Gysele da S. Colombo Gomes
Organizadora

Linguagem, Ensino e Trabalho

Temas (in)disciplinares

Pedro & João editores

Linguagem, Ensino e Trabalho:
Temas (in)disciplinares

Pedro & João editores
20 anos

Como citar esta obra: COLOMBO-GOMES, Gysele da S.; **Linguagem, Ensino e Trabalho**: Temas (in)disciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

Avaliadores e pareceristas

Profª Drª. Ana Maria Ferreira Barcellos (UFV)
Profª Drª. Ana Claudia Turcatto de Oliveira (UFT)
Profª Drª. Clarissa Menezes de Jordão (UFPR)
Prof. Dr. Diego Candido de Abreu (UERJ)
Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos (UFBA)
Profª Drª. Inés Kayon de Miller (PUC-Rio)
Profª Drª. Maria do Rosário da Silva Roxo (UFRRJ)
Profª Drª. Mayra França Floret (UERJ)
Profª Drª. Nair Floresta Andrade Neta (UFSC)
Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão (UFSC)
Profª Drª. Suellen Thomaz de Aquino Martins (UFSB)
Profª Drª. Sandra Regina Buttros Gattolin (UFSCar)

Uma iniciativa do grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho

Apoio de:

Gysele da S. Colombo-Gomes
(Organizadora)

Linguagem, Ensino e Trabalho:

Temas (in)disciplinares

Copyright © Autoras e autores

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

Gysele da S. Colombo-Gomes [Org.]

Linguagem, Ensino e Trabalho: Temas (in)disciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 355p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2195-3 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526521953

1. Emoções. 2. Face. 3. Narrativas. 4. Professores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

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

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

Agradecimentos

Agradeço ao Departamento de Apoio à Produção Científica e Tecnológica (DEPESQ) pela concessão da bolsa de Prociência, que viabilizou a publicação deste e-book. Estendo minha gratidão à amiga e parceira de pesquisas, Profa. Fernanda Vieira da Rocha Silveira, e à bolsista Vanessa Silva Rodrigues, pelo valioso apoio na organização e realização do I Seminário Nacional do LET.

Sumário

Prefácio **11**
Juliana Reichert Assunção Tonelli

Apresentação **15**
Gysele da S. Colombo-Gomes

"Eu sou da maneira que você me quer (ou não): Reflexões sobre o self, ensino de linguagem e trabalho" **25**
Maria do Carmo Leite de Oliveira

Inglês como língua franca: vinho novo em garrafa velha? **39**
Clarissa Jordão

Amor pedagógico e emoções no ensino de língua inglesa em contexto de escola pública **61**
Elecíntia Medina Vieira e Ana Maria Ferreira Barcelos

A ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA): pesquisas publicadas entre 2020 e 2024 nos periódicos Call Journal e System **87**
Fernanda Vieira da R. Silveira e Maria Eugênia A. da Fonseca

Mulheres que ameaçam as faces de outras mulheres: uma questão de sobrevivência na série "O conto da aia" **117**
Mayra França Floret

Técnicas experimentais na pesquisa em psicolinguística: vantagens e limitações **139**
Sara Ribeiro

Trabalhar para entender: Reflexão sobre as trocas entre licenciandas da PUC-Rio e alunos da educação de jovens e adultos - uma experiência válida para a formação do professor **153**
Ana Carolina Veiga Braga e Beatriz Damasceno

Autorregulação da aprendizagem e plano de aula em foco na formação inicial de professores de inglês **173**
João Paulo da Mata Nogueira

Literatura juvenil e perspectivas decoloniais: desconstruindo narrativas dominantes **193**
Elaine Cristina Carvalho Costa e Simone Maria B. Moreira

Desafios da alfabetização e formação do leitor na educação básica de EJA: uma experiência de trabalho **219**
Renato Pontes Costa e Jacqueline Santos Gomes da Silva

Quem com metáfora fere com metáfora será ferido: um estudo do uso de metáforas em um discurso de Érika Hilton **235**
Wesley Rangel M. Bonfante e Maria do Carmo Leite de Oliveira

Explorando emoções no ensino fundamental: uma prática de leitura **251**
Simone Maria Bacellar Moreira e Mylena de Souza Pires

A relação entre as crenças, o conceito de "sucesso" e a ansiedade na aprendizagem e uso de língua inglesa: resultados iniciais de um estudo exploratório 275
Julianne Cortez Tavares

Exploratory Practice can't change the world, but there are some important things it can do! 295
Inés Miller, Dick Allwright, and Maria Isabel A. Cunha

Educator wellbeing–a pivotal quality factor and survival challenge 327
Effie Kyrikaki

Autoras e autores 345

A organizadora 355

Prefácio

Outras linguagens para o ensino e para o trabalho: desenvolvendo temas trans, multi e, por que não, (in)disciplinares

Receber o convite para escrever a apresentação de livros sempre me causou alegria, mas também um sentimento de muita responsabilidade.

O gênero apresentação de livro me permite introduzir a obra a leitores e leitoras e, portanto, me incube de dizer o que ela representa. Atuando há décadas na formação de professores de inglês em uma universidade pública brasileira, recebo, com alegria e Esperança esta obra que nasce de encontros, diálogos e reflexões profundamente necessários. Ao longo dos três dias de seminário que deram origem a este livro, é possível ter a dimensão da cooperação e do compromisso entre docentes de diferentes etapas da educação e pesquisadores(as) dedicados(as) a compreender o papel da linguagem na construção de conhecimentos, de identidades e das relações de trabalho. Para mim, que acredito na docência, testemunhar a seriedade e a entrega dos(as) colegas que contribuíram para esta coletânea foi um presente que renova minha fé na potência transformadora da educação.

Ao folhear estas páginas, percebo que cada capítulo carrega a marca de um trabalho coletivo, crítico e amoroso, comprometido com a formação humana integral. Os temas abordados, mesmo quando desafiadores ou indisciplinares, sugerem caminhos para uma prática pedagógica mais justa, ética e atenta às múltiplas vozes que ecoam em nossas salas de aula. Como mulher, esposa, filha, tia e educadora, sinto-me interpelada a olhar para essas reflexões não apenas com os olhos da pesquisadora que sou, mas também com o coração de quem acredita que ensinar é semear esperança,

construir pontes e lutar por uma sociedade em que todos possam aprender, ensinar e trabalhar com dignidade.

Como linguista aplicada, vejo na presente coletânea o olhar ávido e atento às demandas que batem à nossa porta e nos desafiam a refletir sobre o papel das linguagens em uma época em que discutimos, por exemplo, a linguagem tecnológica diante do avanço da inteligência artificial na educação.

Ao refletir sobre esse assunto, solicitei ao gerador de imagem do Canva por Inteligência Artificial (IA) que criasse uma imagem a partir do *prompt* cujas palavras-chaves foram: linguagens, educação, ensino e trabalho docente e o resultado foram as quatro imagens a seguir:

Assumindo minha total falta de familiaridade com o uso de IA e não satisfeita com o resultado, parti para outra ferramenta – Imagine Art - e reformulei o *prompt* para: Criar uma imagem que represente os desafios do uso das linguagens na educação e no trabalho docente em uma perspectiva (in)disciplinar.

Novamente me foram oferecidas quatro imagens todas muito semelhantes a essa:

Uma vez mais me pus a pensar que minha inabilidade em lidar com as IAs pode ter influenciado no resultado obtido. No entanto, me vi ponderando o quão difícil é para qualquer tecnologia representar com propriedade o engendramento do que vivemos em nossas práticas docentes. Volto-me, então, aos textos que compõem a obra e ouso dizer que os autores e as autoras que aceitaram textualizar seus trabalhos jamais se sentiriam representados por 'alguém' que não sente o cheiro da escola, não ouve os barulhos dos e das estudantes, não enxerga as emoções que habitam o cotidiano escolar e não tocam nos instrumentos que utilizamos para, dentro das condições de trabalho que nos são oferecidas, construir espaços colaborativos de aprendizagens.

Que esta obra inspire muitos outros encontros e diálogos frutíferos, sempre guiados pela fé, pelo amor e pela busca incessante por justiça e equidade na educação e fora dela. E isso, ao menos por enquanto, nenhuma IA pode fazer.

Londrina, julho de 2025.

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina
Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPQ)

Apresentação

Este livro é fruto das discussões ocorridas em 17, 18 e 19 de setembro de 2024, no I Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa (GP) Linguagem, Ensino e Trabalho (LET), um evento que reuniu professores e professoras da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, de Cursos de Graduação e Pós-Graduação, tanto em formação inicial quanto continuada, para debates aprofundados sobre temas (in)disciplinares – temas que não só estimulam a criticidade, mas também promovem reflexões sobre linguagem, ensino e trabalho. Essas discussões permitiram-nos avançar na compreensão das relações entre comunicação, processos educativos e práticas laborais, revelando como essas dimensões se entrelaçam na construção de identidades, saberes e condições sociais.

No LET, compreendemos a linguagem não apenas como um instrumento de comunicação, mas como uma prática constitutiva das relações sociais, culturais e profissionais. Como mediadora de interações, ela expressa ideologias, constrói significados e pode tanto incluir quanto excluir indivíduos. Já o ensino é concebido como um espaço de construção colaborativa de saberes e subjetividades. Nessa perspectiva, estudá-lo com foco na linguagem permite compreender como o conhecimento se produz em sala de aula, além de analisar as relações entre docentes, discentes e saberes – considerando os aspectos afetivos, identitários e culturais que as permeiam. Essa abordagem também viabiliza a avaliação de práticas pedagógicas que fomentam ou limitam o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

Quanto ao trabalho, consideramo-lo um espaço discursivo e formativo, onde saberes linguísticos e comunicativos são

constantemente exigidos e (re)construídos. Ao analisarmos as práticas de linguagem nesse contexto, é possível entender como se configuram as relações de poder, hierarquia e pertencimento. O GP também investiga os impactos da linguagem **na** saúde mental, no reconhecimento profissional e no desenvolvimento pessoal dos trabalhadores. Nossas pesquisas**,** assim, podem embasar formações docentes, políticas linguísticas e práticas de inclusão e equidade, tanto na educação quanto no mundo do trabalho, valorizando saberes plurais e promovendo abordagens mais éticas e democráticas nos diversos espaços sociais**.**

Ao articularmos linguagem, ensino e trabalho, surge um campo fértil para a reflexão crítica sobre como os discursos moldam as concepções de "ensinar", "aprender" e "trabalhar" – e como os sujeitos podem resistir, ressignificar e agir no mundo a partir da conscientização sobre os usos da linguagem**.** O resultado desses debates profícuos e reflexões críticas é esta coletânea, composta por 15 textos com temas interdisciplinares, que são apresentados a seguir**.**

Em *"Eu sou da maneira que você me quer (ou não): reflexões sobre o self, ensino de linguagem e trabalho"*, Maria do Carmo Leite de Oliveira analisa como as circunstâncias socioculturais e tecnológicas influenciam a apresentação do *self*, tomando como objeto de estudo a postagem *"O home office é mágico"*. Ao articular a formação de professores e o ensino de linguagem nas disciplinas de prática docente, a autora explora duas questões centrais: uma reflexão sobre o *cyberself* – isto é, a construção da identidade em ambientes digitais – e a necessidade de levar os estudantes a refletirem sobre como a lógica de mercado na educação afeta sua percepção da congruência entre o projeto identitário docente (o que almejam ser como professores/as) e as expectativas impostas pelo mercado de trabalho.

Com sagacidade e eloquência, em *"Inglês como língua franca: vinho novo em garrafa velha?"*, Clarissa Jordão ressignifica as metáforas do vinho e da garrafa, aplicando-as à língua inglesa e ao conceito de língua franca – deslocando a percepção da língua como mero código/objeto para entendê-la como discurso/prática. A

autora problematiza a noção de que, tal como ocorre na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a adoção do termo "língua franca" frequentemente representa uma mera renovação superficial, que preserva estruturas arraigadas sem desconstruir suas bases epistemológicas. Nesse sentido, critica a perpetuação de uma concepção monolíngue sob o véu da inovação. Um dos aportes mais relevantes de sua análise é a demonstração de que as reflexões sobre Inglês como Língua Franca (ILF) produzidas no Brasil, embora ancoradas em contextos locais, oferecem *insights* transferíveis para outros países e realidades educacionais com desafios semelhantes.

Ratificando a ideia de que o amor constitui a emoção fundante das relações sociais, Elecíntia Medina Vieira e Ana Maria Ferreira Barcelos, no capítulo *"Amor pedagógico e emoções no ensino de língua inglesa em contexto de escola pública"*, investigam as emoções vivenciadas por uma professora de língua inglesa em uma escola pública, com ênfase no conceito de amor pedagógico. O estudo parte do pressuposto da centralidade das emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, articulando essa perspectiva à noção de amor pedagógico. As autoras evidenciam como as práticas da docente — marcadas por paciência, escuta ativa e pela construção de relações leves com os alunos — ressoam os princípios discutidos na literatura sobre o tema. Segundo os dados analisados, essas interações geram vivências emocionais significativas, como a alegria decorrente do acolhimento mútuo e a percepção do amor pedagógico quando a relação se revela recíproca.

Em *"A ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA): pesquisas publicadas entre 2020 e 2024 nos periódicos Call Journal e System"*, Fernanda Vieira da R. Silveira e Maria Eugênia A. da Fonseca analisam as perspectivas contemporâneas sobre o construto AAULA. Comprometidas com a compreensão do fenômeno da ansiedade no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, as autoras detalham a metodologia adotada no estudo, incluindo os critérios de seleção e análise das publicações. Os resultados evidenciam uma predominância de pesquisas

quantitativas e de métodos mistos na área, além de revelarem uma significativa lacuna: a escassez de investigações sobre AAULA provenientes da África e das Américas Central e do Sul. Com base nesses achados, as pesquisadoras destacam a urgência de estudos qualitativos com abordagem glocal, capazes de explorar essas interfaces de maneira mais aprofundada e em contextos socioculturais geograficamente diversificados.

Mayra França Floret é a autora do instigante e intermidiático texto *"Mulheres que ameaçam as faces de outras mulheres: uma questão de sobrevivência na série 'O Conto da Aia'"*, no qual analisa uma cena da adaptação televisiva da obra homônima. A narrativa retrata a ditadura religiosa de Gilead, sistema opressor que nega às personagens femininas seus direitos mais fundamentais. Ancorada nos estudos de face (Goffman, 1967; Brown & Levinson, 1987), a autora identifica e examina os atos de ameaça à face (*face-threatening acts*) praticados e sofridos pelas mulheres na cena selecionada, aprofundando a compreensão das dinâmicas de poder e submissão entre elas. Sua análise revela como o ataque pode tornar-se um mecanismo essencial de sobrevivência no ambiente hostil de Gilead, destacando os paradoxos da resistência em contextos de extrema opressão.

Em *"Técnicas experimentais na pesquisa em psicolinguística: vantagens e limitações"*, Sara Ribeiro apoia-se nos estudos da psicolinguística para investigar os processos cognitivos envolvidos na produção, compreensão e aquisição da linguagem, combinando abordagens da linguística, psicologia e neurociência. A autora discute as principais vantagens e limitações das técnicas experimentais, destacando suas contribuições e desafios no campo da psicolinguística. Seu objetivo é compreender como se dá o processamento linguístico em diferentes níveis, desde a percepção de unidades sonoras até a interpretação de estruturas complexas. Neste estudo, em especial, Ribeiro concentra-se em duas técnicas on-line — o rastreamento ocular (*eye tracking*) e a leitura automonitorada (*self-paced reading*) —, analisando suas potencialidades e limitações na investigação do processamento linguístico. O trabalho busca

subsidiar pesquisadores na escolha de métodos experimentais, reforçando o papel dessas técnicas no avanço da psicolinguística e destacando como os métodos adotados geram dados robustos sobre cognição e comportamento linguístico.

Em *"Trabalhar para entender: Reflexão sobre as trocas entre licenciandas da PUC-Rio e alunos da Educação de Jovens e Adultos — uma experiência válida para a formação do professor"*, Ana Carolina Veiga e Beatriz Damasceno narram e analisam as atividades de leitura e escrita desenvolvidas por licenciandas da PUC-Rio em conjunto com alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro. Com base nos princípios da *Prática Exploratória* (Allwright, 2001), as autoras registram o percurso de aprendizagem das graduandas — desde sua chegada à escola até a culminância no 1º Seminário EJA, realizado na PUC-Rio —, destacando as principais descobertas e as especificidades do ensino na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. A experiência evidenciou a importância de ouvir os alunos, atender às suas demandas e compreender suas individualidades e perspectivas. Além disso, proporcionou uma reflexão sobre o papel da escola: um espaço não de constrangimento, diminuição ou subestimação, mas sim de pensamento crítico, troca de saberes e valorização dos repertórios e culturas dos estudantes.

João Paulo da Mata Nogueira é o autor do capítulo intitulado *"Autorregulação da aprendizagem e plano de aula em foco na formação inicial de professores de inglês"*. Nele, o autor apresenta o eixo conceitual de um *Produto Educacional (PE)* desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulado *Strengthening your teaching: self-regulated learning, learning strategies and lesson planning for English Language Teachers* ("Fortalecendo o seu ensinar: autorregulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem e planejamento de aulas para professores de língua inglesa"). Ao longo do texto, Nogueira explora elementos do plano de aula e discute teorias e conceitos

relacionados à autorregulação da aprendizagem. Além disso, o autor destaca a necessidade de novas pesquisas que integrem essa temática no contexto do ensino superior, argumentando que, ao terem contato com tais conceitos, os futuros professores podem tornar-se agentes multiplicadores, contribuindo, assim, para uma educação mais eficaz e consciente.

No capítulo *"Literatura juvenil e perspectivas decoloniais: desconstruindo narrativas dominantes"*, Elaine Cristina C. e Simone Maria B. Moreira analisam a literatura para jovens a partir de uma perspectiva decolonial, questionando narrativas hegemônicas que reproduzem visões eurocêntricas e estruturas excludentes. A relevância dessa abordagem reside no potencial transformador da literatura juvenil: sua capacidade de ressignificar imaginários sociais, contestar opressões e amplificar vozes historicamente marginalizadas. As autoras defendem uma virada decolonial nas práticas pedagógicas, propondo que obras como *Cumbe* não sejam meramente estudadas, mas *experienciadas* em sala de aula como atos políticos de resistência. A literatura juvenil, nesse sentido, deixa de ser um veículo de reprodução de hierarquias coloniais para se tornar um espaço de reconstrução crítica — onde memórias apagadas são reivindicadas, narrativas dominantes são desmontadas e a liberdade é ensinada não como um dado, mas como uma conquista em permanente disputa.

Renato Pontes Costa e Jacqueline Santos Gomes da Silva são os autores do capítulo *"Desafios da alfabetização e formação do leitor na educação básica de EJA: uma experiência de trabalho"*. No texto, os autores apresentam uma experiência de atuação no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida no contexto de um projeto de pesquisa e intervenção em andamento na PUC-Rio. A experiência relatada diz respeito ao trabalho de uma egressa do curso de Pedagogia, que atualmente acompanha 20 alunos com dificuldades de alfabetização, matriculados no Ensino Médio da EJA, em uma escola da rede estadual. Essa ação integra um projeto de parceria entre a universidade e a escola básica, vinculado à pesquisa mencionada. O capítulo enfatiza a necessidade de inserir,

na formação inicial dos cursos de licenciatura, discussões mais assertivas sobre a modalidade EJA e suas especificidades.

O trabalho de Wesley Rangel M. Bonfante e Maria do Carmo Leite de Oliveira contribui para uma visão ampla e crítica acerca da influência determinante da linguagem no discurso político, especialmente em contextos marcados por polarização e disputas identitárias. Em *"Quem com metáfora fere, com metáfora será ferido: um estudo do uso de metáforas em um discurso de Érika Hilton"*, os autores propõem reflexões mais profundas sobre a responsabilidade de parlamentares, educadores e comunicadores ao utilizarem recursos retóricos que podem tanto reforçar exclusões quanto promover empatia e solidariedade. No discurso analisado, Hilton recorre a metáforas como forma de desconstruir narrativas de ódio e construir um enredo alternativo, pautado na esperança, na resiliência e na busca por justiça. Os autores reafirmam, assim, a importância de uma leitura crítica da linguagem na política e argumentam que compreender como as metáforas moldam nossos mundos imaginados é essencial para a construção de diálogos mais justos, o enfrentamento de discursos de ódio e a valorização da diversidade humana.

No capítulo *"Explorando emoções no ensino fundamental: uma prática de leitura"*, Simone Maria Bacellar Moreira e Mylena de Souza Pires relatam uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do *Projeto Prodocência*, intitulado *Círculos de Letramento: Tecendo Narrativas de Vivências*, realizado no Colégio Estadual Mauá, em São Gonçalo. A atividade, direcionada a estudantes do sexto ano do ensino fundamental, teve como objetivo promover o desenvolvimento emocional por meio da leitura literária. Essa proposta fundamenta-se na perspectiva freireana (Freire, 2022), que compreende a leitura como ato amoroso e instrumento de transformação social, e no pensamento de bell hooks (2021), para quem o amor constitui a base de uma comunidade de aprendizagem. Como afirma hooks (2021), a prática do amor em contextos educacionais possibilita a abertura de mentes e corações,

superando relações de dominação e fomentando a transformação tanto individual quanto coletiva.

Julianne Cortez Tavares, no texto *"A relação entre as crenças, o conceito de 'sucesso' e a ansiedade na aprendizagem e uso de língua inglesa: resultados iniciais de um estudo exploratório"*, dedica-se a investigar como aprendizes que vivenciam a Ansiedade na Aprendizagem e Uso da Língua Adicional (AAULA) expressam suas crenças em relatos e experiências, especialmente em relação ao conceito de "sucesso". Alcançar esse sucesso no uso da língua inglesa é visto para muitos como objetivo central em seus processos de aprendizagem. A autora propõe uma reflexão sobre o que constitui esse "sucesso" e como determinadas crenças carregadas pelos aprendizes contribuem para o aumento da ansiedade. O interesse da autora pela pesquisa surge como uma tentativa de compreender de que modo as crenças, o ideal de sucesso e a ansiedade interagem e influenciam a aprendizagem e o uso da língua inglesa.

O capítulo *"Exploratory Practice can't change the world, but there are some important things it can do!"* registra um diálogo exploratório entre três grandes nomes da Prática Exploratória: Inés Miller e Maria Isabel Cunha, ambas da PUC-Rio, e Dick Allwright, um dos linguistas aplicados mais influentes da área. Apesar de ter-se aposentado em 2003 após uma destacada carreira acadêmica nas universidades de Essex e Lancaster, Allwright mantém seu engajamento com o desenvolvimento docente, particularmente através da Prática Exploratória. Na conversa, os professores discutem a inquietação de Inés Miller diante dos desafios enfrentados por praticantes exploratórios - tanto docentes quanto discentes - em seus contextos educacionais. O capítulo organiza essa reflexão em torno dos principais temas abordados durante o I Seminário do LET, buscando estabelecer uma conexão fluida entre os conteúdos apresentados nos slides e as interações discursivas que emergiram no evento.

O último capítulo desta obra, *"Educator wellbeing – a pivotal quality factor and survival challenge"*, assinado pela professora Effie

Kyrikaki, destaca a emergência gradual do bem-estar como uma meta central na educação, impulsionada pelo crescente interesse de organizações e pesquisadores globais nos benefícios de instituições educacionais positivas e prósperas (UNESCO, 2022; Babic et al., 2022). Segundo Kyrikaki, a psicologia positiva e a pesquisa educacional têm promovido intervenções inovadoras alinhadas às necessidades de alunos e professores, especialmente diante do esgotamento intensificado pelos desafios impostos pela pandemia da COVID-19 — o que acelerou a adoção de soluções mais reflexivas. No texto, a autora analisa os fatores que impactam o bem-estar docente, os desafios enfrentados — como o estresse e o *burnout* — e suas implicações para a prática pedagógica, propondo ainda estratégias de apoio e capacitação voltadas à promoção do bem-estar em todo o ecossistema educacional.

Estou certa de que os textos ecleticamente reunidos, nesta coletânea, levarão o leitor a uma reflexão sobre a necessidade de um ensino que torne visíveis os aspectos simbólicos da realidade, refletidos e constituídos pela linguagem. Estou certa também de que essa reflexão promoverá ações sobre como potencializar a aplicabilidade das discussões levantadas nesses textos.

Julho de 2025.

Gysele da S. Colombo-Gomes

Capítulo 1

"Eu sou da maneira que você me quer (ou não): Reflexões sobre o self, ensino de linguagem e trabalho"

Maria do Carmo Leite de Oliveira (CNPq - Puc-Rio)

Ao receber o convite para proferir uma palestra no I Encontro Nacional do grupo Linguagem Ensino e Trabalho, chamou-me atenção o nome do grupo. Há muitos grupos de pesquisa que se interessam pelo estudo das relações linguagem e trabalho, entre eles o meu, "Discurso, Interação e Trabalho". Mas pensar o trabalho como objeto de ensino, na área da linguagem, me parece menos comum e, ao mesmo tempo, altamente relevante.

