

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ANA CLAUDIA TURCATO DE OLIVEIRA

**O TRABALHO EMOCIONAL DE UMA PROFESSORA DE
INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR CRÍTICO PARA AS EMOÇÕES**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras/ UFMG
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ANA CLAUDIA TURCATO DE OLIVEIRA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, para a obtenção do título de doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras/ UFMG
2021**

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Israel Jose da Silva – CRB/6-2128

O48t

Oliveira, Ana Cláudia Turcato de.

O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública

[manuscrito] : um olhar crítico para as emoções / Ana Cláudia Turcato de Oliveira. – 2021.

235 f., enc.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos .

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: p. 184-200.

Apêndices: p. 203-235.

1.Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês –

Formação – Teses. I. Mattos, Andrea Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

O TRABALHO EMOCIONAL DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR CRÍTICO PARA AS EMOÇÕES

ANA CLAUDIA TURCATO DE OLIVEIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 25 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos - Orientadora
UFMG

Prof(a). Leina Claudia Viana Juca
UFMG

Prof(a). Ana Maria Ferreira Barcelos
UFV

Prof(a). Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
UFSJ

Prof(a). Denise Landim
UFT

Belo Horizonte, 25 de março de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Ferreira Barcelos, Usuário Externo**, em 26/03/2021, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denise Silva Paes Landim, Usuário Externo**, em 27/03/2021, às 07:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 29/03/2021, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Usuário Externo**, em 29/03/2021, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leina Claudia Viana Jucá, Membro de comissão**, em 29/03/2021, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0603982** e o código CRC **607BFC1C**.

Dedico esta tese às professoras e professores de inglês da rede pública brasileira de ensino, que buscam desenvolver uma educação humanizadora, dialogada e transformadora.

O meu coração de filha agradece profundamente ao grande apoio de minha mãe, Ana Carmelina Turcato, pelas palavras de encorajamento nos dias de muito cansaço e aflição, me incentivando a seguir em frente!

Meu muito obrigada, minha mãe!

Agradecimentos

Ao escrever os agradecimentos refleti sobre o caminho que percorri para chegar até aqui! Acredito que para muitos pesquisadores, o processo de doutorado gera muita angústia e ansiedade e, comigo, não foi diferente! Minha família e alguns amigos vivenciaram essa trajetória, sempre me dando muito apoio e força, lembrando que uma hora eu a finalizaria e isso me encheria de alegria! Eles estavam certos! Hoje, posso dizer que, finalmente, venci essa etapa tão preciosa e árdua do doutorado. Parafraseando Paulo Freire, “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”, revelo que o processo de construção deste estudo, também aumentou o meu entusiasmo e coragem para continuar à luta como educadora, ofício no qual me dedico há mais de vinte anos em instituições públicas de ensino. Assim, concluir esta tese é como finalizar uma experiência valiosa em minha vida, mas isso só seria possível, com o auxílio e apoio de pessoas importantes que tive a felicidade de conhecer nessa existência, as quais farei um breve e afetuoso agradecimento!

Agradeço primeiramente a Deus por ter me iluminado nessa jornada!

À professora-participante, que apesar de ter uma rotina super atarefada, aceitou prontamente ao desafio de participar desta pesquisa. Sempre demonstrando muita atenção e dedicação nos encontros virtuais e ao vivo, ajudando em todas as etapas de geração de dados. Sem a sua imensa contribuição esse trabalho não existiria. Você me ensinou muito! Muito obrigada!

À minha orientadora, profa. Dra. Andrea Machado de Almeida Mattos, por ter me aceitado como orientanda nessa missão tão valorosa para a minha vida! Agradeço, também, por ter lido com muita dedicação os capítulos deste trabalho, pelas correções da tese e, sobretudo, pela total confiança neste estudo! Meu muito obrigada!

À professora Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, pela sua profunda generosidade e preocupação com os professores em processo de formação e em exercício. Sou muitíssimo grata por seus importantes comentários e seu olhar cuidadoso na leitura de minha tese. Muito obrigada pelas ricas contribuições para este estudo!

À professora Dra. Leina Cláudia Viana Jucá, pelas sugestões feitas no exame de qualificação. Seu exemplo como educadora/pesquisadora é muito estimulante para mim, professora em construção. Muito obrigada!

À professora Dra. Denise Landim, por ter compartilhado experiências, emoções e ideias e reflexões, não somente no processo de construção de minha tese, fato que ocorrera antes do convite para ser membro da banca, mas, principalmente, pela demonstração de afeto e cuidado! Muito obrigada!

À professora Dra. Patrícia Costa Leite, por ter aceitado o convite para avaliar este estudo e pelo engajamento e generosidade com os colegas de docência. Agradeço, também, pelas imensas contribuições e comentários profícuos para a melhoria desta tese.

Aos meus colegas de trabalho e amigos Silvana Fernandes de Andrade, Fábio Nascimento Sandes e Felipe Coura pelo apoio e incentivo no processo inicial de minha jornada de doutoramento. Vocês foram fundamentais para a realização dessa conquista! Gratidão imensa!

À minha querida colega e amiga Dra. Elisa Alcântara Alencar, por compartilhar experiências, pelo encorajamento, pelos momentos de riso e carinho! Muito obrigada!

À minha colega de pós-graduação Isis Pordeus, por toda atenção despendida a mim no período que residi em Belo Horizonte. Muito obrigada!

Aos meus colegas de pós-graduação Jackson Vitória, Layenne Oliveira, Isabela Campos, Crislaine Silva, Beatriz Contijo, dentre outros mais que compartilharam dessa jornada acadêmica. Obrigada!

Aos meus colegas professores do curso de graduação de Letras, da Universidade Federal do Tocantins, por me concederem a licença para a realização desta pesquisa.

Agradeço imensamente a todas e todos que de alguma maneira colaboraram para que eu concluísse mais essa etapa de minha vida! A todos vocês meu sincero e afetuoso agradecimento por fazerem parte da realização dessa conquista!

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa investigou a constituição do trabalho emocional de uma professora de Inglês de escola pública. Alguns dos objetivos deste estudo foram investigar como é realizado o processo do trabalho emocional de uma professora de Língua Inglesa em seu contexto profissional; identificar quais são os fatores que constituem o trabalho emocional da professora-participante e seus efeitos para sua subjetividade como professora de Inglês e, por fim, discutir em que medida o trabalho emocional da professora de LI desafia as normas hegemônicas de poder que envolvem a docência de Língua Inglesa. Este estudo de caso se caracterizou por meio de pesquisa qualitativa de paradigma interpretativista, inserida no campo da Linguística Aplicada, lançando mão de teorias críticas pós-estruturalistas e de conceitos de outras áreas do conhecimento como a Educação e a Filosofia. Para a geração de dados este estudo recorreu às entrevistas-narrativas e aos diários qualitativos. Para análise de dados seguiram-se os procedimentos do “grounded theory” (CORBIN; STRAUSS, 1990). Os dados apontam que o trabalho emocional da professora-participante está intimamente relacionado aos conflitos produzidos entre a discursividade neoliberal e o desejo em ser tornar um professora crítica, pois se constrói no dissenso, no contraditório, na negociação de poder inerente na natureza docente. A introdução deste trabalho apresenta os objetivos gerais e específicos que norteiam sua realização, sua justificativa e perguntas de pesquisa. No capítulo II apresenta-se o referencial teórico que orienta este estudo. O capítulo III apresenta o caminho metodológico percorrido, englobando a metodologia e as técnicas de pesquisa, o perfil da participante e da pesquisadora, bem como seu contexto. No capítulo IV discutem-se os resultados das análises. Por fim, no último capítulo apresentam-se as considerações finais e sugestões de estudos futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Professores de LI; Trabalho emocional, Perspectivas críticas das emoções

ABSTRACT

This research investigated the constitution of the emotional labor of a public school English teacher. Some of the objectives of this study were to investigate how the process of emotional labor of an English language teacher is carried out in her professional context; identify what are the factors that form the emotional labor of the teacher-participant and its effects on her subjectivity as an English teacher and, finally, discuss to what extent the emotional labor of the English teacher challenges as hegemonic norms of power that involve teaching the English language. This case study is characterized as qualitative research of an interpretive paradigm, inserted in the field of Applied Linguistics, using post-structuralist critical theories and concepts from other areas of knowledge such as Education and Philosophy. For data generation, this study used narrative interviews and qualitative data. For data analysis, it was followed the principal of grounded theory (CORBIN; STRAUSS, 1990). The data indicate that the teacher-participant's emotional labor is closely related to the conflicts produced between neoliberal discourse and the desire to become a critical teacher, as well as, it was built on dissent, on the contradiction, in the negotiation of power inherent in the teaching nature. The introduction of this work presents the general and specific objectives that guide its realization, its justification and research questions. Chapter II presents the theoretical framework that guided this study. Chapter III presents the methodological path followed, encompassing the research methodology and techniques, the profile of the participant and the researcher, as well as their context. Chapter IV discusses the results of the analyzes. Finally, the last chapter presents the final considerations and suggestions for future studies.

KEYWORDS: English language teachers; Emotional Labor; Critical perspectives of emotions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instrumentos de coleta e geração de dados e seus respectivos objetivos	53
Tabela 2: Procedimentos de análise e tratamento dos dados	66
Tabela 3: Notas de campo da pesquisadora	102

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO¹

Sinais	Ocorrências
...	Pausa
[...]	Recorte da entrevista feito pelo pesquisador
MAIÚSCULAS	Ênfase
E e e	Repetições
Eh, ah, oh, ih, mhn, ahã	Pausa preenchida, hesitação ou sinal de atenção
[Sobreposição de falas
[chaves]	Conteúdo da pesquisadora ou sinalização não verbal
/	Truncamento

¹ Com base em Marcuschi (1991).

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACT- Análise Temática de Conteúdo

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CENEX- Centro de Extensão da Faculdade de Letras

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

CLAFPL- Congresso Latino-americano de formação de professores de línguas.

DVD- *Digital Versatile Disc*

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FALE – Faculdade de Letras

LA.- Língua Aplicada

LAC: Linguística Aplicada Crítica

LCs.- Letramentos Críticos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira

LI- Língua Inglesa

LM- Língua Materna

PosLin- Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFT- Universidade Federal do Tocantins

ONU- Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	17
1.1	INTRODUÇÃO	17
1.2	JUSTIFICATIVA	21
1.3	PERGUNTAS DE PESQUISA	23
1.4	OBJETIVOS	23
1.5	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	24
1.6	APRESENTAÇÃO DA TESE	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1	PERSPECTIVAS DE LÍNGUA(GEM), SUBJETIVIDADES E DISCURSOS	26
2.1.1	<i>(Língua)gem</i>	26
2.1.2	<i>Subjetividade e discursos</i>	32
2.1.3	<i>A língua inglesa na contemporaneidade</i>	38
2.1.4	<i>Perspectiva dos letramentos</i>	45
2.1.5	<i>Os Letramentos Críticos</i>	48
2.2	ESTUDOS COM EMOÇÕES	52
2.2.1	<i>Emoções na Linguística Aplicada</i>	56
2.2.2	<i>Perspectivas críticas de estudos com emoções</i>	62
2.3	PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO TRABALHO EMOCIONAL	67
2.3.1	<i>O trabalho emocional e as contribuições de Hochschild e Hargreaves: uma visão sociológica</i>	68
2.3.2	<i>O trabalho emocional nas perspectivas pós-estruturalistas</i>	72
2.3.3	<i>A noção de poder no trabalho emocional</i>	75
2.3.4	<i>Trabalho emocional, neoliberalismo e escola</i>	88
2.4	CONCLUSÃO	92
3	PERCURSO METODOLÓGICO	93
3.1	PARADIGMA E METODOLOGIA DE PESQUISA	93
3.2	MÉTODO ESTUDO DE CASO	95
3.3	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS QUALITATIVOS	96
3.3.1	<i>Narrativas como fonte de dados</i>	98
3.3.2	<i>Diários</i>	99
3.3.2.1	<i>Diário de campo da pesquisadora (notas de campo)</i>	100
3.3.2.2	<i>Diário-reflexivo da professora-participante</i>	101
3.3.3	<i>Entrevista-narrativa</i>	102
3.3.4	<i>Conversas por um aplicativo de mensagens</i>	103
3.4	3.4 CONTEXTO DA PESQUISA E O PERFIL DA PARTICIPANTE	104
3.4.1	<i>A escola</i>	104
3.4.2	<i>A sala de aula</i>	105
3.5	A PROFESSORA-PARTICIPANTE	105
3.6	A PESQUISADORA (POR ELA MESMA)	107
3.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	108
3.8	CONCLUSÃO	111
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	112

4.1	“SENSAÇÃO DE QUE A GENTE NÃO ESTÁ PRODUZINDO NADA”	112
4.2	“ESTOU ME SENTINDO COMO UMA FORMIGUINHA”	117
4.3	“CADA HORA É UMA COISA”	124
4.4	“TEMOS QUE PROVAR QUE É POSSÍVEL”	130
4.5	“ESTOU MAIS FLEXÍVEL, MAIS LIGHT”	139
4.6	“QUERO QUE ESSE TRABALHO FAÇA A DIFERENÇA PARA O ALUNO E, TAMBÉM, DIFERENÇA SOCIAL”	154
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
5.1	LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	177
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE A: TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	198
	APÊNDICE B: NOTAS DE CAMPO DA PESQUISADORA	200
	APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA-NARRATIVA.....	202
	APÊNDICE D: DIÁRIOS REFLEXIVOS DA PROFESSORA-PARTICIPANTE	203
	APÊNDICE D: ENTREVISTA-NARRATIVA.....	214
	APÊNDICE E: CONVERSAS POR UM APLICATIVO DE MENSAGENS.....	229

1 APRESENTAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a introdução, justificativa, perguntas de pesquisa, objetivos gerais e objetivos específicos da pesquisa realizada, bem como a organização desta tese. Apresento, a seguir, a introdução deste estudo.

1.1 INTRODUÇÃO

“Por anos, venho pensando em ensinar como uma experiência [...] emocional, para mim, pessoalmente, extremamente emocional. Muita frustração, decepção, alegria e confusão” (BENESCH, 2018).

Dou início a este capítulo introdutório da tese a partir da citação acima, procurando mostrar por meio das palavras de Sarah Benesch que a docência é uma experiência emocional (DENZIN, 1984; BENESCH, 2017). Assim como Benesch, muitos professores da rede pública de educação brasileira e estrangeira apresentam emoções muito parecidas (OECD, 2013). Baixos salários, desvalorização da carreira, escolas precarizadas, carga horária excessiva, dupla jornada são constantemente relatados como fatores que provocam frustração, angústia, exaustão, levando até ao abandono da profissão (BARCELOS; DINAMARQUE, 2015; DAMÁSIO; MELO; SILVA, 2013; OECD, 2013). Com a globalização e a política neoliberal implantada no Brasil a partir dos anos 1990, inseriu-se a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a todos os brasileiros (LDB/BRASIL, 1996), contudo, instaurou-se, também, a desvalorização da profissão docente, tratando os professores como meros técnicos de ensino (SAVIANI, 2011), estimulando assim emoções negativas nos professores, tais como frustração e ansiedade (BOLER, 1999). Nessa seara, a ideologia dominante coloca na escola e nos professores toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação, revelando a tônica do neoliberalismo no ambiente escolar, reforçando ainda mais as desigualdades sociais na contemporaneidade (BIESTA, 2009; BOURDIEU, 1980).

De acordo com alguns pesquisadores, a precarização do trabalho docente faz parte de um processo histórico em nosso país e no exterior (BIESTA, 2013; SAVIANI, 2011; APPLE, 2004). O mundo cada vez mais globalizado trouxe consigo a disseminação da competitividade e do individualismo semeados pelo sistema econômico neoliberal, não levando em consideração as condições sociais discrepantes, que dificultam o alcance dos mesmos resultados entre os estudantes (BIESTA, 2009, 2013; BOLER, 1997a, 1999; BOURDIEU,

1980). Nesse contexto capitalista, efetivou-se por meio da escola o desenvolvimento do ensino baseado em competências e habilidades para atender ao mercado de trabalho, havendo muito pouca ênfase em práticas de cidadania ativa e participativa (FERRAZ, 2015a; MATTOS, 2011a; 2015). O papel da escola dentro desse cenário seria de produzir corpos dóceis, flexíveis, competitivos, individualistas, autônomos, que desempenhassem sua função com excelência e dedicação (DUBOC, 2012; FERRAZ, 2015a). Nesse contexto, a falta de condições econômicas e sociais igualitárias em um regime educacional neoliberal gera frustração e revolta nos professores, bem como a descrença na educação pública (DAMÁSIO; MELO; SILVA, 2013; BOURDIEU, 1980).

E como ficam as emoções dos professores em meio a tudo isso? Muito tem se estudado sobre as emoções dos professores no que se refere à síndrome de *burnout* e ansiedade (HARGREAVES, 2000; HORWITZ; HORWITZ; COPE, 1986). Grande parte dessas pesquisas embasam-se teoricamente nas áreas da Psicologia e/ou Sociologia para dar conta da complexidade da vida do professor tendo que lecionar em condições de trabalho escassas e pouca valorização (HARGREAVES, 2000; HORWITZ; HORWITZ; COPE, 1986). Embora ambas as correntes tenham ajudado o campo científico com seus estudos sobre as emoções de professores, pouco tem-se discutido sobre a relação entre poder e emoções (BENESCH, 2017; ZEMBYLAS, 2005; 2011). No campo da Educação e da Linguística Aplicada (LA), alguns autores afirmam que as emoções estão inextricavelmente ligadas à vida dos professores (BARCELOS, 2013; 2015; ZEMBYLAS, 2004).

Na atualidade, os estudos sobre as emoções de professores vêm ganhando espaço no campo da LA, embora possuam maior predominância nas áreas da Educação e das Ciências Sociais (BARCELOS; ARAGÃO, 2018; ZEMBYLAS, 2004). Segundo Benesch (2017; 2019), discutir as emoções de professores de línguas ajuda a perceber os efeitos das relações desiguais de poder historicamente herdadas, podendo promover mudança de ações de ensino e políticas educacionais. Nesse sentido, mais do que desvendar quais emoções circulam nos espaços escolares, é preciso prestar atenção à forma como os professores de línguas entendem, vivenciam e falam sobre suas emoções (BENESCH, 2017; AHMED, 2004). Nesse entendimento, exige-se um olhar mais amplo para as emoções, levando em consideração aspectos sociais, culturais e históricos, que permeiam as estruturas de poder (PAVLENKO, 2013).

Muitos pesquisadores afirmam que as emoções fazem parte das relações sociais, situando-se dentro dos ambientes institucionais (BENESCH, 2012; 2017; HOCHSHILD, 1983). Muitos estudos com emoções nos locais de trabalho despertaram o interesse de pesquisadores a partir de pesquisas realizadas pela socióloga Arlie Hochschild, no início dos anos 1980. Essa pesquisadora trouxe inúmeras contribuições acerca do gerenciamento das emoções de funcionários em relação às exigências das empresas, envolvendo demonstrações emocionais “adequadas” aos clientes. A teoria elaborada por essa pesquisadora permitiu a abertura de discussões sobre o impacto macrossocial do capitalismo na subjetividade dos indivíduos nos locais de trabalho (HOCHSHILD, 1979; 1983).

Utilizando o termo “trabalho emocional”, Hochschild (HOCHSHILD, 1979; 1983) enfatizou o efeito emocional em empregados frente a um conjunto de normas e técnicas de expressão emocional no cotidiano laboral. Em essência, o trabalho emocional configura-se na comoditização das emoções, ou seja, na venda das emoções para a permanência ou promoção no trabalho, mediante o sistema neoliberal. Nessa acepção, o trabalho emocional pode ser considerado como uma outra tarefa mandatória executada pelos empregados, além do trabalho físico e mental (DING; BENESCH, 2018). Contudo, segundo Benesch (DING; BENESCH, 2018), a docência diferencia-se do setor de serviços, pois, quando o professor gerencia suas emoções, ele geralmente relaciona essa tarefa a suas crenças, sua carreira, sua ética pessoal, associando muito pouco à permanência no emprego, embora sejam trabalhadores regulados, também, pela gestão escolar e pelas normas das instituições, correndo o risco de sofrerem penalidades, como demissões.

Distanciando-se da visão Marxista apresentada por Hochschild, cuja identidade é vista como fixa, Benesch (2017) desenvolve suas pesquisas trazendo uma visão pós-estruturalista/discursiva, pois conceptualiza as emoções como constituídas pelas e nas relações de poder, podendo ser “construídas e reproduzidas continuamente por meio de interações de dominação e resistência” (BENESH, 2017, p. 51)². Nesse ponto de vista, as identidades dos indivíduos são fragmentadas, descentradas, porém não o impossibilitam de uma ação política (BENESCH, 2017).

A partir dos estudos de Sarah Benesch (2017; 2018; 2019), cuja perspectiva utilizada é a pós-estruturalista, verificou-se a necessidade de situar sociopoliticamente este estudo, destacando o

² Tradução minha, assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de textos em inglês neste trabalho.

olhar para as emoções de professores de inglês em meio a um contexto socio-histórico neoliberal e pós-colonial. Em se tratando de ensino de línguas, a existência do colonialismo e do imperialismo econômico e cultural pode ser vista nas salas de aulas brasileiras até os dias atuais (PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2003). Durante muitos anos, as metodologias de ensino, a valorização de variantes de “inglês” de países como Inglaterra e Estados Unidos, excluindo outros povos, outras culturas, são alguns dos aspectos que influenciaram na construção identitária da disciplina de língua inglesa (LI) nas escolas durante muitos anos no Brasil e no mundo (JUCÁ, 2017; KUMARAVADIVELU, 2003). Desse modo, diversos estudos no campo da LA têm demonstrado a presença marcante do mito do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2013), da falácia da superioridade dos cursinhos de inglês em relação ao ensino nas escolas públicas (BARCELOS, 2013), de que na escola pública só se aprende o verbo *to be* (BARCELOS, 2013), dentre outros discursos pejorativos que legitimam a visão dominante. Nesse cenário, os efeitos emocionais que esses discursos produzem estimulam emoções de vergonha (LIYANAGE; CANAGARAJAH, 2019), de inferioridade (RAJAGOPALAN, 2003), reforçando a existência dos princípios patriarcais, neoliberais e coloniais na educação (LIYANAGE; CANAGARAJAH, 2019, BOLER, 1999).

A vista disso pensando, criticando o ensino de LI como um território neutro, surgiu no início dos anos 2000 um documento oficial – as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – que tinha como objetivo despertar no professor de inglês e nos alunos uma visão crítica da língua-alvo, senso de cidadania e respeito à pluralidade cultural (MATTOS, 2011b). Com a publicação das OCEM-LE (BRASIL, 2006), o ensino de línguas buscou resgatar uma agenda emancipatória acrescentando uma visão crítica ao ensino de línguas. Nesse contexto, o questionamento da neutralidade da língua e do ensino de LI pode ser efetuado por meio de contradiscursos, exigindo do docente de LI posicionamentos que levassem em consideração a pluralidade cultural e a diversidade social.

Retomamos a fala de Sarah Benesch (2019) na epígrafe desta seção para enfatizar que ser um professor de línguas socialmente responsável (MATTOS, 2011b; 2015), em meio a uma sociedade e a um ensino iníquo, é uma tarefa desafiadora. Assim, compreende-se que as emoções docentes revelam muito sobre as suas constituições históricas, sociais e culturais, que passam quase que despercebidas por nós. Por essa razão, o trabalho emocional rotineiro do professor dentro da escola precisa ser teorizado de forma ampla, demonstrando sua relação com o poder, visto que fatores históricos, brevemente explanados anteriormente, ditam regras

emocionais³ que regulam as emoções dos professores nos ambientes escolares.

Diante ao exposto, o tema central deste estudo versa sobre o trabalho emocional de uma docente de LI no contexto de escola pública e surgiu depois de muitas leituras e reflexões desta pesquisadora, que optou por investigar as emoções além da verificação psicológica ou sociológica, focando assim na relação entre a regulação das emoções de professores de LI com as normas sociais e relações de poder. Mais estritamente, esta pesquisa enfoca a construção do trabalho emocional em ambientes educacionais e os conflitos que geram esse fenômeno, seguindo um olhar crítico pós-estruturalista, a fim de desvendar outros caminhos para as pesquisas com emoções. Busco, finalmente, revelar como as emoções e as injustiças sociais dentro dos ambientes escolares estão interligadas, podendo ser denunciadas pelas formas com que as emoções são interpretadas, contestadas e transgredidas, estimulando novas ou outras compreensões para as emoções, por meio de leituras de mundo críticas (MENEZES DE SOUSA, 2011; ZEMBYLAS, 2003a; BOLER; ZEMBYLAS, 2003).

1.2 Justificativa

Esta pesquisa justifica-se pela importância em ampliar os estudos das emoções pelo viés crítico no campo da LA, em especial, pela necessidade de mais investigações sobre o trabalho emocional de professores de inglês dentro do contexto brasileiro. Segundo Barcelos (2015), há alguns anos, vários estudos têm destacado a presença das emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Após o advento da virada afetiva, a LA voltou seu olhar para as emoções, desafiando a tradição de estudos sobre a cognição de professores (BARCELOS; ARAGÃO, 2018; PAVLENKO, 2013). Contudo, a maior parte dos estudos realizados focam nas emoções dos discentes, necessitando aumentar o corpo de pesquisas sobre as emoções dos docentes (BARCELOS, 2015). Além disso, Barcelos e Aragão (2018) sugerem a ampliação de investigações sobre emoções de professores de línguas que se encontram em serviço, pois a maior parte dos estudos prevalecem sobre professores ainda em formação.

Conforme Sarah Benesch (2016; 2017), as emoções, quando estudadas no âmbito do ensino de línguas, geralmente, baseiam-se em perspectivas psicológicas, que as classificam como boas ou ruins, adequadas ou inadequadas, dando pouca ênfase aos aspectos políticos e culturais que as

³ As regras emocionais são normas, códigos e padrões de condutas emocionais, implícitas ou explícitas, que devem ser desempenhadas pelos empregados dentro de uma organização de trabalho (ISENBARGER; ZEMBYLAS, 2006), como veremos no próximo capítulo.

constituem. Porém, na atualidade, isso vem se modificando com o aumento de pesquisas nos campos da Sociologia, dos estudos feministas, da Geografia, dos estudos pós-estruturalistas, trazendo contribuições de perspectivas críticas para a teorização das emoções (DING; BENESCH, 2018). A esse respeito, Shultz e Zembylas (2009) afirmam que, tradicionalmente, estudos sobre as emoções seguem duas grandes correntes: a psicológica e a sociocultural. A corrente psicológica conceitua as emoções como componentes de estruturas de personalidades individuais, desconsiderando os aspectos sociais. Em contrapartida, a visão sociológica concebe as emoções como socialmente e culturalmente construídas, focando na dinâmica de situações sociais e em como essas situações modelam unidirecionalmente as experiências e expressões emocionais de professores (SHULTZ; ZEMBYLAS, 2009). Segundo Shultz e Zembylas (2009), ambas as perspectivas trouxeram grandes contribuições para os diferentes campos de investigação das emoções, porém não foram suficientes para compreender o vasto e complexo papel das emoções no ensino (ZEMBYLAS; CHUBBUCK, 2009). Em domínio nacional, as visões biológicas, cognitivistas e pós-estruturalistas contemplam a maior parte das pesquisas em LA (BARCELOS, 2013; BARCELOS; ARAGÃO, 2018). No contexto internacional, Benesch (2017) alega que a ênfase em pesquisas nessas duas primeiras correntes é maior do que na perspectiva pós-estruturalista/discursiva, havendo a necessidade de aumentar estudos nessa vertente (BENESCH, 2017).

Pesquisas sobre emoções na vertente crítica da LA, tendo em vista as relações de poder, ainda são poucas, mas estão em um avanço crescente (BENESCH, 2016). Alguns trabalhos como de Benesch (2012), Kubota (2011), Liyanage e Canagarajah (2019), Motha e Lin (2013), Rezende (2020), dentre outros, são exemplos de como a literatura ainda se encontra limitada, necessitando de mais atenção. Além disso, mesmo que discussões sobre emoções na vertente crítica tenham ganhado espaço, pouca ênfase tem sido dada aos impactos do trabalho emocional na constituição da subjetividade dos docentes de LI. Apesar de pesquisas enfatizarem as emoções de fracassos, baixa autoestima, desmotivação, ansiedade, o trabalho emocional docente ainda é pouco problematizado (BENESCH, 2017). Além disso, segundo Benesch (2018), o trabalho emocional pode oferecer ao professor estímulo para agência e mudança nas ações em sala de aula, servindo como uma ferramenta muito útil para os docentes.

Assim, partindo do pressuposto de que as emoções envolvem e se constroem pelos discursos, investigar o trabalho emocional de uma professora de LI contribui para abrir uma discussão política, possíveis indagações e compreensões das emoções de professores, questionando o

poder inerente às emoções em ambientes educacionais. Embasando-se em lentes pós-estruturalistas, o trabalho emocional se conecta aos discursos de poder que restringem e constroem subjetividades, manifestando-se tanto em macroestruturas quanto nas práticas quotidianas dos professores. Assim, este estudo pode ampliar o arcabouço teórico existente sobre emoções de professores de LI como uma forma de desafiar o olhar para as emoções não somente como internas e individuais, mas como práticas discursivas, mediadas por vários fatores e recursos de poder, conferindo aspectos identitários à profissão docente.

1.3 Perguntas de pesquisa

Este estudo passou por um processo dinâmico e contínuo de evolução e, desde o seu início, tanto os objetivos quanto as perguntas de pesquisa se transformaram à medida que o conhecimento e o aprendizado da pesquisadora se aprimoravam em torno dos estudos político-culturais das emoções. Desse modo, seu entendimento epistemológico transitou de uma visão humanista das emoções, mais precisamente a sociointeracional, para as emoções como práticas discursivas, ligadas à cultura, discurso e relações de poder. Levando em consideração que o tema central deste estudo versa sobre a investigação de como o trabalho emocional se entrelaça com as relações de poder presentes no ambiente escolar e em que medida seus efeitos influenciam na constituição da subjetividade e emoções de uma professora de inglês de escola pública, elencaram-se algumas perguntas que serviram de base para a pesquisa:

- 1) Como é realizado o processo do trabalho emocional de uma professora de língua inglesa em seu contexto profissional e qual a relação com sua subjetividade?
- 2) Que fatores constituem o trabalho emocional da professora-participante e seus efeitos para sua subjetividade como professora de inglês?
- 3) Em que medida o trabalho emocional da professora-participante desafia as normas hegemônicas de poder que envolvem a docência de LI?
- 4) O trabalho emocional vivenciado pela professora-participante abre novas possibilidades de resistência e transformação na educação e no ensino de línguas?

1.4 Objetivos

Esta pesquisa se localiza dentro de um contexto de escola pública, percebendo o papel do professor de línguas estrangeiras como agente político (PENNYCOOK, 2001; 2006) e

emocionalmente constituído por ele (BENESCH, 2012; 2017). No momento socio-histórico que o mundo está atravessando, cheio de conflitos políticos, morais, econômicos e sociais, o professor de LI se torna uma fonte inesgotável de conhecimento para a área da Linguística Aplicada Crítica (PENNICOOK, 2001), cujas transgressões às normas e as manifestações emocionais são genuinamente válidas para a adoção de novas formas de pensar e sentir (ZEMBYLAS, 2003a; 2003b). Assim, este estudo tem por objetivos principais:

- 1) Investigar como o trabalho emocional de uma professora de LI se entrelaça com as relações de poder presentes em seu ambiente escolar;
- 2) Discutir os efeitos do trabalho emocional na constituição da subjetividade de uma professora de inglês de escola pública.

1.5 Objetivos específicos:

Como objetivos específicos, este estudo almeja:

- 1) Compreender como é realizado o processo do trabalho emocional de uma professora de Língua Inglesa em seu contexto profissional e qual a relação com sua subjetividade;
- 2) Identificar quais são os fatores que constituem o trabalho emocional da professora-participante e seus efeitos para sua subjetividade como professora de inglês;
- 3) Discutir em que medida o trabalho emocional da professora de LI desafia as normas hegemônicas de poder que envolvem a docência de LI;
- 4) Analisar se o trabalho emocional vivenciado pela professora-participante abre novas possibilidades de resistência e transformação na educação e no ensino de línguas.

1.6 Apresentação da tese

Este capítulo introdutório apresentou a justificativa, os objetivos gerais e específicos, bem como as perguntas de pesquisa deste estudo. Os próximos capítulos deste trabalho dedicam-se a discutir o referencial teórico, a metodologia e as análises dos dados e seus resultados, bem como as considerações finais, implicações e sugestões para estudos futuros. Assim, o capítulo II discorre sobre o posicionamento que este estudo segue sobre linguagem, sujeito e discurso, como também discute a educação de Línguas na contemporaneidade. Além disso, apresenta-se uma visão geral sobre pesquisas com emoções na Educação e na área da LA. Discute-se, em

seguida, os principais conceitos em torno do trabalho emocional desenvolvidos por Hochschild (1983), assim como as ampliações desses conceitos embasados pelas teorias pós-estruturalistas, tendo como principais teóricos Sarah Benesch (2012; 2017; 2018; 2019) e Michalinos Zembylas (2003a; 2003b; 2005; 2007). O capítulo III apresenta o percurso metodológico deste estudo, discorrendo sobre o paradigma qualitativo-interpretativista, o método de estudo de caso, os procedimentos e instrumentos de geração de dados desta pesquisa, o contexto de investigação, o perfil da professora-participante e da pesquisadora, bem como os procedimentos para tratamento dos dados. O capítulo IV traz a discussão dos resultados da análise dos dados à luz das teorias apresentadas no capítulo II. Por fim, no capítulo sobre as considerações finais desta pesquisa, são apresentadas implicações e sugestões para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo deste capítulo trago as fontes teóricas que embasam a discussão da presente pesquisa, dividindo-o em três seções centrais. A primeira seção apresenta as visões de (língua)gem, subjetividades e discurso assumidas neste trabalho, bem como discute algumas considerações sobre a língua inglesa na contemporaneidade. Na segunda seção, discuto a respeito das emoções na Educação e na LA. E, na terceira, discuto os conceitos de trabalho emocional, tratando, primeiramente, da visão sociológica e, em seguida, focando mais especificamente na perspectiva que embasa este estudo, a pós-estruturalista. Por fim, discuto a relação entre o trabalho emocional e o neoliberalismo na educação.

2.1 Perspectivas de língua(gem), subjetividades e discursos

Diversos autores discutem a relação entre as concepções de língua(gem), subjetividade e suas implicações para o ensino de línguas e formação de professores (PENNYCOOK, 2001; 2007; RAJAGOPALAN, 2003). Considerar que a linguagem se faz presente na vida de todos os indivíduos, pois somos constituídos como sujeitos na e pela linguagem (PENNYCOOK, 2001), respalda a necessidade de se discutir diferentes concepções que embasam os estudos que envolvem linguagem. Compreende-se assim que as concepções de linguagem, discurso e subjetividade refletem o modo de estruturar este trabalho na área de estudos da Linguística Aplicada. À vista disso, pretendo, nesta seção, discutir qual a concepção de linguagem, discurso e subjetividade que este estudo adota.

2.1.1 (Língua)gem

Dou início a esta seção destacando um dos teóricos mais conhecidos no campo da linguagem, o linguista suíço Ferdinand de Saussure (1970 *apud* FARACO, 2005), considerado o pai da Linguística moderna. Sua concepção tornou-se muito difundida no século XX, ao afirmar que linguagem é um sistema composto por signos que representam objetos do mundo ou, para ser mais precisa, imagens sonoras que representam conceitos de objetos. Em seus estudos, Saussure (*apud* FARACO, 2005) advoga que a Linguística deveria passar de um estudo diacrônico da linguagem, isto é, como a linguagem se desenvolve historicamente, para um estudo sincrônico, tratando a linguagem como um sistema dentro de um plano temporal. Saussure (1970) dividiu a linguagem em “*langue*” (língua/linguagem) e “*parole*” (fala). O autor focou em “*langue*”, que,

para ele, possui uma estrutura abstrata ou sistema de transmissão de significado, sendo “um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para seu estudo” (SAUSSURE, 1970, p. 23 *apud* FARACO, 2005), enquanto “parole”, refere-se ao uso particular da linguagem, a fala. Para Saussure, langue constitui as regras do sistema para que a fala seja constituída.

Desse modo, para Faraco (2005), na visão Saussuriana, os signos obtêm seu significado tanto das relações de suas imagens sonoras com os conceitos dos objetos que eles representam quanto da relação de signos com outros signos linguísticos. Em outras palavras, o significado é estável, mantido pela relação convencional (arbitrária) de sinais com os objetos, bem como pelas diferenças entre os sinais e outros sinais. Assim, o sistema linguístico precede qualquer falante, não podendo ser alterado, tornando a linguagem um objeto independente e neutro (FARACO, 2005). Contudo, Benveniste (1995 *apud* FARACO, 2005) discorda da visão de arbitrariedade de Saussure, alegando que quando Saussure se refere à arbitrariedade, ele discute a significação ao invés do signo linguístico, pois “o arbitrário só existe em relação com o fenômeno ou o objeto material e não intervém na constituição própria do signo” (BENVENISTE, 1991, p. 57). Para Benveniste (1991), o arbitrário não está dentro do domínio do signo, mas na relação com fatores externos à língua (realidade do mundo), isto é, o signo não é arbitrário, mas necessário para se fazer sentido.

Noam Chomsky, outro renomado pesquisador moderno de viés estruturalista, também difere da proposta de Saussure, alegando que a língua é um sistema de princípios fundados na mente humana. Sua teoria sugere que a linguagem é uma faculdade inata, ou seja, os humanos nascem com um conjunto de regras sobre a linguagem, possuindo uma “gramática universal” (GU) internalizada. Segundo Chomsky (1981), o cérebro humano é biologicamente programado para aprender a linguagem, portanto, tem a capacidade de produzir, compreender e de reconhecer a estrutura de sua língua. Assim, objetivando investigar o conhecimento do falante nativo, esse autor propõe, em sua obra *Aspectos da Teoria da Sintaxe* (CHOMSKY, 1965), um estudo a respeito da dicotomia entre competência e desempenho. O autor define a competência como uma capacidade idealizada, localizada, como uma propriedade ou função psicológica ou mental e o desempenho como a produção de enunciados reais. Em suma, competência envolve "conhecer" uma língua e desempenho significa "fazer" algo com ela.

Mais adiante, caracterizando a mudança do pensamento “mentalista” para o “funcionalista”, Hymes (1972) criticou o conceito de competência proposto por Chomsky, cuja "competência"

é definida como o conhecimento do ouvinte/falante, operando dentro de uma comunidade de fala homogênea (HYMES, 1972). Hymes (1972) alega que essa visão restrita descarta as funções centrais de uso da linguagem, relegando-as à área de desempenho. Esse autor argumenta ainda que Chomsky restringiu a noção de competência ao escopo do conhecimento idealizado, de regras gramaticais e formas “corretas” de operar a linguagem, ignorando os aspectos socioculturais. Ampliando esse olhar, a proposta de Hymes (1972) de competência comunicativa implica no “conhecimento de regras gramaticais, vocabulário, semântica e regras de fala – os padrões de comportamento sociolinguístico da comunidade da fala” (RICHARDS, 1998, p. 145).

Halliday (1975 *apud* LITTLEWOOD, 2004) também trouxe importantes contribuições para o conceito comunicativo, adicionado à noção de funções de linguagem. Segundo Littlewood (2004), Halliday define a linguagem como "potencial de significado", isto é, como um conjunto de opções, ou alternativas no significado, disponíveis ao ouvinte. Ele argumenta que em cada um dos níveis que compõem o sistema de codificação linguística, podemos identificar conjuntos de opções que representam o que o falante pode fazer nesse nível. Quando se trata de um domínio da linguística, cada uma delas pode ser encarada como uma série de estratégias, juntamente com as táticas de formação de estruturas (HALLIDAY, 1973 *apud* LITTLEWOOD, 2004). Nesse sentido, para Halliday, “a linguística deve focar no uso factual da linguagem, incluindo todas as funções da linguagem e todos os componentes do significado” (HALLIDAY, 1970, p. 145).

Distanciando-se das correntes “modernistas” de língua/linguagem, autores como Canagarajah (2006), Gee (2000), Kramsch (1993), Pennycook (2006; 2007), Makoni e Pennycook (2006), dentre outros referem-se à linguagem como prática social. Como este estudo busca romper a visão estática de identidade e linguagem, apresento a seguir a perspectiva de linguagem que permeia esta pesquisa. A linguagem aqui, diferentemente de visões cristalizadas, é entendida como construção discursiva, social, ideológica e histórica, na qual as identidades dos sujeitos são vistas como constituídas em um determinado contexto sociocultural.

Como afirma Canagarajah (2006), na atualidade, os linguistas aplicados precisam mudar o seu entendimento da “linguagem como sistema para linguagem como prática social, de gramática para pragmática, de competência para desempenho” (CANAGARAJAH, 2006, p. 234). Ao definir a linguagem como performativa, Canagarajah (2006) afirma que é preciso levar em

consideração que “a diversidade da linguagem é negociada ativamente nos atos de comunicação, sob condições contextuais variáveis” (CANAGARAJAH, 2006, p. 234), “teorizada nos termos dos valores das comunidades dominantes” (CANAGARAJAH, 2013, p. 23). Seguindo a perspectiva pragmática,⁴ esse autor entende a língua como prática social, manifestando-se a favor do conhecimento de diferentes variantes das línguas estrangeiras, como a língua inglesa, visto que a sociedade interconectada navega em diferentes comunidades e contextos, pelos quais negociam sentidos, permeados de valores, culturas e ideologias.

Corroborando esse autor, Pennycook (2006; 2007) destaca que ao privilegiar a natureza social da linguagem, o conceito de performatividade abre novos caminhos para pensar sobre a língua, a identidade, apresentando, assim, “uma agenda interessante e poderosa para pesquisa em estudos linguísticos” (PENNYCOOK, 2006, p. 62). Seguindo os princípios de Austin, Pennycook (2007, p. 10) advoga que “a língua pode operar como uma forma de atividade social, promovendo diferentes efeitos, levando as pessoas a agirem, desencadeando múltiplas reações”. O conceito de performatividade, a partir dos estudos de Austin (PINTO, 2016; SILVA, 2012), relaciona-se à teoria dos atos de fala.⁵ Dentro desse escopo, a linguagem não se limita apenas a proposições que descrevem uma ação, uma situação ou um estado das coisas. Em outras palavras, na linguagem não existem apenas proposições constatativas⁶ ou descritivas, como em “o livro está em cima da mesa”, mas existem, também, proposições que fazem com que as coisas aconteçam, como “eu vos declaro marido e mulher”, sendo essas denominadas como proposições performativas. Isto é, formuladas dentro de condições sociais de uso da linguagem,

⁴ Segundo Mey (1985), a pragmática estuda a linguagem em uso, buscando compreender o como e o porquê o contexto social influencia a produção dos enunciados.

⁵ A teoria dos atos de fala foi elaborada por Austin (1976 *apud* PINTO, 2016), em meados dos anos 1960 e discute enunciados que não poderiam jamais ser verdadeiros nem falsos, ou seja, enunciados performativos. Como a verdade foi sempre central na Filosofia, Austin (1976, *apud* PINTO, 2016) acabou levantando uma polêmica, alegando que as realizações linguísticas performativas não permitem afirmação sobre seu valor veritativo sem um comprometimento ético-moral, pois, ainda que possa implicar a verdade ou falsidade de outros enunciados, o enunciado performativo não existe senão para fazer (PINTO, 2006). Para Austin, os atos de fala se apresentam em três níveis diferentes, atribuídos ao enunciado performativo, quais sejam: **ato locucionário**, **ato ilocucionário** e **ato perlocucionário**. O ato locucionário consiste em declarar a realidade; o ato ilocutório seria a intenção com a qual a declaração é emitida (como informar, perguntar, insultar etc); e o ato perlocucionário constituiria o efeito produzido pela intenção comunicativa do remetente ao destinatário. Em outras palavras, o ato locucionário de dizer algo, o ato ilocucionário que realiza uma ação ao ser dito e o perlocucionário quando há a intenção de provocar nos ouvintes certos efeitos.

⁶ São enunciados que de alguma forma têm a intenção de dizer a verdade ou falsidade (AUSTIN, 1976). Segundo Pinto (2006), depois de um longo caminho reflexivo, Austin acaba por deixar de lado a distinção que ele mesmo forjou entre performativo e constatativo para concluir que este último não existe senão sendo o primeiro (Cf. Austin, 1998) e que essa distinção inicial é frágil para dar conta do alcance operacional, da força mesmo dos atos de fala. Sua conclusão é alcançada através de uma argumentação complexa. Austin demonstrou que uma sequência como “Eu prometo que volto”, quando proferida sob determinadas condições, pode ser considerada um enunciado performativo, ou seja, opera, no caso, uma promessa.

que executam a ação que elas expressam (AUSTIN, 1971 *apud* SILVA, 2012). Essa oposição entre performativo *versus* constativo é, portanto, basicamente uma distinção entre "fazer pelo dizer" e "simplesmente dizer" algo. Assim, ao contrário das expressões constativas – as quais podem ser verdadeiras ou falsas, quando uma performance não obtém sucesso, isso não significa que a expressão seja "falsa", mas que o ato performativo foi malsucedido (AUSTIN, 1971 *apud* SILVA, 2012). Em outras palavras, um ato de fala pode representar com sucesso o que ele nomeia ou pode falhar em fazê-lo. Segundo Silva (2012), esse autor influenciou outros pesquisadores como Butler (1997) e Derrida (1988), que teceram algumas críticas ao seu trabalho e ampliaram o conceito. Porém, não irei explicitá-las aqui, pois não pretendo aprofundar-me nesse assunto, mas sem dúvida Austin foi o primeiro estudioso a trazer o conceito de performatividade nos estudos da linguagem.

Dando continuidade, concebendo a linguagem localmente, em sua obra *Linguagem como uma prática local*, Pennycook (2010) advoga que reconhecer a linguagem como prática local é o ponto de partida para uma análise mais sólida da língua em ação, alinhando-se a questões sociais mais amplas, como desigualdades sociais e condições humanas do mundo real. Segundo o autor, a linguagem como prática local considera a noção de prática não apenas envolvendo um conjunto de atividades cotidianas, mas como uma combinação “de pensamento, conhecimento, e ação repetida” (PENNYCOOK, 2010, p. 21).

Essa perspectiva pós-estruturalista de linguagem alinha-se à visão de Claire Kramsch (2013), que conecta língua e cultura. Para essa autora

A cultura é, antes, um processo de uso da linguagem que é integrado a outros sistemas semióticos, como “ritual, dança, música, grafite, beat boxing, roupas, gestos, postura, modos de andar e falar” [...] Oradores e escritores não apenas realizam a cultura, eles a constroem em interação com os outros. Ao fazê-lo, costumam fazer uso das visões estereotipadas das culturas tradicionais, a fim de obter lucro com distinção e promover seus interesses (KRAMSCH, 2013, p. 42).

A cultura, então, produz significados perante a maneira como as pessoas usam os sistemas simbólicos pela linguagem. Para Kramsch (2009), a linguagem não apenas reflete a realidade, mas também reproduz desigualdades sociais. Nesse entendimento, a língua pode ser compreendida como discurso, isto é, "a linguagem como prática social", onde os significados são realizados na e pela linguagem (PENNYCOOK, 2001).

Diante disso, entende-se que quando se aprende uma nova língua não são apenas signos que

são internalizados, pois “a língua é muito mais que um código ou instrumento de comunicação (RAJAGOPALAN, 2003). Ela é “[...] uma das principais marcas de identidade de uma nação, povo [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93). Nessa compreensão, na visão da linguagem como "prática social" e/ou “prática local”, evidencia-se o social e o cultural dentro de esferas políticas da linguagem, visualizando maneiras de como a linguagem está sendo (re)modelada pelos seus usuários, em suas experiências cotidianas e relações sociais.

Ampliando essa discussão na vertente crítica de estudos da linguagem, há uma preocupação de alguns autores em desconstruir a crença monolíngue “uma língua, um território e um povo” no processo de ensino aprendizagem (MAKONI; PENNYCOOK, 2006), que tem orientado práticas de ensino de línguas em sala de aula. Makoni e Pennycook (2006) advogam que a ideia de línguas nacionais distintas é uma invenção e, portanto, devem ser “desinventadas”. Em sua obra *Disinventing and Reconstituting Languages* (PENNYCOOK; MAKONI, 2007), em que discutem criticamente a colonização linguística no continente africano, esses autores argumentam que, na medida em que as línguas dos aborígenes africanos estavam sendo inventadas ou reinventadas, as metalinguagens para descrevê-las também estavam sendo inventadas, isto é, as línguas ficaram sujeitas às noções ocidentais de língua/linguagem. Como afirmam os autores, "nosso argumento é que, assim como as línguas foram inventadas, também os conceitos relacionados como multilinguagem, bilinguismo ou *code-switching*" (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 23). Em outras palavras, a linguagem é vista por esses autores como um construto que orienta as interações sociais de maneiras que podem produzir a unidade de certas práticas linguísticas nas chamadas línguas. Nesse sentido, diferentes práticas linguísticas criam uma rede de transformações que geram linguagem complexa e, ao mesmo tempo, produz a unidade de certas práticas linguísticas como língua (MAKONI; PENNYCOOK, 2006).

Nesse contexto, a produção de conhecimento linguístico em países de herança colonial foi intensamente orientada pelas práticas coloniais e cristãs, sendo apropriada pelos estados-nação como a compreensão de língua/linguagem como unidade (MAKONI; PENNYCOOK, 2006). Conforme esses pesquisadores, a concepção de linguagem que existe nos estados-nação foi herdada de culturas nacionais, sendo produtos de visões positivistas das línguas, com códigos fixos capazes de serem descritos, nomeados, classificados e divididos em unidades menores, justificando e legitimando certos tipos de políticas linguísticas, isto é, utiliza-se ideologicamente a linguagem para diferenciação étnica, de raça, agrupando e diferenciando pessoas. Sendo assim, “as línguas não existem como entidades reais no mundo e nem emergem

ou representam ambientes reais, elas são, ao contrário, invenções de movimentos sociais, culturais e políticos” (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 2). O conceito de língua enquanto uma invenção política vê “a língua como forma de possibilitar alternativas que possam ir além dela” (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 3), isso reforça a ideia de que as línguas emergem como resultado de práticas sociais constantes e não o contrário.

A partir do exposto, advoga-se que fatores sociais e culturais influenciam a forma como língua/linguagens são constituídas por diferentes grupos sociais e como as políticas linguísticas são formuladas, influenciando, conseqüentemente, os caminhos que seguem a educação, em especial, no contexto brasileiro de ensino de inglês. Portanto, no campo dos estudos da linguagem essa agenda precisa ser revigorada, no sentido da desconstrução dessa hegemonia ideológica, que continua privilegiando uma língua “inventada” para a dominação e apagamento de grupos sociais (PENNYCOOK; MAKONI, 2007). É preciso uma mudança de foco, que abarque a complexidade de língua/linguagem existente no dia a dia em sociedade. Na próxima seção, discutirei os conceitos de subjetividade e discurso.

2.1.2 Subjetividade e discursos

Nos últimos anos, discussões sobre identidade e subjetividade⁷ têm-se tornado centro de investigação de diferentes campos de pesquisa, incluindo a Antropologia, Psicologia, Educação, Sociologia, Ciências Políticas (BLOCK; CAMERON, 2002), Linguística Aplicada (CORACINI, 2000), dentre outros. Conforme Coracini (2000, p. 147), na área da Linguística Aplicada, “estudos sobre linguagem vêm se preocupando de forma mais profunda com a questão de identidade e das relações entre os homens”. Nesse cenário, após o advento da “virada crítica”, a relação entre sujeito, linguagem e identidade sofreu transformações relevantes, onde a linguagem passou a ser discutida de forma mais ampla, dentro de contextos sociais, culturais

⁷ Weedon advoga que empregar o termo "subjetividade" descreve melhor as múltiplas maneiras pelas quais os indivíduos se entendem e experienciam suas vidas (WEEDON, 2004). Para Foucault (1982), o termo subjetividade relaciona-se à produção de "si", num processo de construção de diferentes formas do indivíduo de “ser” no mundo. Tal conceito relaciona-se ao termo “sujeito”, mas não é simplesmente sinônimo de “pessoa”, e sim busca oferecer possibilidades de ser um certo tipo de pessoa, sendo uma produção histórica contingente, ao invés de uma verdade universal ou essencial sobre a natureza humana. Esses termos são relevantes para suas obras, como a *História da sexualidade* (FOUCAULT, 1977 *apud* WEEDON, 2004), onde desenvolve um relato teórico-histórico da emergência do sujeito moderno no contexto do que ele chama de “disciplinar” e “poder”. Foucault (1977 *apud* WEEDON, 2004). acredita que as pessoas herdaram um sistema de poder que cria e restringe a sua existência. Posto isso, optei por utilizar o termo subjetividade à identidade, por seguir uma linha pós-estruturalista discursiva sobre o sujeito, embora, em alguns momentos, aparecerá o termo identidade para não alterar o conceito proferido pelos autores citados.

e políticos, sob o viés pós-estruturalista discursivo (PENNYCOOK, 1999).

Segundo Pennycook (1999), ao se investigar identidade, os pesquisadores precisam levar em consideração as relações de poder que envolvem a constituição de diferentes discursos, dando um enfoque especial às questões referentes às minorias de gênero, raça, classe social, dentre outras. Dentre as teorias que discutem identidade, as perspectivas críticas (Feministas e Pós-estruturalistas) sugerem que o “eu” é socialmente construído, enfatizando-se a noção de sujeito fragmentado, ao invés de um “eu” unificado. Nessas perspectivas, o “eu” é constituído discursivamente, por meio de discursos de poder, representando-se de forma complexa e multifacetada (CORACINI, 2000; PENNYCOOK, 1999; WEEDON, 1997).

A perspectiva crítica sobre identidade possui forte influência do pensamento de Michel Foucault sobre “poder⁸ e saber”, desconstruindo a ideia de singularidade, unidade e homogeneidade na linguagem, bem como as múltiplas interpretações aos fenômenos sociais (PAVLENKO, 2013). Nesse viés, a língua não se resume a um construto abstrato, independente de um sujeito, tampouco a identidade é concebida como algo dado e acabado, mas se constitui como uma prática de significação submetida ao jogo da linguagem, em que o sujeito é uma representação discursiva, histórica e sociologicamente situada (PAVLENKO, 2013).

Embora as questões sobre identidade tenham ganhado força na contemporaneidade, a tarefa de conceituá-la é complexa, pois as mudanças sociais ocorridas em diferentes partes do globo acarretam transformações contínuas de indivíduos (GIDDENS, 1991 *apud* HALL, 2015).

⁸ Diferentemente da concepção Marxista, que discute o poder apenas nas relações entre classes sociais, Machado (2006) explica que, para Michel Foucault, o poder está em toda parte, sendo destruidor, mas também disciplinar, produtivo e normalizador. Machado (2006) alega que o poder em Foucault está relacionado ao saber, sendo ambos dispositivos políticos. Em sua obra, *A história da sexualidade*, Foucault explica que se deve compreender o poder como “a multiplicidade das correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação das leis, nas hegemonias sociais [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1985, p. 88-89). Assim, o poder está disperso por todo o sistema social de forma descentrada, não localizado em um único local como no Estado ou na Igreja. Ele está estreitamente vinculado ao saber, pois “o saber no sentido das práticas discursivas é produzido no exercício das práticas de poder, a serviço do controle do corpo” (PETERS, 2000, p. 44). Em outras palavras, de acordo com Peters (2000), o poder não é representado por uma essência universal, pois não é um objeto que pode ser caracterizado, não se constitui pela diferenciação de classe social, tampouco é imposto pelo Estado. Para o autor, o poder é uma prática social constituída historicamente, baseando-se nos micropoderes que os circundam. Nesse sentido, os discursos precedem os sujeitos, possibilitando a produção de determinados tipos de subjetividade, contendo mecanismos de assujeitamento que podem excluir outras possibilidades discursivas (PETERS, 2000).

Segundo Stuart Hall (1996; 2001), tradicionalmente, a identidade era considerada um fenômeno fixo ou unitário, possuindo um “eu” coerente e previsível. Porém, com o fenômeno da globalização, as sociedades estão atravessadas por fluxos de pessoas, bens e ideias, em uma teia de interconexão, gerando uma crise nas identidades.

Para esse autor, um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas desde o final do século XX. Segundo Hall, “isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2001, p. 9). Logo, a identidade completa, pessoal, única, abre espaço para uma construção contínua, não linear, “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2015, p. 12).

A fim de caracterizar as compreensões de identidade em sociedade no decorrer dos tempos, Hall (2015) apresenta três concepções distintas: sujeito iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A primeira concebe a identidade como o centro essencial do “eu”, a qual permanece estática ao longo de sua existência, isto é, o indivíduo é centrado, fundamentado nas tradições e na estabilidade de suas relações sociais, cuja identidade é concebida como algo dado, portanto, inquestionável. A segunda concepção defende que a consciência dos sujeitos não é autônoma, mas constituída na relação com o outro, que lhe repassa valores, sentidos e símbolos pertencentes a sua cultura. Na terceira concepção, a identidade não é estável ou apenas formada pela interação entre os indivíduos de uma determinada cultura, mas composta por múltiplas facetas, sofrendo mudanças constantes em rápida velocidade, distinguindo-se das identidades “tradicionais”.

De acordo com Hall (2015), a identidade do sujeito pós-moderno possui características de descontinuidade, fragmentação e ruptura, não possuindo uma identidade mestra, como de classe social, de gênero, ou de raça, tornando-se uma “celebração móvel”. Por essa lógica, o sujeito da pós-modernidade é produto dessa nova sociedade global na qual a inconstância e a “liquidez” faz com que o indivíduo viva em constante mudança, descartando qualquer possibilidade de construção de identidade. Em outras palavras, o sujeito pós-moderno é híbrido e como tal não há como caracterizá-lo, portanto, a sua representação tem a ver com o discurso que se faz sobre ele em determinado contexto socio-histórico.

Nesse sentido, Hall define as identidades pós-modernas como

[...] pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento. Onde deve haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental (HALL, 1996, p. 70).

A partir dessa definição, compreende-se que identidades mudam de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, não havendo uma identificação automática, isto é, a questão da identidade está na relação do indivíduo com a cultura, em um processo contínuo de identificação e diferença, manifestando-se por meio de discursos e práticas sociais.

Apesar de vários olhares para o conceito de identidade, Weedon (1997) afirma que precisamos assumir um conceito para melhor compreendermos a sociedade e a nós mesmos. Nesse sentido, para Weedon (1997), a perspectiva pós-estruturalista feminista oferece uma visão mais ampla, pois não concebe a identidade do indivíduo como estável, tampouco como conjunto de imagens sociais, mas como posicionamentos temporários, construídos momentaneamente, por meio da linguagem na interação social. Uma perspectiva pós-estruturalista tende, portanto, a rejeitar a noção de que existe um eu unificado. Segundo Weedon

[o] significado político de descentralizar o sujeito e abandonar a crença na subjetividade essencial é o que abre a subjetividade à mudança. Ao tornar nossa subjetividade o produto da sociedade e da cultura em que vivemos, o pós-estruturalismo feminista insiste que formas de subjetividade são produzidas historicamente e mudam com as mudanças, na ampla gama de campos discursivos que as constituem. No entanto, o pós-estruturalismo feminista vai “além disso para insistir que o indivíduo é sempre o local de formas conflitantes de subjetividade. À medida que adquirimos a linguagem, aprendemos a dar voz – significado – à nossa experiência e a entendê-la de acordo com modos particulares de pensar, discursos particulares que antecedem nossa entrada na linguagem”. Esses modos de pensar constituem nossa consciência e as posições com que estruturamos nosso senso de nós mesmos, nossa subjetividade (WEEDON, 1997, p. 33).

Nessa mesma linha, Kramsch (2014, p. 2) advoga que “muitas posições de sujeito que assumimos durante nossas vidas sedimentam para formar padrões históricos reconhecíveis que chamamos de ‘identidades’”. Para ambas as autoras, a ideia de subjetividade é mutável e contextual, sendo produzida, negociada e remodelada por meio do discurso e da prática. Em outras palavras, em se tratando de professores de línguas, suas subjetividades são atravessadas por uma multiplicidade de vozes, crenças, experiências teóricas e práticas escolares, que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, caracterizada por momentos de identificações. Como afirma Weedon (2004, p. 18), “é no processo de usar a linguagem –

seja como pensamento ou fala – que assumimos posições como sujeitos de fala e pensamento”.

Assim, os discursos servem para construir identidades particulares, que podem favorecer alguns interesses em detrimento de outros, restringindo outras formas de “verdades” e posições de sujeitos (WEEDON, 1997), relacionando, portanto, sujeito, linguagem e discurso/discursos. Para Weedon (1997), o termo discurso possui dois significados. O primeiro refere-se à ideia de linguagem em uso, com o qual as subjetividades são construídas. E o segundo, utilizado no plural, significa os princípios estruturantes da sociedade, ou sistemas de poder e conhecimento. Dessa forma, as subjetividades dos indivíduos são sempre constituídas no discurso, possuindo uma gama de posições de sujeitos⁹ oferecidos pelos discursos. Nas palavras de Weedon,

[o] discurso é um princípio estruturante da sociedade nas instituições sociais, modos de pensamento e subjetividade individual [...]. Os significados não existem antes de sua articulação na linguagem e a linguagem não é um sistema abstrato, mas está sempre social e historicamente nos discursos. Os discursos representam interesses políticos e, conseqüentemente, disputam constantemente status e poder. O local dessa batalha pelo poder é a subjetividade do indivíduo e é uma batalha na qual o indivíduo é um protagonista ativo, mas não soberano (WEEDON, 1997, p. 41).

Conforme essa autora, a subjetividade é formada contingencialmente e historicamente, dentro de práticas de criação de significado. Isto é, não se observa somente como as diferenças e semelhanças culturais são construídas, mas como a sua construção, reprodução e contestação fazem parte de um jogo simbólico de poder, no qual as subjetividades dos indivíduos estão imbricadas. Por exemplo, quando nos referimos às questões de pessoas marginalizadas socialmente, suas percepções de mundo estão justapostas com a condição de subalternidade, sendo sua subjetividade resultante de sua condição social em relação com os outros de maior poder. Assim, a linguagem define o gênero, raça, classe social e assim por diante, constituindo as subjetividades na semelhança e na diferença (WEEDON, 1997). Em outras palavras, a cultura aqui assume diferentes técnicas para definir a posição do sujeito. Logo, a subjetividade é controlada pela cultura.

Embora essa afirmação passe a ideia de um sujeito “passivo”, moldado pelos discursos de

⁹ Segundo Weedon (1997, p. 2), as posições de sujeitos são "maneiras de ser um indivíduo". Para essa autora, as posições das mulheres, por exemplo, podem variar entre: mulher de carreira, heroína romântica, esposa. mãe bem-sucedida, objeto sexual irresistível, dentre outras, opondo-se à afirmação de Bourdieu (2000, p. 140) de que as "próprias estruturas do mundo social" estão incorporadas nos indivíduos e só podem ser "transformadas de forma durável [...] através de um processo completo de contra-treinamento" (BOURDIEU, 2000, p. 172). Para Weedon (1997) as mulheres podem assumir discursos menos empoderadores ou mais empoderadores, de acordo com as posições de sujeito em que se encontram e que desempenham.

poder, Weedon (1997, p. 105) alega que o indivíduo, na visão pós-estruturalista, não é privado de agência, mas “é um sujeito pensante, sensível e agente social, capaz de resistência e inovações, produzidas a partir do conflito entre posições contraditórias do sujeito”. Em suas palavras,

[o]s interesses políticos e as implicações sociais de qualquer discurso não serão realizados sem a agência de indivíduos, subjetivamente motivados a reproduzir ou transformar práticas sociais e o poder social que os sustenta. Os indivíduos só podem identificar seus interesses "próprios" no discurso, tornando-se objeto de discursos particulares. Os indivíduos são o local e os sujeitos da luta discursiva por sua identidade (WEEDON, 1997, p. 97).

Postula-se aqui que a subjetividade dos indivíduos implica em questionar as possibilidades de posições de sujeito, seguindo a noção de que o poder não é algo que pode ser obtido ou recebido, mas negociado o tempo todo. Nesse contexto, as relações de poder circulam constantemente nos e pelos discursos, produzindo ou suprimindo comportamentos e ações. Em contextos de sala de aula, por exemplo, geralmente as representações de identidade de professores são passadas como fixas, disseminadas por meio de discursos normativos de ensino de línguas (CORACINI, 2000). Esses discursos possuem reconhecimento legitimados e, por isso, passam o entendimento de que devem ser seguidos. Contudo, por meio de uma agência crítica, o indivíduo pode contestar esses discursos, visto que onde há poder, há resistência (CORACINI, 2000).

Na visão pós-estruturalista, as lutas contra-hegemônicas no âmbito da Educação são vistas como uma forma de resistência, de emancipação política de alunos e professores. Weedon (1997) enfatiza que a ideia de resistência existe dentro de movimentos ideológicos, podendo não necessariamente servir para “emancipar” os indivíduos, o que vai depender da compreensão moral e ética de cada um. Além disso, é interessante ressaltar que na perspectiva pós-estruturalista os significados da realidade são temporários, pois as experiências dos indivíduos estão abertas a interpretações contraditórias e conflitantes, colocando em xeque significados fixos. A pluralidade da linguagem e a impossibilidade de fixar significado estáveis são princípios básicos da visão crítica de língua/linguagem e subjetividade. Isso não quer dizer que o “significado desapareça completamente, mas que qualquer interpretação é, na melhor das hipóteses, temporária, específica do discurso em que é produzida e aberta à contestação” (WEENDON, 1997, p. 85). Assim, as diferentes experiências de professores em sala de aula abrem espaço para múltiplas e conflitantes posições de sujeito, sendo desafiadoras aos docentes

de LI. Por fim, ao escolher a perspectiva pós-estruturalista, deve-se situar a constituição de subjetividade do professor historicamente e observar as práticas discursivas que orientam a constituição de sua subjetividade.

