que grande parte dos alunos tem dificuldades em apresentar trabalhos orais quando solicitados. O medo, a vergonha e a ansiedade tomam conta, dificultando a progressão da atividade. É notório o olhar desesperado dos alunos, pedindo para que apresentem de forma isolada ou que façam outros trabalhos diferenciados. Como educadora, busco primeiro tranquilizar os alunos para, em seguida, encontrar uma nova maneira de avaliação. Partindo dessa premissa, ensinar é mais do que um conjunto de conhecimentos ou uma lista de práticas ou habilidades; é uma forma de estar e sentir historicamente em relação aos outros (Zembylas, 2005).

Compreender e respeitar essas emoções na sala de aula permite que o educador crie um ambiente de aprendizagem mais empático, adequado às necessidades emocionais dos alunos. Isso pode fortalecer as relações, promovendo o desenvolvimento socioemocional e garantindo que os alunos não apenas aprendam o conteúdo, mas saibam lidar de maneira saudável com suas emoções.

A autora Ana Barcelos menciona Paul Ekman, que identificou sete emoções básicas, uma teoria que, embora amplamente reconhecida, também foi alvo de críticas de alguns estudiosos, como Sara Benesch. Para ilustrar essa identificação e facilitar a interação com os professores durante o curso, ela apresenta imagens que representam as emoções, tornando o conceito mais tangível e acessível. Essa abordagem visual ajuda os educadores a refletirem sobre como as emoções se manifestam de forma concreta, o que é essencial para reconhecer e lidar com elas no contexto educacional.

Como mostra a imagem abaixo apresentada no curso de Letramento Emocional da FORPROLI-UFSB.

Figura 2 – Emoções e Expressões Faciais



Fonte: Imagem disponível em: <https://cicem.com.br/7-emocoes-basicas-universais/>

De acordo com o letramento emocional crítico, as emoções de homens e mulheres são socialmente diferenciadas. Enquanto as mulheres são culturalmente autorizadas a expressar sentimentos através do choro, os homens, por outro lado, são incentivados a reprimir essa emoção e manifestar a raiva. Essas normas fazem parte de construções sociais que impõem padrões distintos de comportamento emocional para cada gênero. O letramento emocional crítico nos ajuda a entender como a sociedade molda a forma como expressamos nossas emoções. Desde cedo, aprendemos que certas emoções são mais aceitas em homens e outras em mulheres, reforçando estereótipos de gênero. Esse tipo de imposição pode limitar a liberdade emocional e até afetar nosso bem-estar psicológico. Por isso, é fundamental questionar essas normas e construir uma sociedade mais justa, onde todos possam expressar seus sentimentos sem medo ou julgamento.

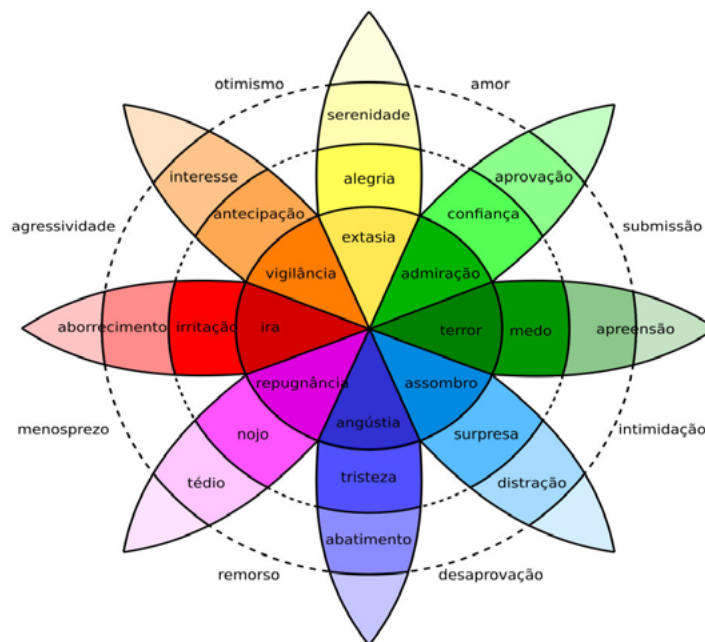
De acordo com Ana Barcelos (2023), a palavra “emoção” tem origem no latim *e-movere*, que significa “colocar em movimento”.

Esse termo compartilha a mesma raiz da palavra “motor”, que se refere a algo que impulsiona ou movimenta. Dessa forma, a emoção pode ser entendida como aquilo que nos move, influenciando nossas ações e reações. Para a autora Barcelos, a emoção possui um conceito multidimensional, abrangendo cinco dimensões: comportamental, fisiológica, fenomenológica, cognitiva e social. A dimensão comportamental está relacionada às expressões e ações resultantes das emoções. A fisiológica envolve processos internos, como a liberação de hormônios e a ativação neuronal. A dimensão fenomenológica diz respeito à forma como vivenciamos subjetivamente as emoções. Já a cognitiva se refere aos pensamentos que temos sobre elas, enquanto a social está ligada à forma como interagimos emocionalmente com os outros.

O conceito multidimensional das emoções, segundo Barcelos, evidencia sua complexidade e impacto em diferentes aspectos da vida. A abordagem da autora permite uma compreensão mais ampla das emoções, indo além da simples manifestação externa. Ao refletir sobre essas múltiplas dimensões, podemos aprimorar a forma como lidamos com nossas próprias emoções e as dos outros, favorecendo o autoconhecimento e as relações interpessoais.

A autora cita Robertson (2004), que pontua as emoções como processuais e interativas, construídas de maneira cultural, social e discursiva, além de estarem diretamente ligadas às nossas crenças e identidades. Nesse contexto, Barcelos apresenta um novo modelo de compreensão das emoções baseado na psicologia evolutiva: a *Roda das Emoções* de Robert Plutchik (1980). Esse modelo demonstra que as emoções não são intrinsecamente boas ou más, mas todas desempenham funções essenciais para a sobrevivência e adaptação. Como mostra a imagem abaixo, apresentada no curso de LE, pela autora Barcelos.

Figura 3 – Roda das emoções⁵



Fonte: Plutchik, 1980

A Roda das Emoções de Plutchik ilustra como a intensidade das emoções é representada pelos núcleos: quanto mais próximos do centro, mais intensas são as emoções; enquanto as emoções mais distantes do centro tendem a ser mais sutis. Além disso, as emoções possuem diferentes funções. A função adaptativa prepara o organismo para a ação, a social permite comunicar nossos estados afetivos aos outros, e a motivacional serve como um impulso para o nosso funcionamento, como um combustível para a motivação.

Ana Maria Barcelos cita Goleman (1995), que aponta a importância de desenvolver habilidades emocionais como autoconsciência, autorregulação, automotivação e auto empatia. O primeiro passo para lidar com as emoções é reconhecê-las e compreendê-las. Além disso, Barcelos destaca que a aprendizagem é um processo dinâmico e global, no qual as emoções desempenham um papel essencial. Ela ressalta que experiências emocionais envolventes tornam o aprendizado mais significativo, atraente e eficaz, contribuindo para um ensino mais afetivo e transformador (Barcelos, 2023).

Todos os dias, ao entrar em sala de aula, percebo que meus alunos não trazem apenas seus materiais escolares, mas também um universo de emoções. Alguns chegam radiantes, cheios de entusiasmo para aprender, enquanto outros carregam o peso da ansiedade, da insegurança ou da frustração. Como professora, sei que meu papel vai muito além de ensinar conteúdos; preciso também acolher esses sentimentos e saber ouvi-los para que os alunos se sintam seguros para aprender e se expressar. Como destaca a autora Ana Maria Barcelos (2023), é importante que nós, professores, reduzamos a inibição, pois errar faz parte da aprendizagem (e de sermos humanos).

O papel das emoções na aprendizagem é fundamental, pois influencia tanto o engajamento dos alunos quanto a retenção do conhecimento. O uso de estratégias que estimulem a autorregulação emocional e promovam um ambiente de aprendizagem afetivo pode melhorar significativamente o desempenho acadêmico. Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros e motivados, eles se tornam mais abertos ao aprendizado, desenvolvendo autonomia e resiliência. Assim, a educação deve ir além da transmissão de conteúdos e incluir o desenvolvimento das competências socioemocionais, tornando o processo de ensino mais humanizado e eficaz.

Outro ponto em destaque da apresentação da professora foi quando ela questionou: “Que emoções o processo de aprendizagem pode despertar nos aprendizes?”

Emoções como alegria, orgulho e satisfação são consideradas positivas para um aprendizado mais eficaz. Por outro lado, emoções como frustração, ansiedade, medo, vergonha e desprezo são vistas como negativas e podem dificultar o processo de aprendizagem. Segundo a autora, a ansiedade é a emoção mais estudada no contexto da aprendizagem de línguas. Quando um indivíduo se sente apreensivo e não possui proficiência na língua, seu organismo responde com o aumento dos batimentos cardíacos. Essa ocorrência fisiológica pode interferir diretamente no aprendizado, dificultando a assimilação e o uso da nova língua (Gardner; Macintyre, 1993).

“E como trabalhar as emoções em sala?” Percebo o quanto é essencial criar um ambiente onde os alunos se sintam valorizados e compreendidos. Segundo Barcelos (2023), aumentar a autoestima, promover a motivação e abrir espaço para falar sobre emoções na sala de aula são aspectos fundamentais para um aprendizado mais significativo. Torna-se essencial reconhecer os alunos como sujeitos singulares, promovendo a escuta ativa e incentivando práticas pedagógicas humanistas que favoreçam o desenvolvimento da autoestima, da empatia e do cuidado interpessoal.

ENTRE MEDOS E ALEGRIAS: O LETRAMENTO EMOCIONAL EM MOVIMENTO

Durante a construção deste texto, tornou-se cada vez mais evidente que as emoções desempenham um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Elas geram impactos concretos não apenas no desempenho escolar, mas também no desenvolvimento

pessoal e social dos estudantes. A partir da abordagem proposta pela professora e pesquisadora Ana Maria Barcelos no curso de Letramento Emocional oferecido pela FORPROLI/UFSB, pude ressignificar minha compreensão sobre o ato de educar. Educar vai muito além da transmissão de conteúdos: trata-se de uma prática humanizada, permeada por afetividade, interação e construção de significados.

Ao buscar formação continuada por meio do letramento emocional, percebi a urgência de transformar não apenas minha prática pedagógica, mas também minha postura diante dos desafios cotidianos da sala de aula. Essa formação me ensinou a reconhecer, compreender e lidar com as minhas próprias emoções, o que, por consequência, ampliou minha capacidade de acolher e orientar as emoções dos meus alunos. Criar um ambiente emocionalmente seguro, respeitoso e motivador não é apenas um ideal pedagógico — é uma necessidade para garantir que o processo educativo seja realmente eficaz.

Essa experiência formativa também se aproxima da perspectiva apresentada por Coelho (2015), ao compreender a formação docente como um espaço de conversações, reflexão coletiva e emergência de novas atitudes pedagógicas. Refletir sobre o papel das emoções no espaço escolar revelou o quanto emoções como pertencimento, motivação e alegria impulsionam o processo de aprender. Por outro lado, emoções como medo, frustração e ansiedade muitas vezes atuam como barreiras invisíveis, mas poderosas. Nesse sentido, o papel do professor vai muito além da mediação de conteúdos: somos também mediadores emocionais, responsáveis por cultivar vínculos, fortalecer a autoestima e promover um ambiente propício ao crescimento de cada aluno.

Ao analisar os estudos de Ana Maria Barcelos em diálogo com autores como Paulo Freire, Jean-Jacques Rousseau e Daniel Goleman, ampliei minha compreensão sobre a importância de integrar

o aspecto emocional à prática docente. A célebre afirmação de Freire — de que a educação não pode ser fria nem desumana — ecoa fortemente nesse contexto. O letramento emocional emerge, assim, como uma estratégia pedagógica essencial para a construção de relações de confiança, respeito e colaboração entre professores e alunos.

Por fim, minha vivência e participação no curso de Letramento Emocional transformou completamente minha maneira de ser professora. Antes, eu me preocupava em cumprir um cronograma e atender às exigências formais da educação. Hoje, compreendo que ser professora vai muito além disso. Aprendi que o acolhimento e o vínculo com os alunos são essenciais para a aprendizagem. Ensinar é, acima de tudo, um ato de conexão, e a verdadeira educação só acontece quando há espaço para a emoção, o diálogo e o respeito à individualidade de cada estudante.

Ao retomar as reflexões construídas ao longo deste texto, compreendo que o letramento emocional, quando assumido de forma crítica, amplia significativamente o olhar sobre a prática docente. Mais do que aprender a “lidar” com emoções, trata-se de entender como elas são socialmente construídas e como atravessam as relações escolares, influenciando comportamentos, expectativas e formas de participação dos alunos.

Essa perspectiva contribuiu para que eu passasse a olhar com mais atenção para situações cotidianas da sala de aula, reconhecendo que expressões de medo, raiva, silêncio ou choro não são apenas questões individuais, mas refletem aprendizagens sociais e culturais mais amplas. Integrar o letramento emocional à reflexão crítica possibilita, portanto, uma prática pedagógica mais humana, ética e comprometida com o respeito às diferenças, favorecendo a construção de um ambiente educativo em que aprender e sentir caminham juntos.

E para finalizar, concluí que a emoção é um componente inalienável da experiência educacional, que necessita ser cuidadosamente considerada na formulação de políticas educacionais e na prática cotidiana de ensino. O investimento contínuo no desenvolvimento emocional de professores e alunos é vital para o avanço de um sistema educacional que não apenas prepara os alunos para desafios acadêmicos, mas também para a vida como indivíduos empáticos e resilientes. Portanto, integrar as emoções no currículo e na prática pedagógica não é uma escolha opcional, mas uma necessidade crucial para a promoção de um aprendizado verdadeiramente transformador e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Cognição e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, 2005.
- ARNOLD, Jane (org.). Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. /n: BARCELOS, A. M. F.; TOLDO, C.; STURM, L. (org.). **Letramento emocional no ensino da língua**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Emoções, crenças e formação de professores: repensando conceitos e práticas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, 2012.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Emoções, crenças e formação de professores de línguas. /n: BARCELOS, A. M. F.; TOLDO, C.; STURM, L. (org.). **Letramento emocional no ensino da língua**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Letramento emocional e formação docente**. Palestra proferida no curso FORPROLI/UFESB, 2023.
- BROWN, Brené. **Daring greatly**. New York: Gotham Books, 2012.

COELHO, Heloisa Santos H. Projeto de educação continuada: rede de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. *In*: BARCELOS, A. M. F.; TOLDO, C.; STURM, L. (org.). **Letramento emocional no ensino da língua**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

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

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. **A student's contributions to second-language learning**: Part II, affective variables. *Language Teaching*, v. 26, n. 1, p. 1-11, 1993.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Working with emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1998.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, learning, and the brain**: exploring the educational implications of affective neuroscience. New York: W. W. Norton & Company, 2011.

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, 2006.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, 1990.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

WEARE, Katherine. **Developing the emotionally literate school**. London: Paul Chapman Publishing, 2003.

ZULL, James E. **The art of changing the brain**: enriching teaching by exploring the biology of learning. Sterling, VA: Stylus Publishing, 2002.

14

Gysele da S. Colombo-Gomes

AS HISTÓRIAS E OS EPISÓDIOS DE VIDA NAS ONDAS DE EMOÇÕES DOS DIÁRIOS DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA EM FORMAÇÃO

**STORIES AND EPISODES OF LIFE
IN THE EMOTIONAL WAVES OF PRE-SERVICE
LANGUAGE TEACHERS' DIARIES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-653-1.14

SUMÁRIO

RESUMO

Neste estudo de caso, investigo como professoras(es) de inglês como língua franca em formação inicial compreenderam as exigências emocionais para concluir a graduação em um contexto pós-pandêmico. Ancorada na abordagem pós-estrutural-discursiva das emoções e na Prática Exploratória (Allwright, 1991; 2003; Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2006; 2013), analiso como regras de sentimento e trabalho emocional (Hochschild, 1983; Bonfim; Gondim, 2010; Benesch, 2017) moldaram ações, resistências e percepções durante um período ainda marcado pela "pedagogia do vírus". Os resultados indicam que abrir espaços para trocas emocionais, flexibilizar prazos e orientar aprendizes podem funcionar como formas de resistência e cuidado, revelando que, em certos momentos, não realizar o trabalho emocional favorece o desenvolvimento mútuo na formação docente.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This case study examines how pre-service English as a Lingua Franca teachers understood the emotional demands of completing their degrees in the context of the post-pandemic era. Taking a post-structural discursive approach to emotions and Exploratory Practice (Allwright, 1991; 2003; Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2006; 2013), the study analyses how feeling rules and emotional labor (Hochschild, 1983; Bonfim; Gondim, 2010; Benesch, 2017) influenced actions, resistance and perceptions during a period still affected by the 'pedagogy of the virus.' The findings show that creating spaces for emotional exchange, extending deadlines and providing learner support can serve as forms of resistance and care. In some cases, avoiding emotional labour fostered mutual development in pre-service teacher education.

PAISAGENS NO MAR DE EMOÇÕES

Segundo Steiner e Perry (1999), o termo *letramento emocional* foi cunhado por Steiner em 1979 para designar um conjunto de competências relacionadas à capacidade de reconhecer, nomear, interpretar e gerir emoções, concebidas como fundamento de uma vida emocional saudável e de relações interpessoais socialmente produtivas. Tal noção deu origem, posteriormente, ao programa de letramento emocional desenvolvido pelos autores, consolidando-se como um referencial teórico relevante para a compreensão das dimensões afetivas implicadas nos processos educativos. No âmbito da formação de professores, o letramento emocional crítico, configurou-se como um eixo analítico central, na medida em que o trabalho docente envolve não apenas demandas cognitivas e técnicas, mas também exigências emocionais complexas, historicamente subestimadas nos currículos formativos. Considerando que o letramento emocional crítico não se limita à interpretação do mundo emocional, mas visa também à intervenção nele, com vistas à promoção da justiça social, da inclusão e de uma ética relacional, esta investigação fundamenta-se na abordagem crítica de Freire (1996), bem como nos aportes teóricos de Ahmed (2004), Benesch (2017, 2018, 2020), Colombo Gomes (2025) e Zembylas (2003, 2014).

Nessa perspectiva, ao investigar como professoras e professores de inglês como língua franca, em formação inicial, compreenderam e significaram as exigências emocionais associadas à conclusão da graduação em um contexto pós-pandêmico, torna-se aqui fundamental destacar a centralidade do letramento emocional enquanto processo formativo, reflexivo e crítico. O período pandêmico desencadeado pela COVID-19 intensificou a circulação de emoções como medo, ansiedade e insegurança, produzindo um cenário de incertezas que atravessou as experiências individuais e coletivas e impactou diretamente as condições de ensino e aprendizagem. Tais emoções,

longe de se restringirem à esfera privada, constituíram-se como elementos estruturantes das práticas educativas em ambientes digitais emergenciais.

Cada uma das histórias e episódios narrados por esses(as) professores(as) em formação inicial tem início no período pós-pandêmico, quando, após o tempo político e midiático ter condicionado os modos pelos quais a sociedade contemporânea passou a perceber os riscos a que estava exposta (Santos, 2020), resistir às emoções já não se configurava como uma tarefa menos árdua. Novos desafios emergiram e, entre eles, destacou-se a necessidade de readaptação ao espaço social.

Ahmed (2004) argumenta que as emoções operam no alinhamento entre o espaço da corporeidade e o espaço social. Nesse processo de alinhamento, professoras e professores de inglês como língua franca (ILF), em formação inicial, não apenas possuíam emoções, mas as vivenciaram, reconheceram e avaliaram, além de comunicá-las, compartilhá-las, transferi-las ou mesmo resistir a elas em momentos específicos e ao longo do tempo (Prior, 2019).

Tais histórias e episódios começam com o período pós-pandêmico, quando, após o tempo político e midiático ter condicionado o modo como a sociedade contemporânea se apercebia dos riscos que corria (Santos, 2020), resistir às emoções parecia ser uma tarefa menos árdua. Novos desafios surgiram, e entre muitos desses desafios destacou-se a readaptação ao espaço social. Ahmed (2004) salienta que as emoções trabalham para alinhar o espaço da corporeidade com o espaço social, dessa forma, engajadas(os) nesse alinhamento, professoras(es) de inglês como língua franca (ILF) em formação inicial¹, que não apenas tinham emoções – vivenciaram,

1 Informo que neste texto usarei os termos "professoras(es) de inglês como língua franca (ILF) em formação inicial", "professoras(es) em formação inicial", "discentes", "aprendizes" e "alunas(os)" de forma intercambiável.

reconheceram, avaliaram – comunicaram e até compartilharam, transferiram ou resistiram a emoções em momentos particulares e ao longo do tempo (Prior, 2019).

Contudo, se durante o isolamento a necessidade da adoção das novas tecnologias era uma questão iminente para a educação, no período pós-pandêmico nos era imputada a ação de reestabelecer os vínculos sociais e emocionais. Tudo isso é um pequeno esboço das dificuldades que agravaram nosso cenário educacional pós-pandêmico a ponto de alcançarmos situações-limites que, conforme aponta Liberali (2020):

colocadas pela realidade imediata, podem imobilizar os sujeitos. Nesse momento, as chances para isso são inúmeras, uma vez que não há experiências anteriores com situações como a colocada pela covid-19. Nosso despreparo frente a isso parece gerar a sensação de total inutilidade e inevitável fracasso ou destruição (Liberali, 2020, p. 15).

Alinhada à referida autora, entendo que a crise da Covid-19 tenha suscitado a criação do inédito viável, e foi mandatário buscarmos caminhos para potencializar a todos, em especial, àqueles que, à mercê da tecnologia, buscavam caminhos para ensinar e aprender. Todavia, é indubitável que é na crise e nas dificuldades que tendemos a perder o controle de nossas reações diante de nossas emoções, uma vez que a gestão de emoções não é, verdadeiramente, a mais fácil das tarefas. Se em ambientes não institucionais apascentar emoções é uma árdua tarefa, o que se pode afirmar sobre a gestão das emoções em contextos educacionais repletos de inequidades socioeconômicas na universidade pública? Não é à toa que Barcelos e Aragão (2018, p. 519) sugerem que as emoções deveriam fazer parte do currículo da formação de professores de línguas, afinal, "dando aos professores e aos formadores uma chance de falar sobre e entender suas próprias emoções em relação ao ensino, os tipos de emoções que eles podem sentir, como elas podem influenciar sua prática e como eles podem administrá-las".

Tenho atuado como docente na formação de professores desde o ano de 2005, na universidade pública desde 2015, e uma vez que ainda não temos em nosso currículo disciplinas que tratem da relação dos professores formadores e professores em formação com suas emoções, tenho buscado oferecer um letramento emocional² (Barcelos, 2024) às (aos) discentes a fim de estabelecer um diálogo sobre a forma como o ensino-aprendizagem deve ser uma ação coconstruída e que sirva para o desenvolvimento mútuo (Allwright, 2003a; Miller, 2012). Acredito, como Barcelos e Aragão (2018), que é nas oportunidades de interação e diálogo que podemos oferecer às(aos) professoras(es) formadoras(es) e em formação momentos para refletirem sobre como suas emoções podem influenciar suas práticas para que assim possam entender a natureza da qualidade de vida em sala de aula (Allwright, 2003a; 2003b; Miller, 2012; 2013) e, com isso, promover desenvolvimento mútuo por meio de conversas exploratórias (Nunes, 2022; Colombo Gomes; Miller; Jordão, 2024) ou de diários reflexivos dialogados. Levando em consideração esses aspectos, foi em interações que, surpreendentemente, pude perceber que mesmo após o retorno ao regime presencial, discentes e eu ainda demonstrávamos medo da crise na saúde mundial e desconforto em lidar com o “novo normal”.