Ainda recentemente, a Folha de São Paulo publicou uma matéria, intitulada "*Não ensinam isso na escola: como jovens da periferia apostam nas soft skills para impulsionar a carreira*" (Machado, 2024). Trata-se da divulgação de uma pesquisa feita pela BBC News Brasil que ouviu especialistas em capacitação de recursos humanos e jovens das periferias do Rio de Janeiro, São Paulo e Ceará para entender como eles estão superando algumas das barreiras sociais que dificultam a entrada no mercado de trabalho. Um dos entrevistados queixou-se da falta de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, consideradas pelos especialistas ouvidos como fundamentais para quem está tentando entrar no mercado. Outro aluno observou que não aprendeu na escola a se comunicar melhor. De acordo com os dados do IBGE apresentados na matéria, a comunicação, no Brasil, é apontada por 84% dos empregadores ouvidos como a habilidade vital de um candidato a uma vaga".

O que a matéria contempla em linhas gerais é suficiente para tornar relevante uma reflexão sobre as relações entre linguagem,

ensino e trabalho, especialmente se considerarmos que, no Brasil, muitos alunos nem completam o ensino médio ou saem dele diretamente para o mercado de trabalho. Se o modo como nos vemos é reconhecido como o maior determinante de nosso comportamento (Arthur e Randle, 2007), a escola tem muito a contribuir para o nosso autoconhecimento e, assim, para o entendimento de como podemos melhorar nossa comunicação com o outro.

Não estamos aqui entendendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas por meio de técnicas ensinadas como garantia de empregabilidade. Estamos, sim, propondo que a escola ofereça oportunidades para que o aluno reconheça o papel da comunicação na vida social como um todo. O exame de diferentes contextos e tipos de encontros pode levar o aluno a tomar consciência da complexidade do processo comunicativo e da impossibilidade de se definir um único modelo de comunicação eficaz. A discussão e análise de situações da vida real em sala de aula pode fazer emergir o sociólogo em estado prático que habita em cada um de nós.

No caso daqueles que saem do ensino médio para o ensino superior, impõe-se a mesma reflexão. O self pessoal é parte integrante do self profissional (Beijaard, Meijer e Verloop, 2004), mas é no ensino superior que se dá o desenvolvimento qualificado desse self. Pesquisas que contemplam diferentes domínios profissionais têm relacionado conhecimento do self profissional à prática competente do trabalho. No entanto, como destaca KONDRAT (1999), a questão do self profissional não é diretamente abordada nas disciplinas do curso de serviço social.

O mesmo é observado em pesquisas com foco no contexto educacional. Timostsuk e Ugaste (2010) e Ivanovaa e Skara-Mincnea (2016) concordam que a universidade precisa melhorar a consciência do aluno sobre o self profissional. Os primeiros autores defendem que o estabelecimento de vínculos mais fortes entre a educação do professor e a sociedade podem preparar melhor os alunos para o trabalho futuro. Já os outros dois autores sugerem

que é necessário oferecer atividades reflexivas sobre a prática do professor, a partir da experiência de estágio.
Sabe-se que a educação escolar tem propósitos amplos, mas, neste artigo, o meu interesse é o de refletir sobre a formação para o mercado de trabalho. Mais especificamente, meu objetivo é o de contribuir para a formação do/a estudante e do/a futuro/a professor/a, trazendo para discussão questões sobre self, ensino de linguagem e trabalho. Para o desenvolvimento dessa proposta, estou abordando self à luz de duas teorias de base sociológica. A primeira é a do self espelhado, de Cooley (1902), que tem como foco o self interno, ou seja, o modo como me vejo, a autoimagem formada a partir do que é presumido pela reação do outro. A segunda é a da elaboração da face, de Goffman (1955; 1959), que tem como foco o *self* externo, ou seja, aquele que exibimos num dado encontro social, a partir do que acreditamos ser esperado por um outro alguém com quem interagimos.

2. O self espelhado e a escola

Assim como o olhar dos membros da família pode influir – positiva ou negativamente – no modo como nos vemos e no valor que atribuímos a nós mesmos, o peso que damos ao olhar de professores, colegas e outros membros da escola pode também nos afetar de maneiras insuspeitadas. Quem nunca ouviu de alunos ou de adultos relatos de casos que mostram como uma brincadeira ou uma avaliação de um professor impactou suas vidas? Lembro-me de uma aluna bolsista que entendia seu fraco desempenho numa disciplina à inteligência de uma colega, referida como 'cabeção'. Em nenhum momento essa menina se perguntou se vulnerabilidades históricas ou contingenciais não teriam influído para a diferença entre os rendimentos, o que me levou a concluir que ela se autocategoriza como 'cabecinha'. Não são raros os casos de alunos que generalizaram a dificuldade em uma matéria como uma dificuldade irreparável e extensiva a qualquer coisa que façam.

Professores, por vezes, também impõem definições aos alunos, a partir de um comportamento em sala de aula ou de avaliações em uma atividade ou disciplina. Na peça autobiográfica, "Não me entrego, não", o ator Othon Bastos traz uma lembrança escolar que nos faz refletir sobre o peso do olhar do professor. Conta o ator que, chamado a recitar um poema em aula, procurou fazê-lo num estilo sóbrio, diferente daquele utilizado pela aluna que o antecedeu. Ao final da aula, a professora o chamou e o fez prometer que ele nunca seria ator. Ainda de acordo com seu relato, ele, por algum tempo, não ousou quebrar a promessa e decidiu que seria dentista. Mas, por um desses acasos da vida, precisou, depois de grande resistência, subir ao palco para substituir um colega. Começava ali a história de um ator cujo talento, no teatro e no cinema, rendeu-lhe muitos prêmios e o reconhecimento do público.

O impacto do olhar do outro tornou-se especialmente relevante no âmbito de uma política inclusiva que promoveu o encontro de deficientes e não deficientes numa mesma situação social, isto é, na presença física imediata do outro na sala de aula. O olhar do professor, de um colega ou colaborador não deficiente pode contribuir positiva ou negativamente para o modo como o deficiente se vê. É o que mostra Goffman (1963), em sua obra *Estigma*, em que analisa reações de não deficientes e de deficientes em encontros mistos. Alguns não deficientes costumam generalizar a deficiência do outro, o que pode reforçar a percepção de alguns deficientes de que eles são só deficientes. Já outros, mais bem informados, podem olhar a deficiência como apenas um dos aspectos da identidade do outro, o que contribui para que alguns deficientes se vejam como um ser humano como os demais.

O letramento em comunicação envolve um letramento sobre interação. Atividades de reflexão sobre mal-entendidos relatados pelos alunos ou disseminados pela mídia são uma boa oportunidade de se pensar sobre o peso do olhar do outro e de si mesmo em nossas ações e reações. Cenas da vida doméstica, da vida escolar e do mundo social são ricas em casos para discussões e aprendizagem sobre interação.

A teoria da elaboração da face e a formação do *self* profissional

Tanto Goffman como Cooley têm interesse no self social, no modo como refletimos e constituímos as estruturas e práticas da sociedade em que estamos inseridos. Segundo Sheff (2003), Goffman (1959), em *The Presentation of Self in Everyday Life*, faz três referências a Cooley, mas nenhuma à teoria do self espelhado. Apesar disso, Scheff entende que a teoria de Cooley pode ser vista como a estrutura básica de estudos anteriores de Goffman, inclusive o da obra aqui citada.

Para Goffman (1955), o self é produto de uma performance. Ao interagirmos, adotamos uma linha de conduta, isto é, um comportamento verbal e não verbal, que projeta uma face, uma imagem delineada em termos de atributos socialmente aprováveis que o ator social reivindica para si. É por meio dessa linha que esse ator expressa sua visão da situação, sua avaliação de si mesmo e do outro participante em um dado encontro. É nesse sentido que o autor entende que o *self* – pessoal ou profissional – é um efeito dramático do tipo de pessoa ou de profissional que somos ou, melhor dizendo, que propomos parecer ser.

Como podemos observar, a concepção goffmaniana reitera o entendimento de que o self é sensível às percepções do outro, mas chama atenção para a importância das circunstâncias do encontro e do padrão de controle social que é exercido em conexão com a própria pessoa e os outros. Apresentamos, então, a seguir circunstâncias que vêm modelando o *self* profissional na chamada era neoliberal.

As circunstâncias do encontro: o *self* na era neoliberal

Uma das circunstâncias relevantes para pensar *self*, ensino de linguagem e trabalho no ensino superior é o cenário do regime econômico neoliberal em que vivemos. Como é sabido e Miyako (2007, p. 80) destaca, o fundamentalismo de mercado invadiu

domínios tidos como não econômicos, ou, pelo menos, segundo a autora, relativamente autônomos, como nosso senso pessoal de identidade, os interesses, a felicidade, a esperança e até o valor da vida.

Em relação ao mundo do trabalho, os impactos do neoliberalismo estiveram de algum modo também associados a um novo modelo de organização: as chamadas organizações pós-burocráticas. Dentre as mudanças elencadas por Iedema (2003), cito aqui a os novos papéis demandados do profissional, como o de líder e o de agente de mudança; a redução dos níveis hierárquicos; o *ethos* da participação e a flexibilidade. Nesse contexto, a qualidade das relações interpessoais tornou-se chave para a promoção de uma cultura (i) de compromisso, que reforce missão, valores e princípios da organização; (ii) de comunicação, que reforce o diálogo em todas as direções e entre todos os níveis e setores; e (iii) de confiança, que reforce a comunicação autêntica de todos (Oliveira, 2008).

No âmbito dessas mudanças e de novos regimes de regularização do trabalho, a linguagem passou a ser mercantilizada. Na apresentação de um dossiê com estudos que trazem flagrantes desse fenômeno, Garcez e Jung (2021) oferecem um quadro amplo sobre essa discussão, destacando a mudança de uma visão de linguagem como marca de identidade (*pride*, orgulho) para uma visão de linguagem também como habilidade ou valor comercial agregado (*profit*, lucro). Um exemplo típico da mercantilização da linguagem é o valor econômico dado às chamadas *soft skills* (Urciuoli, 2008). Num momento em que a força de trabalho é marcada pela diversidade, a competência social e emocional passou a ser vista até como mais importante do que a competência técnica.

Além da linguagem, o self também foi mercantilizado. Em seu artigo 'Skills and Selves in the Workplace', Urciuoli (2008) traz resultados de pesquisa que evidenciam como os alunos se descrevem como produtos e não como pessoas. Nas palavras da autora, o *self* é apresentado como um pacote de habilidades que

tornam o self um produto desejável no mercado. Dada a mercantilização da educação, nem o professor está livre da armadura do que hoje é promovido como o perfil de profissional ideal: proativo, empreendedor, altamente motivado, altamente produtivo e dedicado mais ao trabalho do que à vida pessoal.

As circunstâncias do encontro: o *self* no contexto virtual

Goffman não viveu para ver a sociedade da tela nem para analisar as interações em redes sociais. Mas seus insights podem ser ajustados ao contexto digital (Oliveira, 2021; Jenks, 2010; Ling, 2010). Como já apontava Hutchby (2001), cada tecnologia oferece possibilidades únicas para a ação, o que vai promover e restringir significados e usos. Logo, o chamado *cyberself*, o self exibido nas redes sociais, é modelado também pelas possibilidades de cada plataforma. No caso do LinkedIn, sua missão é a de promover conexões e oportunidades tanto para profissionais quanto para organizações empresariais, educacionais, dentre outras. Num mercado altamente competitivo na conquista da atenção, indivíduos e coletivos querem tornar visível a sua marca.

Para cumprir essa missão, a plataforma oferece diferentes tipos de recursos para a apresentação do self profissional (ou organizacional). Além da modalidade verbal, a plataforma viabiliza a postagem de fotos, imagens, vídeos, e o uso de diversas fontes de letras, cores, dentre outros. Ela oferece também a possibilidade de monitoramento do (in)sucesso de uma postagem, um indicador da aprovação ou não do self exibido. O monitoramento da conduta do ator social se dá por meio de tipos de *feedbacks*, como comentários, símbolos de reação ao conteúdo publicado (p. ex., "gostei", "parabéns", "apoio", "amei", "genial" e "interessante") e informações sobre número de visualizações, compartilhamentos, dentre outros. Dada a proposta da plataforma, a apresentação do self é também orientada pelos valores e crenças daquela arena de ação social.

Para melhor observarmos como as circunstâncias socioculturais e tecnológicas modelam a apresentação do self, examinamos a seguir a postagem "O home office é Mágico". Em termos de engajamento de usuários, o post atingiu a marca de 608 comentários, 30,669 feedbacks positivos (Gostei) e 126 compartilhamentos.

Apesar do caráter público do dado, não republicamos a foto, adotamos um nome fictício para o usuário (Manuel) e para a empresa empregadora (X). Apagamos também o nome da empresa nos objetos do kit que está sobre a mesa de trabalho. Foi utilizado o recurso copia e cola para transcrever a mensagem postada. O dado foi gerado – mas não analisado – por MORAIS (2022) para elaboração de sua tese de doutorado "Histórias de Sucesso e Meritocracia em Rede Social Profissional".

Post:

Trabalhar do hospital acompanhando a recuperação do meu pai???
O home office é mágico 🤣
O kit da X (nome da empresa) sempre comigo 😅

E ele super entretido lá atrás haha

Pra contextualizar: eu tive a opção de não cumprir minha carga de trabalho o tempo que fosse preciso, mas eu OPTEI por trabalhar pois é algo que eu faço por prazer e com leveza, ou seja, sem preocupação NENHUMA.

Tanto ele quanto eu gostamos de eu ter levado os equipamentos para fazer minhas atividades, ele enchia a boca e falava com orgulho com os nossos parentes: "o Manoel tá trabalhando daqui"

Outros pontos que eu optei por isso foi que além de já ter acompanhado ele antes e conhecer o procedimento, tanto a cirurgia quanto a recuperação foi super tranquila e sem risco algum.

Minha atitude foi remédio pra nós dois, ao que me dá a certeza disso é a satisfação e gratidão do meu pai. Fé.

O feedback que atesta o sucesso da apresentação do self desse usuário é o comentário publicado por um *head hunter*: ***"Eu quero vc no meu time".*** Esse comentário evidencia o cumprimento de uma das promessas neoliberais: apresente o self desejado pelo mercado e terá sucesso.

Logo na abertura, observa-se a mercantilização da linguagem por meio da fetichização da tecnologia. Manoel atribui a ela o poder mágico de trabalhar a qualquer hora, em qualquer lugar e em qualquer circunstância – mesmo acompanhando o pai no pós-cirúrgico apesar de ter sido liberado do trabalho pela empresa. Ele se ajusta a qualquer condição de trabalho porque é flexível. Manoel também promove a imagem da empresa ao exibir o kit (tecnológico) sobre a mesa. Sem isso, ele não teria condições de trabalhar num quarto de hospital.

No *post*, observa-se também o modo como Manoel engoliu o script neoliberal de que somos o que escolhemos ser e não o que o mercado exige que sejamos. Manoel reivindica o status de agente da sua decisão (OPTEI). De acordo com Han (2015), o sujeito, na sociedade do desempenho e da produtividade, julga ser livre, quando, na realidade, é um servo que explora voluntariamente a si mesmo. Em uma palestra sobre a cidência do vício no Fronteira do Pensamento, em São Paulo, a psiquiatra e professora da Universidade de Stanford, Anna Lembke (2024), conclui: "o herói moderno é viciado em trabalho, mas aceitamos menos outras

dependências". Isso explica por que muitos candidatos a um emprego, quando perguntados sobre o seu maior defeito, dizem: "É não pensar na vida pessoal." A resposta mostra que eles sabem que o vício do trabalho, diferentemente do vício das drogas, não é estigmatizado. Ao contrário, é valorizado.

Se, por um lado, Manoel se projeta como altamente motivado e produtivo, alinhado, portanto, aos valores e crenças daquela comunidade (*trabalhar, pois é algo que eu faço por prazer e com leveza, ou seja, sem preocupação NENHUMA)*, ele busca se projetar também como um filho consciencioso (*além de já ter acompanhado ele antes e conhecer o procedimento, tanto a cirurgia quanto a recuperação foi supertranquila e sem risco algum*). Para fechar a prestação de contas, Manoel recorre a uma metáfora adequada ao cenário hospitalar, afirmando que sua decisão de trabalhar foi 'remédio' para o pai e para o filho (o trabalhador ideal).

Pensando na formação de professor, o ensino da linguagem em disciplinas de prática docente precisa contemplar algumas das questões aqui levantadas. Uma delas diz respeito a uma discussão sobre *cyberself.* Trata-se de um tema especialmente relevantes nos dias de hoje, uma vez que os empregadores avaliam candidatos a emprego buscando na internet seus perfis em diferentes redes.

Uma outra questão importante é levar o estudante a pensar sobre como os impactos da lógica de mercado na educação podem impactar sua avaliação da congruência entre o que esse estudante queria ser como professor/a e o que é esperado pelo mercado que ele seja. Atividades de análise crítica da linguagem, oferecidas, durante prática de ensino, podem contribuir para que esse estudante se torne ciente sobre o modo como as estruturas e arranjos sociais condicionam nossa consciência e ação. Pesquisas sobre como instituições de ensino - públicas ou privadas - se apresentam no mundo virtual/real, sobre relatos de professores ou como professores relatam sua experiência nesses locais podem promover discussões importantes. Uma delas é a do custo do desequilíbrio entre trabalho e vida pessoal, o que pode despertar,

pelo menos para alguns, a necessidade de pensar em caminhos de resistência.

Agradecimento

Em um tempo em que ninguém tem tempo, em que se trabalha demais, Pedro de Moraes Garcez se disponibilizou a encontrar tempo para a leitura sempre generosa e acurada deste texto. Não sei como conseguiu, mas sou infinitamente grata pelas contribuições que tanto enriqueceram a discussão que trago para futuros professores de escola ou de ensino superior.

Referências

ARTHUR, David.; RANDLE, Jacqueline. The Professional Self-Concept of Nurses: a review of the literature from 1992-2006. **Australian Journal of Advanced Nursing**. Volume 24 n. 3 . 2007.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C. e VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education,** 20, 2004 p.107e128.

COOLEY, Charles H. **Human Nature and the Social Order.** New York: Scribner's .1922.

GARCEZ, Pedro DE M. JUNG, Neiva Maria. Mercantilização da Linguagem no Capitalismo Recente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. (60.2): 338-346, mai./ago. 2021

GOFFMAN, Erving. **The Presentation of Self in Everyday Life**. Garden City, NY: Doubleday Anchor. 1959.

_____. **On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction**. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes, 18*(3) 1955. p. 213-231.

_____. **Stigma: notes on the management of spoiled identity**. Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticeHall, 1963.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

HUTCHBY, Ian. **Conversation and technology: from the telephone to the internet.** Cambridge: Polity Press, 2001.

IEDEMA**,** Rick, **Discourses of post-bureaucratic organization.** Amsterdam: John Benjamins, 2003.

JACOBSEN, M. H. (ed.). **The contemporary Goffman**. New York/London: Routledge, 2010. p. 275-292.

JENKINS, Richard. The 21st-century interaction order. In: JACOBSEN, M. H. (Ed.). **The contemporary Goffman.** New York/London: Routledge, 2010. p. 257-254.

KONDRAT, Mary Ellen. Who Is the "Self" in Self-Aware: Professional Self from a Critical Theory Perspective. In**: Social Service Review.** The University of Chicago.1999.

LEMBKE, Anne. A ciência do vício. 2024. https://www1. folha.uol.com.br/equilibrio/2024/09/heroi-moderno-e-viciado-em-trabalho-mas-aceitamos-menos-outras-dependencias-diz-anna-lembke.shtml

LING, Rich. The 'unboothed' phone: Goffman and the use of mobile communication. In:

The contemporary Goffman. New York/London: Routledge, 2010. p. 275-292.

MACHADO, Leandro. 'Não ensinam isso na escola': como jovens da periferia apostam nas 'soft skills para impulsionar carreira. Folha de São Paulo 5 de outubro de 2024.

https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2024/10/nao-ensinam-isso-na-escola-como-jovens-da-periferia-apostam-nas-soft-skills-para-impulsionar-carreira.shtml

MIYAKO, Inowe. Language and gender in an age of neoliberalismo. **Gender and Language,** *1*(1). Equinox, 2007. p. 79-91.

MORAIS, Amanda. C. Pinto de. Sentidos de Mérito e Meritocracia no LinkedIn. Tese de Doutorado em Letras. 2022. 126f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.
https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62067/62067.PDF

OLIVEIRA, Maria do Carmo L. Media, New Capitalist Culture and Communication in the Workplace. **Discourses and Organisations Symposium**.The 15th World Congress of Applied Linguistics. Essen, 2008.

_____. Maria do Carmo L. (2021) Goffman na era digital: um estudo da interação no WhatsApp **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos v. 25 n.1. 2021 p.196 -211

SCHEFF, Thomas J. Looking Glass Selves: The Cooley/Goffman Conjecture. 2003. https://www.researchgate.net/publication/242486565_Looking_Glass_Selves_The_CooleyGoffman_Conjecture_11

TIMOŠTŠUK, Inge; UGASTE, Aino. Student teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education** 26. p.1563-1570. 2010
URICIUOLI, Bonne. Skills and selves in the new workplace. ***American Etnologist***. vol 35. n. 2, 2008. p. 211-228.

Capítulo 2

Inglês como língua franca: vinho novo em garrafa velha?

Clarissa Jordão (UFPR - PPLIN - UERJ)

> Nem se põe vinho novo em vasilha de couro velha; se o fizer, a vasilha rebentará, o vinho se derramará e a vasilha se estragará. Ao contrário, põe-se vinho novo em vasilha de couro nova; e ambos se conservam. (Mateus 9:17. 17)

Ao buscar o versículo bíblico da epígrafe que estou utilizando para abrir esse texto, a IA me apresentou o seguinte:

> A expressão "ninguém põe vinho novo em odres velhos" é uma passagem bíblica que aparece em Lucas 5:37, Marcos 2:22 e Mateus 9:17. A parábola do vinho novo em odres velhos é contada por Jesus no Novo Testamento. Ela ensina a importância da renovação e da adequação às novas circunstâncias.
>
> *Explicação*
> O vinho novo fermenta e forma gases, e se colocado em um odre velho fechado, pode sair por entre a costura e não conseguir ser armazenado. Os odres velhos podem romper, o vinho se perder, e os odres ficam estragados.
>
> *Significados da parábola*
> Jesus estava se referindo às estruturas e práticas religiosas da sua época, que muitas vezes eram rígidas, inflexíveis e incapazes de comportar a nova revelação encarnada por Ele. A mensagem de Jesus trazia renovação espiritual, transformação e uma nova maneira de se relacionar com Deus.

Ah, essa "inteligência" "artificial" impressiona, não? Tanto por ser considerada inteligente, quanto por ser tida como artificial.

Inteligente aqui é quem faz relações, conexões entre informações num banco de dados praticamente infinito, porque aberto e sempre em movimento; agora, por que é artificial eu não consigo imaginar.... Seria porque não traz uma assinatura de um ser humano? Ou seria porque não é dada pela natureza – e nesse caso então teríamos que admitir que o ser humano não faz parte da natureza. Difícil, né?

Mas estou divagando. Esse texto não é sobre IA. É sobre IH – inteligência humana. Começar pela Bíblia, livro sagrado para uma parcela da população mundial, é começar pelas letras, pelas palavras, pela linguagem que constitui parte importante do sagrado. É também apelar para a química do vinho, bebida também sagrada nessa tradição, que aqui funciona como ilustração para a relação do novo com o velho, do inovador com o ultrapassado, do diferente com o ordinário.

No entanto, nesse texto pretendo acionar outras possibilidades de sentido para o vinho e para a garrafa, para a língua inglesa e para a língua franca, para a língua enquanto código/objeto e enquanto discurso/prática. Minha intenção é tensionar a ideia de que, talvez como acontece na BNCC, falar em língua franca provoque muitas vezes apenas uma espécie de renovação de fachada, sem mexer na estrutura da construção – sem desconstruir suas bases, sem questionar suas fundações, ou seja, fazer mais do mesmo sob uma capa de novidade mas mantendo a "boa e velha" concepção de língua de orientação monolíngue. Vinho novo em odre velho.

Então, sem mais delongas, vamos à argumentação.

O Lócus de enunciação

Não sendo o mesmo que *lugar de fala*, o conceito de lócus de enunciação está alinhado a uma perspectiva discursiva de prática social e assim remete à ideia bakhtiniana de que a língua adquire sua existência em situações concretas de interação, das quais não pode ser separada sob pena de virar um cadáver em processo de

dissecação (Bakhtin, 2006). Os estudos decoloniais têm frisado a importância do lócus de enunciação na construção do conhecimento, uma vez que entendem o conhecimento como sendo sempre situado, sempre construído a partir de vivências específicas, de ideologias politico-socio-historico-culturais que informam determinados procedimentos interpretativos, ou como explicou Bourdieu (1982), *habitus*. Assim, explicitar o lócus de enunciação, as posições teórico-práticas que referenciam o contexto enunciativo, torna-se fundamental para que se compreenda como o conhecimento, as interpretações, as narrativas estão sendo construídas. Tal lócus, no entanto, indica as *predisposições* que podem informar situações de enunciação específicas, mas não as determinam peremptoriamente.

Explicitar dimensões do lócus de enunciação deste texto, portanto, indica a quem o lê alguns elementos que se intersectam no tempo e no espaço, na escritura e na leitura, na autora e em quem estiver lendo. Esses elementos auxiliam na compreensão da contingência de criação compartilhada entre autora e leitoras/es/us dessa narrativa, pois a criação do texto se dá tanto na escritura quanto na leitura (Freire, 1996).