Por fim, em termos gerais, "discurso", termo chave de Michel Foucault, apresenta um elo entre o pensamento e a cultura do pensamento, que apresenta, representa, articula e classifica significados (WEEDON, 1997). A virada para o discurso nos torna atentos aos significados não como representações excedentes de ações políticas, mas como ações em si que moldam e coproduzem o que os atores políticos fazem (FISCHER *et al.*, 2015). Segundo Fischer *et al.* (2015), o discurso revela a ligação entre poder e conhecimento, onde o poder é visto como uma instância que governa por meio de um conhecimento em constante desenvolvimento, embora o discurso codifique o coletivo, interage constantemente com os sujeitos que o utilizam (FISCHER *et al.*, 2015).

De acordo com os conceitos discutidos aqui, compreende-se que a (língua)gem é constituída socioculturalmente, sendo importante também esclarecer ao leitor a perspectiva de Língua Inglesa que esta pesquisa adota. Assim, apresento a seguir uma breve discussão sobre a LI na contemporaneidade, abrangendo questões globais e locais, bem como sobre os Letramentos Críticos como uma possibilidade de ruptura com a visão tradicional de ensino de línguas. Apesar de meu foco ser no professor, trago essas discussões, pois, em uma das categorias, como veremos na análise dos dados desta pesquisa, a professora-participante demonstra gerenciar suas emoções por conta de suas posições críticas para o ensino de línguas.

2.1.3 A língua inglesa na contemporaneidade

Na atualidade, com a rápida expansão do inglês pelo mundo, é importante discutir como a Língua Inglesa se relaciona no contexto da educação de línguas, especialmente em países onde o inglês é uma língua de contato transnacional ou língua franca¹⁰ (CANAGARAJAH, 2006). Dessa forma, na medida em que o inglês se relaciona dentro e entre comunidades de falantes ao redor do mundo, estudos sobre seu papel como língua global/local precisam continuar se expandindo, principalmente em ambientes de formação e ensino de línguas. Para tanto,

¹⁰ O termo "língua franca" possui natureza híbrida, ou seja, a língua não pertence aos falantes "nativos". O Inglês como Língua franca "ênfata o papel do inglês na comunicação entre falantes de diversas L1 (línguas maternas), a razão fundamental para aprender inglês nos dias de hoje [...] implica que a "mistura" de línguas é aceitável... e então que não há nada inerentemente errado em manter certas características da L1, tais como o sotaque" (JENKINS, 2000, p. 11).

discussões em torno da globalização, neoliberalismo, bem como sobre o papel do professor de inglês na contemporaneidade serão revisitadas nesta pesquisa. Assim, à luz das perspectivas críticas para o ensino de línguas, trago algumas discussões sobre a relação entre globalização e língua inglesa, bem como sobre os Letramentos Críticos como uma possibilidade de desconstrução de narrativas dominantes sobre ensino de línguas e formação de professores.

Apesar de muito debatido, o termo globalização não é fácil de conceituar, possuindo várias definições (HELD; MCGREW, 2000). Para Held e McGrew (2000), embora haja uma imprecisão sobre o termo, seu uso geralmente reflete o aumento da interconectividade em questões políticas, econômicas e culturais ao redor do mundo, criando um “espaço social compartilhado”. Desse modo, a globalização pode ser compreendida como “um processo que incorpora uma transformação na organização espacial das relações e transações sociais, expressos em fluxos e redes transcontinentais ou inter-regionais de redes de atividade, interação e poder” (HELD; MCGREW, 2000 p. 16). Apesar de haver discrepância no conceito de globalização, Held e McGrew (2000) desenvolveram uma estrutura analítica para melhor explicar as compreensões de diferentes olhares a esse respeito, dividindo-a em três categorias: a hiperglobalista, a cética e a transformacionalista.

Dentro da visão hiperglobalista, a globalização representa uma nova era, na qual os povos estão cada vez mais sujeitos às disciplinas do mercado global (HELD; MCGREW, 2000). Isso significa que o mercado global, composto pelas organizações intergovernamentais, é o principal ator político. A visão cética advoga que “a globalização é um ‘mito’ que oculta a realidade de uma economia internacional, colaborando para legitimar um projeto neoliberal” (HELD; MCGREW, 2000, p. 2). A diferença entre esses dois primeiros conceitos é que os hiperglobalistas entendem a globalização como fluxos e redes externas de bens através de regiões e continentes e, para os céticos, a globalização é puramente ideológica (HELD; MCGREW, 2000).

De acordo com os transformacionistas, “estados e sociedades em todo o mundo estão passando por um processo de profundas mudanças, enquanto tentam se adaptar a um mundo mais interconectado, mas altamente incerto” (HELD; MCGREW, 2000, p. 2), profundamente interligado pelos avanços tecnológicos (GIDDENS, 1991). Os adeptos dessa visão acreditam que o processo de globalização não foca apenas no Estado, nem somente no mercado, mas é algo que produz efeitos em todos os setores, tanto culturais, sociais, tecnológicos, econômicos

e, portanto, é algo que vem se consolidando através dos tempos, principalmente por meio das inovações tecnológicas e comunicacionais (GIDDENS, 1991). Segundo Giddens (1991, p. 14),

A revolução científica e tecnológica, que acentuou os fatores constitutivos da modernidade, impôs um dinamismo e um ritmo de mudança e de abrangência das transformações como nenhuma outra sociedade conheceu, afetando profundamente as práticas sociais e os modos de comportamentos preexistentes.

Para Giddens (1991), o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação fomentaram o processo de globalização, alterando a noção de tempo, espaço e fronteiras e com isso (trans)formando novas práticas sociais. Em seus estudos sobre a globalização, Giddens (1991) discute o período histórico que ele denomina por modernidade tardia¹¹, referindo-se à aceleração das mudanças em sociedade, decorrentes da revolução digital. Nesse mesmo sentido, Bauman (2000) utilizou o termo modernidade líquida¹² para conceituar as mudanças históricas de uma sociedade “industrial” para uma sociedade da “informação”, referindo-se às instáveis e efêmeras relações sociais e institucionais dos “novos” tempos.

Robertson (1992; 2003) alega que a globalização possui três fases: a primeira refere-se às explorações comerciais marítimas lideradas por Espanha e Portugal no século XV; a segunda, ao período de industrialização dominado pela Inglaterra no século XVIII; e a terceira relaciona-se ao período pós-guerras, já no século XX, com os impactos do imperialismo norte americano. Sendo assim, o início da globalização é demarcado a partir da expansão capitalista e da modernidade ocidental. Para esse autor, a globalização não acontece, exclusivamente, a partir de forças imperialistas ou pela ocidentalização, mas por meio de uma relação de interdependência global, refutando a ideia unidimensional de que a globalização se deu, apenas, em termos econômicos ou pela uniformização das culturas. Nessa perspectiva, a globalização não é um processo que destrutura a ideia de local, mas estabelece uma forte conexão entre local e global, associada às profundas transformações da vida cotidiana, que afetam as práticas sociais e os modos de comportamento dos indivíduos (ROBERTSON, 2003). Desse modo,

¹¹ Anthony Giddens, sociólogo britânico, ao se referir à contemporaneidade, utiliza o termo “modernidade tardia” por entender que vivemos os fenômenos da modernidade. Por outro lado, evita usar o termo “pós-modernidade”, pois o prefixo “pós” pressupõe uma ruptura de uma época moderna. Para esse autor, essa transição está ainda em curso, de forma gradativa, mas não total (GIDDENS, 2002).

¹² Modernidade líquida é conceito desenvolvido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2000). Para esse autor, as inúmeras esferas da sociedade contemporânea passam por uma série de transformações de forma rápida, fragilizando as relações sociais. Isso faz com que as instituições percam a solidez e se liquefaçam, tornando-se amorfas, paradoxalmente, como os líquidos. A modernidade líquida, assim, é tempo do desapego, provisoriedade e do processo da individualização; tempo de liberdade ao mesmo tempo em que é também o tempo da insegurança.

embora a globalização seja debatida em termos “globais”, ela não deriva apenas do global, mas também de atitudes tomadas localmente (ROBERTSON, 1992), pois grande parte dos fenômenos “locais” existem em função do movimento da globalização (ROBERTSON, 1992).

Desse modo, para discutir esse fenômeno, esse autor utiliza o conceito de “glocalização”, termo emprestado de especialistas em marketing para definir a adequação dos produtos de origem japonesa para os interesses de comunidades locais. Segundo esse sociólogo, o processo de glocalização objetiva proteger o “local” dos efeitos causados pelos movimentos da globalização, incorporando as diferenças culturais às mercadorias. Esse autor utiliza esse termo em contraposição à ideia de “McDonaldização”¹³, alegando que as empresas precisam fazer adaptações em seus produtos, ajustando-se às realidades locais. Considerando a relação entre global e local, Sousa Santos (2001) destaca a necessidade de se discutir novos paradigmas científicos para explicar a relação entre esses dois polos, exigindo um olhar mais cuidadoso para esse fenômeno. Segundo Sousa Santos,

[a] globalização, longe de ser consensual, é [...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas (SANTOS, 2001, p. 33).

Para esse autor, é um perigo ver a globalização com um olhar ingênuo, como algo dado, sem observar os conflitos que se concentram em diferentes escalas, tais como as desigualdades entre ricos e pobres. À vista disso, Sousa Santos (2002) destaca dois movimentos de globalização denominados como “hegemônico” e “contra-hegemônico”. O movimento hegemônico ocorre por meio das transações de mercado e acúmulo de capital de países hegemônicos e o movimento

¹³ De acordo com Kumaravadivelu (2006), o termo McDonaldização descreve os processos socioculturais contemporâneos, por meio dos quais os princípios básicos da indústria *fast-food*, isto é, a criação de bens de consumo homogeneizados e a imposição de padrões uniformes, determinam o cenário cultural nos Estados Unidos e em vários outros países. O sociólogo George Ritzer (1993) cunhou o termo “McDonaldização” na década de 1980 para explicar o processo industrial de racionalização tecnocrática que estava se expandindo para além da indústria, nas esferas cultural e educacional. Nesse contexto, as normas de emprego difundidas pela indústria de *fast-food* aspiravam por “sistemas de organização mais eficientes, previsíveis, calculáveis e controlados internamente ou externamente ou ambos” (RITZER, 1993, p. 122), reforçando a substituição da tecnologia pelo trabalho humano, por estruturas hierárquicas cada vez mais rígidas dentro das instituições. Discutindo esse conceito na área da educação, a aplicação desse modelo busca “resultados” técnicos, centrados no conhecimento empírico analítico, de preferência com capacidade demonstrável de geração de renda (HOLMES; LINDSAY, 2018). Para Holmes e Lindsay (2018), o foco no conhecimento hermenêutico prático, reduz o ensino a um conjunto de habilidades, expressas como formas técnicas instrumentais de conhecimento, que podem ser uniformemente ensinadas, aprendidas e avaliadas minuciosamente. Dessa forma, “saber o quê” e “saber como” são acomodadas, mas há pouco espaço para o elemento “saber por quê” e ainda menos para a emancipação crítica do conhecimento.

contra-hegemônico refere-se às articulações locais para contrapor o modelo desigual das relações de mercado na atualidade. No cenário atual, a globalização tem intensificado as desigualdades, acentuando as injustiças sociais nos últimos anos. Exemplificando, a diferença de rendimento entre “o quinto (país) mais rico e o quinto (país) mais pobre era, em 1960, de 30 para 1, em 1990 de 60 para 1, e em 1997 de 74 para 1” (SANTOS, 2002, p. 40). Além disso, essas desigualdades promovidas por uma agenda global neoliberal não produzem somente danos econômicos, mas também refletem em vários setores, como na constituição cultural de um povo. Isso pode ser observado pela disseminação da cultura americana ou europeia por meio de filmes, músicas, vestimenta, reforçando modelos culturais que interessam aos países dominantes.

Sousa Santos (SANTOS, 2002) enfatiza a importância de uma posição contra-hegemônica emancipatória como uma forma de resistência às desigualdades geradas pela globalização. Para Sousa Santos (2016), o que geralmente é chamado globalização é um vasto campo social no qual grupos, Estados, interesses e ideologias hegemônicas colidem com movimentos contra-hegemônicos ou subordinados em uma escala mundial. Assim, a produção contra-hegemônica consiste na resistência organizada transnacionalmente, contra as trocas desiguais produzidas ou intensificadas por localismos globalizados e globalismos localizados.¹⁴ Nesse sentido,

[s]endo verdade que durante séculos a Europa assumiu o destino manifesto de evangelizar e civilizar os outros povos, dando lições ao mundo, ora escudada na grandeza do seu deus, ora anunciando a ciência moderna como a forma válida e universal de conhecimento, tal não implica que revertamos de forma simplista os termos da questão, afirmando que a Europa deve receber lições do Sul global. Não se trata, pois, de demonizar o pensamento europeu ou a ciência moderna europeia, mas de reconhecer as suas incompletudes (SANTOS, 2016, p. 28).

Utilizando a metáfora das linhas abissais, Sousa Santos (SANTOS, 2016) explica que as

¹⁴ Para Boaventura Sousa Santos (2001, s. p.), “a primeira forma de globalização é o localismo globalizado. Consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja a atividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do *fast-food* americano ou da sua música popular, ou a adoção mundial das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações dos EUA. A segunda forma de globalização chamo globalismo localizado. Consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais. Tais globalismos localizados induzem: enclaves de comércio livre ou zonas francas; desflorestamento e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem; dumping ecológico (“compra” pelos países do Terceiro Mundo de lixos tóxicos produzidos nos países capitalistas centrais para gerar divisas externas); conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do “ajustamento estrutural”; etnicização do local de trabalho (desvalorização do salário pelo facto de os trabalhadores serem de um grupo étnico considerado ‘inferior’ ou ‘menos exigente’).”

experiências coloniais dividiram o mundo em dois lados, o sul e o norte global, apagando o conhecimento de alguns povos em detrimento de outros considerados superiores. Por essa razão, é necessário fazer uma reparação desse apagamento por meio de aprendizagens mútuas em três áreas temáticas: direitos humanos e interculturalidade, desenvolvimento sustentável e outras economias, democracia e constitucionalismo intercultural. Assim, as epistemologias do sul podem colaborar para que a Europa conheça outras narrativas além das suas.

Vivemos num mundo amplamente globalizado mesmo não nos dando conta disso (BRYDON, 2011). Segundo Brydon (2011), é preciso questionar as opiniões de empresas ou Estados que argumentam que as mudanças que a globalização promove são a única opção. Para ela,

[n]ovas tecnologias, como televisão, telefones celulares e internet, garantem que a vida cotidiana de muitas pessoas seja, agora, parcialmente moldada pelas forças no mundo. Mesmo que as pessoas nunca se mexam, suas vidas são afetadas por decisões tomadas em outros lugares e sua imaginação interage com ideias e imagens que podem ter viajado pelo mundo. Local e global são sempre empregados como opostos, mas é mais preciso pensar neles como co-construindo um ao outro (BRYDON, 2011, p. 95).

Essa alegação implica em compreender as forças globais e locais como interativas e inter-relacionadas e não como opostas. Isso não quer dizer que se deva subestimar as maneiras pelas quais a globalização se processa e seus diferentes efeitos em esferas locais. Porém, suas interpretações vão depender dos sentidos que os indivíduos possuem sobre globalização. Alguns podem percebê-la como uma quebra de tradições, outros como o aumento da divisão social entre ricos e pobres, outros ainda podem nem perceber seus efeitos e apenas acompanham o fluxo.

No âmbito do ensino de línguas, a globalização está intimamente ligada às discussões sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo. Para Rajagopalan (2005), com a globalização, o processo de colonização e o imperialismo linguístico e cultural, tanto a língua quanto a cultura dos colonizadores foram, durante muito tempo, vistas como superiores. Nesse contexto, a partir dos anos 1980, alguns autores (CANAGARAJAH, 1999; PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 1999) começaram a questionar os efeitos da globalização, problematizando sobre as forças globalizantes no ensino de línguas ao redor do globo.

Rajagopalan (2005) assevera que o imperialismo linguístico produz diferentes maneiras de se posicionar em relação à língua inglesa. Assim, algumas pessoas podem rejeitar a língua e tudo que ela representa, outras podem se posicionar contra sua ideologia, porém utilizam a língua

para produzir discursos de resistência ao modelo imperialista, ou ainda, há pessoas que aceitam a língua sem questionar, pois entendem que a língua inglesa está espalhada pelo mundo e, portanto, não há o que fazer. Dentre as posições descritas acima, Pennycook (1994) defende que, se é por meio da língua inglesa que o imperialismo se manifesta, é por meio dela que se pode produzir contradiscursos, isto é, pode-se usar o próprio idioma para resistir a esse fenômeno.

Segundo Pennycook (1994), os efeitos da globalização em termos de ensino de línguas não são neutros. A ideologia dominante, postulada de forma unificada, neutra e benéfica, predominou durante vários anos em contextos de ensino de línguas (PENNYCOOK, 1994). Pennycook (2017, p. 9) alega que a sua disseminação

é considerada natural porque, embora possa haver alguma referência crítica à imposição colonial do inglês, sua expansão subsequente é vista como resultado de forças globais inevitáveis. É vista como neutra, porque supõe-se que, uma vez que o inglês, de algum modo, tenha se destacado de seus contextos culturais originais (principalmente Inglaterra e América), agora é um meio de comunicação neutro e transparente. E é considerada benéfica, devido à visão bastante otimista, de comunicação internacional pressupondo-se que isso ocorra de forma cooperativa e equitativa.

Tal visão ingênua e acrítica da expansão da LI não leva em consideração as forças desiguais que envolvem a imposição dessa língua pelo mundo, a qual tem favorecido a ideologia capitalista, utilizada para validar uma distribuição desigual de autoridade por meio do imperialismo linguístico. Contudo, uma forma de resistência a esses discursos hegemônicos vem da visão pós-colonial, na qual a Língua Inglesa assume *status* de língua global. Dentro de um ponto de vista geopolítico, “[...] o inglês está um pouco presente em todos os lugares do mundo” (BRETON, 2005, p. 16). Devido à globalização, a língua inglesa deixou de ser propriedade “dessa ou daquela nação, desse ou daquele país” (RAJAGOPALAN, 2009, s. p.) e passou a “pertencer” aos falantes que dela fazem uso, tornando-se um fenômeno denominado “World Englishes”¹⁵. Esse fenômeno opõe-se à ideia da existência de uma língua inglesa superior a outra, mas constituída dentro de comunidades específicas de falantes, por meio de relações de poder.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o inglês passa a ser cada vez mais usado como “língua

¹⁵ Para mais informações a respeito desse termo, ver: Rajagopalan, K. The identity of ‘World English’ in New challenges in Language and Literature. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 97-107.

comum para o comércio, mídia e políticas globais, a Língua Inglesa também está se partindo em Ingleses, múltiplos e cada vez mais diferenciados, marcados por sotaques, origem nacional, estilo subcultural e comunidades profissionais ou técnicas” (COPE; KALANTZIS, 2000, s. p.). À vista disso, a educação de línguas precisa compreender como os discursos sobre o inglês se constituem, bem como as maneiras pelas quais essa língua é absorvida em tudo o que fazemos, gerando desigualdades sob o rótulo de globalização (PENNYCOOK, 2017).

Como afirma Pennycook (2017), dentro de uma perspectiva crítica (pós-estruturalista, pós-colonial) de ensino de línguas, a ideia de simplesmente ensinar a LI não mais se sustenta, pois envolve uma série de outras implicações, tais como: currículo (quais conhecimentos e culturas recebem credibilidade?); sistemas educacionais (em que medida um sistema educacional reproduz desigualdades sociais e culturais?); práticas de sala de aula (que entendimentos de linguagem, cultura, educação, autoridade, conhecimento ou comunicação que assumimos em nosso ensino?), necessitando, assim, de um novo debate em torno das maneiras de desenvolver pedagogias críticas para esse milênio que se inicia. Nesse sentido, analisar o ensino e aprendizagem de LI sob a perspectiva de teorias pós-coloniais pode colaborar para questionar a herança colonial em nosso país (JORDÃO, 2013). Para Jordão (2013), é importante desconstruir a distinção entre nativos e não nativos; a comodificação da língua como um produto a ser adquirido; a ideia de o inglês ser uma língua superior às outras; a reprodução de modelos de ensino de línguas produzidos nos Estados Unidos e Inglaterra como referencial, dentre outras questões que demandam análise crítica, pois interferem nas construções identitárias dos aprendizes e professores.

2.1.4 Perspectiva dos letramentos

Essa educação para liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos [...] tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver.

(FREIRE, 2014)

Assim como esse autor brasileiro, cuja epígrafe encontra-se acima, evidencio aqui a urgência em discutir o ensino de línguas brasileiro pelo viés crítico. Segundo esse grande educador, ser pessimista ou desesperançoso não contribui para conseguirmos um mundo mais justo. Contudo, precisamos de uma esperança voltada para a ação, de uma esperança freiriana, que não abre

mão de reivindicar a inclusão de quem há anos encontra-se à margem da sociedade. Nesse sentido, optei por discutir esta subseção sob as lentes da vertente crítica dos estudos de línguas, a fim de apresentar uma possibilidade de ruptura às raízes coloniais e neoliberais que circundam a educação brasileira até os dias atuais.

Aprender uma língua estrangeira é muito mais do que tornar-se capaz de comunicar-se em uma língua-alvo (VALÉRIO; MATTOS, 2018). Em um mundo em constantes mudanças, devido ao desenvolvimento tecnológico, questões éticas e sociais ficam mais evidentes, não havendo espaço para a educação tradicional (KALANTZIS; COPE, 2008). O ensino de línguas, num país como o Brasil, traz inúmeros desafios, podendo levar o professor a inadvertidamente reforçar padrões de hierarquização social ou cultural (CARBONIERI, 2016). Assim, uma das habilidades que essa nova configuração de mundo exige é o desenvolvimento crítico (MONTE MÓR, 2011). Na área de ensino de línguas, os Letramentos Críticos são uma boa alternativa de educação em Língua Inglesa para as escolas públicas. Como afirmam Duboc e Ferraz (2018), os estudos de Letramento emergiram consideravelmente como um campo de estudo frutífero entre estudiosos brasileiros nas últimas décadas. Segundo esses autores, isso pode ser verificado pelos muitos eventos que ocorreram em todo o país, nos quais os “multi” letramentos são temas recorrentes.

Desse modo, penso ser importante apresentar os conceitos de Letramento elaborados por alguns autores importantes das Ciências Sociais e Humanas. O conceito de Letramento transformou-se no decorrer dos tempos. Segundo Soares (2003), a partir dos anos 1980, as discussões sobre a escrita no âmbito escolar e nos meios acadêmicos tomaram fôlego no Brasil e no exterior. As discussões sobre letramento foram além dos moldes da concepção de letramento autônomo, em que a leitura e a escrita são concebidas como individuais, psicológicas, neutras e universais, chegando aos modelos do letramento ideológico, que busca entender o letramento em contextos sociais e historicamente constituídos (STREET, 2001).

A fim de esclarecer a distinção entre os termos Alfabetização e Letramento, Soares (2003) define o termo alfabetização como um ato ou ação de ensinar a ler e escrever, ou seja, a familiarização com as letras, com as palavras. Em relação ao termo Letramento, a autora esclarece que é a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos sociais situados. Em outras palavras, pode-se dizer que o conceito de Letramento abarca um conjunto de práticas sociais que envolve uso diversificado de leitura e escrita, com diferentes finalidades e situações,

vivenciadas por indivíduos em uma comunidade. Nesse mesmo entendimento, Kleiman (1994, p. 15-16) alega que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos “numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Desse modo, letramento pode ser entendido como

[...] uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (KLEIMAN, 1994, p. 18).

Isso significa que o Letramento está diretamente relacionado ao uso da escrita e da leitura nas práticas sociais, sendo utilizado para alcançar certos objetivos na vida cotidiana dos indivíduos, como ler uma placa de trânsito, fachadas de loja, dentre outras ações. Mesmo que esse indivíduo não tenha passado pelo processo de escolarização formal, pode ser considerado letrado. Apesar dessas diferenças, esses processos acontecem simultaneamente, visto que não basta apenas ensinar os códigos linguísticos de leitura e escrita, mas também relacioná-los às suas práticas sociais. Segundo Soares (1998, p. 22), “houve uma transição na ideia de uma simples ‘ação de ensinar a ler e a escrever’, para um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”.

Desse modo, com o advento da globalização e o avanço acelerado das tecnologias de informação e comunicação, as exigências sociais das habilidades da escrita e da leitura têm mudado rapidamente (CANAGARAJAH, 2002). Considerando essas exigências, iniciou-se um movimento, no início dos anos 1980, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, com o intuito de discutir questões relativas ao uso da linguagem em contextos políticos, sociais e culturais, sobrepondo a visão tradicional que a reduzia apenas a uma mera capacidade psicológica individual, em que eram atribuídos valores diferentes para a escrita e a oralidade, sendo a primeira um fator puramente cognitivo e individual e a segunda considerada menos importante, coloquial e iletrada (GEE, 2000).

Esse movimento, edificado à luz da perspectiva sociocultural (GEE *et al.*, 1996), denominado Novos Estudos do Letramento, *New Literacies Studies* (NLS), contou com a participação de renomados estudiosos sobre o assunto, os quais autodenominaram-se *New London Group* (NLG) (COPE; KALANTZIS, 2000; GEE *et al.*, 1996; 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; STREET, 1995). Para esses autores, a produção de leitura e escrita é constituída como prática

social, em que as construções e interpretações dos textos estão social e historicamente situadas, dentro de contextos específicos de uso (STREET, 1984; 1993). Para tanto, Street (1984) apresentou dois modelos de letramento de concepções distintas de tratar a linguagem, denominados "letramento autônomo" e "letramento ideológico".

Na concepção do letramento autônomo, a linguagem é compreendida como algo puramente cognitivo, separado dos contextos sociais e culturais, compondo um conjunto de habilidades técnicas e neutras que permitem que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social (MATTOS, 2015). Nesse modelo, o indivíduo só adquire o letramento dentro de um contexto educacional, já que esse não considera relevante as interações sociais do indivíduo como parte do processo de letramento (MATTOS, 2015). Opondo-se a esses princípios, o modelo ideológico refere-se às práticas sociais contextualizadas, em que os indivíduos constroem significados e não apenas os reproduzem. Isto é, o letramento só pode ser conhecido pelos indivíduos sob formas que já possuem significado político e ideológico, ao invés de ser tratado como uma coisa "autônoma" (SOARES, 2003). Nesse mesmo raciocínio, Soares (2003) qualifica o letramento em versão fraca e forte. A versão fraca refere-se às habilidades que o indivíduo precisa adquirir para "funcionar" em sociedade, obtendo um letramento visto como "neutro". Já a versão forte possui enfoque revolucionário, busca o empoderamento do indivíduo, que constrói significados e não apenas os reproduz. Discutirei na próxima subseção a respeito dos Letramentos Críticos.

2.1.5 Os Letramentos Críticos

De modo geral, o conceito de Letramentos Críticos teve seu início nas discussões envolvendo a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (GIROUX, 2005). Essa visão trata sobretudo do engajamento dos indivíduos na transformação social, na diversidade cultural, na equidade econômica e na emancipação política dos indivíduos (GIROUX, 2005). O trabalho de Paulo Freire (1974) tinha como principal objetivo expor e desconstruir concepções da verdade que privilegiam os que estão no poder e perpetuam injustiças. O ensino e a educação são vistos como uma posição política, ética, bem como um meio de promover justiça social, sendo o principal legado desse autor. Além disso, a crítica freiriana visa sobretudo desenvolver uma pedagogia que envolva professores e alunos em um exame crítico da sociedade, refletindo sobre a marginalização de certas vozes e modos de vida em sala de aula.

Em um segundo momento, os Letramentos Críticos receberam influência de correntes pós-estruturalistas e pós-coloniais, ampliando a sua concepção. Para Jordão (2014), os Letramentos Críticos problematizam práticas de construção de sentidos, reposicionando-os e construindo outros sentidos sempre que possível, afastando-se do binarismo opressor e oprimido. É interessante salientar que alguns termos fazem parte do vocabulário dos Letramentos Críticos, como emancipação, pensamento crítico, construção de sentidos, agência e cidadania, os quais aparecerão no desenrolar deste subtópico.

Para Menezes de Souza (2011), os Letramentos Críticos abrem espaço para a construção de sentidos e, assim, o professor pode instigar nos alunos diferentes formas de atribuir significados às coisas, a si mesmos e ao mundo em que vivem. Nesse processo, não se busca adquirir um capital cultural dominante, ou desvelar a “verdade” para libertar-se, mas compreender que as relações sociais são produzidas por meio de relações de poder, num jogo de interpretações e atribuições de valores. Isso exige um exercício de “ler se lendo”, ou seja, perceber-se como produtor e disseminador de conhecimento (MENEZES DE SOUZA, 2011).

De acordo com esse autor, a leitura de textos do mundo em que vivemos não pode se contentar apenas em entender como o texto está no mundo, mas deve aprender a escutar as próprias leituras, seguindo uma visão freiriana de leitura da palavra. Menezes de Souza afirma que

[...] já não basta entender o letramento crítico como um processo de revelar ou desvelar as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto. Entendemos agora que o processo é mais amplo e complexo: tanto autor quanto leitor estão no mundo e com o mundo. Ambos- autor e o leitor- são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”, isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas também uma consciência histórica [...] (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131).

Esse pesquisador ressalta aqui o imbricamento da relação mútua entre o semelhante com o diferente, o individual com o coletivo, parte principalmente de um processo de aprender a escutar, pois é pela descoberta do outro que o “eu” se constitui, num eterno “fazer-se”. Torna-se relevante, então, levar o aluno a perceber-se como integrante de um mundo com valores, crenças e significados construídos sócio-historicamente, em determinado tempo. Nesse enfoque, o “não-eu” é concebido de forma híbrida, por grupos variados de classe social, gênero, raça, religião etc., possuindo suas próprias características e, ao mesmo tempo, conectados em coletividades maiores (MENEZES DE SOUZA, 2011). Assim, nas salas de aula, cada estudante pertence a comunidades variadas e se comprometem com diferentes “eus” de outros “eus”,

criando semelhanças e diferenças entre pessoas de mesmo grupo, isto é, alunos de escola pública de classe de LI, por exemplo. Visto por esse ponto de vista, questões sociais discutidas em sala de aula podem provocar múltiplas interpretações, como é o caso da igualdade de gênero. As respostas não são validadas como certas ou erradas, porém, como os letramentos críticos possuem um papel político e ético, é, portanto, fundamental questionar-se como as relações de poder nos unem ou nos separam, procurando formas de interação e convivência pacífica com as diferenças, entendendo a sala de aula como um lugar de dissenso e (des)aprendizagem (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Um dos documentos oficiais que norteiam o trabalho dos professores de LI são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (OCM-LE). Esse documento destaca o papel da aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) na formação de cidadania (BRASIL, 2006). As OCM-LE (BRASIL, 2006), advogam que os alunos precisam ter contato com letramentos necessários para acessar práticas sociais contemporâneas. Ao situar a escola pública como um local socialmente constituído para o desenvolvimento de cidadania, a “dimensão crítica do letramento permite que os indivíduos participem de suas comunidades de forma efetiva e produtiva” (MATTOS, 2015, p. 104). Assim, tanto as tecnologias quanto o pensamento crítico precisam ser incorporados ao currículo escolar, incluindo diferentes mídias, formas de linguagem e compreensão cultural, não se limitando apenas ao domínio da estrutura tecnológica ou grafocêntrica, mas incluindo também o domínio da pluralidade cultural e linguística que existe no cotidiano das pessoas em suas comunidades (MATTOS, 2015).

Giroux (2005) argumenta que há uma diferença no uso do currículo para “educar” os alunos a serem cidadãos críticos e não “bons cidadãos”. Nesse sentido, Mattos (2015) apresentou em sua tese de doutorado práticas de cidadania de professores de inglês de escolas públicas. Um de seus participantes confeccionou com os alunos do Ensino Médio placas instrucionais e/ou informativas, permitindo aos alunos refletirem criticamente sobre a necessidade de tais placas na escola. Essa autora afirma, que esses alunos “tomaram uma atitude em direção à cidadania participativa¹⁶” (MATTOS, 2015, p. 256), visto que as placas contribuíram para a melhoria do ambiente escolar, em contraposição ao conceito de cidadania responsável¹⁷. Nesse

¹⁶ Para a autora, cidadania participativa “envolve tomar decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados socio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada” (MATTOS, 2015, p. 253).

¹⁷ Segundo Mattos (2015), cidadania responsável parte da premissa de que todo cidadão possui direitos e deveres universais e precisa aplicá-los para o bem comum. Relaciona-se, também, às leis de um determinado país, que devem ser seguidas.

entendimento, os alunos podem ser educados para se adaptarem às relações de poder existentes, onde o professor tem um papel fundamental em provocar no aluno outras formas de pensar a sociedade. Assim, o pensamento crítico desafia a cultura estabelecida de autoridade e poder, que silencia as vozes dos alunos, dando voz às experiências dos alunos, relacionando a sua vida com o conhecimento escolar (MATTOS, 2015).

Outro fator importante dentro dos LCs é o conceito de agência. Seguindo a corrente crítica para os estudos de agência, Monte Mór (2013) advoga que os seres humanos possuem habilidades ou capacidades de fazer uso de sua agência, mas isso nem sempre ocorre. Para essa autora, isso está relacionado à herança colonial e autoritária que perdurou durante vários anos na sociedade brasileira com a colonização portuguesa, ditadura e imperialismo norte-americano (neocolonialismo). Nesse contexto, a sala de aula estruturava-se sob o domínio de um modelo de educação tecnicista-tradicional, não exigindo o desenvolvimento da crítica e da agência, pois “alicerçava-se em relações hierárquicas construídas verticalmente” (MONTE MÓR, 2013, p. 4). Contudo, na década de 1960, os trabalhos de Paulo Freire (1967) começaram a ser divulgados no Brasil. Suas ideias para o âmbito educacional ecoavam emancipação e liberdade, por meio de conscientização sócio-política como contraponto às desigualdades sociais. Segundo Monte Mór,

[a] idéia era possibilitar a conscientização e a participação de cidadãos desfavorecidos por meio de um projeto que visava a educação como a afirmação da liberdade. Para Freire, prosseguir com esse projeto significava reconhecer a opressão e lutar pela libertação, ambos ao mesmo tempo, como uma maneira de reconhecer a impossibilidade de diferenciar letramento e conscientização (MONTE MÓR, 2013, p. 10).

Nesse entendimento, Paulo Freire buscava alcançar a participação crítica dos estudantes em sociedade por meio de uma educação não só transformadora, favorecendo a sua inserção ativa na construção da sociedade. Nas palavras de Freire,

[c]onscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão; se muitos dos trabalhadores recém-alfabetizados aderiram ao movimento de organização dos sindicatos é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho (FREIRE, 1967, p. 11).

A esse respeito, Monte Mór (2013) enfatiza que promover a conscientização sobre liberdade não pode refletir o sentido de doutrinação, mas promove a percepção de que as insatisfações

sociais são componentes de situações opressivas. Compreende-se aqui que a educação de línguas consiste em refletir sobre pessoas e sociedade, não se limitando a conteúdos, regras gramaticais, sintaxe e fonética. Esse entendimento reforça a ideia de que educar é promover nos indivíduos a capacidade de interpretação dos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como prepará-los para a ação e transformações de situações opressivas (MONTE MÓR, 2013).

Diante desse argumento, compreende-se que a agência alinhada à crítica busca, também, o desenvolvimento de cidadania, pois implica em um ensino responsável para o bem comum (MATTOS, 2015). Na contemporaneidade, mesmo que os indivíduos conheçam seus direitos, nem sempre os colocam em prática (MATTOS, 2015). Além disso, com o advento da tecnologia, existem várias formas de o cidadão ser ouvido, contudo, é importante que ele saiba utilizar e tenha acesso às ferramentas disponíveis (MATTOS, 2015). Desse modo, para promover agência e crítica no ensino de línguas, a perspectiva crítica pode ser uma alternativa para desafiar o modelo dominante de ensino de línguas (MATTOS, 2015). Na próxima seção, debatarei sobre as emoções no ensino de línguas e na formação de professores.

2.2 Estudos com emoções

Obejtivando explicar a escolha do termo “emoções” para esta pesquisa, ao invés de optar por outras possibilidades, como afetos ou sentimentos, realizo inicialmente uma breve explanação a esse respeito. Estudos sobre emoções passam por vários desafios, dentre eles, definir seu conceito, bem como distingui-los de humor, sentimentos e afetos (WHITE, 2018), pois diferentes bases teóricas os conceituam de formas distintas. Em estudos pelo viés cognitivista ou neurobiológico, os termos emoções, afetos e sentimentos são diferentemente concebidos. Para o neurocientista Antônio Damásio (1996), as emoções são processos fisiológicos que se manifestam em forma de comportamento, ao passo que os sentimentos equivalem ao registro das emoções. James-Wilson (2001) advoga que sentimentos e humor são estados afetivos, que demonstram o mundo interior dos indivíduos, enquanto que as emoções são respostas psicológicas de curta duração aos eventos pessoais, almejando levar as pessoas a se adaptarem e conseguirem o seu bem-estar. Forgas (2000) utiliza a palavra afeto como um termo amplo, sendo composto por sentimentos, humor e emoções, os quais são usadas intercambialmente como sinônimos.

Essa divisão conceitual entre os termos pode refletir as preferências terminológicas entre as disciplinas nas ciências sociais e humanas (PROBYN, 2010). De acordo com Probyn (2005), as disciplinas que focam em cognição, interpretação cultural e social tradicionalmente usam o termo “emoção”, ao passo que as ciências que estudam o cérebro e o corpo preferem utilizar o termo “afeto”. Contudo, para esse autor ainda há pouca concordância sobre essas definições. Na psicanálise freudiana, por exemplo, a noção de afeto é inconsciente, referindo-se a estados de dor e prazer, a cargas e descargas emocionais internas e a expressões qualitativas de pulsões (GIARDINI, 1999). E, na corrente clínica psicanalítica, os termos servem como um referencial hierárquico entre especialista e paciente. Desse modo, a noção de emoção designa os sentimentos em primeira pessoa do paciente, enquanto que o afeto demonstra a descrição observacional do analista em terceira pessoa (NGAI, 2005).

Grande parte dos estudiosos de correntes sociais e críticas escolhem o termo “emoções” para explicitar a relação entre subjetividade, cultura e sociedade (BENESCH, 2012; LUTZ, 1988; AHMED, 2004). Desse modo, sob a influência da “Política Cultural das Emoções”, Ahmed (2004) prefere os termos emoção e afetação de maneira intercambiável para destacar a fluidez dos limites conceituais. Em uma publicação mais recente, Ahmed (2014) alega que utiliza o termo “emoções” devido ao seu sentido etimológico, bem como por aproximar-se do senso comum, quando as pessoas se referem a suas emoções, por exemplo. Em relação a sua etimologia, de acordo com o site da sociedade brasileira de “Inteligência Emocional” (Sbie), a palavra “emoção” tem origem latina: “emovere”, onde o “e” significa energia e o “movere” movimento. Contudo, segundo Schmitz e Ahmed,

Na verdade, eu queria interromper a ideia de emoção que vinha de dentro e depois seguir em direção a objetos e outras pessoas. Algumas pessoas usam a palavra afetar para descrever como você é afetado – afetando e sendo afetado – expressando assim uma capacidade de resposta corporal ao mundo que a palavra é usada para doar. Prefiro usar emoção porque essa palavra me levou mais longe, não começando com a questão de como somos afetados por isso. O que foi interessante para mim não foi apenas como o corpo está afetando e sendo afetado, mas como é que certos tipos de coisas são valorizadas ao longo do tempo? Afetos tendem a ser usados um pouco demais no nível de um encontro entre corpos [...] Minha ênfase principal está nos objetos. Como as coisas recebem valores: elas se tornam coisas emocionais. Na verdade, uso o afeto como parte do que as emoções fazem. E sou bastante crítica, de fato, de algumas das maneiras pelas quais o afeto e a emoção foram definidos como muito distintos e claros (SCHMITZ; AHMED, 2014, s. p.).

Essa autora acrescenta ainda que concebe as emoções em termos de ideias e valores, isto é, como julgamentos sobre as coisas, não esquecendo das reações corporais que as emoções

estimulam. Ahmed (2004) foca no que as emoções fazem em sociedade e seus efeitos corporais. Ela utiliza também o termo “sensação” para caracterizar as respostas corporais. Neste estudo, a palavra “emoções” será utilizada como um termo “guarda-chuva”, que em alguns momentos pode ser substituída pelos termos sentimentos ou afetos sem perder o seu sentido. É importante salientar que esta pesquisa não foca na distinção dos termos e sim em discutir como as emoções circulam, afetam e são afetadas em contextos sociais, por meio das relações de poder. Assim como Ahmed (2004), usarei, também, a palavra sensação para me referir às expressões corporais e sensações físicas.

No que se refere às pesquisas do âmbito do ensino, Zembylas (2003) alega que há alguns anos essas eram escassas (ZEMBYLAS, 2003). Quanto a esse fato, existe certa unanimidade em afirmar que “as raízes dessa negligência não estão independentes do domínio das tradições epistemológicas e metodológicas que procuraram estabelecer dicotomias claras entre o pessoal/público, emoção/razão e quantitativo/qualitativo” (DENZIN, 2009, s. p). Para Boler (1997a; 1999) e Lutz (1988), a compreensão de que as emoções são primitivas, complexas e inferiores, dentro da cultura ocidental patriarcal, colaborou para reforçar esse desinteresse, pois as associavam ao sexo feminino¹⁸ e, portanto, eram menos importantes para serem levadas aos contextos acadêmicos. Ao retrocedermos alguns séculos, pode-se compreender que esse movimento dicotômico também associava as emoções às paixões. Essa emoção era uma das grandes preocupações de filósofos como Spinoza, Hobbes e Descartes no século XVII (JAMES, 1997). Segundo James (1984), a filosofia nessa época valorizava a complexidade das paixões nas interpretações da mente e do corpo, bem como nas relações entre crenças, desejos e ações. Contudo, já no século XX, mais precisamente no início dos anos 1990, aconteceu nas ciências humanas e sociais um fenômeno denominado “virada afetiva”, promovendo estudos com foco nas emoções dentro e fora do campo educacional (PAVLENKO, 2013). A princípio, esses estudos receberam grande colaboração da Psicologia, influenciados pelas descobertas relacionadas à “inteligência emocional” (GOLEMAN, 1995), ao conceito de “julgamento e avaliação” das emoções (SHUTZ; DAVIS, 2000), dentre outros conceitos.

Nas últimas décadas, outras áreas de pesquisa compõem as discussões teóricas, como a Sociologia, Filosofia, Geografia, Antropologia, ampliando ainda mais a compreensão das

¹⁸ A correlação entre emoções e o gênero feminino ajudou a disseminar por muito tempo a ideia de fraqueza, fragilidade, leviandade. Esse olhar para as emoções decorreu de um pensamento cartesiano, que valoriza a racionalidade, como também ao domínio da visão patriarcal (LUTZ, 1990).

emoções em contextos escolares e na formação de professores (BENESCH, 2012; TSANG, 2011; ZEMBYLAS, 2003; 2007; 2011). Algumas correntes críticas, como a dos estudos feministas e pós-estruturalistas desafiam a tradição racionalista, incorporando questões políticas, sociais e culturais, por reconhecerem a dinâmica multifacetada e sofisticada das emoções humanas (AGUDO, 2018).

Em se tratando de publicações no campo da educação, segundo Day e Chi-kin Lee (2011), em 1996 alguns estudos sobre emoções foram publicados no *Cambridge Journal of Education*. Em seguida, em 2005, a revista acadêmica *Teaching and Teacher Education* lançou uma edição especial sobre emoções de professores e mudança educacional (DAY; CHI-KIN-LEE, 2011). Day e Chi-kin Lee (2011) afirmam que ainda há um número pequeno de obras publicadas na área da educação sobre emoções, citando o *Handbook of the Sociology of Emotion*, editado por Stets e Turner em 2006, *Emotion and Education*, editado por Shultz e Pekrun em 2007, além da obra *Advances in teacher emotion research: the impact on teacher's lives*, editado por Schutz e Zembylas em 2009, a qual foca em diferentes lentes teóricas e metodológicas de pesquisas sobre emoções (DAY; CHI-KIN-LEE, 2011).

Os temas discutidos em pesquisas sobre emoções em contextos educacionais são variados. Estudos que tratam sobre emoções e reformas educacionais advogam que, à medida que aumenta a emoção de infelicidade, enfraquece a esperança do professor (BULLOUGH, 2011 *apud* DAY; CHI-KIN-LEE, 2011). Lee e Yin (2011), ao explorar as emoções de professores chineses em contextos de reformas, sugerem que emoções positivas são necessárias para que haja comprometimento docente com seu trabalho. Para Kelchtermans (2011), o sentimento de vulnerabilidade em contextos educacionais gera sentimentos de frustração, decepção e de culpa nos professores. Reio (2011) destaca que mudanças educacionais que evidenciam a performance dos estudantes podem gerar ansiedade e estresse nos docentes. Day e Gu (2009) asseveram que o senso de autoeficácia e agência estão intimamente ligados ao bem-estar do professor. Em suma, esses estudos envolvem desde identidade docente, reformas educacionais, testes de alta-performance, práticas pedagógicas etc (DAY; CHI-KIN-LEE, 2011; SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009).

No que concerne às perspectivas teóricas, diferentes correntes tais como a Neuropsicologia (DAMÁSIO, 1996); Psicologia Social (BARCELOS, 2013); Biologia do conhecer (MATURANA; VARELA, 1994); Estudos Feministas (HOCHSHILD, 1979; 1983; 2003;

LUTZ, 1988), Teorias Pós-estruturalistas (BENESCH, 2012; ZEMBYLAS, 2003; 2007), dentre outras, colaboram para enriquecer a dinâmica de produção de pesquisas sobre emoções no contexto de ensino e formação de professores. Na próxima subseção, discutirei a respeito de estudos sobre emoções na LA.

2.2.1 Emoções na Linguística Aplicada

As emoções no campo das Humanas, em especial na Educação e Estudos da Linguagem, vêm sendo investigadas por aproximadamente três décadas (AGUDO, 2018; DENZIN, 2009). Segundo especialistas, por muito tempo o campo da LA negligenciou as emoções de professores, priorizando os aspectos cognitivos no ensino (BENESCH, 2012; PAVLENKO, 2013). Porém, há alguns anos isso vem mudando, com o aumento de interesse em investigar as emoções de professores e alunos nos campos da Educação e da Linguística Aplicada (BARCELOS; ARAGÃO, 2018). Para Barcelos e Aragão (2018), o entendimento de que ensino é uma atividade que exige que os professores tenham conhecimento de suas próprias emoções, pois refletem em suas ações em sala de aula, reforça a sua importância no campo da pesquisa nessa área.

Inicialmente, os poucos estudos referentes às emoções de professores embasavam-se na visão cognitivista, concebendo as emoções como inatas e comuns a todos os seres humanos (BENESCH, 2012; 2017). Barcelos e Aragão (2018) explicam que, para essa perspectiva, as emoções são compreendidas como estados passivos que ocorrem apenas dentro da mente. Nessa lógica, estudos que dividem os indivíduos entre corpo/mente, razão/emoção perduraram por muito tempo na LA (BENESCH, 2012). Para Benesch (2017) essa visão binária pode ser observada nas abordagens biológicas e cognitivistas que sofreram grande influência da corrente estruturalista¹⁹ da Linguística. Nesse sentido, Benesch (2017) afirma que os

pressupostos que orientam abordagens biológicas são de que as emoções são inatas. Elas se originam no cérebro e evoluem para permitir que os humanos respondam aos desafios de gerenciar suas vidas diárias. Considerando que as emoções são inatas, os que adotam uma abordagem biológica também conceituam as emoções como compartilhadas em um universo não cultural, e não construídas culturalmente. As emoções são vistas como comuns a todos os seres humanos, independentemente da geografia, história e identidades

¹⁹ Segundo Pennycook (1999), a visão estruturalista na linguística concebe a linguagem como um sistema neutro, favorecendo a padronização da linguagem e de sujeitos por meio de estruturas pré-estabelecidas, sem considerar os aspectos políticos que interferem em sua constituição.

sociais (BENESCH, 2017, p. 17).

Essa corrente assume que as emoções possuem traços universais e invariáveis, sendo atemporais, ahistóricas e aculturais. A título de exemplo, Benesch (2017) destacou a pesquisa do psicólogo Ekman (1993), que tinha como objetivo testar a Teoria da Evolução de Darwin sobre a universalidade de algumas emoções básicas dos seres humanos, tais como: felicidade, tristeza, raiva, medo, surpresa, nojo e interesse. Segundo a autora, “seis delas correspondiam às emoções básicas de Darwin, com a adição da surpresa” (BENESCH, 2017, p. 18). Benesch afirma que Ekman (1993) partiu dos seguintes princípios: 1) as emoções são “discretas” e, portanto, distinguíveis uma da outra; e 2) as emoções evoluíram através da adaptação ao ambiente humano; isto é, são “mecanismos biológicos que nos permitem reagir a tarefas fundamentais da vida – situações humanas universais, como perdas, frustrações, sucessos e alegrias” (EKMAN; CORDARO, 2011, p. 364 *apud* BENESCH, 2017, p. 18).

Devido à influência da corrente positivista na perspectiva biológica há um entendimento de que as emoções devem ser analisadas isoladamente, possuindo a necessidade de se utilizar métodos que oferecem evidências físicas da existência de emoções, como as fotografias das expressões faciais, catalogadas por Ekman (BENESCH, 2017). Contudo, esse método não garante que os seres humanos movam os músculos faciais de acordo com emoções específicas, sendo necessário a colaboração de outras correntes, como a Psicologia Social, a Neurociência e a Ciência Cognitiva, para melhor explicar o significado das emoções (BENESCH, 2017).

Em relação à perspectiva cognitivista, Benesch (2012; 2017) destaca dois pontos centrais sobre as emoções: 1) são caracterizadas como sendo boas ou ruins para a aprendizagem de línguas; 2) desconsidera os contextos sociais. Algumas pesquisas desenvolvidas na LA se beneficiaram dessa corrente, como na utilização do modelo *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, desenvolvido por Horwitz, Horwitz e Cope (1986), cujo objetivo era medir o grau de ansiedade de professores e aprendizes de línguas. Os estudos desse autor revelam que a ansiedade de professores de LE pode desencadear consequências negativas para o ensino da língua-alvo em sala de aula (XU, 2018).

Considerando estudos mais atuais, a visão cognitivista dialoga com perspectivas sociais. Embasado nos estudos da Ciência Cognitiva e da Biologia do conhecer, Aragão (2005) assevera que as emoções são disposições corporais dinâmicas que condizem à ação situada. Esse autor explica que essa perspectiva

propõe compreendermos emoção como um fenômeno biológico relacional dos seres vivos, em especial, dos mamíferos. Do ponto de vista da Biologia, o que distinguimos como emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ação, os tipos de condutas relacionais e interacionais possíveis num dado momento. Ao mudar de emoção, mudamos de domínio de ação, num fluir que Maturana chama de emocionar (ARAGÃO, 2005, p. 105).

Ampliando um pouco mais essa explanação, entende-se aqui que “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA; VARELA, 1994, p. 15). Isso significa que ao viver em comunidade o indivíduo estabelece espaços de convivência a partir das relações no emocionar-se (MATURANA; VARELA, 1998). Dentro de espaços sociais, os indivíduos se dão conta de suas próprias emoções e acabam atuando de forma reflexiva em suas ações (ARAGÃO, 2005). Segundo Aragão (2005), no contexto de ensino de LI as emoções como timidez, vergonha, orgulho, autoestima podem estar relacionados às crenças que os aprendizes possuem de si mesmos e como eles percebem o seu ambiente de aprendizagem (ARAGÃO, 2005). Conforme o autor afirma: “[a]ssim, o medo de se sentir envergonhado ao falar em sala de aula pode ser devido à crença de que um colega irá criticar ou rir do desempenho do aluno” (ARAGÃO, 2005, p. 106).

Alinhando-se às percepções da Psicologia Social e da Educação, Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018, p. 113) compreendem as emoções “como construções dinâmicas, uma rede complexa, que colorem nossas percepções e influenciam como escolhemos agir no futuro”. Corroborando So (2005), essas autoras alegam que as emoções são “o resultado psicológico das interações dinâmicas entre diferentes camadas dos sistemas interno e externo – fisiológico, cognitivo, comportamental e social” (SO, 2005, p. 43-44 *apud* BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018, p. 113). Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018) destacam também a relação das emoções com as crenças e argumentam que

para ter uma imagem completa da formação de professores de línguas, crenças e emoções não podem ser tratadas separadamente, mas vistas como conceitos co-construídos inter-relacionados. Isso ocorre porque crenças e emoções [...] interagem entre si, influenciando as ações e decisões dos professores de maneiras complexas. Além disso, a formação de professores de idiomas é vista como um processo no qual as crenças e emoções dos professores se relacionam entre si e ajudam a construir suas identidades profissionais (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018, p. 117).

Em outras palavras, para essas autoras as emoções que os estudantes experienciam durante a sua formação constroem e reforçam crenças (negativas ou positivas) sobre o ensino,

interligando-se à formação de sua identidade profissional.

Mais além, orientado pela visão socioconstrutivista, Tsang e Kwong (2016) definem as emoções como experienciais e autorreflexivas. Essa concepção sugere que as emoções são experiências autorreflexivas diretamente ligadas às situações em que elas ocorrem (TSANG; KWONG, 2016). Isso quer dizer que as emoções são formadas pelos significados que os atores sociais fazem de si ou da situação, pelo exercício da autorreflexão (DENZIN, 1984). Nesse sentido, para compreender as emoções de professores, aconselha-se uma investigação de como esses se interpretam ou como desempenham as emoções em seu local de trabalho. Para tanto,

recomendou-se que os pesquisadores prestassem atenção ao principal objetivo do ensino dos professores, porque esse é um reflexo dos significados que os professores atribuem a si mesmos e a seu trabalho. A pesquisa mostrou que os professores geralmente se comprometiam a fazer a diferença e a identificavam como seu principal objetivo no ensino, embora o salário, status social ou segurança no emprego também possam ter sido um de seus objetivos (COCKBURN; HAYDN, 2004; LAI *et al.* 2005 *apud* TSANG; KWONG, 2016, p. 4).

Dentro de uma linha sociológica, Mattos (2009) investigou a emoção da esperança de futuros professores de línguas, sob as lentes teóricas das hipóteses elencadas por Turner (2005). Por meio de uma análise de narrativas, Mattos (2009) concluiu que, apesar de os professores em formação reconhecerem que a profissão de professor de línguas é difícil no contexto brasileiro, eles ainda possuem um sentimento de esperança em um futuro melhor para a educação.

No que concerne à visão crítica dos estudos das emoções, Benesch (2012; 2017) alega que a perspectiva pós-estruturalista compreende que as emoções estão diretamente ligadas as subjetividades dos indivíduos, sendo constituídas pelas relações de poder. Um de seus principais estudos focam no trabalho emocional de escrita acadêmica, onde essa autora verificou que os discursos de injustiça, gratidão e vergonha evidenciam o trabalho emocional dos professores e alunos de uma universidade americana. Nessa mesma ótica, em um estudo focado na aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolvido por Liyanage e Canagarajah (2019), observou-se que a emoção de vergonha apresentada pelos aprendizes possui tanto significados positivos quanto negativos, podendo ajudar a desconstruir noções dominantes de competência linguística, motivação e prática pedagógica. Ainda dentro do viés crítico, Rezende (2020) discutiu acerca de emoções de resistência no magistério em contextos micro e macropolíticos, educação linguística e formação de professores. Essa autora defende que os

professores precisam refletir sobre as emoções dominantes que oprimem os professores, em especial os discursos em torno da mulher professora. Sobre essa perspectiva irei discutir mais amplamente em tópicos posteriores.

Para melhor exemplificar temas e abordagens teóricas desenvolvidos por diferentes autores na LA, apresento, no quadro a seguir, os trabalhos de alguns autores de forma sintetizada:

Autores	Abordagens teóricas	Foco de pesquisa	Ano
Elaine K. Horwitz	Psicologia cognitiva	Ansiedade de professores e aprendizes de línguas	1996
Rodrigo C. Aragão	Biologia do Conhecer/ Biológica e cognitivista	Crenças, emoções e identidade de professores em formação	2005
Andrea M. A. Mattos	Sociológica	A representação da Esperança para professores de LI	2009
Sarah Benesch	Perspectivas críticas/discursivas das emoções	Emoções e ensino crítico de línguas; O trabalho emocional de professores de escrita acadêmica em inglês	2012 2017
Ana Maria Barcelos	Psicologia Social	Crenças, emoções e identidade de professores em formação	2013, 2015
	Sociocultural	Experiências emocionais de	2016, 2017

Kwow K. Tsang e Tsun L. Kwong		professores em contextos educacionais; Emoções de professores e reformas educacionais	
Ana Maria Barcelos e Marie Ruohotie-Lyhty	Psicologia social	Crenças e emoções de professores	2018
Indica Liyanage e Suresh Canagarajah	Estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas	A vergonha de aprendizes de LI	2019
Thalita Rezende	Perspectivas críticas pós-estruturalistas e pós-coloniais	Emoções de professoras/es de inglês de escolas públicas.	2020

Quadro 1. Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima representa sucintamente algumas pesquisas realizadas com emoções na LA no Brasil e no exterior. A maioria dos temas focam tanto na formação de professores quanto na aprendizagem de línguas. Quanto às perspectivas de estudo, isso varia desde às correntes biológicas e cognitivistas, passando pela Psicologia Social, Sociocultural, Sociológica e estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas. Para ler mais a esse respeito, sugiro o texto “Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil”, elaborado por Barcelos e Aragão (2018). Nesse texto os leitores poderão conhecer vários estudos desenvolvidos com emoções no Brasil. O meu objetivo aqui foi apenas dar uma pequena noção da variedade de estudos que já vêm sendo desenvolvidos na área da LA antes de focar na linha que me propus

a desenvolver neste estudo. A seguir, discuto as emoções pelas lentes críticas.

2.2.2 Perspectivas críticas de estudos com emoções

Com a afirmação de que as emoções não são apenas sociais, mas também políticas, intelectuais das áreas sociais e humanas marcam o início da virada afetiva crítica nos estudos das emoções (ZEMBYLAS, 2003; ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990; LUTZ, 1988; AHMED, 2001; BOLER, 1999). Buscando distanciar-se de visões positivistas, essa perspectiva explorara as dimensões sociopolíticas na construção das emoções (BENESCH, 2019). Tal visão não analisa as emoções apenas no âmbito “privado”, mas também na esfera “pública”, tendo implicações diretas na relação entre sujeitos, poder e sociedade. Isso significa que o olhar para a emoção vai além de simplesmente classificá-las em “verdadeiras” ou “falsas” ou em “boas” ou “ruins”, mas em compreendê-las nas/pelas contingências históricas e culturais que as constroem (BENESCH, 2019).

Embora a corrente crítica estruturalista seja dominante nos estudos com emoções, sobretudo nas discussões a respeito do “trabalho emocional” – tópico que será discutido posteriormente – , essa corrente ainda mantém a noção de que existe uma base biológica universal para algumas emoções e as classificam entre “fracas” ou “fortes” (LUPTON, 1998). Hochschild (1983, p. 219), por exemplo, define emoções como sendo “sentimentos” dados biologicamente, isto é, “é um meio pelo qual sabemos sobre nossa relação com o mundo e, portanto, é crucial para a sobrevivência dos seres humanos na vida em grupo”. Além disso, do ponto de vista estruturalista, as emoções são moldadas por sistemas, instituições sociais e pelas relações de poder, associando a sua construção à posição dos indivíduos em sociedade, bem como à sua participação em grupos sociais (BENESCH, 2012; LUPTON, 1988).

Dentro dessa vertente crítica, Zembylas (2007) alega que embora Bourdieu não tenha se debruçado aos estudos das emoções, seu trabalho oferece subsídios para sua teorização. Sheer (2012) recorre ao pensamento desse sociólogo, especialmente sobre o poder simbólico na linguagem e o conceito de *habitus*,²⁰ para analisar as práticas emocionais dos indivíduos. Segundo Sheer (2012), tanto o orgânico quanto o social se relacionam na constituição da

²⁰ *Habitus* é um termo cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu referindo-se a um sistema de disposições duráveis e transponíveis que funciona como base geradora de práticas estruturadas e objetivamente unificadas (BOURDIEU, 1979). Nesse sentido, o *habitus* caracteriza os padrões recorrentes da perspectiva de classe social – crenças, valores, conduta, fala, vestuário e maneiras – que são inculcados pelas experiências cotidianas da família, do grupo de pares e da escola (MILLS, 2008).

emoção. Nesse entendimento, a emoção se estabelece pela distribuição de poder na sociedade, incorporando-se ao corpo, produzindo pensamentos, emoções e comportamentos. Portanto, nessa concepção as emoções são atos do “eu”, inerentes às estruturas sociais (BOURDIEU, 1990), tornando-se difícil fazer uma distinção entre o que foi incorporado socialmente e as partes do corpo que geram emoções (SHEER, 2012). Para Sheer (2012, p. 209),

o acesso à emoção como prática – o ato corporal de experiência e expressão [...] é alcançado por meio e em conexão com outros atos e ditos, dos quais a emoção como prática é dependente e entrelaçada, como falar, gesticular, lembrar, manipular objetos, perceber sons, cheiros e espaços.

Em outras palavras, as práticas, incorporadas em contextos sociais, estão ligadas a outros corpos, os quais produzem “efeitos” de emoções. Esses efeitos são armazenados no *habitus*, fornecendo respostas ancoradas a outras pessoas e objetos (SHEER, 2012). A título de exemplo, a emoção de “arrependimento” está ligada às compreensões que um indivíduo possui do “outro” ou da situação que lhe causou esse tipo de emoção. Portanto, essa percepção é alcançada por meio de nossas crenças e valores adquiridos e incorporados socialmente e pela “bagagem cultural” a que cada indivíduo está exposto.

Nesse sentido, a partir das ideias de Bourdieu (1984), Sheer (2012) elaborou quatro categorias interconectadas, objetivando teorizar o seu conceito de emoções como “prática emocional”, sendo elas: mobilização, nomeação, comunicação e regulação. Na categoria de mobilização, as práticas emocionais são consideradas hábitos, rituais cotidianos, que nos ajudam a alcançar um certo estado emocional. Isso inclui a busca de um sentimento desejado, bem como a modificação de um outro que não é desejável. Nesse sentido, as práticas emocionais são manipulações pelo corpo e mente para evocar sentimentos onde não existem, focalizar excitações difusas e dar-lhes uma forma inteligível. Isto é, os indivíduos realizam o que é chamado de “gerenciamento emocional” pela aprendizagem e manutenção contínuas de um repertório emocional. Essas práticas são frequentemente distribuídas e desenvolvidas em conjunto com outras pessoas, artefatos, arranjos estéticos e tecnologias. A segunda categoria, da nomeação, refere-se ao ato de nomear as emoções do indivíduo, atribuindo-lhes significados somente em seu uso situado socialmente. A título de exemplo, Sheer (2012) explica que a afirmação “eu te odeio”, ou um gesto de desprezo, podem significar coisas diferentes, dependendo da maneira como eles são executados, bem como por e para quem o são. Nesse sentido, as emoções podem ser vistas como o produto de uma interseção significativa de conceitos socialmente situados. No que se refere à terceira categoria, da comunicação, a

expressão da emoção é fundamental na discussão sobre emoções, contudo, depende da habilidade do indivíduo, bem como de seus destinatários, de interpretá-la (SHEER, 2012). Para Sheer (2012), interpretar uma emoção de forma "correta", às vezes é dificultada por informações aparentemente contraditórias que precisam ser acomodados e trazidos para uma estrutura que faça sentido. No que concerne à última categoria, da regulação, essa refere-se às exigências e às etiquetas sociais que compõem o gerenciamento das emoções (SHEER, 2012). Assim, compreende-se que, para Sheer (2012), as emoções não estão apenas ligadas aos objetos aos quais elas se aderem, mas são vistas como formas de práticas, pois são produtos das interações sociais, estabelecidos por meio de convenções e regulações que uma determinada cultura produz. Isto é, o indivíduo “emocional” não é pré-existente às práticas emocionais, mas emerge no “fazer da emoção”, em práticas incorporadas e situadas (SHEER, 2012).

Zembylas também lançou mão de alguns conceitos-chave do trabalho de Bourdieu. Em um de seus estudos sobre emoções, Zembylas (2007) discute o conceito de “capital emocional”, fundamentando-se nos princípios de “campo²¹, *habitus* e capital²²” (BOURDIEU, 1984). Para Zembylas (2007), esses três pilares, “*habitus*, campo e capital” oferecem amparo para a compreensão de como as emoções são incorporadas em relações desiguais e injustas de poder, pois elas são um tipo de capital presente nas relações entre os grupos sociais. Assim, discutindo esses conceitos no ambiente escolar, esse autor afirma que o capital emocional é construído ao longo do tempo, por meio da circulação de emoções entre alunos e professores, contribuindo para a formação de normas emocionais específicas, bem como as economias afetivas²³ (ZEMBYLAS, 2007). Zembylas assevera que

[...] o *habitus* compõe nossos padrões habituais de compreensão e habitação no mundo [...] produzindo experiências corporificadas, que coincidem com estruturas objetivas [...]. Portanto, [...] é possível uma análise social na qual os efeitos são filtrados através do *habitus* para emoções (como auto-

²¹ Segundo Bourdieu (1984), o termo "campo" é utilizado para capturar as "regras do jogo", pois um campo é como uma arena social, permeada por relações e lutas por recursos. Os campos são, portanto, políticos, religiosos, científicos, dentre outros. Em suma, os campos são sistemas estruturados de posições sociais – ocupados por indivíduos ou instituições.

²² Para Bourdieu (1984), o “capital” opera como uma ferramenta de reprodução de desigualdades, diferenciando-se em econômico, cultural e social. O capital constitui a diferenciação e distribuição de recursos na sociedade.

²³ Para Ahmed (2004), a "economia afetiva" opera na forma de como o capital emocional é acumulado, se move e é investido para fins específicos. Consequentemente, a “emocionalidade e a personificação”, como expressas na noção de *habitus*, são processos abertos, ao invés de determinar estruturas entre um agente e o mundo [...] o *habitus* como descrição das realidades vividas é aquele que gera práticas, molduras para se posicionar no mundo e, de fato, maneiras de habitar o mundo [...]. Essa visão generativa do *habitus* pode constituir um local de práticas emocionais transformadoras; isto é, enquanto um agente pode estar predisposto a agir de certas maneiras, a potencialidade de inovação e novas conexões afetivas com o mundo não é excluída (ZEMBYLAS, 2007).

percebidas) e performances emocionais (como exibidas por atores sociais aculturados). Nesse modelo, emoções e performances emocionais podem ser redirecionadas reajustando nosso *habitus* (ZEMBYLAS, 2007, p. 446).