Na educação, vivemos, em geral, num mar de emoções, com questões socioculturais e econômicas que afetam o trabalho de professoras(es) formadoras(es) e/ou em formação; todavia, durante a pandemia e no período pós-pandêmico, enfrentamos um mar revolto, tal qual um mar em ressaca (que é um fenômeno natural caracterizado pela elevação anormal no nível do mar, além do aumento da agitação das suas águas) e, em nosso caso, um período conturbado pela elevação da carga emocional cobrada em virtude de nosso papel social como professoras e professores naquele tempo de situações-limites

2

Barcelos (2015b) define letramento emocional como “o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social”.

(Liberali, 2020). Com isso, nesse período, ondas emocionais de medo e ansiedade de grande amplitude nos jogavam de um lado para o outro, afetavam nosso equilíbrio, danificavam nossa infraestrutura emocional para o trabalho acadêmico e ofereciam riscos à população, construindo dessa forma um cenário complexo ou uma paisagem composta de uma realidade de muitas adversidades.

Pekrun *et al.* (2002) afirmam que as emoções acadêmicas têm sido amplamente negligenciadas pela psicologia educacional e acrescentam que o medo e a ansiedade são duas emoções generalizadas nas escolas. Na realidade, o medo e a ansiedade foram relativamente negligenciados pelos sociólogos da educação (Jackson, 2010a; Zembylas, 2009). Entretanto, a ansiedade é a emoção relatada com mais frequência por aprendizes (Pekrun *et al.*, 2002) e o medo é a que mais recebeu atenção na sociologia em geral. Concorro com o que a Mental Health Foundation (2009, p. 13) defende em relação ao medo, pois compreender seu funcionamento e como podemos relacionar-nos melhor com ele poderia fazer uma enorme diferença para nossa saúde e bem-estar na sociedade, sem mencionar o aumento de nosso potencial para viver, aprender e crescer. Ademais, compreender como os medos funcionam é importante para o desenvolvimento de teorias e práticas para promover a justiça social, uma vez que, conforme Robin (2004) advoga, o medo é usado para sustentar hierarquias, por isso precisamos de compreender como essa emoção funciona dessa forma se quisermos desafiá-lo.

Diante das ondas e marés altas e baixas dessa “ressaca emocional”, vislumbrei investigar (i) como a emoção do medo surgia na forma como professora(es) em formação executavam o trabalho emocional ao se autoavaliarem após um período de distanciamento social; e (ii) como praticantes exploratórios fazem a gestão de suas emoções. Para alcançar esses objetivos, propus-me a responder às seguintes questões de pesquisa: Por que o medo causou tanto desconforto durante o período pós pandêmico? e Qual o trabalho emocional desses praticantes após o Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

Apoiada na abordagem pós-estrutural-discursiva das emoções, que considera a relação entre emoções e poder, assim como na investigação de Benesch (2018), busquei entender como as regras de sentimento e o trabalho emocional (Hochschild, 1983; Bonfim; Gondim, 2010; Benesch, 2017) eram moldados a partir do medo. Posto isso, seguindo uma organização de trabalho, após esta seção encontram-se outras cinco seções, a saber: **Uma bússola para todos os mares**, uma breve descrição da Prática Exploratória; **As ondas emocionais**, um olhar sobre as emoções; **Um guia de viagem sobre as ondas**, a descrição metodológica do estudo; **Analisando as marés**, a análise dos registros e discussão sobre os resultados; e **Entendimentos alcançados**, a tessitura de minhas considerações.

UMA BÚSSOLA PARA TODOS OS MARES

Em arenas culturais onde formas sociais e ideológicas distintas encontram-se em constante conflito, acredito que devemos buscar a transformação da sociedade através da educação, incluindo o ensino de línguas. É nessa perspectiva em que me assumo como uma praticante exploratória na formação universitária de professores de língua inglesa. Dick Allwright, o precursor da Prática Exploratória (PE), sustenta que a PE se trata de uma proposta de educação e pesquisa que visa conduzir professoras(es), estudantes, pesquisadoras(es) e equipe escolar à reflexão, não apenas sobre suas práticas pedagógicas, mas também sobre qualquer questão que envolva afetividade, aprendizagem, sucessos e insucessos (Allwright, 2001). Já Miller (2013, p. 323) afirma que “[a] Prática Exploratória reinventa a vida em sala de aula, ao ressignificar as(os) professoras(es) e as(os) alunas(os)³ como praticantes do ensino-aprendizagem e como intelectuais transformadores”. De acordo com a autora,

a Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos⁴, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender a ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento de vida na sala de aula (Miller, 2010, p. 113).

No entanto, de forma mais concisa, entendo a PE como um amplo 'trabalho para entender' as questões relevantes para os agentes envolvidos em um processo de realização da pesquisa de forma integrada à própria prática profissional e em conjunto com os demais profissionais envolvidos (Allwright, 2003a; 2003b; Miller, 2012; 2013; Colombo Gomes, 2014). Dessa forma, para mim, a PE é uma atitude reflexiva e inclusiva de ensinar-aprender e fazer pesquisa, orientada por princípios éticos, em que todos os envolvidos participam indagando o porquê do trinômio acontecimentos-experiências-emoções e buscando entender o mundo ao redor e a si mesmos.

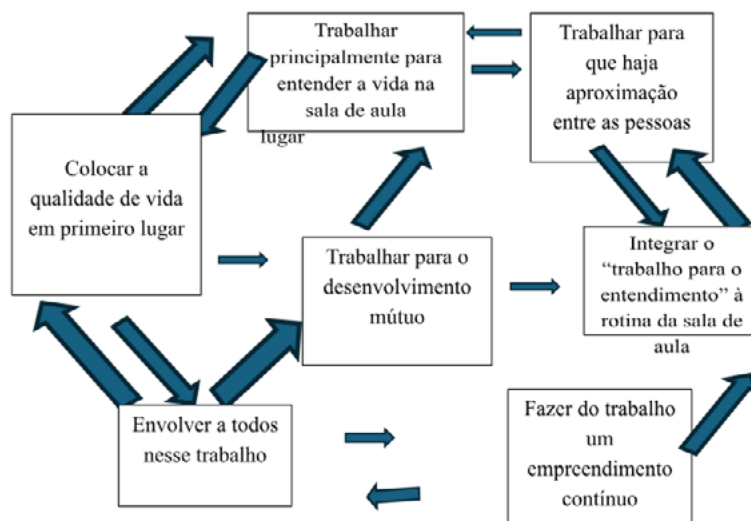
Saliento que essa combinação do ensino e pesquisa começou a ser entendida a partir de Freire, pois em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor já postulava que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

A PE segue essa corrente, e acredito que além de trazer em si muito da perspectiva freiriana, também apresente fortes traços do que Ribeiro (2015) descreve como *Pedagogia Crítica*. Nas palavras desse autor,

a Pedagogia Crítica (PC) não é uma teoria, é um modo de vida, é uma forma de fazer ensino e aprendizagem (Akbari, 2008), é ensinar com atitude (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003) (Ribeiro, 2015, p. 237).

A PE, que é para mim um modo de vida, com essas características marcantes, adota, sem uma ordem de relevância, sete princípios interligados, que são:



Embora todos os princípios tenham os mesmos valores e importância, neste estudo, tive como foco o trabalho para o desenvolvimento mútuo, visto que a cada passo, durante o semestre letivo, preocupe-me em desenvolver em cada aprendiz a habilidade de reconhecer suas emoções, especialmente a do medo, pois compreender seu funcionamento e como se relacionar melhor com ele poderia fazer uma enorme diferença para a saúde e bem-estar na sociedade (Cf. Mental Health Foundation, 2009, p. 13) e me fortalecer para lidar com meus medos como professora formadora também. Gerar entendimentos mútuos – buscar respostas para entender questões relacionadas à forma como nos sentíamos

para que a natureza da sala de aula fosse boa – foi, portanto, também uma forma de nos letrar emocionalmente e, para compreender tal ação, faz-se necessário lançar nossos olhares às emoções.

AS ONDAS EMOCIONAIS

Os estudos acerca das emoções tanto na literatura estrangeira, quanto na brasileira, indicam que elas, as emoções, foram por bastante tempo colocadas em segundo plano em relação à cognição. Agudo (2018), por exemplo, na introdução do livro intitulado *Emotions in Second Language Teaching Theory, Research and Teacher Education* destaca que apesar do fato de a emoção ser um fenômeno humano misterioso que está no cerne da nossa existência e nos intrigar por séculos, os aspectos cognitivos da aprendizagem sempre receberam maior atenção do que a área da emoção. Segundo o autor, uma possível explicação convincente de tal negligência da emoção na literatura seja que as emoções são, por natureza, altamente subjetivas e, conseqüentemente, não são facilmente observáveis nem mensuráveis. Em seus estudos, Benesch (2012, 2017) salienta que as emoções têm sido ignoradas na literatura de pesquisa, em parte porque têm sido vistas como subjetivas, irracionais, exclusivamente femininas e difíceis de captar. Barcelos (2015, 2017), uma das principais estudiosas do tema no Brasil, por sua vez, também reforça a ideia de que os estudos sobre emoções não tiveram o mesmo foco, nem ao menos receberam a mesma importância que estudos racionais da linguagem, de ensino e da aprendizagem de inglês.

Todavia, após a virada afetiva (Pavlenko, 2013) ou a virada emocional (Barcelos, 2015) tais estudos vêm gradualmente aumentando nos últimos anos, como destacam Agudo (2018), Barcelos e Aragão (2018), Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), Benesch (2012), Colombo Gomes (2022), Colombo Gomes e Silveira (2022), Dewaele, Gknou

e Mercer (2018), Swain (2013), dentre outros. Barcelos e Ruohotie-Lihty (2018, p. 113) afirmam que suas percepções acerca das emoções advêm da Psicologia Social e da Educação e as entendem como construções dinâmicas, uma rede complexa que colore as nossas percepções e influencia a forma como escolhemos agir no futuro. As autoras se alinham a So (2005) e acreditam que as emoções são “o resultado psicológico de interações dinâmicas entre diferentes camadas de sistemas internos e externos – fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais”. Como estudiosa e, profundamente, interessada em teorizar as emoções, concebo emoções como

disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ação em que nos movemos (Maturana, 1998, p.15) que, também, podem, em alinhamento com Zembylas (2002a, 2002b, 2003, 2004) ser compreendidas como conceitos sociais, culturais e políticos (Colombo Gomes, 2025, p. 166).

Isso porque além de vê-las como algo interno que nos faz agir de uma forma ou de outra, percebo o quanto elas nos moldam socialmente de acordo com aspectos culturais e políticos que regem nossa sociedade. Não obstante o fato de terem sido colocadas por bastante tempo em segundo plano, as emoções alcançaram internacionalmente destaque na Linguística Aplicada e na Psicologia Social. Enfatizo que, no Brasil, o crescente interesse pelos estudos desse tema pode ser observado pela produção de recentes dossiês temáticos e livros, tais como o dossiê temático no 22, v. 1 da Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA (2022), organizado por Barcelos, Aragão, Ruohotie-Lyhty e Colombo Gomes, no qual encontramos uma grande incidência de trabalhos sobre emoções de professores; o dossiê da Revista GLÁUKS ONLINE, v. 23 (2024), organizado por Barcelos, Andrade Neta e Silvestre Ramos, que trata de emoções no ensino e aprendizagem de línguas; o livro Emoções e ensino de línguas, da editora CRV, organizado por Colombo Gomes e Barcelos (2023); o livro Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais, da Pontes Editores Ltda, organizado

por Colombo Gomes e Gattolin (2024), o livro *Emoções e narrativas visuais*, da Pontes Editores Ltda, organizado por Aragão (2025); e ainda um dossiê da revista *The ESPECIALIST*, ainda sendo organizado por Tanzi Neto, Liberali, Kluge, Nicolaides e Munõz-Salinas, que aborda trabalhos relacionados aos movimentos e entrelaçamentos do poder das emoções no campo dos estudos da linguagem, com previsão de publicação ainda em 2025. Compreendo, assim, que essas obras corroboram a ideia de que as emoções avançam como tema de relevância social em nosso país.

Prior (2019) assevera que as pessoas não apenas têm emoções, elas as vivenciam, reconhecem, avaliam, comunicam e até compartilham, transferem ou resistem a elas em momentos particulares e ao longo do tempo. Logo, podemos inferir que as emoções constituem um importante parcela da vida das pessoas e, como seres sócio-históricos, as emoções passam a ter um valor social. Segundo Ahmed (2004) as emoções trabalham para alinhar o espaço da corporeidade com o social e a emoção do medo se estabelece, como salienta essa autora, nas relações de poder e cultura, como uma forma de controle social. Alinhada a essa estudiosa, entendo, dessa forma, que o medo – não apenas durante a pandemia, mas até a presente data – criou limites entre “o que sou” e “o que não sou”, por meio do efeito de se afastar de um objeto que ameaça “o que sou”.

No segundo capítulo de seu livro intitulado “*The courage to teach*”, Palmer (1998) aborda a cultura do medo e nos coloca diante do desafio dos novos paradigmas educacionais. Segundo o autor, existem os medos que nos ajudam a sobreviver e aqueles que nos paralisam, assim como o medo de perder a posição conquistada – de sair da zona de conforto – de se entregar à missão de ensinar. Além disso, Palmer destaca a importância de encontrarmos perguntas que não sabemos como responder e que nos ameaçam. Essa coragem de vencer o medo para ensinar se alinha com a proposta da Prática

Exploratória e, na verdade, isso destaca um dos princípios da PE, que é a busca por entendimentos, ou seja, buscar juntos respostas que construam o conhecimento, da(o) professor(a) e da(o) aluna(o).

Em relação às emoções no contexto escolar, Benesch (2012) salienta que as emoções como desesperança, apatia, ansiedade, medo, dentre outras, são consideradas ruins. Assim sendo, em analogia à autora, nesses contextos, essas emoções são muitas vezes ocultadas ou evitadas por eles devido a questões culturais mais amplas em torno das emoções e do próprio magistério e é importante abordá-las, a fim de compreender as formas para contestação e resistência de professores aos discursos dominantes. No presente estudo, abordo o medo para entender a natureza da sala de aula e buscar promover resistência e resiliência a fim de contestar as normatizações e desigualdades no contexto educacional em meio a crise de um período pós-pandêmico, bem como conscientizar as(os) discentes do trabalho emocional que realizam muitas vezes sem estarem conscientes do que fazem.

No tocante ao “trabalho emocional”, a socióloga Arlie Hochschild (1983) cunhou o termo para evidenciar o processo de autorregulação das emoções como parte da função do trabalhador. Segundo a autora (1979, 1983), o trabalho emocional é guiado por “regras de sentimentos” derivadas de convenções sociais, de reações dos outros ou a partir do próprio indivíduo, afirmando que a nossa vida é socialmente controlada. O trabalho emocional (TE) se refere sobretudo à necessidade de as(os) funcionárias(os) modificarem ou esconderem suas emoções para cumprirem as exigências da empresa, geralmente, causando danos emocionais. Como, nesta investigação, trato de professoras(es) em formação, é importante destacar que Zembylas (2003), reconheceu o TE como fator inerente à vida profissional docente.

No ensino-aprendizagem, docentes e discentes modificam ou escondem suas emoções para cumprirem o papel que lhes são atribuídos e reproduzir crenças, tais como a(o) docente é vista(o),

em grande parte das ocasiões, como responsável pela aprendizagem, que é incansável e está sempre motivando suas(seus) alunas(os); e que as(os) discentes devem sempre buscar cumprir todas as tarefas designadas. Todas essas demandas, que se transformam em regras sociais e emocionais, apontam para problemas socioemocionais que podem também ser observados nos estudos de Xu e Du (2016), que abordam questões como o esgotamento e *stress* de professoras(es); a emoção e a construção da identidade profissional nas reformas educacionais; a emoção do professor e relações sociais; e competência e regulação emocional do professor. Alinhada ao que advoga Benesch (2017), acredito que o trabalho emocional deva servir para trazer à tona as injustiças contra as(os) discentes que não conseguiram cumprir com as exigências requeridas pelas instituições superiores, em relação ao direito de terem seus prazos prolongados ou condições de negociarem medidas de apoio a seu favor, já que a pandemia e suas consequências não foram suas opções, alternativas ou escolhas de vida.

Pauto-me por Benesch (2020) para analisar o trabalho emocional à luz da perspectiva pós-estruturalista para desafiar a noção de que docentes (em formação) devam controlar suas emoções em silêncio e, sim, utilizá-las como uma potente ferramenta para agência crítica e ativismo. Por fim, acredito, assim como Schutz e Zembylas (2009) que as emoções constituem uma dimensão fundamental no trabalho e na vida profissional das(os) professoras(es) formadoras(es) e em formação. Após essas reflexões, acrescento que, neste estudo, adoto uma perspectiva sociopolítica, devido ao fato de que as emoções que emergem dos registros refletem a preocupação social de uma comunidade de professoras(es) em formação.

UM GUIA DE VIAGEM SOBRE AS ONDAS

Esta investigação tem natureza qualitativa e cunho etnográfico (Van Lier, 1988), que envolveu uma longa reflexão analítica dos dados gerados por meio de diários reflexivos e na interação entre professora e discentes observada nesses diários somados aos dados produzidos na autoavaliação das(os) discentes. A investigação enquadra-se na tradição interpretativista das Ciências Sociais, que se centra na ideia de que o social é fruto de significados e interpretações produzidas pelos participantes de um determinado contexto (Cf. Moita Lopes 1996, p. 167). Nessa tendência de pesquisa, observamos a característica dada ao foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos (Moita Lopes, 1996, p. 22). Dessa forma, cada percepção apontada pelas(os) participantes em seus diários e no questionário da autoavaliação é entendida como registros importantes para a pesquisa, bem como para meu desenvolvimento contínuo como professora formadora e, simultaneamente, para o meu desenvolvimento mútuo com as(os) discentes. Essa busca do desenvolvimento profissional, mas também humano, caracteriza a presente investigação como uma pesquisa-ação crítica (TRIPP, 2005), pois buscava meu desenvolvimento como professora formadora sob a atitude reflexiva e inclusiva da Prática Exploratória (2013), haja vista almejar o desenvolvimento mútuo de todas as pessoas envolvidas.

Ocorrida após o fim dos períodos emergenciais (sistema de Ensino Remoto Emergencial – ERE) no ano de 2022, a investigação contou com a minha participação, como professora formadora, e uma turma da disciplina Fundamentos e Prática de Ensino de Língua Inglesa II da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, composta de 16 (dezesseis) discentes que ingressaram na universidade em diferentes períodos a partir de 2016.2 e que, devido ao descompasso de oferta de disciplinas por causa da pandemia, buscaram concluir a graduação cursando disciplinas fora da ordem

da grade curricular do curso, muitas vezes de forma desordenada. Destaco que, com a finalidade de preservação identitária, as(o) discentes serão identificadas(os) pelas iniciais do primeiro nome e do último sobrenome.

Quanto à geração de registros, foram utilizados dois tipos de instrumentos: diários reflexivos e um questionário de autoavaliação. No primeiro deles, o diário reflexivo, os discentes deveriam descrever o conhecimento que vinham coconstruindo com seus *peers* e a professora, durante o semestre, comparando com os problemas que enfrentaram ao longo do período pandêmico e pós-pandêmico. Tal instrumento sinalizava as dificuldades que as(os) discentes encontravam para realização das tarefas propostas no ambiente virtual e a forma como lidavam com as diferentes situações do último período. Os diários eram entregues semanalmente e seu conteúdo orientava-me para tomar novas decisões sobre as futuras aulas e atividades. Após receber os diários de oito semanas do curso, compilei 143 diários, pois nem todos as(os) discentes entregaram a tarefa. Dentre esses 143 diários, foram encontradas cerca de 76 ocorrências de substantivos, frases nominais e adjetivos relacionados à emoção do medo.

Semelhante a estudos que mostram a ansiedade como uma ferramenta para dificultar o progresso do aluno (Krashen, 1982; Horwitz, 1981; Tsui, 1996; Dewaele, 2018), nesta investigação, entendi que, assim como a ansiedade, o medo desempenhou um papel negativo no processo de aprendizagem dos licenciandos pós-ERE. A partir dessa interpretação, voltei-me para a criação do segundo instrumento com foco no medo.

O segundo instrumento foi um questionário de autoavaliação entregue às(aos) participantes no penúltimo encontro do semestre letivo e me foram devolvidos por e-mail na semana posterior. O questionário de autoavaliação foi composto por oito questões abertas, que deveriam ser respondidas em forma de narrativas. Nas narrativas seriam desenvolvidas histórias com episódios ocorridos a partir

do período do isolamento da Covid-19. As perguntas do questionário foram as seguintes:

1. Diante das leituras, apresentações e participação, como você considera seu rendimento semestral? Por quê?
2. Como você descreve seu estado emocional durante o semestre após termos retornado há mais de um ano? Estamos vivendo uma normalidade na universidade? Por quê?
3. Você percebeu que ao longo do semestre vivemos uma montanha russa de emoções? Quais emoções você observou em sua rotina em relação às aulas? Como elas ocorriam? Qual foi o momento mais importante para você?
4. Você gostou dos textos trabalhados? Houve algum texto que não trouxe contribuições para seu desenvolvimento profissional? Por quê?
5. Qual texto você mais gostou e por quê?
6. O que você gostaria que fosse incluído no programa da disciplina?
7. A crise de *burn-out* atingiu, certamente, a todas as pessoas (as/os alunas/os e professoras/es). De que forma você foi atingido?
8. Quais características da Prática Exploratória contribuíram para seu bem-estar durante o semestre? O que fez com que você não desistisse da graduação? Comente.

Em relação às fases de procedimentos para tratamento de dados, o estudo apresenta duas. Na primeira dessas fases, a análise dos diários, foram identificados problemas ainda relacionados a resquícios do ERE. Na segunda fase, foi realizada a categorização dos dados em forma de temas reincidentes.

Apoiada no modelo de análise de temas ou tematização, pautei-me por Manen (1990). Assim retomei a pergunta de pesquisa para dialogar com a teoria sobre emoções e sobre a Prática Exploratória. A partir daí, engajei-me na organização de temas que melhor representassem o trabalho emocional das(os) professoras(es) em formação e da professora formadora. Para a organização dos temas, inicialmente, selecionei as autoavaliações de alunas(os) cujos diários (instrumento da fase 1) apresentavam a maior incidência de palavras e expressões que deflagravam a emergência de múltiplas emoções e desconforto emocional (tais como “ não aguento mais”, “a quantidade de disciplinas que tenho de cursar por causas das que deixei

de cursar na pandemia me desestabiliza”, “não tenho computador e me sinto prejudicado por isso na matéria”, “medo de tudo: não dar conta das leituras, doença voltar, não passar na matéria”). Dessa forma, busquei articular o referencial teórico discutido à apresentação e discussão dos registros gerados, mantendo o foco nos indícios do trabalho emocional que mantivemos para lidar com as adversidades do ensino após o período emergencial remoto.