Apresento-me, portanto, destacando do meu lócus de enunciação uma dimensão social de alguém que nasceu e vive na região Sul do Brasil, com família de classe média e professora de universidade pública há muito tempo. Me percebo como uma mulher branca de 60 anos e assim, uma pessoa que transita entre lugares de privilégio de raça mas preconceito de gênero e sujeita ao etarismo que grassa nos espaços em que vivo. Ontoepistemologicamente me percebo simpática a vertentes do pensamento decolonial como as que leio em Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Menezes de Souza, Conceição Evaristo, Antônio Bispo, Airton Krenak; à linguística aplicada brasileira e à área de formação de professoras/es/us, especialmente no campo da língua inglesa, com minhas leituras de Claudia Hilsdorf Rocha, Simone Hashiguti e Walkyria Monte Mor, para citar apenas algumas autoras nesse vasto campo; e finalmente também me coloco como alguém interessada

nas reflexões sobre inglês como língua franca (doravante ILF) que autoras/es como Eduardo H. Diniz de Figueiredo, Sávio Siqueira, Ana Duboc e Telma Gimenez realizam nos textos a que tive acesso. Listar nomes é sempre perigoso, pois listas deixam muito de fora, e com certeza isso aconteceu aqui – mesmo assim, corro o risco a fim de orientar quem está lendo esse texto para que considere de onde vêm as reflexões que vamos compartilhar.

O texto a seguir traz, então, uma discussão inicial sobre concepções de língua(gem)[1] de orientação monolíngue e translíngue, para em seguida propor um giro ontoepistemológico que considere o trabalho de educação linguística como um projeto decolonial com orientação translíngue. A partir de tal proposta, a parte final do texto se debruça sobre a perspectiva de ILF feito no Brasil, enfocando os construtos de inteligibilidade, proficiência, norma e falante nativo como carentes de uma ressignificação que os torne menos violentos e menos excludentes.

A língua(gem) num projeto decolonial

Para percebermos como a colonialidade existe nas concepções mais tradicionais (e infelizmente mais populares) de língua, precisamos nos voltar ao que estamos entendendo como colonialidade. Diferente de colonialismo, que se refere ao momento histórico de invasão de territórios liderado por nações européias, *colonialidade* é uma palavra usada em referência aos efeitos produzidos pelo colonialismo e que perduram até hoje. Falamos em colonialidade como a consequência do colonialismo, processo que instituiu relações desiguais de poder, que criou a noção de raça

[1] O uso de *lingua(gens)* aqui tem a intenção de ressaltar a referência a uma orientação translíngue no entendimento de língua: a grafia *língua(gens)* remete à concepção de que a língua é sempre, e ao mesmo tempo, langue e parole, mas não se limita a esse binômio. Além dele, a língua é entendida aqui como verbal e extra-verbal, sempre multimodal, sempre uma prática de construção de sentidos, sempre dialógica e polifônica, mesmo quando sua multiplicidade tenta ser negada em discursos autoritários que se sentem monológicos (Bakhtin 2002; 2012).

(e consequentemente o racismo), que hierarquizou os conhecimentos, as formas de conhecer e as pessoas que conhecem, que distribuiu recursos de forma assimétrica e desproporcional.

O colonialismo dividiu o mundo em Norte e Sul[2], e projetou como "norte" tudo o que considerou bom, positivo, produtivo – como cientificidade, eficiência, dedicação ao trabalho, evolução, progresso, civilização; e colocou como "sul" o que considerou ruim, negativo, improdutivo – e chamou de crenças os conhecimentos produzidos no "sul", caracterizou como ineficientes os modos de viver dessas populações, e seus indivíduos como bárbaros, indolentes e primitivos, vivendo em locais atrasados e abraçando visões de mundo ultrapassadas. Uma curiosa evidência disso e de como isso perdura está na linguagem: pensemos sobre como em inglês a expressão "to go South" significa "dar errado", "estragar".

A colonialidade estrutura nossas sociedades, nossos modos de viver, de entender o mundo, de sonhar, de desejar: é nesse sentido que ela nos constitui – e por isso falamos em *projetos* decoloniais, constatando a impossibilidade de nos livrarmos inteira e eternamente da colonialidade. Menezes de Souza (2019) sugere três movimentos visando a decolonialidade: identificar a colonialidade constitutiva de nossas práxes, interrogá-las criticamente como espaços que promovem o silenciamento do diferente, e só então tentar interrompê-las. No meu entender esse último movimento é sempre situado, especificamente relacionado a práticas pontuais bastante concretas que existem em espaços enunciativos abertos e que, como tal, podem sempre estar sujeitas a *recaídas*, à reiteração da colonialidade constitutiva. Por isso é fundamental estarmos sempre alertas, identificando e interrogando nosso cotidiano, nossas atitudes, interpretações, ações e reações a fim de interromper a violência dessas práticas coloniais.

[2] As expressões "Norte Global" e "Sul Global", como concebidas nos estudos decoloniais, não se referem a locais geográficos, embora muitas vezes coincidam com eles. Elas são metáforas da hierarquização e discriminação características da colonialidade que nos constitui.

Colonialidade e modernidade são duas faces de uma mesma moeda (Mignolo, 2017), pois estão intimamente ligadas: a modernidade tem na colonialidade seu projeto ontoepistemológico de dominação e apagamento do que é diferente de si. Por isso comumente se adota o termo modernidade/colonialidade, grafado com uma barra separando os dois lados da moeda e enfatizando que as duas faces são parte de um mesmo projeto e não podem ser dissociadas uma da outra.

Nesse projeto, a dimensão que mais nos interessa no presente texto é a noção de língua, que se constrói como objeto autônomo que pode ser investigado em si mesmo. Aliás, que só assim se concebe enquanto atividade científica, ou seja, com algum valor dentro desse projeto maior: para ser considerada válida nos moldes da ciência moderno/colonial, uma disciplina acadêmica precisa que seu objeto de estudo seja um *objeto*, algo material e com delimitações bastante evidentes. Daí a importância histórica das 4 dicotomias da linguagem cuja criação é atribuída a Saussure, ou seja, sincronia e diacronia; significante e significado; sintagma e paradigma e língua e fala. Elas permitiram que a linguística se tornasse uma disciplina acadêmica ao construírem seu objeto de estudo como algo *cientificamente* analisável na perspectiva da época, defendendo o que se instituiu como estudo das dimensões quantificáveis e generalizáveis da linguagem humana e deixando de lado as demais dimensões.

Ao se pensar em ensino-aprendizagem de línguas, a consequência lógica dessa distinção entre langue e parole é que só a langue poderia ser ensinada como uma atividade intencional, em sala de aula, por exemplo. Para a parole, nessa perspectiva, o processo de aquisição se daria no convívio social, nas práticas de linguagem, nas situações de enunciação do dia a dia. Segue-se daí que o ensino de línguas na escola deveria ser também um trabalho com a forma da língua, com o sistema abstrato e generalizável que pode ser registrado em livros, receituários, gramáticas descritivas e normativas que buscam sistematizar aquilo que pode ser sistematizado, reduzindo a linguagem verbal à construção de

sistemas que abstraem de situações comunicativas/enunciativas os procedimentos de produção de sentidos e colocam-nos em sistemas convencionalmente generalizáveis.

No entanto, aquela concepção de ciência tem se modificado bastante no século XX, ouso dizer que talvez em função do desenvolvimento da física quântica, embora na linguística muitos/as/es acadêmicas/os/es ainda pareçam alinhadas/os/es com aquela perspectiva. Para nós interessa pensar que aquela concepção de língua, especialmente na dicotomia entre langue e parole, exclui esta última das possibilidades científicas (e portanto legitimadas) de estudo, uma vez que seria impossível extrair a parole de sua existência nas situações de enunciação, o que era considerado fundamental para que ela pudesse ser estudada em suas regularidades, nos moldes da ciência positivista. A langue, única dimensão considerada passível de ser submetida ao escrutínio dessa forma de fazer ciência, ficou caracterizada como um sistema linguístico reificado, transformado em algo dissecável e constante por metodologias científicas legitimadas conforme os padrões das academias eurocêntricas.

Foi preciso um giro ontoepistemológico, na ciência em geral e na linguística, para recuperar na academia a dimensão silenciada da linguagem, ou seja, a parole, e assim aplacar um pouco a violência do eurocentrismo com que as práticas humanas de construção de sentido estavam sendo caracterizadas e analisadas. Esse giro iniciou paralelamente ao pós-estruturalismo e pós-colonialismo, que embora ainda eurocentrados construíram um entendimento de sujeito como social e político (Hall, 2006), dotado de agência, mesmo sendo ela percebida como restrita por seu lócus de enunciação. Ao mesmo tempo, os estudos que conhecemos como decoloniais desenvolviam suas reações aos "pós", criticando-os basicamente por seu eurocentrismo e por desconsiderarem a importância da história do "conquisto, logo existo" (Dusserl, 1994)[3]

[3] Sobre o ego cartesiano, Grosfoguel (2007, p.64) explica que "Enrique Dussel (1994) nos ha recordado, en múltiples ocasiones, que el ego cogito cartesiano del

do colonialismo na América Latina. O apagamento da história das invasões na América Latina manteve a centralidade da Europa na construção das ontologias e epistemologias que ignoraram formas outras de ser, pensar, sentir e construir conhecimento.

Quando trazemos os estudos decoloniais para pensar sobre a linguagem, precisamos nos afastar da tradição monolíngue das teorias de ensino e aprendizagem de línguas, que tomaram como referência e modelo para suas análises falantes de apenas *uma* língua nomeada. Tais teorias pressupunham que a língua seria um sistema coerentemente divisível em partes a serem isoladas umas das outras e de suas situações de enunciação, a fim de serem analisadas naquilo que teriam de objetivo, mensurável, homogêneo e generalizável. A partir de tais unidades foi possível construir gramáticas descritivas e normativas que pensavam as línguas como estritamente verbais e como objetos autônomos e autossuficientes. Esses objetos, constituídos por unidades de sentido discrimináveis, eram entendidos como estando contidos em territórios específicos, o que facilitou a compreensão de que as pessoas nascidas no território ao qual se atribuía determinada língua poderiam ser consideradas as "donas da língua", as responsáveis pela criação de normas e padrões de comunicação que, por sua vez, eram

---

"yo pienso, luego soy" está precedido por 150 años del ego conquirus imperial del "yo conquisto, luego soy". Recordemos que Descartes escribía su fi losofía desde Amsterdam, justo en el momento en que Holanda pasa a ser el centro del sistema-mundo a mediados del siglo XVII. Lo que Enrique Dussel nos dice con esto es que la condición de posibilidad política, económica, cultural y social para que un sujeto asuma la arrogancia de hablar como si fuera el ojo de Dios, es el sujeto cuya localización geopolítica está determinada por su existencia como colonizador/conquistador, es decir, como Ser imperial. De manera que el mito dualista y solipsista de un sujeto auto-generado, sin localización espacio-temporal en las relaciones de poder mundial, inaugura el mito epistemológico de la modernidad eurocentrada de un sujeto autogenerado que tiene acceso a la verdad universal, más allá del espacio y el tiempo, por medio de un monólogo, es decir, a través de una sordera ante el mundo y borrando el rostro del sujeto de enunciación, es decir, a través de una ceguera ante su propia localización espacial y corporal en la cartografía de poder mundial". (p.64)

entendidos como "próprios" daquela língua específica. Daí fica natural depreender que tais pessoas, as "falantes nativas", teriam um domínio/controle maior sobre essas línguas e as formas adequadas e corretas de comunicação relacionadas a elas. Além disso, nessa concepção de orientação monológica, cada sistema, cada língua nomeada, teria sua existência num universo relativamente imune ao contato com outras línguas nomeadas, pois as mudanças linguísticas eram entendidas como acontecendo muito lentamente, com a morosidade de um tempo histórico que apenas tardia e ocasionalmente incorporava os ditos empréstimos linguísticos à sua própria estrutura.

Essa concepção de língua tem implicações violentas para a educação linguística: ao essencializar e reificar construtos como *falante-nativo e língua materna*, por exemplo, ela constrói algumas pessoas como estando naturalmente, por acidente de nascimento, mais aptas a não apenas se comunicar efetivamente em determinada língua, mas também a se sentirem legitimadas para praticar tal língua de forma criativa e inovadora. Aos "não-nativos" fica reservado o papel de "aplicadores" das normas criadas pelos "nativos" (Kachru, 1982, 1985; Schmitz, 2014)[4]. Desse modo, as práticas comunicativas *diferentes* das compartilhadas por pessoas nascidas no território associado a determinada língua passam a ser consideradas ilegítimas (especialmente mas não apenas quando se dão nessa língua), e quem não tiver nascido e crescido dentro do território a que se entende pertencer determinada língua jamais atingirá a proficiência ideal, pois o ideal projetado é o do dito "falante nativo" e não será falante nativo quem nasceu em outro lugar. Pelo menos não nesta encarnação.

Essas perspectivas, corroboradas por boa parte dos estudos científicos, funcionam como o dispositivo social que Bourdieu chamou de *habitus* (Bourdieu, 1982), e constroem em nós estados de espírito receptivos a tais valores. Com elas, passamos a reiterar

[4] Uso propositadamente aqui (e em outros momentos do texto) o generalizador masculino a fim de destacar a percepção eurocentrada de tais conceitos.

práticas violentas que reforçam sensações de inadequação, de incapacidade, de inferioridade e frustração diante de objetivos inatingíveis que nos fazem adoecer. A Síndrome do Impostor, que acomete estudantes e professores/as/us de línguas de línguas igualmente, descrita por Bernat (2008), é uma consequência de tais crenças. Uma síndrome que causa, especialmente em professoras/es de línguas que se entendem (e são entendidas/os) como "não-nativos", mas também em aprendizes de línguas, uma sensação de estar sempre aquém da fluência necessária, sempre em déficit em relação a sua proficiência na língua que leciona e/ou estuda.

A partir do final do século XX, entretanto, a História passou a ser percebida como tendo um ritmo muito mais rápido, especialmente com a velocidade em que o desenvolvimento tecnológico tem acontecido e assim facilitado as trocas inter/transculturais, e ficou inegável que as línguas nomeadas estão em contato constante umas com as outras, e se influenciam mutuamente de forma acelerada. Também foi sendo possível evidenciar com muito mais acuidade a perspectiva bakhtiniana de língua como uma prática dialógica, sujeita a situações de enunciação heterogêneas, complexas e axiológicas, sempre envolvendo responsividade e polifonia em meio a relações de poder (Bakhtin, 2012; 2002). Nesse momento então fez-se mais clara a violência ontoepistemológica da visão de língua de orientação monolíngue e eurocentrada. Voltando os olhos (e a mente e o coração) para outras formas de conhecimento para além de tal visão, a ciência passou a dar espaço a linguistas fora da Europa, e com isso outros modos de conceber língua e linguagem foram tendo mais visibilidade. Linguistas como o indiano Kubchandani (1983) e o próprio Bakhtin e seu Círculo (cf. Faraco, 2009) começaram a estar mais presentes nas reflexões acadêmicas; ao lado disso, a preocupação crescente da Linguística Aplicada *indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) com questões sociais e com os desdobramentos da língua(gem) na vida das pessoas trouxeram para dentro dos muros das universidades estudos sobre situações

práticas de enunciação em que falantes multilíngues construíam sentidos de forma diferenciada a daquelas dos/das/des falantes monolíngues (e por vezes por vezes abstratos/as/es) que orientavam os estudos até então.

Com isso, uma concepção de língua diversa passou a orientar as reflexões sobre língua(gem). Em situações de interlocução entre falantes de línguas nomeadas diferentes, os processos de construção de sentido passaram a informar uma visão de língua como espaço de encontro e confronto entre culturas, percepções, entendimentos de mundo. As línguas foram percebidas como estando em contato constante umas com as outras, influenciando-se mutua e constantemente. Os sentidos, nessas interações, passaram a ser percebidos como resultantes de negociações situadas, de enunciações específicas e concretas. As línguas foram percebidas como existindo em espaços multimodais, ou seja, espaços sempre informados por outras modalidades de sentido para além do exclusivamente verbal; a noção de *repertório* passou a integrar os estudos sobre língua(gem), uma vez que, mais do que restringir-se a uma língua nomeada exclusivamente, as/os falantes multilíngues utilizavam vários outros recursos, linguísticos e extralinguísticos, em suas interações. Nesse campo de orientação translíngue, consequentemente, a ideia de "posse" da língua se torna evidentemente política, ou seja, uma questão de poder que não pode ser separada das situações de interação em que a língua tem existência. A noção de "ownership" de uma língua passa a ser discutida aqui como sendo de qualquer pessoa que exista em determinada língua nomeada, e não mais restrita a quem nasceu em um ou outro território – a noção anterior de "dono da língua" fica relacionada a questões de a quem se concede ou não o poder sobre uma língua específica, ao invés de estar ligada a características de um sistema linguístico abstrato construído nas gramáticas normativas.

Para entender melhor essa ideia, parece-me importante lembrar o conceito de normatividade imanente e normatividade

transcendente (Menezes de Souza, 2019). A concepção de língua de orientação translíngue, ao questionar a normatividade exteriormente construída, não implica em que não haja normatividade regulando as situações de interação. A normatividade existe sempre, mas é de ordens distintas. Nas práticas de língua(gem) do cotidiano, incluindo aquelas que informam as reflexões da translinguagem, a normatividade é construída de dentro, ou seja, a partir das situações concretas de enunciação, sempre negociada e aprendida na vivência das práticas, compartilhada nas e pelas comunidades que nos constituem. É uma normatividade que emerge das práticas. Nas palavras de Menezes de Souza (Ferraz et al, 2020, p. 2339):

> tem uma normatividade implícita, imanente, não refletida, que faz com que a gente fale igual aos nossos companheiros, aos nossos familiares, aos membros da mesma comunidade. Nesse contexto, ninguém vai dizer para nós "fala assim e não assado, é assim que se fala, isso é correto, isso não é correto". É uma normatividade que a gente aprende inconscientemente que, aparentemente, é uma normatividade não regrada, mas é, sim, regrada, portanto, é normatizada. A gente fala igual à comunidade em volta, aos familiares em volta, mas é uma normatividade não reconhecida. Isso gera a impressão [....] de que se você não souber usar a gramática, você fala de uma forma agramatical. Isso não é verdade: você está seguindo uma norma, mas é uma outra norma.

Essa noção de normatividade valoriza as formas linguísticas construídas de modo localizado, com base em interações concretas. Assim também a noção de língua que inspira o ILF feito no Brasil valoriza as situações de enunciação como espaços criativos que *produzem* lingua(gem,) quer esses espaços envolvam falantes ditos nativos ou não-nativos. Ser ou não ser, como diria Hamlet, aqui não funciona para determinar a efetividade ou funcionalidade da prática comunicativa em si, das estruturas verbais produzidas na interação: importa como a legitimidade, ou seja, a autoridade das pessoas envolvidas, se constrói em cada situação, e como tal legitimidade é compartilhada, imposta, aceita, reforçada, negada, etc. O ser ou não ser nativo, portanto, funciona como dimensão

significativa das práticas sociais que, ao operar dentro de uma concepção monolíngue, confere autoridade e legitimidade aos "nativos" e desautoriza os "nao-nativos".

ILF feito no Brasil

Decorre dessa noção de normatividade "implícita" ou "imanente" que, ao pensarmos na língua inglesa e como ela toma existência em situações de enunciação mundo afora, precisamos necessariamente rever nossas concepções não apenas de língua(gem), mas também de aquisição e de ensino-aprendizagem, sem falar nas concepções de sujeito, professor/a, estudante, aprendiz, que são entendidas de maneira diversa das que têm informado as teorias linguísticas criadas na modernidade/colonialidade (Jordão, 2014). Alguns conceitos centrais nas teorias de aquisição de línguas, como inteligibilidade e proficiência, além do conceito de normatividade, por exemplo, precisam ser também ressignificados.

Em linhas gerais, no universo de que tratam as perspectivas de ILF de orientação decolonial e translíngue, a noção de proficiência fica desconectada de origem nacional, do local de nascimento das pessoas; ser "nativo" ou "não-nativo" ainda tem aqui grande impacto nas relações de poder entre as pessoas, mas não é uma característica que define identidades, e sim uma dimensão das relações construída social e culturalmente; com isso, o "falante não-nativo" deixa de ser estigmatizado como alguém que se encontra no limbo da interlíngua, numa situação de passagem da qual jamais sairá ou, como mencionei antes, a não ser em uma nova encarnação. Para o processo de construção de sentidos, de interação, torna-se fundamental, nessa perspectiva, a habilidade de compreender e engajar-se produtivamente em contextos comunicativos interculturais, o que leva a uma abertura constante para negociar e um esforço permanente para entender o outro (e fazer-se entender) como atitudes constitutivas de situações de interação e sempre responsivas, na concepção de Bakhtin (2016). Assim, a

inteligibilidade é sempre contextual, relacionada a usos locais e específicos, emergente e situada, não podendo ser determinada a priori: ela se dá conforme se constitui cada situação de ccomunicação, interação, enunciação.

É essa percepção que nos permite falar em um ILF feito no Brasil (Jordão, 2023; Duboc e Siqueira, 2020)), ou seja, ir além da ideia de que existem jeitos brasileiros de usar o inglês, pois não se trata aqui de pensarmos em variação linguística no sentido de buscar descrever usos particulares, por vezes entendidos como *desvios*, de uma norma padrão. ILF feito no Brasil se refere sobretudo a um de pensar e fazer ILF a partir de uma concepção de língua de orientação translíngue, intercultural, e dentro de um projeto decolonial, preocupado com a redução da violência ontoepistemológica das teorias de aquisição de língua estrangeira eurocêntricas e de orientação monolíngue.

De acordo com Duboc e Siqueira (2020, p.231), ILF (Inglês como língua franca) feito no Brasil enfatiza justamente a "natureza crítica e política do inglês". Esse ILF, feito no Brasil, tem destacada preocupação com justiça social, engajado que se encontra com a luta contra a opressão, particularmente aquela causada pelo conceito de "falante nativo", que inferioriza o que é diferente, menospreza algumas pessoas e idolatra outras conforme seus locais de nascimento, buscando o apagamento dos "sotaques" e provocando o silenciamento das identidades "não-nativas". Khoshravi (2024, p.2347), antropólogo iraniano erradicado na Suécia, alinha seu pensamento com o do ILF feito no Brasil quando afirma que

> Sotaque não é nem a ausência de proficiência nem um significante de uma falta. Na verdade, é o oposto disso. Como verbo, acentuar significa falar com firmeza, enfatizar, acentuar. Para mim, sotaque é uma resposta intelectual à precariedade de trabalhar e pensar que pesquisadoras/es racialmente marginalizadas/os enfrentam em universidades européias. [....] Falar com sotaque significa quebrar e esmagar o que é tido como completo, homogêneo e harmonioso. Significa desvio da norma e destaca conflitos, contradições e

> discordâncias. O sotaque revela brechas e fissuras em teorias, conversas e pensamentos até então imaginados como intactos. O sotaque perturba.[5]

Como um projeto decolonial, o ILF feito no Brasil é um espaço de pesquisas e reflexões sobre como as pessoas afetam, influenciam, determinam, orientam as práticas em língua inglesa em países que não são considerados "nativos" dentro desse universo — especialmente, por uma questão de lócus de enunciação, no Brasil. Sua interface com a decolonialidade está primeiramente em desconectar-se (Mignolo, 2007) da orientação monolíngue no estudo das língua(gens), envolvendo também afastar-se da centralidade do falante nativo e da normatividade transcendente, como vimos na seção anterior.

Além disso, assim como os estudos decoloniais, os estudos de ILF feito no Brasil buscam dar visibilidade e legitimidade às vozes que têm sido desprezadas nas ontoepistemologias coloniais, e por isso se debruçam sobre práticas de língua(gem) realizadas em diversos contextos do cotidiano, escolares e não-escolares, enfocando especialmente as práticas translíngues de falantes brasileiras/os (cf. Rocha, 2008; Pereira, 2015; Mastrella-de-Andrade, 2019; Hashiguti, 2019, para mencionar algumas/uns).

Outra característica dessa interface é o reconhecimento da violência ontoepistêmica da colonialidade que orienta os métodos de ensino e as teorias de aprendizagem mais canônicos no campo do ensino-aprendizagem de línguas: ao reificar o construto do falante nativo, por exemplo, tais estudos constroem os sujeitos de língua(gem) e as línguas como se fossem coisas, objetos,

[5] No original: "accent is neither the absence of language proficiency nor a signifier of a lack. Rather, it is quite the opposite. As a verb, accent means to speak forcefully, to emphasize, and to accentuate. For me, accentedness is an intellectual response to the precariousness of working and thinking that racially marginalized researchers face at European universities [….] To accent means to break and to smash what is rendered as whole, homogenous, and harmonized. It signifies deviation from the norm and highlights conflicts, contradictions, and disagreements. Accent reveals gaps and cracks in the otherwise imagined intact theories, conversations, and thinking. Accent disturbs."

permitindo (e por vezes estimulando) que sejam hierarquizadas/os de acordo com suas "origens", ou seja, conforme seu local de nascimento. Quem não nasceu em lugares privilegiados como locais de origem de determinada língua tem suas práticas de língua(gem) consideradas ilegítimas, incorretas, agramaticais, inadequadas, independentemente de sua (im)pertinência em contextos enunciativos específicos. Como vimos acima, uma vez que a proficiência em um idioma fica, nessa perspectiva, ligada ao local de nascimento, a proficiência idealizada jamais poderá ser atingida por alguém que tenha nascido em outro lugar que não o da "origem" da língua.