Assim, enfatizar que as emoções são socialmente e historicamente constituídas, formadas pelo *habitus*, significa dizer que essas não estão apenas no indivíduo ou no social, mas produzem as próprias superfícies e limites que permitem que o indivíduo e o social se entrecruzem por seus efeitos de intensidade (AHMED, 2004).

Dentro de uma visão político-cultural, Ahmed (2004) advoga que as emoções funcionam como uma economia, podendo separar ou conectar uns aos outros indivíduos. Questionamentos como: como as emoções funcionam para alinhar alguns assuntos com outros ou contra outros? Como as emoções se movem entre os corpos?, são algumas das inquietações que levaram essa autora a pesquisar sobre as emoções no âmbito público. Segundo ela, a emoção do “ódio”, por exemplo, não reside no indivíduo, mas circula e atrai os corpos, tornando-os membros de um grupo, unidos pelo ódio a outros grupos. Essa “economia afetiva” trabalha para diferenciar alguns corpos de outros (AHMED, 2004).

Exemplificando um pouco mais a esse respeito, na obra *Cultural Politics of Emotions*, Ahmed (2004) discute a representação da figura do imigrante na Europa, em um momento em que o continente vivia um estado de medo do fenômeno da imigração. Segundo ela, o “medo” provocou emoções e reações “negativas” na população local, reforçando o aumento das diferenças e desigualdades sociais. Isso pode ser observado no seguinte trecho retirado do *British National Front Post*:

Todos os dias, em todos os anos, enxames de imigrantes ilegais e falsos requerentes de asilo invadem a Grã-Bretanha, por qualquer meio à sua disposição... Por quê? Eles estão apenas buscando o conforto fácil e os benefícios gratuitos na *Soft Touch Britain*. Tudo financiado por você – o contribuinte britânico! (BNFP, 2004, s. p. *apud* AHMED, 2004, s. p., grifos do autor).

Ahmed (2004) salienta que essa narrativa se constrói por meio do outro – imigrantes ilegais, falsos requerentes de asilo, não britânicos – que ameaçariam retirar o que “pertence” aos que se consideram “legítimos” cidadãos da nação. Além disso, a emoção oposta ao ódio, o “amor” pela nação, torna-se um investimento que deve ser demonstrado pelo Estado, bem como o reforço do medo e ódio aos “outros” que estão “tomando” o que é dos cidadãos britânicos (AHMED, 2004). Desse modo, as crenças e as maneiras com que as pessoas veem o mundo

constroem os discursos, sendo reforçados pelas identificações afetivas (AHMED, 2004).

Em relação à dimensão pós-estruturalista, com ênfase no discurso²⁴, essa perspectiva foi influenciada especialmente pelo pensamento de Foucault e Derrida (AHMED, 2004). Os discursos são entendidos como conjuntos de ideias que produzem e regulam o mundo em seus próprios termos, constituindo verdades (YOUDELL, 2006). Como afirma Foucault (1969 *apud* YOUDELL, 2006), os discursos não podem ser tratados como um conjunto de signos, mas como práticas que formam sistematicamente os objetivos de quem fala. Nesse sentido, essa corrente concebe as emoções como práticas discursivas, em que essas não apenas emergem, mas também produzem discursos específicos pela/na linguagem. Segundo Lupton (1998, p. 25)

[p]ara os pós-estruturalistas, os discursos não refletem ou descrevem simplesmente a realidade, conhecimento, experiência, identidade, relações sociais, instituições e práticas sociais. Ao invés disso, eles desempenham um papel essencial em sua construção: 'O discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de significar o mundo, constituir e construir o mundo em significado' (Fairclough, 1992: 64). Portanto, não se supõe que as palavras usadas em relação às emoções sejam simplesmente rótulos de "coisas emocionais", descrevendo entidades pré-existentes ou eventos naturais.

Ao invés disso, são vistas como uma aglutinação de ideias complexas sobre a natureza do “eu” e da interação social, bem como ações ou práticas ideológicas que servem a fins específicos como parte da criação e negociação da realidade (LUTZ, 1988). Assim, pode-se afirmar que nessa perspectiva a subjetividade dos indivíduos é vista como uma constituição discursiva, algo que o “eu” e o “outro” fazem constantemente (MENEZES DE SOUZA, 2011; ZEMBYLAS, 2003). Melhor dizendo, os indivíduos fazem trocas e negociam subjetividades nos encontros, por meio das relações de poder, incorporando, contestando e resistindo às várias posições de sujeitos em diferentes discursos (WEEDON, 2004). Dependendo de como os discursos se cruzam, por exemplo, por meio de questões de gênero, classe, cultura, religião etc., várias posições estão disponíveis para as pessoas, que as incorporam e/ou as refutam constantemente. Assim, esse processo, de desempenhar posições de sujeito enquanto se constitui, está profundamente interligado com as emoções, visto que essas não são desligadas do processo de

²⁴ Discurso na perspectiva foucaultiana é inseparável do poder. Para Foucault (1978 *apud* ZEMBYLAS, 2002), o discurso se constitui por um conjunto de saberes sobre determinado fato. Nesse sentido, “[...] saber e poder eram exatamente correspondentes, correlativos, superpostos, não podia haver saber sem poder. E não podia haver poder político sem a detenção de um certo saber específico” (FOUCAULT, 1978, p. 39). Os discursos devem ser pensados historicamente, pois são construídos socialmente por meio de relações de poder. Para Gregorlin (2008, p. 111), os discursos para Foucault podem ser pensados como “[...] um agenciamento de signos, que, ao produzir ‘efeitos de verdade’, levam uma sociedade a interpretar-se e compreender-se através dessa interpretação [...]”.

“fazer-se”, mas se constituem por meio dele (WEEDON, 2004).

De modo geral, a corrente crítica pós-estruturalista possui alguns aspectos importantes, tais como: 1) as emoções não são individuais ou apenas socioculturais, mas emergem em contextos discursivos localizados (AHMED, 2004; BENESCH, 2012; 2017; ZEMBYLAS, 2003; 2005; 2007). Essa perspectiva enfatiza o papel da linguagem e das práticas sociais e evita o “privilégio da autoconsciência e socialidade como um fenômeno essencialista, ou seja, rejeita a dicotomia entre vida ‘individual’ e ‘social’” (ZEMBYLAS, 2011, p. 32); 2) as emoções refletem as relações de poder em sociedade, sendo influenciadas por contextos sociais, históricos e culturais (ZEMBYLAS, 2007). Em todos os discursos sobre emoções, as relações de poder estão presentes, determinando o que pode, não pode, deve ou não ser dito sobre si mesmo e sobre suas emoções (BENESCH, 2012). Isso significa que as emoções não são apenas compartilhadas por grupos ou indivíduos, mas também significativas na formação e manutenção de subjetividades políticas e sociais (ZEMBYLAS, 2003). Isto é, os discursos sobre emoção estabelecem, afirmam, desafiam ou reforçam diferenças de poder; 3) as emoções são performativas (AHMED, 2004; ZEMBYLAS, 2011), ou seja, as palavras usadas para descrever emoções não são apenas nomes de “entidades emocionais” pré-existentes, mas são em si mesmas ações ou práticas ideológicas “que servem a propósitos específicos no processo de criação e negociação da realidade” (ZEMBYLAS, 2005, p. 937). Assim, as expressões emocionais não são apenas performativas, mas também produtivas, visto que transformam indivíduos em pessoas sociais e culturalmente localizadas, envolvidas em complexas redes de relações de poder (LUTZ, 1998). No próximo tópico, tratarei sobre a noção de trabalho emocional dentro da visão crítica. No primeiro momento, volto-me para os estudos de Hochschild (1979; 1983) e logo após para a visão pós-estruturalista/discursiva.

2.3 Perspectivas teóricas do trabalho emocional

Existe um consenso entre pesquisadores de que o trabalho emocional desempenha um papel importante nos espaços organizacionais (BENESCH, 2012; 2017; HARGREAVES, 2001; HOCHSCHILD, 1983; TSANG, 2011; ZEMBYLAS, 2007), sendo uma forma de gerenciar as emoções para facilitar a prestação de serviço e manutenção do profissional no trabalho (HOCHSCHILD, 1983). Em algumas pesquisas, ele tem sido associado a vários efeitos negativos, por conta da obrigação imposta aos empregados em demonstrarem emoções “fake”, isto é, emoções não “genuínas” (HOCHSCHILD, 1983; TSANG, 2018). Porém, também podem

servir como uma forma de resistência e transformação em situações conflitantes que produzem injustiças e exclusão social (BENESCH, 2017). Para discutir o conceito do “trabalho emocional” apresentarei a seguir, algumas discussões teóricas de estudos das emoções na área da Sociologia, visto que essa área se dedicou durante vários anos à problematização das emoções em locais de trabalho e, logo em seguida, discutirei a vertente pós-estruturalista e suas contribuições para pesquisas sobre emoções.

2.3.1 O trabalho emocional e as contribuições de Hochschild e Hargreaves: uma visão sociológica

No campo da Sociologia, Arlie Russell Hochschild (1979; 1983) tornou-se uma autora expoente no que se refere aos estudos das emoções em sociedade, mais especificamente a respeito do gerenciamento das emoções nos locais de trabalho. Essa socióloga dedicou grande parte de seus esforços acadêmicos ao protagonismo dos estudos das emoções dentro do universo científico, no qual, segundo ela, é um lugar carregado do pensamento hegemônico patriarcal (HOCHSCHILD, 1979). Assim, ao problematizar as emoções nos locais de trabalho, à luz da perspectiva Marxista, Hochschild (1979; 1983) compreende que as emoções são gerenciadas e negociadas como mercadoria “commodity”, acarretando danos emocionais aos empregados.

A esse respeito, essa pesquisadora buscou teorizar o que ela denomina como “estruturas de sentimento”, oferecendo uma forma de compreensão aos modos e condições de produção das emoções. Em seu trabalho mais conhecido, *The Managed Heart: the commercialization of human feeling*, Hochschild (1983) apresenta uma discussão sobre os danos causados pelo gerenciamento das emoções em aeromoças de uma empresa aérea internacional, tendo como eixo principal a teoria do “trabalho emocional” e o tema do “cuidado” relacionado às questões de gênero.

De modo geral, o trabalho emocional ocorre devido à "dissonância emotiva" ou a um choque entre emoções internas e expressões externas (HOCHSCHILD, 1983). Desse ponto de vista, o trabalho emocional interfere na capacidade do funcionário de conciliar os sentimentos verdadeiros com uma demonstração de emoção "obrigatória", exigida pela instituição. Essa dissonância leva a desajustes pessoais e conflitos de relacionamento no trabalho, podendo incorrer na produção de baixa autoestima, estresse, alienação (HOCHSCHILD, 1983), bem como abandono da profissão (ZEMBYLAS, 2002; 2003a; 2003b).

A teoria do trabalho emocional foi inicialmente elaborada por volta dos anos 1970 (BENESCH, 2017; ZEMBYLAS, 2002). A partir daí, seu conceito foi muito utilizado em estudos de diferentes áreas acadêmicas, como nas Ciências Políticas, Geografia, Educação, Economia, dentre outras, devido a sua utilidade para examinar as emoções dentro de uma perspectiva social (BENESCH, 2017). Assim, Hochschild, ao propor vários termos relacionados, como

gerenciamento das emoções, regras de sentimento, ação superficial, ação profunda e, mais tarde, trabalho emocional [...] teve como objetivo fundir conceitos sociológicos e psicológicos que circulavam durante a metade do século XX, projetando, especialmente, os trabalhos de Erving Goffman e Sigmund Freud. Ou seja, projetava tanto as regras de exibição (sociologia), quanto de um eu interior (psicologia), que trabalham conscientemente sobre as emoções, para alinhá-las com essas regras. A sua principal contribuição foi propor uma discussão a respeito das implicações do trabalho de funcionários em “falsificar” suas emoções, a fim de maximizar seu desempenho nos locais de trabalho (BENESCH, 2017, p. 38).

Nesse sentido, influenciada pela teoria da dramaturgia²⁵ e da alienação²⁶, Hochschild (1979) afirma que no cotidiano das pessoas em sociedade existe uma cultura das emoções, constituída por meio de “regras emocionais”, as quais especificam como as pessoas devem se “sentir” em cada cenário social. Hochschild (1979) alega que, na sociedade pós-industrial, marcada pelo advento da indústria, o capital humano passou a ser visto como uma “mercadoria”, onde as pessoas vendem a sua força de trabalho em troca de salários. Assim, segundo essa pesquisadora, as pessoas eram obrigadas a gerenciar suas emoções sob a supervisão de seus superiores em troca da preservação de seus empregos, resultando em uma grande insatisfação por parte dos trabalhadores, que não podiam expressar o que realmente sentiam ao serem explorados pelas empresas (HOCHSCHILD, 1979).

Assim, dentro da representação sociocultural, as emoções são constituídas pelas normas sociais, sendo reconhecidas como "apropriadas" ou "inapropriadas", podendo divergir em diferentes contextos (ISENBARGER; ZEMBYLAS, 2006). Essas regras são normas, códigos e padrões de condutas emocionais que “devem” ser desempenhados pelos empregados dentro de uma

²⁵ De acordo com Tsang (2011), a teoria da dramaturgia refere-se à análise da vida cotidiana, por meio dos princípios da dramaturgia e interação social de Erving Goffman. Hochschild (1979) utiliza esses princípios nos estudos das emoções na vida das mulheres e nas relações de trabalho de uma sociedade capitalista contemporânea. A teoria da dramaturgia vê a cultura como um fator de geração de regras emocionais que devem ser encenadas pelos atores sociais (TSANG, 2011).

²⁶ Embasada na concepção Marxista de alienação, Hochschild (1979) explica que o “trabalho emocional” (*emotional labor*) pode levar o indivíduo à alienação no seu lugar de trabalho, na medida em que é requerido do trabalhador desempenhar uma certa emoção para atender às exigências da empresa, colocando-o numa situação de vulnerabilidade.

organização de trabalho. Isso quer dizer que os indivíduos precisam ajustar suas emoções de acordo com as regras emocionais de um determinado contexto para não serem taxados como portadores de um desvio emocional (ISENBARGER; ZEMBYLAS, 2006).

Ao julgar as regras como adequadas ou inadequadas, Hochschild (2003) salienta que, geralmente, utilizam-se três medidas diferentes de adequação: a medida clínica, a medida moral e a medida sociossituacional. A primeira diz respeito ao que é esperado como “normal” e “saudável”; a segunda, refere-se ao que é moralmente legítimo; e a terceira, ao que é reconhecido como correto pelas normas de etiquetas sociais como não dar gargalhadas em um velório. Essas adequações correspondem aos respectivos domínios: clínico, clérigo e de “especialistas em etiquetas sociais” (HOCHSCHILD, 2003).

Dentro desse escopo, essa autora identifica duas estratégias de regulação que servem para gerenciar as emoções dos “empregados”: estratégia de ação de superfície e estratégia de ação profunda. A primeira estratégia envolve um processo de “falsificação” das emoções, no qual as expressões externas são alteradas, mas os sentimentos internos permanecem intactos (HOCHSCHILD, 2003). Esse tipo de atuação gera menos conflito entre as emoções sentidas e exibidas e, conseqüentemente, menor probabilidade de dissonância emocional, sendo também associada a níveis mais elevados de autoeficácia e à redução dos níveis de exaustão emocional e *burnout*, uma vez que não há esforço para a modificação interna de emoções por parte do trabalhador, a fim de obedecer às normas organizacionais (VAN DIJK; KIRK-BROWN, 2006). A segunda estratégia diz respeito à regulação das emoções por meio do esforço no qual os indivíduos mudam seus sentimentos internos para alinhar-se às expectativas institucionais, exibindo emoções aparentemente mais naturais e genuínas (HOCHSCHILD, 2003). Segundo Van Dijk e Brown (2006) a “atuação profunda” pode ser entendida quando se verifica um esforço por parte do trabalhador para “sentir” e, conseqüentemente, exibir a emoção adequada para uma dada situação, dependendo assim da sua capacidade para gerenciar a emoção sentida.

De acordo com Hochschild (2003), as concepções ideológicas para emoções são expressas por meio de regras sociais que envolvem regras de “enquadramento” e regras emocionais. Para essa autora, a ideologia foi geralmente compreendida como produto de uma adequação cognitiva superficial, não tendo implicações sistemáticas para a forma como os indivíduos gerenciam suas emoções. Assim, as regras emocionais baseiam-se em emoções consideradas “adequadas”, que se movem conforme a posição ideológica dos indivíduos. Por regras de “enquadramento”

essa autora explica:

refiro-me às regras de acordo com as quais atribuímos definições ou significados às situações. Por exemplo, um indivíduo pode definir a situação de ser demitido como mais um exemplo dos maus tratos impostos aos trabalhadores pelos capitalistas, ou como um resultado do fracasso pessoal. Em cada caso, o enquadramento pode refletir uma regra mais geral relativa à atribuição de culpa (HOCHSCHILD, 2003, p. 194).

Além disso, essas regras dividem-se em três categorias: moral, pragmática e histórica. A regra de enquadramento moral refere-se à noção do que é moralmente considerado correto como ter os direitos à aposentadoria resguardados, tendo como justificativa a equidade e justiça social para todos; a regra pragmática refere-se ao que é possível, isto é, o indivíduo se conforma com a redução de direitos, com o argumento de que, pelo menos, terá emprego; a categoria histórica corresponde à história específica individual ou coletivamente compartilhada, por exemplo, o fato de a aposentadoria dos professores estar mais difícil do que nos anos anteriores (HOCHSCHILD, 2003). Assim, segundo a autora, as regras de enquadramento apontam para o quadro cognitivo, significativo e interpretativo dentro do qual as regras emocionais são colocadas. Exemplificando,

a norma de que as mulheres devem estar em casa é uma regra de enquadramento, enquanto que a norma para que se sintam felizes por estarem em casa, ou para se sentirem culpadas por estarem ausentes, é uma regra de sentimento (HOCHSCHILD, 2003, p. 127).

Conforme argumentam Turner e Stets (2005), as regras de enquadramento designam quais interpretações e significados os indivíduos deveriam dar às situações, enquanto as regras de sentimento especificam como as pessoas deveriam se sentir em uma determinada situação. Nessa lógica, pode-se dizer que as regras emocionais e de enquadramento são expressas e experimentadas pelos indivíduos por meio da inserção de noções culturais de sentimento, variando entre diferentes grupos sociais e culturais. Além disso, as regras emocionais e de enquadramento são formas de representar a relação entre as emoções e a ideologia, sendo a ideologia o “lado oculto” das emoções (HOCHSCHILD, 2003).

Outra forma de olhar para o trabalho emocional, dentro da Sociologia é pelas lentes das Geografias Emocionais (HARGREAVES, 2001). Hargreaves (2000; 2001) salienta que todos os professores precisam diariamente negociar suas emoções com as pessoas que os rodeiam, como alunos, colegas de trabalho, pais, funcionários administrativos e sociedade de modo geral. Tal tarefa, segundo o autor, demanda um esforço emocional do professor para gerenciar suas

emoções, tendo em vista que diferentes contextos produzem geografias emocionais distintas. Hargreaves (2001) preocupou-se em discutir os efeitos das dissonâncias emocionais, considerando as relações entre lugares, identidade e emoções dentro de espaços educacionais (HARGREAVES, 2001). O exercício da exploração dos espaços e da compreensão dos diversos “sentidos” que eles oferecem pode colaborar no entendimento da dinâmica social que envolve a vida cotidiana de professores e alunos em sala de aula.

Assim, Hargreaves (2000; 2001) desenvolveu uma proposta teórico-metodológica denominada “geografias emocionais”, referindo-se aos padrões espaciais e experienciais de proximidade e/ou distanciamento nas interações das relações humanas. Tais geografias emocionais foram assim classificadas por Hargreaves: Sociocultural, que refere-se às diferenças culturais que podem criar barreiras e dissonância entre alunos, professores, pais, corpo administrativo, etc; Moral, que diz respeito à desarmonia entre os propósitos e valores profissionais dos professores com a cultura e valores morais do local de trabalho; Profissional, cuja dimensão está relacionada ao enfrentamento de questões referentes à discriminação ou preconceito ao professor; Política, que refere-se às relações hierárquicas de poder que distorcem aspectos emocionais e cognitivos. Desse modo, as comunidades escolares têm como premissa uma estrutura de poder que determina a ordem de interação e de prática. A falta de compreensão ou quebra dessas estruturas pode levar o professor a adquirir várias emoções positivas e/ou negativas (HARGREAVES, 2000).

Contudo, Zembylas (2003) adverte que as geografias emocionais propostas por Hargreaves (2001) apresentam possibilidades limitadas para a compreensão de como a espacialidade está relacionada à subjetividade e poder nos contextos educacionais, além de demonstrar falhas em reconhecer como as dimensões (inter)intrapessoais das emoções estão interligadas às práticas discursivas. Isto é, para Zembylas (2003), Hargreaves (2001) não aborda de que maneira os discursos dominantes e de resistência afetam as emoções dos professores. Na próxima subseção, irei discutir a perspectiva pós-estruturalista para a compreensão do trabalho emocional.

2.3.2 O trabalho emocional nas perspectivas pós-estruturalistas

De acordo com alguns pesquisadores, o conceito de trabalho emocional pelo ponto de vista pós-estruturalista almeja discutir os efeitos das regulações das emoções, não como fenômenos individuais, mas como políticos e culturais. Isto é, o interesse recai mais no que as emoções

“fazem” socialmente no que elas “são” individualmente (AHMED, 2004; BENESCH, 2012). Nesse entendimento, ao invés de localizar as emoções na mente dos indivíduos, essa vertente teoriza as emoções como experiências culturais e históricas, mediadas por relações de poder (BENESCH, 2019; ZEMBYLAS, 2002; 2003).

Opondo-se à ideia sobre trabalho emocional apresentada por Hochschild, Benesch (2017) tece algumas críticas ao seu conceito, alegando que as identidades dos indivíduos nos locais de trabalho não são fixas e sim múltiplas e contestadas. Para tanto, Benesch (2012; 2017; 2019) busca subsídios na perspectiva pós-estruturalista/discursiva, a fim de problematizar o “poder” nas relações sociais como suscetível à contestação e à resistência. Essa perspectiva leva em consideração discursos mais amplos de poder que afetam o trabalho emocional nas interações sociais cotidianas. Para Benesch (2019),

[o] trabalho emocional [...] não se refere a regular as emoções de uma maneira que possa violar as emoções "reais", como aconteceu com Hochschild e nas promulgações frequentes do termo. Como as abordagens sociopolíticas não postulam um eu autêntico, elas não se preocupam com a violação de emoções chamadas genuínas. Ao invés disso, o **trabalho emocional é teorizado como tensão entre regras implícitas de sentimento e treinamento, expectativas e/ou crenças dos professores** (BENESCH, 2019, p. 532, grifo nosso).

Em outras palavras, o trabalho emocional pelo viés sociológico/estruturalista (HOCHSHILD, 1983) defende que o que gera trabalho emocional é a dissonância que ocorre quando o eu falso e o eu verdadeiro se destoam e se chocam, causando problemas emocionais. Tal entendimento repousa na ideia de que há um “eu” individual, pessoal, interno que se torna falso, como exemplificado pelas estratégias de "ação superficial" ou "ação profunda" (HOCHSHILD, 1983). Para Benesch (2017), isso se torna problemático, pois dá a impressão de que a emoção possui uma existência “mais verdadeira”, pré-estabelecida, antes mesmo de ser exposta às regras emocionais, afastando-se dos discursos mais amplos de poder e interações sociais que impactam o trabalho emocional. Isso quer dizer que indivíduos são construídos e se constroem por meio dos discursos, atribuindo a si mesmos sentimentos corporais, emoções, intenções, atributos psicológicos, que por muito tempo foram atribuídos a um “eu” unificado e, portanto, as relações entre subjetividade e emoções encontram-se articuladas, em um constante “tornar-se”, sendo continuamente (re)constituídas (ZEMBYLAS, 2003).

Assim, por meio de uma visão pós-estruturalista, as relações de poder, que constroem as regras emocionais, distanciam-se da relação dicotômica e hierárquica entre “operário” e “patrão”,

“privado” e “público”, “emoções genuínas” e “emoções falsas”, compreendendo o poder como presente em toda parte (ZEMBYLAS, 2005). Dentro desse ponto de vista, as regras emocionais podem ser obedecidas ou rompidas, refletindo as relações de poder, mediante a mecanismos disciplinares de expressão e comunicação emocional das pessoas (ZEMBYLAS, 2003). No âmbito escolar, por exemplo, as regras emocionais podem estar “disfarçadas de código de ética, técnicas profissionais e conhecimento pedagógico especializado” (ZEMBYLAS, 2003, p. 52).

Nesse entendimento, essa corrente destaca as maneiras pelas quais as emoções se constituem nas interações sociais, sendo continuamente (re)criadas, contestadas, interpretadas por meio de discursos de poder, isto é, incorporadas e modeladas por discursos múltiplos e contraditórios (TRACY; TRETHERWEY, 2005). Nesse mesmo sentido, Zembylas (2011) alega que

as emoções são transformativas, pois não são subprodutos periféricos dos eventos, mas são forças constitutivas para (trans)formar indivíduos, interações sociais e relações de poder. Como tal, as emoções são constitutivas das relações de poder do intercâmbio político e cultural entre os indivíduos. Por exemplo, em seu último trabalho publicado, *Pedagogia da indignação*, Freire (2004) enfatizou o papel das emoções (por exemplo, indignação) como forças transformadoras na luta pela justiça social. As emoções na sala de aula, portanto, não são apenas um assunto privado, mas também um espaço político no qual estudantes e professores interagem com implicações em lutas políticas e culturais maiores [...] (ZEMBYLAS, 2011, p. 33).

Verifica-se aqui que as emoções não residem fora da estrutura social, sendo parte integrante dessa estrutura. Por essa razão, o trabalho emocional também é de natureza histórica, podendo refletir ou construir mudanças sociais. Desse modo, as regras emocionais estão associadas às formações sociais ou culturais de uma determinada época, se constituindo por meio de um processo de relações de poder, os quais determinam as emoções válidas e não válidas, adequadas ou não adequadas. Assim, observar como as emoções interagem de forma ideológica e política pode ser útil para entender as desigualdades sociais estabelecidas nas escolas, nas salas de aula de LI, como elas surgem, como são sustentadas e reproduzidas (BENESCH, 2012). A investigação do trabalho emocional em ambientes de ensino, dentro da perspectiva crítica, convida a considerar as emoções de contestação dos professores “como um sinal de que as condições atuais precisam mudar, para gerar melhores políticas e práticas” (BENESCH, 2019, p. 533).

Sob à ótica pós-estruturalista/discursiva, a ideia de sujeito envolve uma desconstrução de um "eu" essencial. Ela rejeita o binarismo emoção x razão e entende as emoções dentro de um

conceito mais fluido e transitório (ZEMBYLAS, 2003). Nessa perspectiva as emoções são definidas pelos discursos sociais. Isto é, elas são práticas que criam efeitos no mundo (ZEMBYLAS, 2003). Segundo Zembylas (2003), as emoções são práticas emocionais, reproduzidas e (re)constituídas pela linguagem e cultura. Para esse autor, práticas emocionais são padrões emocionais encontrados em uma determinada cultura, que são propostos, sugeridos e impostos aos indivíduos pela sociedade (ZEMBYLAS, 2004). Zembylas afirma ainda que palavras usadas para nomear as emoções partem das ações ou práticas ideológicas que servem a objetivos específicos no processo de criar e negociar a realidade (ZEMBYLAS, 2003a; 2007).

Considerando que o objetivo desta pesquisa versa em investigar como as emoções constroem as relações em um contexto social, a escola, bem como compreender os efeitos do trabalho emocional nos encontros entre alunos, professores, pais, linguagem, crenças etc., a perspectiva pós-estruturalista se apresenta como a mais adequada para o desenvolvimento deste trabalho, visto que essa corrente pode colaborar para compreender as relações de poder na construção do trabalho emocional e das emoções da professora-participante. Como visto, vários autores conceituam as emoções e o trabalho emocional, ligando a sua constituição às relações de poder. Por essa razão, apresento no próximo subtópico a noção de poder para o conceito de trabalho emocional que este estudo adota.

2.3.3 A noção de poder no trabalho emocional

Como apresentado anteriormente, a socióloga Arlie Hochschild (1983) cunhou o conceito de trabalho emocional, focando principalmente na comercialização das emoções em sociedades de regimes capitalistas, o qual produz impactos negativos sobre os trabalhadores, levando-os ao esgotamento, estresse e alienação. No entanto, a ideia de poder postulada por Hochschild (1983) foi muito criticada por sugerir que o trabalhador é constituído por emoções genuínas e que não possui nenhuma força ativa para contestar a obrigatoriedade de exibições de emoções falsas. Em contrapartida, Benesch (2012) buscou ressignificar a noção do poder como produtivo e não como impositivo ou opressivo, compreendendo a subjetividade dentro das relações sociais e não fora delas. Essa autora fundamentou seu conceito de trabalho emocional lançando mão da perspectiva pós-estruturalista/discursiva, concebendo as emoções do indivíduo como constituído por meio de relações de poder.

Nos últimos anos, o trabalho de Michael Foucault foi muito relevante para compreender o

processo de construção de subjetividades humanas na contemporaneidade (ROSE; O'MALLEY; VALVERDE, 2006). Seus conceitos colaboraram também para o embasamento teórico de vários trabalhos sobre emoções como os de Sarah Benesch (2012; 2017; 2019), Boler (1997a, 1997b; 1999), Zembylas (2002b; 2003b; 2005), dentre outros que se propuseram a trabalhar com a perspectiva pós-estruturalista foucaultiana. Para este estudo, buscarei desenvolver o conceito de trabalho emocional dentro de uma linha pós-estruturalista/discursiva compreendendo, como esses autores, a questão do poder como produtivo. Não pretendo aqui oferecer fórmulas para minimizar questões do trabalho emocional, ou ainda eliminá-lo, mas discutir a possibilidade de trabalhar produtivamente em espaços educacionais, onde múltiplos interesses e narrativas coexistem, causando tensões e contestações de poder.

Segundo Zembylas (2014), em um primeiro momento, Foucault desenvolveu seus estudos abrangendo a produção discursiva de conhecimento por meio da relação entre saber e poder e mais para o final de sua vida dedicou-se a investigar a relação que o sujeito tem consigo mesmo. Para Zembylas, Foucault desenvolveu duas formas principais de ilustrar os processos de constituição da subjetividade, uma baseada em processos de disciplina e normalização e outra baseada no cuidado de si, sendo úteis para compreensão do exercício de controle sobre o corpo, produzindo estruturas emocionais no indivíduo (ZEMBYLAS, 2014).

Assim, durante o desenvolvimento do trabalho, Foucault analisa novas formas de poder produtivo²⁷, que emergem do resultado do declínio do poder soberano²⁸ (ZEMBYLAS, 2014). Dentro de uma genealogia²⁹ do poder, difundida por Foucault na década de 1970, esse autor propõe refletir sobre as emergências.³⁰ Isto é, ao invés de estudar a origem das coisas, é preciso

²⁷ Poder produtivo: são avaliações instáveis, tanto positivas quanto negativas, que podem ser revertidas através da história (FEDER, 2018). Para Foucault o poder não é apenas repressivo ou coercitivo, mas também produtivo (FEDER, 2018).

²⁸ Segundo Taylor (2018, p. 12), “Foucault deixa claro que o poder soberano não desaparece completamente com o surgimento da modernidade”.

²⁹ “Em um artigo pioneiro definitivo sobre o seu método genealógico, “Nietzsche, genealogia e história”, Foucault segue Nietzsche ao insistir que a tarefa da genealogia é focar o corpo. Nietzsche havia atacado a Filosofia pela sua negação da materialidade e vitalidade do corpo, pela sua metafísica pretensiosa, que lida apenas com abstrações, tais como valores, razão e alma. A genealogia deve ser ‘uma ciência curativa’, mapeando a longa e sinuosa história dos conceitos metafísicos na materialidade dos corpos [...] Em vez de contemplar o que é entendido como elevado e nobre, a genealogia enfocará as coisas que lhe estão mais próximas: o corpo, o sistema nervoso, a nutrição, a digestão e as energias [...]. Foucault quer usar a genealogia para contar a história das coisas que parecem não ter história [...] defender uma visão do corpo como uma construção cultural, mas colocar sob suspeita e submeter a uma análise mais aprofundada todas as alegações de seu ser imutáveis: essência, fundações e constantes” (OKSALA, 2018, p. 114).

³⁰ De acordo com Candiotti (2007, p. 7) “constitui tarefa do genealogista reconstruir, ‘peça por peça’, a historicidade estranha e precária dos conceitos tornados fixos e universais, registrando sua proveniência (*Herkunft*) e emergência (*Entstehung*). O conceito instrumental de *proveniência* distancia-se da ideia de pertença social ou da categoria de semelhança, a partir das quais seriam ordenadas as diferenças. Ao contrário, ele tem

entender a emergência dos acontecimentos, pois esses são atravessados por relação de força, conflitos e estratégias (OKSALA, 2018). A emergência de um acontecimento histórico significa elaborar uma leitura dos acontecimentos a partir de uma dinâmica de conflitos existentes ao longo do nosso contexto enquanto sociedade. Segundo Oksala (2018), na obra de Foucault *Vigiar e punir*, encontra-se a ideia de como as práticas de vigilância, controle e disciplina foram pensadas a partir de um determinado momento, dentro do projeto da “modernidade”. O qual se propõe a pensar o corpo como objeto de intervenção permanente dos efeitos de poder (OKSALA, 2018).

Pensando na construção de subjetividades dentro de regimes de governança, Foucault inicia a sua genealogia nos séculos XIV a XVI, focando na formação e estruturação do poder pastoral, sendo o seu primeiro traço da genealogia das práticas de governo (BOLER, 1999). Hoffman (2018) explica que a forma de governo do “poder pastoral” se refere ao modelo de implementação das práticas de governo baseada na gestão das almas. Ou seja, uma tecnologia de poder desenvolvida pelo Cristianismo que busca pensar a administração e o gerenciamento das almas a partir de uma mentalidade histórica. Nesse caso, o Cristianismo não pode ser compreendido como um dogma ou uma ideologia, mas como uma tecnologia que fundamenta uma racionalidade de governo na nossa sociedade (HOFFMAN, 2018). Segundo Boler (1999), a primeira ideia que vem com a categoria governo é a de condução (conduzir), cujo poder pastoral teve um papel fundamental. O poder pastoral, exercido dentro das instituições cristãs, gerenciam o cuidado de si a fim de cuidar dos outros (BOLER, 1999). Afastando-se do poder soberano, onde os indivíduos se sacrificam pelo rei, no poder pastoral, o pastor tem o dever de cuidar das pessoas, se sacrificando por suas ovelhas. Suas atitudes objetivam o bem viver do rebanho e não o benefício próprio, pois a sua recompensa está na qualidade de ser um bom

como função dissociar a unidade e a universalidade do sujeito, introduzindo na sua síntese vazia acontecimentos ínfimos, normalmente esquecidos pela memória. Nada existe além da dispersão histórica do acontecimento. Ao invés de afirmar que o passado está vivo no presente, como pretendem as histórias continuístas, a genealogia se atém à "exterioridade dos acidentes", aos desvios e maus cálculos que deram origem ao que existe, e que para nós tem valor. Essa é a razão pela qual aquilo qualificado como verdade numa época precisa ser submetido frequentemente à análise crítica, porquanto torna-se impossível pensar em verdades essenciais depositadas numa história originária. Outro conceito instrumental que se opõe à metafísica da origem é o de *emergência*, no sentido de surgimento. Se a filosofia da história tende a interpretar a proveniência como continuidade sem interrupção, ela ainda entende a emergência somente a partir daquilo que já está feito, sem levar em conta as regras constringentes e os processos de dominação que atuam no momento em que algo está *sendo feito*. Fazer a genealogia da emergência de algo no momento de seu surgimento mostra que sua materialidade apenas é pensada como objeto do pensamento a partir de uma polêmica, da relação entre forças que se inverte, de poderes confiscados, vocabulários retomados e dominações que se enfraquecem. ‘As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta’”.

pastor (BOLER, 1999).

A partir do século XVI até o final do século XVII, estruturava-se a ideia de razão do Estado. O Estado passou a ser concebido como uma racionalidade política e de condução da vida da população. Assim, a razão do Estado molda as subjetividades dos indivíduos, as formas de se relacionarem uns com os outros (TAYLOR, 2018). A partir do século XVIII, inicia-se a biopolítica, focando tanto na economia política, quanto na formação dos dispositivos de segurança. A articulação desses três momentos de governo: o poder pastoral, a razão do Estado e a biopolítica possui em comum a ideia de gerenciamento de crises (LYNCH, 2019). Para Foucault, mais do que resolver os problemas, o que essas técnicas de governo entendem é que as crises sempre existirão, pois nunca haverá uma solução para tudo, sempre haverá problemas ligados aos modos de gestão em diferentes momentos históricos (TAYLOR, 2018).

Taylor (2018) alega que a visão foucaultiana apresenta a disciplina e o biopoder como formas de poder distintas, porém sobrepostas:

O biopoder é um poder sobre o bios ou vida, e as vidas podem ser administradas tanto na esfera individual quanto em grupo. Enquanto em um nível instituições disciplinares, tais como escolas, oficinas, prisões e hospitais visam os corpos individuais à medida em que se desviam das normas, em outro nível o Estado está preocupado em conhecer e administrar as normas da população como um todo e, portanto, em entender e regular “os problemas da natalidade, da longevidade, da saúde pública, da habitação e da migração” [...] (TAYLOR, 2018, p. 62).

Assim, o poder disciplinar é acionado por meio das instituições, enquanto o biopoder funciona por meio do Estado. Muito embora o Estado também esteja envolvido em muitas instituições, como as escolas, as prisões etc. (TAYLOR, 2018). Segundo Taylor (2018), o biopoder possui dois níveis. O primeiro se refere ao poder regulador/biopolítica, onde o alvo se encontra nas populações, raças. Tendo por objetivo constituir um saber/poder a fim de controlar a população. O Estado é o protagonista da biopolítica, disseminando o poder por meio de técnicas como: estudos e práticas de sociólogos, economistas, intervenções na moradia, saúde pública, migração etc. O segundo relaciona-se ao poder disciplinar, focando na subjetificação dos corpos, por meio de escolas, prisões, exército, hospitais etc. As técnicas são estudos e práticas psicológicas, psiquiátricas, educacionais, testes de desempenho, treinamentos, dentre outras. Mais além, Taylor (2018) alega que o biopoder e a biopolítica aparecem em sua genealogia do poder como causa e efeito da dinâmica da vida. Isto é, a gestão da vida se dá por meio do saber científico, e a política lança mão da economia, criando níveis de justificação que naturalizam

comportamentos sociais e que disseminam a opressão, a dor e o sofrimento físico e simbólico em nome da civilização e do progresso constantes (TAYLOR, 2018).

Em resumo, com a ascensão da modernidade, Foucault voltou o seu olhar para as formas de governo encontradas nesse período, visto que a reestruturação política e social recaiu sobre as formas de governar, abarcando tanto o governo de si, como o governo dos outros (TAYLOR, 2018). Assim, a governamentalidade busca compreender como e sob quais condições os sujeitos devem ser governados (TAYLOR, 2018). Para Rose, O'Malley e Valverde (2006), a governamentalidade relaciona-se a um processo de formação histórica das práticas reflexivas de governo, desde a emergência do poder pastoral até o neoliberalismo. Em linhas gerais, para entender o poder é importante analisar quais os regimes históricos de governo foram instituídos na “sociedade ocidental” (ROSE; O'MALLEY; VALVERDE 2006). Ela implica na relação do indivíduo consigo mesmo, abrangendo toda a gama de práticas que constituem, organizam e definem as estratégias que podem ser usadas uns com os outros (TAYLOR, 2018). Assim, a noção de governamentalidade reconhece como o poder é tanto uma força objetivante quanto subjetivante³¹, trazendo à tona a ideia de um sujeito constituído/constituente de forma permanente, posicionando-se no interstício do poder individualizante e da liberdade individual (CAMPBELL, 2010). Taylor (2018, p. 226) explica que

não é difícil ver como os dois tipos de poder moderno que Foucault identifica poderiam surgir dentro de um contexto caracterizado por uma preocupação com o governo e, portanto, como as práticas de si cristãs primitivas se desenvolveram nas modernas técnicas de governamentalidade [...] em “Vigiar e Punir”, por exemplo, ilustram como as técnicas de governamentalização funcionam a serviço do poder disciplinar. Dentro de cada um desses contextos emergem tipos particulares de subjetividade eficiente, ainda que limitada (o delinquente, o soldado, o pupilo). Com respeito ao biopoder, as técnicas de governamentalização assumem a forma de, por exemplo, análises por agências estatais de taxas de transmissão de doenças [...] portanto, sujeitos “normais” e

³¹ Segundo Campbell (2010), Foucault examina os modos de subjetivação e objetivação como processos dinâmicos interdependentes engajados pelos seres humanos no estabelecimento do conhecimento. O modo de subjetivação engloba o que o sujeito deve ser, em que condição ele está sujeito, que status ele deve ter, que posição ele deve ocupar na realidade ou no imaginário, para se tornar um sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento. A subjetivação é um processo de internalização que envolve tomada de decisão. Foucault identifica três modos de objetivação que transformam seres humanos em sujeitos. Em primeiro lugar, Foucault analisa o surgimento e a inserção da questão do sujeito falante, trabalhador e vivo, em domínios e segundo a forma de um tipo de conhecimento científico, na formação das ciências humanas. Em segundo lugar, ele examina a formação do sujeito como ele pode aparecer do outro lado de uma distribuição normativa, estudando uma compreensão mais prática formada em instituições onde certos sujeitos se tornaram objetos de conhecimento e objetos de dominação ao mesmo tempo. Ele analisa técnicas para governar indivíduos – isto é, para guiar sua conduta em domínios tão diferentes como a escola, o exército e a oficina. O terceiro modo de objetivação corresponde às tecnologias de si, a constituição do sujeito como objeto para si mesmo, estudando como o sujeito é levado a se observar, se analisar, se interpretar, se reconhecer como um domínio do possível conhecimento.

“anormais”.

Assim, pode-se dizer que a modernidade trouxe duas formas de poder interligadas: o poder disciplinar, na regulação dos indivíduos, e a sociedade Estatal, focando na regulação da coletividade.

Em um outro momento, mais precisamente na época em que Foucault escreveu as obras “Segurança, Território e População”, curso ministrado em 1978, e o “Nascimento da Biopolítica”, em 1979, a sociedade estava passando por transformações econômicas e políticas (ROSE; O’MALLEY; VALVERDE, 2006, p. 83). Foucault não pretendia substituir os mecanismos disciplinares pelos da governamentalidade, ou seja, sua passagem da disciplina para a governamentalidade não era uma substituição conceitual, mas uma extensão de seu pensamento sobre o poder, pois, para Foucault, é possível identificar os mecanismos disciplinares de vigilância e normalização na sociedade contemporânea (OKSALA, 2014). Assim, ao traçar essa nova genealogia, Foucault compreende que a sociedade não era mais a sociedade panóptica³², cujo mecanismo de normalização era necessário. Ao invés disso, ele percebeu que o modelo neoliberal era uma prática a ser organizada, racionalizada de acordo com os princípios da economia, deixando o campo social aberto a processos flutuantes, cujas “práticas minoritárias eram toleradas com mais facilidade, pois a principal responsabilidade do governo era apoiar a economia” (OKSALA, 2014, p. 109). Oksala (2014) afirma que isso não significou o fim da interferência governamental, porém os sujeitos eram vistos como responsivos não apenas a sanções e recompensas sociais, mas também a ganhos e perdas econômicas.

Nesse contexto, Foucault entende que a experiência neoliberal se relaciona com um processo econômico, mas por um regime de governo da biopolítica, isto é, os homens devem ser governados segundo determinadas finalidades (OKSALA, 2014). Isso pode ser observado a partir de três eixos: a governamentalidade pode ser apresentada como uma tecnologia de governo, sobre as condutas dos indivíduos, ou seja, ela foca na prática; ela se efetiva como um problema de gestão; e para que ocorra a condução é preciso que aconteça um processo de gestão da vida. Sendo assim, governamentalidade está diretamente relacionada à questão da

³² Para Hoffman (2018), a sociedade panóptica, de acordo com Foucault, se forma pela tríade: controle, disciplina e vigilância, seguindo os princípios do modelo panóptico de prisão de Bentham. Por meio de uma torre localizada em meio a uma prisão, o observador poderia ver tudo sem ser visto.

biopolítica³³.

Desse modo, ao se interessar em compreender a relação do sujeito moderno dentro de uma sociedade liberal/neoliberal, Foucault entendia o liberalismo

não como uma teoria ou ideologia, mas como uma racionalidade política, uma maneira de fazer as coisas orientada para objetivos específicos e que se refletia sobre si mesmo, de maneiras características. O liberalismo difere da razão de Estado porque parte do pressuposto de que o comportamento humano deve ser governado, não apenas no interesse de fortalecer o Estado, mas no interesse da sociedade entendida como uma esfera externa ao Estado. No liberalismo, sugere ele, pode-se observar o surgimento da distinção entre Estado e sociedade (ROSE; O'MALLEY; VALVERDE, 2006, p. 83).

Em outras palavras, o liberalismo é uma arte de governar, que se distancia do poder do Estado – visto como responsável pela gestão da conduta dos cidadãos –, reconhecendo que há uma variedade de indivíduos que governam em diferentes locais, segundo diferentes objetivos (ROSE; O'MALLEY; VALVERDE, 2006). É importante salientar que o neoliberalismo é discutido pela ótica do discurso e não pela ideia de ideologia, como algo fixo e universal (ROSE, 1996). Sendo assim, não se busca apenas demonstrar os regimes de verdade no qual o neoliberalismo se insere, por considerá-los “falsos” ou “prejudiciais”, mas focam em seus efeitos no cotidiano dos indivíduos (ROSE, 1996).

O pensamento neoliberal teve consequências para a maioria das sociedades ocidentais (ROSE; MALLEY; VALVERDE, 2006). Uma delas foi a ampla difusão da noção do indivíduo como sendo uma empresa, a de gerir sobre si mesmo, como responsável total por suas ações, virtudes e fracassos (ROSE; MALLEY; VALVERDE, 2006), ocorrendo assim uma capitalização do sentido da vida e das emoções (HOCHSHILD, 1977). Rose (1996) advoga que a força

³³ Segundo Batturi; Junio e Lara (2018, p. 694), a biopolítica pode ser “entendida como um conjunto de discursos, estratégias e práticas que se voltam tanto para o corpo individual, em formas disciplinares, quanto para o corpo social, em forma de regulamentação da população. Este governo sobre a espécie, baseado no cálculo e na estatística, é um poder sobre a vida. Conforme Foucault, a governamentalização do Estado estaria intimamente relacionada à desqualificação da morte, expulsa dos limites do poder. Se o poder soberano era caracterizado por sua capacidade de fazer morrer, o Estado biopolítico e suas técnicas de governo reúnem dispositivos de segurança, cuja função é fazer viver. No interior dessas modificações, a saúde e a doença vão ter seus sentidos recompostos. Todavia, o problema da morte permanecerá em aberto: como permanecer excluindo tirando a vida numa sociedade em que a morte aparece como um limite? Para Foucault (2010a), a resposta reside nos racismos de Estado, na produção de certas formas de subjetividade ‘matáveis’: anormais, perigosos, degenerados. Em nome da segurança da população, novas tecnologias de manutenção da saúde e da expulsão – [...] a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.’ (FOUCAULT, 2010a, p.216) – da vida ‘biologicamente inferior’. O que Foucault (2010a, p. 215) chama de ‘cesura biológica’, no interior dos dispositivos biopolíticos de governo, é o que se entende pelo racismo e pelo adensamento da problemática da raça nos séculos XVIII e XIX: ‘A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização’”.

neoliberal é uma prática de governança que visa minimizar os custos e maximizar os lucros, regulando os corpos por meio de um autogerenciamento contínuo, utilizando técnicas que incentivam os sujeitos a assumirem responsabilidades individuais pelo seu trabalho. Do ponto de vista da governamentalidade, o neoliberalismo é uma racionalidade política que tenta reduzir os serviços do Estado e dos sistemas de segurança, recorrendo à responsabilidade pessoal e ao autocuidado (ROSE; MALLEY; VALVERDE, 2006). Nesse processo, tanto as organizações quanto os trabalhadores assumem o papel de se autovigiar para obter a produtividade “ideal”, levando os sujeitos a agirem de maneira a reforçar os seus assujeitamentos. Contudo, como afirma Rose (1996, p. 59), “os programas neoliberais [...] respondem ao sofredor como se fossem os autores de seu próprio infortúnio [...] o indivíduo desfavorecido passou a ser visto como um agente potencial e idealmente ativo na fabricação de sua própria existência”. Isso significa que a prática de governabilidade opera por meio de uma ideia de autonomia individual, porém exige total responsabilidade das pessoas pela sua vida. Compreende-se assim que o nascimento da nova governamentalidade neoliberal impulsionou o surgimento do sujeito econômico, sendo um elemento crucial para o exercício do poder (TAYLOR, 2018). Esse sujeito, historicamente construído, uma arte de governo que segue os novos princípios da economia, desenvolve práticas que o constituem como consumidores e empresários (TAYLOR, 2018).

Em suma, a fim de elucidar melhor, Foucault (1977 *apud* TAYLOR, 2018) ilustra a diferença entre poder soberano, disciplinar e biopoder, discutindo a questão do poder sobre uma pessoa “criminosa”. No poder soberano, o indivíduo seria punido apenas com base no seu crime, podendo ser executado, mutilado ou multado. Nesse caso, o poder encontrava-se nas mãos do rei e o foco recai sobre o crime em si. Em relação ao poder disciplinar, que surgiria no século XVIII, o indivíduo seria submetido à lei ou punido, não destacando apenas o crime em questão, mas nas condições psicológicas, materiais, dentre outras mais da vida e do caráter do criminoso. Em relação ao biopoder, que surgiria mais para o final do mesmo século, o poder versa sobre as taxas demográficas de criminalidade, em como podem ser reguladas ou controladas, focalizando mais na população do que no indivíduo.

É importante enfatizar que, para Michel Foucault (2007 *apud* FEDER, 2018), o poder é uma prática constituída socialmente. A partir da modernidade, o poder não é visto em nenhum indivíduo ou instituição, mas na própria estrutura organizacional, distribuído entre os papéis definidos de seus membros, bem como disseminado nas regras sociais e na cultura

compartilhada que as sustentam (FEDER, 2018). Segundo Feder (2018), o poder para Foucault não se separa do saber, pois são dois fenômenos inseparáveis:

Devemos admitir [...] esse poder produz saber (e não simplesmente encorajando-o porque serve ao poder ou aplicando-o porque é útil); que poder e o saber implicam diretamente um ao outro; que não há relação de poder sem o saber correlativa de um campo de conhecimento, nem qualquer saber que não pressupõe e constitui ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1977, p. 27).

Nesse sentido, o saber é constituído e organizado por vários discursos, visto que cada produção de “verdade” é formatada discursivamente. Assim, toda “verdade” proclamada em um determinado discurso é um exercício de poder (FEDER, 2018). É importante observar que, por meio do estudo socio-histórico das instituições, como as prisões, bem como temas específicos, como a sexualidade, Foucault advoga que os discursos regulam a conduta e com isso oferece uma visão distinta de ver o poder não apenas como uma força restritiva, mas também como produtiva, com diferentes formas de colaboração, onde os indivíduos disciplinam uns aos outros (FEDER, 2018). Nesse entendimento, o poder não é apenas negativo,

[...] não pesa apenas sobre nós como uma força que diz não, mas [...] atravessa e produz coisas, induz prazeres, formas de saber, produz discurso. Precisa ser pensado como uma rede produtiva que perpassa todo o corpo social (FOUCAULT, 1980, p. 119).

Isso quer dizer que essa relação entre poder e saber concebe o poder como produtivo de racionalidades³⁴ específicas de certas “verdades”, que moldam as sociedades e as instituições. O poder pode ser compreendido aqui como um mecanismo de criação, de espaço para múltiplas formas de saber, bem como para desconstruir relações de poder e práticas discursivas (FEDER, 2018). As diferentes formas de saber podem oferecer aos pesquisadores uma melhor compreensão do complexo “regime da verdade” que molda o compartilhamento, criação e uso do conhecimento organizacional (FEDER, 2018).

Segundo Candiotta (2010), a expressão "cuidado de si" surge no vocabulário de Foucault como

³⁴ Para Foucault “as racionalidades são maneiras específicas de pensar sobre como governar em tempos e lugares específicos. Não se trata de formular e implementar algum grande projeto destilado da análise política e filosófica, ou de impor um esquema de lógica governamental a uma realidade imperfeita. ‘Racionalidades’ são discursivas; propõem estratégias, sugerem reformas, identificam problemas, recomendam soluções e constituem um conjunto de suposições, instruções e pressupostos que se encapsulam em discursos e saberes que orientam, aconselham e informam os nossos modos de ser no mundo [...] essas racionalidades operam não tanto para descrever o mundo, mas para torná-lo pensável e praticável sob uma descrição particular [...]” (CAMPBELL, 2010, p. 37).

desdobramento da ideia de governamentalidade:

[...] a ideia de governamentalidade possibilita, ainda que não de maneira totalmente explícita, a introdução de outro domínio, que é o do governo de si mesmo. Doravante, a arte de conduzir os outros e a maneira pela qual conduzimos a nós mesmos [...] são os dois domínios constitutivos da governamentalidade. Foucault sugere a aplicação da governamentalidade no significado prevalentemente moral, para diferenciá-lo de sua acepção material (como gestão do deslocamento de uma população em busca de subsistência) e de sua conotação administrativa mais recente (no sentido de governo ou administração estatal) (CANDIOTTO, 2010, s. p.).

Assim, o governo de si e o governo dos outros se desenvolvem na concepção de si e se produzem como governo dos outros (CANDIOTTO, 2010). Candiotto (2010) alega que governar é agir sobre si mesmo, posicionando-se criticamente diante de quaisquer ações ou conduta. Cuidar de si é, portanto, uma arte da existência, sendo considerado uma prática social que se desenvolve na relação com os outros. Nas palavras de Foucault (2006, p. 158) “Para que a prática de si alcance o eu por ele visado, o outro é indispensável”.

No que se refere à relação de poder e agência, Heyes (2018) explica que Foucault recebeu críticas de alguns estudiosos, alegando que o assujeitamento incapacitava o sujeito de resistir/agir ao poder. Para essa autora, a ideia de resistência que seus críticos carregam perpassa pela visão literal entre opressor e oprimido, ou seja, o que detém o poder nega agência aos seus subalternos. Para Foucault as relações de poder não estão limitadas ao poder soberano, apesar de reconhecer que isso também ocorre (HEYES, 2018). Porém, ele vai além e explica que há formas sutis de poder que mal são percebidas, em qualquer tipo de relação. Nesse sentido, Foucault advoga que liberdade humana produtiva depende de como agimos uns com os outros, bem como quem desejamos ser em relação aos outros e ao mundo (ROSE, 1998). Nesse sentido, o cuidado de si dá origem ao eu ético. Em sua obra *Microfísica do poder*, Foucault conceitua ética como

um processo em que o indivíduo delimita aquela parte de si mesmo [...] que constituirá o objeto de sua prática moral, define sua posição em relação ao preceito que seguirá e decide sobre um determinado modo de ser, que servirá como seu objetivo moral. E isso requer que ele aja sobre si mesmo, para monitorar, testar, melhorar e se transformar (FOUCAULT, 1992, p. 28).

Em outras palavras, a noção de ética aqui apresentada vai além de um compromisso em cumprir um conjunto de competências disponibilizadas por códigos morais, que as pessoas atribuem a uma atividade, mas se relaciona a um exercício constante de agir sobre si mesmo, em um

processo de monitoramento, teste, aprimoramento e transformação. Para esse autor, as pessoas estão constantemente tomando decisões em relação aos códigos de comportamento elaborados pelas instituições, bem como pelos discursos sociais (ROSE, 1998). A ética de si é um processo contínuo de reexame da responsabilidade que temos uns com os outros, envolvendo um olhar sobre si mesmo. Isto é, o *locus* da atividade ética não é na mente solitária, nem mesmo na vontade, mas sim na crítica e criativa capacidades geradas na práxis (ZEMBYLAS, 2014). Vintges (2018) explica que a conquista de um *ethos* por meio do cuidado de si é algo que vai além do conhecimento de si ou da busca pela verdade, mas uma prática de autotransformação ética que nasce como uma dimensão autônoma da vida. Para Foucault, as práticas de si éticas são “algo inventado pelo próprio indivíduo. São modelos que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos pela cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 1997, p. 291 *apud* VINTGES, 2018).

Em outras palavras, Zembylas (2014) explica que o cuidado de si para Foucault relaciona-se ao trabalho que o indivíduo faz sobre si mesmo, ou seja, a autodisciplina praticada em nome do cuidado:

O cuidado de si mesmo pode levar à consciência crítica se casado com práticas reflexivas que desafiam "regimes de verdade"; o cuidado de si, então, pode ser visto como "um exercício de si mesmo por meio do qual a pessoa tenta se desenvolver e se transformar, e atingir um certo modo de ser" [...]. O objetivo de tal cuidado é, diz Foucault, trabalhar sobre si mesmo para produzir sua vida como "uma obra de arte". Foucault vê essa criação ética de si mesmo como uma "arte da existência", que recusa quem devemos ser e promove novas formas de subjetividade [...] (ZEMBYLAS, 2014, p. 217).

Zembylas (ZEMBYLAS, 2014) advoga que Foucault buscava formular uma ética que substituísse as moralidades tradicionais. Sua forma de estruturação ética não é mais auxiliada pelo modo de pensar tradicional, mas pelo que ele chama de "modo de vida estético". Para Mallo (2019), a noção de ética em Foucault é formulada na forma do aspecto estético do sentimento, no qual o indivíduo deve se constituir como sujeito moral de sua conduta (FOUCAULT, 1994 *apud* MALLO, 2019). O sujeito da ação moral e o “eu” estão em constante progresso de criação, por meio de uma atividade de autorregulação autônoma, independente da regulação ou de quaisquer tradições (MALLO, 2019). Mallo (2019) explica que Foucault possui um olhar aguçado ao eu como uma prática de liberdade, alheia ao domínio do público, do legislador e do conhecimento cultural e científico.

Assim, constituir-se como sujeito envolve análise crítica e autocrítica (TAYLOR, 2018). A

subjetividade não se estabelece em descobrir o verdadeiro “eu”, ou seja, “em aderir a alguma definição pré-determinada de que devemos ser, mas de entender o que significa ser um sujeito e quais os efeitos de tal noção em nós mesmos” (TAYLOR, 2018, p.230). Desse modo, a ideia de crítica foucaultiana não se move a um fim pré-determinado e identificável, mas em desenvolver diferentes e inesperados modos de pensamento e de existência (TAYLOR, 2018).

Diante do que foi exposto, vimos que a noção de poder em Foucault é bem ampla. Não nos alongamos, pois o nosso foco está em conceituar o trabalho emocional a partir das ideias centrais sobre poder em Foucault. Embora o trabalho emocional tradicionalmente seja visto como uma forma de vigilância e de controle hierárquico dentro das instituições, a profissão docente não necessariamente desempenha o poder de forma coercitiva, porém exige gerenciamento das emoções (BENESCH, 2012; 2017). O trabalho emocional de professores nem sempre é concebido por meio do controle direto de seus superiores, mas no dia a dia de sua profissão, no contato interacional com alunos, pais, colegas etc. (HARGREAVES, 2000). Desse modo, nesta pesquisa, o conceito de trabalho emocional pode ser entendido como uma forma de autogoverno, onde os professores regulam as suas emoções a fim de assumirem um certo modo de ser como professor, relacionando-se com suas crenças, sua ética, suas experiências e modos de interagir, ver e estar no mundo. Reforçando o que foi dito, a ideia de poder dentro da noção de governamentalidade implica na formação de subjetividades específicas que podem fazer os professores se empenharem para serem profissionais vistos de certas maneiras, tais como: controlados, cuidadosos, maternais, exigentes, dentre outras, exigindo um desempenho contínuo do trabalho emocional. Isto é, os professores regulam suas emoções, dentro de uma dinâmica de poder nos espaços escolares, visto que o poder não necessariamente se apresenta como “opressor” ou prejudicial, mas construtor de emoções, subjetividades e relações sociais. A seguir, apresento alguns conceitos que envolvem a construção do trabalho emocional:

Regras emocionais: Rose (1989) advoga que as emoções são construídas por normas e discursos emergentes, por meio de

convenções sociais, escrutínio da comunidade, normas legais, obrigações familiares e injunções religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma do humano [...]. Pensamentos, sentimentos e ações podem aparecer como o próprio tecido e constituição do eu íntimo, mas são socialmente organizados e gerenciados em pequenos detalhes (ROSE, 1989, p. 1).

Na visão tradicional, elaborada por Hochschild, as regras emocionais também possuem um conceito semelhante, pois são construídas por normas. Na corrente pós-estruturalista, o sentido de poder é ampliado e, portanto, as regras são negociadas o tempo todo nas interações sociais. Explicando melhor, em um contexto escolar, por exemplo, alunos, pais, diretores e professores geralmente não possuem um acordo claro sobre quais emoções deverão ser expressas ou não no ambiente escolar. Cada indivíduo tem um certo conhecimento tácito de como agir adequadamente em situações específicas, à medida que elas surgem, criando as regras emocionais (ZEMBYLAS, 2003). Assim, as regras emocionais são padrões, regras, normas³⁵, as quais produzem os regimes de verdade em uma sociedade, comunidade, sala de aula etc. (ZEMBYLAS, 2003). Na escola, as regras emocionais podem apresentar-se por meio de regimentos escolares, procedimentos pedagógicos, políticas de ensino, visão ou crenças sobre o papel do aluno, do professor, dentre outras (BENESCH, 2012; 2017; ZEMBYLAS, 2002; 2003a).

Autorregulação: Segundo Zembylas (2014), situações contraditórias emergem na medida em que o indivíduo experiencia um desacordo, uma dissonância, entre a forma como se reconhece como sujeito e as reivindicações impostas nas relações normativas em um espaço de interação social. Desse modo, quando algum tipo de tensão ocorre, os professores geralmente autorregulam suas emoções a fim de assumirem um certo modo de ser como professor, de acordo com suas crenças, experiências, a fim de construir subjetividades relacionadas à sua profissão. Essa autorregulação pode gerar sentimentos negativos, mas pode também produzir autorreflexão e mudança na forma de agir em situações de conflito. Em uma sala de aula, por exemplo, os professores (também os alunos) se autorregulam, dentro de uma dinâmica de poder, para seguir determinadas regras emocionais (implícitas ou explícitas). Sendo assim, certos fatores podem operar na estruturação do espaço, do tempo e das relações entre os indivíduos, produzindo normas que esses utilizam para conduzir sua própria conduta e a dos outros, produzindo a autorregulação. Em suma, a autorregulação é gerada em situações de tensão (BENESCH, 2017), onde existem regras emocionais que nem sempre são claras, a fim de assumir uma determinada posição de sujeito, constituindo a sua subjetividade de acordo com a sua ética pessoal.

³⁵ Por norma, “Foucault tem em mente algo diferente de um conceito estritamente legal. Ele retrata a norma como um padrão de comportamento que permite a mediação de formas deste como ‘normais’ ou ‘anormais’ [...] A norma assim estabelece a figura do ‘normal’ como um ‘princípio de coerção’ para a figura do ‘anormal’” (HOFFMAN, 2018, p. 47).

Autorreflexão: A prática da autorreflexão pode contribuir para criar e sustentar certas estruturas emocionais na prática docente (ZEMBYLAS, 2002; 2003a; 2003b; 2014). Por meio da autorreflexão, os professores podem compreender de onde vem suas formas de resistência e desenvolver estratégias para gerenciar suas emoções de forma mais consciente. Discutirei, na próxima seção, a noção de neoliberalismo na educação, pois esta pesquisa visa a discutir o trabalho emocional dentro de seu contexto sociopolítico.

2.3.4 Trabalho emocional, neoliberalismo e escola

Considerando as subjetividades criadas pelo neoliberalismo, de modo geral, o sujeito neoliberal não é apenas sujeito pelo processo desenvolvido em uma sociedade disciplinadora, ou instituições disciplinadoras, como a escola, mas instigado a desempenhar modos específicos de comportamento, dentro de seu ambiente econômico (HOFFMAN, 2018). Nessa lógica, todo ser humano é visto como um empresário de si, que gerencia sua própria vida, de forma autônoma, seguindo a sua ética pessoal (HOFFMAN, 2018). No neoliberalismo, o indivíduo não é simplesmente um fator no processo de troca no mercado, mas se torna seu próprio mercado (HOFFMAN, 2018). Trazendo para o âmbito escolar, alunos e professores são vistos como formas de capital humano, em que cada um é um ator econômico, governável pelas métricas do mercado, servindo aos seus próprios interesses, enquanto se esforçam para maximizar o seu valor pessoal no mercado (ATTICK, 2017). Assim, após a Segunda Guerra Mundial, o fundamento neoliberal, baseado na competitividade, individualismo e eficiência econômica, tornou-se predominante (SAVIANI, 1985). No Brasil, a partir dos anos 1960, a educação passou a fazer parte de um projeto de modernização e democratização da sociedade brasileira (SAVIANI, 1985). O efeito pós-guerra, refletido nas reformas políticas, econômicas e sociais, alinhadas às regras da economia mundial, influenciou um modelo de educação orientado sob o paradigma positivista, com currículos pautados no domínio das habilidades necessárias ao “bom” professor e na capacidade de reproduzir técnicas em sala de aula (CAVALCANTE; MOITA LOPES, 1991). Segundo Ferraz (2015a), a educação integrou-se a visões educacionais voltadas para suprir as necessidades do mercado de trabalho, distanciando-se de uma agenda social e cidadã.