Tive consciência de que uma autoavaliação serviria como uma maneira de promover a reflexão do grupo e como professora teria um papel essencial nesse processo, comentando as reflexões de cada estudante e instigando o grupo a refletir e questionar as dificuldades que passaram despercebidas. Na segunda fase de tratamento dos registros, foi analisado o conjunto de quatro autoavaliações, narrativas resultantes de questionários abertos produzidas pelas(os) discentes, cujos diários reflexivos apresentados ao longo do semestre acadêmico que mais continham frequentes referências à dificuldade resultante da pandemia, com base em um aparente comprometimento da vida acadêmica de cada um(a) deles(as). Nessa fase, busquei nas respostas dos participantes aos questionários de autoavaliação a reincidência dos temas, que gravitavam em torno do medo e da desmotivação em estudar durante a pandemia. Esses temas contribuíram para a elaboração de três asserções utilizadas para orientar a discussão apresentada na próxima seção.

ANALISANDO AS MARÉS

Nesta seção, discutirei os temas elencados, cujos títulos são representados pelas asserções elaboradas na segunda fase da tematização.

a. O medo de não se formar

Neste tema, abordo o trabalho emocional resultado da incerteza das(os) discentes em concluir todas as disciplinas do curso devido à menor oferta de disciplinas durante o ERE. Ainda que alguns das(os) discentes tivessem apresentado muita dificuldade em se inscrever nas disciplinas, tendo em vista que muitas delas apresentavam choque de horário, quatro delas(es) demonstravam estar satisfeitas(os) por terem concluído a disciplina. Começamos pela narrativa nas respostas de LS ao questionário apresentada no excerto a seguir:

Excerto 1

O meu rendimento foi bom, mesmo com todas as dificuldades, consegui autorização para cursar disciplinas em horários que se chocavam...um tempo, só... mas eu consegui ler os textos, apresentar os trabalhos, participar de praticamente todas as aulas e realizar as atividades. (...) Eu não desisti da disciplina porque *já estou na faculdade há muuuuito tempo, desde 2016, e preciso muuuuito me formar (LS).*

No excerto 1, LS destacou ter alcançado um bom rendimento na disciplina, e apesar de sua afirmação, a discente deixa transparecer estar aliviada por ter conseguido terminar a disciplina, pois tem a necessidade de se formar. Como apontado por Zembylas (2003), o trabalho emocional tornou-se reconhecido como fator inerente à vida profissional docente; acredito que o mesmo possa ser atribuído ao(à) professor(a) em formação inicial. LS, ao demonstrar satisfação e felicidade ao concluir a disciplina, tenta mitigar a emoção de alívio e o medo de não cumprirem o papel que é atribuído aos discentes: buscar cumprir todas as tarefas designadas. Minha percepção é de que LS não age propositalmente ao tentar ocultar seu alívio, parece-me que para a discente, a regra de sentimentos (Hochschild, 1983) para estudantes é clara: aprendizes devem demonstrar satisfação ao cumprir as exigências do curso, da(o) professor(a). No entanto, o medo de que não obtivesse sucesso na disciplina emerge em sua

narrativa com o uso do advérbio intensificador de sua necessidade de se formar (preciso muuuito me formar). Isso também é observado na resposta de LN que encontramos no excerto 2:

Excerto 2

(..)A oportunidade de questionar tudo para buscar entender algo, isso foi algo que me motivou muito. A cada aula uma nova ideia era acrescentada na minha cabeça. Isso foi muito legal e divertido. O que me fez não desistir da disciplina foi minha vontade de terminar logo a faculdade, os novos colegas que conheci através da disciplina e a forma como a senhora conduziu as aulas (LN).

É possível observar que LN demonstra motivação e entusiasmo ao se referir à disciplina atribuindo-lhe valores como algo “legal” e “divertido”; todavia, não obstante as emoções que expressam positividade citadas pela aprendiz, percebemos que não foram as aulas ou as novas ideias adquiridas ao longo do curso, mas, sim, sua vontade de terminar logo a faculdade. Sabemos que as emoções são discursivamente construídas e vistas como processos, que aprimoram e são aprimorados pelo contexto sociocultural e como tais, são interativas, dinâmicas e formam uma rede complexa (Barcelos, 2015). Essa complexidade das emoções também aponta para o papel de normas, regras e padrões de determinado contexto, nesse caso, o curso de Letras, o que explica a preocupação apresentada pela aprendiz em cumprir o prazo institucionalmente estipulado para seu curso, ainda que estivesse enfrentando um período de adversidades e incertezas causadas pela baixa oferta de disciplinas em nossa instituição durante a COVID-19.

Conforme já mencionei, Benesch (2012) assevera que as emoções como ansiedade e medo são sempre consideradas ruins no contexto escolar. Entendo que a tentativa de ocultação da emoção do medo, nesse contexto, ocorre devido a questões culturais mais amplas, como condições socioeconômicas atreladas ao próprio magistério, o que corrobora a necessidade de LN se engajar no trabalho emocional ao afirmar que tudo está dentro de uma normalidade, ainda

que a discente saiba que somente com a conclusão da graduação torna-se possível para ela deixar de ocupar o cargo de “instrutora” na escola privada onde atua e, assim, passar a ocupar o cargo de professora.

b. O medo como um pesadelo

A perspectiva pós-estruturalista adotada por Benesh (2017) aponta para o grande desafio que professoras(es) enfrentam para controlar suas emoções silenciosamente. Todavia, no que tange ao tema desta subseção, percebi nas respostas às perguntas 2, 3 e 7 da autoavaliação dos discentes as emoções como instrumentos simbólico de ativismo e agência crítica. Observo que num exercício de ativismo (Benesch, 2020), essas(es) professoras(es) em formação descrevem o medo como um pesadelo do grupo que (as)os distancia do social e reflete na dinâmica da educação em sua formação na faculdade, em que são atingidos e estressados, tornando-se cansados e ansiosos, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Medo como pesadelo

LM	GS	ME	GM
Acho que fui atingida por essa crise desde que a pandemia começou. (...) nessa pandemia essa responsabilidade com os meus estudos virou sinônimo de estresse, infelizmente que dura até hoje...	<u>Na luta de fazer tantas disciplinas para me formar, sinto minha vista cansada e muita ansiedade...</u> <u>Não durmo,</u>	<u>Foi difícil me alimentar, dormir, descansar durante a pandemia (...)</u> <u>agora é falta de horário para conciliar todas as disciplinas. Não vejo a hora de me formar e acabar ...</u>	Admito que por conta de terem havido três períodos emergenciais, eu desenvolvi muito de ansiedade e sensibilidade na vista por precisar ficar tanto tempo no computador, por conta disso, <u>meu rendimento caiu muito, antes eu conseguia fazer atividades e ler textos e compreende-los com muito mais rapidez, HOJE quase dois anos depois de termos voltado para o presencial sinto ter mais dificuldade, principalmente por conta da insegurança do presente,</u>

Fonte: elaboração da autora

Foram encontradas nas autoavaliações cerca de 126 referências ao peso do medo isoladamente ou acompanhado do substantivo *stress* e dos adjetivos ansioso(a) e infeliz nas respostas dos participantes, referências similares ou idênticas às apresentadas no quadro 2. Esses dados apontam para o entendimento de que o medo, como uma disposição corporal dinâmica que especifica os domínios de ação em que nos movemos (Maturana, 1998, p.15), alinhado com a visão de Zembylas (2002a, 2002b, 2003, 2004), pode ser compreendido como um conceito social, cultural e político (Colombo Gomes, 2025, p.166) que controlou e regulou o estado de subjugação dessas(es) participantes impondo-lhes o que seria adequado expressar como emoção ou não.

c. Acolhimento como reação à exposição da emoção de medo do grupo

Reitero minha percepção de que a(o) professor(a) em formação executa o processo de autorregulação das emoções como parte de sua função social de aprendiz de forma similar à função do trabalhador (Hochschild, 1983). Conforme a socióloga postula, o trabalho emocional se refere sobretudo à necessidade de um indivíduo modificar ou esconder suas emoções para cumprir as exigências da empresa – na formação de professores, cumprir as exigências dos professores formadores, da grade curricular e da instituição formadora em si, assim sendo, torna-se indubitável que o resultado seja danos emocionais.

Tendo sido a disciplina ministrada conduzida de forma que todos os participantes fossem estimulados a expressar suas emoções em seus diários reflexivos e autoavaliação e a usar a escuta ou leitura das(os) colegas e da professora como forma de se sentirem acolhidos, foi possível observar que um dos princípios fundamentais da Prática Exploratória foi amplamente utilizado: trabalhar para o desenvolvimento mútuo. Isso foi perceptível na fuga das emoções que remetiam a experiências negativas para o aconchego das emoções

em grupo que emergiam nas interações e reflexões, como, por exemplo, na expressão de contentamento e satisfação, na conversa e reflexão com o grupo, nos excertos 3 (*no local que me sentia bem...*) e 4 (*senti-me bem quando a senhora falou que poderia falar, mesmo que não estivesse “certo”, nós iríamos conversar até todos entenderem o conteúdo*).

Excerto 3

Toda vez que meu entendimento estava prestes a ser prejudicado pelo estudo intenso, eu fugia. Jogava, assistia, conversava com familiares e minha parceira. Tudo que fiz foi me refugiar no local que mais me sentia bem e, então, eu podia dar o meu melhor quando estava em conversa e reflexão com todos. Tentar entender, a meu ver, teve muito mais haver(sic) com estar apto a refletir do que propriamente refletir ... (ME)

Excerto 4

Acolhimento, a boa relação na sala de aula – mesmo que online, senti-me bem quando a senhora falou que poderia falar, mesmo que não estivesse “certo”, nós iríamos conversar até todos entenderem o conteúdo (HG)

Comparando esses excertos com os registros do instrumento 1, encontrei inúmeras referências à condição de acolhimento dos discentes, como as contidas nos excertos 3 e 4 (*fui/sou/me sinto/acolhido* — 34 menções, dentre os 143 diários). Assim, por meio das asserções nos diários reflexivos, foi mais fácil para mim, perceber como eu deveria ser flexível, para multiplicar a resiliência e resistência das(os) discentes. Ter essa noção, por outro lado, fez com que em diversas aulas eu engajassem no trabalho emocional, tendo em vista o fato de que, mesmo me sentindo frustrada pelo desânimo e o cansaço demonstrados por alguns dos aprendizes, eu costumava animá-los e dizia que tudo daria certo, que todas(os) conseguiriam se superar. Esse estado de ânimo que eu projetava, por outro lado, ocultava meus medos e desconfortos com a falta de comprometimento

de alguns(as) discentes com a entrega de tarefas e com os prazos não cumpridos. Isso reflete muito do sofrimento que o trabalho emocional me causava.

Após as reflexões desta seção apresento a seguir algumas considerações que serão tecidas na próxima seção.

ENTENDIMENTOS ALCANÇADOS

As histórias e os episódios de vida registrados nos diários de professoras e professores de língua em formação, analisados neste estudo, evidenciam que, diante da urgência imposta pelo contexto pandêmico e pós-pandêmico, as(os) participantes mobilizaram estratégias não apenas para transpor limitações espaciais, temporais e tecnológicas, mas também para desenvolver práticas de nomeação, reconhecimento e regulação emocional. Desse modo, os diários configuraram-se como espaços discursivos privilegiados para observar o exercício do letramento emocional como prática situada, historicamente contingente e constitutiva dos processos de formação docente.

Numa pesquisa-ação crítica, sempre buscamos encontrar caminhos de questionarmos o que for intrigante ou instigante acerca de nosso fazer pedagógico. Nesta investigação, pude entender que meu trabalho como uma praticante exploratória durante um período pós-remoto não se atinha a ensinar conteúdos, era desde permitir espaços de trocas de experiências emocionais, a dilatar prazos e aconselhar discentes a substituírem disciplinas em suas grades de forma que os conteúdos interdisciplinares facilitassem a aprendizagem após três períodos emergenciais. Foi, de certa forma, uma ação diferente em relação à forma como mascarava algumas emoções para atender às expectativas de uma comunidade acadêmica. Essa

percepção me fez entender a necessidade de, em algumas ocasiões, não ocultar minhas emoções de professora formadora para que todas(os) pudessem entender meu posicionamento em relação à disciplina e buscar nosso desenvolvimento mútuo – meu e dos professores em formação. Foi importante não seguirmos as regras dos sentimentos (Hochschild, 1983) e evidenciarmos as emoções que traduziam experiências indesejadas, mesmo que fossem ações consideradas impróprias para o que é regra emocional para discentes e docentes. O medo determina o que aprendemos e o que ensinamos (Mental Health Foundation, 2009), e nos causou tanto desconforto durante o período pós-pandêmico porque foi usado para sustentar hierarquias que estratificava grupos de discentes, determinando quem poderia finalizar a graduação ou não. Escrever sobre essa emoção em seus diários reflexivos, não deixando de revelar a injustiça social que a pandemia trouxe para suas vidas foi, de uma certa forma, uma potente ferramenta para agência crítica e ativismo (Benesch, 2020) das(os) discentes, pois por meio dessa ferramenta conseguiriam, pelo menos em minha disciplina, conquistar formas de negociar a agenda e prazos.

Ao buscar investigar como o trabalho emocional e a Prática Exploratória influenciavam meu fazer pedagógico, também me permitiu perceber, durante o semestre letivo de 2022.1, que muitas vezes não realizar o trabalho emocional e infringir as regras emocionais podem ser uma forma de contestar as normatizações e desigualdades no contexto educacional. Lamentavelmente, ainda que vivêssemos as adversidades trazidas pela pandemia, todas(os) as(os) participantes declararam em suas fichas de autoavaliação que tiveram um desempenho muito bom durante o período em que a presente investigação foi conduzida, fato que não foi compatível com os resultados finais. O entendimento da natureza do processo que enfrentavam e a qualidade das relações emocionais para o enfrentamento das adversidades que ocorriam em seu *milieu* parecia para as(os) participantes ser menos importante do que expressarem seus

reais sentimentos, especialmente a emoção do medo do fracasso de não se formar. Em resposta ao que se instituiu repentinamente em nossa sociedade, era imprescindível a valorização do diálogo, da solidariedade, da alteridade, da empatia e da minha cooperação como professora formadora.

As avaliações indicando a aceitação dos problemas e ocultação do turbilhão de emoções causado pela COVID-19 demonstra a face exaustiva em concluir uma graduação após tempos conturbados enfrentando os obstáculos impostos por uma pandemia, que mesmo tendo sido vencida, ainda deixava cicatrizes do seu combate. Fomos genuinamente conduzidas(os) a executar o trabalho emocional descrito por Dewaele, Gknou e Mercer (2018) e Zembylas (2003) que, como boas(bons) professoras(es) em formação ou formadora, regulamos nossas emoções genuínas para criar relacionamentos agradáveis com nossos pares, muitas vezes ocultando o desgaste, os desafios e obstáculos que enfrentam em suas pesadas jornadas de trabalho. Identificar as emoções sentidas pertence ao conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social (Barcelos, 2024) – foi esse letramento que praticamos ao dialogarmos nos diários reflexivos.

Como muitos dos discentes participantes desta investigação, que careciam e ainda carecem de letramento digital e de uma estrutura socioeconômica para ter um computador com conexão, bem como aqueles que não tinham consciência de como gerir suas emoções para o enfrentamento das adversidades que ocorriam em seu *milieu*, essas pessoas enfrentam até hoje a luta para conseguir cursar suas últimas disciplinas e, finalmente, terminar seu curso. Das(os) dezesseis participantes, seis delas(es) não conseguiram aplacar um de seus maiores medos, não conseguir terminar de cursar todos os créditos para concluírem a graduação. Cinco delas(es), que ingressaram na graduação no segundo semestre de 2018, cursaram em 2024.2 o décimo segundo período e ainda não tem previsão

para conclusão, correndo o risco de até mesmo serem jubiladas(os), uma vez que o curso de Letras na Faculdade de Formação de Professores da UERJ pode ser concluído no mínimo em 8 e no máximo 14 períodos e funciona nos turnos tarde e noite. Cinco dessas pessoas não se manifestaram criticamente, apenas seguem subjugados ao sistema, obedecendo sem questionamentos ou reivindicações ao sistema, mesmo que possam perder todo o tempo empregado em sua formação.

Por último, lembremos que, segundo Santos (2020), o novo século começou em 2020 com a pandemia, e há nele algo fúnebre e crepuscular, todavia, aponta o autor, **podemos ter um o começo de um novo modelo civilizacional**. Afinal, se por um lado ideais positivistas apontam que o “bom professor” necessita ter a capacidade de reproduzir técnicas eficientes, minha experiência após esse período remoto aponta para a necessidade de promover condições de acolhimento, reflexão, aconselhamento e, assim, contribuir para o fortalecimento das emoções desejáveis dos aprendizes, mesmo em situações-limites.

REFERÊNCIAS

AGUDO, J. D. D. M. (ed.) **Emotions in Second Language Teaching**. p. 109-124. Springer International Publishing, 2018. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_7.

AHMED, S. **The Cultural Politics of Emotion**. New York, NY: Routledge, 2004.

ALLWRIGHT, D. **Exploratory Practice**: Rethinking practitioner research in language teaching. Language Teaching Research, London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003b.

ALLWRIGHT, D. Planning for understanding: A New Approach to the Problem of Method. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**: Vivenciando a Escola, Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, PUC-Rio, v. 2, n. 1, p. 7-24, 2003a.

ARAGÃO, R. C. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: ANDRADE, M. R. M. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. São Paulo: Pontes Editores, 2011 p. 163-189.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional. *In*: COLOMBO-GOMES, G. da S.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. ISBN 978-85-217-0496-6.

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, 2015a, 301-325. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.6>

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: Implications for Teacher Education. *In*: J. D. D. M. Agudo (ed.). **Emotions in Second Language Teaching**. p. 109-124. Springer International Publishing, 2018. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_7.

BARCELOS, A. M.; ARAGÃO, R. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, Kyiv, UK, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>

BENESCH, S. Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 17, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.171619>

BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching**: Exploring Teachers' Emotion Labor. New York; London: Routledge, 2017.

BENESCH, S. Emotions as agency: Feeling rules emotion labor, and English language teachers' decision-making. **System**, [s. l.], v. 79, p. 60-69, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.015>. Acesso em: 05 de junho de 2022.

COLOMBO-GOMES, G. da S.; MILLER, I. K. de; JÓRDÃO, C. M. Conversas exploratórias: à procura de entendimentos. **Revista e-escrita**. ISSN 2177-6288, 2024. P. 9-23. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4816/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024

COLOMBO-GOMES, G. da S. Entre a vulnerabilidade e a agência: narrativas e práticas de um prodcente. *In*: Aragão, Rodrigo Camargo (org.). **Emoções e narrativas visuais**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025 E-book: 7 Mb; PDF. ISBN 978-85-217-0606-9.

DEWAELE, J. M.; GKONOU, C.; MERCER, S. do. ESL/EFL Teachers' Emotional Intelligence, Teaching Experience, Proficiency and Gender Affect Their Classroom Practice? *In*: AGUDO, J. D. M. **Introduction and Overview. Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education**. New York: Springer, 2018. p. 1-16.

ERICKSON. F. Advantages and disadvantages of Qualitative research design on language research. *In*: Freed, B. (org.). **Foreign language acquisition research**, p. 338-53, 1991.

ERICKSON. F. Qualitative Methods in Research on Teaching. *In*: WITTROCK. M. C. (ed.). **Handbbook of Research on Teaching**. 3. ed., 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules, and social structure. **American Journal of Sociology**. V. 85. 551-575, 1979.

HOCHSCHILD, A. R. **The Managed Heart**. Berkeley; London: University of California Press, 1983.

HORWITZ, E. K. **Foreign and second language anxiety**. Language Teaching, v. 43, 154- 167. 2010.

JACKSON, C. Fear In and About Education. *In*: BROOKS, R.; MCCORMACK, M.; BHOPAL, K. (ed.). **Contemporary Debates in the Sociology of Education**. Palgrave Macmillan, London, 2013. Disponível: https://doi.org/10.1057/9781137269881_11.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice-Hall International, 1982.

LIBERALI, F. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F.; FUGA, V.; DIEGUES, U.; CARVALHO, M. (org.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. – 1 ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACINTYRE, P. D. Language anxiety: A review of the research for language teachers. *In*: D. J. Young (ed.). **Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere**, p. 24-45. Boston: McGraw- Hill, 1999.

MANEN, M V. **Researching lived experience**: human Science for an action sensitive pedagogy. Ontario. The Althouse Press, 1990. ISBN 0-7914-0426-9

MENTAL EDUCATION FOUNDATION. Disponível em: <https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/2022-09/MHF-brief-history-60-years-2009.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua inglesa. *In*: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de Ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. São Paulo: Pontes, 2007.

MILLER, I. K. de. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. *In*: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. São Paulo: Pontes, 2010. p. 109 – 129.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift parewaele a Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, p. 99-121, 2013.

MILLER, I. K. Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. *In*: SILVA, K. A. da *et al.* (org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, v. 2, 2011, p. 319–341.

NUNES, D. F. C. **De onde viemos, para onde iremos**: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes. 2022. Tese. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/59208/59208.PDF>. Acesso em: 02. jan. 2025

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From 'Affective Factors' to 'Language Desire' and 'Commodification of Affect'. *In*: GABRYŚ-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.

ROBIN, C. **Fear**: the history of a political idea. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 52, p. 1-256, 2015

STEINER, Claude; PERRY, Paul. **Achieving Emotional Literacy: A Personal Program to Increase Your Emotional Intelligence**. London: Bloomsbury Publishing PLC, 1999. ISBN 9780747541356.

TSUI, A. B. Reticence and anxiety in second language learning. *In*: BAILEY, K e NUNAN, D. (ed). **Voices from the Language Classroom**. Melbourne: Cambridge University Press, 1996.

WILSON, R.; DEWAELE, J.-M. **The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingual research.** *Second Language Research*, 26, 103-123, 2010.

XU, J.; FAN, X.; DU, J. Homework Emotion Regulation Scale: Confirming the Factor Structure with High School Students. **Journal of Psychoeducational Assessment**, [s. l.], v. 34, n. 4, p. 1-5, 2016.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. **Teach Theory Practice**, [s. l.], v. 3, p. 213-238, 2003.

ZEMBYLAS, M. The place of emotion in teacher reflection: Elias, Foucault and critical emotional reflexivity. **Power and Education**, [s. l.], v. 6, 210-222, 2014.



15

*Rodrigo Camargo Aragão
Suellen Thomaz de Aquino Martins*

LETRAMENTOS EMOCIONAIS CRÍTICOS

CRITICAL EMOTIONAL LITERACIES

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo define letramentos emocionais críticos (LEC) como a capacidade de ler, interpretar e redesenhar as condições que podem modular determinadas emoções na educação linguística. Fazer LEC significa, em primeiro lugar, nomear convites emocionais e regras de sentimento que organizam emoções. Em segundo lugar, é preciso localizar sua materialidade em cenas, marcos de referência, textos e mídias. Em terceiro lugar, procuramos redesenhar análises, interpretações, tempos, turnos, critérios, padrões, acessos, balizas e proteções para redistribuir voz, risco e reconhecimento. Esse processo envolve estratégias de *redesign* em práticas relacionais. Para verificar efeitos, podemos adotar marcadores consequenciais, como a redução da autodepreciação, o aumento de turnos iniciados por vozes historicamente silenciadas, a maior proporção de feedback analítico e a sustentação do desenho ao longo do semestre. Em síntese, fazer LEC é transformar emoções em objeto de leitura crítica e em política de design pedagógico.