Ainda na interface entre ILF e decolonialidade, o ILF feito no Brasil se engaja, necessariamente, na corpo-política, ou seja, busca situar as práticas em inglês observando seu ineditismo e sua não-transferabilidade. Isso quer dizer que a identificação do lócus de enunciação se torna importantíssima, uma vez que o conhecimento jamais se dá de forma descorporificada, transcendente, abstrata: ele tem corpo, subjetividade, mente e coração. Pessoas de carne e osso constroem os conhecimentos em geral e também os científicos e, embora compartilhem em suas comunidades procedimentos característicos desse fazer, imprimem nele suas próprias experiências. Desse modo, uma das lutas que movem o ILF feito no Brasil e as perspectivas decoloniais é o anti-racismo, na busca por desfazer as construções coloniais que projetam como ideal, e portanto melhor, o lado branco da força – para trazer uma referência ao dualismo presente na saga Guerra nas Estrelas.

Ao definir ELF feito no Brasil (que estou chamando aqui de ILF feito no Brasil), Duboc e Siqueira (2020, p. 310) explicam que ele se ancora nos seguintes pressupostos: pensa a língua inglesa como tendo em ILF uma *função*, e não sendo uma *variante* do inglês; questiona e desafia normas hegemônicas centradas no construto do falante nativo, legitimando a variação linguística; o ILF pertence a todas as pessoas que se relacionam com a língua inglesa em interações do cotidiano; e, continuam, "não está inextricavelmente ligado a uma cultura nacional, envolve usos nativos e não-nativos

dos mais diversos backgrounds"[6]. Daí se depreende que esse pensar sobre a língua inglesa rompe com a orientação monolíngue que informa as pesquisas e entendimentos sobre as práticas em inglês que, por sua vez, se constroem numa perspectiva colonial.

Duboc e Siqueira (2020) também destacam a relevância desse campo em sua interface com os estudos decoloniais, pois para eles (e para mim), uma das questões mais importantes que o ILF feito no Brasil deve se fazer é "em que medida as/os pesquisadoras/es de ILF do sul global estão engajadas/os em desobedecer, desestabilizar, e transformar o status da pesquisa e das práticas em ILF?" (idem, p.240). Essa pergunta ressalta a importância, para o ILF feito no Brasil, de se desligar dos pressupostos ontoepistemológicos com os quais têm sido construídas nossas reflexões sobre a língua inglesa e, a partir dessa ruptura agir localmente para promover práticas menos violentas no trabalho com o inglês. Para nos desconectarmos da colonialidade, continuam ela e ele, precisaremos, antes de mais nada, reconhecer que essa língua está fortemente ligada ao capitalismo e a questões econômicas que demandam uma reflexão crítica sobre nossos espaços de práxis e suas possibilidades de ruptura com a violência colonial. Conforme Schmicheck (2022, p.134),

> Ao serem informadas/os por teorizações sobre ensino crítico de línguas, ILF e decolonialidade, as/os docentes não podem deixar de ver suas salas de aula como arenas de luta por justiça social. Seja por um movimento mais quieto ou mais explícito, a mera reflexão sobre essas questões certamente levará professoras/es ativistas a promoverem modos novos e liberadores de ensino de inglês[7]

[6] No original: "it is not inextricably linked to a national culture, it encompasses both native and non-native users from the most diverse linguacultural backgrounds"

[7] No original: "by being informed by theorizations on critical language teaching, ELF and decoloniality, teachers cannot help but to see their classrooms as arenas of struggle for social justice. Be it through a quieter or louder movement, simply reflecting about these questions will most certainly lead activist teachers to promote new and liberating forms of ELT."

É nesse sentido que a decolonialidade, aliada à perspectiva de ILF que estou tomando aqui como referência, constitui para o campo da educação linguística uma possibilidade informada de resistência à violência ontoepistemológica da colonialidade.

Considerações finais

Como visão de mundo e prática "civilizatória", a modernidade/colonialidade construiu e exerceu violências para além da física. Com suas práticas de apagamento das diferenças, dentre outras formas de violência, o pensamento da modernidade/colonialidade justificou a eliminação do outro (inclusive partindo de intenções cheias de "boa fé"[8]) sob o pretexto de levar ao primitivo a civilização, ao imaturo a maturidade, à pobreza a riqueza, ao incompleto a completude, ao descrente a fé, etc. Dicotomizando o mundo em certo e errado absolutos, a modernidade/colonialidade apagou e inferiorizou o que era diferente dela.

O ILF feito no Brasil se apresenta como um campo de estudos que desenvolve uma perspectiva sobre o inglês como língua franca alinhada a projetos decoloniais, na medida em que ambos buscam combater, identificando, interrogando e interrompendo (Menezes de Souza, 2019) as violências das práticas coloniais numa dimensão ontoepistemológica.

No caso da presença da língua inglesa no Brasil, o projeto decolonial que orienta os estudos de ILF feito no Brasil se concretiza em ações voltadas, por exemplo, para a problematização do construto "falante nativo" e das noções de proficiência e inteligibilidade baseadas numa orientação monolíngue eurocêntrica, que toma uma noção de gramática transcendente como referência. Tal problematização permite a construção de noções mais agentivas de sujeito em língua(gem), levando a um espaço em que práticas de construção de sentido são entendidas

[8] Cf. Jordão, 2014

como situadas e portanto só podem ser consideradas efetivas ou não conforme sejam entendidas dentro de cada situação de enunciação e não a prioristicamente. Aqui também aluna/o e professor/a/e trabalham em relações mais horizontalizadas, nas quais colaboram para construir proficiência e inteligibilidade a partir da leitura contextualizada e crítica das situações de interação em sua materialidade.

Um último ponto que gostaria de ressaltar nessas considerações finais é que muitas das reflexões do ILF feito no Brasil, mesmo sendo explicitamente localizadas, podem ser significativas também para outros países e outras situações de prática que guardem semelhanças contextuais. No entanto, a decisão sobre sua pertinência e relevância será sempre situada, sempre dependente de como estamos lendo as diferentes situações de enunciação informada pelas dimensões contextuais que acionamos em cada interação. Isso não faz da perspectiva de ILF feito no Brasil um campo de estudos menos relevante – apenas atribui aos sujeitos que dele se aproximam a agentividade crítica de que dispõem para construir conhecimentos a partir de seus espaços, e não da aplicação ou transferência de saberes sem que haja uma leitura dos contextos de onde vêm e para onde vão tais saberes.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1982.

DUBOC, A. P., & SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: Expanding Theoretical Notions, Reframing Educational Policies. **Status Quaestionis**, p.231-258, 01 nov. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo–as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, D.; DUBOC, A. P.; SOUZA, L. M. M. DE. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2330–2355, set. 2020.

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

GROSFOGUEL, RAMÓN. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas. In: **El Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, p.63-78, 2007.

HASHIGUTI, S. T., DE CASTRO ÂNGELO, R. Inteligibilidade entre humanos e máquina no ensino-aprendizagem de inglês: uma questão decolonial. **Colóquio do grupo de pesquisa o corpo e a imagem no discurso**, p.220-240, jan. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORDAO, C.M. Aprendendo Língua Estrangeira Com o Professor Jacotot: Criticidade na Pedagogia Crítica e no Letramento Crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. **Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014.

JORDÃO, C.M. A case for *ELF feito no Brasil*. **ELT Journal**, v.77, n.3, p. 348–356, julho 2023, https://doi.org/10.1093/elt/ccad006

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: Takaki, N.; Maciel, R. (orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**, v. 2, p. 195-207, 2014.

KHOSRAVI, S. Doing migration studies with an accent. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, p. 1–13, 21 fev. 2024.

KHUBCHANDANI, L. M. **Plural languages, plural cultures**: Communication, identity, and sociopolitical change in contemporary India. The East-West Center, U.S.A., 1983.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, v. 14, n. 5, 26 nov. 2019.

MIGNOLO, W. D. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 449–514, mar. 2007.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 01, 2017.

MOITA LOPES, LP (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

PEREIRA, P. P. G. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, p. 411-437, jul.-dez. 2015

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. **Revista do SETA**, v. 2, 2008.

Capítulo 3

Amor pedagógico e emoções no ensino de língua inglesa em contexto de escola pública

Elecíntia Medina Vieira
(Escola Estadual Joaquim Francisco Xavier)
Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)

Introdução

O amor é "[...] uma emoção e um fenômeno universal" (Barcelos, 2023, p. 25), uma força transformadora, que inclui cuidado, compromisso e respeito (hooks, 2000). Devido à sua importância, na cultura popular, o amor é inspiração para a arte e a música (Clingan, 2015), e tem feito parte de pesquisas em várias áreas, incluindo a Educação. Apesar de sua importância, há alguns anos, o amor costumava ser visto com descrédito (Barcelos e Coelho, 2016), talvez devido à sua visão romantizada (hooks, 2000), e por ser considerado de complexa medição ou quantificação (Goldstein, 1997). Ademais, o amor ainda é visto como falta de rigor e sinônimo de vulnerabilidade (Barcelos, 2023).

Entretanto, ao contrário desse pensamento, o amor é importante em nossas vidas e no campo educacional, pois faz parte da essência humana e é "[…] uma das emoções mais importantes que professores eficazes podem cultivar e nutrir" (Barcelos e Coelho, 2016, p. 131). Nesse âmbito, termos como amorosidade (Freire, 1967, 1996, 1997), ética do amor (hooks, 1994, 2000, 2003) e amor pedagógico (Pestalozzi, em Incontri, 1997; Määttä e Uusiautti, 2011; Barcelos, 2019) vêm ganhando espaço tanto na Educação

quanto na Linguística Aplicada (LA). Barcelos e Coelho (2016) trazem as discussões do amor para LA, explicando sua importância na interação entre professores e alunos e no diálogo em sala de aula. Outros estudos mais recentes também focam o papel do amor pedagógico (Pavelescu e Petric, 2018; Li e Rawal, 2018; Barcelos, 2019, 2020b, 2023; Vieira, 2023). Apesar desses estudos, as pesquisas sobre o tema continuam escassas nacionalmente, sobretudo, quando comparadas à área da Educação (Vieira, 2023)[1].

Tendo em vista essa lacuna sobre o amor na área da LA, este trabalho traz um recorte do estudo de Vieira (2023), que investigou as crenças, as emoções e as ações de uma professora de língua inglesa (LI) sobre o amor pedagógico no contexto de escola pública. Entretanto, neste artigo, devido à limitação de espaço, apresentamos apenas os resultados relacionados às emoções que a professora vivencia em sua prática e sua relação com o amor pedagógico, portanto, este artigo tem como objetivo investigar as emoções de uma professora de LI de escola pública e sua relação com o amor pedagógico.

Este artigo está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, discorremos a respeito de emoções no ensino de línguas estrangeiras (LE) e sobre o amor pedagógico. Na terceira, detalhamos a metodologia de pesquisa. Por fim, discutimos os resultados e apresentamos as considerações finais.

Referencial teórico

Nesta seção, na primeira parte, discorremos brevemente sobre as emoções, definindo-as e discutindo sua importância no ensino e na aprendizagem de LE. Na segunda, definimos o amor pedagógico e trazemos pesquisas referentes a esse conceito.

[1] Como constatado em uma revisão de literatura realizada por Vieira (2023) no Google Acadêmico, principais periódicos nacionais e na plataforma CAPES, as pesquisas sobre o amor pedagógico são escassas, especialmente, em comparação à área da Educação.

Emoções no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras

De acordo com Hargreaves (1998), as emoções fazem parte de nossas vidas e estão presentes em todas as instituições e, consequentemente, na escola. Para o autor, as emoções estão "no coração do ensino" (Hargreaves, 1998, p. 835) e, por isso, esse processo constitui-se em uma prática emocional, sendo os bons professores "seres emocionais e apaixonados que se conectam com seus alunos e enchem seu trabalho e suas aulas de prazer, criatividade, desafio e alegria." (Hargreaves, 1998, p. 835).

Ao longo da história, as emoções nem sempre foram destaque em pesquisas na área de LA, pois a dimensão racional era mais evidenciada do que a emocional (Barcelos, 2015a). Esse cenário foi modificado através da virada afetiva (Pavlenko, 2013) ou virada emocional (Barcelos, 2013), gerando uma melhor compreensão sobre as emoções de alunos e professores. Nesse contexto, diversas pesquisas consideram que as emoções têm um papel relevante nos processos de ensino e de aprendizagem de LE (Aragão, 2005; Mastrella-de-Andrade, 2011; Barcelos, 2015a), já que é importante considerar os aspectos cognitivos e também os afetivos para compreendermos esses processos.

Neste trabalho, de acordo com a perspectiva da psicologia social, as emoções são definidas como "construtos dinâmicos, uma rede complexa que colore nossas percepções e influencia como escolhemos agir" (Barcelos e Ruohotie-Lyhty, 2018, p. 113). Além disso, as emoções são consideradas como culturais, contextuais e discursivas; elas são processos que se referem às interações que temos, em diferentes contextos e ocasiões, e como respondemos a essas interações (Barcelos e Aragão, 2018).

Aragão (2005), baseado na Biologia do Conhecer (Maturana, 1998), afirma que é a emoção que determina a ação, e não a razão. Para o autor, as emoções podem influenciar nossas ações e nossa relação com os outros, por isso, é importante compreendermos a relação entre nossas emoções e ações para uma atitude consciente e reflexiva.

Conforme Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), as emoções podem influenciar as ações de professores em sala de aula, o relacionamento com seus alunos e com os funcionários da escola e até mesmo sua profissão, assim como sua cognição e bem-estar (Xu, 2018), sendo importante compreendê-las como forma de auxiliar professores no ensino e atuação em sala de aula (Barcelos e Ruohotie-Lyhty, 2018; Xu, 2018). Portanto, é necessário espaço para discussão sobre as emoções no ensino para o desenvolvimento dos professores e de sua prática (Cowie, 2010).

Estudos sobre as emoções dos professores são importantes, em primeiro lugar, pelo fato de o ensino ser um processo cognitivo, relacional e emocional, exigindo do professor o conhecimento sobre suas próprias emoções, assim como as emoções de seus alunos (Barcelos e Aragão, 2018; Barcelos e Ruohotie-Lyhty, 2018). Em segundo lugar, conforme Barcelos (2015b), muito do stress e das licenças de saúde dos professores em nosso país ocorrem por causa da desconsideração ao aspecto emocional da prática docente, sendo por falta de conhecimento ou porque os ambientes de trabalho não se atentam a esse aspecto.

Amor Pedagógico e sua importância nos processos de ensino e de aprendizagem

Para Freire (1967, 2013), a amorosidade é um ato de liberdade, relacionado ao diálogo nutrido do amor e à criticidade, algo que está relacionado à boniteza da prática educativa, à alegria e ao esperançar. De forma semelhante, hooks (1994, 2003) relaciona o amor com um ensino crítico, ao cuidado que o professor tem em ensinar seus alunos a serem pensadores críticos para o seu desenvolvimento e sua participação na sociedade. Sua definição de amor está centrada na ética do amor, que compreende cuidado, respeito e cooperação (hooks, 2000); e que nos desafia a ir contra a dominação e em busca de justiça social (hooks, 1994, 2003).

A pedagogia amorosa ou amor pedagógico diz respeito ao amor à profissão, ao conteúdo e aos alunos, bem como à prática

desse amor: criar vínculos com os alunos, conhecê-los verdadeiramente, elogiá-los, ensiná-los a também serem amorosos na escola e na vida e promover um espaço de acolhida (Ridd, 2014). Também envolve amar e cuidar de si mesmo, como um compromisso com nosso próprio crescimento e aprendizagem (Ridd, 2014). Segundo Goldstein (1997), um ensino amoroso é relevante para os professores por ser uma satisfação profissional para eles, pois eles têm a expectativa de sentir a reciprocidade do amor dos alunos.

Para Määttä e Uusiautti (2011), o amor pedagógico pode se revelar na prática docente, através das emoções e ações dos professores. Para as autoras, esse conceito se relaciona à preocupação com o bem-estar dos alunos, consideração dos seus pontos fortes e planejamento de aulas de acordo com seus gostos e interesses, com o objetivo de incentivá-los a aprender e estimular sua autoestima, o que pode contribuir no sucesso da aprendizagem.

Barcelos (2019, 2023) divide os estudos sobre o amor em duas abordagens. A primeira é a abordagem do amor pedagógico, que se refere ao amor na relação professor-aluno em sala de aula, como em Goldstein (1997), Hatt (2005) e Määttä e Uusiautti (2011), usando termos como: amor pedagógico, pedagogia do amor, amor docente, ensino amoroso e pedagogia afetiva. A segunda é a abordagem crítica do amor ou amor revolucionário, que relaciona esse amor ao poder e à justiça e se apoia, principalmente, nas obras de Paulo Freire (1996, 2011) e em sua pedagogia crítica, e em hooks (2000); além disso, termos como "amor revolucionário", "pedagogia do amor de Freire", "pedagogia freireana do amor", ou "amor radical" são utilizados. A autora compara as duas abordagens, encontrando pontos em comum: colaboração, práxis, democracia, diálogo, respeito, ética e paciência.

O amor pedagógico, para Barcelos (2019), pode ser definido como um processo político-social, que inclui escolha e compromisso e envolve trabalhar pela cidadania, inclusão, justiça e integração de pensamento crítico. Para a autora, o conceito se

relaciona ao amor, cuidado, carinho e escuta aos alunos, atenção à individualidade de cada um, confiança e perseverança em seu potencial e promoção de uma sala de aula positiva. Conforme a autora, é um processo que compreende vulnerabilidade, requer tempo e coragem e também envolve o autocuidado.

Pesquisas mais recentes sobre o amor pedagógico ou pedagogia amorosa têm sido realizadas no exterior na LA (Li, Miao, 2022; Chen, 2023; Ghiasvand, Sharifpour, 2024; Ghiasvand, Sharifpour , Kogani, 2024) e em nosso país (Vieira, 2023), como também em uma perspectiva crítica (Barcelos, 2023). Ainda assim, configuram-se escassos os estudos sobre o tema no contexto brasileiro.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, já que interpreta a experiência vivida de seres humanos (Oliveira, 2010), configurando-se em um estudo de caso, pois investiga um fenômeno em seu contexto da vida real, buscando responder questões do tipo "como" e por que" sobre um conjunto de acontecimentos (Yin, 2001). Este estudo de caso foi realizado em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), localizada do interior de Minas Gerais. A participante da pesquisa, Patrícia (pseudônimo), é uma professora efetiva de LI dessa escola. Ela assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa.

Patrícia, 43 anos[2], formou-se em Letras (Português/Inglês), em 2014, e há doze anos atuava como professora, sendo cinco anos nessa escola. Ela possuía um total de treze turmas: quatro turmas de 6º ano e quatro turmas de 7º ano, e o restante, do 1º ao 5º ano em uma escola particular. Já trabalhou em diferentes contextos e níveis de ensino e com diferentes faixas etárias: Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, escola pública e privada, cursos de idiomas e aulas particulares. A escolha da participante considerou os seguintes

[2] Dados referentes ao momento da pesquisa realizada em Vieira (2023).

critérios[3]: idade, tempo de experiência, níveis e contextos de ensino, se possui especialização, se participa ou já participou de curso de formação continuada, e sua compreensão sobre o amor pedagógico.

Os instrumentos de coleta utilizados foram: um questionário, narrativas escrita e visual, observações de aula e entrevista. Em primeiro lugar, foi utilizado um questionário com o objetivo de selecionar o(a) participante da pesquisa. Os questionários, segundo Dörnyei e Taguchi (2009), são fáceis de elaborar e capazes de agrupar uma grande quantidade de informações em pouco tempo, podendo ser utilizados com uma variedade de pessoas, situações e tópicos.

Posteriormente, foram aplicadas uma narrativa escrita e uma narrativa visual. Para Barcelos (2020a), através das narrativas, as vozes dos professores se tornam públicas, sendo possível mapear as emoções e associá-las com identidades. As narrativas escritas e visuais nos possibilitam refletir sobre nossa história e nos ajudam a compreender os processos de ensino e de aprendizagem de línguas (Barcelos, 2020a).

As observações de aulas ocorreram em uma turma do 6º ano, selecionada pela professora, pois, segundo ela, os alunos seriam mais "calmos". Foram observadas 7 aulas, de abril a maio de 2022. A observação nos possibilita ver e ouvir, conseguir informações e examinar os fatos que desejamos estudar, nos permitindo um contato direto com a realidade (Lakatos, Marconi, 2003).

E, por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada, em junho de 2022. Com consentimento prévio da participante, a entrevista foi gravada e transcrita, sem uso de programas de transcrição e, posteriormente, analisada. De acordo com Patton (2015), as entrevistas nos permitem ir além do comportamento, e investigar experiências, percepções, opiniões e sentimentos do entrevistado, compreendendo sua visão de mundo.

[3] Com o objetivo de selecionar o(a) participante da pesquisa, foi aplicado um questionário aos 3 professores efetivos de língua inglesa das escolas públicas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na cidade em que a pesquisa foi realizada. A participante foi selecionada devido à sua experiência e às suas respostas com relação ao amor pedagógico.

A análise dos dados seguiu procedimentos baseados na análise de conteúdo (Bardin, 2016), consistindo em: 1) pré-análise: leitura e escolha do material para constituição do corpus da pesquisa; 2) exploração do material: escolha de temas para serem analisados; e 3) tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Discussão dos resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos dados com relação às emoções que Patrícia vivencia em sua prática, sendo elas: a) raiva, b) tristeza, c) alegria e d) amor e sua relação com o amor pedagógico. O quadro a seguir demonstra as emoções da professora e suas fontes.

Emoção	**Fonte das emoções**
1. Raiva	Conversa, indisciplina;
2. Tristeza	Falta de respeito dos alunos e suas famílias; indisciplina; desvalorização da docência,
3.Alegria	Em ser professora; em ser acolhida pelos alunos; demonstração de interesse deles,
4.Amor	Pela profissão, pelos alunos, pela língua.

Quadro - Emoções de Patrícia
Fonte: Vieira (2023).

Como ilustrado no quadro, as emoções de Patrícia foram diversas, pois demonstrou raiva e tristeza pela indisciplina dos alunos e tristeza pela falta de respeito deles e de suas famílias, assim como pela desvalorização da docência na sociedade; porém, também demonstrou alegria em ser professora, em ser acolhida em sala de aula e por ver seus alunos demonstrando interesse pela matéria; e o amor por sua profissão, por seus alunos e pela LI. Descrevemos cada uma das emoções e suas fontes a seguir.

Raiva

Segundo o dicionário de Psicologia *APA*[4], a raiva é uma emoção representada por uma tensão decorrente de uma frustração ou injustiça. Para Cardoso (2018), a raiva pode ser caracterizada por desagrado, irritação e frustração ou pela presença de obstáculos que possam impedir alcançar determinado objetivo.

A raiva que Patrícia sentia estava relacionada à indisciplina. Em uma das aulas, enquanto a professora está explicando, ela pergunta: "Ué, gente, estou explicando para quem?!" (OBS-29abr2022)[5]. Algumas das situações que ocorreram em aula e suas ações vinculadas a essa emoção são: a) quanto à conversa dos alunos, Patrícia pede silêncio: "Para de conversar. Eu estou explicando. Depois não sabe fazer" (OBS-13mai2022); b) quanto à distração dos alunos, ela chama atenção: "Para de comer" (OBS-19mai2022); c) com relação às perguntas repetidas dos alunos, ela responde: "Nossa, gente, toda hora tem que falar a mesma coisa" (OBS-05mai2022); d) com relação às perguntas de incompreensão da matéria, como as regras do plural, ela responde: "Pelo o que estou vendo, vocês não estão sabendo nem singular e nem plural"; e) com relação à demora ou recusa dos alunos em copiar, ela comenta: "Não tem como ajudar aquele que não quer. Cinco pontos jogados no lixo e ficar de recuperação. Vou ter que mandar bilhetinho para a mãe" (OBS-12mai2022).

Diante da indisciplina, Patrícia pede silêncio, conversa e expõe as regras da escola, como a de não se alimentar em aula e a de manter a sala limpa (OBS-29abr2022). Quando essas tentativas não surtem efeito, ela adverte os alunos com algumas medidas, tais como: recuperação, a não correção de exercícios e provas,

[4] APA – American Psychological Association - Associação de Psicologia Americana - (https://dictionary.apa.org/).

[5] Todos os excertos são identificados com o pseudônimo da participante e a inicial do instrumento de coleta (Q- questionário; NE- narrativa escrita; NV- narrativa visual; OBS- observação de aula; E- entrevista) e a data em que foram realizados.

solicitação de ajuda externa (supervisora e diretor) e passar mais atividades de cópias.[6]

Em sua entrevista, a professora afirma ter dificuldades para realizar algumas ações, como discutir temas, tais como o "maio amarelo", com relação à segurança no trânsito, por causa da indisciplina: "[...] eu dava cartazes, trabalhos com explicações [...] eu fazia com eles lá no refeitório, aí você está fazendo cartaz com um, o outro está correndo pela escola afora, é difícil!" (Patrícia-E-03jun2022). Da mesma forma, a participante afirma ser difícil levar a turma para outros locais da escola, como a sala de vídeo, sala de informática e pátio. Para ela, essa atitude seria para evitar mais bagunça: "[...] eu já tentei fazer aula diferente, mas levo lá para fora e eles não ficam quietos, então, eu prefiro deixar eles na sala." (Patrícia-E-03jun2022).