Segundo Attick (2017), o neoliberalismo valoriza certas características na educação, como o individualismo, a responsabilidade, as melhores práticas e a mercantilização da vida pública, transformando os professores em seres econômicos competitivos. Em suas palavras

Afirmo que os professores são cada vez mais compelidos a atuar como *homo economicus* moderno, trabalhando em um sistema educacional vinculado às restrições de um quase-mercado estabelecido por meio de uma governamentalidade que é uma condição essencial do projeto neoliberal. Essa lógica de mercado criou um ambiente onde os professores se assemelham ao que Foucault (2010) chamou de autoempreendedores, indivíduos racionais que são eminentemente governáveis e preocupados principalmente com sua própria produtividade. A contínua transformação neoliberal das escolas públicas fez com que o ensino se tornasse uma atividade hiperindividualizada, mas administrada de forma estrita, que obriga os professores a se concentrarem na produção de resultados quantificáveis. Com o tempo, isso transforma cada vez mais o ato e a arte de ensinar em outro empreendimento humano que é suscetível ao poder e às métricas do mercado livre (ATTICK, 2017, p. 38).

Nesse mesmo sentido, para Biesta (2013), na economia neoliberal os professores são vistos como provedores, aqueles que existem para satisfazer as necessidades de seu público e a educação se torna uma mercadoria, com escolas e currículos customizados, bem como professores flexíveis para suprir a necessidade da clientela. Assim, o professor como um *homo economicus* é um sujeito governável, tornando-se um autoempreendedor de si mesmo, conforme apontado por Attick (2017).

Segundo a visão foucaultiana, Attick (2017) advoga que dentro do sistema neoliberal os indivíduos são governados sem perceber, pois são livres para agir e escolher, embora dentro dos limites de um mercado estruturado, assumindo os custos e riscos desse modelo econômico. Desse modo, o sujeito neoliberal assume a responsabilidade e os riscos associados à educação, pobreza, bem-estar, saneamento básico e assim por diante. Contudo, a liberdade de escolha no neoliberalismo é uma falsa escolha, visto

que o que eram formalmente direitos (à educação, saúde, moradia) tornam-se, portanto, decisões livres de investimento, estando no mesmo nível da decisão do banqueiro ou o capitalista de investir nesta ou naquela empresa, de forma que todo mundo é um capitalista se endividando para investir (LAZZARATO; ZIZEK, 2014, p. 51).

O fato é que o mercado é homogeneizado, onde cada um participa de maneira semelhante, mas com graus variados de sucesso econômico (LAZZARATO; ZIZEK, 2014). Cada indivíduo deve aprender a administrar seu capital humano enquanto administra e cultiva seu valor pessoal no mercado (LAZZARATO; ZIZEK, 2014).

Segundo Brown (2015), o neoliberalismo busca estender a lógica da competição de mercado a todas as áreas da vida social, distanciando-se do social e se tornando empresários de si. Na

escola, os desafios que deveriam ser vistos como comum a todos, são problemas individuais que dependem do indivíduo para solucioná-los. Nesse contexto, Attick (2017) afirma que, embora o ensino tenha sido historicamente reconhecido como uma vocação, os professores sempre fizeram parte do meio econômico, sendo muito afetados por isso. Não é de hoje que a remuneração do professor é baixa diante de sua responsabilidade, pois, para o neoliberalismo, a escola necessita apenas preparar a força de trabalho para ser explorada pela ordem econômica mundial (ATTICK, 2017).

Desse modo, essa percepção neoliberal no âmbito educacional separa a escola da realidade social, onde os problemas da educação são vistos como a-históricos, isolados da sociedade, mascarando as desigualdades advindas da divisão do trabalho, pela apropriação do capital e das forças produtivas (SAVIANI, 1985). Isso porque as questões sociais mais amplas não fazem parte de sua agenda (SILVA, 2010). Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), a redução do social ao técnico é uma estratégia neoliberal para culpabilizar somente a escola pelo seu fracasso. Nessa lógica, a educação vista como uma prática neutra e instrumental favorece os discursos de quem objetiva preservar o *status quo*, garantindo o seu lugar social de privilégio e a sua cultura de prestígio. Como resultado desse processo, a responsabilidade do “fracasso” do ensino recai, quase que exclusivamente, sobre o aluno e o professor, marginalizando ainda mais quem vive em um estado de vulnerabilidade. Tal incongruência faz com que muitos alunos e professores aceitem essa relação assimétrica como dada, podendo gerar apatia e falta de interesse em um engajamento maior nas aulas (SILVA, 2010).

Na atualidade, os professores estão cada vez mais vulneráveis às pressões da ideologia neoliberal, visto que esses estão intimamente ligados à produção de força de trabalho no cultivo do capital humano de seus alunos (APPLE, 2010). Em sua lógica, cabe a escola equipá-los com habilidades e competências para o trabalho, possuindo atitudes proativas e emoções positivas para garantir o seu bom desempenho na empresa, como funcionários obedientes e eficazes (BOLER, 1999). Boler (1999) explica que a sociedade neoliberal estimula a imagem do sujeito virtuoso, não sendo somente autogovernado e empreendedor de si, mas “emocionalmente inteligente”. Esse sujeito deve exibir as emoções adequadas não apenas para o autodesenvolvimento e promoção, mas também para o benefício da empresa ou da instituição. As emoções assim são atreladas aos interesses do trabalho e do capital (BOLER, 1999; HOCHSHILD, 1983).

Nesse contexto, a ideia de trabalho emocional, introduzido por Hochschild (1983), passou a incorporar valores econômicos às emoções, pois iniciou-se uma demanda intensa de gerenciamento emocional por parte das empresas aos seus funcionários. Para essa autora, o neoliberalismo exige e impõe regras para a expressão emocional, prescrevendo o que os indivíduos devem sentir ou como regular suas emoções diárias. Nos contextos escolares, os reflexos dos discursos neoliberais para a exposição das emoções de professores e alunos também estão presentes (BOLER, 1997b, 1999). Isto é, as falas emocionais (ZEMBYLAS, 2005) são incorporados nos discursos de sala de aula, influenciando e modelando o ensino (BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2005). Assim, pesquisadores têm observado cada vez mais o aumento do interesse no domínio das emoções na educação (BARCELOS, 2013; BENESCH, 2012; BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2003), do gerenciamento das emoções (HOCHSHILD, 1983; BENESCH, 2012), bem como papel das emoções no desenvolvimento do ensino da sala de aula (ZEMBYLAS, 2003; 2005; 2007), em contextos neoliberais de educação (BENESCH, 2012).

Como Hochschild, (1983), Benesch (2012; 2017; 2019) conceitua o trabalho emocional como um efeito de manipulação das emoções. No entanto, essa autora argumenta que o trabalho emocional se encontra nas relações sociais e não fora delas, não havendo uma separação entre produção (empresa) e reprodução (funcionários). Assim, suas consequências são políticas, criando formas consideradas mais apropriadas de emoções para gerar mais valor ao “capital emocional” de certas comunidades. Nesse sentido, não se trata apenas de alienação, como a noção de Hochschild, onde as empresas treinam as pessoas para apresentarem emoções mais eficazes, mas o poder de negociar as emoções, contestá-las ou ainda resistir a elas (ZEMBYLAS, 2003). Isso significa que, em contextos neoliberais de ensino, as tensões emocionais que os professores sofrem não podem ser entendidas como falta de autocontrole ou inteligência emocional, mas refletem as condições desafiadoras ou injustas que enfrentam nas salas de aula, nas escolas e na sociedade em geral, moldadas pela cultura, poder e ideologia (BENESCH, 2020).

A fim de exemplificar melhor essa ideia, Pereira (2018 *apud* BENESCH, 2020), analisou documentos de políticas educacionais do Ministério da Educação de Cingapura e constatou que os discursos de cuidado serviam para sustentar a agenda neoliberal do governo, especialmente seu uso de testes padronizados e medidas de responsabilização baseadas no desempenho. Esses discursos se alinham com a pressão institucional para que os professores trabalhem até a

exaustão. Além disso, a preocupação dos professores com o bem-estar de seus alunos entrava em conflito com o discurso do governo. Portanto, é importante entender em que medida as políticas educacionais, os regimes de controle na educação em uma sociedade neoliberal, provocam tensões em sala de aula.

2.4 Conclusão

Este capítulo teve por objetivo introduzir e discutir as teorias que embasam esta pesquisa. Primeiramente, apresentei as definições de (língua)gem, subjetividades e discurso que guiam o olhar da pesquisadora neste estudo. Em seguida, por associar a visão de (língua)gem com o social e o cultural, busquei apresentar a visão sobre língua estrangeira, tanto no que diz respeito ao ensino e à formação de professores, pois questões que envolvem o global e o local, bem como o ensino crítico de línguas, estão dentro do contexto de trabalho da professora-participante. Esses tópicos podem enriquecer o debate dentro de um contexto micro e macro de ensino de LI. Logo após, debati sobre as emoções. Primeiramente, tratamos de justificar a escolha do termo emoções, bem como apresentar de forma sucinta alguns estudos com emoções nas Ciências Humanas e Sociais. Mais adiante, apresentei algumas pesquisas com emoções na Linguística Aplicada. Depois, discuti a respeito dos conceitos de trabalho emocional e, por fim, a relação do trabalho emocional em contextos neoliberais de educação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, discuto os procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento deste estudo. Inicialmente, discorro sobre a natureza da pesquisa, em que apresento o paradigma e a abordagem em que este estudo se insere. Em seguida, discorro sobre o método e os procedimentos de geração de dados. Mais adiante, apresento o contexto de pesquisa bem como o perfil da professora-participante. Para garantir o anonimato da participante foi atribuído a ela o codinome “Maria”. Por fim, explicito os procedimentos utilizados para o processo de tratamento dos dados.

3.1 Paradigma e metodologia de pesquisa

Para o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas é importante que o pesquisador tenha clareza de qual paradigma ele pretende adotar. A escolha da metodologia de pesquisa relaciona-se à visão do pesquisador sobre a realidade que o conduz para a escolha de um determinado paradigma de pesquisa (MOITA LOPES, 1994). Nesse sentido, o paradigma é resultante de crenças e pressupostos responsáveis por guiar o método de pesquisa escolhido, colaborando na definição de técnicas de geração e análise dos dados a serem empregadas pelo pesquisador (GUBA; LINCOLN, 1994).

Assim, a escolha do paradigma de investigação relaciona-se a quatro pressupostos: ontológicos, epistemológicos, axiológicos e metodológicos (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011). Para Lincoln, Lynham e Guba (2011), esses pressupostos buscam responder às seguintes perguntas: (ontológica) Qual a forma e natureza da realidade e o que é que dela podemos/queremos conhecer?; (epistemológica) Qual a natureza da relação entre o investigador e o investigado?; (axiológica) Qual o papel dos valores morais na pesquisa? (metodológica) Como pode o investigador encontrar o que pode ou quer conhecer? As respostas a essas questões configuram o quadro de referências subjacentes às opções e processos de investigação, que

[r]epresentam uma perspectiva do mundo que define, para os que dela se apropriam, a natureza do “mundo”, o lugar de cada um nele, e a ordenação de possíveis interações entre esse mundo e as suas partes, como, por exemplo, acontece com as cosmologias e teologias” (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 107).

Tradicionalmente, as pesquisas científicas seguem dois grandes paradigmas: o positivista e o interpretativista, também conhecidos como “racionalista” e “naturalista” (GUBA; LINCOLN,

1994). Em estudos posteriores, Lincoln, Lynham e Guba (2011) classificam tais paradigmas como positivista e pós-positivista e acrescentam outros três paradigmas de pesquisa qualitativa: o crítico, o construtivista e o participativo.

Referindo-se ao paradigma positivista ou racionalista, esses autores explicam que ele se caracteriza pela forte influência da teoria positivista, que postula a existência de uma realidade que pode ser examinada com objetividade, oferecendo resultados generalizáveis e reproduzíveis. Em contrapartida, o paradigma interpretativista opõe-se à lógica positivista, dando ênfase às qualidades das entidades e a seus significados, que não podem ser medidos em termos de quantidade, intensidade ou frequência. No caso da abordagem crítica, os autores afirmam que ele põe seu foco em pesquisas que visam a produção de mudança social, contemplando métodos alternativos como o feminista, materialista e de investigação participante. Já a abordagem construtivista se caracteriza pelo resultado da passagem do realismo ontológico³⁶ para o relativismo ontológico³⁷, ocorrendo um entrelaçamento interativo entre o investigador e o objeto de investigação, a fim de produzir resultados “literalmente” criados por meio do compartilhamento de significados e interpretações subjetivas (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011).

Dentre os paradigmas mencionados acima, o paradigma de pesquisa qualitativo-interpretativista vem ao encontro do objetivo principal deste estudo, que se insere em um contexto naturalista de investigação e busca descrever os fatos na medida em que eles ocorrem e não de forma controlada ou pré-estabelecida (DUFF, 2012).

Segundo Guba e Lincoln (1994), o paradigma “interpretativista” enfatiza a necessidade de colocar a análise em contexto, bem como em entender o mundo a partir das experiências subjetivas dos indivíduos. Para esses autores, esse paradigma não define as variáveis previamente, mas concentra-se na complexidade total da criação de sentido humano à medida que a situação surge.

³⁶ Segundo Costa (2016, p. 311), “o realismo ontológico absoluto considera a realidade como sendo essencialmente uma determinação de objetos (ideias, entidades físicas elementares, etc.); a realidade do tipo particular de objeto que chamamos de ação deve ser estabelecida como uma consequência derivada da maneira como se relaciona aos objetos que são assumidos como reais (por exemplo, como consequência da realidade dos seres humanos).”

³⁷ Para Costa (2016, p. 311), “o realismo ontológico relativístico, por outro lado, considera que a realidade é essencialmente uma característica dos objetos determinados pela ação; a realidade de tipos particulares de objetos deve ser estabelecida como uma consequência derivada da maneira como eles se relacionam com a ação. Objetos que não participam da estrutura operacional de nenhuma ação são considerados não reais.”

Desse modo, não há como observar o mundo fora das práticas sociais e sem a participação subjetiva dos envolvidos, pois os dados estão entrelaçados à construção intersubjetiva dos sentidos que emergem do olhar dos participantes, isto é, não são fixos e estáticos. Os instrumentos de geração de dados podem se modificar de acordo com a necessidade do pesquisador, oferecendo uma flexibilidade maior ao pesquisador, diferentemente do modelo rígido positivista (GUBA; LINCOLN, 1994). Após explicar a natureza desta pesquisa, será apresentado, na próxima seção, o método que conduz este estudo.

3.2 Método estudo de caso

O estudo de caso é um método relevante e frequentemente utilizado em investigações na área da Linguística Aplicada, mais precisamente, em pesquisas de natureza qualitativo-interpretativista, podendo aparecer intercalado com outros métodos, bem como incluir análises quantitativas (DUFF, 2012). No campo da LA, esse método, segundo Duff (2012), envolve uma rica contextualização, executada por meio de uma análise profunda e indutiva de dados de um pequeno conjunto de participantes, locais ou eventos. O seu foco de investigação pode concentrar-se em um único indivíduo, evento ou instituição (DUFF, 2012).

A maioria das definições a respeito desse método destaca alguns pontos em comum: a natureza singular do caso investigado; a importância do contexto; a disponibilidade de múltiplas fontes de informação ou perspectivas sobre as observações; a natureza profunda da análise. Além disso, o método oferece descrições complexas e holísticas de uma realidade; envolve um grande conjunto de dados obtidos basicamente por observação pessoal; o estilo de relato é informal, narrativo, podendo trazer ilustrações, alusões e metáforas; as comparações feitas são mais implícitas do que explícitas; e os temas e hipóteses são importantes, mas são subordinados à compreensão do caso (STAKE, 2001). São particularistas, descritivos, heurísticos e dependem fortemente do raciocínio indutivo para lidar com várias fontes de dados (DUFF, 2012; YIN, 2005; STAKE, 2001).

Na concepção de Yin (2005), o uso desse método apresenta-se adequado quando o investigador pretende compreender o “como” e o “porquê” de um conjunto de eventos contemporâneos, dentro de seu contexto da vida real, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ademais, um de seus objetivos principais é fornecer uma análise do contexto e dos processos que iluminam as questões teóricas do estudo, mediante uma

investigação detalhada (STAKE, 2001). Em suma, esse método é visto como uma atividade heterogênea que cobre um conjunto de métodos e técnicas de pesquisa, com variados níveis de análise, diferentes extensões e níveis de envolvimento.

Diante do exposto, esse método mostra-se apropriado para a realização desta pesquisa, cujo foco de investigação recai sobre um único fenômeno contemporâneo, ainda pouco estudado na área da LA, a saber: as emoções de uma professora de inglês.³⁸ Para isso, pretende-se descrever, analisar e explicar esse “novo” conhecimento gerado, fornecendo discussões concretas e profundas de suas emoções, dentro de um contexto de ensino público de Língua Inglesa. Como o presente estudo foi realizado no ambiente natural do “caso”, houve oportunidade para observações diretas. Considerando que os fenômenos de interesse não são puramente históricos, comportamentos relevantes e condições ambientais estavam disponíveis para observação. Essas observações servem como outra fonte disponível de evidência no estudo de caso. Para tanto, utilizou-se documentos em forma de diários de bordo, diários orais da participante, gravados em áudio e entrevistas orais, empregando o formato narrativo como o principal meio de compreender as experiências da professora-participante. Todos esses instrumentos servem para compreender de forma holística e profunda o fenômeno investigado. Na próxima subseção, serão apresentados os procedimentos de geração de dados.

3.3 Procedimentos de geração de dados qualitativos

Em estudos de natureza qualitativa, a utilização do método deve atender a um protocolo que garanta o seu rigor metodológico, buscando aumentar a confiabilidade e a validade da pesquisa (YIN, 2005). Esse protocolo deve conter o instrumento utilizado para a geração de dados, os procedimentos e as regras gerais a serem observadas ao se utilizar o instrumento. Assim, para gerar dados para esta pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos: diário de campo da pesquisadora, diários reflexivos da participante, uma entrevista narrativa, conversas pelo aplicativo de mensagens. De acordo com Denzin (1978), a triangulação metodológica refere-se ao uso de múltiplos métodos para obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre o fenômeno. Desse modo, todos esses instrumentos citados contribuem para compreender

³⁸ Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto desta pesquisa foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Memória, Pós-Memória e Narrativas na Educação Crítica em Língua Estrangeira e na Formação Crítica de Professores de Língua Estrangeira”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Mattos e foi aprovado pelo COEP em 23 ago. 2018, sob o número 95164418.0.0000.5149.

melhor os diferentes aspectos de uma realidade e para evitar uma metodologia única. A geração de dados compreendeu os meses de setembro a novembro de 2019, como pode ser visto na Tabela 1 a seguir:

Instrumento	Objetivo	Datas da realização
Diário de campo da pesquisadora	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estabelecer contato inicial e melhor conhecer a participante; 2) Conhecer o contexto de trabalho da professora-participante; 3) Observar, inicialmente, as emoções que a professora demonstra em seu contexto de trabalho. 	De 28/09/2018 a 25/10/2018
Diários-reflexivos da participante	<ol style="list-style-type: none"> 1) Analisar se existe trabalho emocional no cotidiano profissional da professora; 2) Identificar elementos que desencadeiam o trabalho emocional da professora-participante. 	De 17/09/2018 a 05/11/2018.
Entrevista-narrativa	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conhecer um pouco do histórico de vida profissional, pessoal e acadêmica da participante; 2) Investigar, de forma mais holística, em quais áreas da vida profissional da professora ocorre mais incidência de trabalho emocional; 3) Compreender e esclarecer alguns aspectos que não ficaram claros nos diários reflexivos e nas observações de sala de aula. 	Dia 19/11/2018
Conversas pelo aplicativo de mensagens	<ol style="list-style-type: none"> 1) Retomar pontos dos dados que ficaram confusos; 2) Conversar sobre assuntos referentes ao seu cotidiano que possuíam algum tipo de trabalho emocional. 	Datas: 06 e 07/12/2018; 12/11/2019.

Tabela 1: Instrumentos de geração de dados e seus objetivos e datas.
Fonte: Elaborado pela autora.

Cada instrumento apresentado na tabela acima será explicado detalhadamente no decorrer deste capítulo. A seguir, discuto a importância das narrativas como fonte de geração de dados qualitativos.

3.3.1 Narrativas como fonte de dados

Dou início a esta subseção com as palavras de Barcelos (2006, p. 152), para quem “a narrativa é um modo de se olhar ou investigar as experiências e as crenças, que por sua vez nascem de nossas experiências”. Segundo essa autora, as narrativas não são somente simples histórias do cotidiano docente, mas nos ajudam a compreender de onde os professores vêm, como pensam, sentem, agem. Desse modo, considerando o meu interesse pelas construções de sentido de uma professora de Língua Inglesa sobre suas experiências emocionais no contexto de ensino dessa disciplina em uma escola pública, busco subsídios nas narrativas da participante, constituindo-se como a forma mais relevante de geração dos dados que compõem esta pesquisa.

Segundo Clandinin e Connelly (2000), as narrativas são um modo de compreensão das experiências dos professores. Isto é, para se compreender o ensino, é necessário prestar atenção às vozes e às histórias de vida contadas pelos professores (MATTOS, 2009). No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, o interesse pelo uso de narrativas como metodologia de pesquisa tem aumentado. Isso se deve ao fato de que as narrativas podem servir como um meio para “obter acesso a informações cruciais da pesquisa, as quais, de outra forma, poderiam ser inacessíveis ao pesquisador” (MATTOS, 2009, p. 32).

Kelchtermans (2016) utiliza narrativas autobiográficas como um meio de compreender o cotidiano dos professores. Esse autor salienta que o gênero narrativo é bastante utilizado pelos professores, aparecendo de forma espontânea, na medida em que eles expressam as suas experiências profissionais. Assim, as narrativas podem aparecer em forma de anedotas, metáforas, imagens, ou qualquer outro modo de expressão que lhes ofereça suporte para a representação de suas experiências, de modo coerente e significativo. A esse respeito, Labov e Walezky (1997) destacam que a linguagem narrativa realiza ao mesmo tempo uma função referencial e avaliativa, pois a narrativa se refere a eventos e experiências particulares no passado (o que aconteceu, quando e onde) e, ao mesmo tempo, expressa a apreciação do

narrador das histórias, ou seja, o que elas significaram para quem as contam.

Em relação ao uso de narrativas para pesquisas com emoções, Kelchtermans (2016) explica que essas são "emocionalmente não-indiferentes", isto é, mesmo quando o narrador não explicita as emoções que deseja transmitir, a compreensão dada pelo pesquisador implica uma leitura das emoções inerentes ao texto emotivo. Contudo, é necessário levar em consideração o resultado da percepção da interação entre o narrador e o leitor, bem como o contexto, entendido tanto no sentido temporal quanto espacial (KELCHTERMANS, 2016). Desse modo, em contextos de ensino de línguas estrangeiras, as histórias são narradas em um momento particular da vida do professor, sendo inevitavelmente influenciadas por suas experiências passadas, bem como pelas expectativas futuras (KELCHTERMANS, 2016). Essas refletem o significado das interações com outras pessoas, ambientes culturais, estruturais e institucionais, em determinado tempo-espço. Portanto, as narrativas são sempre historicamente situadas. Segundo Kelchtermans (2016, p. 35), “elas não apenas ecoam a história de vida dos narradores, mas também a história da escola e do ambiente socio-histórico e político mais amplo”. E, finalmente, as narrativas não são fixas, podendo mudar com o tempo, à medida que seus significados se desenvolvem. Logo, elas devem ser vistas como dinâmicas e abertas a modificações (CLANDININ, 2007).

Em relação à geração das narrativas da professora-participante, foram utilizados os seguintes instrumentos: diários de campo da pesquisadora, diários reflexivos da participante e entrevistas semiestruturadas ou, como denomino neste estudo, entrevistas-narrativas. Na próxima subseção, discuto a utilização de diários como fonte de geração de dados.

3.3.2 Diários

Segundo Patterson (2005), os diários são importantes instrumentos de registros pessoais de eventos, observações e pensamentos que ocorrem na vida do professor. Desse modo, em contextos de pesquisa, esses instrumentos são fontes de dados que podem ser usados para examinar as experiências de professores em andamento, pois “oferecem a oportunidade de investigar processos sociais, psicológicos e fisiológicos em situações cotidianas” (BOLGER *et al.*, 2003, p. 580). Mattos (1999) explica que os estudos com diários se inserem no paradigma da pesquisa qualitativa por sua própria definição e natureza. Porém, segundo a autora, os diários não constituem, por si só, uma metodologia de pesquisa e sim instrumentos de geração de dados. Para ela, “devido a sua natureza subjetiva, os diários são comumente analisados

qualitativamente e têm sido usados para uma variedade de pesquisas sobre ensino/aprendizagem com diferentes objetivos” (MATTOS, 1999, p. 149).

Durante muito tempo, o uso de diários em pesquisas seguiu instruções rigorosas, como a exigência da ocorrência de horas, locais, datas, dentre outros pontos, que acabavam por sufocar e diminuir o interesse e permanência dos participantes, ao invés de encorajá-los a colaborar com pesquisas (PATTERSON, 2005). Conseqüentemente, esse modelo engessado e fixo foi substituído por um modelo introspectivo, de uso mais “real”, capaz de conceber as imprevisibilidades das narrativas, deixando o participante mais livre para narrar suas histórias (PATTERSON, 2005). Assim, no caso deste estudo, foram utilizados dois tipos de diários: o diário de campo, de uso da pesquisadora, e o diário reflexivo, de uso da professora-participante, com algumas interferências da pesquisadora.

3.3.2.1 *Diário de campo da pesquisadora (notas de campo)*

Quando o pesquisador vai à campo, o diário de campo é um instrumento que pode trazer grandes benefícios, pois oferece a possibilidade de realizar anotações de suas percepções do contexto investigado em tempo real (MINAYO, 1993). De acordo com Minayo (1993), num diário de campo

constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (MINAYO, 1993, p. 100).

Dessa forma, segundo esse autor, o diário de campo tem como objetivo principal registrar os fenômenos percebidos no momento em que eles acontecem, servindo para reflexões posteriores. Além disso, por meio desse instrumento, pode-se estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o seu aporte teórico, delineando os rumos da pesquisa. Seus registros devem ser feitos quando os objetos, pessoas ou locais investigados chamarem a atenção do observador, sinalizando a necessidade de registro das condições percebidas, que podem estar interferindo no fenômeno investigado.

À vista disso, neste estudo foram realizadas observações *in loco* de um total de cinco aulas da disciplina de Língua Inglesa da professora-participante, em uma única turma de 9º ano, durante

o período de dois meses, mais precisamente nos meses de setembro e outubro de 2018. Nesse interim, as aulas foram observadas e descritas, bem como as impressões da pesquisadora foram registradas no diário de campo. Ao observar as aulas, levou-se em consideração as experiências emocionais da professora-participante no seu contexto de trabalho, considerando a sua relação com os alunos, colegas, ambiente escolar, escolhas pedagógicas, dentre outras questões. No Apêndice A, encontra-se a Tabela 2 contendo as datas das observações, bem como a descrição dos temas, atividades e reflexões da pesquisadora. Essa etapa inicial da geração de dados proporcionou momentos ricos de reflexão, que ocorreram concomitantemente com a execução do próximo instrumento de geração de dados, que será apresentado a seguir.

3.3.2.2 Diário-reflexivo da professora-participante

Segundo as afirmações de Mattos (1999), os diários podem ser usados tanto como instrumento de coleta de dados para pesquisa quanto como instrumento de reflexão para desenvolvimento de professores. Para essa autora, o diário é um agente provocador que facilita a prática da reflexão sobre acontecimentos que, de outra forma, poderiam parecer rotineiros ou irrelevantes. Nesse sentido, para este estudo, foi solicitado o uso de diários orais à professora-participante, a fim de fornecer uma melhor compreensão das descrições e representações dos fatos ocorridos em seu cotidiano docente. Nesses diários, a professora-participante pôde expressar suas reflexões e sentimentos de maneira espontânea, na medida em que sentia necessidade de falar ou, ainda, quando algumas explicações e/ou informações eram requisitadas pela pesquisadora.

As gravações dos áudios iniciaram-se no dia 17 de setembro de 2018 e finalizaram-se no dia 20 de maio de 2019, via aplicativo de mensagens. Foram gravados ao todo 234 minutos e 64 segundos de áudio, aproximadamente cinco horas de gravação. Como mencionado anteriormente, a maior parte dos diários reflexivos foram realizados de forma livre, de acordo com a vontade e necessidade da professora-participante de se expressar, havendo apenas algumas interferências, por meio de perguntas, diálogos e conversas, elaboradas pela pesquisadora.

Os assuntos expostos nas narrativas da professora-participante variaram de acordo com os acontecimentos das aulas, da escola, das relações com os colegas de trabalho, da vida pessoal, enfim, do seu cotidiano. Embora haja uma grande quantidade de áudios, todos os diários foram transcritos na íntegra. Desse modo, os tópicos escolhidos para este estudo serão discutidos mais

adiante, no capítulo sobre análises e discussão dos dados. A transcrição integral dos dados desta pesquisa foi disponibilizada no Apêndice B. Apresentarei, na próxima seção, os passos seguidos para as entrevistas narrativas.

3.3.3 Entrevista-narrativa

Nos últimos trinta anos, cresceu o número de autores que têm defendido a utilização de entrevistas para gerar dados, devido a sua natureza interacional no ato de contar histórias (DE FINA, 2009). Esse tipo de entrevista visa a encorajar e estimular o participante a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e de seu contexto social (DE FINA, 2009). As narrativas contidas nas entrevistas tornaram-se uma ferramenta central em pesquisas qualitativas (ATKINSON; DELAMONT, 2006). Assim, reforçando o que já foi dito no início desta seção, a utilização de narrativas na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas evidencia que os gêneros, como as histórias de vida, entrevistas e as narrativas de experiências pessoais, apresentam-se como fundamentais para uma compreensão rica e diferenciada dos fenômenos sociais (DE FINA, 2009).

Para Jovchelovich e Bauer (2014), esse instrumento pode reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos entrevistados. Nesse caso, segundo os autores, o trabalho é sistematizado no ato de contar e escutar histórias, na qual a influência do entrevistador deve ser mínima. Esses autores salientam que o entrevistador precisa utilizar uma linguagem na qual o entrevistado se identifique, pois a visão do informante se revela melhor ao usar a linguagem espontânea.

O uso de entrevistas narrativas para produção de dados pode servir para pesquisas que buscam investigar acontecimentos específicos, possuem “versões” variadas, e combinam histórias de vida e contextos socio-históricos (JOVCHELOVICH; BAUER, 2014). Nesse sentido, buscou-se, aqui, investigar a constituição das emoções da professora de Língua Inglesa, dentro de um contexto de ensino dessa disciplina, em uma escola pública. Compreende-se que a trajetória de vida da professora-participante influencia na construção de sua subjetividade, que é fluida e dinâmica e, portanto, pode captar melhor os aspectos emocionais que se apresentam em sua vida profissional.

Desse modo, a entrevista teve como objetivo principal conhecer a trajetória e os processos pessoais e sociais que compõe o cotidiano da professora-participante. Ademais, buscou-se

visualizar os aspectos emocionais em um panorama mais amplo, dentro de um contexto socio-histórico e não apenas o contexto de sala de aula. Esse contexto mais abrangente pode proporcionar a inclusão de outros sujeitos e fatores decorrentes de sua vivência e experiência como docente.

Em relação ao momento de preparação das entrevistas, Jovchelovitch e Bauer (2012) afirmam que o pesquisador deve conhecer o ambiente de pesquisa, seu funcionamento, suas configurações, as pessoas que fazem parte dele, o local de onde elas vêm, etc. Por esse motivo, realizei, primeiramente, as observações *in loco*, como descritas nas seções anteriores. Durante esse período, visitei as instalações da escola, conversei com professores, com a equipe gestora e com alunos da escola, a fim de me familiarizar mais com o ambiente de ensino.

Além disso, debrucei-me na escuta atenta aos áudios dos diários da professora-participante. Após as transcrições de alguns diários relevantes para o estudo, elaborei as perguntas para a entrevista semiestruturada (disponível no Apêndice C) que, apesar de ser dividida em seis temas, seguiu três eixos principais: a) a história de vida da professora, contemplando a sua formação docente e a escolha da profissão; b) o contexto de trabalho, incluindo as percepções sobre os alunos, os colegas e a escola; c) as escolhas pedagógicas e as construções de sentido sobre o ensino de língua inglesa na escola pública para a participante.

A entrevista foi realizada no dia dezenove de dezembro de dois mil e dezoito (19/12/2018), iniciando às vinte horas e trinta minutos até às vinte e duas horas, via aplicativo de mensagem. Todo o processo de entrevista foi realizado em tempo real. Embora a entrevista já tivesse um roteiro pré-elaborado, a narrativa da participante foi realizada livremente, seguindo os parâmetros de uma entrevista-narrativa. As transcrições estão disponibilizadas no Apêndice D. Na próxima subseção, apresentarei sobre as conversas em um aplicativo de mensagens.

3.3.4 Conversas por um aplicativo de mensagens

Na contemporaneidade, as novas tecnologias, como o smartphone, com seus “affordances”, isto é, a portabilidade, disponibilidade e multimodalidade, oferecem um grande potencial metodológico para as Ciências Sociais (KOZINETS, 2014). Para Kozinets (2014), o WhatsApp, por exemplo, traz grande facilidade por ser um aplicativo de conversa em tempo real, proporcionando mais agilidade à pesquisa. Assim, esse instrumento foi utilizado para colaborar no refinamento de dados e disponibilizar ao pesquisador outras fontes para compreender as

questões que precisam de mais esclarecimento sobre o assunto estudado. Para tanto, foram realizadas três conversas, que foram gravadas em tempo real e posteriormente transcritas e analisadas. O tempo de duração dessas conversas foram de 26 minutos. As transcrições estão no Apêndice E. Na próxima seção, apresentarei os contextos de pesquisa.

3.4 3.4 Contexto da pesquisa e o perfil da participante

Apresentarei nesta seção os contextos desta pesquisa, compostos pela escola e pela sala de aula de Língua Inglesa observada, bem com as características da professora-participante.

3.4.1 A escola

A escola pertence à rede municipal de educação e está localizada na região norte da cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, onde a pesquisa foi realizada. Essa escola iniciou suas atividades no ano de 1996, com a modalidade do Ensino Fundamental I e II. A partir de 2002, implantou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em 2005, a modalidade de Educação Infantil. Atualmente, a escola possui 1.046 (mil e quarenta e seis) alunos matriculados e dispõe de 50 (cinquenta) docentes.

A escola apresenta um espaço físico de boa qualidade, possuindo: um (01) auditório, uma (01) biblioteca, uma (01) cantina, uma (01) secretaria, dois (02) depósitos de materiais, um (01) laboratório de informática, duas (02) quadras de esportes, uma coberta e outra descoberta, uma (01) sala da direção, uma (01) sala da coordenação pedagógica, uma (01) sala de vídeo, duas (02) salas “multiuso”, duas (02) salas de professores, quinze (15) salas de aula, dentre outras dependências. Além desses espaços, a escola conserva, em bom estado, um jardim para o lazer dos alunos e funcionários.

Em seu Projeto Político Pedagógico consta que a escola possui como missão: “[p]ossibilitar um ambiente organizado, que favoreça o desenvolvimento humano, aberto a interação com a comunidade, numa convivência harmoniosa, acolhedora e preocupada em investir nos aspectos: socioafetivo, cognitivo e cultural, que visam à formação humana”. Dentre os aspectos mencionados, o socioafetivo aparece como sendo um deles. Na sala de professores, pude observar uma boa interação entre os professores e aceitação cordial por parte dos docentes da escola aos estagiários e a mim, pesquisadora.

Outro ponto que me chamou atenção foi a importância dada aos trabalhos interdisciplinares, como o Projeto Literário desenvolvido em parceria entre a professora de inglês (professora-participante), professora de Artes e o professor de Geografia, que culminou na produção de livros literários. Esse projeto foi premiado pela Secretaria Municipal de Educação no final do ano de 2018 e foi executado com alunos do 6º, 7º e 8º anos. O tema central que conduziu a produção das obras foi “bullying”, mas houve algumas variações escolhidas pelos alunos. A seguir, apresento o contexto da sala de aula observada.

3.4.2 A sala de aula

Foram realizadas observações em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. Na referida sala de aula, havia 35 alunos matriculados e frequentando. A maioria dos alunos são de cor parda ou negra. Dentre os alunos, um possui necessidades especiais. Ele tem paralisia cerebral, sendo acompanhado, em tempo integral, por uma funcionária contratada pela secretaria municipal de educação da prefeitura de Belo Horizonte.

Quanto ao espaço físico, a sala possui uma televisão, um aparelho de DVD, um quadro branco, um ventilador de teto, uma mesa e uma cadeira para professor(a) e carteiras em bom estado de conservação.

Desde a primeira visita de observação, na qual eu me apresentei como colaboradora e colega da professora de inglês, os alunos me receberam de forma amigável e com muita simpatia.

Sobre o comportamento e participação, durante as aulas observadas, os alunos ficaram em silêncio, apresentando-se bem disciplinados, permanecendo quietos a maior parte do tempo, havendo pouca interação com a professora, ou questionamento sobre as tarefas ou sobre os conteúdos da disciplina. Para a execução de algumas atividades, eles se sentaram em grupos, mas, na maior parte do tempo, permaneceram enfileirados, pois nem a sala de aula nem o tamanho das carteiras facilitam outros formatos de trabalho em classe.

3.5 A professora-participante

A professora-participante é docente efetiva da disciplina de Língua Inglesa da rede municipal de educação, na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, e possui aproximadamente dezenove anos de experiência como professora. Maria tem quarenta e três anos de idade, é

casada e mãe de um menino de dez anos. Iniciou a sua carreira como professora no ano de 2000, quando teve a oportunidade de lecionar a disciplina de inglês no Centro de Extensão (CENEX) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Além disso, nesse mesmo ano, Maria ministrou aulas na rede pública de ensino.

Na época da geração dos dados desta pesquisa, a participante ministrava aulas de inglês, na modalidade do ensino fundamental II, do 7º ao 9º ano, em uma escola da rede municipal, localizada em um bairro da zona norte de Belo Horizonte, além de lecionar em um curso de inglês. A carga horária trabalhada na rede pública era de vinte e sete (27) horas/aula semanais e, no curso de inglês, oito (8) horas/aula semanais, perfazendo um total de trinta e cinco (35) horas/aulas de trabalho por semana.

A professora-participante formou-se em Letras, com ênfase em Língua Inglesa, no ano dois mil (2000), pela UFMG. Em dois mil e quatro (2004), concluiu o mestrado pelo Programa de Estudos Literários (PosLit) nessa mesma instituição. E, no ano de dois mil e dezoito (2018), retornou como discente de doutorado no programa de Estudos Linguísticos (PosLin), buscando o seu aperfeiçoamento profissional. A seguir, apresento uma breve narrativa da professora-participante, onde ela explica um pouco do percurso transcrito no início de sua carreira como docente de LI.

Maria: Eu não pensava em ser professora de inglês. Eu sempre gostei muito de escrever, de ler e fui descobrir isso quando eu comecei a estudar inglês na escola, pois eu gostava muito de inglês quando eu era criança. Eu não fiz cursinho de inglês quando era criança. E eu gostava muito de inglês. Eu tinha certa facilidade. Mas quando eu terminei o Ensino Médio, eu cheguei a prestar vestibular para Ciências Contábeis, porque eu tinha feito um curso técnico em contabilidade. Mas, não era algo que eu me via realmente trabalhando. Eu já dava aula particular e não necessariamente de inglês – aula de reforço. Eu percebi que eu tinha facilidade para explicar. Minha irmã já era professora. Então, durante o cursinho, eu conheci uma colega e ela ia fazer Letras. E eu falei assim, gente é mesmo Letras... Porque eu pensava, assim, jornalismo, escrever. Ela me disse que gostava de inglês. Eu vi que eu também gostava. Daí, pensei, vou fazer inglês... Eu gosto de inglês. Quando eu realmente fiz vestibular da UFMG, a gente tinha que escolher uma língua só. Eu optei pelo inglês, porque eu me identifiquei muito, assim, durante o cursinho, com a minha professora de inglês. Pensei, eu gosto de línguas, eu gosto de ler. Letras, né! Eu resolvi fazer bacharelado em inglês. No início da minha profissão eu comecei

dando aula no (centro de línguas de uma universidade pública) CENEX. E a minha primeira experiência foi dando aula no Cenex, no curso de línguas da Faculdade de Letras. Inclusive a minha orientadora de mestrado foi a minha primeira coordenadora. Ela foi a minha professora de Prática de Ensino e contribuiu muito para a minha formação. Então, assim, eu estava dentro de uma sala de aula ideal, curso livre dentro da UFMG. No outro ano eu já comecei a dar aula na educação pública, no estado. Primeiro como contratada e hoje sou do município. Então, eu comecei em dois mil e dois (2002), como contratada no estado e fiquei até 2006, quando eu passei na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. As condições de trabalho do estado são bem mais difíceis do que na prefeitura. Eu até comentava com colegas que quando eu passasse na prefeitura eu sairia do estado. Porque eu não dou conta de dobrar, dando aula no ensino regular, porque demanda muito. É dinâmica e outra / são trinta e cinco (35) alunos em sala! É no meu caso, a prefeitura tem algumas salas ambientes, mas na minha escola não tem espaço físico. Então, eu já sabia que eu terei problemas de voz, mas realmente, assim, em alguma das perícias para iniciar os trabalhos, quase fui barrada da prefeitura. (...) Durante meu tempo de estado, eu desenvolvi alguns nódulos nas cordas vocais, porque eu forçava muito para falar. Nessa época não era muito comum o uso do microfone. Hoje eu já uso. Inclusive, a prefeitura acompanha todos os professores com tratamento periódico e como eles já sabem do meu histórico... Eu solicitei microfone, foi concedido pela própria prefeitura. Então, eu permaneci só na prefeitura, mas o meu tempo de estado foi um tempo muito difícil. Eu aprendi a dar aula assim, meio que no susto, no estado a gente não tinha materialidade nenhuma, não tinha xerox, não tinha nada. Tudo que eu tenho hoje na prefeitura que é questão de materialidade, da prefeitura estrutura é outra. Hoje já melhorou, mas não chegou no nível da prefeitura “eh” o tempo que eu estava iniciando no mestrado também, então, não ... foi o período que eu mais pensei em desistir, pensei se era isso realmente que queria, pensei em fazer Direito. No início da carreira eu pensava muito em desistir. Então esse foi o meu início. (ENTREVISTA-NARATIVA, 19/12/2018). Na seção seguinte, apresentarei o perfil da pesquisadora.

3.6 A pesquisadora (por ela mesma)

Atualmente, sou doutoranda do curso de Pós-graduação de Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalho como professora de Língua Inglesa e Linguística Aplicada em um curso de Letras de uma universidade federal localizada na região norte deste país, desde o ano de 2013. Ao longo de minha jornada, tive experiências de trabalho

docente variadas, primeiro lecionando na educação infantil como auxiliar, em seguida, ministrei aulas de inglês e português para o ensino fundamental e ensino médio, tanto de escolas particulares quanto públicas.

Formei-me em Letras no ano de 1999. E, em 2012, finalizei um mestrado em Letras, cujo tema de minha dissertação versou sobre as crenças de professores em serviço a respeito de cursos de formação continuada. Mais recentemente, comecei a fazer parte do Projeto Nacional de Formação de Professores nas Teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, onde tive a oportunidade de me aprofundar mais nos estudos críticos na área de formação de professores de línguas. Após o ingresso no doutorado, ingressei também como membro do Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagem, Letramento e Educação (NECLLE), coordenado pela Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

Dentro desta pesquisa estou ciente de meus múltiplos papéis e subjetividades, pois não sou apenas pesquisadora, mas carrego comigo experiências docentes e memórias de quem já passou pela escola pública e presenciou de perto essa realidade, bem como outros olhares, advindos das leituras e convivências com o universo acadêmico. Compreendo assim que cada contexto é único e que as minhas interações com a professora-participante fazem parte de uma nova caminhada, (re)construindo constantemente nossas subjetividades. No próximo subtópico, apresentarei os procedimentos de análise de dados.

3.7 Procedimentos de análise de dados

A fim de desenvolver a análise e categorização os dados, não busquei rotular emoções específicas, pois entendo que diferentes comunidades culturais, étnicas e linguísticas podem não atribuir o mesmo significado emocional a esses “nomes” (KRAMSCH, 2009). Assim, o meu objetivo não está em classificá-las, mas em mostrar como o trabalho emocional da professora-participante emerge, é negociado, expresso ou reprimido em suas interações de seu espaço escolar, como também a relação de suas experiências pessoais e os discursos de poder que circulam em seu cotidiano profissional. Compreende-se aqui que as ideologias e discursos sociais estão interligadas às emoções dos docentes (BENESCH, 2012).

Desse modo, desenvolvi uma análise em dois níveis, usando alternadamente categorias dentro

da perspectiva êmica³⁹ que emergiram dos dados e vozes da participante e categorias dentro da perspectiva ética⁴⁰ com base em pesquisas e teorias existentes. Para tanto, li e reli exhaustivamente as notas de campo, os diários reflexivos, entrevistas, bem como transcrevi todos os dados, enquanto voltava à revisão da literatura para verificar questões teóricas. Utilizando o método de análise “grounded theory” (GLASER; STRAUSS, 1967), classifiquei os dados em categorias, escrevi algumas análises preliminares sobre o significado dessas categorias e adicionei fatos novos, até que fossem esgotados. Melhor dizendo, realizei a leitura atenta e repetida das notas de campo e dos primeiros diários-reflexivos da professora-participante, os quais forneceram categorias e subcategorias, denominadas como codificação aberta dos dados (GLASER; STRAUSS, 1967). A codificação aberta é a estratégia inicial para “destrinchar” os dados coletados durante um estudo por meio da “grounded theory”. Exemplificando, os dados que se referiram aos padrões de comportamento da professora-participante, falas usadas repetidamente, respostas dos alunos que provocaram trabalho emocional em Maria etc. Em seguida, ocorreu a implementação da codificação axial e teórica para acomodar análises comparativas, o que ajuda a reorganizar os códigos em categorias. Para registrar os novos significados decorrentes dos dados, comecei a escrever “memorandos analíticos”. Esses memorandos permitiram discussões e análises pessoais (STRAUSS; CORBIN, 1990) e também serviram como uma maneira de aprofundar o significado dos dados, documentar e acompanhar as perguntas que porventura aparecessem durante o processo de análise. Além disso, houve também uma relação interpretativa por parte da pesquisadora, na escolha do que é mais proeminente nos dados para o estudo.

Gostaria de destacar aqui que minha percepção dos dados, que envolve a relação da professora-participante com o trabalho emocional vivenciado por ela, representa exatamente isso, a minha percepção, a qual baseia-se no referencial teórico, na minha interação com a participante e na posição em que eu e ela ocupamos na medida em que eu propunha as perguntas norteadoras da minha pesquisa. Considerando os princípios das perspectivas críticas para estudos das

³⁹ Na perspectiva êmica, o objetivo do pesquisador é investigar o fenômeno social a partir da perspectiva dos participantes: como eles veem as coisas e como entendem seu comportamento, situação e relacionamento com outros atores da cena. Os pesquisadores que seguem uma perspectiva êmica estão, portanto, buscando uma visão privilegiada das pessoas que estão sendo estudadas para descobrir o sistema de significado, as crenças, os costumes e os valores dos participantes da pesquisa (RIAZI, 2016).

⁴⁰ A perspectiva ética está de acordo com o referencial teórico da pesquisa. É uma abordagem de cima para baixo, comparada com a perspectiva êmica de baixo para cima, que vai além das perspectivas das pessoas (termos êmicos) estudadas, usando termos científicos (termos éticos) e procedimentos para explicar os fenômenos sociais. Enquanto os relatos e descrições êmicas se baseiam nas percepções e esquemas conceituais dos participantes de um grupo cultural, os relatos e descrições éticas se baseiam em conceitos das comunidades científicas (RIAZI, 2016).

Emoções, enfatizo que não pretendo criar novas “verdades” a respeito das emoções de professores, pois não existe uma verdade e sim posições ou perspectivas sobre o trabalho emocional de Maria. Desse modo, após extensa leitura e releitura das transcrições dos dados, observei que a maneira em que a professora-participante constrói o seu trabalho emocional envolve o seu relacionamento nas relações interpessoais da professora e outros indivíduos de seu contexto de trabalho, a saber: relacionamento com alunos, colegas e pais de alunos; relacionamento com a rotina de trabalho imposta pelo sistema de ensino, discursos sociais sobre a sua profissão etc.

Observa-se que, apesar do foco da minha pesquisa ser Maria, os outros indivíduos que com ela interagem são importantes, pois produzem o trabalho emocional nela. É importante lembrar que busquei desenvolver conexões com o contexto sociopolítico mais amplo, visto que a linha teórica escolhida abrange os contextos micro e macrosociais. Assim, ao considerar a perspectiva crítica discursiva para os estudos das emoções, o meu olhar se volta para a relação entre poder, discursos e construção de conhecimento, os quais serão apresentados no próximo capítulo.

Por fim, apresento, a seguir, um quadro sucinto dos passos do procedimento de geração e tratamento de dados:

Mês/ano	Procedimento de geração e tratamento dos dados
03/2017-11/2018	Revisão bibliográfica do tema investigado
07/2018-08/2018	Elaboração do roteiro de observação
09/2018-10/2018	Observação e diários de campo da pesquisadora
08/2018-03/2019	Diários reflexivos da participante.
11/2018	Transcrição dos diários da pesquisadora
12/2018	Elaboração da entrevista-narrativa
12/2018	Entrevista-narrativa

01/2019-04/2019	Transcrição dos diários e da entrevista
12/2018-11/2019	Conversas pelo aplicativo de mensagens
11/2019	Transcrição das conversas pelo aplicativo de mensagens
07/2019-09/2019	Tratamento e categorização dos dados
03/2020	Defesa de qualificação
04/2020-05/2020	Releitura e reflexão sobre as sugestões da banca, bem como análise de novos textos e reflexões da pesquisadora
06/2020	Nova categorização de dados

Tabela 3: Procedimento de análise de tratamento dos dados

Fonte: Elaborado pela autora.

3.8 Conclusão

Neste capítulo expus a metodologia para geração e análise dos dados escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, busquei apresentar e discutir a relevância e a aplicabilidade do paradigma qualitativo-interpretativista (GUBA; LINCOLN, 1994), bem como do método “estudo de caso” (DUFF, 2008; YIN, 2005; STAKE, 2011) ao presente tema de pesquisa. Em seguida, apresentei os procedimentos de geração de dados, destacando a utilização de narrativas como um instrumento relevante para investigar as emoções e subjetividades de professores (CLANDININ; CONNELLY, 2000; MATTOS, 2009). Mais adiante, realizei, de forma detalhada, a caracterização do contexto de pesquisa, do perfil da professora-participante e da pesquisadora. E, por fim, discuti o método “grounded theory” (GLASER; STRAUSS, 1967), utilizado para elaborar e executar o tratamento dos dados. No próximo capítulo, apresentarei a discussão dos resultados das análises de dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo, que apresenta os resultados decorrentes da análise dos dados, está dividido em seis seções que representam seis temas distintos e buscam dialogar com o referencial teórico, objetivos e perguntas de pesquisa. Cada seção é debatida sobretudo em torno dos efeitos dos discursos neoliberais presentes na educação e na sociedade atual, englobando também discursos hegemônicos do campo do ensino de línguas, os quais envolvem a constituição do trabalho emocional de Maria, a participante da pesquisa. Para tanto, utilizarei excertos das entrevistas com a professora-participante, de seus diários-reflexivos e de conversas por aplicativos para representar cada tema. Na primeira seção, “Sensação de que a gente não está fazendo nada”, debato questões de representação da produtividade e eficiência na educação e no ensino de línguas. Na segunda, “Estou me sentindo como uma formiguinha”, discorro sobre sobrecarga de trabalho docente e a representação do professor como doador. Na terceira, “Cada hora é uma coisa”, problematizo a respeito dos efeitos da invisibilidade docente na sociedade. Na quarta seção, “Tenho que provar que é possível”, trago à baila os sentidos emergidos dos discursos negativos sobre o inglês e o professor de escola pública. Na quinta, “Estou mais flexível, mais light”, discuto sobre os conflitos gerados pela relação entre a professora-participante e seus alunos. E, por fim, “Quero que esse trabalho faça a diferença para o aluno e, também, diferença social”, discorro sobre o trabalho emocional gerado ao buscar implementar os Letramentos Críticos em sua sala de aula.

4.1 “Sensação de que a gente não está produzindo nada”

Nesta primeira seção, os dados mostram a sensação de improdutividade em Maria, influenciada pela retórica neoliberal, cujos discursos de produtividade, flexibilidade e eficiência são muito valorizados (BOLER, 1999). Além disso, os dados também sugerem que o comportamento disciplinar dos alunos é uma forma de controle desse modelo de sociedade capitalista. É importante enfatizar que as técnicas de controle aplicadas na escola refletem uma realidade complexa, tensionando as relações entre os indivíduos e, devido a isso, é necessário reconhecer o caráter histórico e social na constituição dessas relações e subjetividades.

Inspiradas em teorizações foucaultianas, algumas autoras da Linguística Aplicada asseveram que a escola, na atualidade, ainda possui forte influência do pensamento da modernidade (DUBOC, 2012; JUCÁ, 2017). Nesse entendimento, a escola é uma instituição disciplinar, onde

os corpos são docilizados, sendo treinados para operarem mediante técnicas de velocidade, produtividade e eficiência, por meio de relações de poder (TAYLOR, 2011). Assim, o corpo, ponto de aplicação de poder para Foucault, é um objeto observável, que indica como os campos de poder se organizam em diferentes momentos históricos, pois demonstram as forças discursivas que o moldou (TAYLOR, 2011). Segundo esse grande pensador, os regimes de verdade constituídos dentro das comunidades ou grupos criam determinados discursos, que assumem um papel dominante na formação das práticas de conhecimento de seus membros (TAYLOR, 2011). Da mesma forma, a construção do saber de diferentes grupos pode ser dominada pela autoridade de um determinado discurso e, portanto, tende a reproduzir suas próprias racionalidades e práticas.

Desse modo, na educação, alguns discursos disciplinares buscam reforçar o poder pela repetição e reforço de práticas que moldam estudantes e professores, tais como os discursos de produtividade e disciplina (bom comportamento), que iremos discutir a seguir. O governo da disciplina dos alunos é uma das tecnologias de poder muito aplicadas nas escolas, pois ajuda a manter o controle, seguindo determinadas regras de comportamento criadas pelas instituições, como permanecer em silêncio, não interromper o professor etc. É bom lembrar que o poder aqui é entendido como aquilo que não reprime ou que exclui, mas é sempre produtivo, pois produz sujeitos que (re)produzem a realidade e suas verdades. Os sujeitos produzem-se a si mesmos, sendo definidos pela produção e reprodução constante de sistemas de relações de poder. Vejamos a seguir como Maria reflete sobre a organização da escola, em relação a algumas técnicas disciplinares:

Excerto 1: Eu acho que o trabalho é muito demorado, então eu estou deixando usar celular. Alguns estão conseguindo e eu vou corrigindo, mas nisso dá a sensação de que eu não estou trabalhando nada, assim, aula né [...]. Mas, também, pela distribuição das carteiras. Desse modelo de educação que a gente vive todo enfileirado e tal. Então, quando eu passo nas outras salas e vejo todo mundo organizado eu tenho a sensação, assim, de que a gente não tá fazendo nada, produzindo nada, né, como que era muito mais fácil se eu realmente pegasse, assim / tem hora que me dá uma tentação de pegar um texto, um diálogo e colocar no quadro para eles irem copiando, enquanto eu vou falando com todos os alunos, né... mas, é isso é a minha sensação de hoje é um pouco de frustração. Assim, do meu trabalho não tá andando, mas vamos indo (Diário-reflexivo, 17/09/2018).

Perante a reflexão de Maria, pode-se observar que a representação de alguns mecanismos disciplinares a incomoda, fazendo com que ela se sinta improdutivo. Ela menciona que parece não estar “fazendo nada” e que seu trabalho “não está andando”. Maria tece algumas críticas à

organização do espaço escolar, com carteiras enfileiradas e, ao mesmo, tempo desafia esse modelo tradicional de ensino, apesar de ficar insegura quanto a isso. No regime tradicional, é muito comum os alunos permanecerem sentados enfileirados, quietos, escrevendo, realizando muitas atividades que, no final do dia, são corrigidas. Isso dá a impressão de que tudo tem uma lógica, um controle e que está organizado de forma eficiente e linear. Dentro do pensamento foucaultiano, nos regimes disciplinares, todas as escolhas são implementadas com o objetivo de impedir a ociosidade e a indisciplina, pois, mediante esses regimes, tais desvios de comportamento precisam ser controlados. Se os corpos estiverem em uma disposição em que o professor possa ver a todos, facilita o controle, pois o corpo disciplinado está em uma posição de obediência. Ao tentar se distanciar desse modelo, Maria se sente frustrada, sente-se improdutiva, pois as atividades com o uso de celulares, por exemplo, são mais demoradas do que exercício de preencher lacunas, ou de copiar um texto na lousa. Além disso, os alunos não permanecem totalmente quietos com o uso do celular e, provavelmente, interagem entre si, como exposto no Excerto 1. Dessa forma, Maria alega possuir um desejo de trabalhar no modo tradicional e assim reproduzir a sensação de seguir os três grandes pilares desse modelo de ensino: a disciplina, a produtividade e o controle (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto, essa retórica de disciplina e produtividade regulamenta todo um sistema de ensino (ZEMBYLAS, 2003). Como afirma Foucault (2004 *apud* ZEMBYLAS, 2003), as instituições escolares seguem um formato meticulosamente organizado, com funções bem definidas, constituindo um bloco de capacidade-comunicação-poder.

A atividade que garante a aprendizagem e a aquisição de aptidões ou tipos de comportamento, se desenvolve por meio de um conjunto de comunicações reguladas (lições, perguntas e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais de ‘valor’ de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (ZEMBYLAS, 2003, p. 241).

Assim, o funcionamento da escola se estabelece dentro de relações de poder, num formato que já está normatizado para muitos professores. Por exemplo, a localização das carteiras dos estudantes e dos professores em sala de aula, a posição da sala do diretor e da coordenação, geralmente centrais, dentre outras formas arquitetônicas que constroem as relações hierárquicas e produzem condições para o seu funcionamento e controle. Esse modelo, que Foucault denomina de modelo de vigilância, é um modelo eficaz e econômico e produz saberes e normas sobre os corpos dentro da escola (ZEMBYLAS, 2003). Maria menciona que tem um desejo de

aplicar atividades na lousa, pois, inferindo-se que essas podem ser controladas pelo tempo, mantendo os alunos ocupados e assim passar a ideia de eficiência e produtividade, sensação que a atividade com o uso celular não está conseguindo produzir.

Para Boler (1999), as emoções são elementos poderosos para alcançar o consentimento de aplicação de práticas que favorecem ao controle do capitalismo e do patriarcado, parecendo “naturais” e “universais”, como também oferecem resistência a esses regimes. Essa autora afirma que a sociedade moderna e secularizada se tornou cada vez mais um governo de “individualização”:

Dentro dos patriarcados democráticos e capitalistas ocidentais, os indivíduos são policiados e disciplinados através de modos de controle internalizado. Esses modos de autocontrole acabam com a necessidade de um governante soberano singular e dispersam a governança entre as relações sociais da vida cotidiana. Essa forma de governança individualizada pode ser chamada de "poder pastoral". Somos ensinados a "internalizar" regras de autocontrole e disciplina, que eu argumento que ocorrem fundamentalmente através de estruturas de sentimento. No que diz respeito à educação, o poder pastoral descreve métodos modernos de manutenção da disciplina e do controle (BOLER, 1999, p. 21).

O poder pastoral, a que Boler (1999) se refere, funciona na medida em que os sujeitos realizam autovigilância, incorporando regras sociais por meio de práticas e relações de poder. Assim, os indivíduos podem tanto se adaptar a alguns “regimes de verdade” quanto excluir outros, resistindo e buscando novos jogos de linguagem, pois as formas de objetificação/subjetificação são localizadas e contingenciais (BOLER, 1999). Nesse sentido, Maria se autorregula constantemente sem ao menos perceber. Ela tenta se distanciar de modelos de ensino rígidos e tradicionais e isso lhe causa certa angústia, visto que ela parece não acreditar em sua eficiência. Contudo, a necessidade de sentir que os alunos estão aprendendo e produzindo conhecimento, de uma forma palpável, parece-lhe causar tensão. A emoção da frustração, que Maria mencionou no Excerto 1, sobre a estrutura da escola, aparece nos excertos a seguir, nos quais ela tece críticas ao sistema de ensino em que trabalha:

Excerto 2: [...] estrutura no Brasil difícil de romper, porque é para a gente ter uma ideia, para a gente realmente alcançar, né, assim. Para a gente revolucionar e dessa forma não dá para ensinar inglês [...] eu acho que toda essa segmentação em disciplinas, esse nome já é complexo, cliente, e já acho que a escola está toda errada [...] dentro desse modelo que a gente tem é inviável lá ensinar inglês, assim, aquele tanto de carteira enfileirada (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

De acordo com esse excerto, Maria questiona vários pontos, declarando que a “escola está toda errada”. Primeiramente ela questiona a segmentação do currículo em disciplinas, que parece não lhe satisfazer, pois a professora-participante sinaliza que gostaria que o currículo escolar não fosse segmentado, engessado. Contudo, Maria já vem trabalhando de forma interdisciplinar com os professores de geografia e artes e isso exprime sinais de que ela busca outras formas de trabalho, a fim de romper com o modelo rígido de ensino. Sousa Santos (2003) revela que geralmente a produção de conhecimento que circula nas escolas vem de uma tradição modernista/positivista, que visa proliferar “verdades universais” e, portanto, devem ser compartilhadas em blocos de conhecimento, sendo cumulativas e lineares (SANTOS, 2003). Desse modo, torna-se difícil quebrar esse modelo de ensino por disciplinas, visto que funcionam como uma forma de controle sobre o que está sendo ensinado nas escolas. Estudiosos pós-modernos tecem críticas a esse modelo de ensino ocidental, alegando que é necessário desterritorializar o conhecimento (PENNYCOOK, 2001; SANTOS, 2003), bem como buscar reescrevê-lo por meio de novas epistemologias, valorizando o conhecimento local (SANTOS, 2003; MIGNOLO, 2009). Essa fase da globalização neoliberal provoca na escola dois grandes sentimentos: o de emancipação e de regulamentação da agenda capitalista, levando à tensões no que diz respeito ao currículo (APPLE, 2004), como veremos mais a frente.

Outro ponto que Maria menciona é o fato de a sociedade enxergar os alunos como clientes. Quando Maria diz que a escola está toda errada, ela se refere ao sistema escolar como um todo e não especificamente a sua escola. Até porque a sua escola, segundo ela, se preocupa com a formação cidadã (ver anexos), quebrando paradigmas tradicionais. Em um outro trecho de sua narrativa, Maria afirma que seu objetivo ao ensinar inglês é “ensinar para a vida, para cidadania” (ver anexos) e o fato de os alunos serem vistos como clientes e não como cidadãos se distancia de sua visão de educação de línguas, causando dissonância entre a sua compreensão sobre o papel da escola e o discurso neoliberal que os trata como mercadoria. Assim, no regime neoliberal, não há interesse em estimular o pensamento crítico ou formação de cidadania (MATTOS, 2015). Os estudantes, para o neoliberalismo, são apenas clientes que compram um objeto de consumo (APPLE, 2004). Para Apple (2004), dentro da racionalidade capitalista, a subjetificação dos indivíduos e das instituições é estimulada pela mesma linha de raciocínio. Tudo é mercadologicamente lógico, seguindo o rigor de horário, rotina, precisão de lucro, despesas etc. (APPLE, 2004). Apple (2004) denomina esse processo de “currículo oculto”, que se destina em prescrever valores, normas e disposições dominantes nos professores e alunos, por meio das interações e expectativas cotidianas que organizam a experiência da escola,

assegurando a reprodução ideológica da sociedade (APPLE, 2004). Nesse sentido, Mattos (2015) alega que a escola, na atualidade, possui somente uma finalidade instrumental que é preparar o indivíduo para desempenhar uma função e não para construir uma formação cidadã (MATTOS, 2015), podendo não ser de interesse do governo ou da comunidade em geral modificar esse quadro. No próximo excerto, Maria revela novamente a sua insatisfação quanto ao modelo engessado de educação:

Excerto 3: Vamos falar da aula de hoje. Tem hora que trabalhar com projeto a gente é eee meio que não se preocupar assim “eh” com a disciplina dos alunos / Não tem como controlar os alunos. A cada vez mais estou chegando à conclusão de que essa é a forma da gente trabalhar. Quando eu vejo carteira todas enfileiradas me dá uma coisa, assim! Me dá uma angústia! Pedimos para a secretária a sala ambiente. Se eu não conseguir, vou pedir para os alunos deixarem as carteiras em grupo em todas as aulas. Mas eu estou muito mudada nesse segundo semestre para cá (Diário-reflexivo, 23/10/2108).

Nota-se nesse excerto que Maria volta a mencionar a questão da disposição das carteiras em sala. Parece que esse fator estimulou a professora-participante e a escola a pedir uma sala ambiente para que os alunos possam desenvolver atividades em grupo. Caso isso não aconteça, ela mesma organizará a sala com seus alunos. É interessante ressaltar que Maria desafia o regime disciplinar vigente, tradicional, que passa a sensação de produtividade, pois afirma que está muito mudada e que não vê outra forma de se trabalhar em sala de aula. Entende-se aqui que o trabalho emocional gerado pelas tecnologias disciplinares de controle e de produtividade provocou mudanças nas ações de Maria. Considerando que as emoções desempenham papéis políticos nas escolas, podemos observar aqui que Maria questiona certos rituais educacionais que vêm sendo desenvolvido por anos, passando a impressão de que o bom desempenho escolar está relacionado ao controle e à quantidade de tarefas em sala de aula. Na próxima seção, discutiremos o trabalho emocional produzido pelo comprometimento da professora-participante com a educação e o seu adoecimento.