Palavras-chave: letramentos emocionais críticos; redesign; educação linguística; emoções e poder; agência.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This chapter defines critical emotional literacy (CEL) as the ability to recognise, understand, and redesign the circumstances that influence certain emotions in language education. Firstly, CEL involves identifying emotional invitations and rules of feeling that organise emotions. Secondly, it is necessary to identify where they manifest in scenes, frames of reference, texts, and media. Thirdly, we seek to redesign analyses, interpretations, timing, decision-making processes, criteria, standards, access, indicators, and safeguards in order to redistribute voice, risk, and recognition. This process involves redesigning relational practices. To verify the effects of this process, consequential markers can be adopted, such as a reduction in performative self-deprecation, an increase in shifts initiated by historically silenced voices, a higher proportion of analytical feedback, and support for the design process throughout the semester. In summary, CEL transforms emotions into an object of critical reading and a policy of pedagogical design.

Keywords: *critical emotional literacies; redesign; language education; emotions and power; agency.*

INTRODUÇÃO

Este livro é o resultado de uma experiência de produção coletiva do curso Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas (FORPROLI). Essa coletânea demonstra que letrar-se emocionalmente é condição indispensável para educar criticamente. Ao longo dos quatorze capítulos produzidos por participantes e pesquisadores, as emoções ocupam o centro da formação docente, da pesquisa e da reflexão sobre a prática educativa. O livro propõe compreendermos os letramentos emocionais na inter-relação entre linguagem, política e conhecimento, reconhecendo que sentir é também uma forma de pensar e de transformar o mundo.

Nas últimas décadas, discussões sobre os letramentos emocionais tem se expandido e adquirido contornos heterogêneos no Brasil (Aragão, 2024; Barcelos, 2024; Colombo-Gomes; Gatolin, 2024; Espírito Santo, 2025; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022; Maia; Dantas, 2025; Martins, 2024). Essa multiplicidade revela tanto sua vitalidade quanto seus riscos para incomensurabilidades teóricas (Smolka *et al.*, 2015). Se, por um lado, sabemos que a incorporação das emoções ao debate da educação linguística constitui um avanço em relação às tradições racionalistas (Aragão, 2025), por outro lado, é de conhecimento que essa mesma incorporação pode ser capturada por ideologias neoliberais que podem esvaziar seu potencial crítico (Smolka *et al.*, 2015; Venera; Campos, 2025; Galzerano, 2024). A consolidação de um campo que articule emoção, linguagem e reflexão crítica exige não apenas um posicionamento teórico, mas também uma proposição metodológica que articule uma discussão acerca das tensões no campo. Promovemos uma educação linguística que reconheça o sentir como dimensão constitutiva do conhecer e o cuidado como gesto político de resistência e vida.

As discussões apresentadas nesta coletânea nos indicam que os letramentos emocionais (LE) e a educação crítica (EC) são dimensões

inseparáveis de um mesmo projeto político de educação linguística. Em termos epistemológicos, o livro demonstra que as emoções são condições do conhecer. Fundamentados em uma diversidade de correntes teóricas, os capítulos mostram que emoção, cognição e linguagem são dimensões emergentes da experiência humana e, portanto, não podem ser dissociadas de uma educação crítica e emancipadora. Uma educação que ignore as emoções torna-se instrumental, desincorporada e alienante, ao mesmo passo que um letramento emocional que desconsidere as dimensões estruturais e políticas das emoções corre o risco de perder o foco em níveis estruturais mais amplos, que tendem a moldar nossas ações situadas.

Assim, este capítulo final procura oferecer uma discussão sobre os trabalhos que tematizam os letramentos emocionais críticos em quatro eixos: (1) regimes emocionais na educação linguística; (2) multimodalidade e arquiteturas emocionais; (3) formação docente que vai do caos à voz, evidenciando o trabalho emocional como aprendizagem profissional; e (4) políticas, acessibilidade e trabalho docente, onde os letramentos podem se traduzir em certas proteções institucionais. Cada eixo é discutido por capítulos do volume e vai sendo retomado em diálogo com os demais capítulos. Argumentamos de que não há educação crítica sem letramento emocional, nem letramento emocional sem consciência crítica. Ambas as dimensões se fundam em uma pedagogia que busca pensar o papel da docência em tempos de crise (Martins; Aragão, 2025a; Tilio; Rocha, 2024).

Educar criticamente é, portanto, educar emocionalmente, e educar emocionalmente é se conscientizar, resistir, imaginar e sonhar outros modos de viver juntos (Aragão, 2022, 2025b). Em última instância, o livro sugere que as emoções podem ser lidas através de gramáticas públicas do viver que dispõem de organizar nossos vínculos, moldar nossos discursos e determinar o que consideramos possível ou impossível no fazer educativo. Ao alfabetizar o sentir, formamos professores e estudantes capazes de reconhecer a vulnerabilidade

como força e o cuidado como práxis política. Assim, o livro *Letramentos Emocionais Críticos na Formação de Professores* inscreve-se como um convite de que sentir criticamente é mais um passo para reconstruir a esperança como prática social mobilizadora dos coletivos.

ALINHAVANDO CONCEITOS, ONTOLOGIAS E EPISTEMOLOGIAS

Mais do que o conjunto de instrumentos metodológicos, trata-se de uma epistemologia que assume a emoção inter-relacionada à linguagem, à historicidade e à potência de transformação das agências (Martins; Aragão, 2025a). O conjunto de trabalhos reunidos aqui propõe maneiras de lermos as emoções, configurando formas de sistematizá-las e compreendê-las como parte das redes de políticas de poder, cultura e ideologia que atravessam a nossa vida cotidiana e profissional.

Uma das tensões que atravessa o campo é a coexistência entre uma vertente socioemocional e uma vertente crítica. A primeira delas, atualmente disseminada por meio de políticas educacionais e corporativas voltadas ao bem-estar, enfatiza o autocuidado, a autorregulação, a psicologia positiva e o equilíbrio emocional como competências individuais mensuráveis e treináveis (Smolka *et al.*, 2015; Venera; Campos, 2025). Essa perspectiva, influenciada pelas noções de inteligência emocional de Goleman (1995) e aprendizagem socioemocional, entende o letramento como um recurso a ser gerido, um componente ligado à eficácia e à eficiência no âmbito dos regimes neoliberais (Cabana; Illouz, 2022; Galzerano, 2024).

Em contextos educacionais, essa bifurcação se torna evidente. As políticas globais de educação socioemocional e aprendizagem para o bem-estar tendem a enfatizar o desenvolvimento

de empatia, autocontrole e resiliência. Contudo, como argumentam Zembylas (2021) e Tagata (2022), por exemplo, tais políticas educacionais frequentemente despolitizam o sofrimento docente e discente, deslocando as causas estruturais das desigualdades, como o racismo, o sexismo, o patriarcado, a colonialidade e as pressões cotidianas oriundas do sistema neoliberal, para o âmbito de uma fragilidade individual que deve ser regulada e positivada. Nesse cenário, o letramento emocional deixa de ser um instrumento de conscientização problematizadora e se torna uma técnica de adaptação emocional que pode se ver voltada à manutenção do status quo (Smolka *et al.*, 2015; Magalhães, 2022). Essa captura do emocional pelo discurso neoliberal foi analisada de maneira contundente por Eva Illouz (2007), que denomina de mercantilização da autenticidade o processo pelo qual o sentir é transformado em mercadoria. A emoção, nesse contexto, pode ser domesticada através de uma lógica capitalista, em que as emoções devem ser positivas, produtivas, efetivas e gerenciadas para uma engenharia da felicidade global voltada para o bem-estar (Cabana; Illouz, 2022).

No campo da Linguística Aplicada, Benesch (2017) observa um fenômeno similar no que denomina de trabalho emocional. Professores são compelidos a performar emoções apropriadas, como entusiasmo, paciência, otimismo, como requisito institucional, mesmo em condições de precariedade e sofrimento. O resultado é um processo de alienação emocional, em que o docente aprende a gerir emoções em vez de compreender suas origens sociopolíticas. Ou seja, uma questão surge quando práticas socioemocionais são implementadas sem dimensão crítica, reproduzindo o discurso neoliberal de que o mal-estar docente acaba sendo compreendido como falha individual e não como resultante de estruturas sociais (ver os capítulos de Rezende, Turcato e Santos neste livro). Como observa Benesch (2017), esse deslocamento retira a emoção do campo político e a converte em ferramenta de autogestão e autoaperfeiçoamento resiliente.

O professor passa a ser visto como empreendedor de si, responsável por gerenciar seu equilíbrio emocional, em vez de questionar os sistemas estruturais que o exaurem.

Em contraste, a vertente crítica propõe compreender a emoção como prática discursiva, histórica e cultural e, portanto, como elemento constitutivo das relações políticas e da vida social. Assim, o letramento emocional crítico procura por leituras da linguagem de maneira inter-relacionada com estruturas da cultura política das emoções (ver Tagata, 2022). Diferentemente da autorregulação emocional, o letramento emocional crítico está voltado para compreendermos por que sentimos o que sentimos, quem se beneficia desses sentimentos e como eles se articulam com ideologias e estruturas de dominação. Como destaca Anwaruddin (2016, p. 67), ser emocionalmente letrado de forma crítica “significa desenvolver a capacidade de ler e contestar as narrativas emocionais que sustentam a injustiça e a desigualdade”.

Essa concepção aproxima-se das epistemologias de Paulo Freire (1996) e bell hooks (2017), que compreendem o fenômeno emocional como componente essencial da conscientização crítica. Freire (1996) afirma que não há conscientização sem emoção, sem amorosidade, enquanto hooks descreve o ensino como ato de amor e resistência. Ancorado em uma leitura marxista das relações de dominação, Paulo Freire (1996) nos convoca ao exercício de uma criticidade responsável, à conscientização das opressões e à valorização da colaboração e da união, concebendo o diálogo como um ato de amor e compromisso ético.

Nessa linha, o letramento emocional crítico constitui um projeto político com a disposição de formarmos pessoas capazes de compreender as emoções como práticas políticas e culturais e de intervir criticamente nos regimes emocionais que tendem a produzir submissão, medo e silenciamento. A coexistência entre essas vertentes socioemocionais e críticas pode gerar tensões metodológicas

particularmente visíveis nas práticas de formação docente. Em programas de desenvolvimento profissional, a noção de letramento emocional pode ser operacionalizada através de oficinas de *mindfulness*, dinâmicas de empatia e técnicas de regulação emocional. Embora essas práticas possam ter efeitos benéficos, elas frequentemente ignoram a dimensão política do sofrimento.

A discussão brasileira sobre letramento crítico-afetivo vem se consolidando como uma atualização freireana que faz da dimensão do sentir um operador analítico com impactos pedagógicos. Em trabalhos recentes, esse movimento assume dupla direção. Por um lado, amplia a crítica para abarcar como textos e práticas convocam a mobilização de emoções e as colocam a serviço de determinadas ideologias. Por outro lado, oferece rotinas de leitura e intervenção que mantêm a centralidade da justiça social. O entrelaço de vozes e posições torna visível a política do sentir e ajuda a estabilizar um mínimo operativo para o trabalho docente (Morgan; Rocha; Maciel, 2021).

No Brasil, emergem propostas que tratam o afeto como prática política e crítica. O letramento crítico-afetivo (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), ancorado em Safatle, Espinosa e nas epistemologias do Sul, aponta o potencial subversivo do afeto como micropolítica de resistência. Os letramentos emocionais críticos, ancorados na abordagem sistêmica da Biologia do Conhecer de Maturana em diálogo com perspectivas críticas, propõem o redesign de dispositivos pedagógicos para redistribuir voz, risco e reconhecimento. Ambas as propostas se distinguem das abordagens humanistas e psicológicas que compreendem emoções como capacidades individuais gerenciáveis que gravitam em torno de dicotomias interno e externo, positivo e negativo, como já problematizados pela literatura (Benesch, 2017).

Essa distinção é de premissa ontológica. Para as abordagens humanistas-psicológicas, emoções são estados internos, gerenciáveis por competências como empatia, resiliência e autorregulação

para o bem-estar. Para o letramento crítico-afetivo e para o LEC, emoções se inter-relacionam com discurso, reguladas por regimes históricos que organizam quem pode sentir o quê, onde e com quais consequências. A diferença entre as duas últimas propostas está, por sua vez, na base ontológica e na estratégia de articulação pedagógica. O letramento crítico-afetivo se ancora na micropolítica dos afetos como subversão, - no sentido deleuziano e espinozano de afeto como potência transformadora. O LEC ancora a abordagem sistêmica dos estudos as emoções na educação linguística pautada na Biologia do Conhecer de Maturana, para quem emoção é a disposição corporal para o agir em redes de relações situadas articulando linguajar em domínios de recursão reflexiva. Nessa perspectiva, redesenhar as condições de convivência é redesenhar o que pode ser sentido e, portanto, o que pode ser feito. O engajamento pedagógico articula subversão com redesenho estrutural dos sistemas. Mudar tempos, turnos, critérios, organização espaço-temporal, acessos e proteções é mudar as condições corporais e sociopolíticas de ação. É esse fundamento que torna o LEC uma proposta de política pedagógica.

No plano conceitual, o LEC se distingue ainda dos letramentos emocionais em sentido amplo (LE). Se os LE envolvem nomear e expressar emoções, tornando o sentir objeto de consciência individual, o LEC acrescenta dois movimentos neste processo. Em primeiro lugar, busca-se localizar a materialidade estrutural da inter-relação entre emoções e linguagem em normas, dispositivos e regimes. Feito esse processo, busca-se redesenhar proporcionalmente essas condições para redistribuir voz, agência, risco e pertencimento. É o redesenho, nesse terceiro movimento que distingue o LEC como proposta de prática pedagógica engajada.

No plano conceitual, o LEC se articula aos letramentos crítico-afetivos que propõe examinar o que um texto me pede para sentir, por quais recursos semióticos e com que efeitos de reconhecimento (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022; Espírito Santo, 2025).

Nessa direção, a literatura apresenta um roteiro de quatro princípios que tem funcionado como espinha dorsal dos letramentos crítico-afetivos: (1) interrogar por que sentimos o que sentimos; (2) buscar uma equivalência afetiva que não recentre o eu; (3) rastrear a produção e circulação de objetos de emoção na política ordinária; e (4) focar a performatividade das emoções orientada à justiça social. A recepção brasileira faz desses princípios procedimentos pedagógicos que atravessam os letramentos, a formação de professores e a leitura multimodal em contextos de crise, polarização e pós-verdade (Ahmed; Morgan; Maciel, 2021).

Nessa linha, notamos que a ausência de uma análise de conjunturas políticas dos letramentos emocionais tende a transformar, por exemplo, o sofrimento em problema individual, responsabilizando o professor pelo cuidar-se para permanecer com bem-estar suficientemente funcional em contextos que o adoecem (Aragão, 2019, 2022; Martins; Aragão, 2025a; Tagata, 2022). Trata-se, como aponta Zembylas (2021), de evitarmos a incursão em uma pedagogia que pode ser lida como de conformismo emocional. Em nossa proposta, pretendemos trabalhar com essa tensão na base de metodologias críticas sobre as quais a emoção é compreendida como fenômeno imbricado em redes culturais e políticas (Aragão, 2025; Martins; Aragão a/b; Dantas, 2023). Essas metodologias se articulam com narrativas visuais, cartografias emocionais e rodas de conversa reflexivas como práticas que permitem as pessoas lerem suas emoções fundamentando seus posicionamentos em mundos constituídos no ato de significação, conectando o seu emocionar ao seu linguajar em um agir de maneira crítica. Dessa forma, o autocuidado se torna ato político de resistência que pode transformar o coletivo. Como argumenta hooks (2017), o cuidar pode ser também um gesto de insurgência contra sistemas de opressão.

Outro eixo de tensão emerge quando situamos o debate na perspectiva decolonial. As emoções na educação brasileira são atravessadas pela cultura patriarcal que historicamente tem instaurado regimes emocionais que naturalizam o medo, a vergonha, a culpa e a submissão

(Aragão; Martins, 2026; Martins; Aragão, 2025a/b). O letramento emocional crítico, nessa chave, opera como ferramenta de descolonização de emoções geradas pelos regimes patriarcais, pois convida docentes e estudantes a reconhecerem como certos modos de sentir foram historicamente impostos e hierarquizados. Ou seja, os regimes emocionais estruturam o linguajar e emocionar como redes de conversações estruturas em nossa cultura. Inspirados na Biologia do Conhecer de Maturana (2001), alguns autores argumentam a favor da inserção sistêmica na cultura patriarcal do emocionar matrístico, um modo de convivência pré-patriarcal baseado na confiança e na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, o fundamento biológico do social (Aragão, 2010, 2019, 2023, 2025; Martins; Aragão, 2025a; Dantas, 2023; Guedes; Aragão; Ribeiro, 2024; Martins, 2024; Sausmickt, 2025).

Tal reorientação epistemológica é política, porque problematiza regimes emocionais naturalizados na cultura patriarcal, as colonialidades e a agenda neoliberal que continuam a estruturar práticas de educação linguística. Assim, o letramento emocional crítico busca reconstruir as condições éticas de sentir e conviver em outras bases fora da cultura patriarcal hegemônica. Temos também a disposição de nos inserirmos nos sistemas de mal-estar produzidos pela reiterada violência sistêmica, ao mesmo tempo que enfrentamos os pontos de organização estrutural que fazem estes sistemas de violência perpetuarem se na deriva cultural dos seres humanos. Ao procurar tensionar as estruturas patriarcais e fomentar uma atitude decolonial em determinados regimes emocionais que adoecem docentes e discentes, essa pedagogia reinsere a docência em uma ética do acolhimento, do cuidado e da solidariedade (Aragão, 2022).

O diálogo com a abordagem sistêmica nos ajuda a fundamentar o LEC por dentro. Se emoção é o próprio fundamento do agir, então educar é projetar condições para um emocionar que configuram rotinas sobre quem produz linguagem, quando, sob quais critérios e com que proteção. O aporte de Maturana (2001), como temos interpretado à luz dos resultados dos nossos estudos, pode fornecer espessura ontológica

às práticas de letramentos (Aragão, 2023, 2025). O LEC pode fornecer dispositivos para que esse amar-como-convivência matrística se torne política de desenho na intersecção sistêmica que estrutura relações. Onde essa costura se realiza, podemos ver menos medo e docilidade, mais voz, risco compartilhado e pertencimento, isto é, educação linguística como feitura pública de condições de produção de linguagem. Isso tem potencial de problematizar, por exemplo, a vertilização hierárquica de diversas relações que regimes de base patriarcal.

Medo de falar, vergonha, autodepreciação, crença na autoridade do nativo como modelo de referência e na ideologia de que a escola nunca é lugar legítimo para aprender são efeitos micropolíticos de uma macropolítica patriarcal que organiza valor, voz, agência e pertencimento na educação linguística (Aragão, 2025). Essas emoções modulam ações através de hierarquias. Discussões sobre cultura patriarcal (Aragão, 2019) podem nos oferecer gramáticas cotidianas dessa macropolítica através de conversas autodepreciativas, olhares de julgamento que policiam determinados corpos e não outros, marcos de referência que confundem competência linguística com modelos idealizados e pedagogias que transformam insegurança politicamente gerada em culpa individual (se não falou, é porque não se esforçou). Assim, o sofrimento é a face sensível de um determinado regime emocional que articula colonialidade do saber e cultura patriarcal na ação cotidiana da educação linguística (Martins; Araújo, 2025a/b). A resistência, portanto, não se esgota na reflexão individual para vencer obstáculos, porque o problema é estrutural. É aqui que os Letramentos Emocionais Críticos oferecem um caminho, pois procuramos politizar a experiência, tornando problematizadas as condições estruturais que a produzem.

As tensões entre bem-estar e problematização crítica devem ser vistas como campo de tensão epistemológica que faz parte das discussões sobre letramento emocional crítico. O desafio que vemos é reinscrever o cuidado dentro da crítica, compreendendo que não há transformação social sem um bem viver coletivo e que o bem viver

verdadeiro só é possível com reparações de desigualdades históricas. Nesse sentido, o letramento emocional crítico pode representar uma virada política nos campos dos estudos sobre Letramentos Emocionais na Linguística Aplicada. Ele se apresenta na disposição para reorientar o olhar sobre o que é letrar, reconhecendo que as emoções são linguagens do viver e do resistir. O emocionar deixa de ser o oposto do pensar e torna-se condição do ato de conscientizar como potência do transformar. Assim, educar emocionalmente é educar politicamente para aprender, por exemplo, a nomear o sofrimento individual e transformá-lo laços de sociabilidade solidária conjunta, e ao reconfigurar o linguajar da esperança como prática cotidiana.

A noção de regimes emocionais nos ajuda a pensar a articulação entre emoção, linguagem e política como parte da discussão sobre letramentos emocionais críticos. Em termos genealógicos, o conceito está associado a William Reddy (2001), que descreve regimes emocionais como arranjos históricos de estruturas culturais que definem quais emoções podem ser sentidas e exibidas, por quem, quando e com quais consequências. A proposta de Reddy (2001) desloca a emoção de um interior psicológico individual para um plano social situado em trajetórias históricas e potencialmente reguladas por estruturas que instituem hierarquias normativas. Em diálogo com essa perspectiva, Arlie Hochschild (1983) chama a atenção para as regras sociológicas de sentimento e para o trabalho emocional, mostrando que tais regras são organizadas por instituições e mercados e que a gestão de afetos entre o macro e o micro é parte do labor emocional. Megan Boler (1999) aprofunda o elo com a educação crítica, demonstrando como pedagogias e políticas educacionais disciplinam o sentir por meio de regras de emoção que naturalizam determinados afetos e interditam outros.

Na educação, Zembylas (2021) sistematiza o conceito e suas implicações político-pedagógicas. O autor tem mostrado que escolas e universidades produzem e regulam emoções por meio de currículos, avaliações, rotinas e discursos, configurando regimes

emocionais que (re)distribuem voz, pertencimento e risco. Daí a proposição de uma justiça afetiva. Se emoções são práticas sociais reguladas, lutar por justiça pedagógica e curricular implica desnaturalizar regimes que silenciam certas vozes e determinadas emoções e redesenham condições de participação. Esse enquadre permite tratar ansiedade, vergonha, culpa ou otimismo compulsório não como falhas individuais a serem autorreguladas, mas como efeitos normativos de dispositivos escolares pautados em regimes temporais, escalas e ideologias linguísticas. Em termos metodológicos, isso autoriza perguntas andaimadas por LEC, por exemplo: que regras de sentir/mostrar operam em avaliações orais? Quem pode indignar-se em uma reunião pedagógica? Como plataformas digitais premiam determinadas emoções?

No campo da Linguística Aplicada Crítica e do ensino de línguas, Benesch (2017) tem papel estruturante ao articular trabalho emocional docente, governança neoliberal e crítica do bem-estar performativo em práticas avaliativas associadas ao ensino de línguas. Ao evidenciar como políticas e métricas reconfiguram as regras de emoção, exigindo, por exemplo, positividade, paciência infinita e autorresponsabilização, Benesch (2017) aproxima os debates sobre regimes emocionais das práticas concretas de sala de aula e das decisões didático-avaliativas. Essa agenda converge com a crítica de Ahmed (2004) às economias afetivas, nas quais emoções circulam e aderem a figuras sociais como, por exemplo, “aluno difícil” e “professora inspiradora”, estabilizando fronteiras entre “nós” e “eles”. Tal perspectiva oferece um ponto de leitura para fenômenos como desinformação, racismo, sexismo e colonialidade como políticas do emocionar.