Dessa forma, vemos que essa dinâmica afeta suas emoções de forma significativa, gerando nela a raiva e a tristeza. Ao mesmo tempo, essas emoções influenciam sua prática. Por causa da indisciplina, Patrícia costumava utilizar muitas atividades de cópias (OBS-29abr2022), para diminuir a bagunça, e talvez, também por acreditar que seus alunos não conseguiam aprender (Patrícia-E-03jun2022). Ao não acreditar na capacidade dos alunos, não focar em seus pontos fortes, e não promover um ensino crítico, ela sente as emoções de raiva e tristeza que, ao mesmo tempo, influencia as ações dos alunos, gerando a indisciplina, pois não se interessam pelas cópias. A emoção da raiva também relaciona-se com o amor pedagógico, já que nos faz refletir e não aceitar quaisquer formas de tratamento e condições de trabalho, nos impulsionando a ir à luta, com um amor "armado", um amor "brigão" (Freire, 1997, p. 8), relacionado à justiça (hooks, 2000).

Como apresentado em Cardoso (2018), Patrícia sente desagrado, irritação e frustração pelas situações pelas quais passa em sua sala de aula, o que acaba sendo um obstáculo para que ela

[6] As advertências não foram executadas durante o período de observações de aulas.

possa alcançar seu objetivo: que os alunos façam silêncio e prestem atenção à aula.

Tristeza

A tristeza, de acordo com o dicionário de Psicologia *APA,* é definida como infelicidade, geralmente ocasionada pela perda de algo que valorizamos. É caracterizada, para Cardoso (2018), como sofrimento e ausência da alegria, podendo resultar de uma decepção ou angústia. Além da indisciplina, outros fatores fizeram Patrícia sentir tristeza: a falta de respeito por parte dos alunos e de suas famílias e a desvalorização da docência em nosso país. A seguir, abordo sobre cada uma dessas questões.

Em uma das aulas observadas, ela sente tristeza por ter que chamar atenção de um aluno várias vezes e ele não a obedece (OBS13mai2022). Em outra aula, diante da conversa, e com uma expressão de tristeza, ela se senta, pensativa, em sua cadeira, e depois comenta: "Tem que rir para não chorar!" (OBS-19mai2022). Durante a entrevista, Patrícia confessou: "Às vezes, eu tenho vontade de sair correndo (risos)" (Patrícia-E-03jun2022). Apesar dos risos, demonstrou tristeza com relação ao comportamento dos alunos.

Outra fonte de tristeza para Patrícia é a falta de respeito por parte das famílias de seus alunos: "Nos tempos de hoje está muito difícil dar aula. A gente não tem o apoio das famílias. Nós não temos valor, nem dos alunos, nem da família" (Patrícia-E03jun2022). A professora se sente triste pelo comportamento dos estudantes e por não ter a colaboração dos pais e responsáveis.

Ademais, Patrícia sente tristeza e até mesmo raiva sobre como os professores são tratados. Ela conta que, quando escolheu a profissão, ela tinha uma outra visão: "[...] E é o que nós não temos. Não estamos tendo respeito. Quando eu decidi ser professora, era outro olhar que eu tinha. Um olhar de ser respeitada... (Patrícia-E-03jun2022). A tristeza tem relação com a falta de reconhecimento que esperava ter ao escolher a profissão, resultando de algo que valorizamos e não é alcançado (Cardoso, 2018): o interesse, a atenção

e a participação dos alunos e o reconhecimento e respeito de sua profissão. Como não consegue alcançar esses objetivos, sente-se triste. É importante destacar que sentir emoções como raiva e tristeza também faz parte do amor pedagógico, pois ele inclui a competência e o rigor do professor (Freire, 2011), logo, um professor amoroso não é aquele que tudo permite e aceita (Vieira, 2023).

Alegria

O dicionário de Psicologia *APA* relaciona a alegria à sensação de bem-estar e satisfação. Apesar das emoções de raiva e tristeza pela indisciplina e falta de respeito dos alunos e de suas famílias, Patrícia demonstra sentir alegria na escolha de sua profissão, se sentir acolhida por seus alunos, e pela demonstração de interesse deles pela matéria.

Em primeiro lugar, ela demonstra alegria por ter escolhido sua profissão pois, para ela, ser professora é "uma experiência incrível", já que compartilha conhecimento com os alunos e os auxilia na sala de aula e na vida, sendo, além de professora, uma amiga para eles (Patrícia-NE-08abr2022).

Em segundo lugar, Patrícia se alegra quando é acolhida por seus alunos. Em sua entrevista, ela evidencia a necessidade em ser acolhida por eles:

> Aí você sai da sala, e vem um aluno e te abraça. Ontem, foi assim, eu saí de uma sala, que estava fazendo muita bagunça, depois, na hora que eu estava voltando para a sala dos professores, umas três meninas, daquela sala que estava fazendo bagunça, que eu tinha chamado atenção, vieram e me abraçaram. Aí, é assim, é uma recompensa! A gente que é professora, as recompensas são nas pequenas coisas, um abraço, uma palavra. Você pode até estar brava, aí o aluno vem e te fala uma palavra de carinho, aí você já amolece. Às vezes, eu falo assim: "Ai, meu Deus! Não quero mais ser professora! Vou fazer outra faculdade". Aí, daí a pouco, vem um aluno, te abraça, "Não, é isso mesmo que eu quero!" Pronto! Vai mudando de ideia (Patrícia-E03jun2022).

A participante demonstra alegria ao ver um aluno correndo para abraçá-la, o que também foi confirmado através das observações de aulas. No primeiro dia de aula observado, duas alunas vão correndo ao seu encontro e ela sorri, demonstrando alegria ao sentir-se amada (OBS-28abr2022). Isso mostra que apesar da indisciplina e das dificuldades relacionadas à docência, um gesto de carinho de seus alunos pode reanimá-la, sendo uma motivação para permanecer em sua profissão: "[...] Cada carinho que eu recebo, cada abraço, cada palavra amiga me faz ter a sensação de estar no caminho certo" (PatríciaNE-08abr2022).

Em sua entrevista, Patrícia comenta que se houver apenas um aluno que a faça se sentir feliz, já se considera satisfeita, o que se relaciona ao que Goldstein (1997) explica sobre a expectativa do professor em sentir o amor dos alunos, sendo uma satisfação profissional para eles. Conforme registros das observações de aulas, Patrícia expressa alegria também quando conversa com os alunos e ri com eles na hora da aula, quando contam piadas e fazem brincadeiras (OBS-05mai2022), demonstrando momentos de descontração e leveza.

Por fim, outra fonte de alegria para Patrícia é ver seus alunos prestando atenção, participando da aula, fazendo perguntas e tirando suas dúvidas. Uma das práticas pedagógicas de Patrícia é a resposta às dúvidas dos alunos e, na maioria das vezes, demonstra boa vontade ao respondê-los. Em vários momentos, eles fazem perguntas sobre o que ela acabou de explicar e ela explica novamente com calma, esclarecendo as dúvidas (OBS-28abr2022). Essa alegria ao ver o interesse deles é representada em sua narrativa visual, ilustrada a seguir:

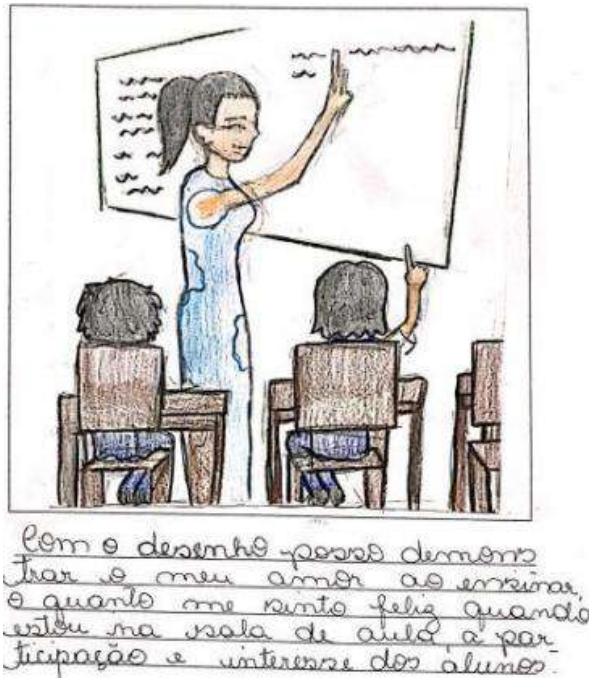


Figura 1 - Narrativa Visual de Patrícia
Fonte: Vieira (2023)

Patrícia se desenha como a professora no centro da sala, escrevendo no quadro e sorrindo. Na sala, um aluno está ouvindo e o outro pedindo permissão para participar, não havendo balões de fala, o que indica que não há conversa entre os estudantes. Em sua narrativa, ela afirma se sentir feliz com sua profissão: "Com o desenho posso demonstrar [...] o quanto me sinto feliz quando estou na sala de aula, a participação e interesse dos alunos" (Patrícia-NV-25abr2022). Não há um verbo na frase "a participação e interesse dos alunos", mas podemos inferir que ela sente alegria quando eles participam da aula e demonstram interesse. Além de explicar o que sente, ela desenha-se sorrindo, demonstrando sua alegria. Como Freire (2011) ressalta, o ensinar e o aprender são processos que não devem ocorrer sem a alegria e a boniteza da prática educativa.

Cardoso (2018) esclarece que a alegria se caracteriza pelo contentamento e prazer, resultando de uma experiência agradável ou de bem-estar. Patrícia manifesta contentamento pela escolha de sua profissão e prazer por estar em sala de aula pois, segundo ela, ser professora é uma experiência emocionante. Através dos dados, percebemos que, quando Patrícia age com relação ao amor pedagógico, tendo paciência com as dúvidas e questionamentos dos alunos e um bom relacionamento com eles, ela sente a emoção da alegria.

Amor

O amor é definido, pelo dicionário de Psicologia *APA,* como uma emoção complexa que compreende afeição e ternura. A emoção do amor se baseia em admiração, carinho, confiança e dedicação, no desejo de todo bem ao outro (Cardoso, 2018). Patrícia expressa amor pela LI, por sua profissão e pela Educação. A seguir, abordo sobre cada um desses.

Seu amor pela LI é aparente, quando Patrícia comenta sobre o que a levou ser professora de inglês e ela menciona seu gosto pela língua: "[...] Eu sempre gostei de inglês. Às vezes, até tentava cantar músicas em inglês, quando era criança" (Patrícia-E-03jun2022). Esse amor surgiu quando ela ainda era criança, através das músicas. A participante conta que sua inspiração foi sua primeira professora de inglês, pois ensinava com amor: "Suas aulas eram bem dinâmicas e divertidas e por isso o meu desejo de aprender a língua a cada dia foi aumentando" (Patrícia-NE-08abr2022). Esse tipo de aula aumentou seu amor pela LI, e a forma como sua professora a ensinava a inspirou na escolha da profissão.

Patrícia declara seu amor pela profissão e pela Educação, contando que essa emoção veio desde a quinta série: "O meu amor pela Educação nasceu bem cedo, na 5ª série, que hoje é 6º ano, foi o meu primeiro contato com a língua" (Patrícia-NE08abr2022). A participante relata que desde quando começou a estudar inglês na escola pública, ela já sabia a profissão que escolheria: "Quando eu

comecei a estudar Inglês, eu já sentia uma vontade de ser professora de inglês." (Patrícia-E-03jun2022). Ela comenta que foi um longo caminho para se tornar professora, mas ela não desistiu:

> [...] Não foi fácil minha trajetória. Confesso que quase desisti mas o amor venceu mais uma vez. Me formei em 2014 e, logo em seguida, fiz o concurso público e passei. Tomei posse em 2017 na escola que trabalho atualmente. Amo o que eu faço! (Patrícia-NE-08abr2022)

A professora conta sua trajetória na profissão, relatando que, após chegar dos Estados Unidos, tinha condições financeiras para fazer um curso de Medicina, mas que, mesmo assim, optou por ser professora, pelo seu amor pela Educação, pela profissão e pela língua. Em sua narrativa visual, expressa seu amor pelo ensino, por se desenhar sorrindo em sala de aula, explicando a matéria. Também declara isso em sua descrição sobre o desenho: "Com o desenho posso demonstrar o meu amor ao ensinar" (Patrícia-NV-25abr2022).

A análise dos dados sugeriu a emoção do amor com relação aos alunos (Ridd, 2014), contendo duas características relacionadas ao amor pedagógico: a) compaixão, que inclui compreensão, conhecimento sobre os alunos e suas histórias de vida, paciência, respeito e cuidado (Barcelos, 2019; Määttä e Uusiautti, 2011); e b) reciprocidade, a expectativa de também ser amada (Goldstein, 1997).

Uma das características do amor pedagógico e que se relaciona à emoção do amor na prática de Patrícia é conhecer os alunos e compreendê-los, como ela conta em seu relato:

> [...] Acho que foi o último sábado de aula. Foi um aluno na sala e ele faz muita bagunça. Ele não presta atenção na aula, ele não fica quieto. Nesse dia, foi só ele de aluno. Eu sentei e fui conversar com ele. Aí, não fui professora, fui psicóloga, aí fui descobrir, tadinho, a vida dele. Ele foi me contar. Aí eu fui perceber porque que ele é tão rebelde, porque que ele não presta atenção. A vida dele é muito sofrida. E aí, agora ele está indo à aula. Depois que ele já contou tudo para mim, agora ele vai à aula, faz toda minha atividade e fica quietinho." (Patrícia-E-03jun2022).

A emoção de amor aos alunos se relaciona ao amor pedagógico através de suas ações: conversar com os alunos e conhecer suas histórias de vida. Para Patrícia, ao ouvir os alunos, é possível compreender o comportamento e suas atitudes em sala de aula, passando-lhes confiança, e eles podem se sentir mais interessados na aula, como no relato descrito. O amor aos alunos se manifesta através do respeito, paciência e escuta, incluindo além de ensinar, ouvir os alunos e respeitar sua individualidade. Essas são algumas das características do conceito, segundo Barcelos (2019): o amor, a escuta, o cuidado e respeito à singularidade de cada aluno, algumas formas de colocar a emoção do amor e o conceito de amor pedagógico em prática em sala de aula.

Os dados revelam que Patrícia sente a emoção do amor pela Educação, pela LI e por seus alunos; e, em sua prática, algumas de suas ações correspondem aos aspectos ligados ao conceito de amor pedagógico, como a escuta ativa com relação às histórias dos alunos e o relacionamento leve que tem com a turma, demonstrando paciência com suas dificuldades; porém, nem sempre suas ações estavam de acordo com o amor pedagógico, implicando na importância dos professores conhecerem o conceito e as formas de colocá-lo em prática nos cursos de formação de professores.

Em resumo, as emoções da participante evidenciam que o ensino envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais (Hargreaves, 1998; Barcelos e Aragão, 2018; Barcelos e Ruohotie-Lyhty, 2018). Como descrito, Patrícia vivencia uma gama de emoções em sua prática docente, o que reforça a importância de compreendê-las para entender melhor os professores, o ensino e o impacto das emoções em suas ações, nos relacionamentos com alunos e colegas, e na forma como percebem sua própria profissão (Xu, 2018; Aragão, 2005).

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo investigar as emoções que uma professora de LI de escola pública vivencia em sua prática e sua relação com o amor pedagógico. Essa discussão se baseou na importância das emoções no processo de ensino de LE (Barcelos e Ruohotie-Lyhty, 2018; Barcelos e Aragão, 2018) e no conceito de amor pedagógico (Barcelos, 2019; Määttä e Uusiautti, 2011).

Patrícia vivencia diferentes emoções em sua prática, como raiva, tristeza, alegria e amor. A raiva e a tristeza ocorrem devido à indisciplina e falta de respeito, assim, as conversas e a falta de interesse dos alunos causam essas emoções na docente. A falta de respeito das famílias dos seus alunos e da sociedade com relação à sua profissão também causa tristeza. A indisciplina causa a raiva, que influencia ações como advertências de recuperação e mais exercícios e cópias. Também gera desânimo em planejar aulas mais motivadoras, o que culmina no desinteresse dos estudantes e na indisciplina.

As emoções de alegria e amor se relacionam à escolha da profissão. Patrícia declara sentir alegria e amor em ser professora, emoções que estão ligadas à percepção do interesse dos alunos pelas aulas. A alegria se relaciona ao contato com os alunos e à sensação de acolhimento e por vê-los interessados na matéria, o que pode ser confirmado através das observações de aula, pelo relacionamento leve entre eles, e as conversas sobre a vida pessoal.

Patrícia expressa amor tanto por seus alunos quanto por estar em sala de aula. Como discutido no referencial teórico, o ensino é permeado por uma complexa rede de emoções e, por isso, é fundamental considerar as emoções dos professores, já que, como afirma Hargreaves (1998, p. 835), elas estão "no coração do ensino". Além de conhecer as emoções, é importante compreender suas fontes e consequências, para que sejam pensadas soluções para auxiliar os professores e seu bem-estar emocional (Xu, 2018). Portanto, é necessário tempo e

espaço para discussões sobre as emoções nos cursos de formações de professores, para o desenvolvimento dos professores e suas práticas.

Algumas das ações da participante estão de acordo com o que é abordado na literatura sobre o amor pedagógico (Barcelos, 2019; Määttä e Uusiautti, 2011): paciência com os alunos, escuta e o relacionamento leve que tem com eles, vivências que a fazem sentir alegria, pela sensação de acolhimento; e amor, quando sente que esse é recíproco.

É possível perceber, na história de Patrícia, a relação entre emoções e ações, pois quando ela age de acordo com as características do amor pedagógico, sente as emoções de alegria e de amor, por exemplo, quando tem paciência com as dúvidas dos alunos e ouve suas histórias. Quando suas ações estão em oposição, ela sente as emoções de raiva e de tristeza, devido à indisciplina dos alunos. Ainda assim, é necessário recordar questões extraclasse que podem se relacionar a gênero (sobrecarga profissional e doméstica), desvalorização salarial e profissional do professor, com longas jornadas de trabalho, muitas escolas e turmas, fatos que contribuem para a desmotivação pela profissão.

Conforme Vieira (2023, p. 103), "ser professor é um misto de emoções", por isso, as emoções descritas neste estudo podem ser comuns em sala de aula. Podemos sentir tristeza quando não alcançamos um objetivo, ou raiva ao percebermos a falta de respeito pela nossa profissão.

Também podemos sentir alegria por estar com nossos alunos e ensiná-los a pensar criticamente; e sentir amor, pela profissão, pela Educação e pela matéria que lecionamos, pois não é incorreto o professor afirmar que trabalha com amor e por amor, pois isso inclui a responsabilidade e o comprometimento da Educação, contudo, é fundamental a consciência e a luta dos professores por seus direitos (Vieira, 2023).

Este trabalho traz três implicações para a formação de professores e ensino e a aprendizagem de LE. Em primeiro lugar, é

preciso inserir o amor pedagógico nos currículos de graduação e pós-graduação em Letras, ou incluí-lo como tema em discussões nas disciplinas, em programas de formação continuada, congressos e simpósios. Em segundo lugar, este trabalho demonstrou a relevância de transformar o amor pedagógico dos professores em ação, e que possamos nos questionar, a cada aula: "• O que o amor faria agora? • Como posso colocar mais amor no que faço? • Como posso ensinar com mais amor? • Como posso ver meus alunos com olhos mais amorosos? (Barcelos e Coelho, 2016, p. 141). Em terceiro lugar, é necessário que os professores tenham consciência de suas emoções e a relação com suas ações, para que possam refletir sobre como podem influenciar sua prática, e ainda, que tenham espaço para poderem relatar suas emoções e aprenderem a lidar com elas. Assim, é preciso que as emoções façam parte dos currículos de cursos de formação de professores e seja um tema presente nas escolas, em sala de aula e em reuniões pedagógicas.

Trabalhos futuros poderiam investigar as emoções e o amor pedagógico no ensino e aprendizagem de LE, assim como o conceito de amor revolucionário crítico (Barcelos, 2023), com professores de diferentes gêneros e idades, diversos contextos (escolas públicas e privadas) e níveis (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior), como também com estudantes de diferentes níveis, idades e contextos de ensino.

Esperamos que este estudo seja inspiração para novas pesquisas sobre o amor pedagógico e que possa lançar luz à professores de escolas públicas e privadas do país, para que possam compreender e refletir sobre o conceito e o papel do amor pedagógico em todos os contextos e níveis educacionais, e saibam como colocá-lo em prática, em busca de um ensino mais amoroso (hooks, 1994, 2000; Freire, 1997). Desejamos que o amor esteja presente não só em nossos pensamentos e discursos mas, sobretudo, em nossas ações no dia a dia e em nossa prática em sala de aula.

Referências

ARAGÃO, Rodrigo. *Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês.* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005. FapUNIFESP (SciELO).

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

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

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

BARCELOS, Ana Maria F.; COELHO, Hilda Simone H.. 5 *Language Learning and Teaching: what's love got to do with it?* Positive Psychology In Sla, [S.L.], p. 130-144, 31 dez. 2016.

BARCELOS, Ana Maria F.; RUOHOTIE-LYHTY, Maria. *Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: implications for teacher education.* Emotions In Second Language Teaching, [S.L.], p. 109-124, 2018. Springer International Publishing.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Compreendendo a pesquisa (de) narrativa.* In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. GOMES

JUNIOR, Ronaldo Corrêa (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2020a. p. 17-37.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Estudando o Conceito do Amor na Educação Linguística: uma revisão dos estudos dentro da abordagem crítica.* Signum: Estudos da Linguagem, *[S. l.]*, v. 25, n. 2, p. 24–35, 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Revolutionary Love and peace in the construction of an English teacher's professional identity.* In: OXFORD, M. Olivero; HARRISON, T. Gregersen (Eds). Peacebuilding in language education: Innovations in theory and practice. Oxford: Multilingual Matters, 2020b. p. 1-14.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities.* Studies In Second Language Learning And Teaching, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 1 jan. 2015a. Adam Mickiewicz University Poznan.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2016.

CARDOSO, A. *Dicionário de Emoções, Sentimentos e Estados de Ânimo.* Epígrafe. 2ª ed. [edição eletrônica]. Foz do Iguaçu/PR. 2018.

CHABOT, Sean. *Love and Revolution.* Critical Sociology, [S.L.], v. 34, n. 6, p. 803-828, nov. 2008. SAGE Publications.

CHEN, Shuya. *Modeling the effect of loving pedagogy dispositions and teacher self-efficacy on teacher burnout.* Frontiers in Psychology, v. 14, p. 1157324, 2023.

CLINGAN, Joan. *A Pedagogy of Love.* Journal Of Sustainability Education, Prescott, v. 9, p. 1-7, mar. 2015.

COWIE, Neil. *Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and*

their work. Teaching And Teacher Education, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 235-242, jan. 2011. Elsevier BV.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: OLHO d'água, 1997.

GHIASVAND, Farhad; SHARIFPOUR, Pardis. *"An L2 Education without Love is not Education at All": a phenomenographic study of undergraduate EFL students' perceptions of pedagogical love,* 2024.

GHIASVAND, Farhad; SHARIFPOUR, Pardis; KOGANI, Maryam. *Mapping the ecological constellation of loving pedagogy practice in EFL contexts: a transcendental phenomenological analysis.* Current Psychology, p. 1-17, 2024.

GOLDSTEIN, Lisa S. *Teaching with Love: A Feminist Approach to Early Childhood Education.* Rethinking Childhood. Peter Lang Publishing: New York, 1997.

HARGREAVES, Andy. *The emotional practice of teaching.* Teaching and teacher education, 1998.

HATT, Blaine E. *Pedagogical love in the transactional curriculum*. Journal Of Curriculum Studies, [S.L.], v. 37, n. 6, p. 671-688, jan. 2005. Informa UK Limited.

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

hooks, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

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

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: Educação e Ética.* São Paulo: Scipione, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade (org.). *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas, 2003.

LI, Bo; MIAO, Guoxin. *On the role of Chinese English as a foreign language: Teachers' well-being and loving pedagogy in their academic engagement.* Frontiers in Psychology, v. 13, p. 941226, 2022.

LI, Wendy; RAWAL, Hima. *Waning and Waxing of Love: unpacking layers of teacher emotion. Chinese Journal Of Applied Linguistics*, [S.L.], v. 41, n. 4, p. 552-570, 1 nov. 2018. Walter de Gruyter GmbH.

MÄÄTTÄ, Kaarina; UUSIAUTTI, Satu. *Pedagogical Love and Good Teacherhood. In Education*, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 29-41, 9 jan. 2011. University of Regina Library.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares.* Campinas: Pontes Editores, 2011.

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

OLIVEIRA, C. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.* Travessias, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1 -16, 2010.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*, Saint Paul: Sage Publishing, 2014.

PAVELESCU, Liana Maria; PETRIĆ, Bojana. *Love and enjoyment in context: four case studies of adolescent efl learners.* Studies In Second Language Learning And Teaching, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 73-101, 27 mar. 2018. Adam Mickiewicz University Poznan.

PAVLENKO, Aneta. *The Affective Turn in SLA*: From 'Affective Factors' to 'Language Desire' and 'Commondification of Affect. 2013.

RIDD, Karen Lynn. *Toward a Pedagogy of Radical Love.* In: GROARKE, Margaret WELTY; Emily (ed.). Peace and Justice Studies. Routledge, 2018.