4.2 “Estou me sentindo como uma formiguinha”

Nesta seção, focalizarei a produção de trabalho emocional da professora gerado pela sua intensa rotina profissional, acadêmica e pessoal, que afeta a sua saúde física e emocional. No dia a dia de Maria, sua vida não se resume apenas à tarefa docente: Maria é mãe, professora, esposa, aluna de um curso de pós-graduação e se vê cansada no final do segundo semestre, com o

excesso de obrigações que precisa cumprir. Tensões e adoecimentos causados pelo exercício da profissão docente não é algo novo na literatura educacional. Em um contexto macro, a questão do adoecimento de professores no Brasil é algo preocupante. Em uma pesquisa realizada pela “Associação Nova Escola”⁴¹, durante os meses de junho e julho de 2018, com aproximadamente cinco mil professores da educação básica, verificou-se que 66% dos professores já pediram afastamento do trabalho por questões de saúde. Dentre esses, 87% dos participantes acreditam que o seu problema ocorre devido às condições de trabalho. Nessa pesquisa, descobriu-se que a ansiedade atinge 68% dos educadores, seguida por 63% com estresse e dores de cabeça, 39% com insônia, dentre outras doenças como depressão e alergia. Segundo o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), “a falta de infraestrutura, o excesso de alunos por sala de aula, a dupla jornada, a falta de segurança nas escolas e a má remuneração contribuem para desvalorizar a carreira e desestimular os profissionais, causando uma série de doenças” (HELENO ARAÚJO FILHO, 2018, s. p.).

De acordo com outra pesquisa realizada com professores chineses, Tsang (2019) identificou que o esgotamento emocional e a ansiedade de professores podem ser causados por certas forças estruturais, incluindo reformas na educação, a estrutura das escolas e a falta de um plano de carreira no ensino, deixando os professores sem perspectivas de melhorias futuras. Segundo Barcelos (2015), os professores de inglês entrevistados em sua pesquisa a respeito de crenças e emoções salientam que a carga horária excessiva, a falta de infraestrutura adequada e a violência são os três fatores que caracterizam o seu contexto de trabalho como difícil. Como visto, são várias as razões que levam os professores a adoecerem em nosso país, contudo, a carga horária excessiva e falta de condições de trabalho parecem ser os mais recorrentes.

Esses dados nos revelam que durante todos esses anos, os fatores que levam os professores ao adoecimento, fadiga, estresse, ansiedade, continuam existindo e fazendo mais vítimas (professores adoecidos), que muitas vezes são afastados por licença médica ou ainda desistem de sua profissão (SHULTZ; ZEMBYLAS, 2016). Para sobreviver dentro dessa rotina estressante, os docentes precisam regular suas emoções constantemente, pois, sem isso, seria quase impossível continuarem trabalhando (TSANG, 2019).

Em se tratando das emoções, dentro da literatura especializada sobre emoções na educação, as

⁴¹ Para mais informações ver: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 06 ago. 2020.

perspectivas biológicas e cognitivistas assumiram um lugar de domínio no campo de ensino de línguas (BENESCH, 2017). Em termos políticos, Boler (1999) destaca que o projeto neoliberal aliado aos estudos sobre emoções positivas na Educação, muito difundido pelos especialistas da Ciência Cognitiva e Psicologia Comportamental nos anos 1970 e 1980, estimulava, sobretudo, as emoções de resiliência e cuidado, construindo e reforçando a imagem de que o “bom” professor precisa se “doar” pelo seu trabalho.

Devido a necessidade de demonstrar essas emoções positivas com frequência, muitos professores desenvolviam crises de ansiedade e baixo entusiasmo pela profissão (BOLER, 1999). Boler (1999) argumenta que, dentro da perspectiva neoliberal, o indivíduo “emocionalmente inteligente” reflete o paradigma do sujeito autônomo, que produz com eficiência e qualidade, capaz de executar várias tarefas em prol da geração do lucro da empresa, necessitando esconder ou mascarar as emoções indesejáveis para não parecerem profissionais de comportamentos desviantes (BOLER, 1999; BENESCH, 2012; HOCHSHILD, 1983). Esse tipo de professor resiliente é muito difundido pela mídia, como no filme “Freedom Writes”,⁴² em que a professora se doa para “salvar” seus alunos. Não quero aqui apagar a responsabilidade do professor com a escola, porém esse tipo de representação diminui a reponsabilidade do Estado e da sociedade de modo geral sobre a situação de vulnerabilidade em que a escola pública se encontra, colocando toda a responsabilidade no professor que precisa parecer um “herói”. Esse compromisso emocional implícito, que se torna uma regra emocional, permanece latente nas pesquisas sobre professores em serviço, visto que o foco recai, geralmente, sobre as técnicas de ensino e de motivação para os alunos, ignorando as questões macroestruturais que envolvem o sistema escolar (BOLER, 1999; BENESCH, 2017). Dessa forma, a imagem do “bom” professor, virtuoso e resiliente cumpre um papel fundamental para a ideologia capitalista, concebendo a emoção de resiliência e do cuidado como "naturais" e a-históricas (BOLER, 1999).

A vida da professora-participante não difere da vida de muitos professores brasileiros no que concerne a sua carga de trabalho. Sua rotina é bem cheia de atividades, levando Maria a se sentir cansada e fatigada. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 4: Então! Acabei de chegar da escola, é meio dia... Então, é bom que

⁴² Segundo a Wikipedia “o filme *Freedom Writers (Escritores da Liberdade)* é um filme de drama norte-americano lançado em 2007 [...] é inspirado nos eventos reais relatados pelo livro *The Freedom Writers Diaries*, baseado nos relatos da professora Erin Gruwell e seus diversos alunos”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Freedom_Writers. Acesso em: 13 out. 2020.

eu já estou assim com as emoções à flor da pele e a gente expõe aqui o que está sentindo, né?! Hoje, campeonato na escola é um dia atípico e os alunos estão com a cabeça só no esporte... As meninas com bermudinha colada essas coisas. Mas em relação a nossa aula de inglês “eh” estou me sentindo como se eu fosse uma formiguinha. Fazendo trabalho Assim, de um tanto de gente [...] (Diário-reflexivo, 17/09/2018).

Verificam-se na fala de Maria duas metáforas que expressam nervosismo e cansaço: “emoções à flor da pele”, “me sentindo uma formiguinha”. A primeira remete aos efeitos da segunda, isto é, o estresse gerado pelo excesso de trabalho deixa Maria cansada e nervosa. Ao observar o Excerto 4, infere-se que alguns eventos que ocorreram na escola lhe causaram tensões e contribuíram para que as suas emoções ficassem “à flor da pele”. O fato de não conseguir a atenção dos alunos, devido aos jogos, a incomodou, pois precisava “fazer o trabalho de um tanto de gente”, cuidar de seus alunos dentro e fora da sala de aula. É importante salientar que o trabalho emocional foca nas regulações das emoções, onde o professor precisa investir em suas emoções para conseguir contornar os problemas que acontecem em seu ambiente de trabalho. Maria alega que se sente como se fosse uma formiguinha, demonstrando que carrega muitas obrigações nas costas e sem descanso. Esse relato destacou ainda que a vida da professora-participante na escola nem sempre sai como planejado, pois ocorrem vários acontecimentos no decorrer do dia. O barulho por conta dos jogos e alguns conflitos com alunos parecem ter atrapalhado o desenvolvimento de sua aula, algo que não dependia diretamente dela para resolver. Apesar de esse episódio não ser comum no seu dia a dia, lidar com esses acontecimentos acaba acarretando esgotamento físico e emocional (DE COSTA; RAWAL LI, 2018) se forem constantes e não solucionados. A emoção da resiliência que Maria desempenha aparece como uma forma de controlar esses imprevistos, mas essa emoção deveria ser mais problematizada dentro da sua escola e não gerenciada apenas pela professora que sofre esse tipo de tensão.

Outro fator que a sobrecarrega é a carga horária de sua disciplina, que tem apenas uma aula por turma, precisando ministrar aulas em muitas turmas. Sabe-se que o trabalho docente não se restringe apenas a ir para a escola, mas em preparar aulas, corrigir tarefas, participar de reuniões, dentre outras atribuições, que acabam comprometendo ainda mais a vida da professora-participante, pois ministrar aulas em várias turmas significa mais alunos e mais atividades para corrigir. Embora esse dado não seja novo, nada parece ter mudado nos últimos anos. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1961) contribuiu para a desvalorização do idioma nas escolas, com reduções de carga-horária e a não obrigatoriedade de uma LE para

o Ensino Médio (LEFFA, 1999). Com a nova LDB, promulgada em 1971, aumentou-se um ano de escolaridade de inglês e diminuiu-se a quantidade de aulas. Na atualidade, com a Lei nº 13.415/2017, o inglês se torna obrigatório desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mas o número de aulas continua baixo. Já na LDB de 1996, o inglês integra a parte diversificada do currículo, a partir da quinta série, ficando à cargo da escola a oferta. Contudo, se tornou obrigatório a oferta por meio da Lei nº 13.415/2017 a partir do 6º ano. Essa situação de vulnerabilidade devido às condições de trabalho será debatida posteriormente. Dando continuidade, Maria prefere trabalhar por meio de projetos temáticos. Para se ter uma ideia de sua rotina, apresento a seguir sua narrativa sobre o seu planejamento para as aulas do segundo semestre de 2018. De forma resumida, Maria explicou:

Excerto 5: [...] eu resolvi trabalhar com esse projeto de história em quadrinhos, que na verdade é um projeto da prefeitura. Mas eu peguei um gancho para gente trabalhar com todas as turmas, sétima, oitavo e nono ano eee aí eu até ia fazer uma conexão com, no nono ano né, que a gente tá falando das metas da ONU [...] no sétimo ano, os meninos são menores e a gente está só num tema mesmo, da jornada literária que é mostrar a escola, meu espaço, meu lugar, eu pertença. Como tem um projeto de “bullying”, na escola, também interdisciplinar... Então, assim, eles fazem em português a história em quadrinhos e eu vou ajudando eles a passarem para o inglês. Alguns alunos são mais autônomos. A história em quadrinhos, desenhos, estão todos prontos (Diário-reflexivo, 17/09/2018).

Ao tentar se distanciar do modelo tradicional de ensino, focado na estrutura da língua, Maria opta por desenvolver vários projetos na escola, a fim de trabalhar a Língua Inglesa de forma interdisciplinar e contextualizada. É importante salientar que, na sua escola, os professores têm autonomia para escolher a metodologia de trabalho e essa liberdade é algo positivo para Maria. Como visto nesse excerto, a professora-participante parece conduzir essa quantidade excessiva de atividades em várias turmas ao mesmo tempo, pois para ministrar 20 horas-aula ela possui 16 turmas. É relevante apresentar esse trecho para demonstrar que sua preocupação e seu compromisso profissional vão além de ensinar a língua pela língua, como ela havia mencionado, mas estimular os alunos a refletir sobre questões sociais. Esse compromisso em se dedicar para abarcar todos esses projetos e muitas turmas pode também contribuir para que o desgaste emocional e físico ocorra, muito embora trabalhar com temas sociais pareça ser um ponto positivo que a leva a investir na preparação dessas atividades para várias turmas e continuar na sua profissão.

A rotina atarefada de Maria não se limita apenas a seu trabalho como docente. Maria é estudante

de um curso de pós-graduação e esse acúmulo de funções, mãe, professora, estudante, desencadeou nela uma crise de ansiedade. Vejamos a seguir seu relato a esse respeito:

Excerto 6: Com relação as minhas emoções pessoais, estou passando por uma crise muito forte de ansiedade, tenho um problema, uma inflamação no intestino que fica mais forte quando eu estou estressada. Tive que tomar corticoide e isso tudo abala o meu sistema emocional a ponto de me dar insônia a ponto de eu querer trancar tudo. Não estou dando conta nem de olhar a disciplina da pós. Isso tem me causado muita ansiedade e está refletindo no meu corpo. É uma doença autoimune de cunho emocional. A gente tem que ver o que realmente é prioridade. Para mim é a minha família o meu filho. Mas tem dias que estou melhor e vou fazendo o trabalho de formiguinha com poucas aulas (Diário-reflexivo, 15/10/2018).

A professora-participante menciona que diminuiu o número de aulas para que pudesse continuar se profissionalizando. Infere-se que iniciar um curso de pós-graduação tornou-se mais um compromisso que exige a sua dedicação. De modo geral, no contexto brasileiro, é muito difícil os professores da educação básica receberem algum tipo de incentivo para continuarem estudando. Ou eles reduzem a carga horária ou pedem licença sem remuneração, o que muitos não podem fazer, pois dependem de seus salários para sobreviver. Os que decidem se profissionalizar como Maria, acabam se responsabilizando totalmente pelas suas escolhas, sem ao menos ter uma perspectiva de melhoria de seus salários. A professora-participante comentou em uma de nossas conversas, que não foi registrada, que o plano de carreira da prefeitura não prevê nenhum tipo de incentivo aos professores e mesmo assim ela resolveu continuar se profissionalizando, por desejar adquirir mais conhecimentos.

Outro ponto importante para salientar é que Maria sofre de uma doença autoimune, que piora com o estresse. Ela relata que teve uma crise forte de ansiedade, que pode ter sido provocada pelas múltiplas funções que ela desempenha em sua vida, algo que parece comum no cotidiano de muitos professores brasileiros. Mais adiante, Maria fala novamente sobre essa questão:

Excerto 7: Eu não sou de faltar na escola. Estou doente e não pego licença, mas hoje se eu pudesse eu tinha faltado. Eu estava tão cansada por conta do trabalho da pós. Mas com apresentação de aluno que não dava para faltar mesmo! Tem hora que a gente se cobra muito, se põe obrigação pela responsabilidade. Tenho que cobrar deles e tendo que cumprir a minha obrigação (Diário-reflexivo, 23/10/2018).

Como visto nesse excerto, Maria não falta ao seu trabalho, mesmo que o curso de pós-graduação esteja lhe causando cansaço. Infere-se aqui que Maria sente prejudicar seus alunos caso falte ao trabalho. Além disso, ela teria a possibilidade de cuidar de sua saúde se tirasse licença médica,

mas preferiu continuar trabalhando, mesmo colocando em risco a sua saúde. Compreende-se aqui que o trabalho emocional está relacionado à ética pessoal e profissional de Maria. Ela enfatiza que tem que cumprir a sua “obrigação”, dando a entender que seu senso de dever não permite que ela falte, mesmo sofrendo problemas sérios de saúde. Em um outro diário-reflexivo, realizado no Dia dos Professores, Maria relata que se sente “deprê” e expressa um sentimento de insatisfação em relação a sua profissão:

Excerto 8: [...] e hoje que é dia dos professores estou até meio “deprê” de ficar olhando feliz dia dos professores e tal o pior é que a gente passa por tanta coisa, que dá vontade de me aposentar logo... É um dia de reflexão, mas dá vontade de me aposentar, quando o corpo adoce fica difícil mesmo. / Mas isso apareceu em 2005 quando eu estava terminando o meu mestrado. Nem o doutorado nem a escola deve ser um peso. Quando a gente quer passar uma mensagem, por exemplo, a gente não pode falar tão abertamente na escola sem partido, a gente já está vivendo isso, não pode falar abertamente e tenho um certo receio e todos vão votar no ... e ainda dizem que estamos doutrinando. Isso afeta a gente. Estou com provas, redação pra corrigir, imagina, muita coisa na cabeça. Estou pendido a Deus para me sustentar, não está fácil. Uma crise de ansiedade... e tenho que dar conta de passar um sentimento bom para o meu filho e para minha mãe que está doente. Estou tentando dar conta de tudo e vamos ver até onde a gente vai (Diário-reflexivo, 18/10/2018).

Maria revela que não está se sentindo feliz no dia em que se comemora o Dia dos Professores no Brasil. Para ela, essa é uma data que a fez refletir bastante. No início de sua narrativa ela menciona que tem momentos felizes, quando consegue realizar um bom trabalho, mas dá a entender que a sua profissão lhe desgasta muito. Ela declara que por conta de não ver mudanças na condição docente gostaria de se aposentar logo, pois está se sentindo doente. Isso é algo que já vem ocorrendo há algum tempo e que com o passar dos anos só piorou. Sua rotina intensa, com provas e redações para corrigir, bem como a preocupação com a sua pós-graduação e com a família reforçam ainda mais o seu cansaço e desânimo.

Segundo um relatório realizado em 2006 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a profissão docente no Brasil sofreu uma baixa procura por conta de baixos salários e do desprestígio da profissão. Dentre outras razões, o relatório aponta a falta de incentivos e de reconhecimento do trabalho, causando insatisfação e baixa autoestima. De modo geral, o docente de Língua Inglesa já vem há muito tempo desempenhando esse modelo de trabalho, com carga horária excessiva, muitas turmas, muitos diários, correções de provas, redações, prazos, preparação e execução de aulas e projetos, reuniões pedagógicas, dentre outras atribuições que correspondem ao modelo do sujeito

“produtivo” e “eficiente” da educação neoliberal. Maria reconhece que nem a escola nem a pós-graduação deveriam ser um peso para ela. Contudo, o fato de ter que gerenciar família, trabalho e estudo está lhe deixando doente e com vontade de desistir, pois menciona que gostaria de se aposentar logo.

Ao verificar a fala de Maria nos excertos anteriores, entende-se que o sistema neoliberal sugere certas regras de conduta que regulam as emoções da professora-participante. Para a visão neoliberal, que visa o lucro acima de tudo, se o funcionário não faltar ao trabalho ele estará colaborando para o bem da empresa. A regulação emocional de Maria, que não expressa abertamente o que sente em seu local de trabalho, atende às normas implícitas do governo, de seus superiores na escola, de seus alunos e pais de alunos, que geralmente veem o professor como um doador, que aguente sobrecargas de trabalho, pois isso já faz parte de sua vocação (BOLER, 1999). Para Boler (1999), o neoliberalismo sustenta a ideia de que o cidadão virtuoso deve ser não apenas empreendedor, mas também “emocionalmente inteligente”. Isso significa que ele deve exibir as emoções adequadas para o seu autodesenvolvimento e promoção, como também para o benefício da instituição, relacionando suas emoções aos interesses do capital. Na próxima seção iremos discutir o trabalho emocional provocado pelos discursos negativos a respeito do professor de inglês e do ensino de línguas.

4.3 “Cada hora é uma coisa”

Discutirei nesta seção o trabalho emocional gerado pela relação de Maria com o descaso por parte do poder público e da sociedade de modo geral sobre a profissão do professor de inglês e a disciplina de LI nas escolas públicas. No Brasil, as políticas públicas para a área da educação, bem como as políticas linguísticas, na prática, parecem passar longe das escolas. De acordo com Ferreira (2017), um estudo realizado com professores de inglês, objetivando investigar o conhecimento sobre Políticas Linguísticas e de Ensino, conclui que os docentes possuem conhecimento incipiente acerca das políticas linguísticas, bem como pouco uso dessas na prática, acarretando emoções de insatisfação, frustração e raiva, sinalizando a necessidade de um diálogo mais aberto entre a escola, professores e encarregados escolhidos pelo governo para elaborar as políticas linguísticas e educacionais. Kelchtermans (2016) afirma que as mudanças que ocorrem nas escolas sem a participação dos professores geram insegurança e sentimento de vulnerabilidade.

Segundo esse autor, existem muitos conflitos emocionais causados aos professores devido às reformas educacionais promovidas pelas instituições de ensino. Para ele, tais conflitos surgem, geralmente, pelo fato de os professores serem ensinados a lecionar em escolas tradicionais e a implementação de reformas educacionais exige dos professores investimento de tempo, de estudo e um aumento de trabalho. No caso de Maria, a questão que lhe causou tensão assemelha-se aos resultados encontrados por Ferreira (2017), como a falta de participação de professores de inglês nas discussões a respeito dessas reformas que envolvem a sua vida profissional. Maria, ao contrário do que observou Kelchtermans (2016), gostaria de poder participar e poder promover modificações que sejam relevantes. Vejamos no excerto a seguir algumas de suas inquietações:

Excerto 9: Agora o inglês inicia no sexto, mas com uma aula por semana. Então, assim enquanto né a BNCC e a LDB, enfim, as leis que regem sendo realmente assim [...] não delimitar, não obrigar, não regularizar o número de aulas [...] Por mais que a gente pensa assim no Ensino Médio, há pouco tempo. Com as reformas do Ensino Médio que teve no governo [...] com todas as críticas houve uma valorização do inglês. Agora parece que vai voltar atrás de novo, não é mais obrigatório no ensino médio, e uma confusão. Aqui no Brasil ninguém se entende para questão da Educação. Porque um começa o trabalho e outro não continua. Quem está da educação coloca qualquer um e aí um começa no trabalho e o outro interrompe. Então é muito difícil o professor agora tem uma formação disso agora tem uma formação daquilo é uma bagunça [...] Eu vejo né uma desvalorização do inglês [...] começa pelo número de aulas As minhas colegas a gente tem um grupo. Na rede Municipal São 16 turmas [...] Aí eu fico assim, a gente estava fazendo uma prova oral eu tive que desistir na última etapa de dar a prova oral, pois não tinha aula suficiente [...] é muito difícil (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Quando os professores não são envolvidos nas reformas educacionais, eles se sentem desvalorizados e fatigados pela falta de andamento nas políticas pedagógicas (KELCHTERMANS, 2005). Nesse caso, para a professora-participante não foi diferente. Via de regra, no Brasil, as mudanças frequentes aos currículos nacionais são impostas de forma vertical (*top-down*), cerceando a participação dos professores em suas decisões (SAVIANI, 2008). Além disso, elas mudam constantemente, ficando difíceis de serem implementadas a contento (SAVIANI, 2008). Para Maria essa descontinuidade passa a impressão de falta de seriedade com a sua profissão, visto que os grupos que estão no poder decidem o que é melhor para sua classe, para a disciplina que leciona, seguindo suas visões ideológicas, sem ao menos solicitar a opinião dos professores que irão aplicar essas reformas na prática. A escola, por outro lado, nem consegue acompanhar tantas mudanças, pois, geralmente, não há tempo hábil, devido às mudanças de governo e à descontinuidade do trabalho anterior. A professora-participante

termina sua reflexão destacando novamente que sente uma desvalorização da disciplina de Língua Inglesa e que o número de aulas não é suficiente para que se ensine satisfatoriamente, dando a entender que os problemas reais continuam sendo ignorados. Para Kelchtermans (2016), os professores se sentem à margem, pois lhes é negada a voz para as decisões e implementações de políticas educacionais, que atingirão suas vidas, gerando o sentimento de desprestígio e falta de importância. Esses sentimentos aparecem em outro trecho de sua narrativa:

Excerto 10: Eu acho que ignorar é realmente um verbo uma ação que exprime o que a gente faz, porque tem hora que a prefeitura que faz isso [...] é porque cada hora é uma coisa né então, assim, por isso que eu falo né no momento da formação é importante assim a gente tem que ter formação continuada de professores tem que ter um tempo para isso, porque aí a gente vai poder debater (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

O fato de ser ignorada pelo poder público provoca desânimo em Maria, que diz ignorá-lo também. Maria não se refere ao fato de ignorar os problemas da educação da mesma forma que o poder público faz. Porém, como afirma Monte Mór (2013), os professores são dotados de agência, mas nem sempre conseguem aplicá-la na prática. Todo o indivíduo nasce com potencial de agência, mas as circunstâncias externas acabam por dificultá-la. Benesch (2018) reconhece que as emoções de professores de línguas são fontes potenciais de ação, pois dão sinais de que as condições de trabalho são favoráveis ou desfavoráveis, necessitando mudança. Assim, as emoções podem servir como guias agentivos valiosos para a ação coletiva (BENESCH, 2018). A prefeitura, representada pela secretaria de educação, parece não dar atenção às reais necessidades dos professores e Maria se sente ignorada, desvalorizada pela maneira que essa instituição lhe trata e salienta que isso poderia ser melhorado se houvesse um curso de formação, para que os professores pudessem discutir e, quem sabe, se fazer ouvir, visto que estariam unidos dentro de uma coletividade e não sozinhos em seus locais de trabalho.

Outra questão relacionada a desvalorização de sua profissão refere-se à contratação ou reaproveitamento de professores não formados na área para atuarem como docentes de LI. Na sua escola há uma outra professora que ministra aula de inglês e não possui formação em Letras ou Letras/LI:

Excerto 11: Eu sou a única professora de inglês no sentido de ter a formação né, mas tem a outra professora que eu te falei, que pega o sexto ano. Mas, realmente ela não é de inglês. Atua no 6º ano em uma turma do 7º que eu não dou aula, mas realmente a gente fica eu e ela com pouca sintonia de

planejamento coletivo (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Embora Maria só tenha comentado sobre esse fato nesse excerto, percebo que esse fator seja relevante mencionar, visto que Maria valoriza o trabalho coletivo, a interação com outros professores, bem como a sua profissão. A questão de um professor sem formação na área poder atuar como docente da disciplina de LI só reforça a crença de que essa não é importante na escola pública. Segundo Biesta (2009), a ideia de que qualquer um pode ensinar inglês colabora com o discurso neoliberal e ajuda a desvalorizar a profissão do docente. Sob esse ponto de vista, a educação visa o lucro e não a qualidade (BIESTA, 2009) e, por isso, muitos professores não formados na área acabam complementando sua carga horária com disciplinas consideradas de menor importância. Na escola de Maria, por exemplo, o 6º ano e uma turma do 7º ano regular não têm uma professora formada na área. Isso é uma prática muito comum nas escolas públicas, pois o governo não contrata um professor com poucas aulas e nem paga horas extras para um professor da mesma escola. Maria destacou que não culpa a professora por isso, pois ela precisa sobreviver e acaba entrando no jogo. Mas, ela reconhece que isso atrapalha o andamento da disciplina na escola, pois se ela ou outra professora formada em inglês atuasse, poderia ser melhor.

Atualmente, a precarização do ensino neoliberal pode ser vista nas propostas de leis governamentais, por exemplo, a Lei 13.415/2017 destinada à reforma do Ensino Médio. Essa lei alinha-se aos moldes do capitalismo, pois o docente não precisa ser formado na área em que atua, mas provar que possui o saber necessário para ministrar aulas. Por meio dessa lei foi implementado o título de “notório saber” aos professores sem formação específica, desvalorizando todo o trabalho que vem sendo feito nas licenciaturas brasileiras na tentativa de dar ao profissional de ensino a valorização e a segurança de que a sua formação vai ser diferencial para a profissão. Além dessa lei, com a implementação da reforma trabalhista, Lei n. 13.467/2017, a profissão docente virou um tipo de “delivery” ou “uberização”, em que as instituições privadas podem utilizar os serviços do professor de forma contínua, sem vínculos empregatícios, apenas clicando em um cadastro de professores e escolhendo o que mais se adequa a sua necessidade. Esses pontos mencionados colaboram para a perpetuação da imagem da escola pública como fraca e acabam gerando desconfiança e descrédito. Maria fica muito chateada com isso e questiona: “Que insegurança é esse da gente não acreditar na educação pública?” (Entrevista-narrativa, 19/12/2018), mostrando-se incomodada com essa imagem que circula na sociedade.

Ampliando nossas lentes de análise, segundo o modelo capitalista, o professor é um indivíduo que vende a sua força de trabalho para atender as ideologias dominantes, demonstrando apenas algumas habilidades para “funcionar” a contento da instituição. Nesse entendimento, a solução para a qualidade na educação é abrir as portas para que outros profissionais não formados na área contribuam aos fins lucrativos das empresas, ao invés de melhorar as condições das escolas públicas que estão precisando de professores e cursos de formação de professores. Essa posição visa diminuir a autonomia e a autoridade de professores, direcionando as decisões sobre o que e como ensinar e avaliar, que passam a ser tomadas além da sala de aula e não pelos próprios professores (ZEICHNER; LIU, 2010).

De modo geral, existe um certo consenso na sociedade de que a escola pública é precária e que não oferece um ensino de qualidade, ou seja, que ela fracassou (BIESTA, 2009). Uma das razões que levam a perceber a educação como um problema “insolúvel” pode estar nos valores e preferências pessoais que cada um possui, não abrindo espaço para uma discussão racional (BIESTA, 2010). Segundo Biesta (2010), as visões dicotômicas entre o "conservadorismo" e o "progressismo" são posições subjetivas difíceis de entrar em negociação. Uma visa a produtividade, controle e padronização baseados em índices de eficiência e a outra em oferecer condições para que o estudante se reconheça como cidadão e possa viver ativamente em sociedade (MATTOS, 2015). Desse modo, a luta entre essas forças pode causar conflitos na subjetividade, provocando trabalho emocional no professor.

Outro reflexo de decisões externas, que afetam as suas escolhas pedagógicas, também mencionado por Maria, foi a forte campanha da sociedade pela implantação do projeto Escola Sem Partido. O fato de não poder trabalhar com questões que desenvolvam o senso crítico dos alunos a deixou muito preocupada, temendo ser taxada de “doutrinadora”. Veja a seguir:

Excerto 12: Quando a gente quer passar uma mensagem, por exemplo, a gente não pode falar tão abertamente, a escola sem partido, a gente já está vivendo isso, não pode falar abertamente [...] ainda dizem que estamos doutrinando. Isso afeta a gente (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Maria não demonstra estar de acordo com as pressões em relação ao Projeto Escola sem Partido.⁴³ Apesar de não ter sido aprovado, o fato de essa discussão existir na sociedade a

⁴³ De acordo com Costa Leite (2018), propostas autoritárias vêm sendo implantadas desde o ano de 2016, sob a alegação de promover um ensino “neutro”. Contudo, Costa Leite (COSTA LEITE, 2018) afirma que não existe neutralidade na educação, portanto, projetos como da Escola Sem Partido impedem que os estudantes possam refletir sobre a sua realidade criticamente.

incomoda muito, visto que vai de encontro à visão de ensino crítico de línguas. Para ela o momento político que a sociedade estava vivendo a afetou profundamente, pois os discursos contra o ensino que visa a reflexão crítica foram muito criticados. Como exemplo, Maria cita um episódio que ocorrera com um de seus colegas, que discutiu a respeito da pobreza que existe nos Estados Unidos e a mãe de um aluno não concordou e mandou uma carta a escola questionando a aula do professor.

Excerto 13: Nesse dia aconteceu um episódio, lembra que eu comentei que o professor de geografia estava lendo um texto da UNESCO e uma mãe escreveu uma carta de duas páginas criticando a postura da UNESCO, que é de esquerda, que não tem um posicionamento neutro e ela querendo fonte a respeito dos dados citados porque estava falando do aumento da pobreza nos Estados Unidos e ela não concorda e tal [...] a nossa escola sempre foi um espaço democrático, onde os professores trabalham de forma crítica. E agora a gente fica com medo (Diário-reflexivo, 05/11/2018).

Nota-se que essa mãe questionou a fonte que o professor utilizou em sala, pois não concordava com os fatos, dando a entender que a ideologia pessoal dessa mãe ameaçou a prática pedagógica do professor. Essa visão conservadora e hegemônica de países “desenvolvidos”⁴⁴ é muito comum em nossa sociedade. Para Sousa Santos (2016), é preciso que a escola desconstrua esses discursos ingênuos a respeito de países que controlam a economia mundial gerando desigualdades. Esse pequeno movimento local, contra-hegemônico, pode causar muita tensão nas escolas, deixando os professores com medo, como Maria termina falando nesse trecho. O medo parece não ter paralisado Maria ou seus colegas, mas, com certeza, gera um intenso trabalho emocional, principalmente aos professores que se preocupam com uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Como vimos nesta seção, a falta de visibilidade e de voz às decisões do governo lhe causam frustração. Maria se sente ignorada pelo poder público que não atende a suas reais demandas, como respeitar sua profissão contratando um profissional formado na área para atuar como professor de inglês. A desvalorização de sua profissão é algo que lhe deixa muito desanimada, especialmente pelo fato de a sociedade não entender o papel da escola e utilizá-la para preservar seus valores e suas ideologias, como aconteceu no episódio de uma mãe questionar a aula de seu colega. Como salienta Foucault (*apud* VARELA, 1992), a escola moderna busca a implementação de um sujeito disciplinado e dócil, atendendo às tecnologias de poder, bem

⁴⁴ Essa palavra está entre aspas porque entendo que o sentido de “desenvolvido” não se refere apenas aos países economicamente mais fortes, mas também aos que dominam social e culturalmente o mundo.

como aos interesses do neoliberalismo, com as tecnologias do eu, se autovigiando e se autorregulando para alcançar o bem-estar individual. Maria parece se dar conta disso, pois tece várias críticas à escola e aos desmandos do poder público e da sociedade. O trabalho emocional da professora-participante então acontece na intensa autorregulação de suas emoções que ora lhe suprimem sua agência ora lhe impulsionam para a ação. Veremos na próxima seção outros fragmentos que demonstram tensões entre os discursos negativos sobre a escola pública e a disciplina de LI.

4.4 “Temos que provar que é possível”

Nesta seção, focarei nos discursos que desqualificam o ensino de línguas nas escolas públicas e a capacidade do professor de inglês no Brasil. Segundo Tracy (2005), os discursos dominantes em contextos sociais moldam o que é apropriado em termos de emoções e comportamento. É importante salientar que práticas de trabalho emocional nesta pesquisa são analisadas não por seus significados inerentes ou como representações da verdade, mas segundo as maneiras pelas quais elas interrompem ou sustentam relações de poder. Assim, pode-se observar que Maria assume posições de resistência e contestação aos discursos negativos relacionadas ao ensino de línguas e de professores de inglês de escolas públicas, gerando frustração e insegurança, como se vê quando ela leva para a sala de aula questões além da gramática.

Como afirma Benesch (2017), os discursos que envolvem a educação de línguas não são neutros e, portanto, precisam ser problematizados com lentes mais amplas e críticas. Nesse sentido, por meio das narrativas de Maria, constatou-se que os discursos de desvalorização do professor de LI e de ineficiência do ensino de inglês nas escolas públicas são fatores que exigem regulação de suas emoções, pois produzem emoções negativas. Em um trecho da entrevista-narrativa, a professora-participante alega que os discursos negativos em relação ao ensino e ao docente de inglês a deixam desanimada, fazendo até com que ela se questione, levantando dúvidas sobre sua própria profissão:

Excerto 14: Mas, muitas vezes a gente vai deixando... porque aquilo que as pessoas pensam sobre você, tanto se repete que você acaba comprando como verdade é que você se deixa levar por muitos mitos. A gente tem que tomar muito cuidado porque tem hora que [...] tem uma fase de desânimo [...] porque o tempo inteiro todo mundo desanimado né os colegas realmente não entendem quando precisa de dobrar na EJA: 'não, gente, é só para dar o verbo to be? qualquer um consegue'. Aí vamos lá... entendeu? [...] tem mudado muita coisa mas a maioria que não entende [...] temos que provar

para você, para os alunos, para nossa comunidade para os colegas que é possível. Mas aí você se pergunta: 'é possível mesmo?' É o tempo todo se questionando por que se você não acreditar que é possível não tem mais nada a fazer. Quando a gente olha há muito o que fazer. Realmente o resultado de você ver [...] não é tão visível, nossa eles não estão falando. É uma evolução. Mas muito lenta é complicado mesmo. (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Quando Maria menciona que tem que provar o tempo todo que é possível ensinar a língua e que isso não se concentra apenas no verbo “to be”, ela se refere a uma crença muito forte de que não se aprende inglês na escola pública (BARCELOS, 1995; 2006). Maria declara que precisa provar para “todos” que é possível ensinar inglês, produzindo um intenso trabalho emocional, fazendo até mesmo com que ela duvide de que isso é possível. Durante muito tempo o professor de línguas estrangeiras no Brasil era considerado um mero técnico de transmissão de conteúdos e métodos vindos de especialistas “nativos” de países do círculo central (KUMARAVADIVELU, 2003). Segundo Kumaravadivelu (2003), esse tipo de pensamento construiu uma marginalidade e posicionou conhecimentos locais como inferiores aos da metrópole, causando um sentimento de inferioridade e subserviência (PENNYCOOK, 1998; 2007; RAJAGOPALAN, 2003). Esses sentimentos são comuns em estudantes e professores de escolas públicas, porém, Maria parece ter consciência crítica a esse respeito, pois não aceita esses discursos de forma passiva, questionando a sua disseminação.

Embora o mito do falante nativo já tenha sido muito discutido por vários estudiosos (RAJAGOPALAN, 2003), ele parece estar presente no contexto de Maria. É importante salientar que esse mito não se resume apenas ao desejo de possuir a pronúncia “britânica ou americana” ou de acreditar que o professor nativo seja melhor que o não nativo, mas, nos efeitos causados por essa falácia, visto que, juntamente com esse mito, aderem-se crenças negativas sobre a capacidade do professor brasileiro e da escola pública. Segundo Jenkins (2006), as tensões que envolvem a Língua Inglesa não se limitam na disputa de poder entre os círculos concêntricos, do círculo interno requerer superioridade aos outros, mas de alguns pesquisadores do círculo externo e do círculo em expansão propagarem indiscriminadamente o inglês “como uma língua estrangeira para uso na comunicação com falantes nativos” (JENKINS, 2006, p. 161). Nesse sentido, o falante nativo continua sendo o modelo que serve para legitimar a língua, ignorando a natureza plurocêntrica do inglês (JENKINS, 2006). Maria entende que esses mitos atrapalham a credibilidade de seu profissionalismo. Em um outro momento, a professora-participante menciona que houve um evento em sua escola, cujo palestrante era um “falante

nativo”⁴⁵ e os alunos ficaram muito interessados com a presença dele. Vejamos o seu relato a seguir:

Excerto 15: Acabamos de ter uma palestra com um professor da Universidade de Norte Colorado, sobre inglês como segunda língua. Essa é uma parceria aqui da escola com uma ONG chamada The partners of the Americas, de um professor que é associado a essa ONG [...] Ai ele foi falar sobre o inglês como língua Internacional, mas ele não foi muito para a área da visão crítica do inglês, como língua franca, né?! Nada disso não. Foi mais para essa linha da importância para o acesso do inglês para quem quer estudar fora. E os alunos ficaram curiosos e fizeram perguntas perguntaram em português e como ele quer aprender a nossa língua, a palestra foi em português. Mas foi interessante, os alunos ficaram curiosos, muitos perguntaram sobre intercâmbio e tal, então foi um momento interessante aqui da escola (...) E ele vai propor parcerias de intercâmbio entre a nossa escola e alunos do Colorado. Ele dá aula no curso de “Letras” e foi muito interessante o momento de hoje (Diário-reflexivo, 19/09/2018).

Maria declara que a presença do palestrante foi produtiva, pois ele pretende fazer uma parceria com a escola. O fato de o tema da palestra ser sobre internacionalização fez com que Maria refletisse de forma crítica a esse respeito, dando a entender que deveria focar mais no conceito de inglês como língua franca e não apenas em questões de intercâmbio. Compreende-se aqui que esse tipo de evento acabou reforçando ainda mais o mito do falante nativo em sua escola, pois os alunos falaram em português e não em inglês, transmitindo a insegurança de falar e/ou escutar em inglês.

Como visto no Excerto 14, Maria se questiona se é realmente possível ensinar inglês na escola pública, demonstrando dúvida quanto à possibilidade de ensinar essa língua estrangeira, visto que na realidade das escolas brasileiras “há muito ainda o que fazer” (Excerto 12). Infere-se que o descaso em relação à escola pública e a repetição dessa crença de que não se aprende inglês pode gerar dúvida e desânimo na professora-participante, pois, em alguns momentos, ela parece desacreditar também. Observam-se aqui os efeitos emocionais gerados pelo objeto (LI) e os indivíduos, por meio da repetição de uma crença (AHMED, 2004). Essa crença, muito reforçada e repetida socialmente, produz a impressão de naturalidade e inevitabilidade, podendo se estabelecer como normas sociais e gerar exclusão e injustiça social (AHMED, 2004; BENESCH, 2017). Nesse entendimento, em um mundo globalizado, o professor precisa ficar atento a não neutralidade da língua (DUBOC; FERRAZ, 2011). Para Duboc e Ferraz (2011, p.

⁴⁵ Apresento “falante nativo” entre aspas, visto que a perspectiva de estudo de inglês como língua franca já vem questionando esse termo, pois nessa visão, o inglês não tem dono. E a questão do “nativo” da língua é muito questionada.

25)

[...] a questão do falante ideal [...] preveem um tratamento mais fluido a conceitos que outrora costumavam ser bem delimitados, como a idéia de nação e de identidade nacional [...] trata do reconhecimento de novas variações do inglês produzidas em contextos transnacionais [...] em tais contextos, preserva-se agora tanto uma inteligibilidade internacional quanto a identidade daquele determinado contexto, cujo falante estrangeiro não é mais obrigado a tomar o falante nativo como modelo-padrão.

Isso significa que há possibilidades de utilizar a língua sem desvalorizar a cultural local. Considerando que existem no mundo diferentes ingleses, a negociação de compreensão é necessária para que haja inteligibilidade entre os falantes para o seu próprio benefício, envolvendo esforços de todas as partes (JENKINS, 2009). Maria precisa despertar essa consciência nos alunos, alinhando suas escolhas com suas ações. Maria reforçou essa crença em um outro momento:

Excerto 16: Então eu fico em crise! Que inglês é esse que eu estou dando, né? Porque não é uma aula que se assemelha a um cursinho. Às vezes eu noto que alguns alunos queriam sim, que a gente tivesse mais inglês. Mas, por outro lado é muito complicado a gente dosar isso numa turma muito desnivelada e trazendo essa temática (Diário-reflexivo, 15/10/2018).

A partir desse excerto, verifica-se que Maria afirma estar em crise e se pergunta “que inglês é esse que eu estou dando?” A sua aula não se assemelha a de um cursinho, como ela menciona. Geralmente, nos cursinhos de inglês os alunos acabam utilizando mais a habilidade oral, dando a impressão de que estão aprendendo a língua (COELHO, 2005). Para Barcelos (1995; 2006) a predominância da crença, em alunos de educação básica, de que não se aprende inglês na escola pública coloca o cursinho de línguas como um local onde realmente se aprende inglês, e entende que o ensino da escola pública se caracteriza como ruim e desmotivador (BARCELOS, 2006). Além disso, Barcelos (2006) declara que a competência dos professores de escolas públicas normalmente é questionada em comparação àqueles de cursinho de línguas, reforçando a fala de Maria, que se sente desanimada em ter que “provar” que sabe a língua, que sabe e que é possível ensinar inglês, mas que precisa de apoio e quer ser ouvida pelas autoridades, como discutido na seção anterior.

Retomando o excerto, Maria afirma que o fato de a turma ser “desnivelada” não colabora para que os alunos falem em inglês. Embora ela tenha feito esse comentário, ela tem consciência de que o problema é estrutural e não apenas do aluno. Na literatura de ensino de línguas, muitas

pesquisas foram realizadas enfocando a motivação do aprendiz para aprender a falar inglês (DÖRNEY, 1990), porém, outros pesquisadores de cunho mais crítico demonstram que a motivação não garante a aprendizagem e sim o quanto o aluno está disposto a investir na língua-alvo (NORTON, 2000). Tratando esse assunto ainda dentro de uma visão política, Siqueira (2020) reconhece que o acesso à língua inglesa, ou qualquer outra língua estrangeira, não é um processo democrático em nosso país. Embora o inglês seja reconhecido como língua franca, o Brasil ainda está longe de alcançar uma real democratização do seu acesso, ou de qualquer outro idioma, principalmente para as classes menos favorecidas. Conforme afirma Siqueira (2020, p. 122),

[e]ssa realidade não tão otimista impregnou, de muitas maneiras, a sociedade brasileira ao longo dos anos com a forte crença de que aprender uma língua estrangeira nas escolas regulares é uma tarefa desafiadora, senão impossível. Como o sistema educacional oficial (público e privado) tem se mostrado incapaz de oferecer cursos e programas de LE de qualidade, [...] isto é, institutos de línguas ou os chamados “cursos gratuitos”, floresceu com o objetivo de responder prontamente a uma enorme demanda em um ambiente de mercado cada vez mais.

Assim, o inglês, visto como uma mercadoria, facilita o acesso aos que possuem condições financeiras para pagar um cursinho, deixando à margem as classes menos favorecidas. No excerto anterior e no excerto a seguir, Maria demonstra que essa crença ainda existe, perpetuando a ideia de que existe um lugar que marca quem pode e quem não pode aprender a LI. Os discursos pejorativos influenciam na construção de subjetividades nas escolas, levando alunos e professores a assumirem posições que os reforçam, pois os professores nativos e os alunos de classes sociais mais elevadas, que possuem capital cultural institucionalizado, serão sempre as bases difíceis de serem alcançadas por quem não possui as mesmas condições. Por essa razão, essa crença é difícil de ser eliminada em nossa sociedade, visto que, por vezes, não debatemos sobre isso abertamente com os alunos nas escolas. Pelo visto, Maria tem consciência disso, mas precisa problematizar mais a esse respeito em seu espaço escolar, tanto com seus pares quanto com os alunos.

Mais adiante, Maria volta a comentar que os professores no Brasil vivem um desafio de reconhecimento sobre a sua formação e proficiência na língua-alvo:

Excerto 17: Brasil é um desafio. Você é desacreditado o tempo inteiro, em todo lugar. Quando a gente está no cursinho a primeira coisa que você ouve: ‘meu inglês é ruim, meu inglês é de escola pública, a gente só aprende o verbo to be’. E a gente não para com essa história de falar que a gente só aprende

o verbo to be, porque inclusive, se é que estão aprendendo direito, porque chega na hora da gente ensinar o verbo to be [...] aliás a gente tá o tempo inteiro trabalhando o verbo to be, mas a gente não dá o nome mas enfim esse ano, o último ano, no sétimo ano é a última etapa eu dou nome aos bois e eles descobrem que eles estavam, aquilo tudo que a gente estava vendo era o verbo to be. Mas, há muitos mitos e a gente é muito criticado. Há pouco tempo uma pesquisa aí falando que os professores de inglês não falam inglês. As pessoas ficam surpresos quando veem que o professor de escola pública fala inglês. E isso aí é falta de crédito de toda sociedade e da rede pública, da prefeitura de ensino. Há muitos professores capacitados, nos cursos de formação os professores eles falam inglês muito bem então não é porque a gente não fala inglês (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

O sentimento de insatisfação perante as críticas da sociedade a respeito da competência linguística e profissional de professores de língua inglesa aparece novamente na fala de Maria. No início desse excerto, a professora-participante menciona que costumava escutar muito dos alunos de um cursinho de línguas em que ela trabalhava que eles não sabiam inglês, pois só viram inglês na escola pública. Esses alunos também reproduzem a ideia de que nesses espaços só aprenderam o verbo “to be”. Maria contesta essa crença e rebate dizendo que tem muitos professores bons na escola pública e que a questão de o ensino ainda ser deficitário não tem ligação direta com a competência linguística do professor e sim com a falta de condições para desenvolver um trabalho melhor. Ela explica que a gramática está o tempo todo sendo trabalhada nas atividades de inglês, porém, os alunos não se dão conta disso. Segundo Maria, algumas pesquisas divulgadas pela mídia também colaboram na proliferação da imagem do professor brasileiro como deficitária. A esse respeito, Gimenez *et. al.* (2006) relatam que estudos na área de línguas têm mostrado como os discursos da mídia veiculam mitos relacionados à eficácia do ensino de inglês voltados para cursos livres, influenciando nos critérios e julgamentos da sociedade em relação à disciplina de LI ministrada nas escolas, favorecendo os interesses de empresas privadas. Assim, os efeitos discursivos acabam invadindo as salas de aula, mexendo na autoestima do professor e dos alunos (RAJAGOPALAN, 2003).

Ademais, esses discursos criam rótulos e colocam em movimento uma ampla gama de estratégias de normatização que colaboram na perpetuação da exclusão da LI em escolas públicas (MORGAN, 2004). Morgan (2004) alega que, embora alguns indivíduos resistam a esses discursos estereotipados, outros podem construir formas de autocompreensão de acordo com as posições de sujeito que um determinado discurso de inferioridade apresenta. Por exemplo, um aluno rotulado com proficiência limitada pode vir a desenvolver a noção de que

o seu conhecimento prévio é insatisfatório, acarretando uma falta de perspectiva de futuro por meio da escola pública, pois, também não acredita que possa aprender LI nesse local. Isso pode ser observado no Excerto 17 desta seção, quando Maria se questiona sobre a veracidade desses mitos.

Maria relata, a seguir, que algumas vezes tem dificuldade de estabelecer um diálogo com seus alunos na língua-alvo. Ela declarou que no passado utilizava o inglês em sala de aula, pois estava fazendo um curso de formação, dando a entender que se sentia mais motivada.

Excerto 18: [...] a gente começa um pouquinho entrar nesse conceito de inglês da globalização, da língua internacional. E dentro de tudo isso há uma crítica, enfim! Mas, só que para a gente estabelecer um diálogo desses em inglês é muito difícil. Ano passado, eu estava mais assim, a gente estava tendo as aulas mais em inglês do que esse ano, a gente estava em formação até a metade do ano, estava naquele gás e tal. Mas sempre precisava de um aluno para ficar traduzindo, ou eu traduzindo, fazendo tradução simultânea (Conversa pelo aplicativo de mensagem, 07/12/2018).

Nesse excerto Maria se refere ao fato de tentar ministrar uma aula para os alunos dentro de uma linha crítica de ensino de línguas, alegando ter dificuldades em explicar um assunto amplo, como o uso do inglês como uma língua global, na língua-alvo. A oralidade aparece novamente como um desafio a ser enfrentado. De acordo com as OCEM-LE (BRASIL 2006), a língua materna não precisa ser totalmente excluída de sala de aula. O professor possui condições de dosar o uso das línguas de acordo com cada turma, aula, tema, perfil de alunos, lembrando que a língua-alvo não é o fator mais importante a ser focado, mas outras habilidades como a colaboração, soluções de problemas, produção de sentidos, dentre outros (BRASIL, 2006). A questão da oralidade já vem sendo muito debatida durante muitos anos e parece afetar as emoções de Maria e dos alunos, pois acabam evitando.

Maria salienta que utilizava mais a língua-alvo no ano anterior, devido a estar participando de um curso de formação de professores. Ela comentou, em uma conversa informal, que esse curso foi ministrado pelo Conselho Britânico. O curso denominado “Improve your English” a motivou a utilizar mais o inglês em sala de aula, mesmo que tenha lançado mão de uma estratégia de traduções simultâneas. É interessante salientar que o Conselho Britânico é uma instituição ligada ao governo do Reino Unido e isso parece não lhe instigar nenhum questionamento. Pelo menos, não consta nada nos dados. Será que o fato de o curso ser ministrado por uma instituição que representa o poder colonial sobre o ensino de línguas seria algo positivo aos professores? Percebe-se que no cotidiano de Maria existem práticas que

reforçam os estereótipos e uma falta de oportunidade para que os professores possam debater esses assuntos. Maria destacou anteriormente a importância de se ter cursos de formação para que os professores possam trocar experiências e se fortalecer enquanto classe. Entende-se que o fantasma da colonialidade, que carrega seus mitos e crenças, é difícil de ser ultrapassado e ressignificado, visto que foram anos e anos de repetição de “verdades” sobre o professor de inglês de línguas adicionais, de países dos círculos de expansão e do inglês ensinado em escolas públicas.

Em um outro momento, ela relata um episódio de um aluno que chegou a colocar a mão nos ouvidos para expressar a sua frustração em relação a aprendizagem oral de LI. Vejamos a seguir:

Excerto 19: Teve uma época que quando eu começava a falar inglês a menina colocava até, assim, eles têm uma resistência, ‘eu não estou entendendo nada’, e colocava até a mão no ouvido e falava ‘ai, para de falar essa língua’, então, assim. Ai, você vai meio que desanimando mesmo (Conversa pelo aplicativo de mensagem, 07/12/2018).

Como visto nesse excerto, alguns alunos de Maria demonstram resistência quanto à prática da oralidade em inglês, mesmo que seja apenas para escutar a professora ministrando a aula na língua-alvo. Esse aluno em questão chegou a colocar a mão nos ouvidos de tanto que a língua inglesa lhe causa incômodo. Nesse sentido, a oralidade em LI em sua sala de aula pode afetar tanto os alunos quanto a professora, de formas diferentes. A professora fica frustrada, pois gostaria que seus alunos participassem nas aulas utilizando a LI, já alguns alunos não possuem o mesmo desejo, seja por vergonha ou por não sentirem vontade de investir nessa língua, por motivos variados. Nesse caso, existe uma regra emocional de que os alunos deveriam gostar da LI e o fato de eles não gostarem incomoda a professora. Segundo a visão pós-estruturalista das emoções, Ahmed (2004) argumenta que as narrativas de si são construídas por meio do outro, nesse caso, elas são representadas pelo colonizador, o falante nativo, o cursinho de línguas, sendo vistos como os lugares e as pessoas legitimadas para falar ou ensinar a língua. E com isso, a emoção de inferioridade pode provocar também uma emoção de “repulsa”, dificultando o investimento que deveria ser demonstrado pelos alunos. Desse modo, as crenças e as maneiras com que as pessoas veem o mundo constroem os discursos, sendo reforçados pelas identificações afetivas (AHMED, 2004).

Nessa relação entre a professora e os alunos, o trabalho emocional se torna constante, pois

Maria precisa ensinar a língua, mas os alunos demonstram muita resistência, deixando-a desanimada. Sugere-se que, nesses casos, os professores averiguem quais são os fatores que causam essa resistência e tentem minimizar esse problema com eles. Assim, perceber e questionar quais são as emoções que produzem sensações negativas quanto a língua poderia ajudar a melhor discutir sobre esses discursos que geram essas atitudes nos alunos. Em um outro momento, Maria declara que em uma de suas turmas os alunos perderam a vergonha de falar em inglês, mas que um de seus alunos demonstrou certa agressividade devido a essa emoção:

Excerto 20: Na minha turma de oitavo ano eu estou trabalhando advérbio de frequência eu pedi que escrevessem sobre a rotina deles, e agora todos já perderam a vergonha de falar inglês. Mas um aluno falava todo o tempo dizendo que ele era burro, que não dava conta. Eu falei que deveria falar em inglês, que atividade oral também faz parte da aula, como a atividade escrita. Aí, eu falei pra ele que ele iria copiar. Voltei (a ser) aquela Kelly, assim, rigorosa / que ele iria copiar o exercício todo, apesar de ele ter a folha, e ele começou apelar e me tratar como se eu fosse uma colega dele. Os próprios colegas disseram para ele que ele dava conta. Nisso eu ajudando eles falarem frases. E depois ele melhorou. Interessante, acho que eu estou sabendo levar os conflitos de sala de aula, levando mais, com mais paciência / Eu não sou de faltar na escola (Diário-reflexivo, 23/10/2018).

A vergonha é um sentimento muito debatido quando se trata da oralidade em LI. Liyanage e Canagarajah (2019) afirmam que essa emoção possui fatores históricos e não apenas individuais. Segundo esses autores, uma das abordagens mais utilizadas no ensino de língua na atualidade, a comunicativa, baseia-se no pressuposto de que existe uma vontade intrínseca nos alunos de usar ativamente o inglês para fins comunicativos, dentro e fora das salas de aula e isso garante o sucesso da aprendizagem. Contudo, nem sempre isso condiz com a realidade. O caso que Maria relata expôs o sentimento de incapacidade gerado no aluno, que se acha burro. De acordo com o relato, a professora-participante e os colegas conseguiram contornar essa situação, contudo, infelizmente, esse sentimento pode acompanhar não somente esse estudante, mas muitos outros que estão na escola pensando que a dificuldade de falar em LI é sua culpa, alguma deficiência sua, sem ao menos se darem conta de que eles são vítimas de um sistema que os ignora e os exclui, pois não dão a devida atenção para essa disciplina, aumentando o número de aulas, por exemplo. Na próxima seção, discutirei o contínuo trabalho emocional da professora gerado pela tensão entre ela e seus alunos, no que se refere ao comportamento, disciplina e participação deles nas aulas de LI.

4.5 “Estou mais flexível, mais light”

Fatores como mau comportamento, falta de atenção e de interesse nas aulas aparecerem como as principais queixas presentes nas narrativas de Maria. Assim, baseada em uma visão pós-estruturalista/discursiva, estou interessada em discutir nesta seção os fatores que constituem o seu trabalho emocional, mediante a interação diária com seus alunos. De forma mais ampla, busco entender como as emoções circulam, são interpretadas e afetam a professora-participante no seu ambiente escolar, ao interagir com seus alunos. Desse modo, esta seção explora as emoções como práticas discursivas, pois compreende-se que o trabalho emocional é regulado de acordo com as regras apropriadas do local. Como explicitado no referencial teórico e reforçado aqui, as regras para a expressão emocional fazem parte de discursos que sustentam certas hierarquias e práticas no ambiente de trabalho de professores. Nos contextos escolares, professores e alunos tornam-se constituídos por práticas emocionais à medida que se adaptam a elas ou resistem a elas (ZEMBYLAS, 2003).

Na literatura especializada, as discussões sobre a interação entre professor e aluno e suas emoções, geralmente, chegam às mesmas conclusões, consideram os alunos como uma intensa fonte de tensão para os professores (BARCELOS, 2015; RUOHOTIE-LYHTY *et al.*, 2017). Para Barcelos (2015), a relação professor-aluno pode gerar estresse e esgotamento emocional. As perspectivas frustradas sobre os estudantes, tais como participação e demonstração de interesse nas aulas, são algumas causas dessas tensões (BARCELOS, 2015; RUOHOTIE-LYHTY, 2013). Dada a importância da emoção no desenvolvimento profissional do docente de inglês (BARCELOS; ARAGÃO, 2018), é relevante compreender quais emoções estão presentes nas relações professor-aluno e se essas podem ajudar o professor a reconsiderar a compreensão sobre seus alunos (RUOHOTIE-LYHTY *et al.*, 2017).

Para iniciar esse assunto, apresento a seguir um excerto em que Maria narra um pouco sobre o seu relacionamento com seus alunos, enfatizando que já foi mais rígida no início de sua carreira, mas, atualmente, ela se considera mais empática e mais “light”, pois prefere “não bater de frente”:

Excerto 21: Então, o meu relacionamento com os alunos tem melhorado ao longo dos anos. Quando comecei era muito rígida, muito séria, né! Eu acho que eu posso melhorar muito mais o relacionamento, essa empatia com os alunos. Mas tem melhorado, assim, eu acho que até tinha comentado com você, que eu estava mais “light”. Porque eu acho que não adianta bater de

frente com adolescente e impor regras... (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Maria comenta que quando começou sua carreira era mais severa em relação ao comportamento dos alunos. Isso pode ter ocorrido devido a sua pouca experiência na época, bem como a imagem de o bom professor, para ela, estar relacionada ao modelo rígido e controlador. Historicamente, nosso país possui uma herança de educação de regime autoritário devido a dois grandes momentos, a implantação de escolas jesuítas no período colonial e a ditadura militar, entre os anos 1964 a 1985 (MATTOS, 2015; MONTE MÓR, 2011). Monte Mór (2011) alega que esses domínios autoritários influenciaram as identidades dos professores, pois esses eram formados, dentro de uma linha de pensamento conservadora, perpetuando valores cristãos, bem como aplicando regimes severos de conduta (SAVIANI, 2008). Como observado no excerto anterior, Maria acha que precisa melhorar mais seu relacionamento com seus alunos e indica que deixou pra trás uma postura mais rígida, mostrando uma mudança de crença de que precisava ser uma professora rigorosa. Mais à frente, Maria reflete novamente sobre isso, porém, o fato de não ser tão rígida, quanto no passado, fez com que ela se sentisse mais permissiva:

Excerto 22: Mas é isso, eu estou me colocando mais no lugar do aluno, por isso eu estou mais permissiva, mas ao mesmo tempo eu estou notando que a disciplina [...] (Conversa pelo aplicativo de mensagem 07/12/3018).

A empatia, ato de se colocar no lugar do outro, nesse caso, dos alunos, fez com que Maria se sentisse mais permissiva, passando a ideia de perder o controle da situação. Ela dá sinais de que não se sente totalmente confortável desempenhando essa nova postura, em ser mais “light”, pois se vê “mais permissiva”, gerando um certo conflito. Infere-se que sua autoridade de professora foi abalada, pois deixa a entender que a disciplina não está como ela gostaria que estivesse, por conta de sua conduta mais “light”. Tradicionalmente, o professor é o centro do poder, quem possui o controle e a maior autoridade em sala, não dando espaço para negociação com os alunos. Quando Maria menciona que se sente mais permissiva, a relação de poder horizontal parece lhe causar desconforto, fator muito comum nas escolas, visto que com o número excessivo de alunos e o pouco tempo para executar muitas tarefas conduzem Maria a essa atitude, causando essa sensação. Retomando suas narrativas, em uma de suas memórias do passado, a professora-participante comenta que um de seus alunos perguntou a ela se ela sorria:

Excerto 23: Outra coisa que eu era muito rígida também, até com chicletes na sala. Eu peço para jogar fora, mas eu estou menos rígida. Eu acho que é para não adoecer, não estressar. E é muito interessante quando a gente

assume a postura de aluno, a gente vê que, a gente também faz um monte de coisas e a gente quer cobrar, a gente é adulto. Isso me fez refletir. É, um dia, aconteceu quando eu estava começando. Eu era tão rígida, que um dia eu ri na sala e o menino falou assim, professora você ri? Eu disse, como assim? Sou gente! E como que muda no curso livre, com adultos e com os adolescentes (Conversa pelo aplicativo de mensagem, 07/12/2018).

Como visto, no início de sua carreira, Maria seguia uma regra emocional muito comum nas salas de aula, a de não demonstrar muita emoção ou proximidade com os alunos para não expressar fraqueza (HARGREAVES, 2000). Historicamente, as emoções eram vistas como sinônimo de fraqueza e algo puramente feminino (ZORN; BOLER, 2007). A oposição binária entre emoção x razão pode ter colaborado para essa desvalorização das emoções e sua negligência em sala de aula (ZORN; BOLER, 2007), como já discutido na fundamentação teórica. Nos anos 1980 e 1990, décadas em que Maria se formou e iniciou sua carreira docente, a predominância dos estudos das emoções eram embasados em teorias cognitivistas, voltadas para a regulação das emoções dos alunos e professores, a fim de conduzir situações difíceis na aprendizagem da língua-alvo. As teorias de aquisição de segunda língua visavam atender essa demanda, com estudos em torno de dois temas principais: ansiedade e motivação (BROWN, 1987; GARDNER, 1997; KRASHEN, 1987). Porém, esses estudos focavam nas emoções internas, sem considerar os fatores políticos e sociais (NORTON, 2000). Em um outro trecho, Maria declara que a falta de disciplina lhe causa adoecimento:

Excerto 24: [...] a gente precisa também de disciplina, mas eu estou mais, assim, “eh” sabe que essas coisas também me adoeceram muito, nessa questão de embate com alunos, nessas coisas [...] precisa, você, falar palavrão?... é, na sala... (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Verifica-se que negociação e desenvolvimento do exercício do poder sobre os outros (seus alunos) não é um processo tranquilo para Maria. Embora ela declare estar mais empática, talvez voltar a ser mais rígida seja mais desejado e necessário do que continuar se mostrando mais “light”, pois isso causa tensão e adoecimento, visto que fica difícil controlar uma turma com muitos alunos. Em uma outra situação, a professora-participante relata que uma de suas colegas saiu da sala de aula chorando, pois os alunos demonstram desrespeito e não prestam atenção em sala. Esse tipo de ocorrência afeta muito os professores de sua escola e Maria decidiu compartilhar esse acontecimento com a pesquisadora:

Excerto 25: Hoje aconteceu um episódio com a minha colega [...] ela saiu chorando. Ela estava tentando ensinar um tópico gramatical [...] a turma que produz bem, mas eles conversam demais, e nesse final de ano, ninguém quer

nada. Os alunos começaram a mexer no celular, coisa boba, mas quando o professor já está abalado, então ela começou a chorar na sala, foi no final do horário. Alguns alunos estavam lanchando, outros rindo... Falta de respeito mesmo e ela simplesmente falou que desistiu e saiu da sala chorando (Diário-reflexivo, 23/10/2018).

Geralmente, as regras emocionais que regem as expressões de professores legitimam comportamento de “autocontrole” (BOLER, 1999) e incentivam professores a esconderem suas emoções (TSANG; KWONG, 2016). Nas instituições de ensino, as emoções negativas não são vistas com bons olhos, pois não compõem o sistema de “verdades” sobre o “bom professor”, que precisa ser controlado e com a obrigação de “dominar” a turma (BENESCH, 2017), bem como dar bons exemplos emocionais aos alunos (TSANG; KWONG, 2016). Essas verdades parecem estar presentes nesse evento em particular, contudo, Maria não critica a professora pela sua atitude e sim compreende que sua explosão emocional ocorreu devido à soma de vários fatores: “ano letivo acabando” e os alunos ficam muito cansados, ficando desmotivados para realizar as tarefas em sala de aula, professores também cansados e desmotivados, indicando que as circunstâncias e condições de trabalho colaboraram para provocar esse descontrole emocional em sua colega. Assim, compreende-se que a rotina docente é estressante e que nem sempre é possível manter o controle diante dos desafios da sala de aula, tampouco carregar a tarefa de ser um exemplo para os alunos. Como visto, a relação de tensão entre professores e alunos é complexa e exige sempre um olhar além do indivíduo, pois a sala de aula é um espaço vivo e precisa ser visto com um viés cada vez mais humano, cheio de emoções, de respeito ao outro, de solidariedade aos colegas e alunos.

Dando continuidade, de acordo com a fundamentação teórica desta pesquisa, as normas sociais criam regras emocionais, influenciando como os indivíduos devem sentir as emoções. Na escola onde Maria trabalha existem normas em relação ao vestuário das meninas para as aulas de educação física, que se encontram no regimento de conduta da escola. De acordo com essa norma, as alunas são autorizadas a vestirem bermudas curtas somente no horário da disciplina de Educação Física e não podem circular no pátio com vestimentas consideradas inapropriadas. Contudo, Maria relatou um episódio em que algumas alunas desafiaram essa regra da instituição, criando uma tensão com uma outra professora da escola. Como esse evento fez com que Maria refletisse sobre a sua própria conduta, ela decidiu compartilhar em um de seus diários-reflexivos:

Excerto 26: Então, a outra situação se refere a um certo conflito que causou

a fala de uma professora de [...] eu acabei ouvindo o relato de uma aluna “eh” é como as meninas estão indo para o campeonato [...] Elas já estão indo de bermuda e assim, uma dessas meninas, ela já tem um corpinho bem saliente. Então, ela com aquela bermudinha de cotton e chamou atenção da professora [...] vendo várias alunas assim falou que a escola tem uma regra e a regra é para ser cumprida. Usar bermuda, só no momento de educação física e não já ir para escola com essa roupa e aí a professora acabou soltando que essas meninas vão assim, para se mostrar para os meninos [...] Aí ela falou de valorização do corpo, da menina valorizar e tal. Aí um menino [...] falou assim, pois é professora [...] alguns meninos são muito machistas e acham que as meninas estão se oferecendo, aí o menino levantou a mão e falou: e quando a professora é machista e acha que é a gente? [...] (Diário-reflexivo, 17/09/2018).