Por que essa rede conceitual é tão fértil para os Letramentos Emocionais Críticos? Em primeiro lugar, ela oferece a articulação para um mecanismo explicativo que pode se articular aos letramentos. Com algumas operações, podemos nomear padrões que reaparecem em capítulos diversos, como ansiedade na oralidade em língua estrangeira, culpabilização docente, docilidade prescrita, vergonha

em estágio e leitura em plataformas digitais. Em segundo lugar, ela ancora a crítica ao localizar a circulação do fenômeno emocional em normas institucionais e ideologias e, assim, desloca a interpretação individualizante para as derivas de sistemas sociais, culturais e históricos. Com isso, ajuda-nos a consituir ambientes pedagógicos que levem em consideração os diversos sistemas que compõem os letramentos emocionais. Esses ambientes podem se configurar em acordos de cuidado, avaliação conversacional, turnos protegidos, critérios e estratégias que valorizem adequação comunicativa em lugar de perfeição de modelo nativo, bem como rotinas de leitura afetivo-crítica de discursos em ambientes digitais.

Em terceiro lugar, esse enquadramento conceitual habilita uma validade para compreendermos os desdobramentos consequenciais desses letramentos. Não perguntamos apenas se uma prática funcionou, mas quem perdeu voz, que ficou excluído, como o risco comunicativo foi redistribuído e quais regras foram redesenhadas. Com isso, espera-se documentar microevidências observáveis em práticas de letramentos, como mais turnos iniciados, menos autoincriminação, propostas de redesign e usos mais equânimes de recursos semióticos de significação. Nessa perspectiva, o *redesign* não se reduz a uma reformulação textual, mas constitui prática social situada, atravessada por relações de poder. De acordo com nossa leitura do New London Group (1996), todo processo de significação envolve a mobilização dos recursos disponíveis e sua transformação em novos arranjos semióticos (Aragão; Dias, 2015). Na perspectiva crítica, entendemos o *redesign* como uma ação por meio da qual podemos problematizar e reconfigurar normas discursivas. Ao fazê-lo, podemos tensionar enquadramentos hegemônicos e produzir alternativas de construção de sentidos. Nos LEC, envolve o que se diz, como se sente, como se legitima sentir no espaço discursivo, produzindo deslocamentos micropolíticos e a reconfiguração dos regimes afetivos que regulam quem pode sentir, como pode expressar e quais emoções são legitimadas na interação.

Por fim, LEC procura conversar com agendas críticas e decoloniais. A literatura sobre a feminização do magistério, sobre branquidade e ideologias de prestígio mostra que certos afetos como a docilidade, o amor incondicional são generificados e racializados como expectativas normativas (Rezende, 2020; Oliveira, 2012; Rezende; Oliveira, neste livro; Santos, neste livro; Guedes; Aragão; Ribeiro; Martins; Aragão, 2025b). Aqui, integrar regimes emocionais a LEC torna possível historicizar quem é autorizado a indignar-se e quem é convocado a se calar, posicionando desobediência emocional como reorganização institucional através de tempo, pauta, critérios, turnos e acessibilidade voltados às reparações de desigualdades históricas e justiça epistêmica.

Assim, ao longo de quatorze capítulos desta coletânea, vimos como as emoções se inter-relacionam a ações de linguagem que organizam participação, decisão, silêncio e valor em sala de aula e em ambientes digitais. Nessas inter-relações, observamos como determinados regimes emocionais, que são arranjos de estruturas históricas das emoções, tendem a regular quem pode sentir e falar o quê, onde e com quais consequências. Vamos da consciência reflexiva emocional, base dos Letramentos Emocionais, aos Letramentos Emocionais Críticos, entendidos aqui como a capacidade de interpretar e redesenhar as engrenagens emocionais da linguagem em diálogo com diferentes níveis dos sistemas socioculturais relacionados às conjunturas políticas.

A nossa leitora que acabou de atravessar o volume pode ter notado um movimento comum nos capítulos. Sempre que nomeamos como uma determinada emoção embasa uma ação situada, localizamos sua materialidade, por exemplo, através de um léxico próprio, da modalização do discurso, do enquadramento verbo-visual, bem como de possíveis rotinas avaliativas. Após essa distinção de elementos que podem compor uma leitura crítica das emoções na linguagem, nota-se também a tentativa, mesmo que inicial, de se propor uma resposta proporcional para que o cenário seja provocado a mudar de alguma maneira, buscando desestabilizar relações hierárquicas e desiguais (redesign).

Por exemplo, a vergonha de falar uma língua pode se transformar quando o falante passa a valorizar inteligibilidade e adequação em vez de um modelo idealizado de falante “nativo”. A pressa avaliativa pode perder força quando desaceleramos, introduzimos atividades em pares ou grupos e deslocamos a correção para o pós-turno. Nos capítulos sobre cultura digital, ao mapear o convite emocional que um texto multimodal nos faz e mostrar como ele é construído, deixamos de reagir de maneira automática e passamos a produzir leituras com mais tempo e maior grau de responsabilidade, sem estetizar ou sermos manipulados pela dor, pela raiva ou nem diluir assimetrias na interação digital.

Há, contudo, um ganho que atravessa a obra e que queremos salientar. Notem como a acessibilidade deixa de ser anexos procedimentais e se torna infraestrutura do desenho pedagógico. Direito à não exposição, anonimização, distribuição de fala e lócus de enunciação, limites de circulação de produtos e descrição de imagens aparecem como condições para redistribuir voz, risco e pertencimento. Esse deslocamento é decisivo para evitar limitações que a coletânea pretende tornar conscientes. Em primeiro lugar, o risco da terapeutização do currículo, contido em algumas propostas de letramentos emocionais associadas às abordagens socioemocionais, quando, por exemplo, falar de emoções pode se tornar apenas implicação para um bem-estar performativo, a construção de um ambiente positivo e harmônico ou a expressão de um universalismo romântico, como quando se afirma que “somos todos humanos”. Isso pode apagar diferenças e desigualdades entre quem pode indignar-se e quem é convocado a se calar (cf. Cap. 7).

Assim, destacamos ainda que a coletânea nos oferece um horizonte para uma discussão atual. Um ecossistema atravessado por tecnologias digitais e arquiteturas emocionais da desinformação faz com que os Letramentos Emocionais Críticos se tornem ainda mais centrais. Se textos sintéticos coreografam gestos emocionais verossímeis, ler criticamente implicará acrescentar ao repertório

metodologias multimodais, como marcadores de montagem artificial e prosódias simuladas, e, sobretudo, perguntar a que emoções servem estes textos e a que enquadramentos os designs de textuais tendem a reforçar. Nossa proposta sugere que podemos transformar mecanimos de manipulação emocional em contradispositivos de letramentos que desconstroem os mecanismos.

No que segue, passamos para um balanço analítico dos temas e contribuições, com paralelos e agrupamentos entre os capítulos, a identificação de alguns padrões e de tensões produtivas. Através disso, procuramos elaborar implicações e formular uma agenda de pesquisa e educação linguística. Buscamos oferecer aqui o que se consolida como aprendizado, evidenciar o que ainda falta e sustentar a continuidade da relevância desse trabalho nas escolas, universidades e redes de ensino. Se, ao longo do volume, ler foi mapear emoções, linguagem e relações críticas, nossa tarefa aqui é tentar amarrar caminhos para que a educação linguística siga sendo o trabalho de reescrever quem pode sentir e dizer o quê com responsabilidade e liberdade crítica.

REGIMES EMOCIONAIS: VERGONHA, PRESSA E DOCILIDADE

Ao atravessarmos os relatos empíricos desta coletânea, três regimes emocionais aparecem de modo reiterado. Notamos a recorrência de regimes emocionais associados ao modelo do falante nativo, a determinadas práticas de avaliação e a uma docilidade que se atrela a um otimismo compulsório. Em termos dos letramentos emocionais críticos, procuramos interpretar as regras de sentimento que organizam quem pode fazer uso da linguagem, como e com quais consequências. Isso vai se materializando em rotinas de uso de língua

e de correção, tempos de resposta, marcas, critérios e narrativas institucionais. Quando cada capítulo nomeia uma regra emocional, localiza-se sua materialidade e propõem-se redesenhos para o enfrentamento do que se passa a conhecer. Com isso, observa-se um deslocamento consistente. Nesse processo, podemos notar a distribuição de mais vozes, menos autoincriminação em conversas de autodepreciação e mais propostas de redesign das ações de linguagem.

Nos capítulos 9, 10 e 11, por exemplo, a vergonha diante da exposição oral em uma língua é um eixo estruturante. No Cap. 10, bolsistas do PIBID relatam um ciclo que podemos observar como medo-evitação-insegurança, amplificado por correção pública imediata, risos de pares e registros de marcas que premiam fluência com base no modelo do falante nativo como referência de perfeição. A regra emocional implícita — não fale se não for perfeito — pode converter o erro em ameaça identitária, algo que, como já sabemos, sufoca aquele que está aprendendo uma língua. O capítulo, porém, mostra que pequenos redesenhos podem reverter o quadro. Por exemplo, tempo de planejamento antes do turno, a opção de regravação, pares solidários e estratégias centradas em inteligibilidade e adequação produzem aumento de turnos iniciados e substituem o “eu não sirvo para falar” por diagnósticos situados.

Vale pausar aqui para tornar explícita a premissa que atravessa esses redesenhos. Como já apontamos, na perspectiva sistêmica que nos embasa, emoção é a disposição corporal que modula o agir. Sentir vergonha não é apenas desconforto subjetivo, mas uma configuração que contrai o espaço de ação disponível, reduz os turnos que a pessoa se autoriza a iniciar e estreita o repertório de respostas que considera possíveis de serem feitas. Por isso, redesenhar as condições de convivência como: modificar o tempo disponível para resposta; instituir critérios de inteligibilidade em vez de “perfeição nativa”; proteger o turno do falante iniciante da correção pública imediata, não é apenas uma estratégia pedagógica. É uma intervenção nas condições corporais e políticas do agir. Quando o capítulo 10

mostra que a introdução de tempo de planejamento pré-turno e de feedback pós-turno aumenta o número de turnos iniciados por quem antes se calava, está documentando exatamente essa mudança: ao mudar as condições de convivência, mudam-se as disposições para ações de linguagem que são possíveis. O redesign, nesse sentido é uma epistemologia que embasa a configuração da prática.

Esse nos parece ser um padrão próximo ao que emerge no capítulo 9, que discute a experiência de formação continuada no FORPROLI, em que a vergonha do não-nativo vem acoplada a uma configuração de ansiedade e silenciamento. A autora descreve o gatilho de medo e vergonha, distingue a sua materialidade através de como funcionam comentários desqualificadores e perguntas sem apoio. Em seguida, fala do efeito de silenciamento e, em resposta, da possibilidade de redesenho de atividades em sala de aula. No capítulo 11, Dayane, Larissa e Suzana evidenciam a vergonha acoplada a discursos desmotivadores (“não vale a pena”), que operam como enunciados instituintes de um regime emocional de fracasso. O texto avança quando faz a microanálise discursiva das emoções e a traduz em redesenhos, dando lastro à passagem do caos à voz.

O terceiro regime, de docilidade permanente com otimismo compulsório, aparece nos capítulos 8 e 14 e tangencia os capítulos 9 a 11. No Cap. 8, sobre a romantização da docência, a iconografia da vocação e do amor engendra uma regra de sentir que pode ser configurada como: agradeça, não reclame, faça mais com menos. Sua materialidade está no léxico sacrificial de documentos e discursos, com termos como entrega, chamado e paixão que move, e na modalização de certeza, com uso recorrente de sempre e todos, além de metáforas heróicas. A resposta LEC proposta vai da viviseção de enunciados, através do reconhecimento de hipérboles, metáforas, pressupostos e apagamentos, ao redesign institucional do trabalho emocional, com rodízio de tarefas de cuidado, tempos de escuta e estratégias que fortalecem o cuidado mútuo e a constituição de solidariedades.

No capítulo 14, em contexto de Prática Exploratória, a docilidade se acopla ao medo como forma de governança, através da injunção a seguir adiante e ser grato, que despolitiza o sofrimento e empurra licenciandos para a autoculpabilização. O capítulo mostra a força de turnos protegidos, do direito à não exposição e de registros anônimos não como concessões terapêuticas, mas como condições de desenho para que emoções difíceis apareçam sem retaliação, alimentando a análise e o redesign do curso.

Nos capítulos 1, 2, 3 e 4, vemos como a vergonha, a pressa e a docilidade são fabricadas por dispositivos avaliativos e rotinas de fala e, sobretudo, como podem ser redesenhadas. O Cap. 1 inaugura um protocolo de cuidado crítico na escola pública, deslocando a correção para o pós-turno, protegendo a tomada de fala iniciante e substituindo postura/espontaneidade por inteligibilidade, adequação e práticas relacionais. O Cap. 2 explicita a engenharia da ansiedade na oralidade universitária através de balizas cronometradas, correção direta em tempo real e subordinação ao modelo do falante nativo, e mostra que mediações investigativas operam como parafusos de *redesign* de tempos e turnos. O Cap. 3 transforma a prova em encontro multimodal com narrativas de infância em PLE e com critérios públicos e proteções de circulação, reduzindo a autodepreciação. O Cap. 4, por sua vez, evidencia a lacuna curricular, com ausência de espaços explícitos de LEC na licenciatura, e demonstra que pactos éticos e rotinas de escuta convertem desestabilizações episódicas em reparação e pertencimento. Em conjunto, esses capítulos mostram que regimes emocionais não se superam pela emoção individual, mas podem sofrer inserções em seu *redesign* por meio de tempos, turnos, critérios, acessos e proteções de distribuição comunicativa bem definidos.

LEC: NOMEAR PARA COMPREENDER E REDESENHAR POLÍTICAS

O conjunto dos capítulos do livro nos fornece uma gramática problematizadora das estruturas que atravessam alguns regimes emocionais. Pode-se, em primeiro lugar, nomear uma regra: não fale se não for perfeito, que se embasa na vergonha; responda rápido, pela pressa; e agradeça e adapte-se, pela docilidade. Em seguida, ou concomitantemente, é preciso localizar a materialidade discursiva. Ou seja, é preciso localizar onde a regra se configura no dispositivo multimodal e na circulação situada do ambiente de linguagem. A partir disso, podemos redesenhar proporcionalmente, baseados em marcadores como o tempo, em uma pauta de critérios para proteção dos turnos de maneira distribuída, em critérios de avaliação e na acessibilidade.

Quando essa tríade é aplicada, como nos mostram os capítulos 10–11 (estágio/PIBID), o capítulo 9 (formação continuada), o capítulo 8 (política docente) e o capítulo 14 (PE/diários), os efeitos não se limitam ao trabalho com o clima da aula, mas alteram as próprias condições de uso da linguagem. Em LEC, o currículo deixa de projetar bem-estar para produzir as disposições necessárias a fim de refazermos as condições estruturais de sentir e dizer. É essa reorientação que passa pelo docente ou discente autoconsciente desse processo para aquele agente situado em arranjos de linguagem e poder que sustenta a passagem deste primeiro bloco para os padrões seguintes.

CULTURA DIGITAL E ARQUITETURAS EMOCIONAIS

Antes mesmo das plataformas, os primeiros capítulos já tratam a cena de avaliação e a gestão do tempo como arquiteturas afetivas capazes de convocar pressa, medo ou docilidade ou mesmo, pertencimento e dignidade. No Cap. 3, a curadoria de slides, imagens e pausas narrativas pode provocar o desmonte da coreografia do “responda agora” e reancorar a oralidade em suportes multimodais de cuidado. No Cap. 1, o acordo de conversação e o direito à não exposição funcionam como contradispositivos à vergonha. No segundo capítulo, a crítica ao modelo do falante nativo inscreve a ansiedade no desenho, através de ritmo, enquadre e devolutiva, e não na emoção individual. No Cap. 4, imagens, escrita de si e escuta reparadora dão espessura às passagens do caos à voz. Essa gramática se alinha ao argumento do livro. Propomos que arquiteturas de dispositivos, fabricam o sentir e letrar-se emocionalmente, de forma crítica, é nomear tais convites e redesenhá-los para redistribuir voz, agência e risco.

Nos capítulos que trabalham videoclipe, desinformação, letramentos midiáticos e outras textualizações em ambientes digitais, como os capítulos 6 e 7, em diálogo com 8, 12 e 14, a coletânea mostra que textos multimodais convocam emoções. Cortes, cores, enquadramentos, trilhas sonoras, marcadores lexicais como “agora” e “todos”, hipérboles e repetição constroem convites afetivos como, por exemplo, indignem-se, condoam-se, orgulhem-se que são acoplados a lógicas da cultura de plataformas, como ritmo, viralidade e métricas de algoritmos. Chamamos esse arranjo aqui de arquiteturas emocionais. Essas são combinações entre gatilhos emocionais, recursos semiótico-discursivos e regras de circulação. O ganho do nosso livro está em transformar esse diagnóstico em possibilidades de desenho pedagógico com formas de descrever, desacelerar e redistribuir voz para que a aula não replique o automatismo da reação.

A pergunta central aqui é: como sustentar empatia sem universalismo? Ou seja, como convidar estudantes a sentir com o outro sem apagar quem pode indignar-se com legitimidade? Quem é convocado a calar e quem suporta historicamente a exposição da própria dor? Alguns capítulos se endereçam a essa tensão, ancorados em um convite emocional que tende a tomar por base assimetrias e desigualdades de raça, gênero, classe e geopolítica, tornando essa ancoragem uma prática de letramento. No capítulo 7, a análise do videoclipe *To Be Human* explicita a regra de sentir por sequência e os recursos que a constroem, através, por exemplo, de close em olhos lacrimejantes, de cortes rápidos, do estabelecimento de cores que indexalizam frio e quente e da modalização categórica.

O capítulo 12 torna incontornável a relação entre multimodalidade, acessibilidade e direito ao sentir/dizer. Ali, Libras e mediações táteis não são adereços técnicos, mas condições de leitura emocional. *Closed captions* e descrição de imagens deslocam a empatia de gesto individual para política de acesso, pois é quando o curso inclui CC/descrição e direito à não exposição que o condoer-se deixa de tutelar para reconhecer agência. Já o capítulo 8 revela como campanhas e peças institucionais podem capturar a empatia para neutralizar conflito. Notem que uma aula crítica lê o léxico sacrificial e redesenha o convite emocional ("orgulhe-se" e "pertença") em termos de condições materiais, impedindo que cuidado vire silêncio útil.

No plano da cultura digital, o eixo evidencia que as arquiteturas emocionais da desinformação coreografam a pressa e o choque. Por isso, além de desacelerar por meio de pausas, replay segmentado, e triangular fontes, a leitura multimodal pode rastrear marcadores de montagem artificial. Como vimos nos capítulos, o foco não é apenas perguntar que afeto me pedem, mas como ele foi fabricado e a serviço de que enquadramento político ele serve, e, a partir daí, redesenhar tempo, pauta e turnos.

Em síntese, sustentar empatia sem universalismo emocional implica fazer ver que cada convite de linguagem vem anexado a uma arquitetura emocional. O que os capítulos demonstram, com diferentes ênfases, é que a empatia que interessa à formação docente e à educação linguística é a disposição institucionalizada de acolher, contextualizar, problematizar e proteger, tornando a emoção tema de leitura e de política.

ESTÁGIO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DO CAOS À VOZ

Se há um lugar em que os Letramentos Emocionais Críticos mostram sua potência é no centro da formação docente. Nos capítulos que acompanham PIBID, estágio supervisionado e diários formativos, a passagem do caos, significado por medo, pânico e sensação de labirinto, à tomada de voz, por meio de participação, agência e redesenho, ocorre quando a emoção deixa de ser atributo a gerenciar e passa a ser regra de sentir a ser nomeada, problematizada e redesenhada no âmbito do dispositivo formativo. No capítulo 10, bolsistas do PIBID descrevem o ciclo medo–evitação–insegurança ao falar em espanhol. A regra tácita “não fale se não for perfeito” materializa-se em correção pública no meio do turno, risos de pares e rubricas que podem premiar a fluência nativa. Quando a equipe introduz tempo de planejamento pré-turno, opção de regravação, pares solidários e feedback pós-turno e altera a avaliação para inteligibilidade e adequação, o cenário se desloca: aumentam turnos iniciados por quem antes se calava, cai a autodepreciação e emergem propostas de *redesign* vindas dos licenciandos. O ganho não é motivacional, mas estrutural, em termos de organização do tempo, critérios e turnos que passam a autorizar o erro como dado de análise e não como ameaça identitária.

O Cap. 11, sobre Estágio Supervisionado em língua inglesa na UFBA, explicita o que as pessoas sentem como energia caótica, labirinto e pânico em contexto de violência no entorno, evasão pós-pandemia e turmas superlotadas. Aqui, a LEC pode operar em duas frentes. Na frente discursiva, a leitura de enunciados como “não vale a pena” revela modalização categórica e apagamentos que instituem um regime de desânimo, regime que passa a orientar que quem ousa se indignar pode ser taxado como excessivo. Na frente didática, pequenos reposicionamentos, como deslocar a correção para o pós-turno, explicitar critérios, instituir turnos protegidos e pactuar o direito à não exposição, mudam quem pode falar e com quais efeitos. Dayane, Larissa e Suzana documentam o momento em que a estagiária passa de “não tenho nada a dizer” para “posso dizer assim, porque...”: há justificativa analítica e força distributiva, não só coragem individual.

No Cap. 14, que trabalha com diários e autoavaliações na Prática Exploratória, o medo aparece como governança institucional através de prazos rígidos, jubilamento à vista e cronogramas condensados no retorno do ERE. A injunção à docilidade e ao otimismo compulsório, representados no “seguir adiante” e “ser grato”, empurra para o silêncio útil. O capítulo nos ensina que escuta, flexibilização pactuada e registros anônimos são condições de desenho para que emoções difíceis ingressem no trabalho intelectual da turma. Quando a disciplina adota tempo de acolhimento, direito à fala, direito à não exposição e critérios de distribuição conversacional, através da análise do enquadramento, da leitura da emoção e de respostas proporcionais, o medo deixa de organizar a aula e se torna objeto de leitura e intervenção. A ressaca do ERE não desaparece, mas muda de estatuto.

Do ponto de vista da formação, o eixo autoriza uma tese: a voz docente não nasce da superação individual do medo, mas do redesenho institucionalizado das condições de falar e de ser ouvido atentamente. Estágio e iniciação à docência tornam-se

laboratórios LEC quando micro-rotinas e marcas deixam claro que o mérito está na qualidade da análise, na proporcionalidade da resposta e no cuidado relacional, e não na performance emotiva. É por isso que, nestes capítulos, o erro vira evidência, o tempo vira recurso e a ética passa a constituir infraestrutura; é assim que o caos, sem desaparecer, abre caminho para vozes que justificam, redesenham e pertencem.

Os capítulos desta coletânea mostram que política linguística e política do trabalho docente são duas faces da mesma moeda afetiva. Quando a escola regula quem pode dizer o quê, em que língua, com quais mediações e, simultaneamente, prescreve como a/o docente deve sentir ou mostrar-se, produz-se um ecossistema no qual regimes emocionais naturalizam desigualdades e deslocam responsabilidades estruturais para indivíduos. Em chave de Letramentos Emocionais Críticos, o balanço dos capítulos indica que justiça emocional depende de vetores indissociáveis, como acesso linguístico e condições de trabalho. No Cap. 12, sobre corpos surdos e surdocegos, a negação de Libras como L1 funciona como regime emocional de silenciamento e exclusão.