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

XU, Yueting. *A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: advances, challenges and future directions.* Emotions In Second Language Teaching, [S.L.], p. 35-49, 2018. Springer International Publishing.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*, Porto Alegre: Bookman, 2001.

Capítulo 4

A ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA): pesquisas publicadas entre 2020 e 2024 nos periódicos Call journal e System

Fernanda Vieira da R. Silveira (PPLIN - UERJ)
Maria Eugênia A. da Fonseca (UERJ)

Introdução

Quarenta e seis anos já se passaram desde a publicação de Scovel (1978) sobre investigações acerca das variáveis afetivas no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Em todos esses anos, a ansiedade, indubitavelmente, vem constantemente atraindo a atenção de pesquisadores e formadores de professores ao redor do mundo (Gregersen; MacIntyre, 2014; Daubney; Dewaele; Gkonou, 2017). Alinhados ao mais recente paradigma de pesquisas em aquisição de línguas adicionais, denominado "virada dinâmica" (Dewaele, 2012), influenciado pela Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (MacIntyre *et al.*, 2015; Larsen-Freeman; Cameron, 2008), os estudos contemporâneos sobre a AAULA[1] abraçam a complexidade e se desenvolvem através de pesquisas orientadas pelo processo, que reconhecem o dinamismo, a fluidez das emoções, o seu caráter inter e transdisciplinar e a importância do contexto socio-histórico-cultural. Dessa forma, as preocupações

[1] A abreviação AAULA (ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais) foi cunhada por Silveira (2012) para adequar a terminologia em língua inglesa (FLA- foreign language anxiety) à língua portuguesa.

de pesquisas seminais (Horwitz, 1986; Young, 1991, entre outras) em determinar se a AAULA constituía a causa ou o efeito da performance na língua alvo gradualmente deu lugar à investigações locais, com foco nas (con)vivências de estudantes e docentes com o estado emocional da ansiedade, bem como no impacto gerado por essa emoção nos contextos de uso e aprendizagem de línguas (Piniel, 2024; Silveira, 2021, 2024).

Apesar da relevância e influência da ansiedade em contextos de ensino, aprendizagem e uso da língua inglesa, observamos que ainda há poucos trabalhos sobre a AAULA publicados no Brasil (Silveira, 2020, 2024). Desse modo, esperamos que a presente investigação amplie o conhecimento de pesquisadores(as) interessados na relação entre a ansiedade, o ensino, a aprendizagem e o uso de línguas possa fomentar a realização de mais pesquisas sobre essa emoção no nosso país. Ao buscarmos trabalhos sobre a AAULA nos repositórios de teses, dissertações e periódicos nacionais e internacionais, obtivemos um resultado de milhares de pesquisas publicadas, especialmente fora do Brasil, o que seria inviável para o espaço deste capítulo. Sendo assim, nesta investigação, selecionamos para apresentação os objetivos e resultados dos trabalhos publicados em dois periódicos: CALL Journal e System entre os anos de 2020 e 2024. A escolha desses periódicos foi motivada pelo alto fator de impacto (CALL Journal-6,0 e System-4.9) na área da Linguística Aplicada e devido ao fato de abrigarem mais artigos sobre AAULA no recorte temporal selecionado.

Iniciamos o capítulo com o aporte teórico, no qual abordaremos as perspectivas atuais acerca do construto AAULA. Em seguida, explicaremos o percurso metodológico seguido para a realização deste trabalho. A terceira seção será dedicada ao compartilhamento dos estudos selecionados e, por fim, apresentaremos as nossas considerações sobre o cenário da pesquisa envolvendo a AAULA a partir das plataformas de busca selecionadas.

AAULA

Após décadas de estudos acerca da ansiedade no contexto de ensino, aprendizagem e uso das línguas adicionais, a delimitação da AAULA como um complexo conjunto de autocrenças e sentimentos relacionados ao ambiente de ensino e aprendizagem das línguas, a partir do qual as construções identitárias tanto de aprendizes quanto de docentes estão em jogo corresponde ao estado da arte no que tange à definição deste tipo específico de ansiedade. Dessa forma, a AAULA não se caracteriza como ansiedade-traço (Horwitz *et al*. 1986; MacIntyre, 2018), ou seja, não está diretamente relacionada às características da personalidade das pessoas, mas como um tipo de ansiedade que emerge do contexto pedagógico e de uso da língua adicional e depende de situações interacionais específicas (Dryden *et al*. 2021). A AAULA apresenta como componentes a apreensão comunicativa, o medo da avaliação negativa e a ansiedade em relação a testes e demais contextos avaliativos (Horwitz *et al,* 1986).

Pelo fato de a ansiedade ser a emoção mais investigada até hoje, seus efeitos físicos e emocionais são bem conhecidos. Essas reações incluem transpiração excessiva, tremores, "boca seca", náusea, diarreia e batimentos cardíacos acelerados (Aichorn; Puck, 2017). Do ponto de vista emocional, a ansiedade interfere no bem-estar de múltiplas maneiras, ao agir sobre a autoconfiança, a autoestima e as emoções referentes à exposição social, como a vergonha, por exemplo (Silveira, 2021; Dovchin, 2021). Em consequência à AAULA, aprendizes e usuários das línguas adicionais podem se sentir "travados" e/ou diminuídos ao falar a língua (Hinds *et al.*, 2014), desenvolvem uma baixa autopercepção das suas habilidades linguísticas, acadêmicas e profissionais e um senso de não-pertencimento à comunidade de falantes daquela língua (Neeley, 2013).

Possíveis causas da AAULA são atribuídas ao medo da avaliação negativa por parte de colegas de turma, docentes, colegas

de trabalho e demais falantes (nativos ou não) da língua, bem como ao sentimento de vulnerabilidade em relação ao uso da língua, o qual pode gerar o comportamento de evitação, a fim de preservar a própria imagem perante os demais interactantes e, dessa forma, tentar garantir a manutenção das identidades (MacIntyre; Gregersen, 2012; Silveira, 2008, 2012). Diversos estudos investigaram as prováveis relações causais entre a AAULA e vários aspectos, como o gênero (MacIntyre *et al.*, 2002; Matsuda; Gobel, 2004; Dewaele, 2017), a experiência em outro país (Thompson; Lee, 2013), o perfil dos(as) aprendizes e sua história como aprendizes de línguas (Silveira, 2008; Teimouri *et al.*, 2019) e a idade dos(as) aprendizes/usuários (Pfenninger, Singleton, 2017).

MacIntyre (2017) organizou os estudos acerca da AAULA em três fases e abordagens: a fase confusa (entre 1970 e 1980), na qual o construto começou a ser definido e diferenciado da ansiedade traço e estado; a fase especializada (entre 1980 e 2000), marcada inicialmente pelo desenvolvimento da FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), por Horwitz *et al* (1986). Essa escala, do tipo Likert, foi o primeiro instrumento utilizado para identificar e mensurar a AAULA, e vem sendo utilizada até os dias atuais, através de adequações aos contextos socioculturais onde as pesquisas são realizadas. Nesta fase, surgiram outras escalas, as quais se dedicavam à identificação da ansiedade em relação à leitura (Saito *et al*, 1999; Sellers, 2000), à fala e à escrita (Cheng *et al.*, 1999) e à compreensão auditiva (Kim, 2005). Assim, nesta fase, os estudos focaram primordialmente na identificação da AAULA, bem como nos seus efeitos nas habilidades referentes à leitura, escrita, fala e compreensão auditiva nas línguas adicionais.

A terceira fase, denominada dinâmica (MacIntyre, 2017), recebeu influência da virada afetiva nas ciências sociais (Clough, 2007) e no âmbito da Linguística Aplicada (Pavlenko, 2013) e se alinha ao corpo de estudos acerca das emoções como integrantes de um sistema complexo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), o qual abrange aspectos neurobiológicos, cognitivos, comportamentais e socioculturais. Nesta fase, destaca-se um aumento de pesquisas as

quais incluem as vozes dos(as) participantes, através de investigações de natureza qualitativa e abordagens intervencionistas (Silveira, 2013, 2021; Gregersen, 2020). Diante do exposto, a AAULA, cada vez mais, assume o seu caráter dinâmico e complexo, ao interagir com outros construtos como as crenças (Barcelos, 2000, 2015), a motivação, a autoeficácia (Piniel; Csizér, 2013) e as outras emoções (Dewaele, 2019; Botes *et al.*, 2022). Na próxima seção, apresentaremos as escolhas metodológicas desta investigação.

Metodologia

Este estudo, de natureza mista (Cresswell, 2013), se configura como uma revisão sistemática (Cochrane, 2003) a qual, a partir de perguntas formuladas sobre um determinado tema de pesquisa, utiliza métodos para identificar, selecionar e analisar criticamente estudos realizados sobre o tema selecionado. Dessa forma, nesta investigação, adotaremos a abordagem narrativa proposta por Popay *et al.* (2006) para integrar e interpretar os resultados dos diferentes estudos apresentados neste capítulo. Popay *et al.* (2006) salientam que o objetivo da abordagem narrativa é organizar, sintetizar e interpretar os materiais analisados de forma a: definir os conceitos-chave; classificar e explorar os padrões e relações entre os estudos com base em características concernentes ao tipo de metodologia, aos participantes, ao contexto e à intervenção aplicada (se for o caso) e apresentar os resultados através de uma narrativa descritiva.

Com o objetivo de responder à pergunta: quais são os temas e os resultados das pesquisas em AAULA publicadas nos periódicos CALL Journal e System entre 2020 e 2024?", a coleta de dados seguiu o guia PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*; Moher *et al.*, 2009). Assim, inicialmente, foi realizada uma busca extensiva de trabalhos publicados sobre AAULA na base de dados dos periódicos CALL Journal e System entre 2020 e 2024, com os seguintes filtros: "anxiety", "title" (para selecionar o termo "anxiety" nos títulos dos artigos), bem como o

espaço temporal entre janeiro de 2020 e dezembro de 2024. Após eliminar as duplicidades, visto que em determinados títulos o substantivo "anxiety" aparece mais de uma vez, foram identificados 26 artigos publicados no periódico System e 11 no CALL Journal, totalizando 37 trabalhos a serem apresentados nesta investigação. Salientamos que a ênfase nos títulos dos artigos contribuiu para a revisão sistemática aqui proposta, considerando que a presença do termo "*anxiety*" no título do artigo demonstra a relevância e o foco na AAULA dos trabalhos selecionados.

Apresentação dos estudos

Em relação às características descritivas dos estudos publicados entre 2020 e 2024 nos dois periódicos analisados, houve uma variedade de países nos quais os estudos foram conduzidos, com 12 países representados, a saber: Turquia, Holanda, China, Taiwan, Cazaquistão, Irã, Coreia, Japão, Canadá, Indonésia, Austrália e Arábia Saudita.

Considerando os participantes das investigações em ambos os periódicos, dos 37 trabalhos, foram encontrados dezenove em que o público participante é voltado para o meio acadêmico do Ensino Superior (incluindo estudantes de graduação - aprendizes de Língua Inglesa, cursando Inglês como língua adicional ou estudantes de outros cursos –, estudantes de mestrado e estudantes de doutorado). Ademais, em nove artigos, as pesquisas foram realizadas com alunos da educação básica, incluindo os do Ensino Primário (n=3) e os do Ensino Secundário – entre esses, alunos de escolas vocacionais (n=6). Nesse sentido, havia apenas um artigo que possuía como público participante tanto estudantes universitários quanto estudantes da Educação Secundária. Quanto aos contextos de aprendizagem online, foram encontrados três artigos: um diz respeito aos aprendizes de Chinês como língua adicional; um outro inclui estudantes de graduação em curso de Inglês geral; e um outro aborda o uso de um aplicativo ("*Clubhouse*"). Foram encontrados dois materiais que incluíam

participantes dos intitulados "*Public speaking courses*"; apenas um artigo teve como colaboradores adultos migrantes, alunos de Inglês como língua adicional. Somente dois trabalhos contaram com a participação de professores de línguas como participantes.

Quanto ao número de publicações entre 2020 e 2024, o gráfico a seguir mostra a distribuição das pesquisas nos periódicos selecionados.

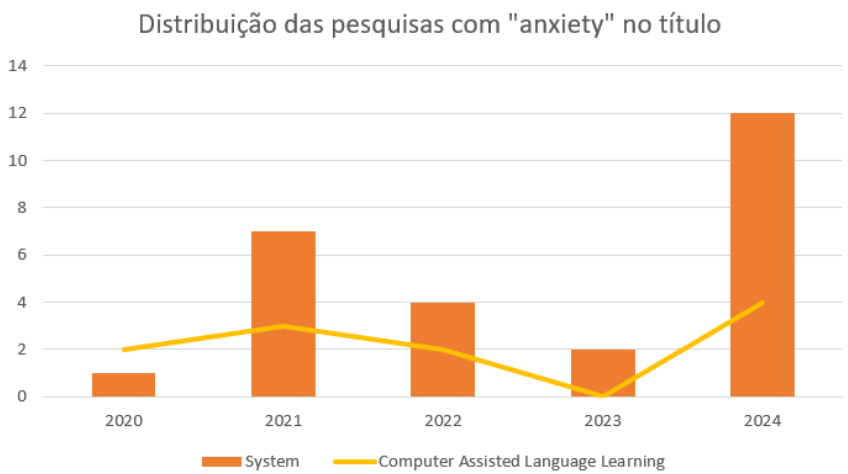


Figura 1 – distribuição dos artigos entre 2020 e 2024

Os temas abordados nos artigos selecionados versam sobre a ansiedade em relação à escrita (n= 2, 7, 6 %; System), à fala, (n= 5, 19,2 %; System/ n= 6, 54,5 %; CALL), à leitura (n= 2, 7,6 %; System/ n=1, 9,0 %; CALL), às interfaces com outras emoções e variáveis (n= 14, 53,8%; System) e à tecnologia (n= 1, 3,8%; System/ n=3, 27,2%; CALL). Na próxima subseção, apresentaremos os resultados obtidos por esses estudos.

A Ansiedade em relação à escrita

Com o objetivo de analisar de que forma as estratégias metacognitivas e a autoeficácia podem mitigar a ansiedade em

relação à escrita, Shen *et al.* (2024) aplicaram três questionários a 301 estudantes das modalidades de ensino remota e presencial em um estudo longitudinal. A análise quantitativa mostrou uma correlação recíproca negativa entre o uso de estratégias metacognitivas e a ansiedade em relação à escrita. Os autores *(ibidem)* também constataram que a autoeficácia sobre a escrita não interferiu na interação entre o uso das estratégias metacognitivas e a ansiedade na escrita. No mesmo ano, Na e Li (2024) investigaram a validade da ansiedade em relação à tarefa específica (*task-specific anxiety*) e a autoeficácia nos ganhos de aprendizagem resultantes de diferentes condições de tarefas baseadas em dois tipos de feedback corretivos escritos e dois tipos de planejamentos da tarefa em 115 aprendizes divididos em dois grupos na Coreia do Sul. Os dados mostraram a ansiedade na escrita como uma variável preditora negativa dos ganhos da aprendizagem a despeito das condições de aprendizagem. Por outro lado, a ansiedade em relação à tarefa específica exerceu um efeito positivo na combinação explicação+ planejamento na tarefa e um efeito negativo em todas as outras condições de tarefas.

A ansiedade no âmbito da fala

Considerando os dois periódicos selecionados para este capítulo, foram identificados onze artigos sobre a ansiedade em relação à fala. Em 2020, Bashori *et al.* (CALL Journal) realizaram um estudo com 573 estudantes do ensino médio vocacional da Indonésia, dentre os quais 167 participaram de um experimento envolvendo o uso de reconhecimento automático de fala (ASR), através dos sites "iloveindonesia.my.id" e "NovoLearning", 11 foram entrevistados, bem como 5 professores(as). Os dados quantitativos e qualitativos comprovaram que o uso desses recursos digitais amenizou a ansiedade na fala. Os mesmos autores publicaram, em 2021, no periódico System, um trabalho no qual utilizaram essas plataformas digitais (ILI e NOVO), desta vez, com

foco na aquisição de vocabulário, ansiedade na fala e contentamento (*foreign language enjoyment*), com a participação de 232 estudantes do ensino médio, dentre os quais 12 foram entrevistados, junto a 3 docentes. O estudo comprovou o aumento do vocabulário dos(as) aprendizes, bem como a redução da ansiedade e o estímulo do contentamento.

Sun e Teng (2021; System) realizaram uma pesquisa quantitativa, na qual investigaram fontes linguísticas e extralinguísticas de ansiedade na fala de 226 estudantes de mandarim, através de questionários e testes orais. Os autores (ibidem) constataram que as estratégias de oralidade, o desejo de comunicar-se (willingness to communicate- WTC), a autoeficácia, a proficiência oral e os aspectos socioculturais exerceram influência direta na ansiedade em relação à fala.

Em 2022, foram publicadas 2 pesquisas, uma no System e outra no CALL. Veentra e Heaver (2022; System) fizeram uso de duas escalas (*Public Speaking Classroom Anxiety Scale*, Yaikong; Usaha, 2012; e a *Foreign Language Speaking Anxiety Scale*; Apple, 2013) para desenvolverem um continuum, com a colaboração de 341 estudantes do ensino superior, os quais participaram de um curso de 15 semanas sobre apresentações orais em língua inglesa. Os dados mostraram redução da ansiedade após a realização do curso. O outro estudo conduzido em 2022 (Chen, 2022; CALL Journal), com a participação de 33 estudantes universitários, demonstrou que o uso da instrução mediada pela tecnologia, através da realidade virtual e do uso do telefone celular pode aliviar a ansiedade para falar em público (*public speaking anxiety*- PSA), apesar de os (as) estudantes reconhecerem o papel insubstituível da pessoa docente.

Gao e Tay (2023; System) publicaram um estudo de natureza mista, com 8 estudantes universitários chineses, no qual analisaram as metáforas elicitadas sobre a ansiedade para falar inglês em público por eles(as) registradas em diferentes tipos de discursos em diários e entrevistas, durante um semestre. Os resultados mostraram

que os(as) estudantes utilizaram diferentes tipos de metáforas de acordo com os seus estados emocionais em discursos informativos, persuasivos e comemorativos. Em 2024, houve a publicação de 4 trabalhos sobre a ansiedade na fala, um no System e 3 no CALL Journal. Em um estudo quase-experimental, Zhang et al. avaliaram o impacto da plataforma de inteligência artificial Lora no contentamento, na ansiedade e no desejo de comunicar-se (WTC) em 131 estudantes universitários chineses. Os resultados mostraram uma melhora no contentamento e no WTC, bem como a redução da ansiedade no grupo focal.

Zheng *et al.* (2024; CALL Journal) se debruçaram sobre a ansiedade para falar em público, analisaram as anotações para a preparação de vídeos de 382 estudantes de um curso para falar em público e construíram uma base de dados multimodal (acústicos, visuais e textuais) chamada *Speaking Anxiety in Real Classrooms* (SARC), com o objetivo de desenvolver uma plataforma de avaliação automatizada dessas produções orais. Outro estudo, de natureza mista sobre feedback corretivo foi conduzido por Shadiev *et al.* (2024; CALL Journal) e contou com 14 universitários da China e 14 do Casaquistão, envolvendo atividades de aprendizagem tele-colaborativa, nas quais incluíram aspectos referentes às culturas, à prática de aprendizagem da língua inglesa, bem como à reflexão sobre essa experiência. Os dados mostraram uma redução na AAULA. O último trabalho apresentado sobre a ansiedade em relação à fala também versa sobre avaliação, neste estudo de natureza mista, formativa através do uso de vídeos. Assim como na pesquisa de Zheng *et al*. (2024), os dados foram gerados com estudantes de um curso para falar em público com duração de 16 semanas. Dois grupos, com 25 e 26 estudantes, realizaram três atividades orais para o curso e, posteriormente, o primeiro grupo praticou a autoavaliação e o segundo grupo, a avaliação por pares. Os autores (*ibidem*) concluíram que os(as) estudantes com maior nível de ansiedade devem primeiro ser submetidos à autoavaliação e os estudantes com menor grau de ansiedade podem, desde o

início, ser expostos à avaliação por pares. Na próxima subseção, passaremos aos estudos sobre a ansiedade em relação à leitura.

A ansiedade em relação à leitura em línguas adicionais

Foram encontrados dois estudos sobre a ansiedade em relação à leitura no periódico System e um no CALL Journal. Em 2021, Hamada e Takaki (System) analisaram os efeitos da ansiedade multidimensional na leitura através da implementação de um questionário com 150 itens, a fim de investigar os aspectos cognitivos, metacognitivos e interacionais na ansiedade em relação à leitura. Os resultados comprovaram que a ansiedade cognitiva influenciou negativamente a proficiência na leitura. Também em 2021, Gok *et al.* (CALL Journal) investigaram o efeito da sala de aula invertida na AAULA e na ansiedade na leitura de professores de inglês em pré-serviço na Turquia. Para isso, o modelo da sala de aula invertida foi aplicado no grupo focal com 34 professores(as), em comparação ao grupo de controle (32 docentes). Os autores (*ibidem*) observaram, a partir das respostas às escalas aplicadas, uma redução na AAULA e na ansiedade na leitura do grupo focal. No ano seguinte, Chen *et al.* (2022; System) exploraram a relação entre a ansiedade na leitura e aspectos concernentes à motivação, atitude e estratégias de aprendizagem em um grupo de universitários cuja língua materna é o mandarim e outro grupo de universitários falantes de espanhol como primeira língua. A análise quantitativa mostrou que a atitude em relação à aprendizagem gerou ansiedade tanto nos(as) estudantes falantes de mandarim como nos(as) falantes de espanhol, enquanto a motivação e as estratégias foram determinantes para o grupo de falantes de espanhol. Na próxima subseção, abordaremos os trabalhos que relacionam a AAULA a outras emoções e variáveis diversas.

AAULA e suas interfaces

Todos os 14 estudos que apresentaram interfaces com outras emoções e variáveis diversas foram publicados no periódico System. Em 2020, Jiang e Dewaele realizaram um estudo quantitativo do qual participaram 1.031 universitários chineses, com o objetivo de investigar a relação entre variáveis sociobiográficas (gênero, filiação a grupo étnico, base geográfica e experiência em viagens a outros paises) e variáveis em relação à língua (idade em que iniciou os estudos, nível de proficiência, entre outras). Os autores (*ibidem*) constataram que a base geográfica, a experiência em outros países, a idade de início dos estudos a competência oral auto-percebida, o nível de proficiência e a frequência de uso da língua adicional influenciaram a AAULA. Wang *et al.* (2021) desenvolveram dois questionários para medir a motivação para a tarefa e a ansiedade em relação à tarefa (a narração de um vídeo). O estudo contou com a participação de 37 aprendizes chineses de língua inglesa, os quais compartilharam sua motivação e os sentimentos de ansiedade em entrevistas semi-estruturadas e memórias estimuladas. A análise temática dos dados mostrou que a ansiedade em relação à tarefa se manifestou através de uma variedade de gatilhos que causaram sentimentos de ansiedade e impactaram os(as) aprendizes enquanto realizavam a tarefa.

Dong *et al.* (2024) conduziram uma meta-análise para determinar o grau de correlação e o tipo de relação entre a neurose e a AAULA através de uma pesquisa bibliográfica entre os anos de 1996 e 2023. Concluíram que existe uma correlação positiva entre os dois construtos e detectaram um impacto indireto da neurose na aprendizagem das línguas através da mediação da AAULA. No mesmo ano, Gu et al. analisaram os níveis de AAULA, burnout e capital psicológico de 260 universitários chineses de instituições nas quais uma língua adicional é predominantemente utilizada e de 267 estudantes de instituições superiores consideradas tradicionais (com aulas

em mandarim). Os dados mostraram que os níveis de AAULA são mais altos nos estudantes das instituições tradicionais e que o capital psicológico pode mitigar os efeitos da ansiedade no *burnout*.

Tai e Lee (2024) examinaram, através de análise da conversa multimodal, de que forma um professor de mandarim criou um espaço seguro de translinguagem para a coaprendizagem, no qual pôde transitar para além dos seus papeis sociais pré-definidos como professor e contribuir para amenizar a ansiedade dos(as) estudantes de mandarim como língua adicional, dentro de uma abordagem de transposicionamento, translinguagem e coaprendizagem. Este estudo se coaduna à investigação realizada por Dryden *et al.* (2021), que relacionaram a AAULA à translinguagem como um espaço de segurança emocional, com a participação de 4 aprendizes de inglês na Austrália. Também em 2024, Zhang e Lai investigaram a AAULA fora da sala de aula e a sua relação com a motivação, no que tange ao "eu ideal", "eu-esperado" e a experiência de aprendizagem, através de 20 entrevistas e 557 respostas a um questionário do tipo *survey*, respondidos por universitários chineses. O estudo comprovou que a experiência de aprendizagem fora da sala de aula foi o aspecto mais negativamente associado com a AAULA.

Em relação à interface entre a AAULA e outras emoções, 6 trabalhos foram identificados. Li, Huang e Li (2021) se dedicaram a examinar os efeitos conjuntos da inteligência emocional como traço de personalidade e o ambiente de sala de aula em relação ao contentamento (*enjoyment*) e à AAULA através de questionários respondidos por 1.718 estudantes chineses do ensino médio e 1.295 universitários chineses. As análises regressivas e correlacionais revelaram que a inteligência emocional como traço interferiu na AAULA, enquanto o ambiente da sala de aula gerou maiores níveis de contentamento. Em 2022, Zare, Karimpour e Delavar investigaram a AAULA e o contentamento no âmbito da "aprendizagem orientada por dados (*data-driven learning* - DDL), em um estudo quase-experimental com 96 universitários divididos em 2 grupos. O grupo focal recebeu 12 sessões de uma hora de

duração sobre "concordanciamento" (*concordancing*), utilizando o AntConc (um *software* de análise textual) para marcarem pontos importantes nas aulas de inglês na universidade. Os resultados mostraram que o uso de concordanciamento não apresentou diferenças estatísticas na AAULA e no contentamento e reforçaram a importância da criação de um ambiente de aprendizagem emocionalmente confortável.