Nesse excerto, Maria explica que o fato de as alunas circularem na escola vestindo bermudas de “cotton”, fora do horário da disciplina de Educação Física, causou um grande conflito, pois uma das regras da escola foi quebrada. Esse é um exemplo de que as regras e normas educacionais criam regras emocionais, visto que os sentidos atribuídos aos corpos das alunas foram constituídos pelos efeitos das estruturas discursivas que compõem a sociedade. Para Boler (1999), as emoções estão incorporadas na cultura, situadas nas relações de poder e experienciadas pelos indivíduos. Em uma sociedade ocidental machista, onde as normas de gênero são distribuídas de forma desigual, as mulheres se encontram em desvantagem, podendo sofrer todos os tipos de abusos e preconceitos com algo normal.

Nesse contexto, a colega de Maria e as alunas da escola demonstram opiniões diferentes a respeito do corpo da mulher. A posição que a professora tomou em relação às alunas reforça o discurso machista e, por isso, foi contestado, inclusive pelos meninos da escola, que foram caracterizados como “pervertidos” ou “vítimas” de sedução feminina. Maria não se opõe a opinião das alunas e reconhece que a sociedade atual vem sofrendo transformações e que as meninas estão mais empoderadas, defendendo seus pontos de vista. Essas tensões que surgem na escola são produtivas, pois provocam discussões e reflexões importantes para a sociedade e para transformação social.

Esse desconforto causado pela reação das alunas e de sua colega fez com que Maria refletisse:

Excerto 27: Tem que ter muito cuidado. Os meninos pegam qualquer coisa que você fala e eles já são mais, as meninas já são mais empoderadas, não aceitam qualquer coisa, não aceitam você rotulá-las né! Então fiquei pensando nisso. Como que às vezes a gente tem que respirar três vezes antes de falar. Eu estou até muito light esses dias com os meninos. Estou tentando não estressar, não brigar. Porque eu já fui muito mais rigorosa, só que aí eu já estou do outro lado e estou boazinha demais. A gente se questiona né!?

(Diário-reflexivo, 17/09/2018).

É importante ressaltar que Maria declarou que precisa se autorregular para ser vista "no controle", particularmente em relação aos conflitos com os alunos. Nota-se que esse fato que ocorrera em sua escola fez com que Maria repensasse sua forma de agir a respeito dessas relações de poder entre eles, criando uma regra emocional implícita. Segundo ela, devido às alunas não aceitarem rótulos e estarem mais “empoderadas”, ela precisa pensar mais antes de falar, pois ela afirma que não se deve emitir opiniões baseadas em estereótipos ou rótulos. Essa subjetivação de Maria surge por meio de sua autorreflexão, exercitando sua crítica como professora dentro de seu contexto sociocultural. Maria voltou-se para si mesma e para o cuidado com os outros (suas alunas), gerando um tipo de trabalho emocional, pois, mesmo que de forma incipiente, estamos nos movimentando e transformando enquanto sujeitos o tempo todo. Infere-se que o que antes era considerado uma norma inquestionável, na atualidade está quase se evaporando e gerando novas normas. Essa negociação de poder entre sua colega e as alunas tensionou a estrutura hierárquica que existe nessa escola e levou Maria a refletir sobre sua forma de agir, que já é algo positivo. Além disso, a emoção da empatia parece ter colaborado, pois a professora-participante demonstrou desconforto com essa questão, desafiando discursos dominantes, de estereótipos femininos e do machismo. Para Boler e Zembylas (2003), o uso estratégico das emoções como a empatia pode ser relevante para um envolvimento mais "produtivo" com emoções desconfortáveis que aparecem e circulam nos espaços escolares.

Nesse mesmo excerto, Maria usa frases como “estou mais light”, “tentando não estressar, não brigar”, demonstrando que ela se esforça para se manter no controle. Esse esforço gera dúvida em Maria, que se enxerga “boazinha demais”, dando a entender que isso não é algo bom, sentindo fraqueza ou falha de conduta. Com relação a essa sensação, é muito comum o modelo de poder disciplinar postulado por Foucault (1977) circulando dentro dos ambientes de ensino. A ideia de poder disciplinar tem por objetivo distribuir os indivíduos de forma classificatória nos espaços. Na escola, por exemplo, existe uma organização espacial que coloca alunos e professores em posições hierárquicas, atendendo ao sistema de vigilância e controle do local. Contudo, a disciplina não se apresenta de forma violenta, nem repressiva, mas faz com que os indivíduos internalizem regras por meio de treinamento e repetição a fim de conseguir o comportamento desejado (TRACY, 2005). Segundo Tracy (2005), o poder não é desempenhado de cima para baixo, mas tem a função de tornar as pessoas ativas em seu próprio governo. O poder disciplinar é articulado com o “uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção

normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame" (FOUCAULT, 1977, p. 153). O exame exige vigilância e sanção normalizadora, permitindo a quem está hierarquicamente superior classificar e punir os indivíduos (TAYLOR, 2018). Como afirma Taylor (2018), a relação de saber e poder possibilita aos que possuem o poder examinador conhecer e classificar os que estão numa posição hierarquicamente subalterna e precisam se adequar às regras. Assim, se houver resistência dos corpos dóceis haverá punição, pois todos são treinados para agir conforme as normas estabelecidas pela escola, a organização dos espaços, os movimentos dentro e fora da sala de aula, as avaliações etc. Do professor, por sua vez, espera-se que seja rígido, forte, tenha voz ativa. Essa tentativa de mudança de paradigma mexe com as emoções de Maria, que busca se adaptar à realidade da juventude com que ela trabalha e, concomitantemente, sente a segurança do modelo disciplinar que já faz parte da cultura escolar por muitos anos.

Além disso, Maria demonstra compreender que a escola possui um papel social, de desestabilizar as estruturas de poder que promovem desigualdades e preconceitos. Isso foi possível perceber pela sua autorreflexão. Contudo, ela não deixou claro se teve algum tipo de agência para problematizar esse fato em sua escola, para demonstrar o que Boler (1999) denomina de empatia ativa. Isso consiste em não apenas se colocar no lugar do outro, entender as suas emoções, mas agir politicamente para transformar uma situação de opressão. Em uma de suas aulas, cujo tema era "gender equality", Maria chegou a mencionar que discutiu com um aluno que se mostrou muito machista em relação à diferença salarial entre homens e mulheres, sinalizando que trabalha com esse tema em sala de aula, mas não mencionou nada sobre o ocorrido novamente. Entende-se aqui que as resistências dos alunos podem ser acolhidas de forma pedagógica, tirando esses problemas sociais da invisibilidade (BOLER; ZEMYBLAS, 2003).

Dando continuidade, Maria comenta um outro fato que ocorrera com a mesma colega, envolvendo outra regra disciplinar da escola referente ao uso do celular:

Excerto 28: Eu acho que ela hoje não estava num bom dia. Dobra em Santa Luzia. Acho que é muita coisa na cabeça dela [...] De acordo com as normas da escola o professor pode pegar o celular se o aluno estiver fazendo mal uso dentro de sala. E aí o menino estava olhando, eu acho que ela já tinha chamado atenção de uma forma geral, e esse menino foi olhar as horas, e ela acabou pegando o celular dele e jogou em cima da mesa, e trincou "eh! [...] E, aí, eu fiquei pensando como que no início do ano estava mais radical, também com isso, com o uso do celular e tal. Porque os meninos aproveitam, por exemplo, para ouvir música na sala de aula. Eles aproveitam para ficar

entrando nas redes sociais, igual a gente né. Às vezes quando, é tem que ter um limite, né (Diário-reflexivo, 17/09/2018).

Maria revela, novamente, nesse excerto, que o fato de a professora estar estressada e ter um comportamento mais agressivo pode ter ocorrido devido à carga intensa de trabalho, pois ela “dobra” em duas escolas. A professora-participante demonstra ter uma consciência das emoções de sua colega para além do indivíduo. Ela entende que sua explosão não se deu apenas por um evento específico, mas que as condições do trabalho docente contribuíram para que isso acontecesse.

A partir de sua reflexão a respeito do que ocorrera com sua colega, a professora-participante se dá conta de que já foi mais radical quanto ao uso do celular e admite que a “gente”, sinalizando os adultos, também tem um comportamento igual, pois o celular já faz parte do nosso dia a dia. Ao se colocar no lugar do aluno, Maria compreende que é difícil evitar olhar o celular, considerando que são adolescentes. Contudo, o “mau uso” é condenado tanto pela escola quanto por ela. Isto é, entrar nas redes sociais, escutar música etc. atrapalha o andamento da aula. Em outro momento, Maria admite que com os anos ela foi ressignificando o uso do celular e explica essa mudança:

Excerto 29: Realmente eu tenho notado uma postura mais permissível, inclusive com o uso de celular é, porque eu já vi que é uma batalha perdida. No sentido de que, até a gente, o celular, não tem jeito de a gente não estar com ele o tempo todo. E olha que a gente nem é da geração p, que eu estou até aprendendo em uma matéria da pós que estou estudando. Sobre multimodalidade [...] Tudo eles vão ali, consultam na hora. A gente como aluno, a gente faz isso também. Mas, o que eu estou aprendendo é que a gente pode utilizar o celular, a tecnologia a nosso favor. Só que nem sempre, no momento que ele está com o celular [...] ainda mais que ele é adolescente. A gente é adulto, a gente não controla, não utiliza só pra questões pedagógicas, imagina eles. Controlar não tem jeito [...] igual na outra sala que a gente jogou, no oitavo ano, a gente chegou a fazer os jogos online sobre a copa. A gente poderia usar o Duolingo. Então, assim, eles estão usando o duolingo em casa, os do oitavo ano. A gente tem que tentar a usar o celular a nosso favor, só que a partir do momento que eu deixei de ser tão radical, tão rígida, né?” Eu acho que eu cheguei a pegar celular de aluno uma vez lá na escola. Lá tem essa regra de que se a gente quiser, a gente pode pegar o celular, anota os dados e entrega para a diretora e o pai ou mãe tem que buscar (Conversa pelo aplicativo de mensagem, 07/12/2018).

Ao refletir sobre a sua postura a respeito do uso do celular em suas aulas, a professora-participante usa a frase “batalha perdida”, indicando que não tem como proibir mais o seu uso, visto que já faz parte da vida de seus alunos e das pessoas de modo geral. Portanto, dentro do

atual contexto socio-histórico, o aluno está inserido diretamente nesse processo tecnológico e por isso deve-se buscar meios de se trabalhar pedagogicamente com as tecnologias disponíveis em seu ambiente de ensino.

Voltando ao excerto, infere-se que, anteriormente, ela não relacionava esse objeto ao uso pedagógico, pois não o utilizava em sala de aula. Porém, ao participar de uma disciplina de pós-graduação, cujo tema versava sobre “multimodalidade”, Maria percebeu que o celular poderia ser um aliado para utilizá-lo em atividades pedagógicas. Segundo Ahmed (2004), os “objetos” produzem efeitos emocionais nas pessoas, aderindo-se ou afastando-se dos corpos. Nesse caso, Maria parece ter ressignificado o uso do celular em ambientes educacionais como algo que pode trazer benefício.

Ela mencionou que já utiliza o celular para jogos, bem como o aplicativo “Duolingo”⁴⁶, mas não deixa claro como desenvolve suas aulas usando esse recurso. Cope e Kalantzis (2000) advogam que a aprendizagem com tecnologias precisa ser significativa, provocando reflexões socioculturais, (re)criando significados. Talvez Maria precise de mais conhecimento a esse respeito e se permitir ousar, pois as tecnologias fazem parte do mundo atual e globalizado e, portanto, saber como utilizá-las e refletir a partir de seu uso pode instigar os alunos a irem além das redes sociais, ou, ainda, passar do olhar ingênuo para o crítico ao navegar na internet. Considerando o momento em que vivemos atualmente, com um bombardeamento de notícias falsas, problematizar, inclusive, o uso das redes sociais é emergencial. Com o fenômeno da pós-verdade, a pedagogia dos Letramentos Críticos pode contribuir muito na sala de aula de LI, pois não se separa a escola da sociedade e essa realidade precisa ser debatida se quisermos (trans)formar as relações sociais (MATTOS, 2015). Assim, o dia a dia de Maria se desenvolve por meio de conflitos, que são construídos por regras sociais, geram novas regras emocionais, criando e recriando as relações sociais no cotidiano de sua sala de aula. Os mecanismos de contestação de resistência dos alunos produzem reflexões importantes em Maria, que busca reconstruir o seu comportamento, produzindo novos efeitos de sentido.

Outra questão importante a ser tratada aqui é o discurso do cuidado. A disciplina e o controle dialogam com o discurso do cuidado. O cuidado, fonte geradora de trabalho emocional, é um fenômeno que desempenha um papel constitutivo nos critérios do que um professor

⁴⁶ De acordo com a wikipedia “Duolingo é uma plataforma de ensino de idiomas que compreende um site, aplicativos para diversas plataformas e também um exame de proficiência digital. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Duolingo>. Acesso em: 13 nov. 2020.

“cuidadoso” deve fazer e quais são as implicações para a sua subjetividade (ISENBARGER; ZEMBYLAS, 2006). Segundo Noddings (1988), o “cuidado” na educação é uma regra emocional dominante e possui uma certa caracterização “feminina”. A emoção do cuidado molda as subjetividades e as práticas dos professores à medida que circulam por meio de regimes de responsabilização educacional. É importante salientar que o sentido de “cuidado” vai além da simples ideia de o professor ser gentil e amoroso com seus alunos, mas envolve um conjunto de práticas que promovem a realização, o desenvolvimento, a proteção e o empoderamento do outro (NODDINGS, 1988). Para Noddings (1988), o ensino pode ser visto como um ato de cuidar, em termos de atender às necessidades educacionais dos alunos, isto é, em demonstrar preocupações com o desenvolvimento intelectual, moral e emocional dos estudantes. Nesse sentido, cada professor em sua sala de aula busca manter um bom relacionamento com os alunos para garantir a aprendizagem e bom andamento da aula. Esse cuidado pode ser desenvolvido por meio de técnicas de si, em que ambos alunos e professores constroem formas que proporcionem a emancipação dos indivíduos. Quanto a isso, Maria busca desenvolver uma relação menos assimétrica com seus alunos. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 30: Hoje eu deixo eles livres par escolherem / Temos um aluno de inclusão na sala que tem paralisia e ele era um aluno que antes ele conseguia fazer as coisas, ele gostava de participar, mas agora ele está deprimido, pois os pais estão separando. Mas a turma é bem acolhedora. Tem uma aluna que está ajudando nessa divisão de grupo. Ela é muito boa, mas na hora de fazer o trabalho ela sempre fica para o final, porque ela é enrolada. E eu fico triste porque no final a gente tem que ver quem sobrou e encaixar quem está sem grupo. Que são pessoas que tem dificuldade de relacionamento. O Murilo mesmo é aquele aluno que quando eu dava aula para ele antes, sempre sobrava no grupo. Ele faz jogos online, mas ele era tipo “nerd”, que ninguém interage. Mas ele mudou muito. Vamos ver como vai sair. É um trabalho simples, eles só têm que pesquisar alguém que seja relevante e tentar me falar qual meta que está relacionado (Diário-reflexivo, 04/10/2018).

A partir do excerto, Maria comenta que o seu aluno especial mudou de comportamento depois que seus pais se separaram e, com isso, ele está deprimido. Ela conta também que um de seus alunos sofre “bullying” por ter um perfil “nerd” e que uma de suas alunas parece ajudar muito em sala, mas acaba esquecendo dela mesma e se prejudica. Apesar de Maria demonstrar que conhece seus alunos, ela parece não interferir na interação e relacionamento dos alunos. Ela dá a entender que estimula a autonomia para que eles mesmos resolvam as questões em sala de aula, dando-lhes liberdade. Essa autonomia cria uma certa ruptura ao passo que desafia os estudantes a saírem de sua zona de conforto, de se tornarem independentes do “soberano”, nesse contexto, da professora. Maria, nesse momento, tenta quebrar com a formação de subjetividades

assujeitadas e obedientes.

Contudo, a professora-participante poderia desafiar-los a refletir sobre seus comportamentos, sobre a diversidade que existe em sala de aula, para que eles mesmos possam negociar essas relações de poder entre eles, aproveitando o momento da aula para repensarem sua própria autonomia, se está sendo bem aproveitada ou se eles ainda esperam por um “líder” ou o “professor” para tomar decisões por eles. Além disso, poderia instigar os alunos a refletir sobre as suas próprias emoções. Esse ponto discutirei em uma seção posterior. Observa-se aqui que Maria não demonstra ser controladora, algo que ela já vem há algum tempo regulando para deixar de ser, e que o seu gerenciamento emocional acontece de forma tranquila, afastando-se de uma postura rígida e criando oportunidades para que seus alunos percebam e se desenvolvam a si próprios.

Geralmente, em sala de aula, a presença do professor tem um papel significativo, algumas vezes intimida, outras corrige, como também estimula, estabelecendo constantemente um campo de poder sobre os corpos dos alunos. A onipresença do poder disciplinar que constitui os alunos está disseminada em sala de aula, isto é, os alunos compreendem esse modelo como sendo a regra. Muitas vezes, tornam-se passivos, aguardando as ordens do professor ou de qualquer outra autoridade em sala de aula. A presença do professor é entendida como um sujeito para vigiar, controlar e punir caso não cumpram com suas obrigações que já existem de forma pré-estabelecida pela instituição. Como visto, Maria e seus alunos estão exercitando o poder constantemente, criando regras, recriando, pois Maria quer ser uma professora mais “light”, mais amiga dos alunos.

Contudo, por mais que Maria se esforce para evitar embates com seus alunos, ela relata alguns eventos em que os alunos passam dos limites do que ela compreende como ético e moral:

Excerto 31: Você sabe que ficar contando caso tem demais né, mas a turma [...], meu Deus tem um aluno lá, meu Deus, ele fala muito alto. Ai ele está assim, onde ele está eu tenho que parar. O “___” ele interrompe conversando com outro, fala muita besteira, é muito maldoso. Na verdade, está aí, para mim, sinceramente, a definição para mim de um mau aluno, no sentido de atrapalhar mesmo de não acompanhar de fazer picardia nas coisas (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Como visto no excerto anterior, Maria oferece oportunidade para seus alunos terem mais liberdade em sala, para se autogerenciarem, porém, a professora-participante estabelece limites e declara que há momentos em que alguns alunos extrapolam e a relação se torna intolerável.

O respeito por parte de seus alunos é algo notório e exigido por Maria. No excerto seguinte, ela conta um fato que aconteceu com um aluno que a deixou muito chateada, detalhando melhor o que ela entende por “mau aluno”:

Excerto 32: [...] Ele é um aluno que fala palavrão, coisas assim, um discurso muito sexista sabe. Em uma discussão que a gente teve lá sobre um cheque de uma triatleta [...] que na mesma competição o primeiro lugar ganhou um cheque e depois, um homem, assim ganhou três vezes mais e o dela tinha sido diferente [...] a gente estava falando de gender equality [...] Eu descobri que ele era evangélico né, e eu também sou [...] querendo ou não, todos somos cristãos Mas, enfim, enquadrar os evangélicos, as pessoas, é um estereótipo, né, já acha que a pessoa é mais crente, gente de fé e buscam uma vida [...] mais certinha. Na verdade, pessoas são pessoas [...] não precisa porque agressividade. Ele é gordinho também. Ele nem liga. Ele vai bem todas (as disciplinas) Mas, a gente chamava direto os pais. Em um momento ele fez uma promessa com a turma, ele pediu desculpa a todos, falou que ia melhorar. “_____”, um tipo assim, para entender que ele ia ser transferido para noite. Aí ele fez esse compromisso, ele falou na frente de todo mundo da escola. Mas agora, na formatura ele pediu para falar né. Quando ela falou que, ele foi na “palavra” (bíblia), Ele foi lá em Jó. Falou de perseverança. Eu até brinquei depois que a gente que o ponto alto da formatura foi a pregação desse aluno (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Embora ela busque ser uma professora mais “light”, Maria se posiciona de forma rígida quando há desrespeito e menciona comportamentos que ela não tolera, como demonstração de agressividade e palavrões. Assim, o trabalho emocional que Maria desenvolve com esse aluno é um exemplo de como ela constrói ativamente sua subjetividade de acordo com um determinado tipo de aluno, o considerado “mal” comportado, o qual ela concebe como o que responde, faz bagunça e não se interessa nas aulas. É interessante salientar que o fato de esse estudante ser evangélico deu a entender que lhe causou um certo espanto, pois, por ser dessa religião, em sua opinião, ele deveria ser mais “certinho”. Maria segue também a religião evangélica e infere-se que o conceito de “certinho” significa seguir o caminho correto, de ser uma boa ovelha (BOLER, 1999). Dentro do imaginário religioso, disseminado pelo poder pastoral, o sujeito precisa ser guiado por um pastor na busca pela verdade e pureza de si (JUCÁ, 2017). Esses discursos de verdade, que constroem o bom pastor e a boa ovelha, colaboram para o controle dos corpos nas instituições escolares, passando pelo crivo do exame do docente, a quem é atribuída a função de conduzir os corpos para o caminho do “bem” (BOLER, 1999).

Logo em seguida, ela declara que não se deve enquadrar as pessoas pelos estereótipos, dando a entender que o fato de eles possuírem a mesma religião não o torna mais especial ou melhor, que ele é um estudante como qualquer outro. Maria demonstra aqui uma prática de

autorreflexão crítica, tratando dos estereótipos e de rótulos que geralmente existem nas escolas e na sociedade. Essa constante autorregulação de sua conduta revela que o uso de seu poder como professora se torna, em sua visão, moralmente correto. Isto é, Maria percebe que não é correto que os alunos se comportem de determinada maneira e que, às vezes, ela mesma faz julgamentos a respeito deles, nem sempre corretos. Contudo, é necessário, também, que a professora-participante imponha limites ao comportamento de seus alunos, pois o desrespeito é uma atitude que deve ser abolida.

Outro fator relevante a ser mencionado é que o aluno só modificou o seu comportamento mediante a uma tecnologia de poder muito utilizada nas escolas, a punição, pois foi advertido de que seria transferido para o turno noturno. A regulação emocional do aluno foi bem expressiva, pois as regras disciplinares da escola, por meio da punição, exigiram que ele demonstrasse outro comportamento e regulasse as suas emoções. Aqui fica bem claro que a escola utilizou ativamente seu poder sobre o aluno. Esse aluno em questão já sofreu “bullying” e Maria pondera se isso pode ter colaborado para seu mau comportamento. Nesse sentido, parece novamente que a escola busca cumprir seu papel evangelizador, de salvar o aluno de comportamento desviante (BOLER, 1999).

Dando prosseguimento, a professora-participante dá outros exemplos que demonstram esses embates com os alunos. No trecho a seguir, ela relata um fato que a deixou profundamente chateada e desapontada com os alunos da escola:

Excerto 33: Então, foi um dia aí na semana passada que eu não lembro qual, fatídico dia [...] nos dois últimos horários teve festa e eu tinha o meu terceiro horário de projeto. Então assumi já no quarto horário, quando eu cheguei e os alunos estavam ouvindo um funk. Eu fiquei ouvindo [...] igual falei, eu melhorei muito. Mas, eu ainda tenho muito que melhorar. Eu sou muito chata, você coisa não tem jeito sabe que eu sou chata. Na hora que eu comecei ouvir, o que que ele estava falando [...] palavrão, assim, né! [...] Não vou aceitar isso, eu não vou aceitar, porque a gente está numa escola, a gente tem valores [...] se você pensasse na letra que vocês estão vendo, porque é um funk, tudo bem, só que o problema é esse funk, tem que pensar na mensagem. / Não consigo ignorar essas coisas, por exemplo, uma coisa que não aceito, dou a maior lição, de moral [...] eu fico tão decepcionada com esses alunos, por curtirem esse tipo de música. Me fez repensar em dar aula para o nono ano. É um choque, não sei se é a nossa geração, enfim, mas eu penso que a gente tem que pensar na letra (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Ao ler esse excerto, infere-se que o entendimento sobre sua função como professora abrange controlar a “moral” dos alunos. Lembrando que o sentido de moral e ética neste estudo versa

sobre as concepções foucaultianas, cuja subjetividade do sujeito é construída pela reflexão pessoal para se transformar em um ser moral e ético, dentro de sua própria percepção. Nesse caso, Maria se posicionou negativamente em relação à letra da música que os alunos estavam escutando no pátio da escola, julgando-a inapropriada. Ela deixa claro que não se trata do gênero musical – funk –, e sim da presença de palavrões que contém a referida letra. Nesse caso, compreende-se que sua ética pessoal reforça sua atitude moral em relação aos alunos, criando tensões e emoções negativas em si mesma, ficando decepcionada devido ao gosto musical dos alunos.

Neste estudo, argumenta-se que as emoções fazem coisas e produzem relações sociais. Elas não vêm de dentro do indivíduo e depois seguem em direção aos objetos e pessoas, mas são construídas socioculturalmente, valorizando alguns tipos de corpos (AHMED, 2004). No caso desse gênero musical, o funk, os alunos e a professora são afetados de forma diferente, produzindo sentidos diferentes. Para Ahmed (2004), os objetos adquirem valores e se tornam “coisas emocionais”. Assim, compreende-se que a construção das emoções de Maria está relacionada a seus gostos, crenças, na sua visão de mundo, construindo um olhar particular do que é ser professora de inglês na escola que leciona e o que é moralmente tolerável ou aceitável dentro de sua profissão, entrando, muitas vezes, em choque com a visão dos alunos.

Trazendo os princípios dos Letramentos Críticos (LCs), alguns autores defendem que o papel da educação é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, sem a necessidade de os indivíduos apagarem as suas subjetividades (COPE; KALANTZIS, 2000; MONTE MÓR, 2012). Vivemos em uma sociedade globalizada, onde as culturas e conhecimentos se entrecruzam, produzindo novas formas de pensar, envolvendo manifestações locais e globais (COPE; KALANTZIS, 2000). Como afirma Paulo Freire (2005), ler o mundo criticamente é sempre uma prática incômoda para ambos, professores e alunos, porém necessária. Os LCs convidam os professores a saírem de sua zona de conforto, isto é, a desafiar as suas próprias crenças para escutar a si e aos outros, sem julgamento (MENEZES DE SOUZA, 2011). Desse modo, sugere-se que o professor aproveite assuntos que geram tensões e problematizem com seus alunos de forma mais democrática, em uma atividade de sala de aula, por exemplo. Utilizar uma corrente crítica para o ensino de línguas, mais precisamente os LCs, não são uma metodologia para ser implementada em sala de aula, mas em todos os cantos da escola, no contato com alunos, colegas, pais de alunos, visto que as práticas sociais estão presentes dentro e fora da sala de aula e dos muros da escola. Maria poderia, por meio de práticas de leitura

crítica, estimular os alunos a refletirem sobre o referido gênero musical (funk), de forma mais contextualizada. Segundo Monte Mór (2009, p. 196),

os leitores devem ser solicitados a compreender representações textuais, valores, ideologias, discursos, posicionar-se, ter visões de mundo, além de compreender que a leitura está relacionada com a distribuição do conhecimento e do poder em uma sociedade. Dentro de tais parâmetros educacionais, espera-se que a interdisciplinaridade [...] vise atingir os objetivos da leitura como prática social, como é defendida nesses novos estudos. Visivelmente, portanto, a proposta aqui focada mostra preocupações pedagógico-filosóficas, na medida em que se volta para uma percepção crítica das sociedades em que todos vivemos, para o desenvolvimento das pessoas que interagem nas sociedades com maior capacidade de escolha e tomada de decisão.

A leitura do texto exige participação, argumentação, autorreflexão, colocar-se no lugar do outro, dentre outras estratégias que se opõem à leitura tradicional de um texto, de apenas entender a visão do autor (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2005). Verifica-se assim que as práticas de letramentos críticos concebem subjetividades mais ativas e críticas e se o professor não estiver disposto a desafiar seus valores e crenças, acaba tendo uma atitude autoritária, gerando desconforto para ambos, alunos e professores.

Como visto no excerto, Maria autorregula suas emoções, pois gostaria de “não ligar”, de não “parecer chata”, mas acaba intervindo, pois o senso de responsabilidade sobre o aluno fala mais alto. Aqui, o sentido de responsabilidade não se alinha ao dos LCs, apesar de se preocupar com a vida dos alunos. Melhor dizendo, ser um professor socialmente responsável, tema que será debatido na próxima seção, precisa estabelecer uma relação horizontal com os alunos, dar-lhes a chance de expor o seu ponto de vista e não apenas impor as suas verdades, apesar de demonstrar boas intenções, de cuidar do que os alunos estão escutando, de valorizar a vida dos alunos, pois essa é a linguagem que faz parte do cotidiano deles. Além disso, a sua reflexão a respeito do ocorrido levou-a a admitir que a geração atual é diferente da sua, mas não provocou nenhuma mudança em Maria. Infere-se aqui que a presença de uma regra emocional implícita pode ter colaborado com essa atitude de Maria, a do cuidado, a do zelo pelo outro, porém de acordo com o seu próprio ponto de vista.

Para Boler (1999), a característica do cuidado está intimamente ligada à profissão docente e ao gênero feminino. Embora nenhuma mulher seja igual a outra, Maria demonstra essa atitude ao interferir no que os alunos estavam escutando, buscando controlar as escolhas deles. O trabalho emocional demonstrado em sua afirmação “ainda tenho que melhorar”, “sou chata”, “não vou

aceitar isso”, visa regular não somente suas emoções conflitantes, mas a dos alunos também. Lembrando que não se pretende nesta discussão mostrar quem está certo ou errado, mas o dissenso e a relação dominante da professora-participante sobre os alunos, reforçando a posição dos alunos como indivíduos que precisam ser guiados e conduzidos pelo bom pastor (BOLER, 1999). Na próxima seção, discutirei a respeito do trabalho emocional gerado pelas tensões entre sua visão de ensino de línguas, suas atitudes e a atitude dos alunos.

4.6 “Quero que esse trabalho faça a diferença para o aluno e, também, diferença social”

Nesta seção, pretendo discutir o trabalho emocional da professora-participante e sua relação com a perspectiva pedagógica desejada por ela. Maria evidenciou em suas narrativas que a perspectiva crítica para o ensino de línguas é a opção escolhida para o desenvolvimento de suas aulas. Em suas narrativas, Maria demonstra vários conflitos gerados ao tentar desenvolver suas práticas pedagógicas pelo viés crítico, mais precisamente dos Letramentos Críticos. Os Letramentos Críticos são uma abordagem pedagógica filosófica que visa promover uma educação emancipadora, distanciando-se da cultura do colonialismo, infiltradas na sociedade moderna e, conseqüentemente, na educação (MATTOS, 2015; JUCÁ, 2017).

Maria destaca que a sua visão de língua está em consonância com os preceitos dos LCs. Segundo Maria, ensinar inglês significa ensinar para a vida. Vejamos o excerto a seguir.

Excerto 34: Então, acho que eu estou num momento, assim, de conflito, de tentar aplicar, assim ... Ensinar, além [...] estou tentando trabalhar com eles o ensino além do inglês. A gente conectar com a vida, com o social, com a cidadania, mas às vezes a gente fica se questionando, se a gente não está sendo muito permissivo. Se a gente está indo pelo caminho certo. Se a gente está, no meu caso, ensinando inglês, porque a aula é de tudo, menos de inglês [...] (Diário-reflexivo, 17/09/2018).

Infere-se que o conflito expressado por Maria nesse excerto foi gerado pela sensação de não estar ensinado inglês, o que se entende aqui como sendo gramática, fonética, ou seja, a parte estrutural da língua. Percebe-se assim que o fato de sua compreensão de ensino estar na língua como prática social e não em sua estrutura para o uso instrumental cria uma certa tensão, pois Maria possui, também, a sensação de ser mais permissiva, visto que no ensino crítico o aluno constrói seu conhecimento dentro de um ambiente de interação, diálogo e produção de sentidos, dando mais liberdade que o ensino tradicional.

Desse modo, observa-se que a subjetividade de Maria se desenvolve de forma paradoxal e contraditória, pois ela se questiona se a perspectiva crítica desejada é mesmo a mais adequada, demonstrando insegurança, dúvida, bem como revelando que essa corrente parece, para ela, ser algo problemático de ser implementado em sua sala de aula de LI. De acordo com Duboc e Ferraz (2011), os letramentos críticos configuram-se não como método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto, com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais. Pelo visto, há um entendimento por parte de Maria de que os LCs se reduzem apenas à exposição de temas críticos, bem como de se distanciar de quaisquer resquícios de outros métodos como o comunicativo ou o tradicional. Digo isso, pois parece que há uma confusão entre “ensino para vida” e “se sentir mais permissiva”. Ao final desse excerto, infere-se que as aulas de inglês não se parecem com as aulas de inglês tradicional. Assim, apesar dos Letramentos Críticos já possuírem quase vinte anos de divulgação pelas OCEM-LE (BRASIL, 2006), essa perspectiva ainda causa dúvida e precisa ser mais debatida em cursos de formação profissional. De modo geral, e que se repete com Maria, uma das grandes confusões está em relação à gramática. Nas OCEM-LE (BRASIL, 2006), nota-se que a gramática não necessariamente deve sair do contexto de sala de aula, mas deve ser trabalhada de forma diferente, contextualizada e sem o engessamento de seguir uma lista de conteúdos mínimos como parâmetro das aulas. Corroborando às OCEM-LE, Landim (2018) comenta que dentro da perspectiva dos LCs não existem respostas ou fórmulas prontas, os alunos precisam construir o seu conhecimento em conjunto, aceitando e questionando a diversidade de saberes existentes em sua comunidade local e no mundo. Talvez essa nova postura deixe Maria insegura, pois somos acostumados a dar respostas prontas e exigir respostas que podemos mensurar e validar e ao não seguir a norma tradicional causa uma impressão de ser permissivo, de que outras possibilidades podem também ser aceitas.

Dessa forma, considerando que essa perspectiva ainda gera muita dúvida em Maria, é natural que isso desenvolva insegurança e emoções contraditórias, visto que os professores passaram muito tempo em cursos de formação que controlavam a forma como o professor devia ensinar uma LE (KUMARAVADIVELU, 2004). Além disso, no Brasil, a maioria dos professores possuem uma formação docente, bem como experiência discente, fruto de uma herança mais autoritária e passiva devido aos anos da ditadura militar (MATTOS; CAETANO, 2018). Para Mattos e Caetano (2018), a passividade dos professores, bem como o controle em sala de aula são características marcantes dessa época. Vale lembrar que o método tradicional de ensino era muito disseminado nesse período, com o objetivo de depositar conhecimento nos alunos e não

de despertar o pensamento crítico (SAVIANI, 2009).

No Excerto 34, Maria alega que se sente mais “permissiva” em relação ao comportamento dos alunos e isso parece ter ocorrido devido a suas inquietações sobre a perspectiva de ensino desejada, visto que ela menciona que parece “ensinar tudo, menos inglês”. Ensinar LE dentro de uma perspectiva crítica, com foco na formação de cidadania, desafia a ideia de controle e autoridade e dá ao aluno o poder de questionar “verdades absolutas” e de desfiar o modelo de ensino tradicional (MATTOS, 2011; 2015). Segundo Monte Mór (2012), historicamente, o ensino de inglês nas escolas públicas focava no desenvolvimento linguístico, sendo muito utilizada a abordagem comunicativa, com quase nenhuma ênfase na língua como prática social. Contudo, em uma sociedade globalizada, o ensino crítico pode colaborar para promover reflexões que envolvam a realidade local e, com isso, gerar transformações sociais (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Maria possui o desejo de provocar mudanças e transformação social, mas demonstra inquietações sobre a sua aplicabilidade no ensino. Como já apresentado no Excerto 30, Maria se propõe a trabalhar com temáticas de cunho social. Vejamos a seguir outro excerto a esse respeito:

Excerto 35: Hoje foi o início da nossa da preparação de um trabalho para biografias. “eh” Na verdade eu queria colocar o título de “Remarkable people from the past”, o objetivo é a gente fechar um ciclo que começou na primeira etapa, que era trabalhar as metas da ONU, para eles pesquisarem quais pessoas foram atuantes nessas metas. Não somente nas metas, mas nas questões relevantes para a cidadania. Eu incluí a questão racial, que não estava incluso nessas oito metas para o milênio, porque eu acho que é um tema relevante. Mas a questão é que quando a gente vai fazer trabalho em grupo [...] Tem alunos que tem dificuldade de trabalhar junto. Hoje eu deixo eles livres para escolherem [...] E eu fico triste porque no final a gente tem que ver quem sobrou e encaixar quem está sem grupo. Que são pessoas que tem dificuldade de relacionamento (Diário-reflexivo, 04/10/2018).

Nesse excerto, observa-se que Maria propôs um trabalho por meio de temas, relacionados às metas da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴⁷. Para trabalhar com essas metas, a professora-participante pediu aos alunos que pesquisassem nomes de personalidade internacionais que marcaram a sociedade de forma positiva, alinhando-se aos objetivos dessas metas. Além disso, ela incluiu a questão racial, por considerá-la importante. Pode-se notar que a professora-participante escolhe seguir uma linha mais progressista, visto que não menciona

⁴⁷ The Millennium Development Goals Report 2015. New York, 2015. Disponível em: [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG 2015 rev \(July 1\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%2015%20rev%20(July%201).pdf). Acesso em: 11 jan. 2019.

sobre itens gramaticais. Porém, os alunos não estão acostumados a trabalharem em grupos e isso dificulta o desenrolar de suas aulas. Outro fator seria a dificuldade de relacionamento entre eles. Maria não interfere, mas fica triste ao perceber que eles não conseguem solucionar o problema sozinhos. Quando menciono que a questão metodológica interfere em suas emoções em relação a esse excerto, infiro que o modelo tradicional, onde os alunos ficam cada um na sua carteira, em silêncio, entregando ao professor respostas pré-definidas, parece facilitar a vida do professor. Em um outro excerto, Maria revela suas expectativas sobre esse trabalho:

Excerto 36: [...] o meu objetivo é que eles conheçam um pouco mais sobre personalidades internacionais que influenciaram o mundo positivamente. Eu sei que eles vão tentar ir pelo lado mais fácil, ainda mais porque eu falei sobre o Michael Jackson. Mas a ideia seria aprenderem uns com os outros, sobre, até, assim, personalidades não tão conhecidas. Eu acho que um trabalho assim / acho que o que daria trabalho seria o vídeo [...]. Esse trabalho eu quero que faça a diferença para o aluno e que também, faça uma diferença social né! Que seja uma forma de atuação na sociedade para promover mudanças (Conversa por aplicativo 06/12/2018).

De acordo com esse excerto, percebe-se que a professora-participante busca promover um ensino que faça a diferença na vida do aluno, mas demonstra baixa expectativa em relação ao envolvimento de seus alunos, no seu engajamento de sua proposta pedagógica. Em relação ao desenvolvimento dessa atividade, Maria separou a turma em grupos e cada um escolheu uma personalidade famosa, como Martin Luther King, Michael Jackson, dentre outros. Maria utilizou como exemplo a cantora Aretha Franklin, cuja trajetória de vida foi marcada por preconceitos, tanto por ser negra como por ser mulher, correspondendo à meta 3 dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de “promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres”. Contudo, a apresentação dos trabalhos pelos alunos causou-lhe insatisfação e frustração, pois eles apresentaram de forma superficial a respeito de cada personalidade, sem nenhum debate social e crítico relevante. Vejamos o que Maria comenta a respeito de um dos grupos:

Excerto 37: Eles poderiam ter explorado mais o Michael Jackson, mas eu conheço os alunos desse grupo, eu não esperava muita coisa. E deixam para última hora. Não prestam atenção nas instruções. Querendo ou não a gente conhece o potencial dos alunos. Acho que eles fizeram com tanta pressa que eles não prestaram atenção que era uma coisa que não era em inglês. Isso realmente me surpreendeu negativamente. O outro grupo, eu esperava mais do outro grupo. Mas como eu te falei, os alunos estão desinteressados, sem pique (Diário-reflexivo, 23/10/2018).

Observa-se nesse excerto que Maria sente-se desapontada com os alunos que não exploraram de forma mais aprofundada e crítica a figura de Michael Jackson na apresentação de seu projeto.

Eu, como pesquisadora, me encontrava presente na sala de aula nesse dia e percebi que os alunos estavam um pouco perdidos, pareciam não saber direito do que se tratava o assunto, apesar de Maria ter explicado algumas vezes em sala de aula. Infere-se que mesmo que o tema pareça interessante e crítico para a professora-participante, pode não ser para os alunos. Contudo, Maria poderia ter problematizado criticamente as personalidades internacionais e quem sabe estimular mais seus alunos a participarem de forma diferente. Não está claro se ela não explorou por conta do tempo, ou se estava avaliando a criticidade dos alunos e por isso não interveio. Nas apresentações, os alunos se limitaram apenas a explicar sobre a origem e qual foi o grande feito de cada personalidade, de forma simplesmente descritiva. Faltou, portanto, uma discussão mais crítica sobre essas personalidades, como questionamentos sobre o branqueamento de Michael Jackson, quais foram as suas razões; se foi uma questão de saúde; a relevância ou não desse cantor para a comunidade negra e para os jovens; a pressão da mídia em sua vida pessoal e a questão do respeito à privacidade das pessoas; enfim, poderiam tê-lo explorado de várias formas e, quem sabe, a aula ficaria mais crítica e os alunos interagiriam mais. Além disso, é preciso tentar desconstruir o discurso da ineficiência dos alunos. Quando Maria declara que “querendo ou não, já conhecemos o potencial dos alunos”, ela dá a entender que possui uma visão pré-concebidas deles. Compreendo que Maria não se exime de sua responsabilidade com professora, mas, geralmente, esse olhar julgador sobre os alunos, isento de autocrítica, reflete a forma cristalizada de nossa formação enquanto professores críticos, deixando de lado fatores mais amplos, como os sociais e políticos (MONTE MÓR, 2012).

Tradicionalmente, no âmbito do ensino de línguas, a formação de professores preocupou-se em preparar técnicos para o ensino de LE, correspondendo ao desejo da escola tradicional em aplicar normas e procedimentos tidos como ideais para os professores (FABRÍCIO, 2003). Mediante tal modelo, o professor precisava desempenhar um papel de autoridade, enquanto os alunos deveriam ser guiados de acordo com o seu comando. Nesse contexto, no âmbito da formação do professor de línguas, a psicologia comportamental era a força dominante, cuja ênfase estava em preparar os futuros professores para aprender as maneiras corretas do ensino de uma LE, a fim de aumentar os índices de testes padronizados e a “eficiência” no ensino (ZEICHNER, 2008). Nessa lógica, o ensino de línguas era visto como uma prática neutra e instrumental, favorecendo os discursos de quem objetiva preservar o *status quo*, garantindo o seu lugar social de privilégio e a sua cultura de prestígio (ZEICHNER, 2008). Como resultado desse processo, a responsabilidade do “fracasso” do ensino recai, quase que exclusivamente, sobre o aluno e o professor, marginalizando ainda mais quem vive em um estado de

vulnerabilidade. Tal incongruência faz com que muitos alunos e professores aceitem essa relação assimétrica como dada, podendo gerar apatia e falta de interesse em um engajamento maior nas aulas como visto no excerto anterior. Em se tratando dessas emoções, as regras emocionais são geralmente geradas por modelos pré-concebidos de bons alunos, incluindo as características de autonomia, engajamento, responsabilidade, e quando elas não são expressas de acordo com a expectativa dos professores, causam frustração, pois não conseguem solucionar tais questões e se sentem num círculo vicioso, ou seja, algo que já é esperado e que vai continuar acontecendo.

Utilizando lentes sociopolíticas sobre o discurso do fracasso, ineficiência e desmotivação, que são fatores que geram frustração em Maria, advoga-se que as desigualdades sociais mascaram esses discursos, homogeneizando os alunos (BIESTA, 2009). Segundo Biesta (2009), os alunos que não alcançam o capital cultural desejado são excluídos e marginalizados. Isto é, quem não desempenha conforme o esperado pela escola, pelo professor, pela sociedade, geralmente é rotulado como aluno desinteressado, deixando de analisar outras possibilidades que influenciam esse tipo de comportamento. Nesse sentido, sugere-se que os professores busquem reformular as percepções dos alunos sobre a aprendizagem de línguas, a fim de conscientizá-los da importância de serem mais questionadores e entenderem que o que é visto como deficiente é uma questão histórica e política e não apenas individual. E que aceitar essa realidade como dada apenas reforça o discurso neoliberal da meritocracia e da oportunidade para todos. Mas, para que isso seja realmente estimulado nos alunos, precisa estar bem claro no entendimento do professor.

Retomando esse ponto, o trabalho emocional em Maria é gerado devido ao mau desempenho dos alunos na realização das atividades propostas, bem como a pouca relevância dada ao tema por parte dos alunos, deixando-a frustrada. Isto é, infere-se que a frustração não se limita apenas ao desinteresse dos alunos, mas pelo seu desejo de que eles tivessem se engajado em atividades críticas, visto que essa é a sua meta como professora de LI. A meu ver, Maria não percebe que seus alunos podem não estar conscientes de que a língua estrangeira estudada possui marcas de subordinação e marginalização e não deve ser aprendida apenas em sua estrutura, ou para ganhar nota, ou ainda somente para passar de ano. Desse modo, infere-se que seus silenciamentos e falta de engajamento podem revelar pouca consciência a esse respeito, mas Maria também não age em relação a isso, apesar de reconhecer que o ensino pelo viés crítico colhe frutos a longo prazo e que é pela educação que temos a possibilidade de transformar a

vida das pessoas. Esse dissenso entre o seu desejo e o seu fazer são grandes fontes de trabalho emocional. Talvez causado pela pouca reflexão sobre o que é ser professor crítico, segundo a perspectiva desejada. Maria, a seguir, comenta sobre o desinteresse dos alunos em relação à LI, novamente se referindo à preocupação com a nota ou passar de ano:

Excerto 38: As turmas elas não são niveladas, são heterogêneas, mas no geral é uma turma que eu me sentia melhor pelo interesse dos alunos, que a gente vê que tá muito aquém do ideal. De querer aprender, porque negócio de nota tá sendo, passei o negócio de nota passei não passei, isso para mim é irrelevante, vê se eu vou reprovar uma pessoa só em inglês não tem nada a ver, quem foi aprovado comigo lá dentro né, porque para mim o inglês é global, de despertar o interesse, por aprender mais, alguns captaram a mensagem e outros vão demorar um tempo para assimilar (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

A falta de compreensão dos alunos sobre a importância do inglês para além da gramática é reproduzida no contexto de Maria e a deixa descontente. Digo reproduzida, pois, geralmente, a sociedade não associa a aprendizagem de uma LE com a vida, com práticas sociais. Isso se deve aos anos de ensino tradicional, acrítico, alicerçado em noções coloniais, que ainda permeiam as subjetividades dos alunos e professores de escolas brasileiras (MONTE MÓR, 2012). Essa lógica é perceptível na sala de aula de Maria devido à valorização apenas da nota e não do engajamento em discussões que reflitam questões sociais. Novamente aqui compreende que cabe à professora-participante criar estratégias que estimulem a reflexão de assuntos críticos, sendo muito importantes ao ensino de línguas em uma sociedade globalizada e digital (MATTOS, 2015; MONTE MÓR; MORGAN, 2018). Além disso, dentro de uma linha crítica dos estudos das emoções, a prática de autorreflexão sobre as atitudes e emoções demonstradas pelos estudantes pode colaborar para que mudanças sejam realizadas, se isso for utilizado para autorreflexão. Para Benesch (2017), a resistência e a contestação dos alunos é um terreno fértil para que o professor avalie a sua prática pedagógica. Pois, na medida em que o professor reflete sobre as emoções que lhe causam desconforto, elas podem gerar mudanças e melhorias na educação e na sala de aula de línguas.

Segundo Jordão (2005), a tarefa do professor socialmente responsável não é fácil, pois sua sala de aula é um organismo complexo e de múltiplas interpretações, necessitando um olhar mais cuidadoso e não homogeneizante do professor, visto que não existe uma fórmula única para resolver todos os problemas que ocorrem na sala de aula. Jordão (2005, p. 2) salienta que “os sujeitos do processo educacional circulam por vários contextos, por múltiplas dimensões ideológicas; eles são atravessados por vários discursos, convivem com uma multiplicidade de

realidades que exigem deles diferentes comportamentos”. Além disso, a posição dos alunos dentro da teia social e cultural está ligada às relações de poder, sendo reguladas pelas escolhas pessoais de cada um e pelo nível de consciência que cada indivíduo possui (WEEDON, 1997). Assim, seria importante Maria estimular os alunos a refletirem sobre a sua própria posição enquanto estudante de periferia, a maioria negros ou pardos, de classe social menos favorecida e as suas implicações como aprendizes de LI, na sociedade atual, bem como o quanto a aprendizagem crítica dessa língua poderia servir como uma forma de resistência às forças hegemônicas que os colocam à margem da sociedade. Mais adiante, Maria reforça novamente seu objetivo ao ensinar LI, o qual vai ao encontro da visão da escola:

Excerto 39: A escola, o que que a gente quer desenvolver nos alunos a formação crítica né dele e saber o seu papel na sociedade saber agir se posicionar, aprender línguas [...] um passaporte para cidadania né então é assim que eu vejo e eu vejo isso acontecendo [...] a gente quer desenvolver nos alunos a formação crítica né dele e saber o seu papel na sociedade, saber agir, se posicionar, aprender línguas, que é o que a gente tá focando aqui né [...] (Entrevista-narrativa, 19/12/2018).

Nesse trecho, Maria afirma que seus objetivos estão alinhados aos da escola, quais sejam formar cidadãos críticos e desenvolver a formação de cidadania. Para Mattos (2015) há dois tipos de cidadania: participativa e responsável. A primeira, “envolve tomar decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada” (MATTOS, 2015, p. 253). Em relação ao segundo tipo, Mattos (2015) afirma que a cidadania responsável parte da premissa de que todo cidadão possui direitos e deveres universais e precisa aplicá-los para o bem comum. Relaciona-se, também, às leis de um determinado país, que devem ser seguidas. Monte Mór e Morgan (2014) evidenciam os conceitos de cidadania conformista e cidadania engajada/ativa, sendo que o primeiro conceito colabora para a perpetuação de discursos neoliberais de educação, valorizando o voluntariado – nesse contexto se refere ao indivíduo que busca soluções individuais, sem uma reflexão e/ou ação sobre a estrutura social – e a autoconfiança dos indivíduos. O segundo conceito busca despertar a consciência crítica dos indivíduos, a fim de desconstruir posturas conformistas, levando-os a perceber suas próprias responsabilidades em sociedade. Maria deixa entender que sua visão está de acordo com o conceito de cidadania ativa/engajada, de “formar cidadão críticos”, “de saber se posicionar”, “saber o seu papel”, indicando que o seu desejo não vai de encontro aos ideais neoliberais vigentes. Contudo, em alguns momentos Maria também demonstra alinhar-se ao modelo conformista ou responsável, fazendo parte de sua construção

como professora de LI.

De acordo com uma pesquisa, realizada por Monte Mór e Morgan (2014), sobre programas de cidadania ativa em escolas brasileiras, os autores afirmam que os professores geralmente valorizam esses programas, embora expressem algumas restrições ou constrangimentos, elencando três fatores: a) pensam que o conceito de direitos e responsabilidades é o oficial, que não requer alterações ou acréscimos; b) acham difícil trabalhar com o novo conceito, considerando que não se sentem preparados para trabalhar com suas teorias e práticas subjacentes; c) questionam se a proposta promove uma educação crítica ou se, ao invés disso, atende aos interesses e necessidades neoliberais, associando essas respostas à resistência, cautela e ceticismo. Para os autores, esses pontos demonstram que a implementação de projetos referentes à cidadania ativa leva um certo tempo para ser incorporado pelos professores, visto que a noção de cidadania responsável ou conformista é muito difundida nas escolas, mídia e pelo governo (MONTE MÓR; MORGAN, 2018; MATTOS, 2015). Por essa razão, Maria, como tantos outros professores que estão nessa jornada, constrói-se nessa contradição, visto que as forças contrárias a um ensino libertador são muito fortes em nossa sociedade.

Como visto nos excertos anteriores, Maria também encontra dificuldade em “tornar-se” uma professora socialmente responsável. A palavra “tornar-se” aparece entre aspas, pois entendemos que não existe identidade fixa, estática, e que os indivíduos estão em constante construção. Porém, algumas atitudes docentes estão relacionadas à construção de subjetividades docentes críticas, como o exercício de tentar desinventar pedagogias cristalizadas, de duvidar de verdades universais, de desobedecer e subverter a ordem ocidental e eurocêntrica (MIGNOLO, 2009), enquanto outras reforçam modelos dominantes.

Buscando subsídios no pensamento foucaultiano, é importante salientar que o professor socialmente responsável não deve impor ao aluno uma forma única de pensar, pois isso pode se aproximar dos princípios do poder pastoral e se distanciar da visão dos LC, da valorização da pluralidade de interpretações. Nesse entendimento, dentro do olhar dos LCs, Maria não deve reduzir o ensino à construção de novas “verdades”, de controle, de legitimação de conhecimentos que ela considera adequados para a sala de aula. Quando Maria cita que buscou desenvolver um projeto que fizesse diferença na vida dos alunos, seria importante que ela deixasse claro aos alunos que tipo de diferença seria essa. A quem beneficiaria? A quem excluiria? Em que medida essas atividades fariam uma diferença real na vida dos alunos?

Lembrando que o fato de os alunos não se engajarem como ela gostaria não pode ser um novo tipo de opressão, pois nenhum ensino por si só liberta, mas pode estimular a pensar “otherwise” (PENNYCOOK, 2012), ou por meio da prática de “ouvir-se ouvindo” (MENEZES DE SOUZA, 2011). Desse modo, o processo constante de autorreflexão de suas emoções e dos alunos poderia ser uma forma de reduzir esse mal-estar que gera tensão e trabalho emocional em Maria. Portanto, o papel de Maria, dentro da perspectiva dos LCs, não é de “converter” os alunos a um novo dogma, mas de estimular a pluralidade de ideias, a participação na construção conjunta de conhecimento e de troca de saberes, estimulando uma consciência local e global (LANDIM, 2018).

Maria menciona que existe outra questão que desperta preocupação em relação ao ensino crítico em sua escola. No Brasil, em alguns estados, como Minas Gerais, ainda se discutem pautas em defesa dos interesses conservadores da sociedade, como a preservação da família tradicional, da religião cristã e do controle da sexualidade das pessoas. Na época da geração de dados para esta pesquisa, havia uma forte discussão por parte do poder público e de entidades não governamentais sobre implantação do Projeto de Lei Escola Sem Partido (ESP).

Excerto 40: Quando a gente quer passar uma mensagem, por exemplo, a gente não pode falar tão abertamente na escola sem partido, a gente já está vivendo isso, não pode falar abertamente e tenho um certo receio [...] e ainda dizem que estamos doutrinando. Isso afeta a gente (Diário-reflexivo, 15/10/2108).

A possibilidade da implantação do Projeto de Lei Escola sem Partido deixou Maria muito tensa, dando a entender que se sentia ameaçada. De acordo com uma reportagem do jornal Estadão veiculada em novembro de 2018,

o projeto de lei ESP busca tratar da liberdade de crença, de aprendizagem e de pluralismo de ideias no ambiente acadêmico. Prevê a proibição do que eles denominavam de política ideológica, além de vetar atividades que estiverem de encontro aos princípios religiosos e morais dos pais dos estudantes. Definindo ainda que os deveres dos professores deveriam ser fixados com cartazes no pátio da escola (não paginado, 2018).

Embora essa lei tenha sido considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal ainda no ano de 2017, ela continuou a ganhar força em alguns governos locais, como na prefeitura de Belo Horizonte. Segundo uma reportagem do jornal “Estado de Minas”, em 16 de outubro de 2018, o projeto ESP foi aprovado em primeiro turno pela câmara municipal de Belo Horizonte e aguarda a votação de segundo turno em 2020. Caso seja aprovada, passará pelo veto do prefeito da cidade. De acordo com o mesmo jornal, esse projeto ainda não foi votado até o mês

de agosto de 2020, mas ainda tramita na Câmara de vereadores da cidade.

Retomando os argumentos que defendem a aprovação do Projeto Escola sem Partido nas escolas, percebe-se que há uma falta de clareza sobre o que significa “liberdade de crença e pluralismo de ideias”, visto que esse projeto exige que os professores exponham no pátio suas atribuições, como uma espécie de vigilância de seu trabalho. De acordo com outra reportagem no jornal “G1 Minas Gerais”, também veiculada em outubro de 2018, um dos meses em que foram gerados os dados desta pesquisa, o projeto é uma pauta da bancada Cristã e defende um ensino baseado em princípios de neutralidade política, ideológica e religiosa. O texto enfatiza, também, que o poder público não deve se envolver na orientação sexual dos alunos. Buscando um olhar crítico para essas questões atribuídas à implantação do ESP, observa-se três grandes equívocos: o primeiro sobre a ideia de liberdade religiosa, o segundo sobre a noção de visão ideológica e o terceiro sobre a referência à orientação sexual. Quanto à questão da liberdade religiosa, é curioso que a bancada Cristã, ou seja, de uma linha religiosa hegemônica, reivindique a tal “liberdade”, visto que essa é a religião dominante, deixando pouco espaço para outras manifestações religiosas nas escolas. Para discorrer sobre a noção de ideologia tive que buscar o seu significado no site do projeto ESP, lançado no ano de 2016, cujos sentidos no que se refere à ideologia “marxista” ou ideologia de “esquerda” estão distorcidos, caracterizando os professores como doutrinadores dessas ideologias. Nota-se que não há uma argumentação ampla e madura em relação ao entendimento filosófico dessas ideologias, mas apenas “achismos” que partem de grupos sociais com posturas intolerantes ou desrespeitosas à diversidade e pluralidade cultural e social que existe em nosso país. Além disso, o entendimento de crítico sofre uma carga negativa, pois representa aquele que vai influenciar os estudantes a seguir uma vertente política contrária aos interesses dos criadores desse Projeto de Lei. Essa representação pode ser retratada pelo Excerto 13, em que Maria discute a reação de uma mãe de um aluno de sua escola a respeito de uma aula de um de seus colegas, alegando que o ponto de vista da UNESCO e do professor eram de esquerda. Por fim, a proibição de se discutir questões de gênero e sexualidade em sala de aula, que são vistas como uma tarefa da família e não da escola, ou ainda como algo perigoso para a escola realizar, pois eles não aceitam a homossexualidade como natural e sim como algo a ser escondido ou eliminado da sociedade. Quanto a isso, a compreensão da ESP é de que a homossexualidade pode ser estimulada na escola, caso tratem dessas questões em sala de aula. O texto ignora questões de violência contra as mulheres ou homossexuais, silenciando problemas sociais sérios em nosso país e no mundo.

Olhando por um viés identitário, esse projeto busca a construção do sujeito sociológico postulada por Hall (2005), cuja constituição se dá pela relação de valores que os indivíduos negociam uns com os outros, ligando-os a estruturas sociais específicas, como de gênero, religião, classe etc. Além disso, há uma tentativa de apagamento e silenciamento das diferenças e não da pluralidade e valorização, indo de encontro à perspectiva dos LCs. Esses padrões normatizadores que definem como deve ser moldada a essência do professor, da escola, da sociedade de modo geral, se mostram um grande retrocesso, pois aumentam e reforçam preconceitos, opressões, violências e injustiças dentro e fora da escola, em nome da defesa das famílias brasileiras tradicionais. Nesse entendimento, a construção de emoções em relação ao outro – professor crítico –, como perigoso, que precisa ser calado, denunciado e perseguido por pais e alunos, produz um intenso trabalho emocional na professora-participante, que se sente ameaçada e com medo de expressar o que pensa e sente.

Esse movimento conservador não é algo localizado apenas em nosso país. Para Apple (2001), em uma entrevista cedida há vinte anos, o movimento denominado por ele de “restauração conservadora” ou “modernização conservadora” constitui-se em várias partes do mundo, objetivando redefinir as linhas da educação, concebendo como os professores devem proceder, tanto como prática quanto como conjunto de políticas para a educação. Esse autor argumenta que

de modo geral, eles também desejam um retorno a uma pedagogia baseada nas relações tradicionais de autoridade nas quais o professor e os adultos estão sempre no controle. Mas eles obtêm sua garantia de leituras inerrantistas da Bíblia. Os conservadores religiosos populistas autoritários estão extremamente preocupados com a relação entre as escolas e o corpo e com a sexualidade. Preocupam-se com a relação entre a escolaridade e o que percebem ser a família tradicional. Para eles, a família tradicional é dada por Deus, assim como as relações de gênero e idade [...] uma vez no poder, eles tentam limpar o currículo tanto de quaisquer elementos de posições socialmente “liberais” quanto de quaisquer elementos que não sejam baseados na Bíblia. Suas mobilizações foram eficazes, tão eficazes na verdade que muitos currículos estaduais se tornaram ainda mais conservadores do que antes e muitos professores se tornaram “autocensores” para evitar conflitos sobre o currículo (APPLE, 2001, p. iii).

Como visto, esse problema não atinge somente o Brasil, mas também outros países como os Estados Unidos. O ESP apenas reforça o desejo de uma parte da população brasileira que busca manter o controle social por meio de leis, a fim de garantir o prestígio e o poder da “família tradicional”. Assim, a autorregulação das emoções de Maria e de seus colegas, por passarem a ser considerados ameaçadores para a educação, gera trabalho emocional, visto que precisam

esconder sua insatisfação, medo e frustração ao serem calados e desprovidos de sua agência enquanto professores voltados para um ensino responsável e justo.

Mais além, devido ao que foi exposto, a opinião dos pais, da sociedade em relação à implementação da pedagogia dos Letramentos Críticos a deixa insegura, visto que é algo que ela quer desenvolver em sala de aula, pois acredita que esse é o melhor caminho para a educação de línguas, porém tem receio de ser mal interpretada, julgada ou ainda sofrer penalidades por conta disso, como já exposto anteriormente e também no excerto abaixo:

Excerto 41: Eu quero ver como vamos desenvolver trabalho voltado para letramento crítico e questões importantes, e ele vai comentar com os pais e estranhar, afinal de contas eles pensam que é só ensinar a língua e não falar sobre nenhum outro assunto (Diário-reflexivo, 05/11/2018).

A falta de compreensão da família sobre o ensino pela vertente crítica também colabora para gerar insegurança e ansiedade em Maria, pois, geralmente, acreditam que a aprendizagem de uma LE limita-se apenas à língua. Na sociedade atual, com forte influência dos discursos neoliberais, a educação não se preocupa com o social e sim em atender aos anseios capitalistas (APPLE, 2009). Apple (2009) salienta que uma educação voltada para um mundo mais justo, menos violento e ecologicamente possível não parece ser de interesse em uma sociedade pautada nos princípios neoliberais. A sociedade neoliberal busca perpetuar a sua lógica por meio da educação, guiada pela noção de eficiência, competitividade, individualismo e meritocracia (BOLER, 1999), não havendo lugar para um currículo que se preocupe com a criticidade do indivíduo. Sendo assim, um ensino que busque ir além da língua como instrução corre o risco de ser mal interpretado, visto que o poder político, econômico e cultural da sociedade vigente pouco valoriza esse tipo de educação (BOLER, 1999). Esses mal entendidos criam tensões e deixam Maria preocupada com a reciprocidade dos pais de seus alunos em relação a sua perspectiva pedagógica desejada. Isso gera tensão, visto que o poder exercido pela família cria um desgaste emocional em sua vida e ela não se sente confortável com isso.

Por fim, compreende-se aqui que os indivíduos que circulam no ambiente educacional são constituídos por noções de gênero, religião, gerações diferentes, sendo que essas diferenças causam tensões e, por isso, precisam exercitar o respeito a diversidade e pluralidade de sentidos e não a tentativa de apagamento um do outro. Esse exercício pode ser feito por meio de práticas de letramentos críticos focalizadas nas emoções dos indivíduos. Em outras palavras, as relações de poder regulam as emoções, devido às dissonâncias emocionais desenvolvidas entre

professores, alunos, colegas, pais, leis, levando os professores a se assujeitarem e resistirem ao poder. Esse processo intenso e constante causa trabalho emocional, que revela que a dissonância é algo produtivo e necessário, porém, precisa ser problematizada, transformada e não apenas controlada ou adaptada de forma passiva. Neste estudo, defendemos que a linguagem e as emoções se sobrepõem intimamente, de modo que alguns discursos atraem mais investimento emocional por parte dos professores que outros (AHMED, 2004), podendo provocar trabalho emocional. Assim, os efeitos discursivos sobre as relações de poder por meio da linguagem e das emoções se misturam, realizando uma espécie de trabalho político da produção social em diferentes contextos educacionais (AHMED, 2004). No próximo capítulo, apresentarei as considerações finais sobre esta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo pretendo responder às perguntas de pesquisa, que colaboraram no desenvolvimento do objetivo principal de investigar como o trabalho emocional se entrelaça com as relações de poder presentes no ambiente escolar e em que medida seus efeitos influenciam na constituição da subjetividade de uma professora de inglês de escola pública. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa, que serão apresentadas logo em seguida:

Pergunta 1) Como é desempenhado o processo do trabalho emocional de uma professora de língua inglesa em seu contexto profissional e qual a relação com sua subjetividade?

Advoga-se neste estudo que representar o trabalho emocional da professora-participante como interno ou imposto por forças opressoras não enriqueceria essa discussão, visto que a concepção de emoções adotada aqui baseia-se em dois pilares: as emoções não são privadas ou universais; as emoções são constituídas por meio da linguagem e se relacionam à vida social mais ampla (ZEMBYLAS, 2005). Assim, embasada por uma visão pós-estruturalista que reconhece o papel que as relações de poder desempenham sobre as emoções, o conceito de trabalho emocional desta pesquisa envolve a noção do cuidado de si, mais precisamente na constituição da ética docente, por meio de regras emocionais⁴⁸, demandando autorregulação e estimulando a autorreflexividade.