Dito em outras palavras, a regra tácita “fale em oralidade ou não fale” transforma sofrimento em fracasso individual e condena estudantes e professores a rotinas de culpa, autonegação e auto-depreciação. A materialidade desse regime aparece na ausência de *closed captions*, na falta de descrição de imagens, na correção oralista em público e em marcos de referência que premiam a oralização. Quando o capítulo institui Libras L1/português escrito L2, CC e descrição de imagens, bem como avaliação bilíngue centrada em inteligibilidade e adequação, não se trata de incluir com benevolência, mas de redistribuir voz, risco e pertencimento. Esse movimento converge com os capítulos sobre romantização da docência, quando o léxico de “vocação”, “amor” e “resiliência” opera como regime de docilidade e otimismo compulsório, deslocando o fracasso institucional, marcado pela ausência de acessibilidade, pela falta

de tempo e pela carga excessiva, para o corpo e para o afeto de professoras/es. Em termos de LEC, a inclusão que não garante meios linguísticos e tempo de trabalho é paternalismo afetivo.

Essa interdependência aparece, ainda que por caminhos distintos, nos Caps. 9–11 (formação continuada, PIBID e estágio). Onde a oralidade em língua estrangeira é regulada por pressa avaliativa e por vergonha do não-nativo, surgem silêncios estratégicos e autodepreciação (“não sirvo para falar”). Assim, imputa-se mudança na política da fala: quem antes “não tinha nada a dizer” passa a iniciar turno com justificativa, evidenciando que acesso e trabalho não são estanques, mas condições acopladas de justiça emocional. De modo semelhante, o Cap. 14 demonstra como prazos rígidos, cronogramas condensados e ameaça de jubramento funcionam como governança pelo medo; instituir flexibilização pactuada, *check-ins* afetivos e rubricas dialógicas não terapeutiza a aula, mas reorganiza o trabalho para que a emoção gere análise e *redesign*, e não pânico.

No âmbito dos Letramentos Emocionais Críticos, nosso argumento é que as pressões para mudança devem ser coletivas e de ordem institucional. Vejam que tanto a acessibilidade quanto o cuidado precisam sair do campo exclusivo da disposição individual e tornar-se implicatura para normas de (re)desenho. Em termos operatórios, os capítulos nos ensinam uma gramática comum: é necessário nomear a regra emocional, localizar sua materialidade de linguagem e redesenhar a regra proporcionalmente. No Cap. 12, isso significa explicitar a regra “sinal é ajuda, não língua” e substituí-la por bilinguismo de direito, com estratégias que valorizem o que é possível e adequado em cada código e suporte. No Cap. 8, significa dissecar enunciados associados ao amor à docência e substituí-los por políticas de rodízio do trabalho emocional, tempos de cuidado e critérios que valorizem análise-resposta-cuidado em vez de entrega permanente.

Dessa combinação decorre que a justiça linguística é justiça emocional, e que justiça emocional depende de justiça de trabalho. Letramentos Emocionais Críticos, com acessos precários e trabalho emocional não reconhecido e invisibilizado, tornam-se limitados. Avaliamos que o que o livro nos oferece, a partir de experiências concretas de uma ação de formação em letramentos emocionais, são justamente instrumentos para atravessarmos essa equação. Em conjunto, esses recursos fazem da empatia uma política e do cuidado uma infraestrutura. O recado que os capítulos oferecem para políticas e currículos é que sem mediações linguísticas e sensoriais não há voz, e sem tempo, critérios e redistribuição do trabalho emocional não há escuta. Letramentos Emocionais Críticos, nesse ponto, não adicionam uma camada socioemocional ao ensino de línguas, mas procuram redesenhar o que conta como educar, avaliar e cuidar. Ao final, os capítulos convergem para a mesma virada epistêmica que é tornar explícitas as regras de sentir que nos governam e refazer, institucionalmente, as condições para que mais pessoas possam fazê-lo com devida dignidade, liberdade e responsabilidade.

O QUE OS CAPÍTULOS NOS OFERECEM

Lidos em conjunto, os capítulos desta coletânea deslocam o debate sobre emoções do plano da gestão individual de habilidades socioemocionais para o âmbito dos letramentos críticos, onde sentir é uma ação interpelada pela linguagem situada em relações políticas. O primeiro padrão comum que emerge em nosso trabalho é a configuração de um vocabulário analítico compartilhado. Falar em regra de sentimento, regimes emocionais, política e justiça em materialidades de linguagem permite converter o fenômeno emocional em objeto de letramento crítico. A partir dos letramentos, os textos convergem para um segundo padrão. Respostas proporcionais,

o redesign, conectam consciência crítica à ação pedagógica através de micro-rotinas críticas. Podemos identificar os gatilhos emocionais de determinadas ações, localizar seus recursos semiótico-discursivos, explicitar o enquadramento e propor seu redesenho.

Um terceiro traço partilhado é a reformulação da avaliação. Em vez de premiar performance emocional ou coragem performática, os capítulos consolidam estratégias solidárias ancoradas em operações de leitura crítica: análise do enquadramento, leitura das emoções, respostas proporcionais possíveis e práticas relacionais. Esse desenho produz evidências formativas, pois aumentam os turnos iniciados por quem se calava, caem as declarações de autodepreciação (“não sirvo para falar”) e surgem propostas de *redesign* endossadas coletivamente.

No terreno da cultura digital, o livro configura um quarto padrão que é transformar textos de apelo emotivo em contradispositivos de ação discursiva. Os capítulos que trabalham essa temática sistematizam leituras que mapeiam convites emocionais e mostram como eles são fabricados em ambientes digitais, ancorando cada convite em assimetrias de raça, gênero, classe e geopolítica territorial. Quem pode indignar-se com legitimidade? Quem é interpelado a calar? Quem suporta a exposição da dor? Ao mesmo tempo, a leitura multimodal incorpora heurísticas para compreender gestos emocionais cada vez mais simulados sinteticamente e para perguntar que emoção um gesto digital me pede, como foi fabricado e a serviço de que enquadramento, reposicionando crítica e cuidado como parte do próprio desenho de aula.

Corolário desses movimentos é um quinto padrão. Argumentamos que acessibilidade é infraestrutura. O Cap. 12 é exemplar ao tornar política linguística como Libras L1/português escrito L2 um fato indissociável de uma justiça emocional. Já os capítulos 8 e 9 mostram o reverso. Sem tempo, critérios e rodízio do trabalho emocional, o cuidado degrada-se em docilidade útil. É nesse ponto

que a coletânea enuncia um sexto padrão que destacamos. A justiça linguística e justiça emocional caminham com justiça laboral. O que se evidencia em vários capítulos do nosso livro é que precisamos continuar insistindo nas lutas políticas e nas responsabilidades institucionais.

Os capítulos do livro apresentam trabalhos na base do que estamos chamando de letramentos emocionais críticos. Primeiro, é preciso diagnosticar regras de sentimentos, regimes emocionais e suas materialidades. Posteriormente, podemos responder proporcionalmente com procedimentos que permitam pensar e nos posicionar diferentemente. Em seguida, pode-se elaborar estratégias que valorizem análise, *redesign* e cuidado. Ao mesmo tempo, é necessário garantir acessibilidade e responsabilidade como parte do desenho. Por fim, documentam-se evidências de mudança que mostrem transformação das condições estruturais que regulam ação, participação e pertencimento. Ao articular esses passos, os capítulos inscrevem a emoção no campo dos letramentos críticos como problema de linguagem, ideologia e política, e oferecem modos de redistribuir voz, risco e pertencimento no cotidiano pedagógico.

No plano metodológico, o livro sistematiza um repertório de práticas que fazem das emoções um princípio organizador da pesquisa e da docência. Rodas de conversa, estudos dirigidos em grupos, narrativas visuais e diários reflexivos são dispositivos de leitura crítica das emoções que permitem nomear medos, inseguranças e esperanças, convertendo-os em conhecimento compartilhado e ação engajada na transformação daquilo que se deseja mudar. A metodologia proposta é política. Vejam que o modo de pesquisar e de ensinar já constitui, por si, um ato de resistência à racionalidade técnica e à cultura avaliativa que dessensibiliza o ensino.

No plano pedagógico, os capítulos reiteram que ensinar línguas é, inevitavelmente, tanto um trabalho emocional quanto político. A sala de aula emerge como espaço de convivência e de reexistência,

em que docentes e estudantes aprendem a escutar umas às outras e a reconhecer e legitimar mutuamente suas emoções. A proposta de letramento emocional crítico ressignifica determinadas práticas de avaliação e gestão de conflitos, em termos de cuidado mútuo, trabalho conjunto e solidariedade em laços de sociabilidade coletiva. A docência é compreendida como ato de acolhimento transformador, não no sentido romantizado do sacrifício e da abnegação, mas como uma amar crítico no sentido de hooks (2017), que enfrenta a naturalização de desigualdades, violências e precarizações. Os capítulos 8 e 9 representam um ponto de inflexão nesse sentido ao denunciar o uso neoliberal das emoções na educação. O discurso da vocação e do amor à profissão é desvelado como tecnologia de controle e exploração afetiva, que transfere aos professores a responsabilidade por problemas estruturais do sistema educacional. Rezende e Turcato, neste livro, propõem o conceito de desobediência emocional: a disposição de resistir às normas emocionais impostas por regimes de poder e criar linguagens de cuidado não normativo. A emoção deixa de ser um meio de domesticação e passa a ser ferramenta de liberação e transgressão.

Os capítulos sobre o PIBID e o estágio supervisionado demonstram a força institucional dos letramentos emocionais como política formativa. Práticas de acolhimento, conversa e supervisão solidária permitiram que bolsistas e estagiários superassem o medo de falar, o bloqueio linguístico e a insegurança profissional. O letramento emocional, nesse contexto, transforma-se em andaime emocional, uma estrutura de apoio que sustenta o desenvolvimento da confiança docente. Esses capítulos mostram que é possível inserir o cuidado como componente curricular, institucionalizando a dimensão emocional sem esvaziar seu potencial crítico.

Outro eixo da obra é a ampliação do conceito de letramento emocional para perspectivas decoloniais. O capítulo 12, sobre corpos surdos e surdocegos, propõe um letramento emocional bilíngue. Essa proposta une emoção, linguagem e corpo em uma pedagogia

matrístico-crítico-reflexiva. Ao denunciar o fonocentrismo e o epistemicídio das línguas de sinais, o texto reafirma o direito de todos à emoção como fundamento da linguagem. Essa contribuição desloca o debate sobre inclusão de um campo jurídico para uma ecologia do cuidado, em sintonia com as epistemologias do Sul.

A última parte do livro, especialmente os capítulos 13 e 14, sintetiza o legado do curso Letramentos Emocionais. Retomando a contribuição de Ana Barcelos, o capítulo 13 reafirma o papel do professor emocionalmente letrado como sujeito político. Já o capítulo 14, ao discutir os diários de ondas emocionais, converte a prática exploratória em letramento emocional crítico, mostrando como professores e alunos podem transformar medo e ansiedade em responsabilidade e solidariedade. Esses textos consolidam a compreensão de que educar emocionalmente é também educar para a esperança, como queria Freire (1996) uma esperança na partilha e na ação coletiva.

A leitura integrada dos quatorze capítulos permite identificar quatro possíveis contribuições deste livro. Primeiramente, uma contribuição conceitual, ao consolidar o letramento emocional crítico como categoria de análise e de engajamento pedagógico. Em segundo lugar, uma contribuição metodológica, ao desenvolver instrumentos e procedimentos que podem ser operacionalizados em contextos de pesquisa-formação. Em terceiro lugar, uma contribuição curricular, ao propor a inclusão de componentes de letramento emocional em cursos de licenciatura, estágios e programas como o PIBID. Por fim, uma contribuição política, ao explicitar o caráter estrutural do sofrimento docente e reivindicar políticas de cuidado, escuta e valorização emocional na educação pública.

No plano da pesquisa, o livro reitera a importância de estudos longitudinais que correlacionem emoção e linguagem, explorando metodologias multimodais e interseccionais. No campo da formação docente, nossa discussão propõe a implementação de componentes curriculares de Letramento Emocional Crítico e a implementação

de avaliações baseadas nessas discussões, nas quais a aprendizagem seja medida também em termos de autoria, pertencimento e confiança. Para as políticas educacionais, nosso trabalho aponta para a necessidade de repensar indicadores de qualidade escolar, incorporando dimensões críticas para os letramentos emocionais. Em termos práticos, propomos possibilidades de sequências didáticas e oficinas que integrem leitura crítica e leitura emocional, consolidando a escola como espaço de convivência e reexistência.

TENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E LACUNAS DE PESQUISA

Lidos em conjunto, os capítulos nos devolvem um campo em movimento que articula ação, reflexão crítica e problematização. Assim, são trabalhos também marcados por fricções que funcionam como motores epistemológicos dos letramentos emocionais. A primeira tensão que atravessa os capítulos de formação continuada, PIBID e estágio é a relação entre cuidado e crítica. As práticas de acolhimento, configuradas por turnos protegidos, feedback pós-turno, direito à não exposição e flexibilização pactuada, produziram efeitos sobre voz e participação. Ao mesmo tempo, os capítulos que tematizam a romantização e a precarização do magistério e a “res-saca” do medo no pós-ERE nos oferecem um alerta.

O cuidado, quando desancorado de uma análise da conjuntura política, pode deslizar para a terapeutização do currículo, convertendo o bem-estar performativo em tecnologia de apaziguamento e harmonização. O que os capítulos indicam, portanto, não é uma escolha entre polos, mas a necessidade de amarrar cuidado à crítica problematizadora. Ou seja, nomear a regra de sentir, localizar sua materialidade e redesenhar uma prática situada em retorno ao que se passa

a conhecer com resultado dos letramentos críticos desenvolvidos. Manter essa amarração visível é indispensável, porque os contextos institucionais tendem a reabsorver o cuidado como dever de docilidade, como nos indicam os capítulos que tratam da romantização da docência e da desobediência emocional.

Uma segunda tensão emerge nos capítulos dedicados à cultura digital. A potência estética das arquiteturas emocionais pode mobilizar a aula, mas também corre o risco de estetizar a dor, sobretudo quando circulam imagens de corpos racializados, feminizados ou periféricos. A solução proposta pelos textos não consiste em recuar da dimensão estética, mas em reinscrevê-la em um protocolo de leitura que combina uma dupla legenda, estética e sócio-histórica, com contextualização mínima obrigatória: quem fala, de onde, quando. Soma-se a isso a formulação explícita de assimetrias que podem responder a perguntas cruciais: quem tem legitimidade para indignar-se? Quem é convocado a calar-se? Quem suporta historicamente o custo da exposição? No Cap. 7, por exemplo, a análise do videoclipe *To Be Human* avança justamente quando cada convite emocional — “indigne-se”, “condoa-se”, “orgulhe-se” — é ancorado em diferenças de raça, gênero, classe e geopolítica, deslocando a empatia de um universalismo romântico para um regime de justiça afetiva ao problematizar as emoções no terreno de desigualdades históricas.

A terceira tensão envolve autonomia discente e sobrecarga docente. As rotinas LEC nos sugerem capacidade de reconfigurar a participação sem demandar reformas curriculares amplas. Contudo, como o Cap. 8 evidencia, sem tempo institucional, rodízio do trabalho e critérios públicos de avaliação, a inovação recai sobre corpos docentes sob o velho léxico da vocação. O ganho pedagógico, aqui, depende de um movimento político macro que envolver transformar as rotinas em norma de desenho, isto é, pactuá-las como parte do trabalho, e não como gesto de boa vontade individual. Voltamos aqui às lutas necessárias para exigir responsabilidade do poder institucional.

O quarto ponto de fricção diz respeito à relação entre empatia e universalismo. O Cap. 7 demonstra que a empatia que interessa à formação de professores só se sustenta quando situada. Sentir com exige contexto, autoria e proteção. Sempre que essa ancoragem desaparece, reaparecem humanismos que apagam diferenças e reencenam regimes de docilidade. O mesmo raciocínio vale para a acessibilidade. O Cap. 12 evidencia que Libras como L1, mediações táteis, *closed captions* e descrição de imagens não são adereços técnicos, mas condições de leitura emocional e, portanto, de participação. Quando tratadas como favores, tais mediações escorregam para o paternalismo; quando normatizadas como infraestrutura, tornam-se políticas de voz e pertencimento.

Por fim, há uma tensão metodológica. Como documentar evidência formativa sem mensurar emoções? Os capítulos 9, 10, 11 e 14 oferecem uma resposta equilibrada ao mobilizar marcas observáveis, como aumento de turnos iniciados, redução de autoincriminação e surgimento de propostas de *redesign*, como indicadores de repercussão sobre as consequências do que se passa a conhecer com os letramentos. Ainda assim, a pressão por provas de impacto pode empurrar a área para checklists vazios e painéis que despolitizam os resultados dos estudos. A defesa que emerge do conjunto é pela evidência situada e negociada. Dito em outras palavras, podemos registrar mudanças nas dinâmicas processuais, mas não transformar emoção em número, em métrica.

Essas tensões se convertem em agendas de pesquisa. A primeira diz respeito protocolos interpretativos e mensuração das emoções. Falta-nos um arsenal de instrumentos de acompanhamento capazes de documentar mudança sem reduzir emoção a escalas, por exemplo, do tipo *Likert*. Uma via promissora é transformar o que já funciona em protocolo de investigação. Portfólios LEC que agreguem registros de turnos iniciados, versões de tarefas antes e depois, rubricas comentadas e atas de pactos de pauta. Estudos de *design-based research* podem testar a transportabilidade desses instrumentos, produzindo protocolos abertos de validade consequencial para redes e sistemas.

Uma segunda agenda convoca análises interseccionais dos regimes emocionais. Precisamos de etnografias e análises discursivas multimodais que cruzem regras de sentir com raça, gênero, classe, território e outras conflagrações de corpos, mapeando quem tem legitimidade para indignar-se em diferentes contextos, qual é o custo diferencial da exposição e como a sanção circula. A terceira agenda envolve ecossistemas de plataformas digitais e IA generativa. Em tempos de vídeos e áudios sintéticos, faltam heurísticas validadas para leitura de montagem artificial de textos multimodais e de gestos emocionais simulados. Laboratórios pedagógicos inspirados nos procedimentos dos Caps. 6 e 7 poderiam comparar condições de exibição e configurar marcadores técnicos baseados em análise de sentimentos já usados em IA generativa, sem perder de vista que o processo envolve identificar o afeto pedido, como foi fabricado e a serviço de que enquadramento e estrutura de poder.

A quarta agenda é organizacional e incide sobre a política do trabalho emocional. Pouco sabemos sobre como o trabalho emocional se distribui por gênero, raça e faixas etárias e sobre quais arranjos institucionais o tornam sustentável. Pesquisas crítico-colaborativas com escolas e universidades, em diálogo com os resultados dos capítulos deste livro, podem mapear tarefas invisíveis, como acolhimento, mediação de conflitos e relação com famílias, testar rodízios, créditos e tempos de cuidado, e acompanhar efeitos sobre burnout, voz e retenção. O produto esperado não são slogans de valorização, mas diretrizes, orientações e acordos de trabalho auditáveis.

A quinta agenda projeta o que o Cap. 12 já enuncia. A educação bilíngue de surdos e surdocegos exige desenho de pesquisa longitudinal que acompanhe trajetórias como a do participante Filme, testando rubricas bilíngues centradas em inteligibilidade, bem como protocolos de acessibilidade como condições de participação. Aqui, os ganhos não se medem por adesão a uma estética capacitista de superação, mas por redistribuição de voz, risco e pertencimento ao longo do tempo.

A sexta agenda mira a transferência e a escala. Resultados que encontramos em alguns estudos podem ser acompanhados para além do semestre, em pesquisas longitudinais, seguindo egressos por um a dois anos e observando como as rotinas LEC podem continuar se desenvolvendo na educação básica, com quais mediações e com que efeitos sobre as culturas avaliativas das redes escolares. Por último, é necessário trabalhar a interface com políticas curriculares e avaliação em larga escala. Ainda sabemos pouco sobre como essa discussão se articula em documentos oficiais, como matrizes curriculares de formação e de avaliação e editais. Estudos de viabilidade e análises documentais podem propor indicadores qualitativos, preservando o núcleo crítico do projeto. Em todas essas frentes, a estratégia metodológica sugerida aqui é começar pelo que já está funcionando e transformar protocolos de pesquisa em práticas de educação linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentamos que os letramentos emocionais críticos podem formar parte da infraestrutura de uma educação linguística comprometida com a justiça social. Em LEC, emoções fundamentam práticas de linguagem situadas, reguladas por regimes emocionais e regras de sentimento que organizam voz, texto, silêncio e valor. Ao tornar visíveis os regimes e as regras, e ao localizá-las na materialidade de enunciados, tempos, rotinas e critérios, os capítulos mostraram que é possível redesenhar proporcionalmente o dispositivo pedagógico e redistribuir voz, risco, pertencimento e agência.

Os capítulos do livro também indicam que cuidado e crítica podem formar um único gesto pedagógico quando amarrado por procedimentos como os que são discutidos ao longo da obra. Onde essa costura se realizou, vimos marcas observáveis de mudança,

como mais turnos iniciados por quem se calava, menos autodepreciação e exclusão, mais propostas de *redesign* endossadas coletivamente e maior estabilidade de participação antes periférica. No terreno multimodal e da cultura digital, os capítulos convertem o apelo estético em contradispositivo de leitura crítica. Propor empatia situada significa reconhecer que sentir com alguém exige contexto, autoria e proteção, e que todo convite emocional precisa ser ancorado em assimetrias de raça, gênero, classe e geopolítica. Perguntas simples como “quem pode indignar-se?”, “quem é convocado a calar?” e “quem suporta a exposição da dor?” devolvem às emoções a sua gramática política, como vimos discutindo ao longo deste capítulo. Em tempos de IA generativa e de arquiteturas emocionais digitais que simulam verossimilhança, o professor deixa de vigiar marcas de autenticidade e passa a ensinar heurísticas para mapear como uma determinada emoção foi produzida, a serviço de que enquadramento e com que efeitos de poder e de manipulação algorítmica.

Do ponto de vista da política educacional, os capítulos tendem a sustentar que não há justiça emocional sem justiça linguística e laboral. LEC exige direito a meios de acesso e meios de trabalho justos e dignos. Onde essas condições faltam, o cuidado degrada-se em docilidade útil e a inclusão escorrega para o paternalismo burocrático. Onde se tornam norma, a escola e a universidade aparecem como lugares em que o erro é dado de análise, o tempo é recurso, a avaliação é conversa e a ética é arquitetura. Para a formação docente, o legado prático dos capítulos pode ser condensado em uma matriz operacional: (1) diagnosticar regimes emocionais e suas materialidades; (2) responder proporcionalmente com micro-rotinas; (3) avaliar marcas de letramentos; (4) garantir acessibilidade como parte do desenho; (5) documentar transformações. Acreditamos que essa matriz pode caber em uma aula e dar suporte para programas de formação docente.

As tensões críticas que se mantêm podem ser tomadas como bússolas metodológicas. Transformadas em agendas de pesquisa, elas nos convocam a produzir metodologias comprometidas e engajadas. Vislumbramos potenciais para análises interseccionais dos regimes emocionais, heurísticas de LEC para ambientes digitais cada vez mais dominados por IA generativa e para a leitura de textos multimodais sintéticos, mapeamentos do trabalho emocional docente, estudos longitudinais que articulam estágio supervisionado e escolas de educação básica e discussões para políticas curriculares. O caminho está iniciado no que os capítulos já fazem. O futuro dessa escala virá do que conseguirmos continuar documentando, compartilhando e produzindo.