Almukhaild e King (2024) desenvolveram um estudo exploratório, em interface com a Psicologia Positiva, no qual analisaram as experiências de fluxo de aprendizes ansiosos a respeito de tarefas de comunicação oral com universitários da Arábia Saudita. Ao todo, 127 estudantes responderam ao questionário aberto, 25 participaram de entrevistas com memória estimulada e o professor também foi entrevistado. As descobertas sugerem que os(as) aprendizes ansiosos podem vivenciar o fluxo caso as tarefas incluam aspectos que sejam do interesse desses(as) aprendizes. No mesmo ano, Dai e Wang exploraram as conexões entre a ansiedade, o contentamento e o tédio em um contexto universitário na China no qual a língua inglesa é o meio de instrução. Os dados foram gerados a partir de 4 questionários sobre emoções, níveis de engajamento e conforto em relação à integração da tecnologia ao ambiente de aprendizagem. A análise a partir da modelagem de equação estrutural constatou um impacto indireto das emoções no engajamento dos(as) estudantes através da tecnologia e do inglês como meio de instrução. Dessa forma, 69% das mudanças no engajamento acadêmico desses(as) universitários(as) podem ser explicados pela interação entre as suas emoções e as suas percepções sobre a tecnologia e o inglês como meio de instrução.

Outra pesquisa sobre a ansiedade e o tédio incluiu o burnout como um aspecto estressante. Neste estudo, Hang e Zhang (2024) testaram a confiabilidade e validade das escalas (S-FLCBUS, S-FLCBS e S-FLCAS) no contexto de ensino de mandarim como língua adicional, com a participação de 662 estudantes da modalidade de ensino remoto. Os dados confirmaram a

confiabilidade e validade dos instrumentos analisados. Finalmente, o último estudo desta seção, conduzido por Wang e Hui (2024, também envolveu a AAULA, o contentamento e o tédio, em interface com a Psicologia Positiva, a fim de examinar as interações entre a adaptabilidade acadêmica (*Academic Buoyancy*), as emoções e o engajamento para a aprendizagem na modalidade de ensino remoto. Participaram deste estudo 442 estudantes chineses de inglês como língua adicional e a análise de modelagem de equação estruturada (SEM) indicou que a adaptabilidade acadêmica aumentou o contentamento e o engajamento, mas não diminuiu a ansiedade e o tédio. A análise de redes psicológicas (PNA) mostrou que a adaptabilidade age como uma ponte, conectando as emoções e o engajamento.

Jin, Dewaele e MacIntyre (2021) reconheceram a interface entre a Psicologia Positiva e a AAULA em um estudo no qual averiguaram se as reminiscências sobre episódios de "sucesso" na aprendizagem de línguas poderiam amenizar a AAULA. Para isso, contaram com 88 universitários(as) chineses, divididos em dois grupos, os quais responderam à escala de mensuração da ansiedade antes do estudo e 30 dias depois da intervenção. Os autores *(ibidem)* perceberam uma redução da AAULA após a intervenção. Partindo de uma perspectiva psicológica social, Lee *et al.* (2023) exploraram o relacionamento recíproco entre a competência linguística autopercebida, a AAULA e a proficiência em inglês de 270 universitários a partir da modelagem de equação estrutural (recursiva) e da análise de caminhos (*path analysis;* não recursiva) para investigar formas de interromper o ciclo da ansiedade. Os resultados comprovaram a relação recíproca entre os fatores mencionados e sugeriram que a construção de uma mentalidade de crescimento, proficiência e motivação poderiam aliviar o ciclo vicioso da AAULA. Na próxima seção, passaremos aos artigos que relacionam a AAULA e a tecnologia.

AAULA e a tecnologia

Wang *et al.* (2024; System) investigaram o impacto de dois tipos de assistentes virtuais (chatbots), um somente com a voz e outro com a voz e um avatar com aparência humana chamado D-ID Agent no desejo de comunicar-se (WTC), na ansiedade em relação à fala, na competência comunicativa autopercebida e no desempenho na fala. Participaram do estudo misto 33 universitários chineses no grupo experimental 1, 33 no grupo experimental 2 e 33 no grupo de controle. A análise quantitativa mostrou que o grupo experimental 2, que teve contato com o assistente virtual com aparência humana apresentou melhora no WTC e na competência comunicativa autopercebida, bem como a redução da ansiedade na fala. Os dados qualitativos das entrevistas semiestruturada confirmaram os resultados quantitativos.

Foram publicados no periódico CALL três trabalhos envolvendo a AAULA e jogos digitais e um sobre a gamificação. Jon-Chao *et al.* (2020) verificaram a eficácia da plataforma de gamificação TipOn, a qual permite aos(às) estudantes elaborar e gamificar questões para facilitar a prática da gramática. Participaram do estudo 96 estudantes do nono ano e as correlações entre os construtos (curiosidade epistêmica ligada ao interesse e curiosidade epistêmica ligada à privação). Os resultados indicaram que a AAULA está relacionada aos dois tipos de curiosidade. Yang et al. (2021) examinaram os efeitos da AAULA na aprendizagem baseada em jogos digitais, em um contexto de uma escola primária com a participação de 96 estudantes do quinto ano. Os autores *(ibidem)* constataram que tanto a aprendizagem baseada em jogos digitais individual quanto colaborativa reduziu a AAULA.

Em 2022, Yang et al. desenvolveram um jogo de simulação online para criar um ambiente de aprendizagem virtual para reduzir a AAULA de 110 estudantes de uma escola primária e desenvolver o vocabulário. Duas turmas formaram o grupo experimental, com um total de 57 alunos(as) e as outras duas turmas (53 estudantes) compuseram o grupo de controle. A escala FLCAS foi administrada

a fim de classificar os participantes quanto ao nível de ansiedade (baixa, moderada e alta). O estudo indicou que o jogo de simulação online reduziu a AAULA e facilitou a aprendizagem do vocabulário. O último estudo a ser apresentado neste capítulo versa sobre o uso de jogos digitais para o desenvolvimento do vocabulário e do conteúdo entre 132 estudantes ansiosos do quinto ano. Yang *et al.* (2024) administraram a escala FLCAS, para conhecer o grau de ansiedade dos(as) aprendizes, bem como registros de jogos (*playing logs*), pré e pós-testes e um questionário aberto. Os resultados indicaram que os(as) estudantes com ansiedade baixa e alta se beneficiaram com a atividade, especialmente aqueles(as) com um alto grau de ansiedade.

Considerações finais

A revisão sistemática apresentada neste capítulo evidenciou a relevância da ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais AAULA como tema de pesquisa, o seu caráter dinâmico e suas múltiplas interfaces. Os 37 estudos publicados nos periódicos System e CALL Journal entre 2020 e 2024 abrangem um panorama diverso, destacando o impacto da ansiedade nas diferentes habilidades linguísticas (escrita, fala e leitura), sua relação com variáveis emocionais e contextuais, bem como o papel das tecnologias digitais nesse cenário. Em relação à escrita, as estratégias metacognitivas e a autoeficácia emergiram como fatores significativos para mitigar a ansiedade, embora com nuances que variam de acordo com o contexto e com os tipos de tarefas propostas. Quanto à fala, o uso de elementos como a inteligência artificial, a realidade virtual e a gamificação contribuíram para aliviar a ansiedade e desenvolver a proficiência, o desejo de comunicar-se e o contentamento. Ademais, os trabalhos que abordaram a ansiedade em relação à leitura revelaram que fatores como a motivação e as estratégias de leitura interferem na geração e alívio da AAULA.

A interface entre a AAULA e outras emoções trouxe à baila a interação com o contentamento e o tédio e enfatizou a relevância de uma postura inter e transdisciplinar no que tange aos estudos sobre as emoções. Dessa forma, a tendência de trabalhos sobre a translinguagem, a adaptabilidade acadêmica e a experiência de aprendizagem fora da sala de aula, contribuíram para uma visão mais holística do construto. Por fim, observamos pesquisas com foco no desenvolvimento de recursos tecnológicos, incluindo *chatbots*, jogos digitais e plataformas gamificadas, para criar experiências de aprendizagem imersivas e emocionalmente agradáveis, especialmente para aprendizes com altos níveis de ansiedade. Salientamos, contudo, que a presença de artigos envolvendo plataformas virtuais e AAULA nos chama a atenção e instaura uma discussão necessária e urgente sobre os seus riscos quanto a aspectos como a dependência excessiva à tecnologia, privacidade e segurança e a desumanização do ensino, entre outros.

A partir das publicações apresentadas, observamos a predominância de pesquisas de natureza quantitativa e mista, bem como a ausência de investigações em AAULA advindas da África e das Américas Central e do Sul. Sendo assim, destacamos a necessidade de mais pesquisas glocais de natureza qualitativa, que possam explorar ainda mais essas interfaces, considerando contextos sociais e culturais mais diversificados geograficamente.

Referências

AICHHORN, N.; PUCK, J. "I just don't feel comfortable speaking English": foreign language anxiety as a catalyst for spoken-language barriers in MNCs. **International Business review**, v.26, p.749-763, 2017.

ALMUKHAILD, H.; KING, J. Scaling the apex of engagement: anxious language learners' positive flow experiences during speaking tasks. **System**, on-line, v. 124, n. 103373, p. 1-12, ago.

2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24001556. Acesso em: 19 dez. 2024.

AN, H.; LI, S. Task-specific writing anxiety and self-efficacy are separate from general L2 writing anxiety and self-efficacy and they have differential associations with the effects of written corrective feedback in pre-task and within-task planning. **System**, on-line, v. 126, n. 103480, p. 1-21, nov. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24002628. Acesso em: 19 dez. 2024.

APPLE, M. T. Using Rasch analysis to create and evaluate a measurement instrument for foreign language classroom speaking anxiety. JALT Journal, 35, 5–28, 2013.

BARCELOS, A.M.F. Understanding teachers'and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach. The University of Alabama, 2000.

BARCELOS, A.M.F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C; STURM, L. (orgs.) Letramento: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes Editora, p. 65-78, 2015.

BASHORI, M. et al. Effects of ASR-based websites on EFL learners' vocabulary, speaking anxiety, and language enjoyment. **System**, on-line, v. 99, n. 102496, p. 1-16, jul. 2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21000506. Acesso em: 19 dez. 2024.

BASHORI, M. et al. Web-based language learning and speaking anxiety. **Computer Assisted Language Learning**, v. 35, n. 5-6, p. 1058-1089, jun. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293. Acesso em: 19 dez. 2024.

BOTES, E.; VAN DER WESTHUIZEN, L.; DEWAELE, J.-M.; MACINTYRE, P.; GREIFF, S. Validating the short-form foreign

language classroom anxiety scale. Applied Linguistics, 43(5), 06–1033, 2022.

CHEN, S. et al. Understanding EFL reading anxiety in relation to learning motivation, attitudes and strategies for Chinese and Spanish undergraduates. **System**, on-line, v. 108, n. 102842, p. 1-13, ago. 2022. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X22001233. Acesso em: 19 dez. 2024.

CHEN, Y. Effects of technology-enhanced language learning on reducing EFL learners' public speaking anxiety. **Computer Assisted Language Learning**, v. 37, n. 4, p. 789-813, mai. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055083. Acesso em: 19 dez. 2024.

CHENG, Y.; HORWITZ, E. K.; SCHALLERT, D. L. Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. Language Learning, 49(3), 417–446, 1999.

CLOUGH, P. T.; HALLEY, Jean (org.). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham: Duke University Press, 2007.

COCHRANE Collaboration Glossary. London: Cochrane Collaboration, 2003.

CRESSWELL, J.W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches 4th edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DAI, K.; WANG, Y. Enjoyable, anxious, or bored? Investigating Chinese EFL learners' classroom emotions and their engagement in technology-based EMI classrooms. **System**, on-line, v. 123, n. 103339, p. 1-16, jul. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24001210. Acesso em: 19 dez. 2024.

DEWAELE, J.-M. Personality: Personality traits as independent and dependent variables. In S. Mercer, S. Ryan and M. Williams (eds) Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice (pp. 42–57). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

DEWAELE, J. M. Psychological dimensions and foreign language anxiety. In: Loewen, S. and Sato, M. (eds.) The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition. Routledge Handbooks in Applied Linguistics. New York, U.S.: Routledge, pp. 433-450, 2017.

DEWAELE, J. M. The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. Journal of Language Social Psychology, v.4, p. 523–535, 2019

DONG, T. H.; CHEN, S.; TSENG, Wen-Ta. The relationship between neuroticism and L2 anxiety: a meta-analysis. **System**, online, v. 123, n. 103293, p. 1-17, jul. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24000757. Acesso em: 19 dez. 2024.

DRYDEN, S.; TANKOSIĆ, A.; DOVCHIN, S. Foreign language anxiety and translanguaging as an emotional safe space: migrant English as a foreign language learners in Australia. **System**, online, v. 101, n. 102593, p. 1-11, out. 2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21001470. Acesso em: 19 dez. 2024.

EBADI, S.; AZIZIMAJD, H. Investigating the effects of speaking tasks in clubhouse on EFL learners' speaking and foreign language speaking anxiety. **Computer Assisted Language Learning**, p. 1-33, jul. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2371381. Acesso em: 19 dez. 2024.

GAO, F.; TAY, D. Metaphor use in describing English public speaking anxiety by Chinese university EFL learners. **System**, on-line, v. 118, n. 103091, p. 1-11, nov. 2023. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X23001136. Acesso em: 19 dez. 2024.

GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J.M. New Insights into Language Anxiety Theory, Research and Educational Implications. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

GOK, D.; BOZOGLAN, H.; BOZOGLAN, B. Effects of online flipped classroom on foreign language classroom anxiety and reading anxiety. **Computer Assisted Language Learning**, v. 36, n. 4, p. 840-860, ago. 2021. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2021.1950191. Acesso em: 19 dez. 2024.

GREGERSEN, T**.** The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching. Londres: Routledge, 2020.

GREGERSEN, T.; MACINTYRE, P.D. Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

GU, C.; JIN, F.; LI, Y. The mediating role of psychological capital in the relationship between foreign language anxiety and learning burnout among college students with different language environments. **System**, on-line, v. 126, n. 103499, p. 1-13, nov. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24002811. Acesso em: 19 dez. 2024.

KIM, R. E. The Things They Carried: Embodied Narratives of Affect and Memory in Postwar Korea. Cambridge: Harvard University Press, 2005

HAMADA, A.; TAKAKI, S. Effects of multidimensional foreign language reading anxiety on achievement in Japanese EFL

classrooms. **System**, on-line, v. 101, n. 102613, p. 1-13, out. 2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21001676. Acesso em: 19 dez. 2024.

HINDS, P. J.; NEELEY, T. B.; CRAMTON, C. D. Language as a lightning rod: Power contests, emotion regulation, and subgroup dynamics in global teams. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 536–561, 2014.

HONG, J. C. et al. Effects of gamifying questions on English grammar learning mediated by epistemic curiosity and language anxiety. **Computer Assisted Language Learning**, v. 35, n. 7, p. 1458-1482, ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1803361. Acesso em: 19 dez. 2024.

HORWITZ, E.K.; HORWITZ, M.C.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. Modern language learning, 70: 125-132, 1986.

HUANG, F.; ZHANG, H. Validating the short-form of foreign language classroom burnout, boredom and anxiety scales in online Chinese learning. **System**, on-line, v. 126, n. 103507, p. 1-18, nov. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24002896. Acesso em: 19 dez. 2024.

JIANG, Y.; DEWAELE, J. M. The predictive power of sociobiographical and language variables on foreign language anxiety of Chinese university students. **System**, on-line, v. 89, n. 102207, p. 1-12, abr. 2020. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X19306591. Acesso em: 19 dez. 2024.

JIN, Y.; DEWAELE, J. M.; MACINTYRE, P. D. Reducing anxiety in the foreign language classroom: a positive psychology approach. **System**, on-line, v. 101, n. 102604, p. 1-14, out. 2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21001585. Acesso em: 19 dez. 2024.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Complex Systems and Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEE, H.; JIN, S.; LEE, J. H. Ending the cycle of anxiety in language learning: a non-recursive path analysis approach. **System**, on-line, v. 118, n. 103154, p. 1-12, nov. 2023. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X23001768. Acesso em: 19 dez. 2024.

LI, C.; HUANG, J.; LI, B. The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on foreign language enjoyment and anxiety. **System**, on-line, v. 96, n. 102393, p. 1-11, fev. 2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com /science/article/pii/S0346251X20307533. Acesso em: 19 dez. 2024.

MACINTYRE, P. D. An overview of language anxiety research and trends in its development" in New insights into language anxiety: theory, research and educational implications. ed. J. M. Dewaele. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

MACINTYRE, P. D. An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Eds.), New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

MACINTYRE, P.D.; CLEMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K.A**.** The role of language anxiety in predicting language learning success. Journal of Applied Linguistics, v. 23, n. 5, p. 137-146, 2002.

MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T. Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Eds.), Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice (pp. 103–118). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. Positive psychology in SLA: Emotion, empathy, and human ability. *The Modern Language Journal*, 99(3), 419-436, 2015.

MATSUDA, S.; GOBEL, P. Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. System 32 (1), 21–36, 2004.

MOHER, D., LIBERATI, A., TETZLAFF, J., AND ALTMAN, D. G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. PLoS Med. 6:e1000097, 2009.

NEELEY, T. B. Language matters: Status loss and achieved status distinctions in global organizations. *Organization Science*, 24(2), 476–497, 2013.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In D. Gabryś and J. Bielska (eds) The Affective Dimension in Second Language Acquisition (pp. 3–28). Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PINIEL, K. Investigating Foreign Language Anxiety Lessons for Research into Individual Differences. Cham: Springer, 2024.

PINIEL, K.; CSEZÉR, C.**.** Affective factors and language learning: An exploration of the role of emotions in language learning and teaching. New York: Springer, 2013.

POPAY, J., ROBERTS, H., SOWDEN, A., PETTICREW, M., ARAI, L., RODGERS, M., et al. Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC methods Programme (version 1). Lancaster: Lancaster University, 2006.

SCOVEL, T. The effect of affect: A review of anxiety literature. **Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 129-142, 1978.

SHADIEV, R. et al. Effects of speech-enabled corrective feedback technology on EFL speaking skills, anxiety and confidence. **Computer Assisted Language Learning**, p. 1-37, nov. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2430761. Acesso em: 19 dez. 2024.

SHEN, X. et al. Metacognitive strategies, writing self-efficacy and writing anxiety in different learning modes: a two-wave longitudinal model. **System**, on-line, v. 126, n. 103485, p. 1-14, nov. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24002677. Acesso em: 19 dez. 2024.

SILVEIRA, F.V.R Ressignificando a ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2013.

SILVEIRA, F.V.R. "Por que não jogo tudo pra cima e abandono de vez o aprendizado em inglês?" Reflexões e entendimentos sobre a ansiedade de língua estrangeira. Pensares em Revista, n.23, p. 141-162, 2021.

SILVEIRA, F.V.R. Pesquisas em ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA): perspectivas contemporâneas. In: COLOMBO GOMES, G.S.; ALMEIDA, R. A educação básica no Brasil: reflexões, perspectivas e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2024, p.72-92.

SUN, P. P.; TENG, L. S. Why so nervous? Revisiting the sources of speech anxiety in Chinese as a second language. **System**, on-line, v. 103, n. 102647, p. 1-12, dez. 2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21002013. Acesso em: 19 dez. 2024.

TAI, K. W. H.; LEE, T. K. Mitigating ethnic minority students' foreign language anxiety through co-learning in Chinese as an

additional language classrooms: a transpositioning perspective. **System**, on-line, v. 127, n. 103496, p. 1-27, dez. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24002781. Acesso em: 19 dez. 2024.

THOMPSON, A.S.; LEE, J. The impact of experience abroad and language proficiency on Language Learning Anxiety. TESOL Quarterly 48 (2), 252–274, 2013.

VEENSTRA, R. J.; WEAVER, C. Examining a continuum of FL speaking anxiety over time in an EFL classroom in Japan. **System**, on-line, v. 110, n. 102889, p. 1-10, nov. 2022. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X22001713. Acesso em: 19 dez. 2024.

WANG, C. et al. The impact of different conversational generative AI chatbots on EFL learners: an analysis of willingness to communicate, foreign language speaking anxiety, and self-perceived communicative competence. **System**, on-line, v. 127, n. 103533, p. 1-16, dez. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24003154. Acesso em: 19 dez. 2024.

WANG, Q.; EAST, M.; LI, S. Measuring Chinese EFL learners' motivation and anxiety when completing a video narration task: initial steps in designing two questionnaires. **System**, on-line, v. 100, n. 102559, p. 1-14, ago. 2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21001135. Acesso em: 19 dez. 2024.

WANG, X.; HUI, L. Buoyancy and engagement in online English learning: the mediating roles and complex interactions of anxiety, enjoyment, and boredom. **System**, on-line, v. 125, n. 103418, p. 1-14, out. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24002008. Acesso em: 19 dez. 024.

YANG, Y. F. et al. Primary school students' foreign language anxiety in collaborative and individual digital game-based learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 36, n. 8, p. 1587-1607, dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2008979. Acesso em: 19 dez. 2024.

YANG, Y. F. et al. Reducing students' foreign language anxiety to improve English vocabulary learning in an online simulation game. **Computer Assisted Language Learning**, v. 37, n. 3, p. 410-432, fev. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2039203. Acesso em: 19 dez. 2024.

YOUNG, D.J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? The Modern Language Journal 75 (4), 426–439, 1991.

YANG, Y. F. et al. Digital game-playing to enhance English vocabulary and content learning among anxious foreign language students. **Computer Assisted Language Learning**, p. 1-28, jul. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2371383. Acesso em: 19 dez. 2024.

ZARE, J.; KARIMPOUR, S.; DELAVAR, K. A. The impact of concordancing on English learners' foreign language anxiety and enjoyment: an application of data-driven learning. **System**, on-line, v. 109, n. 102891, p. 1-12, out. 2022. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X22001737. Acesso em: 19 dez. 2024.

ZHANG, C.; MENG, Y.; MA, X. Artificial intelligence in EFL speaking: Impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate. **System**, on-line, v. 121, n. 103259, p. 1-14, abr. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24000411. Acesso em: 19 dez. 2024.

ZHANG, S.; LAI, C. Out-of-class English learning anxiety and its relation to motivation among Chinese university English majors. **System**, on-line, v. 124, n. 103384, p. 1-12, ago. 2024. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24001660. Acesso em: 19 dez. 2024.

ZHENG, C. et al. Assessing learners' English public speaking anxiety with multimodal deep learning technologies. **Computer Assisted Language Learning**, p. 1-29, mai. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2351129. Acesso em: 19 dez. 2024.

ZHENG, C.; WANG, L.; CHAI, C. S. Self-assessment first or peer-assessment first: effects of video-based formative practice on learners' English public speaking anxiety and performance. **Computer Assisted Language Learning**, v. 36, n. 4, p. 806-839, jul. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1946562. Acesso em: 19 dez. 2024.

ZUNIGA, M.; SIMARD, D. Exploring the intricate relationship between foreign language anxiety, attention and self-repairs during L2 speech production. **System**, on-line, v. 105, n. 102732, p. 1-10, abr. 2022. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X22000136. Acesso em: 19 dez. 2024.

Capítulo 5

Mulheres que ameaçam as faces de outras mulheres: uma questão de sobrevivência na série "O conto da aia"

Mayra França Floret (UERJ)

Introdução

Neste capítulo, analisamos uma cena[1] da série "O conto da aia", adaptação do livro homônimo, que retrata a ditadura religiosa de Gilead, marcada pela opressão das personagens femininas e restrição, se não eliminação, de seus direitos fundamentais. Nela, a maioria das mulheres se tornou infértil devido a problemas ambientais. Por essa razão, as poucas mulheres férteis são recrutadas à força para se tornarem aias das famílias dos comandantes e gerar seus filhos.

A série é caracterizada por diversos rituais[2] inspirados por práticas religiosas. Um deles é o que denominamos julgamento/confissão. Nele, uma aia é colocada na posição de ré, em destaque das demais. Tia Lydia, personagem responsável pelo treinamento e doutrinação das aias, assume o papel de juíza. Ela descreve o erro cometido pela aia julgada, segundo as leis de Gilead, enquanto as demais aias, sentadas ao redor, apontam o dedo e repetem palavras que reforçam a suposta culpa da ré.

[1] A transcrição da cena está disponível no anexo 1.

[2] Neste estudo, entendemos o termo "ritual" de acordo com o significado proposto pelo Dicionário Online de Português Dicio: "Reunião das ações, das práticas, dos ritos que compõem uma cerimônia, religiosa ou não" (RITUAL, 2024).

Simultaneamente, a ré é induzida a confessar sua culpa em relação ao erro/pecado cometido. Na cena escolhida como objeto de estudo, Nathalie, que está grávida, é denunciada por ter demonstrado dúvida e insegurança quanto ao desejo de ter o bebê. O desenrolar da cena revela uma complexa dinâmica de submissão e sobrevivência, onde a personagem, mesmo após a condenação coletiva, afirma se sentir melhor em relação ao suposto pecado cometido.