Nesse entendimento, este estudo apresentou uma genealogia do trabalho emocional de uma professora de LI, por meio de narrativas vivenciadas em suas relações quotidianas, nas quais ela descreve eventos, objetos, pessoas, presentes ou ausentes na constituição de seu trabalho emocional. Destaca-se assim que a construção de sua subjetividade como professora de Língua Inglesa demanda trabalho emocional, na medida em que desenvolve o processo de (des)construção de si mesma, em meio a uma sociedade globalizada, em constante mudança. Além disso, acrescentou-se como fonte analítica a perspectiva crítica do ensino de línguas, pois oferece uma diversidade multidisciplinar para a compreensão desse fenômeno no âmbito da

⁴⁸ Como exposto no capítulo sobre o referencial teórico, as regras emocionais nem sempre são explícitas, mas construídas e reguladas nas relações de poder. Dessa maneira, o processo do trabalho emocional faz parte das práticas de cuidado de si, na busca pela sua ética pessoal, constituindo um poder normatizador que cria certas regras que são concebidas como normas sociais adequadas, abrindo espaço para contestação. Contudo, os indivíduos que não as seguem podem ser vistos como possuidores de “desvios de conduta”. Segundo Zembylas (2005), as regras emocionais estão ligadas às regras sociais. Na educação elas podem ser representadas por pedagogias de ensino, regras de comportamento de alunos e de professores etc. (ZEMBYLAS, 2005). Em outras palavras, as regras e normatizações sociais criam efeitos emocionais a partir da interpretação de cada indivíduo, podendo produzir trabalho emocional, exigindo autorregulação e abrindo espaço para a autorreflexividade.

formação de professores de línguas.

Este estudo demonstrou que o trabalho emocional da professora-participante é uma prática constante em sua vida, evidenciando a complexidade do dia a dia docente. Ao contrário da maior parte da literatura na área de LA, que enfoca os aspectos interpessoais da emoção, destacou-se aqui o papel das relações de poder na constituição do trabalho emocional, como fonte geradora de subjetividades e emoções (ZEMBYLAS, 2005). Por meio das lentes pós-estruturalistas, pode-se verificar as múltiplas subjetividades desempenhadas por Maria, “em um espaço onde as forças disciplinares e as regras emocionais restringem e produzem essas identidades” (ZEMBYLAS, 2005, p. 946). Como visto, Maria demonstrou ser disciplinada por ideologias neoliberais, coloniais e autoritárias, contudo, passando por um processo de desconstrução, visto que busca se tornar uma professora crítica.

Ilustrou-se, assim, como o trabalho emocional de Maria funciona como prática discursiva, na busca por tornar-se um certo tipo de professora, dentro de um contexto situado de ensino. Nesse entendimento, o trabalho emocional desempenhado pela professora-participante manifesta-se como parte de uma teia de relações de poder mais amplas, nas quais Maria se apropria de diferentes formas para atuar como profissional. Suas narrativas a respeito de si e sobre as pessoas e objetos com os quais ela se relaciona demonstram que a experiência docente não ocorre isolada do mundo e das pessoas, mas com e pelo mundo, reguladas por emoções. Desse modo, considerando que o foco da análise esteve em compreender o processo de desenvolvimento do trabalho emocional da professora-participante por meio da relação entre discursos e a construção de sua subjetivação, observou-se que os conflitos presentes em seu dia a dia não se limitam aos aspectos microcontextuais, pois também são de ordem sociopolítica, evidenciando o caráter sociocultural das emoções (BENESCH, 2017; ZEMBYLAS, 2003; 2005). Assim, o trabalho emocional mostrou-se uma ferramenta importante, servindo para revelar como as relações desiguais de poder no âmbito da educação impactam na vida dos professores, incluindo três níveis: a sala de aula (micro), a escola (meso) e a sociedade (macro) (BENESCH, 2018).

Ao lançar mão da visão pós-estruturalista, evidenciou-se, neste estudo, o caráter produtivo do trabalho emocional, isto é, na construção de subjetividades, por meio de escolhas subjetivas e não na representação de uma identidade fixa, pré-concebida, possuidora de um “eu” verdadeiro, sendo coagida a demonstrar emoções “não genuínas”. Nesse entendimento, os discursos são

produtores de “verdades”, os quais foram ora apropriados ora contestados por Maria, atribuindo-lhe posições subjetivas e diferentes possibilidades para o exercício de poder e resistência. Em outras palavras, os sistemas de verdades presentes nos discursos e nas práticas da professora de LI estão intrinsecamente relacionados à construção de seu trabalho emocional, pois demandam momentos de autorregulação emocional, visto que sua subjetividade demonstra “verdades” que permeiam a sua existência, constituindo sua ética, através de uma representação do que é para ela ser uma professora de inglês de escola pública, no ano de 2018, em determinada sala de aula, evidenciando também traços históricos da educação e do ensino de línguas. Portanto, sua subjetificação opera por meio de internalização e contestação de normas sociais, gerando trabalho emocional, o qual molda o seu comportamento e suas emoções, a fim de aproximá-la de certos tipos de sujeitos (AHMED, 2010).

O trabalho emocional desempenhado pela professora-participante apresentou-se mais frequentemente em momentos em que sua ética pessoal ou profissional foi desafiada, não só pelos alunos, mas por discursos sociais envolvendo a sua profissão. Além disso, a falta de condições para executar ações desejadas, devido a fatores institucionais, estruturais ou políticos, também produzem trabalho emocional. Nesse processo, Maria desempenha variadas técnicas de cuidado de si para se aproximar da concepção desejada como docente, dentre elas: doar-se à docência, zelar pela boa conduta do aluno, controlar suas emoções para não parecer muito rígida, parecer mais flexível, ignorar a falta de atenção do poder público, evitar embates com os alunos, dentre outros pontos já discutidos no capítulo anterior, exigindo trabalho emocional constante.

Este estudo revela que o trabalho emocional se desenvolve por meio de uma dinâmica do cuidado de si e dos outros, cujas técnicas para controle das emoções vivenciadas por Maria se apresentam de forma bem peculiar por meio da prática de autorregulação e autorreflexividade, demonstrando emoções variadas, como alteridade e empatia, bem como angústia e frustração, tecendo continuamente a sua subjetividade, visto que a busca de seu “estado de arte” é um constante rever-se em

um constante questionar-se e, sobretudo, um constante perdoar-se, pois atravessados que somos, como sujeitos da linguagem, pelo inconsciente, sentimo-nos, a todo momento, prisioneiros de nossa história, de nossa formação, de nossas experiências passadas, esquecidas, recalçadas... E quando menos esperamos, fragmentos, fagulhas de recalques, frustrações, marcas que ficaram indeléveis em nossa constituição, emergem, cá e lá, mais vivas do que nunca, pelas frestas da linguagem, mostrando a impossibilidade do

(auto)controle, embora a ilusão permaneça, orientando-nos na busca incessante da racionalidade e da completude (CORACINI, 2008, p. 11-12).

Concluo enfatizando que os conflitos que geram trabalho emocional fazem parte da construção permanente do ser professor, cujo inacabamento, a incompletude no processo de vir a ser docente (FREIRE, 2005), é um fator necessário na desconstrução de um tipo de escola da modernidade, dentro de uma sociedade individualista e competitiva. O dissenso, que produz trabalho emocional, é um elemento necessário para uma sociedade plural e democrática, focada no respeito mútuo e inclusão social (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Pergunta 2) Que fatores constituem o trabalho emocional da professora-participante e seus efeitos para sua subjetividade?

Conflitos gerados pelos discursos neoliberais e as tentativas de resistência a eles foram constantes no cotidiano de Maria. De acordo com Veiga-Neto (2006, p. 31), “colocada como dobradiça entre o saber e o poder, a escola em boa parte conseguiu cumprir o ideal moderno de restaurar a ordem e a representação no mundo ocidental”. Nesse entendimento, o projeto da modernidade concebe a escola como um local produtor de corpos dóceis, disciplinados e obedientes, que atendam às demandas da sociedade capitalista, patriarcal e colonial (DUBOC, 2012; JUCÁ, 2017). Nesse contexto, a visão neoliberal espera que o docente seja um gerente, um administrador, cuja função é treinar os alunos para o mercado de trabalho, bem como funcionarem dentro da ordem pré-estabelecida pelos regimes de verdade reproduzidos pelos discursos hegemônicos (BOLER, 1999). Em contrapartida, há alguns anos, o campo da Linguística Aplicada Crítica vem denunciando os efeitos nocivos desse sistema à educação e ao ensino de línguas, por meio de contradiscursos que desafiam o pensamento dominante.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, buscou-se destacar que alguns discursos hegemônicos do neoliberalismo, colonialismo e patriarcado estimularam as tensões e conflitos na construção do trabalho emocional de Maria. Maria demonstrou resistência aos discursos de poder, muito embora, em alguns casos, ela também tenha reproduzido discursos neoliberais, visto que as forças produtivas e invisíveis do poder neoliberal estão espalhadas em todas as esferas da sociedade, sendo impossível não ser, em alguma medida, dominado e disciplinado por elas. A internalização de discursos dominantes na educação não foi algo posto do dia para a noite, mas construído durante muito tempo pelos programas e reformas educacionais, visto que o poder produtivo de discursos dominantes se apresenta de forma sedutora, através de

promessas de uma vida melhor por meio do esforço pessoal do indivíduo, alegando que as chances são as mesmas a todos e ignorando as desigualdades sociais causadas pelo neoliberalismo (BOLER; ZEMBYLAS, 2003).

Assim, por meio dos discursos que envolvem a constituição do trabalho emocional de Maria, discutidos no capítulo anterior, percebeu-se que as regras emocionais são contingentes, visto que foram se desenvolvendo e se transformando com o tempo, com as experiências de Maria, bem como com os reflexos históricos de cada época. Isto é, observou-se que em suas práticas de cuidado de si e do outro (aluno), o trabalho emocional de Maria relaciona-se a sua ética pessoal e profissional, que busca a transformação social por meio da educação. Para a professora-participante alguns papéis devem ser desempenhados por ela, tais como: estimular nos alunos o senso crítico e a cidadania, ser mais light, parecer mais amiga dos alunos, desenvolver projetos motivadores em sala de aula, exigir e estimular a participação dos alunos, dentre outros mais. Contudo, outros discursos e posições de sujeito se atravessam em sua subjetivação, causando tensões, insegurança e às vezes desconfiança de suas próprias escolhas. A exemplo disso, o uso da gramática causa conflitos, a falta de controle sobre os corpos dos alunos, envolvendo a indisciplina e questões morais. Esses fatores estão relacionados a processos históricos que estão enraizados dentro do sistema escolar e ensino de línguas. Por essa razão, apenas citar e descrever os fatores micro e meso que geram trabalho emocional não seria suficiente para esta pesquisa, as multicamadas em que o poder se desloca estão entrelaçadas às questões mais amplas de poder, bem como às mais próximas, numa interdependência.

Nesse entendimento, os discursos de desvalorização da educação pública, do ensino de LI e do professor de LI, bem como a tentativa de implementação do projeto ESP, que objetivava cercear a sua liberdade de escolha e autonomia em sala de aula, afetam profundamente a subjetividade e as emoções de Maria, que busca seguir a sua ética pessoal, dentro de uma sociedade plural, controversa, com muitas visões de mundo e de sociedade. É inegável que esses fatores fazem parte de um sistema macro de poder, que gera e faz circular emoções de insegurança, desvalorização, inferioridade, medo, dentre outros, interiorizados por alunos e professores. Observou-se, assim, que o trabalho emocional de Maria ocorre não apenas pela interação com seus alunos, mas também pela falta de reconhecimento de seu esforço e da importância da escola pública para a sociedade. Além disso, o trabalho emocional que Maria vivencia em sua rotina profissional colabora também para o declínio de sua saúde física. Contudo, Maria não

culpa o sistema de ensino, mas a si mesma por sua exaustão, demonstrando ter internalizado a tecnologia disciplinar de ser um empresário de si, responsável pelo sucesso e fracasso de sua vida, sem perceber que está inserida dentro de um sistema capitalista que (re)produz esse tipo de sujeito dócil.

Maria faz parte dessa sociedade, cujo neoliberalismo atribui sentidos e emoções às coisas e pessoas. Em outras palavras, as emoções conferidas ao discurso da produtividade, do professor que se doa, da meritocracia, dos índices de qualidade, dos métodos de ensino adequados, do controle e disciplina dos alunos, dentre outras tecnologias disciplinares, ajudam a manter a continuidade do sistema neoliberal (re)produzindo e reforçando suas verdades. Entretanto, Maria percebe que na educação há possibilidade de resistência a esses discursos e busca implementar, por meio dos LCs, formas de produzir novas subjetividades, mais alinhadas aos discursos de justiça social e cidadania. Nesse contexto, o trabalho emocional de Maria desenvolvido pela busca em conduzir os alunos para uma formação crítica é um processo imprevisível, podendo ser conflituoso, visto que os discursos neoliberais são a raiz das desigualdades sociais que tanto afetam a escola e, mesmo assim, são sedutores devido a suas promessas. Maria acredita que o ensino crítico pode colaborar na transformação social, mas demonstra frustração quando seus alunos não mostram engajamento e interesse em participar de suas aulas, dando a entender que eles possuem uma identidade fixa. Contudo, os alunos também estão em um processo de transição em uma sociedade globalizada, tecnologicizada, permeada por inúmeros discursos disseminados pela mídia, redes sociais, grupos dos quais eles pertencem e criam afinidades, não atribuindo à escola e ao ensino de língua o mesmo sentido que Maria possui. Embora os alunos não sejam o foco deste estudo, eles também desempenham trabalho emocional em forma de silêncio, apatia, agressividade, sendo traduzido por falta de interesse. Advoga-se, portanto, que o trabalho emocional pode ajudar os professores a perceber que algo precisa ser problematizado com alunos, exigindo autorreflexão sobre suas ações e crenças, bem como as dos alunos, indo além do que os olhos estão viciados a enxergar.

Assim, as tensões e contradições em meio ao processo de ser professor produzem trabalho emocional, causando insatisfação, insegurança, frustração, medo, angústia, dentre outras emoções. Essas, por sua vez, estão ligadas aos discursos hegemônicos na tentativa de descolonizar-se, desconstruir-se como professora da “norma”. Alunos e professores não necessariamente precisam perceber o trabalho emocional como fonte de emoções negativas, mas como um alerta de que é preciso refletir em que medida essas tensões e conflitos estão me

advertindo para que eu reveja meus conceitos, minhas crenças, minha ética. É inegável que a sociedade vem-se modificando de forma exponencial e que os conflitos sempre existirão. Dessa forma, a autorreflexão e o diálogo com outro podem contribuir para que o trabalho emocional seja proveitoso e contribuía para novas e outras transformações dentro e fora da sala de aula.

Perguntas 3) Em que medida o trabalho emocional da professora de LI desafia as normas hegemônicas de poder que envolvem a docência de LI?; E, 4) o trabalho emocional vivenciado pela professora-participante abre novas possibilidades de resistência e transformação na educação e no ensino de línguas?

Segundo Monte Mór (2014), as propostas educacionais passaram por longos anos priorizando o modelo tradicional de educação, “sendo muito recente a abertura para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de conhecimento” (MONTE MÓR, 2014, p. 242). Para essa autora, o momento atual do cenário de LI no Brasil e no mundo possibilita a interação com o mundo globalizado, por meio da tecnologia digital, desestabilizando verdades até muito pouco tempo inquestionáveis. Essa amplitude do acesso a outras culturas e outras formas de saber aos poucos está adentrando as salas de aulas, por meio de práticas de desconstrução de currículos e formação de professores (MONTE MÓR, 2013; 2014). Nesse contexto, o paradigma tradicional de ensino usufruiu por muito tempo de um lugar privilegiado na educação, apresentando-se de forma “neutra”, inofensiva e portador de conhecimentos essenciais para o sucesso na vida pública (BIESTA, 2009). Contudo, essa máscara de neutralidade revela traços discursivos que atendem à esfera dominante da sociedade, seja pela representação de produtividade, seja pelo controle dos conteúdos a serem aprendidos, ou ainda pela facilidade de avaliar o desempenho por índices e justificar a necessidade de elaboração de reformas que atendam a interesses de grupos dominantes (BIESTA, 2009). Assim, a disciplinarização dos corpos por meio do ensino tradicional atendeu e continua a atender às demandas da sociedade capitalista moderna, visto que precisa de mais pessoas capacitadas com habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento do sistema neoliberal.

No âmbito do ensino de línguas, a visão de língua/linguagem alicerçou-se durante anos na concepção de estrutura, inicialmente inspirada nos estudos saussureanos, em que a língua é entendida como sistema abstrato, homogêneo. Mais recentemente, a heterogeneidade e a cultura introduziram-se no conceito de língua/linguagem como prática social, influenciando e embasando perspectivas pelo viés crítico de ensino de línguas. Nesse cenário pós-moderno, a

pluralidade, diversidade e cidadania tornam-se chaves centrais na produção de novas subjetividades, considerando a inclusão de temas sociais nas práticas pedagógicas de sala de aula (MATTOS, 2015). Porém, relações de conflito devido à busca por quebras de paradigmas dominantes não é um processo fácil, visto que a maioria dos professores foram disciplinados por regimes autoritários e coloniais em sua formação (MATTOS; CAETANO, 2018; MONTE MÓR, 2019).

Como exposto neste estudo, Maria tece várias críticas sobre o modelo de escola na atualidade e enfatiza que a educação não pode se limitar a ensinar apenas conteúdos, mas preparar o aluno para construir uma sociedade melhor e mais justa e plural. Ao afirmar isso, Maria desafia os regimes de verdade instituídos em uma sociedade neoliberal e de herança colonial, abrindo espaço para outras manifestações de ensino que vão além da instrumentalização da educação. Maria busca ser uma professora crítica e desenvolve atividades que proporcionem debates a respeito de temas de cunho social. Embora ela defenda que o ensino de línguas deva preparar os alunos para a vida, para exercer a cidadania, em alguns momentos ela também reproduz o *status quo*, por exemplo, ao revelar o quanto ficou feliz por seus alunos terem passado na seleção da escola militar e instituto federal, sinalizando que o sucesso também está relacionado ao ideário neoliberal. Para Monte Mór (2014), a preparação para o mercado de trabalho não deve ser excluída, mas a escola também precisa desenvolver no aluno outras habilidades que o prepare para exercer a sua cidadania de forma crítica. Nesse sentido, Maria articula um currículo alternativo e busca quebrar paradigmas dominantes em suas práticas, contudo, isso produz intenso trabalho emocional em sua relação consigo mesma e com os outros, pois alienar-se, vender o seu trabalho pelo salário e reproduzir o modelo já convencionado pela sociedade seria mais fácil do que enfrentar discursos conservadores, que muito têm marginalizado a escola pública.

Desse modo, sua inclinação para o exercício de ensino crítico causa tensões e conflitos, mas também emoções positivas como esperança. O que frustra Maria não é o ensino crítico em si, sua proposta, mas a falta de estrutura para implementá-lo, como a carga horária limitada, a disponibilização das carteiras em sala de aula, a lenta desconstrução de discursos dominantes que estão enraizados nos alunos, a falta de participação dos alunos, discursos conservadores de parte da sociedade contra ao ensino crítico, dentre outros fatores que mexem com suas emoções. A perspectiva crítica, como uma pedagogia a ser adotada em sala de aula, parece ser algo que lhe dá satisfação, pois alinha-se a sua ética profissional, muito embora ela tenha relatado

sensações de improdutividade por não apresentar resultados palpáveis, ou de, algumas vezes, se sentir não ensinando inglês por não focar na gramática. Isso demonstra que o trabalho emocional pode gerar transgressões e que o conflito emerge da natureza política da docência. Maria enfrenta uma luta solitária, mas frutífera, pois o incômodo, a frustração, a angústia dentro de uma sociedade que vulnerabiliza a escola pública é um ato de resistência (REZENDE, 2019).

Embasando-se nos princípios dos Letramentos Críticos, o professor se distancia da imagem hierárquica de conhecimento e se verticaliza para poder transformar-se juntamente com os alunos, no processo de construção de sentidos de textos. Segundo Monte Mór (2013), é por meio da problematização do texto e não da busca por respostas certas que os LCs se estabelecem dentro da sala de aula de LI. Cabe ao professor estimular a reflexão e o questionamento, bem como respeitar as diferentes formas de ver o mundo. Além disso, os LCs não desprezam totalmente o tradicional (DUBOC, 2015), mas aproveitam as brechas dentro dele, ou seja, momentos inquietantes ou perturbadores para estimular a construção da crítica, sem esperar que os alunos apresentem repostas ou comportamentos pré-estabelecidos pela norma. Contudo, levar em conta as diferentes formas de pensar e de se posicionar envolve questões éticas e morais. Se a opinião de algum aluno estimular comportamentos excludentes, racistas, xenofóbicos, machistas, ou qualquer tipo de preconceito contra o outro, é importante que o professor intervenha e se posicione frente a atitudes violentas. Maria aproveitou uma brecha em sua sala de aula, quando um aluno se posicionou contra a igualdade de gênero, envolvendo equiparação de salários entre homens e mulheres, demonstrando que o dissenso, se problematizado, pode construir interpretações novas e, desse mesmo modo, o trabalho emocional, se problematizado, pode ajudar a ressignificar as emoções, conhecimentos e atitudes para o bem comum.

Desse modo, advoga-se neste estudo que o trabalho emocional é gerado no confronto, mesmo que o professor não se dê conta disso, podendo desenvolver novas ações, pois dá espaço para a transgressão, bem como a ruptura com relações hierárquicas que há muito tempo foram vistas como naturais. Para Boler e Zembylas (2003), discutir sobre as diferenças gera trabalho emocional, pois os indivíduos precisam sair de sua zona de conforto e inserir-se dentro de um processo que envolve colocar-se de forma crítica no lugar do outro e desconfiar das metanarrativas que acreditamos e reproduzimos por muitos anos (RICOEUR, 1977). Assim, o trabalho emocional vem mostrar que as tensões e dissensos provocados no âmbito escolar estão vinculados às questões sociais, culturais e históricas, merecendo mais atenção no que diz

respeito às emoções constituídas por eles.

Como visto neste estudo, o trabalho emocional pode promover mudanças de relacionamentos, de subjetividades e colocam as emoções em movimento, por meio de processos de negociações entre todos os envolvidos no contexto escolar. Desse modo, compreende-se que nos contextos educacionais, em sociedades democráticas, onde o poder é produtivo, sempre haverá possibilidades de manifestações de resistência às normas sociais, às regras emocionais, sinalizando que o trabalho emocional faz parte de uma dinâmica de poder inserida na natureza da profissão docente. Mais além, advoga-se aqui que as subjetividades da professora de LI se (trans)formam de modo contraditório, revelando que a contestação de algumas regras pode ser mais difícil de ser realizada, visto que o poder disciplinador neoliberal instrumentaliza e reproduz corpos. Romper com o tradicional, com a norma, pode causar insegurança, incerteza, e ao mesmo tempo estimular a sua transformação. Como exposto, o exercício do trabalho emocional é analisado neste estudo não por seus significados inerentes ou como representações da verdade, mas segundo as maneiras pelas quais elas interrompem ou sustentam relações de poder. Desse modo, como esta pesquisa procura mostrar, Maria resiste aos discursos dominantes e busca mudar certas situações, como também se conforma e reforça algumas práticas historicamente herdadas do poder colonial e neoliberal. Objetivou-se aqui afastar-se da problematização de relação de poder binária, a fim de revelar camadas de poder que circulam nos discursos articulados na convivência entre Maria e os outros.

5.1 Limitações e implicações da pesquisa e sugestões para estudos futuros

Neste estudo, uma das limitações encontradas foi a falta de mais horas de observação em sala de aula devido aos feriados, à impossibilidade de a pesquisadora comparecer às aulas em dias de aplicação de avaliações, bem como aos eventos de final de ano na escola. As observações *in loco*, ajustadas aos diários-reflexivos e entrevistas-narrativas, daria mais subsídios em torno da discussão da constituição do trabalho emocional de Maria. Outra limitação diz respeito ao enfoque à questão de gênero na pesquisa. Embora Maria tenha se referido a esse assunto em suas narrativas, isso foi pouco discutido neste trabalho, visto que a maioria dos profissionais da educação é mulher e as emoções no âmbito político-cultural possuem grande influência de discursos patriarcais.

Mesmo com essas limitações, esta pesquisa permite apresentar sugestões para possíveis

caminhos de investigações futuras. Argumenta-se aqui que o trabalho emocional é um fenômeno inerente à experiência de ser professor, englobando níveis micro, meso e macrosociais nos ambientes escolares. O trabalho emocional, fruto de constantes autorregulações e autorreflexões docentes, permite verificar as emoções por meio das relações de poder, constituindo-se de forma paradoxal, contraditória e complexa, visto que a busca pela formação ética docente implica na sensação de desconforto, por desafiar suas próprias crenças e as verdades universais, na jornada incessante de tornar-se professor. A partir deste estudo, destacou-se que o neoliberalismo opera junto com o colonialismo para produzir exclusões abissais (SOUSA SANTOS, 2018, p. 320): “isto é, para produzir certos grupos de pessoas e formas de vida social como não existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou perigosos, em suma, como descartáveis ou ameaçantes”. Essas linhas abissais constroem emoções nas superfícies dos corpos, reproduzindo-se culturalmente. Assim, por meio da construção de emoções individuais e coletivas os indivíduos podem aproximar-se ou distanciar-se de pessoas e objetos (AHMED, 2004).

Na contemporaneidade, as desigualdades estão cada vez mais intensas, disseminadas por diferentes formas de práticas sociais (SOUSA SANTOS, 2018). Denzin (2009) e Biesta (2009) alegam que os espaços democráticos estão ameaçados com o retorno e valorização de uma cultura conservadora, autoritária e antidemocrática, podendo colocar em risco a existência das minorias de gênero, sexualidade, raça, religião, que há muitos anos foram discriminadas pela hegemonia patriarcal, colonial e neoliberal (SOUSA SANTOS, 2018). Nesse contexto, para Ahmed (2004), o mundo é modelado nos corpos, construindo efeitos por meio das emoções, naturalizando a compreensão de que certos corpos devem ser explorados e outros valorizados, construindo uma economia afetiva (AHMED, 2004). A escola, portanto, precisa incluir essas discussões que tanto geram dor e sofrimento a certos grupos e pessoas que não pertencem à norma considerada adequada (AHMED, 2004). Desse modo, alguns autores advogam que é preciso que a escola traga à baila discussões em torno de emoções que produzem efeitos de exclusão e inferioridade de alguns corpos (BOLER, 1997; ZEMBYLAS; CHUBBUCK, 2009). Para tanto, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas em torno de perspectivas críticas de ensino de línguas e emoções, com o intuito de analisar em que medida as emoções que circulam nos espaços escolares estimulam e reforçam preconceitos e inequidades sociais. A seguir, serão apresentados alguns argumentos a esse respeito.

Advoga-se, neste trabalho, que as emoções que circulam entre os indivíduos possibilitam a

compreensão de suas subjetividades, abrangendo domínios mais amplos de poder. No âmbito do ensino de línguas, a herança do colonialismo estende-se pelo neoliberalismo e patriarcado, reproduzindo padrões dominantes. Historicamente, o ambiente escolar não dialoga a respeito das diferenças sociais, sobretudo as escolas que se preocupam com índices e testes de eficiência (BIESTA, 2006; 2009). Segundo Boler e Zembylas (2003), existe na escola um mito muito arraigado sobre a meritocracia, disseminado pela sociedade neoliberal, cujo princípio das diferenças não são vistos como obstáculos para se alcançar o que se deseja, pois valorizam o individualismo e a competitividade. Esses autores comentam que a crença da oportunidade para todos é tão onipresente quanto o oxigênio que respiramos, levando as pessoas a não se responsabilizarem pelas injustiças sofridas por certos grupos sociais durante anos. Nesse contexto, a escola tende a silenciar e padronizar os corpos, a fim de colocá-los em grupos por classificação, julgando e apagando as diferenças (BOLER; ZEMBYLAS, 2003). Contudo, para que haja uma mudança nessa visão predominantemente hegemônica, é necessário que o professor busque meios de problematizar essas diferenças, mesmo que isso cause desconforto emocional em si e em seus alunos (BOLER; ZEMBYLAS, 2003).

Nesse entendimento, a escola na contemporaneidade não pode mais ignorar as diferenças e compreender que as imperfeições fazem parte do processo de construção social (TODD, 2009). Duboc (2012) explica que a função da escola na atualidade é de problematizar os valores puros da modernidade, rompendo com o romantismo da ideia de bondade, visto que na pós-modernidade a violência e as contradições herdadas do colonialismo e do neoliberalismo estão expostas a todos. Nesse caso, cabe à escola perturbar, interromper e desconstruir currículos que até hoje se basearam em uma única visão de verdade (BIESTA, 2006). Assim, atitudes críticas podem favorecer no ofício da compreensão das diferenças e reconhecimento da pluralidade cultural dentro da escola (DUBOC, 2012). Para Menezes de Souza (2011), a escola é um local de encontros plurais, atravessados por tensões e conflitos, porém, a hegemonia sociocultural colabora para apagar o diferente em detrimento da preservação do *status quo* (BOURDIEU, 2004).

Nesse mesmo sentido, Monte Mór (2019) alega que a herança colonial, marcada pela tradição da monolíngua e da monocultura (MONTE MÓR, 2019), impede ou dificulta a escola de trabalhar com a pluralidade cultural, bem como de reconhecer os diferentes sujeitos ali presentes. Portanto, é fundamental abrir espaços para a valorização das diferenças, tendo as emoções como aliadas às problematizações da multiplicidade de corpos, culturas e

conhecimentos (BOLER; ZEMBYLAS, 2003). No âmbito do ensino de línguas, as OCEM-LE (BRASIL, 2006) trouxeram importantes reflexões para que o professor de línguas englobasse questões a respeito de cidadania e justiça social na escola, apresentando o respeito à diversidade por meio de problematizações que versam sobre raça, gênero, sexualidade, dentre outros, que possibilitam um olhar além da gramática. Os Letramentos Críticos, presentes nesse documento, visam estimular professores e alunos a problematizarem as diferenças por meio de leitura crítica de mundo. Essa perspectiva vê na crítica uma oportunidade para abrir espaços de questionamento, estimulando a resistência ao poder normatizador, visto que estimula novas maneiras de pensar, viver e de se relacionar em sociedade, levando o aluno a perceber que suas ideias não são individuais, mas construídas coletivamente, por diferentes grupos sociais aos quais pertencem (MENEZES DE SOUZA, 2011). Contudo, é importante salientar que os Letramentos Críticos não se colocam como novo dogma pedagógico, a fim de engessar os professores ou construir uma nova verdade, mas buscam desafiar o olhar verticalizado dentro do sistema de ensino e na sociedade de forma geral (LANDIN, 2018).

Portanto, o desenvolvimento de pesquisas que utilizam o viés crítico de ensino de línguas, objetivando a desconstrução ou desestabilização das emoções que naturalizam ou reforçam as injustiças sociais, podem promover outras formas de compreender as emoções sentidas e vivenciadas no dia a dia em sociedade. A prática de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011), isto é, de perceber que os sentidos de um mesmo texto podem ser construídos de formas diferentes, levando em consideração os outros espaços de conhecimento além dos próprios, podem suscitar questionamentos como: por que sinto dessa forma em relação ao outro? Que concepções históricas, sociais e culturais estão presentes em meu sentir, nessa(s) emoção(ões)? Como o outro se sente? Por que ele(a) sente dessa forma? De que maneira a(s) minha(s) emoções machucam ou inferiorizam o outro? Quais “outras” novas emoções podem ser cultivadas? É importante salientar que os efeitos das emoções englobam questões éticas e por isso crenças arraigadas podem ser difíceis de serem problematizadas, causando intenso trabalho emocional nos espaços escolares. Dessa forma, desafiar a noção da diferença e problematizar a pluralidade social e cultural, por meio do trabalho emocional e dos Letramentos Críticos, não implica a construção de “novas verdades” ou estimular a desenvolver emoções corretas, mas em olhar para as emoções criticamente, desafiando as histórias que nos habitam (JUCÁ, 2017), visto que essas foram contadas pelo dominador, reproduzindo grandes misérias, injustiças, preconceitos, dor e sofrimento para muitas pessoas e grupos sociais.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. A. Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. *In: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. A. (ed.). Language and the politics of emotion.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-23.
- AGUDO, J. D. M. Introduction and overview. *In: AGUDO, J. D. M. (ed.). Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education.* Cham: Springer, 2018. p. 1-16.
- AHMED, S. *The cultural politics of emotion.* New York: Routledge, 2004.
- AHMED, S. *The promise of happiness.* Durham: Duke University Press, 2010.
- APPLE, M. W. (ed.). *Global crises, social justice, and education.* New York: Routledge, 2010.
- APPLE, M. W. *Ideology and curriculum.* 3rd ed. New York: Routledge, 2004.
- ARAGÃO, R. 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. 101-122, 2005.
- ATTICK, D. Homo economicus at school: neoliberal education and teacher as economic being. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, v. 53, n. 1, p. 37-48, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2016.1258362>.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.* 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura.* Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. *In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas: Pontes Editores/ArteLíngua, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.
- BARCELOS; A. M. F.; DINAMARQUE, D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, n. 24, p. 6-19, 2015.
- BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: implications for teacher education. In: AGUDO, J. D. M. (ed.). *Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education*. Cham: Springer, 2018.
- BARKHUIZEN, G. A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, v. 62, n. 3, p. 231-239, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccm043>.
- BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. 15th ed. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BENESCH, S. *Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis*. New York: Routledge, 2012.
- BENESCH, S. Critical approaches to the study of emotions in English language teaching and learning. In: CHAPELLE, C. A. (ed.). *The encyclopedia of Applied Linguistics*. [S. l.: s. n.], 2016. p. 1-6.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1716194>.
- BENESCH, S. Emotions as agency: feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. *System*, v. 79, p. 60-69, Dec. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.015>.
- BENESCH, S. *Emotions and English language teaching: exploring teachers' emotion labor*. New York; London: Routledge, 2017.
- BENESCH, S. Exploring emotions and power in L2 research: sociopolitical approaches. *Modern Language Journal*, v. 103, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12575>.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 1991.
- BIESTA, G. J. J. Becoming educationally wise: towards a virtue-based approach to teaching and teacher education. In: ØSTERN, A.-L.; SMITH, K.; RYGHAUG, T.; KRÜGER, T.; POSTHOLM, M. B. (ed.). *Teacher education research between national and global trends*. Trondheim: Akademika Publishing, 2013. p. 29-51.
- BIESTA, G. J. J. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009.
- BLOCK, D.; CAMERON, D. *Globalization and English language teaching*. London: Routledge, 2002.

BOLER, M. Disciplined emotions: philosophies of educated feelings. *Educational Theory*, v. 47, n. 2, p. 203-227, 1997a.

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

BOLER, M. License to feel: teaching in the context of war(s). In: CRET KOVICH, A.; KELLNER, D. (ed.). *Articulating the global and the local*. Boulder: Westview Press, 1997b. p. 226-243.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Discomforting truths: the emotional terrain of understanding difference. In: TRIFONAS, P. (ed.). *Pedagogies of difference: rethinking education for social justice*. New York: RoutledgeFalmer, 2003. p. 110-136.

BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Translation Richard Nice. Cambridge: Harvard University Press, 1984 [1979].

BOURDIEU, P. *The logic of practice*. Translation Richard Nice. Stanford: Stanford University Press, 1990.

BORDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 217-227.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRETON, D. *Anthropology of the body and modernity*. Paris: PUF, 2005.

BROWN, D. Continuity, rupture or just more of the 'volatile and contradictory'? : glimpses of New South Wales' penal practice behind and through the discursive. In: PRATT, J.; BROWN, D.; BROWN, M.; HALLSWORTH, S.; MORRISON, W. (ed.). *The new punitiveness: trends, theories, perspectives*. United Kingdom: Willan Publishing, 2005. p. 27-46.

BRYDON, D. Local needs, global contexts: learning new literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 93-109.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

- CAMPBELL, E. The emotional life of the governmental power. *Foucault Studies*, n. 9, p. 35-53, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22439/fs.v0i9.3057>.
- CANAGARAJAH, S. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Toronto: Multilingual Matters, 2006. p. 233-239.
- CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 1, n. 4, p. 243-259, 2002.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CANDIOTTO, C. Filosofia e coragem da verdade em Michel Foucault. In: PEREZ, D. O. (org.). *Filósofos e terapeutas em torno da questão da cura*. São Paulo: Escuta, 2007. p. 33-54.
- CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, 133-144, 1991.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding: the Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris Publications, 1981.
- CLANDININ, D. J. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 2007.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London; New York: Routledge, 2000.
- CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, L.; OLIVEIRA, M. S. (org.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2000. p. 175-197.
- COSTA, A. C. R. Realismo ontológico relativístico. *Veritas*, v. 61, n. 2, p. 306-336, 2016.

- COSTA LEITE, P. M. C. O panorama atual brasileiro e suas implicações para uma formação inicial crítico-reflexiva, com vistas a uma educação crítica e libertadora. In: GUEDES, A. S.; SANTOS E SILVA, M. M.; COSTA LEITE, P. M. C. (org.). *Linguística Aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em LE no PosLin*. Curitiba: CRV, 2018. p. 161-166.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMÁSIO, B. F.; MELO, R. L. P.; SILVA, J. P. Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares. *Paideia*, v. 23, n. 54, p. 73-82, 2013.
- DAVIDSON, J.; BONDI, L. Spatialising affect, affecting space: an introduction. *Gender, Place and Culture*, v. 11, n. 3, p. 373-374, 2004.
- DAVIDSON, J.; BONDI, L.; SMITH, M. (ed.). *Emotional geographies*. Aldershot; Burlington: Ashgate, 2005.
- DAVIDSON, J., SMITH, M. Autistic autobiographies and more-than-human emotional geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 27, n. 5, p. 898-916, 2009.
- DAY, C.; CHIN-KIN; L. *New understanding of teacher's work: emotions and educational change*. New York: Springer, 2011.
- DAY, C.; GU, Q. Teacher emotions: well-being and effectiveness. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. New York: Springer, 2009. p. 15-32.
- DE COSTA, P.; RAWAL, H.; LI, W. L2 teachers' emotions: a sociopolitical and ideological perspective. In: AGUDO, J. D. M. *Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education*. Cham: Springer, 2018. p. 91-106.
- DE FINA, A. Narratives in interview – the case of accounts: for an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, v. 19, n. 2, p. 233-258, 2009.
- DENZIN, N. K. Foreword: performance, pedagogy and emotionality. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. New York: Springer, 2009. p. V-VII.
- DENZIN, N. K. *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- DENZIN, N. K. *On understanding emotion*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- DENZIN, N. K. The art and politics of interpretation. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 500-515.
- DENZIN, N. K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1978.
- DERRIDA, J. The principle of reason: the university in the eyes of its pupils. *Diacritics*, v. 13, n. 3, p. 3-20, 1983.

- DING, X.; BENESCH, S. Why English language teachers' emotion labor? An interview with Professor Sarah Benesch. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, v. 6, n. 3, p. 543-551, 2018.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, n. 3, p. 117-135, 1998.
- DUBOC, A. P. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e a formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23056>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018.
- DUFF, P. *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis, 2008.
- DUFF, P. How to carry out case study research. In: MACKEY, A.; GASS, S. M. (ed.). *Research methods in second language acquisition: a practical guide*. New York: Wiley-Blackwell, 2012. p. 95-116.
- EKMAN, P.; CORDARO, D. What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, v. 3, n. 4, p. 364-370, 2011.
- FARACCO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FEDER, E. K. Poder/Saber. In: TAYLOR, D. (ed.). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 76-93.
- FERRAZ, D. M. Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos. Curitiba: CRV, 2015a.
- FERRAZ, D. M. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 9, n. 14, p. 55-71, 2015b.
- FERREIRA, F. M. M. *Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas*. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.
- FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.
- FORGAS, J. P. (ed.). *Feeling and thinking: the role of affect in social cognition*. New York: Cambridge University Press, 2000.

- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, M. *Power and knowledge*. New York, Pantheon Books, 1980
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, v. 25, p. 99-125, 2000.
- GEE, J. P.; HULL, G.; LANKSHEAR, C. *The new work order: behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview, 1996.
- GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente. Trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional. Relatório de pesquisa. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIMENEZ, T. English in a new world language order. In: MACHADO, L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. (org.). *Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas*. Londrina: EDUEL, 2006. p. 59-71.
- GIROUX, H. *Border crossing*. New York: Routledge, 2005.
- GOLEMAN, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105-117.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. São Paulo: Editora DP&A, 2001.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HALL, S. Introduction: who needs identity? In: HALL, S.; DU GAY, P. (ed.). *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1996.

- HALLIDAY, M. A. K. *A course in spoken English: intonation*. Oxford: Oxford University Press, 1970.
- HARGREAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.
- HARGREAVES, A. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, v. 35, n. 5, p. 503-527, 2001.
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. *Learning to change: teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- HELD, D.; MCGREW, A. (ed.). *The global transformations reader: an introduction to the globalization debate*. Malden: Polity Press, 2000.
- HEYES, C. *Self-transformation: Foucault, ethics and normalized bodies*. New York: Oxford University Press, 2007.
- HEYES, C. Subjetividade e poder. In: TAYLOR, D. (ed.). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 76-93.
- HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, v. 85, n. 3, p. 551-575, 1979.
- HOCHSCHILD, A. R. *The commercialization of intimate life: notes from home and work*. Berkeley; London: University of California Press, 2003.
- HOCHSCHILD, A. R. *The managed heart*. Berkeley; London: University of California Press, 1983.
- HOCHSCHILD, A. R. The sociology of feeling and emotion: selected possibilities. In: MILLMAN, M.; KANTER, R. M. *Another voice: feminist perspectives on social life and social sciences*. New York: Anchor, 1975. p. 280-307.
- HOCHSCHILD, A. R. *The time bind: when work becomes home and home becomes work*. New York: Metropolitan Books, 1997.
- HOFFMAN, M. O poder disciplinar. In: TAYLOR, D. (ed.). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 76-93.
- HOLMES, C.; LINDSAY, D. "Do you want fries with that?": the McDonaldization of university education – Some critical reflections on nursing higher education. *SAGE Open*, p. 1-10, July-Sept. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244018787229>.
- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.

- HYMES, D. On communicative competence. *In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). Sociolinguistics: selected readings.* Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.
- ISENBARGER, L.; ZEMBYLAS, M. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 1, p. 120-134, 2006.
- JAMES-WILSON, S. *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, April 2001.
- JAMES, W. What is an emotion? *Mind*, v. 9, n. 34, p. 188-205, 1984.
- JENKINS, J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents. *In: MAURANEN, A.; RANTA, E. (ed.). English as a lingua franca: studies and findings.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009. p. 10-36.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an international language.* Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.* Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.
- JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER M. A Entrevista narrativa. *In: GASKELL, G.; BAUER, M. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Tradução Pedrinho A. Guareschi. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JUCÁ, L. C. V. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil.* 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *New learning: elements of a science of education.* Melbourne: Cambridge University Press, 2008.
- KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In: ZEMBYLAS, M.; SCHUTZ, P. A. (ed.). Methodological advances in research on emotion and education.* Cham: Springer, 2016. p. 31-42.
- KELCHTERMANS, G. Professional responsibility: persistent commitment, perpetual vulnerability? *In: SUGRUE, C.; DYRDAL SOLBREKKE, T. (ed.). Professional responsibility: new horizons of praxis.* London; New York: Routledge, 2011. p. 113-126.
- KELCHTERMANS, G. Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 995-1006, 2005.

- KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.
- KENWAY, J.; YOUDELL, D. The emotional geographies of education: beginning a conversation. *Emotion, space and society*, v. 4, n. 3, p. 131-136, 2011.
- KLEIMAN, C. *Oficina de leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.
- KRAMSCH, C. Third culture and language education. In: COOK, V.; WEI, L. (ed.). *Contemporary Applied Linguistics*. London: Continuum, 2009. p. 233-254.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 3-38, 1997.
- LANDIM, D. S. P. Ler-se lendo “A Hora da Estrela”: reflexividade e letramento crítico de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens*, v. 22, n. 43, p. 109-134, 2018.
- LEE, J. C. K.; YIN, H. B. Teachers' emotions in a mandated curriculum reform: a Chinese perspective. In: DAY, C.; LEE, J. C. K. (ed.). *New understandings of teachers' work: emotions and educational change*. New York: Springer, 2011. p. 85-104.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas*, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEITHWOOD, K. *Educational leadership: a review of the research*. Philadelphia: Laboratory for Student Success, 2004.
- LINCOLN, Y.; LYNHAM, S.; GUBA, E. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *Handbook of qualitative research*. 4th ed. revisited. Thousand Oaks: Sage, 2011. p. 97-128.
- LIYANAGE, I.; CANAGARAJAH, S. Shame in English language teaching: desirable pedagogical possibilities for Kiribati in neoliberal times. *TESOL Quarterly*, v. 53, n. 2, p. 430-455, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.494>.
- LUTZ, C. A. *Unnatural emotions: everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- LYNCK, R. A. A teoria do poder em Foucault. In: TAYLOR, D. (ed.). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 23-40.

MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MAENG, W.; AHN, H.; YOON, J.; LEE, J. Can mobile instant messaging be a useful interviewing tool? A comparative analysis of phone use, instant messaging, and mobile instant messaging. In: *Proceedings of the HCI Korea*. Seoul, South Korea: Hanbit Media, 2016. p. 45-49.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 2006.

MALLO, E. A. Ethics as aesthetics: Foucault's Critique of Moralization of Ethics. *International Journal of Scientific and Engineering Research*, v. 10, n. 9, p. 1273-1289, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336242982_Ethics_as_Aesthetics_Foucault%27S_Critique_of_Moralization_of_Ethics. Accessed on: 2 abr. 2021.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MATTOS, A. M. A. Estudos com diários. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 147-158, 1999.

MATTOS, A. M. A. (org.). *Narratives on teaching and teacher education: an international perspective*. New York: Palgrave MacMillan, 2009.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO, C. (org.). *Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas*, *Revista X*, v. 1, p. 33-47, 2011a.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memória, pós-memória e formação crítica de professores de línguas. *Línguas & Letras*, v. 20, n. 46, p. 167-186, 2019.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p.135-158, 2010.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos – Autopoiese: a organização dos seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, 2011. p. 1-250. v. 1.

MEYER, D. K. Entering the emotional practices of teaching. *In*: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. New York: Springer, 2009.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (ed.). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In*: GONÇALVES, G. R. *et al.* (org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

MONTE MÓR, W. “Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional”. *In*: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). *Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 187-206.

MORGAN, B. Teacher identity as pedagogy: towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 7, n. 2 & 3, p. 172-188, 2004.

MOTT-SMITH, J. A.; BENESCH, S. Emotions and English language teaching: exploring teachers' emotion labor. *Applied Linguistics*, v. 40, n. 2, p. 407-411, 2019.

NGAI, S. *Ugly feelings*. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education, 2002.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). Teachers for the 21st century: using evaluation to improve teaching. *In*: *International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, 2013.

OKSALA, J. In defense of experience. *Hypatia*, v. 29, n. 2, p. 388-403, 2014.

OKSALA, J. Liberdade e corpos. *In*: TAYLOR, D. (ed.). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 114-129.

- OPLATKA, I. Managing emotions in teaching: towards an understanding of emotion displays and caring as non-prescribed role elements. *Teachers College Record*, v. 109, n. 6, p. 1374-1400, 2009.
- PATTERSON, A. Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. *Qualitative Market Research*, v. 8, n. 2, p. 142-156, 2005.
- PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.
- 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: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.
- PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. London: Routledge, 2010.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. 3rd. ed. New York: Routledge, 2017.
- PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.
- PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. Desinventing and reconstituting languages. In: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. (ed.). *Desinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PINTO, J. P. Sobre manhãs, humor e atos de fala. *DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 3, p. 647-657, 2016.
- PROBYN, E. Writing shame. In: GREGG, M.; SEIGWORTH, G. J. (ed.). *The affect theory reader*. Durham: Duke University Press, 2010. p. 71-89.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

- RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. *In: LIMA, D. C. (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-58.
- RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. *ELT Journal*, v. 53, n. 3, p. 200-206, 1999.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REIO, T. G. Jr. Teacher emotions and socialization-related learning in the context of educational change. *In: DAY, C.; LEE, J. C. (ed.). New understandings of teacher's work: emotions and educational change.* Berlin: Springer, 2011. p. 105-118.
- REZENDE, T. C. M. “Somos a resistência”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- RITZER, G. *The McDonaldization of society: an investigation into the changing character of contemporary social life.* Newbury Park: Pine Forge Press, 1993.
- ROBERTSON, R. *Globalization: social theory and global culture.* London: Sage, 1992.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. *In: SILVA, T. (org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.
- ROSE, N. Governing “advanced” liberal democracies. *In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (ed.). Foucault and political reason.* London: UCL Press, 1996. p. 37-64.
- ROSE, N. *Governing the soul: the shaping of the private self.* London: Routledge, 1989.
- ROSE, N.; O’MALLEY, P.; VALVERDE, M. Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, v. 2, n. 5, p. 1-22, 2006.
- RUOHOTIE-LYHTY, M.; KORPPI, A.; MOATE, J.; NYMAN, T. Seeking understanding of foreign language teachers’ shifting emotions in relation to pupils. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 62, n. 2, p. 272-286, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258659>.
- SANTOS, B. S. Epistemologies of the south and the future. *From the European South: a Transdisciplinary Journal of Postcolonial Humanities*, n. 1, p. 17-29, 2016.
- SANTOS, B. S. Os processos de globalização. *In: SANTOS, B. S. Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamentos, 2002.
- SANTOS, B. S. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. *Contexto Internacional*, v. 23, n. 1, p. 7-34, 2001.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 2. ed. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1985.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. *Educação em diálogo*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHEER, M. Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history?): a Bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, v. 51, n. 2, p. 193-220, 2012.
- SCHMITZ, S.; AHMED, S. Affect/emotion: orientation matters – a conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed. *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien*, v. 20, n. 2, p. 97-108, 2014.
- SCHROCK, A. R. Communicative affordances of mobile media: portability, availability, locatability, and multimediality. *International Journal of Communication*, v. 9, n. 1, p. 1229-1246, 2015.
- SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. New York: Springer, 2009. p. 3-11.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SIQUEIRA, S. ELF with EFL: what is still needed for this integration to happen? *ELT Journal*, v. 74, n. 4, p. 377-386, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa038>.
- SMITH, E. R.; SEGER, C. R.; MACKIE, D. M. Can emotions be truly group-level? Evidence regarding four conceptual criteria. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 93, n. 3, p. 431-446, 2007.
- SO, D. Emotion processes in second language acquisition. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (ed.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 42-55.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

- STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The American tradition in qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 2001.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. M. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage, 1990.
- STREET, B. V. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. V. (ed.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London; New York: Routledge, 2001.
- TAYLOR, D. (ed.). *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- TRACY, S. J. Locking up emotion: moving beyond dissonance for understanding emotional labor discomfort. *Communication Monographs*, v. 72, n. 3, p. 261-283, 2005.
- TRACY, S. J.; TRETHERWEY, A. Fracturing the real-self ↔ fake-self dichotomy: moving toward "crystallized" organizational discourses and identities. *Communication Theory*, v. 15, n. 2, p. 168-195, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1093/ct/15.2.168>.
- TSANG, K. K. Emotional labor of teaching. *Educational Research*, v. 2, n. 8, p. 1312-1316, 2011.
- TSANG, K. K.; KWONG, T. L. Emotional experience of Caam2 in teaching: power and interpretation of teachers' work. *Frontiers in Psychology*, v. 7, article 1400, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01400>.
- TURNER, J.; STETS, J. *The sociology of emotions*. New York: Cambridge University Press, 2005.
- VALÉRIO, K. M.; MATTOS, A. M. A. Critical literacy and the communicative approach: gaps and intersections. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 313-338, 2018.
- VAN DIJK, P.; BROWN, A. K. Emotional labour and negative job outcomes: an evaluation of the mediating role of emotional dissonance. *Journal of Management and Organization*, v. 12, n. 2, p. 101-115, 2006.
- VARELA, F. *Sobre a competência ética*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.
- WEEDON, C. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell, 1997 [1987].
- WEEDON, C. *Identity and culture: narratives of difference and belonging*. Berkshire: Open University Press, 2004.
- WHITE, C. J. The emotional turn in applied linguistics and TESOL: significance, challenges and prospects. In: AGUDO, J. D. M. (ed.). *Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education*. Cham: Springer, 2018. p. 19-34.

- XU, Y. A methodological review of L2 teacher emotion research: advances, challenges and future directions. In: AGUDO, J. D. M. (ed.). *Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education*. Cham: Springer, 2018. p. 35-49.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZEICHNER, K.; LIU, K. A critical analysis of reflection as the goal of teacher education. In: LYONS, N. (ed.). *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer, 2010. p. 67-84.
- ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, v. 22, n. 2, p. 103-125, 2003a.
- ZEMBYLAS, M. Critical pedagogy and emotion: working through ‘troubled knowledge’ in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, v. 54, n. 2, p. 176-189, 2012.
- ZEMBYLAS, M. Constructing genealogies of teachers’ emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 39, n. 1, p. 79-103, 2002a.
- ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003b.
- ZEMBYLAS, M. Interrogating teacher identity: emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, v. 53, n. 1, p. 107-127, 2003c.
- ZEMBYLAS, M. “Structures of feeling” in curriculum and teaching: theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, v. 52, n. 2, p. 187-208, 2002b.
- ZEMBYLAS, M. Teaching and teacher emotions: a post-structural perspective. In: DAY, C.; LEE, J. C. K. (ed.). *New understandings of teacher’s work: emotions and educational change*. New York: Springer, 2011. p. 31-43.
- ZEMBYLAS, M. *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. Greenwich: Information Age Publishing, 2005.
- ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 2, p. 185-201, 2004.
- ZEMBYLAS, M. The place of emotion in teacher reflection: Elias, Foucault and ‘critical emotional reflexivity’. *Power and Education*, v. 6, n. 2, p. 210-222, 2014.
- ZEMBYLAS, M. 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.
- Zembylas, M.; Chubbuck, S. Emotions and Social Inequalities: Mobilizing Emotions for Social Justice Education. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). *Advances in Teacher Emotion Research*. 343-363. London: Springer Science + Business Media, 2009. p. 343-363.
- ZORN, D.; BOLER, M. Rethinking emotions and educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, v. 10, n. 2, p. 137-151, 2007.

APÊNDICE A: TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Um estudo sobre a influência das emoções de uma professora na construção de sua subjetividade”, que será realizada pela doutoranda Ana Claudia Turcato de Oliveira, sob a orientação da professora Andréa Machado de Almeida Mattos, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, objetiva investigar a influência das múltiplas identidades do professor de inglês representadas pelos seus discursos, bem como analisar qual a relação de suas identidades com as emoções no ensino de Língua Inglesa na escola pública. Além disso, objetiva-se também, investigar a construção de conhecimento sobre abordagens críticas para o ensino de línguas, que poderá servir, inclusive, para a produção de políticas públicas que venham a incentivar o ensino para a justiça social e a educação crítica para a cidadania no contexto brasileiro.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, participe de algumas entrevistas com a pesquisadora responsável bem como gravações em áudio de diários de classe, que deverão ser efetuados no decorrer do semestre. Precisaremos também que você escolha uma dentre as turmas em que trabalha para que, esporadicamente, possamos observar suas aulas. Gostaríamos, se possível, que você disponibilize alguns materiais e/ou atividades didáticas que você utiliza com seus alunos para nossas análises. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos sofridos com a participação nas entrevistas, observação de aulas e exposição de material usado em aula.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato da escola, dos alunos e professores. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Andréa Machado de Almeida Mattos, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: andreamattos@ufmg.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) _____,
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____

Assinatura do(a) professor(a)

Ana Claudia Turcato de Oliveira (doutoranda)
Andréa Machado de Almeida Mattos (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa “Um estudo sobre a influência das emoções de uma professora na construção de sua subjetividade”, de autoria da professora Ana Claudia Turcato de Oliveira a ser desenvolvida nesta escola. O objetivo do projeto é contribuir para uma reflexão sobre a influência das emoções do docente no ensino de línguas e na qualidade de vida do professor.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Belo Horizonte, em _____ de _____ de 20____.

Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição.

APÊNDICE B: NOTAS DE CAMPO DA PESQUISADORA

Data	Tema	Atividade desenvolvida	Reflexões da pesquisadora
28/09/18	Visita ao Santuário da Piedade. Atividade interdisciplinar com o professor de geografia para conhecer a cultura e a geografia do local. Essa atividade foi uma premiação para a turma que mais participou de um projeto social para arrecadar fundos para pessoas carentes.	Os professores explicaram, em Inglês, o objetivo da viagem, bem como as características históricas, geográficas e culturais do local.	Os alunos ficaram entusiasmados com o passeio e tiveram a oportunidade de conhecer a geografia e a cultura da cidade em que vivem, pois muito ainda não conheciam o local. Ao conversar com os professores observei a relevância dada ao trabalho interdisciplinar e colaborativo entre os professores. Os professores relatam a importância da parceria com países onde a língua é considerada “nativa”.
04/10/18	Jornada Literária; Atividade sobre as biografias de pessoas famosas que representam/vam alguma relevância social ou política.	Explicação das atividades em português, de cada etapa da apresentação; Revisão gramatical de uma aula anterior sobre verbos regulares e irregulares.	Apesar da explicação da professora sobre o tema proposto, os alunos demonstraram pouco interesse pelo trabalho. A professora salientou as metas da ONU- <i>The eight millennium development goals</i> -porém, os alunos não comentaram nada sobre questões raciais, de gênero, desigualdades sociais etc
11/10/18	Atividade sobre as biografias de pessoas famosas que representam/vam alguma relevância social ou política.	Divisão de grupos de trabalho para a atividade sobre as personalidades famosas.	A professora se mostra muito entusiasmada com o tema e acaba por contagiar alguns alunos. Os alunos realizam a divisão de grupo, mas apenas conversam sobre as tarefas de cada um e muito pouco sobre o tema e sobre a personalidade relevante para a sociedade.

			A professora utiliza um microfone, pois já teve problemas nas cordas vocais.
23/10/18	Atividade sobre as biografias de pessoas famosas que representam/vam alguma relevância social ou política internacionalmente	Os alunos se reúnem em grupos para debater sobre a apresentação do trabalho. A professora passa algumas instruções aos alunos novamente.	A professora apresenta-se cansada e com pouca energia. Comentou que só foi trabalhar porque é muito compromissada com o seu trabalho.
25/10/18	Atividade sobre as biografias de pessoas famosas que representam/vam alguma relevância social ou política internacionalmente.	Apresentação dos trabalhos em grupo.	A professora encoraja os alunos a apresentarem em Inglês, mas eles se recusam e confessam não ter ensaiado a sua apresentação em Inglês. A professora questiona os alunos por não terem buscado mais informações sobre Martin Luther King, além dos que foram solicitados em sala. A decepção da professora era visível. Os alunos não comentaram o tema criticamente, deixando essa função apenas para a professora.

Tabela 03. Notas do diário de campo da pesquisadora.
Fonte: Elaborado pela própria autora.

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA-NARRATIVA

1) Escolha da profissão docente.

- a) Por que você escolheu ser professora de Inglês? Conte-me um pouco sobre a sua experiência no início de sua profissão.
- b) Houve algum momento em que você pensou em desistir? Por quê? Por que não?

2) Percepções sobre a sua profissão

- a) Como você se sente sendo professora de Inglês no Brasil?
- b) O que significa ser professora de Inglês para você?
- c) Você acha que existe algo que dificulta a vida do professor no Brasil? Se sim, o quê?

3) Contexto de trabalho

- a) Conte-me um pouco sobre como é dar aula de Inglês na sua escola?
- b) Como é o seu relacionamento com os colegas?
- c) Quais momentos vividos na escola que você considera importante relatar? Por quê?
- d) Você se sente apoiada ou desamparada como professora? E como pessoa? Por quê?

4) Contexto de sala de aula

- a) Como é o seu relacionamento com seus alunos?
- b) Conte-me sobre algum caso específico com algum aluno ou grupo de alunos que você considere relevante relatar.
- c) Seus alunos correspondem às suas expectativas? Em que medida?

5) Escolhas pedagógicas

- a) Quais são os seus critérios para a escolha dos conteúdos? Metodologia de ensino? Atividades?
- b) De que maneira você prepara as suas aulas?
Você é a única professora de Inglês na escola? Se tiver outro(a) professor (a), vocês costumam trabalhar juntas? Se não há, como você se sente sendo a única professora da escola?

6) Formação acadêmica

- a) Como está sendo conciliar o seu trabalho com seus estudos?
- b) Por que você escolheu continuar se aperfeiçoando academicamente?
- c) Você recebe incentivo da sua escola? Seus colegas? Do governo?
- d) Seus estudos estão colaborando para sua prática em sala de aula? Como?

APÊNDICE D: DIÁRIOS REFLEXIVOS DA PROFESSORA-PARTICIPANTE

Diário 01

Data: 17/09/2018

Horário: 12:06 min.

Maria: Então! Acabei de chegar da escola, é meio dia...Então, é bom que eu já tô assim com as emoções à flor da Pele e a gente expõe aqui o que está sentindo, né?! Hoje, campeonato na escola é um dia atípico e os alunos estão com a cabeça só no esporte... As meninas com bermudinha colada essas coisas. Mas em relação a nossa aula de inglês “eh” tô me sentindo como se eu fosse uma formiguinha. Fazendo trabalho Assim, de um tanto de gente porque eu resolvi trabalhar com esse projeto de história em quadrinhos, que na verdade é um projeto da prefeitura. Mas eu peguei um gancho para gente trabalhar com todas as turmas, sétima, oitavo e nono ano eee aí eu até ia fazer uma conexão com, no nono ano né, que a gente tá falando das metas da ONU. Aí, fazer uma conexão com as questões que a gente tá trabalhando “_____” de duas metas né que é igualdade de gênero e educação primária universal para todos. Mas no sétimo ano, os meninos são menores e a gente está só num tema mesmo, tá da jornada literária que é mostrar a escola, meu espaço, meu lugar, eu pertença. Como tem um projeto de bullying, na escola, também interdisciplinar, eles estão mostrando a escola para um aluno estrangeiro eu pedi para eles colocarem países não muito conhecido que falam inglês né como Islândia, África dos sul, Austrália, também. Eles tão colocando um ou outro, estão colocando Estados Unidos. Só que os meninos / até que o sétimo, assim, a professora de Artes está me assessorando, mas para a gente escrever a história toda em inglês, o oitavo ano também e no nono é bilíngue, a gente tem uma aula por semana, então, assim, é muito coisa para eu fazer. A professora de arte tá me ajudando. A gente coloca depois eu quero no dia da, vai ter uma mostra também né em outubro, desse projeto e a gente quer colocar afixado as histórias em quadrinhos com resumo. Então, assim, eles fazem em português a história em quadrinhos e eu vou ajudando eles a passarem para o Inglês. Alguns alunos são mais autônomos. A história em quadrinhos, desenhos, estão todos prontos. A professora que sabe o enquadramento, isso é ótimo. Mas a parte do inglês está muito pesada para mim... E aí eu tô deixando usar o celular, dicionário, eu nem gosto. São poucos na escola. Eu acho que o trabalho é muito demorado, então eu tô deixando usar celular. Alguns tão conseguindo né e eu vou corrigindo, mas nisso dá a sensação

de que eu não tô trabalhando nada, assim, aula né é um caos. Mas, também, pela distribuição das carteiras. Desse modelo de educação que a gente vive todo enfileirado e tal. Então quando eu passo nas outras salas e vejo todo mundo organizado eu tenho a sensação, assim, de que a gente não tá fazendo nada, produzindo nada, né, como que era muito mais fácil se eu realmente pegar assim / tem hora que me dá uma tentação de pegar um texto, um diálogo e colocar no quadro para eles irem copiando enquanto eu vou falando com todos os alunos, né... mas, é isso é a minha sensação de hoje é um pouco de frustração, Assim, do meu trabalho não tá andando, mas vamos indo. Depois eu quero falar de um conflito que surgiu. Não foi na minha aula, foi professora de ciências a respeito das roupas das meninas. É outra coisa, mas eu quero mandar esse áudio também, falando do que que eu reflito a partir disso, dessas discussão de roupa colada, dessa discussão né. Vou almoçar agora, beijo!

Segundo momento, no mesmo dia.

Horário: 13:04min á tarde.