Em termos freireanos, trata-se de construirmos consciência crítica das condições que nos (im)pedem sentir. Este livro mostrou que é possível realizarmos uma educação linguística como reelaboração por meio dos letramentos. Ler é mapear convites, redesenhar dispositivos e redistribuir as possibilidades de participação ativa. Fazer das emoções objeto de letramento crítico, situado e responsável, é também refazer as condições pelas quais professores e estudantes podem sentir e dizer juntos.

Ao finalizar este trabalho, podemos afirmar que os letramentos emocionais críticos ganham contornos como agenda de pesquisa e de prática. Nota-se a emergência de uma gramática comum, um modo de ler e um modo de fazer que atravessam contextos e objetos diversos. A leitura crítica dos capítulos mostrou que é possível ler emoções em mediações situadas de linguagem, inscrever assimetrias e converter os resultados dos letramentos em mudanças de regra, tempo, critério e acesso. Com isso, LEC demonstra potência explicativa capaz de tornar legíveis e redesenhar usos de linguagem como, por exemplo, por padrões de vergonha, ansiedade, medo, fracasso e culpa que tendem a modular a participação em ambientes de educação linguística.

Ao colocar nossa proposta em conversa com o letramento crítico-afetivo em circulação no Brasil (Ahmed; Morgan; Maciel, 2021; Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), identificamos um campo robusto de diálogo. O letramento crítico-afetivo abre sensibilidades e fornece um horizonte ético-político para ler contágios, intensidades e arquiteturas multimodais, ancorado na potência subversiva do afeto. O LEC ancora essa abertura em dispositivos normativos auditáveis por regras de sentimento, trabalho emocional e suas sanções e, assim, oferece ferramentas de *redesign* com indicadores públicos de consequência: mais turnos iniciados, menos autodepreciação, mais propostas de redesign endossadas coletivamente, maior estabilidade de participação antes periférica. A combinação de perspectivas afetivo-críticas com letramentos emocionais críticos nos parece cada vez mais virtuosa para lidarmos com os crescentes contextos de crise que nos assolam.

Os Letramentos Emocionais Críticos ganham aqui seus contornos como programa de pesquisa situado. O LEC emerge como proposta teórico-metodológica com sua ancoragem na abordagem sistêmica dos estudos sobre emoções articulada a perspectivas crítico-decoloniais e às epistemologias do Sul Global, e configura uma contribuição original do contexto brasileiro para discussões em curso sobre os letramentos. Em tempos em que arquiteturas emocionais digitais fabricam medo, angústia, ressentimento, raiva, solidão e docilidade em ampla escala algorítmica, essa capacidade é condição para que atrizes da educação linguística possam continuar a agir com responsabilidade e liberdade.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AHMED, A.; MORGAN, B.; MACIEL, R. F. Feeling our way: a trioethnography on critical affective literacy for applied linguistics. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 19, n. 4, p. 538-552, 2022.

AHMED, S. **The cultural politics of emotion**, Edinburgh University Press, 2014.

ANWARUDDIN, S. M. Why should critical literacy turn to 'the affective turn': Making a case for critical affective literacy. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 37, n. 3, p. 381-396, 2016.

ARAGÃO, R. Língua Estrangeira no Brasil: políticas e oportunidades. In: Diógenes Lima. (Org.). **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 135-150.

ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas. **Pontos de Interrogação**, v. 4, p. 95, 2015.

ARAGÃO, R. C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.) **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 243-276.

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 270-299, 2022.

ARAGÃO, R. C. Emoção, Linguagem, Reflexão e Ação. In: Gysele da Silva Colombo Gomes; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Emoções e Ensino de Línguas**. Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 23-44.

ARAGÃO, R. C.; FERREIRA, K. Pesquisar Com Rodas de Conversações na Ética do Cuidar. **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas: Pontes Editores, 2024, p. 119-150.

ARAGÃO, R. C. **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes Editores, 2025a. 322p.

ARAGÃO, R. C. Resgatar Outras Histórias e Visualizar Sonhos Desejados na Pesquisa Narrativa. In: ARAGÃO, R. C. **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes Editores, 2025b, p. 279-315.

BARCELOS, A. M. F. A importância do letramento emocional na formação de professores de línguas. In: COLOMBO-GOMES, G. S. C.; GATTOLIN, S. R. B. **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024

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

BOLER, M. **Feeling power**: Emotions and education. New York: Routledge, 1999.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia**: fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

COLOMBO-GOMES; GATTOLIN, S. (org.). **Sob a mira das emoções**: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas: Pontes Editores, 2024, v. 1, p. 20-42.

DANTAS, R. S. **Emoções em Narrativas de Corpos Surdos**. 2023. Tese (Doutorado em Linguagens e Representações) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

ESPÍRITO SANTO, D. O. do. Letramento Crítico-Afetivo e a possibilidade de existir na (trans)linguagem: ações e emoções voltadas à justiça social em aulas de línguas. **Revista Entretextos**, v. 25, p. 339-362, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALZERANO, L. S. **Políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular: projetos em disputa**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C.; ALOMBA RIBEIRO, M. Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia. **Revista do GEL**, v. 20, p. 168-192, 2024.

HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart**: commercialization of human feeling. University of California Press, 1983.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ILLOUZ, E. **Cold Intimacies**: The Making of Emotional Capitalism. Cambridge: Polity Press, 2007.

KAWACHI, G. J.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Letramento crítico e afeto na educação linguística contemporânea: reflexões sobre propostas educativas na universidade. **Signum**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 36-52, ago. 2022. DOI 10.5433/2237-4876.2022v25n2p36.

MAIA, A. A. de M.; DANTAS, R. Afetos e emoções em ações formativas com estudantes de Letras: um diálogo com o ensino remoto. **The Specialist**, v. 46, n. 1, p. 612-639, 2025.

MARTINS, S. T. A.; ARAGÃO, R. C. Emoção, reflexão e agência no estágio Supervisionado. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 25, n. 3, e49863, 2025a.

MARTINS, S. T. A.; ARAGÃO, R. C. **Emoções e colonialidades de professores em narrativas visuais**: Emoções e narrativas visuais. Campinas: PONTES EDITORES LTDA, 2025b, p. 192-233.

MORGAN, B.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Literacies in time of crisis: a trioethnography on affective and transgressive practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 333-369, 2021.

REDDY, W. M. **The navigation of feeling**: a framework for the history of emotions. London: Cambridge University Press, 2001.

REZENDE, T. C. M. **Somos a resistência**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SAUSMICKT, E. C. **VOCÊS ME OUVEM? “VOCÊS ME VEEM?” “VOCÊS ME SENTEM?” O linguajar e o emocionar discente e docente em contexto pandêmico e de barbárie**. 2025. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2025.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015.

TAGATA, W. M. In my shoes: empathy and critical emotional literacy in EFL lessons. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 17-36, 2022.

TILIO, R., & ROCHA, C. H. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada**, 40, (1), p. 1-32, 2024

VENERA, J. I.; CAMPOS, R. Competências socioemocionais como prática discursiva da racionalidade neoliberal. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 23, n. 41, 2025.

WALSH, H. Introcucción - lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. /n: WALSH, C. (org.), **Tomo I: pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamento Decolonial, 2013. p. 23-68.

ZEMBYLAS, M. The affective dimension of everyday resistance: Implications for critical pedagogy in engaging with neoliberalism's educational impact. **Critical Studies in Education**, 62(2): 211-226, 2021.

SOBRE A ORGANIZADORA E O ORGANIZADOR



Suellen Thomaz de Aquino Martins

Professora de língua estrangeira da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Brasil. Sua experiência profissional abrange o ensino de Língua Inglesa nas redes municipal e estadual de ensino, bem como em cursos de licenciaturas em Letras/Linguagens e pós-graduação lato sensu e stricto sensu em Letras. Na UFSB, atua como coordenadora do programa de extensão "Formação de Professoras/es de Línguas (FORPROLI): emoções, colonialidades e ensino/aprendizagem de línguas" e dos projetos de extensão "Letramento emocional e formação de professoras/es de línguas" e "Curso de Língua Inglesa para Professoras/es Habilitadas/os (CLIPROH)". Atua ainda como Presidente do Comitê de Políticas Linguísticas da UFSB (2024-2026), vice-coordenadora da "Especialização em Antirracismo no Ensino de Línguas" (Rael/UFSB) e do "Observatório das Relações Raciais no Ensino de Línguas" (ORREL), uma iniciativa do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Racismo da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É graduada em Letras com Habilitação em Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem Mestrado e Doutorado em Letras: Linguagens e Representações pela mesma instituição. É coautora do projeto "Emoções à flor da pele": aprendendo a lidar com elas (UESC) e tem desenvolvido estudos sobre a relação entre formação de professoras/es, emoções e (de)colonialidade na área de Linguística Aplicada.

Professor in the field of foreign language teaching at Federal University of Southern Bahia (UFSB), Brazil. Her professional experience includes teaching English in municipal and state school systems, as well as in undergraduate and graduate (both lato sensu and stricto sensu) teacher education programs in Letras/Language and Literature. At UFSB, she works as a coordinator of the extension program "Language Teachers Education (FORPROLI): emotions, colonialities and language teaching/learning" and the extension projects "Emotional literacy and language teachers education" and "English Language Course for Licensed Teachers" (CLIPROH). She is also President of the language-policy committee (2024-2026) at UFSB, vice-coordinator of the "Specialization in Anti-Racism in Language Teaching" (Rael/UFSB) and "The Observatory on Race and Skin-color relations in language education (ORREL)", an initiative of the Language and Race Research Network of UFSB, supported by the Brazilian National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). She has a degree in Literature with a Qualification in Portuguese/English Languages and their respective Literatures from the State University of Santa Cruz (UESC). She holds a Master's degree and a Ph.D. (Doctorate) in Literature: Language and its Representations from the same institution. She is co-author of the project "Emoções à flor da pele": learning to deal with them (UESC), and she has been developing research on the relationship between teacher education, emotions, and (de)coloniality in the field of Applied Linguistics.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7594-4581>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5157395807218799>

E-mail: suellen.martins@gfe.ufsb.edu.br; suellen.tam@gmail.com



Rodrigo Camargo Aragão

Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, Professor Titular e Docente no Programa de Pós-Graduação e na Licenciatura em Letras da UESC. Concluiu doutorado em Estudos Linguísticos com estágio na Universidade de Sevilha sob a supervisão de Jane Arnold. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na UFMG/CNPq. Foi professor visitante no Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Jyväskylä na Finlândia. É vice coordenador do GT de Linguagem e Tecnologias da ANPOLL no biênio 2026-2028. Entre 2011 e 2013, coordenou a Diretoria de EAD do Estado da Bahia no Instituto Anísio Teixeira. Coordenou o GT de Linguagem e Tecnologias da ANPOLL entre 2014-2016 onde é pesquisador desde sua fundação em 2010. É membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil desde 2001. Coordena o grupo de pesquisa FORTE que desenvolve pesquisa sobre educação linguística à luz de inter-relações entre emoção, linguagem, tecnologia e cultura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6493-1627>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1643952376890753>

E-mail: rcaragao@uesc.br

CNPq Research Productivity Fellow. Full Professor and Lecturer on the Graduate Programme and Bachelor's Degree in Languages at UESC. He has completed a PhD in Linguistics at the University of Seville, under the supervision of Jane Arnold. Conducted postdoctoral research at UFMG/CNPq. Visiting professor in the Department of Applied Linguistics at the University of Jyväskylä, Finland. He is the deputy coordinator of the ANPOLL Language and Technologies Working Group for the 2026-2028 biennium. Between 2011 and 2013, he coordinated the Distance Learning Directorate of the State of Bahia at the Anísio Teixeira Institute. He coordinated the ANPOLL Language and Technologies Working Group from 2014 to 2016 and has been a researcher there since its foundation in 2010. He has been a member of the Brazilian Association of Applied Linguistics since 2001. He also coordinates the FORTE research group, which conducts research on language education with regard to the interrelationships between emotion, language, technology and culture.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Claudia Turcato de Oliveira

Professora Adjunta do curso de Letras/Porto Nacional e da Pós-graduação em Letras (PPGL/Porto Nacional), na Universidade Federal do Tocantins. É licenciada em Letras pela ULBRA. Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Sua experiência profissional abrange o ensino de Língua Inglesa nas redes municipal e estadual de ensino, bem como em cursos de licenciaturas em Letras e pós-graduação lato sensu e stricto sensu em Letras. Os seus interesses de pesquisa versam sobre Letramento Crítico e Emoções no ensino de línguas e na formação de professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8256-7964>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7298511352602283>

E-mail: anaturcato@uft.edu.br

Associate Professor in the Language and Literature program at Porto Nacional and in the Graduate Program in Language and Literature (PPGL/Porto Nacional) at the Federal University of Tocantins. She holds a degree in Language and Literature from ULBRA, a Master's in Language and Literature from Mackenzie Presbyterian University, and a Ph.D. in Linguistic Studies from the Federal University of Minas Gerais. Her professional experience includes teaching English in municipal and state school systems, as well as in undergraduate and graduate (both lato sensu and stricto sensu) teacher education programs in Language and Literature. Her research interests focus on Critical Literacy and Emotions in language teaching and teacher education.

Daiane Conceição Simões Santos

Professora efetiva da rede municipal de Ilhéus, no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne. Licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestre em Letras, doutoranda em Letras e especialista em Psicologia Social pela mesma instituição, especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste Baiano. Sua experiência profissional abrange o ensino de inglês e português na rede municipal e particular de ensino e cursos técnicos. Os seus interesses de pesquisa são emoções, letramento emocional, ensino crítico de línguas, letramento crítico e uso de novas tecnologias.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6595-4767>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8153389865434456>

E-mail: daianesimoes25@gmail.com

Full-time teacher in the municipal school system of Ilhéus, at the Eusínio Lavigne Municipal Education Institute. She holds a degree in Language Graduation/English from the State University of Santa Cruz. She holds a Master's degree in Language, a PhD in Language, and is a specialist in Social Psychology from the same institution, and a specialist in Media in Education from the State University of Southwest Bahia. Her professional experience includes teaching English and Portuguese in the municipal and private school system and technical courses. Her research interests are emotions, emotional literacy, critical language teaching, critical literacy, and the use of new technologies.

Edielle Santos Moura

Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Licenciada em Letras com habilitação em Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela mesma instituição. Atua como pesquisadora no projeto "Desinformação e Emoção na Proibição de Smartphones em Escolas: Educação Crítica Desafiada na Pós-Verdade" e integra o grupo de pesquisa FORTE (Formação, Tecnologias e Emoções), ambos vinculados à UESC. Colabora com o programa de extensão Formação de Professoras/es de Línguas (FORPROLI) e com os projetos "Letramento emocional e formação de professoras/es de línguas" da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Seus interesses de pesquisa são: formação de professoras/es, emoções, desinformação, letramentos digitais e tecnologias digitais (com foco em Inteligência Artificial) na área da Linguística Aplicada.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1099-3264>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1503449323676278>

E-mail: ediellemoura@hotmail.com

Ph.D. student and holds a master's degree from the Graduate Program in Letters: Languages and Representations (PPGL) at the State University of Santa Cruz (UESC). She earned her bachelor's degree in Letters with a focus on Portuguese/English and their respective literatures from the same institution. She works as a researcher on the project "Disinformation and Emotion in the Banning of Smartphones in Schools: Critical Education Challenged in the Post-Truth Era" and is a member of the research group FORTE (Training, Technologies, and Emotions), both affiliated with UESC. She collaborates with the outreach program Language Teacher Training (FORPROLI) and with the projects "Emotional Literacy and Language Teacher Training" at the Federal University of Southern Bahia (UFSB). Her research interests include: teacher training, emotions, disinformation, digital literacies, and digital technologies (with a focus on Artificial Intelligence) in the field of Applied Linguistics.

Elecíntia Medina Vieira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora efetiva de língua inglesa na Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Caratinga (UNEC) e em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e especialista em ensino de língua inglesa pela UFMG. Sua experiência profissional abrange o ensino de língua inglesa na rede pública estadual e privada de ensino, bem como cursos de idioma e aulas particulares. Seus interesses de pesquisa são emoções no ensino e na aprendizagem de línguas e amor pedagógico, sobretudo sob uma perspectiva crítica. Recentemente, tem investigado o conceito de letramento emocional crítico através da autoetnografia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0765-5484>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8005745832316769>

Email: elecintia.vieira@educacao.mg.gov.br

PhD student in the Postgraduate Program in Linguistic Studies at Federal University of Minas Gerais (UFMG) and an English teacher at Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG). Graduated in Languages at "Centro Universitário de Caratinga" (UNEC) and in Pedagogy at Federal University of Ouro Preto (UFOP), she holds a master's degree in Linguistic Studies from the Federal University of Viçosa (UFV), and she is a specialist in English language teaching from UFMG. Her professional experience includes teaching English in public and private schools, as well as language courses and private classes. Her research interests are emotions in language teaching and learning, and pedagogical love, especially from a critical perspective. Recently, she has been investigating the concept of critical emotional literacy through autoethnography.

Eloisa Terezinha Teles Curado Alvarenga

Professora de língua portuguesa (SEDUC – GO), licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis). Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). A experiência profissional abrange o ensino de Língua Portuguesa em redes privadas e estaduais de ensino. Os seus interesses de pesquisa são as (des) identificações docentes e as emoções, em especial, na inserção profissional de professores/as de línguas.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5903-7664>

E-mail: eloisatelescurado@hotmail.com

Portuguese teacher (SEDUC – GO). She holds a degree in Portuguese/English Language and Literature from the State University of Goiás (UEG – Anápolis). She has a Master's degree in Education, Language, and Technologies from the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies (PPG-IELT/UEG). Her professional experience includes teaching Portuguese in both private and state school systems. Her research interests focus on teacher (dis)identification and emotions, particularly in the professional integration of language teachers.

Fabiano Silvestre Ramos

Professor Adjunto de Língua Inglesa com ênfase em Linguística na Universidade Federal Bahia, em Salvador, Bahia. Licenciado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas e mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (Viçosa, MG) e doutor em estudos linguísticos pela Universidade Estadual Paulista – Campus Júlio Mesquita Filho (São José do Rio Preto, SP). Seus principais interesses de estudo incluem as contribuições da teoria sociocultural para o processo de formação inicial de professores de língua inglesa e a relação entre emoções e linguagem.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1970-7810>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/106605353593924>

E-mail: fabiano.silvestre@ufba.br

English Linguistics Professor at the Federal University of Bahia (UFBA), in Salvador, Bahia. Holds a degree in Portuguese/English and their respective literatures, a Master's in Literature from the Federal University of Viçosa (Viçosa, MG), and a PhD in Linguistic Studies from the São Paulo State University (UNESP). His main research interests include the contributions of sociocultural theory to language teacher education and the relationship between emotions and language.

Francielly de Almeida Moraes

Mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGL-UESC). Graduada em letras português/inglês pela UESC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3537-880X>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3108058307499609>

E-mail: famoraes.let@uesc.br

Master's student in Applied Linguistics in the Graduate Program in Language, Linguistics, and Representations at the State University of Santa Cruz (PPGL-UESC). She holds a degree in Portuguese/English Language and Literature from UESC.

Gysele da S. Colombo-Gomes

Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras (PPLIN). É licenciada em Letras – Português-Inglês e Literaturas pela UERJ, mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Realizou estágios pós-doutorais na Universidade Federal de Viçosa (UFV), com pesquisas sobre a zona de conforto e as emoções no ensino de línguas estrangeiras (2020–2021), e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com foco em letramentos emocionais (2023–2024). Lidera o grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho (UERJ) e integra os grupos Crenças e Emoções (UFV) e Formação de Professores e Ensino de Línguas (UFSCar). Suas áreas de interesse estão relacionadas aos temas desenvolvidos nesses grupos, com ênfase em emoções, formação docente e ensino de línguas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2822166017092549>

E-mail: gysacolombo@uol.com.br

Associate Professor at the State University of Rio de Janeiro (UERJ), where she teaches in both undergraduate and graduate programs (PPLIN). She holds a degree in Portuguese-English Language and Literatures from UERJ (1990), a Master's degree in Applied Linguistics from the Pontifical Catholic University of São Paulo (2006), and a PhD in Language Studies from the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (2014). She completed a postdoctoral fellowship at the Federal University of Viçosa (2020–2021), focusing on the concepts of the Comfort Zone and emotions in foreign language teaching, and another at UFSCar (2023–2024) on emotional literacies. She leads the Language, Teaching, and Work Research Group at UERJ and is a member of both the Beliefs and Emotions Group (UFV) and the Language Education and Teacher Education Research Group (UFSCar). Her research interests align with the thematic areas explored by the research groups she is affiliated with.

Levi Silva Santos

Técnico Universitário da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuando como Revisor de textos da Editora Universitária (Editus). Licenciado em Letras – Português/Inglês pela UESC, é mestrando em Linguagens e Representações (Letras) pela mesma instituição e atualmente cursa uma especialização em Gênero e Sexualidade na Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como colaborador voluntário no Programa de Formação de Professores de Línguas (FORPROLI/UFSE). Seus principais interesses de pesquisa envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, políticas linguísticas, interculturalidade, gênero e sexualidade.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3335-8380>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5407489845527394>

E-mail: levisilvasantos@gmail.com

University Technician at the State University of Santa Cruz (UESC), working as a proofreader for the university press (Editus). He holds a degree in Portuguese/English Language and Literature from UESC and is currently pursuing a Master's degree in Languages and Representations (Letras) at the same institution. He is also taking a specialization course in Gender and Sexuality in Education at the Federal University of Bahia (UFBA). He serves as a volunteer collaborator in the Language Teacher Education Program (FORPROLI/UFSE). His main research interests include language teaching and learning, language policies, interculturality, gender, and sexuality.

Lucas Daúd Mota

Professor, licenciado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Sua experiência profissional inclui o ensino de língua inglesa na rede municipal de educação, com destaque para sua atuação como bolsista em projetos Prodocência, além de experiências em cursos privados de inglês. Seus interesses de pesquisa concentram-se na área da Linguística Aplicada, com ênfase na Análise do Discurso.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6448-9178>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1306195264311813>

E-mail: lucas_daud@hotmail.com

Teacher with a degree in Languages (Portuguese/English) from the State University of Rio de Janeiro. His professional experience includes teaching English in the municipal education system, with particular emphasis on his role as a scholarship holder in Prodocência projects, as well as work in private English courses. His research interests are embedded in the field of Applied Linguistics, with a focus on Discourse Analysis.

Lucília Santos da França Lopes

Professora Assistente no Departamento de Letras e Artes na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Licenciada em Letras Universidade Norte do Paraná-UNOPAR e em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. Mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL/UESC). A experiência profissional abrange educação infantil ao ensino fundamental e ensino médio, nas redes municipal e estadual de Ilhéus-Bahia. Ensino de Libras para pessoas surdas e ouvintes e ensino de Libras no Ensino Superior. Política de Educação Inclusiva em cursos de licenciaturas e pós-graduação lato sensu. Os seus interesses de pesquisa são: aquisição da linguagem, ensino de Libras como L1 e L2, ensino de Português como segunda língua para pessoas surdas, bilinguismo, aquisição de surdocegueira e linguagem e emoções.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9234-3323>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0819129186636947>

E-mail: lsflopess@uesc.br

Assistant Professor in the Department of Arts and Literature at the State University of Santa Cruz - UESC. She holds a degree in Arts and Literature from the Northern Paraná University (UNOPAR) and a degree in Philosophy from the State University of Santa Cruz (UESC). She holds a Master's degree in Linguistics from the State University of Southwest Bahia (UESB). She is currently a PhD candidate in the Graduate Program in Arts and Literature: Languages and Representations (PPGL/UESC). Her professional experience includes early childhood education, elementary school, and high school in the municipal and state schools of Ilhéus, Bahia. She teaches Libras to deaf and hearing people and Libras in Higher Education. She also teaches Inclusive Education Policy in undergraduate and graduate courses. Her research interests include: language acquisition, teaching Libras as L1 and L2, teaching Portuguese as a second language to deaf people, bilingualism, acquisition of deafblindness, and language and emotions.