Maria: Então, a outra situação se refere a um certo conflito que causou a fala de uma professora de ciências Eu estava só lançando notas na condenação, então eu acabei ouvindo o relato de uma aluna “eh” é como as meninas estão indo para o campeonato. Que elas vão jogar futebol. Elas adoram jogar futebol, volley, essas coisa coisas. Elas já estão indo de bermuda e assim, uma dessas meninas, assim, ela já tem um corpinho bem saliente Então, ela com aquela bermudinha de *cotton* e chamou atenção da professora de Ciências, vendo várias alunas assim falou que a escola tem uma regra e a regra é para ser cumprida. Usar bermuda, né, “eh” só no momento de educação física e não já ir para escola com essa roupa e aí a professora acabou soltando que essas meninas vão assim, também, “eh” para se mostrar para os meninos. Às vezes as meninas aproveitam que vai ter aula de Educação Física pra irem, assim / Aí ela falou de valorização do corpo, da menina valorizar e tal. Aí um menino mesmo foi levantou e falou assim, pois é professora, ela foi falou que às vezes os meninos são machistas [...] Então, ela falou que tem que valorizar e tal porque alguns meninos são muito machistas e acham que as meninas estão se oferecendo, aí o menino levantou a mão e falou: e quando a professora é machista e acha que a gente...não sei se foi uma menina ou um menino que falou isso, quando a professora é machista e acha que a gente é que tá querendo provocar os meninos, sendo só que a gente tá indo só por causa da educação física. Enfim, aí acusou a professora de machista

e tal. E aí houve assim esse conflito. A professora pediu para a menina descer e ela tava até chorando lá embaixo. Assim, a gente fica pensando como hoje, assim, as meninas estão com um discurso mais empoderado, as meninas, os meninos. E como que às vezes a gente solta alguma coisa em sala de aula... A professora teve até uma boa intenção, porque realmente existe essa regra de, pra evitar né, porque às vezes os meninos ficam sozinhos dentro da sala e as meninas com uma roupa, assim, pode acontecer alguma coisa e tal. Mas tem que saber muito utilizar as palavras em sala de aula. Eu fiquei pensando que às vezes isso acontece com a gente. E uma outra situação envolvendo essa professora. Eu acho que ela hoje não estava num bom dia. Dobra em Santa Luzia. Acho que é muita coisa na cabeça dela. Outra coisa foi com o uso do celular, porque realmente tem essa regra que o professor ele pode pegar né. De acordo com as normas da escola o professor pode pegar o celular se o alunos estiver fazendo mal uso dentro de sala. E aí o menino tava olhando, eu acho que ela já tinha chamado atenção de uma forma geral, e esse menino foi olhar as horas, e ela acabou pegando o celular dele e jogou em cima da mesa, e trincou “eh! le já tava trincado e trincou mais, e aí esse menino foi lá embaixo, também relatar sobre a mesma professora. E, aí, eu fiquei pensando como que no início do ano tava mais radical, também com isso, com o uso do celular e tal. Porque os meninos aproveitam, por exemplo, para ouvir música na sala de aula. Eles aproveitam para ficar entrando nas redes sociais, igual a gente né. Às vezes quando, é tem que ter um limite, né. E assim, nós adultos, teoricamente, a gente teria que saber separar isso, mas às vezes a gente observa, que quando a gente tá tendo aula a gente faz mal uso do celular. E hoje assim, já que eu tô trabalhando com eles histórias em quadrinhos, que precisam acessar à internet, como que eu tô deixando isso assim mais solto, né! Mas aí a gente fica achando assim, que às vezes a gente tá muito permissivo, né? Então, isso tudo, acho que eu tô num momento, assim, de conflito, de tentar aplicar, assim né...Ensinar, assim além, ensinando, na verdade eu tô tentando trabalhar com eles o ensino além do inglês né. A gente conectar com a vida social, com a cidadania, mas às vezes a gente fica se questionando, se a gente não tá sendo muito permissivo. Se a gente está indo pelo caminho certo. Se a gente tá, meu caso, ensinando inglês, porque a aula é de tudo, menos de Inglês, tem horas. Aí eu fiquei refletindo sobre a gente prestar mais atenção no nosso discurso. Tem que ter muito cuidado. Os meninos pegam qualquer coisa que você fala e eles já são mais, as meninas já são mais empoderadas, não aceitam qualquer coisa, não aceitam você rotulá-las né! Então fiquei pensando nisso. Como que às vezes a gente tem que respirar três vezes antes de falar. Eu tô até muito light esses dias com os meninos. Estou tentando não estressar, não brigar. Porque eu já fui muito mais rigorosa, só que aí eu já tô do outro lado e tô

achando que eu tô boazinha demais. A gente se questiona né!? Mas é isso, é só um comentário mesmo desse conflito que aconteceu / e essa semana é será de muitas emoções dos meninos, porque eles levam muito a sério. Eles choram quando perdem, não tem jeito de ter aula. Tem muito barulho. Uma loucura, porque tem a torcida e leva pandeiro e assim. As aulas não foram todas suspensas, então uma escala. Então se o teu time estiver escalado, se tem uma turma do 7º ano escalado, todos do 7º ano vão descer de uma turma, do 8º e, então aquela confusão. Aqui tentando dar aula e o barulho de lá e os meninos querem ir para janela. Essa semana, essas duas semanas e talvez vai ter que adiar os jogos, porque essa semana realmente choveu, teve que dispensar dos dois últimos horários, vai ser realmente uma loucura e um desafio né, e eu ainda nessa aula meio diferente, tentando ajudar a escrever uma história em quadrinhos, os diálogos, então tá realmente complicado, aí isso tudo vai deixando a gente mais ansiosa né, mas é isso aí isso por hoje!

Diário 02

Dia 19/09/2018

Horário: 10h38min.

Maria: Acabamos de ter uma palestra com um professor da Universidade de Norte Colorado, sobre inglês como segunda língua. Essa é uma parceria aqui da escola com uma ONG chamada *The partners of the Americas*, de um professor que é associado a essa ONG. Ele é de geografia. Ele que faz o projeto que a escola tem, o de Grupo de apoio a vida e bem-estar. Como ele foi lá visitar, ele também trouxe esse professor para palestrar aqui. Aí ele foi falar sobre o Inglês como língua Internacional, mas ele não foi muito para a área da visão crítica do Inglês, como língua franca, né?! Nada disso não. Foi mais para essa linha da importância para o acesso do Inglês para quem quer estudar fora. E os alunos ficaram curiosos e fizeram perguntas perguntaram em português e como ele quer aprender a nossa língua, a palestra foi em português. Mas foi interessante, os alunos ficaram curiosos, muitos perguntaram sobre intercâmbio e tal, então foi um momento interessante aqui da escola (...) E ele vai propor parcerias de intercâmbio entre a nossa escola e alunos do Colorado. Ele dá aula no curso de “Letras” e foi muito interessante o momento de hoje. Agora vou gravar sobre ontem... Então, ontem foi um momento de recaída, acabei tendo uma recaída e dando uma aula de gramática. A gente está perdendo “eh” perdendo

assim, gastando aulas inteiras só fazendo escritas de história em quadrinho...como eu faltei para o ir ao CLAFPL a coordenação me pegou de última hora e me pediu para eu arrumar uma atividade, deixar uma atividade para os alunos. Eu estava cheia de coisas para fazer e ela me pediu, assim, alguma coisa que eles tenham que copiar. Então eu já tinha deixado uma atividade de *simple past* de verbos irregulares, eu não tinha introduzido ainda para eles, e aí quando eu cheguei ontem, no nono ano, eles ficaram me perguntando assim: e aí aquela atividade? eu não terminei a folha? não sei o quê. E aí eu acabei passando para eles né, para terminarem de copiar e fazer os exercícios. Bem estrutural mesmo e tal. Então, eu vou ter que dar sequência nisso, porque foi uma coisa que eu comecei. Só que como eu não expliquei os verbos irregulares ainda. Eu tô pensando em pedir para eles mesmos olharem, já que eles copiaram as regras, e a gente montar grupos. E gente vai gastar aí umas três aulas com isso, de eles explicarem. Como eles tem o celular eles podem acessar a lista online e a gente finaliza essa parte. E, a partir disso, aí, pedir para grupos, quer tiver interesse, de ensaiar as histórias em quadrinhos, porque os alunos já estão com espírito de fim de ano (...) Olha aí o barulho, final de campeonato. Então eles não, então, estão querendo muita coisa assim, clima de final de ano. E, eu preciso passar coisas para motivar os alunos. Ontem eu saí assim, com a sensação de que estou pregando uma coisa e estou fazendo outra... Ontem foi uma sensação assim, nossa “eh” eu tô fazendo tudo errado. Mas cada dia é um dia. Vamos com calma.

Diário 03

Data: 24/09/2018

10h38

Maria: Olá, acabei de sair da aula “eh”. E vou fazer o meu relato assim rapidinho. Eu acho que até o clima influencia as aulas. Hoje está todo mundo muito agitado com o calor, com as aulas de educação física, o campeonato eee eu falei com eles que como a gente está demorando muito, tomando muitas aulas, fazendo a história em quadrinhos. É por conta deles a parte deles tentar escrever inglês a história em casa, já que eles têm acesso à internet e aos aplicativos que podem ajudar na tradução e tal e aí a gente retomou a parte dos pontos que a gente estava estudando. Então na sequência a gente está falando da frequência com que determinado (...) usando advérbios de frequência e quando eu comecei a perguntar para eles *How often do you play soccer? How often do you take a shower?* e mostrando uma atividade bem simples de gradação

dos advérbios de frequência / always corresponde a 100 por cento, a ai eles já começam a falar assim “eh” nossa eu não estou entendendo nada, e sempre eles optam pelo lado mais fácil “eh” da gente ficar assim... Não querem nem... Quando você fala um pouquinho em inglês eles já começam a querer travar e falar que não está entendendo nada, mas ai a partir dos exemplos que a gente vai dando e eles vão relacionando com o próprio contexto deles e... mas o meu caso que é nunca? Ai eles participam. Mas tem alguns alunos que não me mostraram nada da história em quadrinhos. Tem alunos que é tão difícil da gente alcançar. Um menino que está me devendo uma história em quadrinhos faz um tempão e não consegue fazer, desenvolver, ninguém quis trabalhar com ele em toda a dupla que entrou ele enrolou. Ele disse: nossa professora é que eu não fico em casa, eu tenho as resenhas, ele me convidou para ir a uma resenha que vai ter Sábado. Então, eu to preocupada com esses alunos, estão num outro momento. E é difícil, tem hora que a gente tem momentos de dificuldade de concentrar, é barulho na escola, de torcida, e como que é difícil de a gente alcançar esse aluno que está em outra “eh” que a atenção dele está voltada para outra coisa. Então é bem complicado e esse final de ano a terceira etapa é um momento difícil de a gente trabalhar. Vamos ver o que a gente consegue produzir, enfim, é um desafio por dia.

Diário 04

04/10/2018

17h54min

Maria: Hoje foi o início da nossa da preparação de um trabalho para biografias. “eh” Na verdade eu queria colocar o título de “Remarkble people from the past”, o objetivo é a gente fechar um ciclo que começou na primeira etapa, que era trabalhar as metas da ONU, para eles pesquisarem quais pessoas foram atuantes nessas metas. Não somente nas metas, mas nas questões relevantes para a cidadania. Eu incluí a questão racial, que não estava incluso nessas oito metas para o milênio, porque eu acho que é um tema relevante. Mas a questão é que quando a gente vai fazer trabalho em grupo. Tem alunos que tem dificuldade de trabalhar junto. Hoje eu deixo eles livres par escolherem / Temos uma aluno de inclusão na sala que tem paralisia, e ele era uma aluno que antes ele conseguia fazer as coisas, ele gostava de participar, mas agora ele está deprimido, pois os pais estão separando. Mas a turma é bem acolhedora. Tem uma aluna que está ajudando nessa divisão de grupo. Ela é muito boa, mas na hora de fazer o trabalho ela

sempre fica para o final, porque ela é enrolada. E eu fico triste porque no final a gente tem que ver quem sobrou e encaixar quem está sem grupo. Que são pessoas que tem dificuldade de relacionamento. O Murilo mesmo é aquele aluno que quando eu dava aula para ele antes, sempre sobrava no grupo. Ele faz jogos online, mas ele era tipo “nerd”, que ninguém interage. Mas ele mudou muito. Vamos ver como vai sair. É um trabalho simples, eles só têm que pesquisar alguém que seja relevante e tentar me falar qual meta que está relacionado. Cada um vai ter que pesquisar dois tópicos, colocando a frase no passado que a gente estava vendo na gramática. Eu não me preocupo muito com a gramática, mas acho que no nono ano a gente tem que pelo menos uma noção então a gente quer trabalhar um pouquinho desses conhecimentos. Só que é bem difícil aqui no final qualquer coisa que a gente propõe não sei se teremos tempo pra isso, com duas aulas é bem complicado. Duas aulas parece suficiente mas não é, então, o nosso trabalho da jornada Literária esta super atrasado. Assim, a gente perdeu muito tempo tentando elaborar. Como que é difícil a gente trabalhar com projetos. Aqueles alunos que você pode estar falando de assuntos interessantes e eles não estão nem ai para o que você está falando. E quando eles souberem para qual escola que eles vão no final do ano ai que o desinteresse vai aumentar. Aqueles que passaram... E não adianta cobrar muito. Eles gostam de fazer vídeo. Aqueles tímidos. Vou colocar os alunos que para falar um pouco em Inglês, mas estou com uma expectativa mediana. A parte escrita e a do vídeo vou deixar para eles quebrarem a cabeça para fazer. É difícil motivar nesse final de ano porque eu também estou precisando de motivação. Assim como eles estão cheio de coisa na cabeça eu também estou.

Diário 05

15/10/2018

17h54min

Maria: Então, em relação aquela aula... A minha programação era aquela mesmo. Eu acho difícil explicar trabalho em Inglês. Quando é para a gente explicar trabalho, eu vou ficar falando em inglês, eles não vão entender / Instruções, *giving structions*, essa parte do trabalho a gente fala muito em português. Isso é uma crise que eu fico também, porque quando eu tento trazer uma coisa de Letramento crítico, quando a gente vai para temas ... é muito difícil de ver o Inglês assim “eh” Nessas discussões, que a gente fez a meta, na hora de eles apresentarem, eles falaram muito em Português. Então eu fico em crise! Que Inglês é esse que eu to dando, né? Porque não

é uma aula que se assemelha a um cursinho. Às vezes eu noto que alguns alunos queriam sim, que a gente tivesse mais inglês. Mas, por outro lado é muito complicado a gente dosar isso numa turma muito desnivelada e trazendo essa temática. Eu darei mais uma semana para eles treinarem, tirar dúvida. E começar com as apresentações porque são sete grupos e entra novembro, começando provas e tal. Talvez a gente faça uma prova de áudio, de *listening*. Então é assim, correria, eu estou extremamente estressada, estressada. Essa semana que passou eu dobrei à tarde por conta do CLAFPL, aí fiquei pensando, como que a gente se sacrifica também em apresentar trabalhos e tal / À tarde eu recebi muito carinho das crianças, é muito desgastante mas ao mesmo tempo é muito gratificante. Eles ficam muito entusiasmados, muito carinhosos, diferente da manhã. A turma do nono é uma turma boa, mas eles são um pouco apáticos. Os outros professores também comentaram. Mas com essa turma pelo menos são respeitosos. O meu relacionamento com essa turma é bom. Eu tô mais relaxada em termos de pegar no pé de aluno. / Mas aluno bom pra mim é aluno interessado, então assim, que se interessa, que ouve a gente, pelo menos isso. Não necessariamente precisa ter a melhor nota ou falar super bem o Inglês, mas se mostrar interessado. O [...] vai atrás, fala inglês com o pai e interessado. Ele gosta e tem ajuda do pai ele. O [...] é um aluno inteligente, dá conta. No trabalho da ONU ele se destacou para explicar a parte dele. Ele fez uma crítica ao Brasil não ter sido aceito com um dos países que tem voto na ONU. Mas tem muitos problemas pessoais, a mãe estava presa, e quando ela estava presa ele fica surtado. Ele é um aluno com muito potencial, inteligente, mas quando está bem, e pelo meio social e pelas coisas que tem passado ele está indo mal. No conselho de classe queremos que ele passe, pois retê-lo não vai ajudá-lo. A mãe foi presa por estar [...], uma situação muito complicada e estamos tentando ajuda-lo. / Com relação as minhas emoções pessoais, estou passando por uma crise muito forte de ansiedade, tenho um problema, uma inflamação no intestino que fica mais forte quando eu estou estressada. Tive que tomar corticoide e isso tudo abala o meu sistema emocional a ponto de me dar insônia a ponto de eu querer trancar tudo. Não estou dando conta nem de olhar a disciplina da pós. Isso tem me causado muita ansiedade e está refletindo no meu corpo. É uma doença autoimune de cunho emocional. A gente tem que ver o que realmente é prioridade. Pra mim é a minha família o meu filho. Mas tem dias que estou melhor e vou fazendo o trabalho de formiguinha com poucas aulas. / Mas na sexta aquela boneca do livro ficou pronta, fiquei muito emocionada, me deu assim um gás de saber que no sétimo temos uma aula por semana e conseguimos, junto com a professora de artes, fazer alguma coisas legais, por ela me deu ajuda para parte artística para a história em quadrinho, tem hora que nos deixa feliz quando a gente consegue fazer um bom

trabalho e hoje que é dia dos professores estou até meio deprê de ficar olhando feliz dia dos professores e tal o pior é que a gente passa por tanta coisa, que dá vontade de me aposentar logo... É um dia de reflexão, mas dá vontade de me aposentar, quando o corpo adoce fica difícil mesmo. /Mas isso apareceu em 2005 quando eu estava terminando o meu mestrado. Nem o doutorado nem a escola deve ser um peso. Quando a gente quer passar uma mensagem, por exemplo, a gente não pode falar tão abertamente na escola sem partido, a gente já está vivendo isso, não pode falar abertamente e tenho um certo receio e todos vão votar no ... e ainda dizem que estamos doutrinado. Isso afeta a gente. Estou com provas, redação pra corrigir, imagina, muita coisa na cabeça. Estou pendido a Deus para me sustentar, não está fácil. Uma crise de ansiedade... e tenho que dar conta de passar um sentimento bom para o meu filho e para minha mãe que está doente. Estou tentando dar conta de tudo e vamos ver até aonde a gente vai.

Diário 06

Data: 23/10/2018

18h

Maria: Vamos falar da aula de hoje. Tem hora que trabalhar com projeto a gente é eee meio que não se preocupar assim “eh” com a disciplina dos alunos/ Não tem como controlar os alunos. A cada vez mais estou chegando a conclusão de que essa é a forma da gente trabalhar. Quando eu vejo carteira todas enfileiradas me dá uma coisa, assim! Me dá uma angustia! Pedimos para a secretária a sala ambiente. Se eu não conseguir, vou pedir para os alunos deixarem as carteiras em grupo em todas as aulas. Mas eu tô muito mudada nesse segundo semestre pra cá. Hoje aconteceu um episódio com a minha colega, na hora que eu estava indo, no segundo horário. Ela é super animada. A Cláudia de Português. E ela saiu chorando. Ela estava tentando ensinar um tópico gramatical, eu acho que era objeto direto e indireto. Eu cheguei na turma que ela estava [...] É uma turma que produz bem mas eles conversam demais, e nesse final de ano, ninguém quer nada a mais. Os alunos começaram a mexer no celular, coisa boba, mas quando o professor já está abalado, então ela começou a chorar na sala, foi no final do horário. Alguns alunos estavam lanchando, outros rindo... Falta de respeito mesmo, e ela simplesmente falou que desistiu e saiu da sala chorando. Nessa turma eu deixei eles colorirem o quadrinhos. Eu deixei eles terminando isso sozinhos e fui até a sala de professores e ver com

ela o que tinha acontecido. Eu estou evitando stress com essa turma. Alguns não querem nada mesmo/ Ela é muito rigorosa, mas eu vejo que não vale a pena! Então... sobre essa situação política que a gente está vivendo está mexendo muito com a escola. A gente não sabe como vai ser o nosso papel. O “___” hoje veio me falar, na “___” e veio falar do discurso do “___”, parece que o pai dele apoia o “___” e o pai dele também. E eu penso em que nós estamos errando, o papel da escola assim. Agora a gente está com medo, assim! Não sei se você ficou sabendo que no “___” um aluno pintou o muro com o símbolo da suástica e escreveu que a escola não é para todos e sim para poucos. A reitoria disse que vai investigar o caso. Eu vou te falar estou muito ansiosa com essa situação. O discurso dele me assusta, disse que vai perseguir quem não pensa igual a ele. Eu lembro pouco da ditadura, mas sabemos o que aconteceu. Estamos na escola todos abalados. O meu filho ouve a gente falando em casa e está muito preocupado. É muita coisa que passa na minha cabeça, ao mesmo tempo, mas acho que as coisas irão se acertar temos que ter esperança que dias melhores virão.

Diário 07

Data: 23/10/2018

18h

Maria: Sobre a aula de hoje, eu já esperava que o trabalho não ficasse assim. A gente não teve tempo de ensaiar. Eles são bem enrolados. Aquele grupo nem tinha terminado o outro trabalho atrasado. Eles poderiam ter explorado mais o Michael Jackson, mas eu conheço os alunos desse grupo, eu não esperava muita coisa. E deixam para última hora. Não prestam atenção nas instruções. Querendo ou não a gente conhece o potencial dos alunos. Acho que eles fizeram com tanta pressa que eles não prestaram atenção que era uma coisa que não era em inglês. Isso realmente me surpreendeu negativamente. O outro grupo, eu espera mais do outro grupo. Mas como eu te falei, os alunos estão desinteressado, sem pique. Mas a gente fica assim, nossa! Acho que na turma do oitavo ano vai dar para fazer um trabalho legal no ano que vem, são mais animados. Na minha turma de oitavo ano eu estou trabalhando advérbio de frequência eu pedi que escrevessem sobre a rotina deles, e agora todos já perderam a vergonha de falar inglês. Mas um aluno falava todo o tempo dizendo que ele era burro, que não dava conta. Eu falei que deveria falar em inglês, que atividade oral também faz parte da aula, como a atividade escrita.

Aí, eu falei pra ele que ele iria copiar. Voltei (a ser) aquele Kelly, assim, rigorosa / que ele iria copiar o exercício todo, apesar de ele ter a folha, e ele começou apelar e me tratar como se eu fosse uma colega dele. Os próprios colegas disseram para ele que ele dava conta. Nisso eu ajudando eles falarem frases. E depois ele melhorou. Interessante, acho que eu estou sabendo levar os conflitos de sala de aula, levando mais, com mais paciência / Eu não sou de faltar na escola. Estou doente e não pego licença, mas hoje se eu pudesse eu tinha faltado. Eu estava tão cansada por conta do trabalho da pós. Mas com apresentação de aluno que não dava para faltar mesmo! Tem hora que a gente se cobra muito, se põe obrigação pela responsabilidade. Cobrar deles e tendo que cumprir a minha obrigação. Esse alunos, se você não der tudo mastigado, né?! Eles não fazem. Não treinam. Coisas que eles podem procurar no google. Dá um desânimo!

Diário 08

05/11/2018

19:37

Aula de terça. A aula a apresentação foi seguindo o estilo dos outros grupos, mas um vídeo não passou por conta do formato. Foi sobre a Areta Franklin. Um grupo que apresentou não conseguiu colocar o áudio. Mas gostaria de relatar não exatamente o que aconteceu na minha aula, mas sobre a situação de que a gente tá vivendo atualmente. Com relação a aula de Inglês foram duas apresentações, eles seguiram direitinhos os tópicos que eu pedi. Um grupo até tinha um vídeo interessante, mas teve problema no áudio. Agora tá tudo acumulado. Amanhã já tenho que marcar a prova trimestral e prova de listening, o trabalho da história em quadrinhos, tenho nove turmas, muita coisa pra corrigir. Enfim, Nesse dia aconteceu um episódio, lembra que eu comentei que o professor de geografia estava lendo um texto da unesco e tal e um mãe escreveu uma carta de duas páginas criticando a postura da unesco, que é de esquerda, que não tem um posicionamento neutro e ela querendo fonte a respeito dos dados citados porque estava falando do aumento da pobreza nos estados unidos e ela não concorda e tal. Essa mesma mãe teve um problema com a professora de matemática com um outro filho dela, já é uma mãe conhecida na escola que não aceita as críticas que fazem ao filho dela. Ela tinha marcado uma reunião na escola para falar da postura do professor de História em que o professor falou abertamente na escola que o [...] possuía uma postura fascista e isso antes da eleição e a mãe disse que a posição do professor deveria ser neutra. A reunião durou duas horas e foi muito desgastante. A direção

disse que vai mandar um bilhete para os alunos com o artigo da constituição para os pais entenderem que até segunda ordem seguimos a constituição e garante a liberdade de expressão, mas o que aconteceu é que durante a reunião dessa mãe com a direção e queria que o filho testemunhasse o que o professor tinha falado na sala, ele queria pegar mais um aluno de testemunha e ele foi para a sala de aula e a professora de matemática estava na sala e pediu para o filho dela sair, e a professora disse que não podia liberar porque ele estava fazendo prova, aí a mãe disse assim que nem o Lula me faz não tirar o meu filho daqui agora. Aí a professora disse que nem Lula nem Bolsonaro e disse que iria chamar a polícia. Na hora do recreio a professora estava chorando e alterada, ela depois disso tirou licença de novo, foi um clima ruim. A direção ficou tão desgastada. Realmente a nossa escola sempre foi um espaço democrático, onde os professores trabalham de forma crítica. E agora a gente fica com medo. Logo após a eleição um aluno do oitavo ano disse aí professora você viu que o respeito voltou? ele entrou com a bandeira cheio de adesivo de [...] e tal. Eu quero ver como vamos desenvolver trabalho voltado para letramento crítico e questões importantes, e ele vai comentar com os pais e estranhar, afinal de contas eles pensam que é só ensinar a língua e não falar sobre nenhum outro assunto. Vamos ver como vai ficar.

APÊNDICE D: ENTREVISTA-NARRATIVA

Data: 19/12/2018

Escolha da profissão docente.

Pesquisadora: Então vamos começar. Agradeço a sua participação! Dividiremos em temas e focaremos na primeira parte agora. Então gostaria de que você começasse a contar um pouquinho sobre você, sobre a sua escolha em ser professora de Inglês e a sua experiência no início de sua profissão.

Maria: Boa noite! Eu também agradeço em participar de sua pesquisa e espero poder contribuir. Eu não pensava em ser professora de inglês. Eu sempre gostei muito de escrever, de ler e fui descobrir isso quando eu comecei a estudar Inglês na escola. Pois, eu gostava muito Inglês quando eu era criança. Eu não fiz cursinho de inglês. Quando era criança que eu gostava muito

de inglês que eu tinha certa facilidade e tal, mas quando eu terminei o ensino médio eu cheguei a prestar vestibular para ciências contábeis, porque eu tinha feito um curso técnico em contabilidade. Mas não era algo que eu me via realmente trabalhando. Eu já dava aula particular e não necessariamente de inglês Aula de reforço. Eu percebi que eu tinha facilidade para explicar. Minha irmã já era professora. Então, durante o cursinho, eu conheci uma colega e ela ia fazer Letras. E eu falei assim, gente é mesmo Letras, por que eu pensava, assim, jornalismo, escrever. Ela me disse que gostava de Inglês. Eu vi que eu também gostava. Daí, pensei, vou fazer inglês, eu gosto de inglês. Mas quando eu realmente fiz vestibular da UFMG, a gente tinha que escolher uma língua só. Aí eu optei pelo Inglês. Porque eu me identifiquei muito assim durante o cursinho, com a minha professora de inglês. Pensei, eu gosto de línguas, eu gosto de ler. Letra, né! Eu resolvi fazer bacharelado em inglês. No início da minha profissão eu comecei dando aula no Cenex. E a minha primeira experiência foi dando aula no Cenex, no curso de línguas da Faculdade de Letras. Inclusive a minha orientadora de mestrado foi a minha primeira coordenadora. Ela foi a minha professora de prática e contribui muito para a minha formação. Então, assim, eu tava dentro de uma sala de aula ideal, porque curso livre dentro da UFMG. No outro ano eu já comecei a dar aula na educação pública, no estado. Primeiro com contratada e hoje sou do município. Então eu comecei em 2002 como contratada no estado e fiquei até 2006 quando eu passei na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. As condições de trabalho do estado são bem mais difíceis do que na prefeitura então eu até comentava com colegas que quando eu passasse na prefeitura eu sairia do Estado porque eu não dou conta de dobrar né dando aula no ensino regular, por que demanda muito É dinâmica e outras são 35 alunos em sala né É no meu caso a prefeitura têm algumas salas ambientes mas no meu caso da minha escola não tem espaço físico. então eu já sabia que eu terei problemas de voz, mas realmente assim em alguma das perícias para iniciar os trabalhos quase fui barrada da prefeitura Cristão durante meu tempo de estado eu desenvolvi alguns nódulos nas cordas vocais, porque eu forçava muito pra falar nessa época não era muito comum o uso Microfone hoje eu já uso né. Inclusive ela a prefeitura ela acompanha todos os professores com tratamento periódico e como eles já sabem do meu histórico né Eu solicitei microfone foi concedido pela própria prefeitura. Eu solicitei os microfones foi concedido pela prova prefeitura microfone Então eu permaneci só na prefeitura, mas o meu tempo de estado foi um tempo muito difícil. Eu aprendi a dar aula assim meio que no susto no estado gente não tinha materialidade nenhuma não tinha xerox, não tinha nada. tudo que eu tenho hoje na prefeitura quem é questão de materialidade da prefeitura estrutura é outra. Hoje já melhorou mas não chegou no nível da prefeitura er o tempo que eu

estava iniciando no mestrado também então não foi o período que eu mais pensei em desistir pensei se era isso realmente queria, pensei em fazer direito, depois disso aqui, mas depois que estudava para concurso público achei chato e maçante. No início da carreira eu pensava muito em desistir. Entao esse foi o meu início.

Pesquisadora: Interessante o seu relato. Você comentou alguma coisa né que você tinha facilidade com inglês. E quando você conheceu essa colega ela falou da possibilidade de fazer Letras você ficou toda arrumada né pelo menos ficou interessada em fazer uma língua que você já gostava. Você falou de sua professora que você teve no ensino médio se eu não me engano e no cursinho que te marcou. Mas você gostou. Alguns professores marcaram a sua vida. Você tá comentou sobre a professora e da orientadora. você poderia comentar um pouco mais sobre isso. como que era a sua visão sobre essas professoras se elas colaboraram para que você escolhesse também continuar. porque falou que você ficou em dúvida né ou e de que maneira elas te influenciaram na sua forma de ensinar se você pegou e você como é que eu posso explicar trouxe né alguma coisa dessas professoras para sua vida profissional como professora

Maria: Com certeza Ana Com certeza a minha identidade né como professores de inglês ela é muito baseada nas professoras né de inglês que eu tive se eu pensar assim professor de inglês eu tive um dois nem me lembro bem. É porque também assim deixa eu explicar na verdade eu não sei que eu não fiz cursinho de inglês né É mas durante o cursinho pré-vestibular a gente tinha também essa professora de Inglês. do curso pré-vestibular fundamental assim foi durante esse curso que eu conheci essa minha amiga que faz inglês e a gente fez vestibular para inglês né Realmente eu gosto de línguas e tal. Eu gosto de Português, de descrever eu gosto de inglês né aí surgiu essa professora que me chamou também atenção na Faculdade de Letras ela se chama Cristiane que me fez me sentir vontade de ser professor de Inglês, me deu muitas dicas. Depois eu entrei no curso de Letras e outros professores me marcaram como uma professora chamada Rosana Lucas a história dela é até interessante também porque ela estava fazendo doutorado e daí fiquei sabendo que ela largou tudo exonerou porque a pesquisa de doutorado dela não ia adiante e ela foi para outra área da psicanálise. Ela também é uma professora trabalhava muito assim com afeto, naquela época era né. Eu acho assim naquela época estava num boom, de começando do communicative approach, abordagem comunicativa e assim também de colocar de alguma forma afetividade no ensino de língua, sabe o jeito dela trabalhar era assim. E ela mandava um recadinho para a gente na prova ela me inspirou muito. Até

também a pensar que na vida nada é definitivo e que se você quiser começar do zero outra pessoa profissão você pode também. Então ela me marcou muito. Eu acho que o tempo todo eu estou questionando na minha profissão né. Aí eu sempre lembro muito dela. E depois acha minha primeira quando eu já comecei porque aí no Cenex se eu tive um tempo. Durante o curso de graduação mesmo tempo que eu fazer o curso de graduação eu fazia o curso de inglês do Cenex como aluna. E depois eu comecei quando eu formei eu comecei a ser professora no Cenex e a minha primeira coordenadora Professora Maria Jorge e era também minha professora de prática eu posso dizer assim que todo meu perfil de professora é muito baseado no que eu aprendi com ela assim. Acho que a gente reproduz modelos e ela é um modelo assim que eu sigo também de um ensino voltado para também vamos dizer assim a educação ser pública e voltar para esse público a gente de que retribuir né então é um pouco de idealismo é mas então a gente também acreditar por exemplo eu sou fruto da educação pública né Então é eu devolver esse para comunidade que é o lugar que me formou né em termos de assim eu estou desenvolvendo para comunidade esse conhecimento é também sim uma questão de assim... não é só uma questão ética eu acho que é de idealismo político não sei né e da gente. naquela época a gente não falava assim quando ela foi minha professora no Cenex não tinha esse nome letramento crítico mas a gente já pensava é né em consideração né uma educação não fosse apenas assim agora momento de ensino de língua está conectada tudo ali dentro e o aluno vai trazer seus, as suas demandas aí muitas vezes sociais de classe e uma série de questões de gênero enfim sim então eu acho que é toda minha formação em uma formação assim que tem uma mistura de todos os meus professores né mas principalmente da minha professora de prática e das coordenadoras né que me acompanharam e especial a professora Miriam Jorge.... Eu milito muito pela educação pública de trabalho também na educação privada, num cursinho, mas quanto eu estou atuando na educação pública eu me vejo muito naqueles meninos também, né. Tenho muito orgulho de dizer sim assim que eu nunca estudei numa escola particular, na rede privada. que é possível assim. eu sempre falo com ele e eu fiquei muito feliz agora que a gente teve acho que 4 alunos aprovados, no 3 no cefet e 1 no coltec e o do coltec foi o primeiro lugar do curso de informática. então a gente ficar muito feliz né porque eu sempre falo com eles né que era o meu sonho também na época de adolescente tal Minha mãe acabou falando Ah não já disse a gente não porque sempre estar o dia inteiro e se tem que trabalhar mas enfim eu sempre falo com eles todo tempo estudem para o melhor ensino médio que vocês podem ter né que é para mim é da educação pública sim sei o que é do CEFET coltec Colégio Militar você fale com ele se é assim que você é tão caro aí eu fico vendo meu filho estou bem

estuda em escola particular. é assim uma forma de devolver né aí. Que insegurança é esse da gente não acreditar na educação pública.

2Vida do docente de LI no Brasil

Maria: Brasil é um desafio que você é desacreditado o tempo inteiro e todo lugar quando a gente está no cursinho primeira coisa que você ouve a meu inglês é ruim meu inglês é de escola pública a gente só aprende o verbo to be e a gente não para com essa história de falar que a gente só aprende o verbo to be porque inclusive se é que estão aprendendo direito que chega na hora da gente ensinar o verbo *to be* no meu caso por exemplo sétimo ano lá na última etapa, aliás a gente tá o tempo inteiro trabalhando o verbo to be mas a gente não dá o nome mas enfim esse ano último ano no sétimo ano é a última etapa eu dou nome aos bois né eles descobrem que eles estavam aquilo tudo que a gente tava vendo era o verbo *to be*, mas assim então assim há muitos mitos e a gente é muito criticado aí a pouco tempo uma pesquisa aí falando que os professores de inglês não falam inglês as pessoas ficam surpresos quando veem que o professor de escola pública fala em inglês né É isso aí é falta de crédito de toda sociedade e da rede pública da Prefeitura de ensino. Há muitos professores capacitados os cursos de formação os professores falam inglês muito bem então não é porque a gente não fala inglês não é isso mas realmente tem ha uma estrutura no Brasil difícil de romper porque é para a gente ter uma ideia para a gente realmente alcançar né assim para a gente revolucionar e dessa forma não dá para ensinar inglês igual a você ensina a primeiro que eu acho que toda essa segmentação em disciplinas esse nome já é complexo cliente e já acho que a escola tá toda errada nessa ninguém mas assim dentro desse modelo que a gente tem é inviável lá ensinar inglês assim que ela tanto de carteira enfileirada.

Bom voltando então é um desafio, quando eu comecei no estado não tinha livro. aí hoje que tem livro já revoltei não quero mais usar o livro porque o livro não chega a tempo cada uma confusão e um livro assim os meninos só veem inglês, antes só via a partir do sétimo ano aí o livro de inglês que vem para a gente a partir do sexto. agora o inglês inicia no sexto mas com uma aula por semana então assim enquanto né a BNCC e a LDB enfim as leis que regem sendo realmente assim não não é como é que eu diria isso não é delimitar não obrigar não regularizar o número de aulas assim né Por mais que a gente pensa assim no Ensino Médio pouco tempo

aí com as reformas do ensino médio que teve no governo Temer com todas as críticas houve uma valorização do inglês agora parece que vai voltar atrás de novo não é mais obrigatório no ensino médio, e uma confusão, Aqui no Brasil ninguém se entende para questão da Educação. Porque é um começa do trabalho e outro não continua. Quem estão da educação coloca qualquer um e aí um começa no trabalho e o outro interrompe. então é muito difícil o professor agora tem uma formação disso agora tem uma formação daquilo é uma bagunça. então cada um faz o que quer no Brasil é isso aí eu vejo né dá uma valorização do inglês todo mundo quer falar inglês mas não é arruma uma forma das coisas andarem organizadas estruturadas valorizado né então começa pelo número de aulas As minhas colegas a gente tem um grupo na rede Municipal São 16 turmas e tem colegas minhas tem, eu tenho 9 eu só que tem mais turmas na escola junto com professora de arte dizer como como que eu vou ensinar inglês no 6º ano com uma aula no sétimo ano com uma aula entendeu Aí eu fico assim gente a gente teve a gente tava fazendo uma prova oral eu tive que desistir na última etapa de dar prova oral não tinha aula suficiente para determinar qualquer outro já não deram nenhum entendeu então é assim é uma desvalorização é uma organização muito difícil.

Ah eu acho que eu me sinto como os outros professores que tem que provar o tempo inteiro que é possível né que quem é interessado aprende. é né enfim que é possível dar uma aula toda em inglês. é mas assim muitas vezes a gente vai deixando é porque aquilo que as pessoas pensam sobre você aí tanto se repete que você acaba comprando como verdade é que você se deixa levar por muitos mitos, então assim a gente tem que tomar muito cuidado porque tem hora que você já teve faz assim da gente achar que realmente é né Qualquer coisa vai tem uma fase assim de desânimo e que né É por isso que eu acho importante a formação continuada que a gente está em contato com outros professores a gente não desiste porque o tempo inteiro Todo mundo desanimado né os colegas realmente não entendem quando precisa de dobrar na EJA a não gente é só para dar o verbo to be qualquer um consegue aí vamos lá entendeu mas também tem né alguns tem mudado muita coisa mas a maioria que não entendi muito e outros ainda acha que teria que ser espanhol lá isso não é a globalização é um deles né porque também há crítica de inglês então é isso temos que provar para você para usar para os alunos para nossa comunidade para dar para os colegas que é possível mas aí você se pergunta é possível mesmo é o tempo todo se questionando porque se você acreditar que é possível não tem mais nada a fazer quando a gente olha há muito o que fazer né Realmente o resultado de você ver então resultado assim né você não é assim tão visível nossa eles não estão falando né é uma evolução mas muito lenta é complicado mesmo

Eu acho que ignorar é realmente um verbo uma ação que exprime o que a gente faz, porque tem hora que a prefeitura que faz isso, mas o que que eu acho é assim viável não é viável e assim vai é porque tá cada hora é uma coisa né então assim por isso que eu falo né no momento da formatação é importante assim a gente tem que ter formação continuada de professores tem que ter um tempo para isso né porque aí a gente vai poder debater e tenho porque a gente acredita como diretrizes né então é isso porque é porque agora é qualidade total na educação por que que agora você pode pagar porque agora é escola plural porque agora é isso agora é aquilo, que agora tipo assim eu cada hora é uma onda né Tem hora que ele você falou que já tem hora que então é né a prefeitura daqui a pouco a né dela tem aí no seu programa né de Formação inclusive Descubra o meu objeto de pesquisa mas é totalmente parado atualmente totalmente não porque ainda tem a formação da cultura inglesa mas assim, em termos de formação metodológica assim né só tá no curso de línguas, só línguas e aí vem recebendo nem questão de professor não poder se ausentar das aulas uma série de questões aí.

3 Contexto de trabalho

Olha a minha escola é uma escola assim que motiva né que me motiva a trabalhar, uma escola que abraça projetos. Mas eu também luto muito pelo meu espaço lá dentro. Eu tenho menos aulas por turma. Porque mexer a carga horária de um. A direção da escola é muito transparente. Na minha opinião né, é uma escola que sempre compraram as minhas causas, escola muito apoiadora isso eu não posso reclamar.

Contexto de sala de aula

Participante:

Então o meu relacionamento com os alunos têm melhorado ao longo dos anos. !ue quando comecei era muito rígida, muito séria, né! Eu acho que eu posso melhorar muito mais o relacionamento, essa empatia com os alunos. Mas tem melhorado assim, eu acho que até tinha comentado com você, que eu estava mais light, aqui, porque eu acho que não adianta te bater de frente com adolescente, que é impor regras ainda tenta... e pouco.... você acha que a gente precisa também de disciplina, mas eu estou mais assim “eh” sabe que as coisas também me adoeceram muito, nessa questão de embate com alunos, nessas coisas assim você também né

então, precisa você falar palavrão, ai sai mesmo né da sala e coisa. A gente tem que ir com respeito né, a gente tem que ter em salas, então eu costumo ter embate alunos né. Para mim assim é a minha expectativa em relação aos alunos que eles sejam sempre interessados. Tem hora que chega um aluno que fala, mas olha aí eu não perdi nenhuma aula e perdi média. Você não sente eu acho que a gente está correndo atrás só de média. Eu acho isso tão pouco, eu acho que vocês não entenderam a minha mensagem né, o meu objetivo que ainda está com o mesmo que eu quero passar para vocês é uma educação para a vida. O interesse pelo inglês não é interesse mesmo pela língua para assistir *Netflix*, da Cultura americana, enfim, né, então, sempre falo com eles vamos pensar para além da sala de aula, para além do livro para além do texto. Eu me frustro as vezes, muitas vezes, quando estiverem lá na escola de vocês no ensino médio é que vocês vão entender o que que foi Escola Hélio Pellegrino. Turma boa para mim, [e nesse sentido de interesse não é nota te ouvir né é assim tem interesse né. Não virar as costas, assim. Você sabe que ficar contando caso tem demais né, mas a turma lá 902, meu Deus tem um aluno lá, meu Deus, ele fala muito alto. Aí ele tá assim, onde ele tá eu tenho que parar. O “___” ele que ele interrompe conversando com outro lá, fala muita besteira, é muito maldoso na verdade tá aí para mim sinceramente definição para mim de um mal aluno, no sentido de atrapalhar mesmo de não acompanhar de fazer picardia nas coisas. Aquela turma é uma turma boa (a turma que observei) tinha três nonos anos você viu 902/903. As turmas elas não são nivelados, são heterogêneas, mas no geral é uma turma que eu me sentia melhor pelo interesse dos alunos, que a gente vê que tá muito aquém do ideal. De querer aprender, porque negócio de nota tá sendo, passei o negócio de nota passei não passei, isso para mim é irrelevante, vê se eu vou reprovar uma pessoa só em inglês não tem nada a ver, quem foi aprovado comigo lá dentro né, porque para mim o Inglês é global, de despertar o interesse, por aprender mais, alguns captaram a mensagem e outros vão demorar um tempo para assimilar.

Olha eu estou lembrando de um episódio que que foi bem no final do ano é o momento que importa no oitavo ano. Era um momento de descontração, porque os meninos gostam de fazer festa dentro da sala, então, na nossa escola fica definido que quantos anos que vai fazer diferença, em um dia específico, no final do ano traz. Então, foi um dia aí na semana passada que eu não lembro qual, fatídico dia, a gente já sabe que um dia que vai ter problema então, nos dois últimos horários teve festa e eu tinha o meu terceiro horário de projeto. Então assumi já no quarto horário, quando eu cheguei e os alunos estavam ouvindo um funk. Sé que eu, fiquei ouvindo né, na caixinha de som, então só que eu preciso parar aqui para eu ver que... Você (eu, professora) não tem jeito né, quando a gente é assim, igual falei eu melhorei muito mas eu ainda

tenho muito que melhorar. Eu sou muito chata, você coisa não tem jeito sabe que eu sou chata. Na hora que eu comecei ouvir, o que que ele tava falando sabe, não era funk, sem palavrão, assim, né! E começaram a cantar em coro, até fora, porque estava música pega uma parte das palavras para você cantar. Até um aluno muito bom falou assim “professora mas a gente gosta, ninguém reclamou”. Não vou aceitar isso, eu não vou aceitar, porque a gente tá numa escola uma escola, a gente tem valores, a gente não vai ficar falando porque não você, se você pensasse na letra que vocês estão vendo, porque é um funk, tudo bem, só que o problema é esse funk, tem que pensar na mensagem. / Não consigo ignorar essas coisas, por exemplo, uma coisa que não eu aceita, coisas por exemplo, uma dou a maior lição, de uma lição de moral, sabe porque ela (aluna) falou “é corrupção, né” ? todo mundo cola na escola. Não gente, é ser desonesta, desonestidade, né porque a gente vai falar lá, eu até cito Versículo da Bíblia para eles “ser fiel no pouco te colocarei no muito”, adianta a gente falar de quem tá no cargo político lá em cima é porque não sei quem roubou, então você não gostar, porque é muito fácil criticar o outro, mas ocupam lugares, então certas coisas não aceito. Muitos professores se estressaram. Eles ficam eufóricos, última semana parece que tem um negócio neles, eu fico tão decepcionada com esses alunos, por curtirem esses tido de música, me fez repensar em dar aula para o nono ano, É um choque, não sei se é a nossa geração , enfim, mas eu penso que a gente em que pensar na letra. / Bem tem um aluno. Esse aluno, ele deu problema com todos os professores. Assim, pela minha experiência, tentar não bater de frente com ele e tentar pegar leve. Sempre tive muita educação com ele, não gritar mas assim que eu chamava atenção, falando de uma não tem jeito né Eu tô tentando levar as coisas numa boa, mas esse aí é o jeito dele assim eu tenho um tom de voz melhor. Ele se ele tem uma boa oralidade. No trabalho nosso de Inglês ou tem coisa que não é bom, mas na hora de explicar as coisas, na hora que eu deixei ficar em português. Ele é muito bom, ele é um aluno que fala um palavrão, coisas assim, um discurso muito sexista sabe. Em uma discussão que a gente teve lá sobre um cheque de uma triatleta... Não sei se você viu esse fato, que a atleta que na mesma competição o primeiro lugar ganhou um cheque e depois, um homem, assim ganhou três vezes mais e o dela tinha sido diferente da outra vez e a discussão para ele porque a gente estava falando de gender equality tá. Eu te falar muita coisa assim né mas é um aluno que ele não dá Eu descobri que ele era evangélico né, e eu também sou assim. Ele toca na Igreja. Assim, eu com ele sem saber se você vai na igreja porque assim não é porque a gente espera uma né, querendo ou não, todos somos cristãos Mas, enfim, enquadrar os evangélico, as pessoas, é um esteriótipo, né, já acha que a pessoa é mais crente, gente de fé, e buscam uma vida da gente né a gente é mais certinha. Na verdade pessoas são pessoas mas, nós

precisamos não esqueci gente vai ser uma pena coerência não precisa porque agressividade. Ele é gordinho também. Ele nem liga ele vai bem todas (as disciplinas) Mas, a gente chamava direto os pais. Em um momento ele fez uma promessa com a turma, ele pediu desculpa a todos, falou que ia melhorar. “_____”, um tipo assim, para entender que ele ia ser transferido para noite. Aí ele fez esse compromisso, ele falou na frente de todo mundo da escola. Mas agora, na formatura ele pediu para falar né. Quando ela falou que, ele foi na “palavra” (bíblia), Ele foi lá em Jó. Falou de perseverança. Eu até brinquei depois que a gente que o ponto alto formatura foi a pregação desse aluno.

Pesquisador: Relação com alunos.

Escolhas pedagógica

Participante:Então tive de uns tempos para cá, não sei precisar, assim, eu acho que 2 a 3 anos eu estou partindo assim de temas né é relevantes atuais, mas especialmente esse último ano eu voltei mais engajada, aí no projeto do Glacio (colega) mesmo com as metas da ONU. Então eu propus trabalho no início do ano, então, a gente dividiu em grupos. Era para a gente ter consolidados melhor mas as metas envolvido em questões de gêneros, de saúde pública né é questão de sustentabilidade né, as oito metas da ONU, foram voltadas para isso. Então as minhas aulas nesse ano foram direcionados para isso mas anteriormente também a gente olhava muito assim, por exemplo, no mês da mulher né a gente trabalhou com esse tema, né e desenvolvendo também de acordo com que a escola está desenvolvendo né. Eu sou a única professora de inglês no sentido de ter a formação né, mas tem a sua outra professora que eu te falei você pega o sexto ano mas, realmente ela não é de Inglês. Ms atua no 6º ano em uma turma do 7º que eu não dou aula, mas realmente a gente ficar eu e ela com pouca sintonia de planejamento coletivo, mas o Gláucio (professor de geografia) é um grande parceiro né porque a gente tá. O Gláucio me traz muitas ideias novas e eu estou cada vez e mais também acreditando nisso e quando ele me fala do projeto dele eu falo assim Glacio é o que a gente está falando atualmetne né. Ele propos o que você acha da gente tem uma aula de inglês totalmente diferente de você trabalhar o inglês nos conteúdos, é porque ele fez um curso de um mês nos Estados Unidos no Colorado e veio com essa proposta de lá também é então eles aprendem língua dessa forma, não foi na aula de geografia aula de história parece um pouco com o que o que se da escola bilíngue né. Mas assim que a gente implantar isso na escola a gente não conseguiu ainda assim, aí ele falou se a gente for escrever um projeto,você ficaria para

condenação do inglês a gente tem altas idéias. Então eu gosto de trabalhar com ele, porque ele cada vez mais eu estou distanciando dessa forma da escola tradicional de ensinar gramática, porque a gente ficava frustrada né, então se eu prefiro a gente pensar em temas e trabalhar junto com outro professor, igual a gente fez no projeto com a gente fez aí com a professora de artes, o planejamento ele muda o tempo todo né. É muito dinâmico. Hoje é muito dinâmico, eu ter uma ideia agora é assim e assim vai então é por tema, e que é divisão do Time up, o livro que a gente começou usar no nono ano, porque ele é do triênio essa último ano dele vai ser esse próximo. ele também é organizado por temas entendeu, então eu gosto trabalhar dessa forma, eu acho interessante. A gente pode trabalhar muita coisa assim se a gente quiser desenvolver um tema gramatical conversação, atividade de áudio, falando em parcerias, a nossa escola conseguiu né eu estava participando da jornada literária que foi aquele livro que eu mostre, a gente ganhou em segundo lugar na nossa categoria, nosso trabalho, eu me sinto muito feliz também com essa parceria que eu tive com a professora de artes, é simplesmente maravilhoso. Igual eu falei sem ela não teria saído trabalhos tão criativos. mas assim os meninos também são muito bons do sétimo ano, muito comprometidos, né. Mas a gente poderia ter feito isso nos oitavos e nonos, com certeza, o livrinho, mas não teve tempo, porque eles demoram mais a entregar o comprometimento menor e eles têm menos aulas de arte também. Ela dividir isso tudo tava complicado sétimo ano é assim tem duas de arte de inglês 8º ano e nono eu tenho duas de inglês aula de artes como se diz nada perfeito né que precisa de Inlges e da arte mas é isso aí a gente prefere inserir projetos coletivo para a gente trabalhar, entendeu?

Pois é desvincular dessa Gramática realmente é um exercício que eu estou me libertando aos poucos né, porque não que eu tenha sido formada nessa gramática não, porque que eu já peguei um curso de Letras mais criticou, a gramática né. É assim nas minhas aulas por exemplo no curso de Formação para ser professores no Cenex estava naquele foco de inglês para a comunicação é a língua como enfoque maior na função comunicativa, a gente não falava para exemplo de Letramento Crítico, assim apesar que eu que falei a minha professora, minha coordenadora, ela tinha esse viés, assim mas, enfim, é já era alguma coisa que eu sabia que a gente tem que ir né, contextualizar é o principal. Eu lembro de um professor convidado que falou assim “pega essa gramática e rasga, que ela não serve para nada”, então assim então eu gostava disso desse negócio de fazer aulas diferentes, mas as quando eu digo assim ensinar tudo menos Inglês, é que quando a gente trabalha com esses temas realmente tem hora que assim a gente principalmente na hora das discussões né é a gente acaba distanciando muito do inglês então é algo que quero mudar para o ano que vem a gente tentar focar mais no inglês

durante essas aulas, mesmo trabalhando com temas é complicado porque para desenvolver, como que você debater e tal, mas tem outras formas a gente não vai nesse nível de profundidade mas a gente usa o visual e faz um poster mas realmente tem hora que dá essa sensação mesmo porque a gramática é mais palpável mas tem que confessar que as aulas variam muito que a gente, o caminho mais fácil que muitas vezes você cai na tentação assim então tem hora que acontece essas escorregadelas durante o percurso mais cada vez mais estou me distanciando dessa forma de ensinar que a gente acaba reproduzindo por ser mais sem fácil Porque ser a que todo mundo faz não sei mas é que nem você chega a lugar nenhum você, né verdade te dá a sensação de que você está ensinando e eles estão aprendendo mas na prática não é bem isso para mim sentir assim que eu tenho tentado mudar e tirar o foco dessa gramática que nos persegue.

E o LC como entrou?

Através de projetos em parceria com o professor de Geografia, da minha formação na UFMG e das disciplinas que fiz ao longo da minha trajetória acadêmica.

Eu acho que existem outras formas também né de mensurar a forma mais tradicional é a gente mensurar a o desempenho dos alunos através de provas e e a gramática de da parâmetros no para o 7º ano vê isso no oitavo vê aquilo, mas quando você trabalha com temas e quando você pensa que a escola, o letramento crítico faz parte da escola né. A escola, o que que a gente quer desenvolver nos alunos a formação crítica né dele e saber o seu papel na sociedade saber agir se posicionar, aprender línguas, que é o que a gente tá focando aqui né, aprender nesse caso a língua inglesa como forma de, como passaporte para o mundo mas não como um passaporte assim né vamos fazer altas metáforas a gente pode dizer assim que só vai receber né enfim você vai ter uma cidadania né como se você tivesse assim uma passaporte para cidadania né então é assim que eu vejo e eu vejo isso acontecendo assim o crescimento dos alunos mesmo quando a gente né quando eles apresentam trabalhos quando quando a gente vê por exemplo o resultado da nossa ação Pelegrina é que aquela feira de cultura que a gente teve, e os alunos indo lá numa casa de apoio junto com o Gláucio, e querendo trabalhar com voluntariado depois disso né, isso para mim é você me mensurar assim que as lições que a gente tem dado para vida tem surtido efeito e ele vai querer por exemplo se voluntariar para estudar inglês ele vai ter interesse de voltar por si mesmo entrar no em site do Fórum da ONU por conta própria o aluno tem um crescimento igual o GASBI, o Murilo, o aluno que eu te mostrei eu vou voltar aqui sempre por que o GASBI é um projeto que continua continua né Então nesse sentido a gente vê

evolução maturidade engajamento É nesse sentido então é não é assim mesmo em prova né é medido o desempenho Global do aluno.

ENTREVISTA-NARRATIVA 02

Data 27/12/2019

Horário: 21h 07 min.

Pesquisadora: Depois de explicar o significado de regras emocionais, em sua escola existem essas regras? São explícitas? São implícitas?

Maria: A respeito das regras emocionais. Na minha escola não existem regras escritas, né?! “eh” E quando eu entrei também não me foi passado nada de como eu deveria me comportar. Mas isso já é esperado, assim, do professor e a gente vai aprendendo na prática. Eu vejo que lá na escola existem regras implícitas, né?! Eee da gente, de como se comportar e cada vez mais é com a aprovação, por exemplo, da Escola sem Partido, algumas coisas a gente não deve falar, como falar de política, de posição ee religiosa, de, né, eee, de questão de gênero, enfim () Então agora a gente esse comportamento, assim, que agora eu presto mais atenção. O que eu sempre vi que, essas regras, assim, quando e como professor de inglês de a gente tentar motivar os alunos. Realmente, eee, isso tem a ver, de às vezes a gente não estar bem e não quer deixar transparecer essa emoção para o aluno eee, então já aconteceu várias vezes, de eu estar, inclusive assim, com crise de ansiedade, várias questões e a gente tentar, né, ao máximo do possível o aluno aplaudindo, saindo da aula. E às vezes a gente tá eee quebrado por dentro, porque a gente tem as nossas questões. Por isso eu acho muito difícil esse nosso ato de lidar com pessoas e educar ee e crianças e adolescentes, porque é uma posição de vulnerabilidade, dependendo / Eu não posso também / Eu fico me cobrando muito isso, de ser o mais eee parcial possível para não influenciá-los negativamente, né. Se eu tiver alguma emoção ruim. Então, eu acho que eu me cobro muito nesse sentido. E eu acho que até me faz mal eee de não transparecer o que realmente eu sou, às vezes, né! De, enfim, das minhas questões pessoais. Então assim, já aconteceu de um professor assim que grita demais. Acho que no início da minha carreira eu era assim, destemperada e aí a gente vai, né, os meninos... nossa professora, a senhora está muito paciente, mais flexível, mais... Tanto que nesse final de ano eu fiquei muito estressada, mas não exatamente com os alunos porque eu acho que eles são até tranquilo, eu acho que eu tenho sorte

de estar numa escola tranquila que... não são eles que me stressam, então é nesse sentido. Não existem regras e eu desconheço esse tipo de regras por escrito, mas são regras implícitas “_____”. A gente olha o comportamento de um colega que realmente não dá conta e extrapola e a gente pensa, não, a gente tem que ser mais equilibra e tal, só que nisso eu acho que a gente sublima muitas emoções em sala de aula. Já até aconteceu de eu não estar bem e chamar atenção do aluno eu acabar chorando em sala de aula, de a gente querer tanto motivá-los. Eu eu falei, gente eu aqui eu não “tô” como professora apenas de Inglês, seria tão fácil, assim, é tão pouco, a gente não está focado em fazer uma prova, eu quero ir tão além do conteúdo “_____” E às vezes quando a gente nota que o aluno só tá ali preocupado com a nota, ponto. Então, uma vez tu fui falar, olha o meu papel aqui, é como educadora, pro futuro e sabe aquelas coisas que você fala até para um filho e quando eu vi eu estava chorando. Isso já tem um tempo. Por isso eu acho que eu evito, porque quando eu vou falar com eles sinceramente, eu me emociono, eu acho que eu tento ser o mais distante possível para não me emocional diante deles, enfim...

APÊNDICE E: CONVERSAS POR UM APLICATIVO DE MENSAGENS

Data: 06/12/2018

Horário: 17h

Pesquisadora: Qual seria a sua sensação sobre a sua proposta de trabalho para a turma do nono ano?

Maria: Respondendo a sua pergunta aqui “eh”. Qual a sensação sobre o trabalho... É o meu objetivo é que eles conheçam um pouco mais sobre personalidades internacionais que influenciaram o mundo positivamente. Eu sei que eles vão tentar ir eee pelo lado mais fácil, ainda mais porque eu falei sobre o Michael Jackson. Mas a ideia seria aprenderem uns com os outros, sobre, até, assim, personalidades não tão conhecidas. Eu acho que um trabalho assim/ acho que o que daria trabalho seria o vídeo, mas eu acho assim que esse final “ch” nessa turma. Na outra turma foi bem pior, algazarra, os meninos não estão mais engajados, envolvidos. Eee. Eu acho que o tempo vai ser insuficiente para a gente fazer um trabalho legal. Vamos ver como eles vão fazer o vídeo. Sempre um ou outro que sabe... O ideal era a gente fazer junto, mas eu vou deixar um pouquinho para eles, para eles quebrarem a cabeça, ter um pouquinho de trabalho. E o ensino de Inglês, a gente tenta fazer com que seja relevante pro aluno. Esse trabalho eu quero que faça a diferença para o aluno e que também, faça uma diferença social né! Que seja uma forma de atuação na sociedade para promover mudanças. Eu trabalho tentando fazer um trabalho em parceria com o professor de geografia. Assim... Eu já tentava trabalhar umas questões, assim, né. Sempre, na prefeitura/ fiz curso de formação em questões ético raciais. Sempre tive esse lado de Letramento Crítico. Mas a partir do projeto com o Glaucio (prof. De geografia) é que me deu já um insight de a gente deixar um pouquinho, né, tópicos gramaticais e por (acrescentar) temas. Mas, na verdade, Isso eu só consigo fazer no nono na. No oitavo e no sétimo a gente só está na aula tradicional mesmo. Principalmente no sétimo pelo número de aulas e no oitavo e fui deixando, quando eu vi, ficou difícil de fazer um trabalho assim, a não ser a história em quadrinhos, vai acabar envolvendo o problema social, vai englobar o Letramento Critico, combate ao bullying eles estão colocando muito isso na história em quadrinhos. A sensação é assim... 'que as vezes é difícil atingir a esses alunos.

Conversa 02

Data: 07/12/2018

Horário: 18:50

Pesquisadora: Ontem escutando novamente os seus áudios, eu observei algumas coisas que eu gostaria de te perguntar novamente. Você falou que você era tão rígida anteriormente e agora você não é “tão” rígida, tá mais flexível. Eu gostaria de saber o porquê dessa mudança. Gostaria de saber também qual a sua sensação ao utilizar o celular em sala? De onde você trouxe esse princípio de ensinar inglês para vida?

Realmente eu tenho notado uma postura mais permissível, inclusive com o uso de celular é, porque eu já vi que é uma batalha perdida. No sentido de que, até a gente, o celular, não tem jeito de a gente não estar com ele o tempo todo. E olha que a gente nem é da geração p, que eu estou até aprendendo em uma matéria da pós que estou estudando. Sobre multimodalidade, né? Tem um conceito aí da geração p, que agora eu esqueci, do porquê que é P. Mas é da geração que já nasceu na era digital, então não tem como. Tudo eles vão ali que consulta na hora. A gente como aluno, a gente faz isso também. Mas, o que eu estou aprendendo é que a gente pode utilizar o celular, a tecnologia a nosso favor. Só que nem sempre, no momento que ele tá com o celular ali ele, ainda mais que ele é adolescente. A gente é adulto, a gente não controla, não utiliza só pra questões pedagógicas, imagina eles. Controlar não tem jeito. E como, quem tem conexão com a internet, pacote de dados, os meninos que tem. A gente às vezes precisa consultar uma palavra, fazer uma pesquisa, a gente precisa, né, igual na outra sala que a gente jogou, no oitavo ano, a gente chegou a fazer os jogos online sobre a copa. A gente poderia usar o duolinguo. Então, assim, eles estão usando o duolinguo em casa, os do oitavo ano. A gente tem que tentar a usar o celular a nosso favor, só que a partir do momento que eu deixei de ser tão radical, tão rígida, né?” Eu acho que eu cheguei a pegar celular de aluno uma vez lá na escola. Lá tem essa regra de que se a gente quiser, a gente pode pegar o celular, anota os dados e entrega para a diretora e o pai ou mãe tem que buscar. Já aconteceu isso há uns dois atrás, e eu, hoje em dia é muito difícil eu fazer isso. Pelo estress mesmo, né?! Desse embate com os alunos, então espero não fazer. Outra coisa que eu era muito rígida também, até com chicletes na sala. Eu peço para jogar fora, mas eu estou menos rígida. Eu acho que é para não adoecer, não estressar. E é muito interessante quando a gente assume a postura de aluno, a gente vê que, a gente também faz um monte de coisas e a gente quer cobrar, a gente é adulto. Isso me fez refletir. É, um dia, aconteceu quando eu estava começando. Eu era tão rígida, que um dia eu ri na sala e o menino falou assim, professora você ri? Eu disse, como assim? Sou gente! E como

que muda no curso livre, com adultos e com os adolescentes (na escola pública). Então, do segundo semestre pra cá eu estou mais light com eles, mais amiga. Tentando, não bater de frente. Só que nisso dá a impressão, assim, de que eu não estou, principalmente quando a gente não foca em gramática, a gente tenta trabalhar com temas voltado para a cidadania, pelo o inglês fazer sentido pra vida, pra não ficar assim “por que eu tô aprendendo esse inglês”? Eles sempre perguntam: Professora lá eles também estão aprendendo português. Eu tenho que ficar explicando. Não necessariamente. O Espanhol é que é uma língua mais dominante lá. “Mas por que que a gente aprende?”, “Porque aqui no Brasil é a língua do comércio”, daí a gente começa um pouquinho entrar nesse conceito de inglês da globalização, da língua internacional. E dentro de tudo isso há uma crítica, enfim! Mas, só que para a gente estabelecer um diálogo desses em Inglês é muito difícil. Ano passado, eu tava mais assim, a gente tava tendo as aulas mais em inglês do que esse ano, a gente tava em formação até a metade do ano, estava naquele gás e tal. Mas sempre precisava de um aluno para ficar traduzindo, ou eu traduzindo, fazendo tradução simultânea. Teve uma época que quando eu começava a falar inglês a menina colocava até, assim, eles têm uma resistência, “eu não tô entendendo nada”, e colocava até a mão no ouvido e falava “ai, para de falar essa língua”, então, assim. Ai, você vai meio que desanimando mesmo. E nesse final de ano tá faltando gás mesmo. Mas, então, o inglês para cidadania é trabalhar questões que são atuais, que são temas relevantes para sociedade, mas que ele veja esse inglês que seja de uma forma, assim, que não seja um texto solto, uma gramática descostumada. Mas é muito difícil da gente fazer isso. Tem hora que a gente se pergunta se esses meninos realmente apreenderam. Por isso que no, sétimo ano, se a gente tivesse duas aulas e a gente começasse realmente assim, esses meninos que estamos agora no nono eu não peguei eles no sétimo. Mas é isso, eu tô me colocando mais no lugar do aluno, por isso eu to mais permissiva, mas ao mesmo tempo eu estou notando que a disciplina. Mas em Inglês, que é uma aula mais dinâmica, se a gente for fazer trabalho não tem como ter alunos quietos, não é assim que a gente trabalha. Mas isso gera uma certa insegurança sim, deles acharem que a gente tá meio que perdeu o controle, enfim. Para o ano que vem a gente vai organizar isso melhor. Não consigo ver uma mudança de controle nesse finalzinho. Mas vamos caminhando!

Conversa 03

Data 12 de novembro de 2019

18h19

Pesquisadora: O que te fez escolher os Letramentos Críticos? Qual emoção você associaria a essa escolha?

Participante: Acho que o que me leva a trabalhar com a perspectiva crítica, é a esperança mesmo, esperança de transformação, da sociedade, daquele grupo de alunos, plantar uma sementinha, que possa germinar depois, então, eu acredito que nas aulas de inglês a gente pode fazer ali, mesmo sendo aula de inglês, né, mesmo que muitos alunos não vão entender por que a gente usa a crítica na aula de inglês, mas é a esperança sim, de que a gente possa falar abertamente sobre qualquer assunto, apesar da prefeitura ter aprovado o projeto escola sem partido, isso tá até mexendo com a minha própria pesquisa, mas é o que move a gente é saber que há perspectiva de mudança no futuro, e principalmente essa semana, de acreditar que ainda há esperança, que há resistência.