Luzia Gonçalves Oliveira Silva

Professora da rede pública municipal das cidades de Itabuna e Una, Bahia. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestre em Educação, na área de Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira (UMa), Funchal/Portugal. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL/UESC). Possui experiência profissional na Educação Básica, com destaque para a área da Educação Inclusiva, bem como em cursos de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e Neuropsicologia da Educação. Seus interesses de pesquisa incluem a Educação de Surdos e a Formação Pedagógica em Educação Inclusiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7489-8816>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2169183355619243>

E-mail: luziag1@hotmail.com

Teacher in the public school system of the cities of Itabuna and Una, Bahia. She holds a degree in Pedagogy from the State University of Santa Cruz (UESC). She holds a Master's degree in Education, in the area of Pedagogical Innovation, from the University of Madeira (UMa), Funchal/Portugal. She is a PhD candidate in the Postgraduate Program in Letters: Languages and Representations (PPGL/UESC). She has professional experience in Basic Education, with emphasis on the area of Inclusive Education, as well as in lato sensu postgraduate courses in Psychopedagogy and Neuropsychology of Education. Her research interests include Deaf Education and Pedagogical Training in Inclusive Education.

Nair Floresta Andrade Neta

Professora Titular de Língua Espanhola, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Mestra em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Alcalá (Espanha). Doutora em Didáctica de las lenguas y la literatura (Educação) pela Universidade Complutense de Madri (Espanha). A experiência profissional abrange o ensino de língua portuguesa e língua espanhola nas redes municipal e estadual de ensino, bem como em cursos de licenciaturas e pós-graduação lato sensu e stricto sensu no Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UESC) e Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagens e representações (UESC). Os seus interesses de pesquisa são o componente emocional na formação, a gostatividade como fenômeno afetivo, a emoção como linguagem e o letramento emocional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4130-1497>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6382414445111789>

Email: nandrade@uesc.br

Full Professor of Spanish Language at the State University of Santa Cruz (UESC). Graduated in Letters from the State University of Santa Cruz, Master in Teaching Spanish as a Foreign Language from the University of Alcalá (Spain). PhD in Didactics of Las Lenguas y la Literatura (Education) by Complutense University of Madrid (Spain). Professional experience covers the teaching of Portuguese language and Spanish language in municipal and state teaching networks, as well as in undergraduate and postgraduate courses lato sensu and stricto sensu in the Professional Master in Letters (Proflectras-UESC) and Graduate Program in Letters: Languages and Representations (UESC). His research interests are the emotional component in training, taste as an affective phenomenon, emotion as language, and emotional literacy.

Natália Fonte Boa Romualdo

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), com bolsa CAPES. Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Especialista em Tecnologias para Aprendizagem Ativa pela Faculdade Imes e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho' (Unesp). A experiência profissional abrange, sobretudo, o ensino das línguas portuguesa e inglesa na rede federal, bem como tem trabalhado com o ensino de português como língua não materna em cursos online e presenciais para a comunidade estrangeira e na formação de professores dos cursos de Letras da UFTM. Os seus interesses de pesquisa são: português como língua pluricêntrica, sociolinguística da percepção, letramento emocional e o uso da tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7096-8242>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0063671964603836>

E-mail: fonteboanatalia@gmail.com

Substitute Teacher at the Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Avançado Parque Tecnológico. She holds a Bachelor's degree in Portuguese and English Language and Literature from the Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a specialization in Technologies for Active Learning from Faculdade Imes, and a Master's degree in Linguistics and Portuguese Language from Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho' (Unesp). Her professional experience is primarily centered on teaching Portuguese and English within the federal education system. She has also worked with teaching Portuguese as a non-native language in both online and in-person courses for international communities, as well as in teacher education programs for Language and Literature students at UFTM. Her research interests include Portuguese as a pluricentric language, perceptual sociolinguistics, emotional literacy, and the use of technology in language teaching and learning.

Ricardo Santos Dantas

Mestre e Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A experiência profissional abrange o ensino de Língua Portuguesa como L2 e Libras como L1 na Rede Estadual de Ensino. Professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino, bem como experiência no curso de licenciatura em Letras da UESC. Interesses de pesquisa em aquisição de língua portuguesa por pessoas surdas, ensino de Libras, educação inclusiva, formação de professores/as, estudos étnico-raciais e religiosidade de matriz africana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2079-9705>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9760045987840179>

E-mail: ricardo6dantas@gmail.com

Masters and PhD in Languages from the State University of Santa Cruz (UESC). His professional experience includes teaching Portuguese as L2 and Libras as an L1 in the state school system. Teacher of English Language and Portuguese Language in the Municipal Education Network, as well as experience in the degree course in Letters at UESC. Research interests in Portuguese language acquisition by deaf people, Libras teaching, inclusive education, teacher training, ethnic-racial studies, and religiosity of African origin.

Shirley Rodrigues Juarez

Professora de Língua Portuguesa e Redação, licenciada pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL). Atua no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Profissional, com experiência nas redes privada e estadual de ensino. Também é professora orientadora de Iniciação Científica no Ensino Médio, com participação em eventos como a FEBRACE e o Torneio Brasil de Robótica- Mérito Científico (etapas regional e nacional). Seus interesses de pesquisa envolvem práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem em contextos diversos. Dedicase a compreender a educação como instrumento de transformação social, valorizando as especificidades culturais e promovendo uma escola mais democrática e equitativa. Sua prática docente busca articular teoria e prática, contribuindo para uma educação crítica, reflexiva e comprometida com a realidade dos estudantes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8763553540877291>

E-mail: shirleysocola@yahoo.com.br

Portuguese Language and Writing teacher, holding a degree from Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL). She works in Lower and Upper Secondary Education as well as in Vocational Education, with experience in both private and public school systems. She also serves as a research advisor for high school scientific initiation projects, with participation in events such as FEBRACE and the Brazilian Robotics Tournament — regional and national stages — where she was awarded Scientific Merit. Her research interests include pedagogical practices and teaching-learning processes in diverse educational contexts. She is committed to understanding education as a tool for social transformation, valuing cultural specificities and promoting a more democratic and equitable school environment. Her teaching practice seeks to connect theory and practice, contributing to a critical, reflective, and contextually engaged education.

Thalita Rezende

Professora no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Viçosa. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo, com período sanduíche na University of the Western Cape (Cape Town). A experiência profissional abrange o ensino de língua inglesa nas redes municipal e estadual de ensino, bem como em cursos de licenciaturas. Os seus interesses de pesquisa são: formação de professores de línguas; emoções de professores; emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; educação crítica em língua estrangeira; ensino de inglês em escolas públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8054-0837>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1794044722771953>

E-mail: thalita.rezende@ifes.edu.br

Professor at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES). She holds a degree in Portuguese/English Literature from the Federal University of Viçosa and a master's degree in Linguistic Studies from the Federal University of Viçosa. She holds a PhD in Linguistic Studies from the Federal University of Espírito Santo, with a fellowship at the University of the Western Cape (Cape Town). Her professional experience includes teaching English in municipal and state schools, as well as in undergraduate programs. Her research interests include: language teacher training; teachers' emotions; emotions in the foreign language teaching-learning process; critical foreign language education; and English teaching in public schools.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem sistêmica 14, 17, 158, 353, 366, 384, 427, 428, 430, 460

acolhimento 23, 44, 59, 85, 98, 213, 259, 283, 294, 301, 321, 338, 346, 348, 383, 410, 414, 430, 445, 451, 453, 456

afetividade 55, 73, 215, 261, 320, 362, 368, 382, 394

agência 26, 86, 103, 122, 126, 153, 155, 158, 159, 168, 169, 171, 231, 236, 239, 241, 242, 243, 252, 253, 256, 257, 258, 265, 304, 322, 352, 401, 408, 412, 415, 420, 428, 431, 442, 443, 444, 457, 463

agir docente 43

Alfabetização Midiática e Informacional 20, 28, 153, 155, 156, 158, 159, 160, 162, 165, 166, 170, 174

ambientes digitais 155, 156, 161, 173, 390, 434, 435, 442, 449, 459

ambiente seguro 15, 24, 371

amorosidade 32, 34, 36, 38, 44, 100, 339, 426

amor pedagógico 18, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 47, 48, 50, 470

amor revolucionário/crítico 35, 37, 38, 45, 48

ansiedade 19, 23, 40, 41, 43, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 73, 76, 78, 79, 80, 85, 89, 95, 98, 155, 157, 167, 169, 221, 223, 231, 235, 244, 245, 247, 248, 251, 271, 294, 310, 316, 317, 318, 319, 321, 362, 372, 376, 380, 381, 382, 389, 393, 400, 403, 407, 408, 433, 439, 440, 442, 452, 459

aprendizagem de línguas 15, 16, 37, 38, 49, 57, 64, 69, 71, 84, 149, 205, 227, 235, 240, 247, 249, 250, 254, 257, 276, 303, 306, 307, 310, 318, 321, 364, 369, 381, 398, 461, 465, 470, 473, 477, 480

arquiteturas algorítmicas 155

aspectos emocionais 19, 41, 46, 56, 79, 110, 233

atos de bondade 37

autocrítica 35, 38

autonomia 27, 49, 99, 150, 205, 228, 274, 339, 380, 385, 417, 454, 462

autorregulação 27, 167, 239, 320, 374, 380, 400, 409, 424, 426, 427

avaliação crítica 19, 98, 163, 164, 165

avaliação tradicional 19, 78, 81, 83, 89

B

barreiras emocionais 335

Base Nacional Comum Curricular 27, 38, 49, 111, 161, 462

bem-estar emocional 29, 93, 260, 365

bilinguismo 23, 327, 329, 333, 335, 338, 348, 447, 474

Biologia do Conhecer 23, 327, 329, 331, 427, 428, 430

C

cidadania 22, 37, 111, 162, 164, 172, 207, 233, 261, 277, 339, 348

cognição 21, 54, 55, 233, 235, 255, 305, 333, 366, 371, 397, 423

colonialidades do sentir 17

competência comunicativa 22, 270, 279, 283, 286, 293

competências da AMI 21

competências gerais 38

compreensão das emoções 24, 29, 236, 258, 378

comunicação intercultural 27

condições materiais de trabalho 17, 25, 258

condições precárias da escola 23

consciência crítica 423, 449, 459

consciência emocional 35, 122, 158, 243, 256, 259

construções sociais 32, 35, 38, 176, 377

contra-narrativas multimodais 159

controle algorítmico da atenção 157, 158

controle emocional 20, 142, 148, 293, 361

conversações 15, 170, 322, 343, 344, 345, 349, 382, 385, 430

conversas críticas 14

convites emocionais 17, 25, 420, 449
corpos surdos 16, 39, 331, 335, 341, 347, 348, 349, 352, 355, 446, 451
crenças herdadas 148
crítica de poder 156, 159
cuidado crítico 32, 38, 440
cuidado emocional 258, 260
cultura digital 25, 245, 436, 443, 449, 454, 458
cultura patriarcal 14, 429, 430, 431

D

decolonialidades 123, 124
dependência de plataformas 158
desafios contemporâneos 18, 25
desenvolvimento integral 35, 363
design pedagógico 17, 25, 420
Design Visual 21, 176, 178, 179, 180, 183
desvalorização da profissão 21, 224, 226, 245, 273
diálogo amoroso 35
dimensão sociotécnica 156
direito linguístico 23, 339, 347
discurso de sacrifício 21, 225
docência contemporânea 20, 155, 156
docência mais sensível 21

E

economia política das mídias 159
economias da atenção 159
educação bilíngue de surdos 24, 334, 355, 456
educação crítica 18, 202, 234, 361, 422, 423, 432, 479, 480
educação linguística 14, 15, 17, 18, 25, 26, 49, 124, 153, 155, 156, 157, 158, 170, 171, 172, 205, 245, 248, 258, 303, 420, 422, 423, 428, 430, 431, 437, 444, 457, 459, 460, 462, 466
educação midiática 162, 170
emoções de afeto e solidariedade 44
emoções de professoras 16, 20, 71, 133, 147, 206, 228, 255, 263, 288, 298, 309, 320, 463

emoções na educação 17, 19, 155, 359, 364, 369, 420, 428, 429, 451
engajamento 19, 55, 76, 78, 93, 96, 98, 155, 158, 159, 169, 176, 235, 240, 248, 367, 369, 371, 372, 380, 428, 452
enquadramentos ideológicos 159
ensino crítico-reflexivo 22
ensino de inglês 22, 70, 73, 100, 206, 231, 235, 258, 265, 468, 480
ensino de línguas 18, 23, 24, 29, 30, 32, 34, 37, 49, 64, 71, 74, 76, 83, 84, 85, 97, 99, 100, 101, 108, 115, 123, 205, 249, 255, 257, 261, 262, 263, 266, 276, 290, 298, 304, 319, 323, 325, 354, 359, 394, 398, 433, 448, 467, 472
escuta ativa 44, 87, 332, 381
escutar ético 16, 39
espaço de diálogo 368
espaço de escuta 332
Estágio Supervisionado 23, 174, 301, 445
ética pedagógica 25
exclusão linguística 23, 327, 330, 335
experiência 18, 19, 20, 26, 31, 32, 34, 35, 38, 47, 50, 62, 63, 78, 86, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 107, 121, 129, 159, 167, 179, 181, 193, 195, 199, 231, 237, 238, 251, 258, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 297, 303, 307, 310, 311, 312, 316, 317, 319, 324, 330, 331, 336, 337, 343, 344, 359, 361, 363, 368, 369, 375, 382, 384, 414, 422, 423, 431, 439, 465, 467, 468, 470, 471, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480

experiências formativas 15, 22
experiências profissionais 244
experiências reais de comunicação 19, 98
extensão universitária 234, 236

F

fenômenos corporais 17
fonocentrismo escolar 23
formação continuada 14, 47, 133, 166, 224, 231, 252, 258, 348, 359, 382, 439, 441, 447, 453

formação de professores de línguas 24, 26, 29, 30, 48, 72, 123,
149, 156, 159, 173, 263, 306, 319, 323, 354, 384,
391, 417, 461, 480

formação emocional 23, 27, 28, 272, 295, 296, 374

fragilidades históricas 157, 158

G

gatilhos emocionais 159, 169, 191, 442, 449

gênero multimodal 21, 176, 188

gestão das emoções 363, 368, 391

globalização 22, 73, 261

Gramática do Design Visual 21, 176, 178, 179, 180, 183

H

habilidades socioemocionais 39, 448, 463

histórias de vida 15, 37

I

IA generativa 25, 169, 171, 456, 458, 459

identidade docente 359

identidades surdas 23

infraestrutura invisível da docência 157

inseguranças 23, 170, 290, 321, 364, 450

inteligência emocional 34, 133, 239, 266, 365, 366, 372, 424

interação social 362

J

justiça democrática 37

justiça emocional 17, 25, 103, 122, 446, 447, 448, 449, 450, 458

justiça linguística 17, 24, 25, 448, 450, 458

justiça social 14, 17, 25, 26, 38, 52, 168, 234, 389, 393, 427, 429,
457, 462

L

LEC 14, 17, 25, 153, 156, 170, 171, 178, 179, 180, 186, 187, 188, 198,
204, 420, 428, 430, 431, 433, 434, 435, 439, 440,
441, 445, 446, 447, 454, 455, 457, 458, 459, 460

letramento afetivo crítico 38, 45

letramento digital 24, 413

letramento emocional 15, 17, 18, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 32,
34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47,

48, 50, 54, 55, 85, 103, 112, 115, 117, 118, 120, 121,
122, 123, 133, 153, 158, 159, 176, 178, 187, 231, 233,
234, 236, 237, 239, 245, 248, 251, 253, 256, 257,
260, 261, 262, 263, 268, 271, 272, 273, 276, 280,
283, 284, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296,
299, 303, 304, 319, 320, 321, 322, 323, 329, 331,
336, 337, 353, 354, 359, 361, 362, 363, 364, 365,
366, 367, 373, 377, 382, 383, 389, 392, 411, 423,
425, 426, 427, 430, 431, 432, 451, 452, 461, 468,
470, 476, 477

letramentos emocionais críticos 14, 17, 18, 25, 26, 153, 158, 159,
168, 169, 170, 171, 236, 237, 238, 239, 262, 420, 423,
427, 432, 437, 450, 457, 459, 460

Libras 23, 330, 332, 333, 334, 335, 338, 339, 341, 348, 356, 443,
446, 449, 455, 474, 478

língua estrangeira 22, 39, 41, 57, 58, 60, 61, 67, 69, 71, 73, 76, 78,
93, 95, 115, 255, 257, 263, 268, 270, 271, 275, 277,
279, 280, 282, 288, 290, 292, 296, 298, 352, 433,
447, 465, 480

linguagem 14, 21, 28, 55, 56, 73, 74, 84, 85, 95, 99, 124, 131, 144,
145, 159, 168, 181, 184, 187, 203, 204, 206, 231, 233,
235, 238, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 249, 251,
252, 254, 260, 262, 263, 265, 280, 283, 285, 297,
299, 305, 325, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335,
336, 337, 339, 342, 346, 356, 397, 399, 422, 423,
424, 426, 428, 430, 431, 432, 435, 437, 438, 439,
441, 444, 447, 448, 450, 451, 452, 457, 459, 462,
466, 471, 474, 476

linguagem e emoções 474

linguagem visual surda 336

Linguística Aplicada 19, 26, 27, 36, 50, 54, 55, 57, 59, 69, 70, 71,
72, 73, 84, 99, 100, 124, 129, 149, 157, 173, 176, 233,
234, 235, 236, 239, 241, 245, 246, 249, 252, 254,
256, 257, 258, 260, 261, 263, 265, 266, 283, 303,
306, 330, 345, 353, 354, 356, 384, 398, 417, 425,
432, 433, 461, 463, 465, 466, 469, 472, 473

livros 118, 364, 398

M

materialidade 17, 25, 203, 420, 428, 435, 438, 439, 441, 446,
447, 453, 457

meditação em sala de aula 45

medo de falar 22, 69, 268, 270, 271, 272, 273, 279, 280, 282, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 295, 296, 297, 451

memórias de infância 19, 79

metafunção interativa 21, 176, 178, 179, 185, 186, 207

multiletramentos 206, 265

multimodalidades 21, 28, 176

mundo algorítmico 158, 170, 172

N

narrativas visuais 16, 23, 71, 301, 307, 329, 399, 415, 429, 450, 461, 463

normas institucionais 38, 253, 434

O

oralidade 19, 54, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 231, 253, 255, 256, 259, 287, 290, 335, 433, 440, 442, 446, 447

oralismo 23, 327

P

participação informada 156

pensamento crítico 22, 37, 42, 43, 81, 261

pertencimento 25, 86, 88, 98, 103, 107, 122, 187, 193, 202, 268, 284, 285, 295, 297, 331, 333, 335, 336, 368, 382, 428, 431, 433, 436, 440, 442, 446, 450, 453, 455, 456, 457

plataformização 159

PLE 19, 28, 75, 76, 78, 88, 89, 90, 97, 98, 99, 440

polarização 172, 429

políticas de acessibilidade 335

políticas linguísticas 23, 327, 333, 334, 351, 352, 473

pós-estruturalista 20, 126, 128, 129, 131, 138, 140, 147, 246, 253, 408

pós-graduação 16, 47, 80, 298, 465, 467, 472, 474, 475, 476

posicionamento ético 158

pós-pandemia 24, 52, 63, 158, 311, 361, 445

prática docente 15, 28, 37, 158, 162, 205, 211, 218, 280, 353, 359, 361, 365, 366, 369, 371, 383, 479

prática reflexiva 262

práxis política 424

processo avaliativo 19, 78, 84, 88, 98

processo formativo 14, 15, 167, 237, 389

processos de autonegação 23

programa de extensão 14, 237, 465, 469

projeto de pesquisa 17

Q

questionários 22, 268, 272, 405

questões socioculturais 131, 392

R

realidade dos alunos 42, 313

reconhecimento 17, 21, 38, 62, 105, 145, 158, 166, 222, 225, 226, 234, 244, 246, 248, 252, 334, 339, 365, 367, 374, 375, 411, 420, 427, 428, 439

rede básica 15, 16, 64

redes de apoio 353

redesign 17, 25, 231, 232, 240, 420, 421, 427, 434, 435, 438, 439, 440, 444, 447, 449, 450, 455, 458, 460

redistribuição de voz 202, 456

reflexão coletiva 382

reflexão ética 35

regimes emocionais 14, 25, 85, 103, 107, 159, 169, 176, 178, 179, 180, 187, 201, 202, 423, 426, 429, 430, 432, 433, 435, 437, 440, 441, 446, 448, 450, 456, 457, 458, 459

regras de sentimento 24, 25, 140, 387, 394, 420, 437, 457, 460

relações de poder 32, 37, 38, 46, 85, 130, 131, 140, 141, 142, 143, 146, 185, 195, 242, 247, 258, 260, 304, 343, 361, 399, 434

relações educativas 35, 87

relações interpessoais 54, 73, 190, 368, 372, 378, 389

resistência 20, 23, 24, 43, 46, 85, 98, 107, 126, 129, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 168, 203, 206, 228, 239, 244, 248, 249, 256, 257, 259, 266, 335, 337, 339, 387, 400, 410, 422, 426, 427, 429, 431, 450, 463

resistência à opressão 20

responsabilidade ética 158

ressignificação 148, 167, 259, 359

risco 17, 24, 25, 59, 86, 129, 187, 202, 223, 414, 420, 423, 427, 428,
431, 433, 434, 436, 442, 446, 450, 454, 456, 457

rodas de conversa 14, 22, 234, 236, 252, 253, 256, 259, 260,
262, 359, 364, 429

romantização do trabalho docente 29, 212, 214, 225, 228

S

sala de aula positiva 37, 40, 42

saúde emocional 38, 132, 319

segregação linguística 29

sensibilização 21, 23, 176, 295

silenciamento 145, 247, 329, 332, 334, 348, 426, 439, 446

Síndrome de Burnout 21, 221, 222, 223, 226

socialização emocional 29

subjetividade surda 336

suporte psicológico 22, 225, 226

surdocegueira 23, 330, 341, 342, 343, 344, 353, 356, 357, 474

T

tecnologias e emoções 16

tolerância à ambiguidade 55, 336

trabalho docente 17, 21, 22, 29, 134, 142, 146, 171, 209, 211, 212,
213, 214, 215, 216, 218, 222, 223, 224, 225, 226,
228, 229, 275, 279, 322, 389, 423, 427, 446

transformação social 20, 37, 149, 240, 242, 417, 431, 463, 479

U

universidade federal 23, 301

V

valorização profissional 220, 221, 224

videoclipe musical 21, 176, 178

violência de gênero 39

vivências relacionais 27

vozes marginalizadas 37

vulnerabilidade emocional 316

WWW.PIMENTACULTURAL.com

LETRAMENTOS emocionais E EDUCAÇÃO crítica



Universidade
Estadual de
Santa Cruz