Nesse cenário, o objetivo do estudo é identificar e analisar os atos de ameaça à face que são tanto desempenhados quanto sofridos pelas personagens femininas presentes na cena, fundamentando-se nos estudos de face (Goffman, 1967; Brown; Levinson, 1987; Culpeper, 2011), detalhados na próxima seção. Trata-se de um estudo qualitativo e interpretativista (Flick, 2009; Mertens, 2010), que busca aprofundar a compreensão da dinâmica de poder e submissão entre essas mulheres. A análise revela que o ataque se torna uma ferramenta essencial e incontornável de sobrevivência nesse ambiente hostil.

O capítulo está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta e detalha a fundamentação teórica adotada, com foco nos tipos de ameaça à face que serão considerados na análise da cena. Em seguida, na seção 3, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Na seção 4, oferecemos informações sobre a série, que serão fundamentais para a compreensão da análise da cena, assim como sobre suas personagens centrais. Finalmente, na seção 5, apresentamos a análise da cena, identificando e analisando os atos de ameaça à face que foram identificados. A seção 6 traz as considerações finais do trabalho.

Os estudos de face

Este estudo se baseia nos estudos de face desenvolvidos por Goffman (1967), Brown e Levinson (1987) e Culpeper (2011). Goffman (op. cit., p.5) e Brown e Levinson (op. cit., p.61) definem *face* como o valor social positivo ou a autoimagem pública que cada

pessoa reivindica para si em seus encontros sociais. De acordo com Goffman (op. cit.), em nossas relações sociais adotamos padrões de ação com base nos participantes e na situação, conceito que ele denomina *linha*. Quando essa linha é consistente e suportada pelo julgamento dos outros, o participante mantém/sustenta sua *face*.

No contexto da teoria de Goffman, outros conceitos se mostram relevantes para a compreensão da cena, como por exemplo, o de *footing* e o de enquadre. De acordo com o autor (1981), *footing* é o alinhamento do participante, sua postura, seu posicionamento, sua autoprojeção, de acordo com o contexto de uma interação. É o que caracteriza o indivíduo como alguém. O *footing* pode ser alterado, permitindo que o falante ajuste seu comportamento e postura para se adequar às demandas da interação. Essa mudança de pode, por sua vez, alterar o enquadre, que Goffman (2012, p.34) descreve como os "princípios de organização que governam os acontecimentos". Para o autor, analisar o enquadre é examinar como a experiência é organizada dentro de um contexto social.

Segundo Entman (1993), o enquadre destaca certos aspectos da realidade, enquanto oculta outros. Em outras palavras, enquadrar significa enfatizar características específicas da situação para promover interpretações, avaliações e tratamentos particulares. Ao focalizar certos elementos, o enquadre orienta a maneira como a realidade é percebida e compreendida.

Os conceitos de linha, enquadre e *footing* se interrelacionam na interação social. Por exemplo, no contexto da cena que será analisada, o enquadre é um julgamento/confissão, que define o cenário como um momento em que alguém deve confessar seus erros e outros estão no papel de julgar. Dependendo do *footing* do personagem, ele adotará diferentes linhas. A personagem que está no *footing* de juíza adota uma linha opressora, punitiva e violenta, refletindo sua autoridade e controle. Quem está no *footing* de ré tende a adotar uma linha defensiva e acuada, tentando justificar suas ações e se proteger. Por sua vez, as personagens no *footing* de júri adotam uma linha opressora e acuada, pois são coagidas a

oprimir a ré. Na cena, há uma mudança de *footing*, já que uma personagem que está no *footing* de ré passa a desempenhar *footing* de júri. Essa mudança implica um ajuste significativo no seu comportamento e no alinhamento com o papel que desempenha, resultando em uma mudança na linha adotada.

A dinâmica descrita é fundamental para a compreensão da forma como se desenvolvem os encontros sociais. Para Brown e Levinson (op. cit.), esses encontros envolvem uma cooperação mútua para proteger as faces dos envolvidos, reconhecendo que todas as faces estão vulneráveis a ameaças. Em outras palavras, enquanto ninguém deseja sofrer danos à sua autoimagem, a proteção da própria face pode levar ao ataque à face do outro. Portanto, em um encontro social, é do interesse de todos colaborar para preservar as faces uns dos outros.

Os autores propõem que o conceito de face seja compreendido em termos de dois aspectos interrelacionados. A *face positiva* refere-se à autoimagem positiva que o indivíduo deseja que seja aprovada e admirada pelos outros, o que se alinha com a definição de *face* mencionada anteriormente. A *face negativa*, por sua vez, diz respeito à reivindicação de territórios, à liberdade de ação e à ausência de imposições.

Embora a interação social envolva a cooperação para a preservação das faces, como já mencionado, é natural que surjam atos ameaçadores, mesmo que sutis. Brown e Levinson (1987, p.65 - 68) fornecem diversos exemplos de tais ameaças, que podem afetar tanto a face positiva quanto a negativa, seja de falante ou de ouvinte. Alguns desses exemplos são apresentados para ilustrar algumas das possibilidades.

1) Atos de ameaça à face negativa do ouvinte: ordens, pedidos, conselhos e sugestões (falante mostra como o ouvinte deve agir, ou como ele acha que o ouvinte deve agir, afetando sua liberdade de ação); ameaças, avisos e desafios (o falante instiga sanções ao ouvinte, a menos que ele faça o que é proposto); ofertas (dessa forma, o ouvinte fica em débito com o falante); entre outros.

2) Atos de ameaça à face positiva do ouvinte: expressões de desaprovação, crítica, ridicularização, insulto, entre outros (assim, o falante mostra que não se importa com a face do ouvinte); expressões de emoções violentas (de forma que o ouvinte fique com medo do falante); levantar assuntos emocionalmente perigosos ou polêmicos; entre outros.

3) Atos de ameaça à face negativa do falante: expressar agradecimento (o falante aceita que está em débito); aceitar ofertas (o falante se sente forçado a aceitar um débito); promessas e ofertas não desejadas (o falante se compromete a fazer algo, ainda que não seja de sua vontade); entre outros.

4) Atos de ameaça à face positiva do falante: auto-humilhação e autocontradição; confissão, arrependimento, admissão de culpa ou responsabilidade; descontrole emocional, de risadas ou de choro; entre outros.

Quando desempenhados, os atos que ameaçam a face podem ser de diferentes tipos. Combinando as propostas de Brown e Levinson (1987) e Culpeper (2011), essas ameaças podem ser classificadas como:

1) *On record* ou *bald-on-record*: quando o ato de ameaça é claro, direto.

(a) Sem ação reparadora: o falante não teme retribuição por parte do ouvinte.

(b) Com ação reparadora: tentativa de diminuir o impacto da ameaça à face do ouvinte.

2) *Off record*: não ficam claras as intenções por parte de quem desempenhou o ato de ameaça; o ato de ameaça é performado através de uma implicatura. Exemplo: metáfora, ironia, insinuações, entre outros.

3) Polidez *withhold* (Culpeper, 2011): ausência de estratégias de polidez em situações esperadas, como por exemplo, agradecer por um presente.

4) Sarcasmo ou falsa polidez (Culpeper, 2011): o ato de ameaça faz uso de estratégias claramente falsas ou insinceras, configurando-se como atos apenas superficiais.

As possibilidades associadas aos atos de ameaça, descritas nos parágrafos anteriores, estão esquematizadas no quadro a seguir. Este esquema servirá como base para a análise das situações identificados na cena escolhida.

Face ameaçada	Tipo de ameaça	Ação reparadora
Face negativa do ouvinte	On record	Com ação reparadora
		Sem ação reparadora
	Off record	-
Face positiva do ouvinte	On record	Com ação reparadora
		Sem ação reparadora
	Off record	-
Face negativa do falante	-	-
Face positiva do falante	-	-

Quadro 1 – Possibilidades de atos de ameaça à face

Considerando que os atos de ameaça *on record* envolvem ação direcionada ao ouvinte, os casos em que o falante dirige ameaças à sua própria face serão analisados exclusivamente com foco na face afetada, seja positiva ou negativa. Nesses casos, será desconsiderada a distinção entre *on record* e *off record*. Além disso, serão identificados casos de *polidez withhold* ou *falsa polidez*, caso apareçam na cena analisada.

Metodologia de pesquisa

Este estudo se baseia em uma abordagem qualitativa e interpretativista. Segundo Flick (2009), na pesquisa qualitativa, a subjetividade tanto do pesquisador quanto do objeto de estudo é intrínseca ao processo de pesquisa, com as reflexões do pesquisador sendo consideradas dados relevantes. Mertens (2010) corrobora essa perspectiva, afirmando que, nesse tipo de pesquisa, a subjetividade é parte essencial da análise, convertendo reflexões em dados significativos.

Assim, o estudo proposto tem por objetivo identificar e analisar as ameaças feitas por personagens femininas e direcionadas, também, a personagens femininas, em uma cena da série "O conto da aia". Tendo em vista a própria natureza da série, que será detalhada mais adiante, há diversas opções de cenas disponíveis para esse tipo de análise. A escolha por essa cena específica se justifica pela presença exclusiva de mulheres, suas diferentes posições hierárquicas na série e a diversidade de tipos de ameaça presentes, conforme ilustrado no quadro 1.

A partir da escolha da cena, foram identificados e analisados os atos de ameaça, utilizando os conceitos e a fundamentação teórica discutidos na seção anterior. Em alguns momentos da análise, foi necessário fazer referência a outras situações da série que não aparecem na própria cena, mas são essenciais para sua compreensão. A próxima seção apresentará um resumo da série para contextualizar e facilitar a compreensão das dinâmicas e relações envolvidas na cena.

A série

A série "O conto da aia" é uma adaptação do livro de mesmo nome, escrito por Margaret Atwood. Ela retrata uma realidade distópica, em que os Estados Unidos se tornam a República de Gilead, ditadura religiosa cristã em que as mulheres são vítimas de opressão e violência, tanto física quanto psicológica.

Nessa sociedade, as mulheres se dividem em alguns grupos, de acordo com as funções que desempenham. Independentemente do grupo de que façam parte, têm seus direitos mais básicos suprimidos. A posição feminina de maior prestígio é a de esposa dos comandantes de Gilead. São as únicas que não estão em posição de serviço, mas, ainda assim, são proibidas de fazer atividades básicas, como trabalhar, participar de atividades políticas, controlar o próprio corpo ou ler materiais que não sejam rigorosamente alinhados com o regime do país.

As mulheres podem, ainda, ser Tias ou Martas. Enquanto as Tias são responsáveis por doutrinar e treinar as aias, as Martas cuidam dos serviços domésticos nas casas dos comandantes. Outra possibilidade é ser Jezebel, título dado às prostitutas da série. Apesar de Gilead promover a imagem de sociedade conservadora e cristã, comprometida com práticas morais, mantém um lugar onde os comandantes e funcionários de prestígio podem ir para experienciar o entretenimento sexual.

Uma das possibilidades mais indesejadas pelas mulheres da série é ir para as colônias, lugar para aquelas que não servem para ocupar qualquer outra posição, especialmente por não poderem ter filhos, ou que foram para lá como forma de castigo. As colônias são como um "lixão" de resíduos tóxicos, uma sentença de morte para todas que acabam nesse lugar.

Por fim, o papel feminino de maior destaque na série é o de Aia. As aias são mulheres férteis, recrutadas à força para gerar filhos para as esposas dos comandantes. As esposas são retratadas majoritariamente como mulheres inférteis em decorrência da poluição ambiental e exposição a resíduos tóxicos. Por isso, aquelas que ainda podem engravidar são levadas como servas sexuais, cujo único objetivo é gerar filhos para Gilead. Para que isso seja possível, há um ritual chamado Cerimônia. O ritual se inicia com a leitura de trechos bíblicos sobre o papel feminino na geração de filhos. Em seguida, a aia deve se deitar entre as pernas da esposa, que segura seus braços, enquanto o comandante força relações sexuais com ela. Se engravidar, a aia passa a ser tratada com algum privilégio até que o filho nasça e seja entregue à família do comandante.

Ao serem capturadas para viver como aias, as mulheres deixam de ser identificadas por seus nomes, e passam a ser chamadas 'Of+nome do comandante'. June, que é a protagonista de série, é inicialmente chamada de Offred, por estar servindo ao comandante Fred, e passa a ser denominada Ofjoseph, já que se torna aia de Joseph posteriormente.

Quando June foi sequestrada para se tornar aia, sua filha, Hannah, também foi capturada e entregue a uma família de Gilead.

A trama da série gira em torno das tentativas de June de reencontrar a filha e escapar de Gilead. A cena que será analisada adiante é resultado de uma das várias tentativas de contato entre June e Hannah.

Na seção 5, faremos uma análise detalhada dessa cena e apresentaremos o contexto necessário para compreendê-la. Antes disso, apresentamos duas personagens centrais não apenas para a cena que será analisada, mas para a série de modo geral.

June e Tia Lydia

June é a protagonista e a narradora da série "O conto da aia". Antes da ascensão de Gilead, June levava uma vida comum, de esposa, trabalhadora e mãe. Depois do surgimento do Estado, ela, assim como diversas outras mulheres consideradas férteis, é capturada e passa a viver como aia, perdendo sua liberdade, seus direitos e sua identidade. Já não é mais June, mas Offred ou Ofjoseph.

Após os primeiros episódios tentando entender e se adaptar à nova vida, June se transforma em um símbolo de coragem e resistência. Ela passa a articular situações, estabelecer alianças e consegue até mesmo manipular alguns dos grandes comandantes de Gilead. Dessa forma, consegue libertar sua filha mais nova, diversas outras crianças e mulheres que viviam sob a ditadura de Gilead em uma grande fuga para o Canadá. É caracterizada como uma mulher engenhosa, forte e empática. Toda a história é contada sob seu ponto de vista.

Pouco depois de ser capturada, June conhece Tia Lydia. É ela a responsável pela doutrinação e treinamento das aias. Tia Lydia é uma das antagonistas da série, sendo caracterizada como uma figura disciplinadora e moralizadora. Ela exerce controle severo sobre as aias através de violência física e psicológica. Os encontros entre essas duas personagens são sempre tensos e refletem o conflito entre dois extremos. De um lado, alguém que está a serviço de Gilead e sua opressão; de outro, alguém que desafia suas regras.

Pouco se sabe sobre a personagem de Tia Lydia, além de sua personalidade autoritária e cruel. Entretanto, ao longo da série, é possível conhecer um pouco mais sobre sua vida anterior e sobre o que a levou a estar nessa posição. Lydia era uma professora de crianças gentil e preocupada com seus alunos. Antes, foi advogada de família. Nessas duas profissões, se conectou com os cuidados e com a proteção à criança. É caracterizada como uma mulher solitária. Sabe-se que foi casada, mas considera esse casamento um erro. Não tem filhos.

Quando professora, desenvolveu vínculo próximo com um aluno e sua mãe, uma jovem que enfrentava dificuldades em cuidar do filho sozinha. Ela aconselhou Lydia a buscar novas oportunidades de diversão e relacionamento, o que acabou resultando em uma experiência negativa. Em decorrência disso, Lydia expressou sua frustração denunciando a mãe ao serviço social, destacando que ela não tinha os valores morais adequados para cuidar de uma criança. Como resultado, o menino foi levado para um abrigo.

Esse episódio, que remete ao passado de Lydia, revela aspectos de sua personalidade como Tia. Apesar de sua afeição pela família, e do fato de eles fazerem parte de sua vida além do ambiente escolar, Lydia fez algo que visava o bem-estar do menino em sua opinião, mesmo que essa decisão causasse grande sofrimento e trauma para eles. Nessa situação, fica evidente sua linha cuidadora e protetora, embora isso se entrelace com sua disposição para tomar medidas que possam causar dor em nome do que ela considera ser a decisão correta.

Essa postura é bastante semelhante à de uma mãe que, apesar de amar seu filho, precisa impor limites, mesmo que isso implique o uso de castigos. Dessa forma, é possível afirmar que Tia Lydia assume um papel materno para as aias, uma vez que se responsabiliza por orientá-las e colocá-las no caminho certo, independentemente das medidas necessárias para isso. Ela demonstra afeto, mesmo que de uma forma discutível, ao exercer sua autoridade e cuidado.

A cena

No episódio anterior à cena que será analisada, June foi ao mercado com sua dupla[3], Nathalie (Ofmatthew). Lá, fez contato com a Marta da família que está com sua filha, Hannah, e pediu que ela a ajudasse a ver a menina. A Marta relutou, mas acabou combinando um horário para que June encontrasse a filha na escola. Nathalie percebeu o que estava acontecendo e contou para Tia Lydia. Evidentemente, esse encontro acabou não acontecendo.

No episódio seguinte, as aias vão participar de um ritual de enforcamento. Nele, algumas pessoas consideradas culpadas por Gilead são colocadas na forca, e as aias devem puxar a corda. Uma dessas pessoas é a Marta que trabalhava na casa da família de Hannah. Tia Lydia explica que o pecado de colocar uma criança em risco é inaceitável, o que torna inevitável a pena de morte da Marta. Além disso, a família de Hannah vai para um local desconhecido. June fica atônita diante da situação, ainda sem entender o que estava acontecendo. Após o enforcamento, Nathalie diz para June que fez aquilo para o seu bem. June se exalta e ataca Nathalie. Então, Tia Lydia encaminha o grupo de aias para um outro ritual, o de julgamento/confissão, enquadre da cena.

Nesse ritual, uma aia é colocada em posição de destaque, rodeada por outras aias. Tia Lydia, no *footing* de juíza, diz o que a aia fez de errado, enquanto o grupo deve apontar o dedo e repetir palavras que reforcem essa culpa. A confissão começa com June, no *footing* de ré, sendo julgada por tentar encontrar sua filha. Tia Lydia reforça a culpa de June por colocar sua filha em risco e por ter levado à morte da Marta. As demais aias, no *footing* de júri, apontam o dedo para julgar June, que se sente culpada por deixar sua filha sem a pessoa que cuidava dela e, principalmente, por não saber mais onde está a filha. Nesse momento, ela decide se vingar

[3] As aias sempre devem andar em duplas. A dupla de June nesse momento é Nathalie (Ofmatthew).

de Nathalie, compartilhando um segredo de forma deturpada para que Nathalie pague pelo que fez.

Anteriormente, Nathalie compartilhou com June que sentia medo e insegurança por estar grávida. Ao final de seu julgamento, no momento exato em que se inicia a cena, June levanta o braço e diz ter algo para testemunhar. De acordo com ela, Nathalie não deseja ter o filho que espera, o que é evidentemente inaceitável no contexto de Gilead. Lá, filhos são considerados bênçãos divinas, portanto, não desejar ter um filho é como negar a vontade de Deus. Nesse momento, as personagens passam a ameaçar as faces umas das outras, e até mesmo suas próprias faces, ao longo da cena, que dura pouco mais de três minutos.

A cena se inicia com June ameaçando a face positiva de Nathalie ao marcá-la como aquela que não deseja ter o filho, bênção divina mais desejada em Gilead. No contexto de uma ditadura religiosa, recusar essa bênção certamente não é visto de forma positiva. Nesse caso, Nathalie estaria cometendo um erro (ou pecado) dos mais graves.

Além disso, June, adotando uma linha vingativa e enfurecida com a situação, também ameaça a face negativa da companheira ao compartilhar uma informação confiada a ela de forma particular. Através dessa atitude, June limita a liberdade de ação de Nathalie de querer que tal informação permaneça em segredo. Ademais, a informação passada por June não é exatamente o que foi dito por Nathalie. Nathalie disse estar com medo e insegura em relação à gravidez, mas não disse que não queria ter o filho. June, que se sentia traída por Nathalie, resolve traí-la também, e repassa a informação de maneira que resultasse em um castigo para a companheira. As duas ameaças feitas por June são *on record*, ou seja, de forma clara, direta, e sem ação reparadora, já que não há qualquer tentativa por parte dela em diminuir o dano à face da colega.

Ao receber essa informação, Tia Lydia, adotando uma linha ameaçadora e coatora, questiona Nathalie sobre sua veracidade. Ela faz carinho nos ombros de Nathalie e exige que a aia confesse. Dessa forma, Tia Lydia ameaça a face negativa de Nathalie *on*

record, pois ela não tem opção de ficar em silêncio. Ao receber a ordem para confessar, não resta a ela o que fazer; se não explicar o que aconteceu, Tia Lydia será violenta com ela.

Do ponto de vista de Nathalie, o carinho nos ombros serve como um reforço à restrição de sua liberdade de ação, já que ela é obrigada a aceitar o toque ao seu corpo sem consentimento. Por sua vez, do ponto de vista de Tia Lydia, o carinho pode ser interpretado como uma ação reparadora, pois ela desempenha um papel maternal, mesmo que questionável, para as aias. Ela é a pessoa que educa pela dor, mas que também dá carinho. Como mencionado anteriormente, sua personalidade materna, que considera dor e afeto como lados da mesma moeda, toma proporções maiores quando ela se torna uma Tia.

Ao ser pressionada por Tia Lydia a confirmar a informação dada por June, Nathalie acaba confessando que não desejou ter o bebê, mas apenas por um momento. A personagem se mostra confusa, pois confirma o que June disse, mesmo sem ter dito exatamente aquilo. Assim, ela ameaça sua própria face positiva, já que confirma sua marca como a que não aceita a vontade de Deus e recusa o presente mais desejado pelas famílias de Gilead. Nathalie tenta se justificar e escapar das consequências de sua atitude, dizendo que foi apenas por um curto tempo.

Diante disso, as aias ao redor de Nathalie, que está em posição de julgamento e vulnerabilidade, apontam o dedo indicador em sua direção e repetem algumas vezes a palavra "pecadora". É importante notar que, quando Nathalie compartilhou seu medo sobre a gravidez com June, esta demonstrou compreensão, revelando que também havia experimentado esse sentimento durante sua própria gestação. Portanto, o medo ou a decisão de não querer o filho não seria algo desaprovado por June. No entanto, ao buscar se vingar de Nathalie e ciente de que isso seria inaceitável para Tia Lydia, ela utiliza essa informação de forma negativa e, por isso, faz o gesto de reprovação.

June, que até então estava no *footing* de ré por ter conspirado com a Marta, troca de lugar com Nathalie por exigência de Tia Lydia. Assim, ela passa a desempenhar *footing* de parte do júri, enquanto Nathalie assume o *footing* de ré. Essa exigência é uma ameaça às faces negativas de June e de Nathalie, *on record* e sem ação reparadora, já que a elas não é deixada qualquer opção, a não ser aceitar a troca de posição. Portanto, elas não têm liberdade de escolha, devendo aceitar a imposição da Tia. Além disso, Tia Lydia ameaça a face positiva de Nathalie, também *on record* e sem ação reparadora, ao colocá-la na posição de quem será julgado, ou seja, de quem fez algo reprovável.

Já na cadeira da confissão, rodeada pelo grupo de aias e por Tia Lydia, Nathalie, em uma linha desorientada e desesperada, ameaça sua face positiva ao reconhecer que a informação dada por June é verdadeira. Em outras palavras, ela mancha sua própria imagem e se coloca em posição vulnerável, confirmando recusar a maior das bênçãos divinas. Novamente, tenta justificar, mas com outras razões. Ela diz que acha que está grávida de uma menina, que antes tinha estado grávida de meninos, e que ter uma menina é diferente. Apesar de não dizer, ela demonstra ter medo do que pode acontecer com sua filha, tendo em vista todas as situações de opressão enfrentadas por mulheres em Gilead.

Após Nathalie se mostrar insegura por possivelmente estar grávida de uma menina, Tia Lydia ameaça sua face positiva de forma direta, *on record*, e sem ação reparadora. Ela diz que a aia acha que sabe mais do que Deus por demonstrar acreditar que a vida da filha seria difícil. Em seguida, repete o mesmo tipo de ameaça ao afirmar que ela é pecadora. Nesses dois momentos, Tia Lydia atribui características negativas a Nathalie, o que gera ainda mais danos à sua autoimagem.

Nesse momento, as aias ao redor de Nathalie, que está em posição de julgamento e vulnerabilidade, apontam o dedo indicador em sua direção e repetem algumas vezes a palavra "pecadora". Essa é uma ameaça à face positiva da aia, *on record* e sem ação reparadora. O grupo atribui julgamento negativo à

imagem da colega de forma direta e clara, reforça através da repetição da palavra, e não faz qualquer ação para diminuir o dano causado.

Evidentemente, as aias não têm escolha sobre participar ou não desse ritual, assim como de outros ao longo da história, como o da cerimônia e o do enforcamento, mencionados anteriormente. Portanto, são forçadas a agir de uma forma determinada pelo Estado, sem opção de escolher participar ou de como participar. Esse é um exemplo entre as inúmeras situações de ameaça que Gilead faz contra as personagens femininas da série. Nesse caso, é uma ameaça às faces negativas das aias, pois impede sua liberdade de ação, *on record* e sem ação reparadora. Caso desrespeitem essa ou qualquer outra regra, sofrerão consequências, como violência física, psicológica, tortura ou até mesmo morte. É, portanto, uma questão de sobrevivência.

Tia Lydia volta a ameaçar a face positiva de Nathalie, *on record* e sem ação reparadora, ao afirmar que recusar as bênçãos de Deus está entre os mais graves dos pecados. Mais uma vez, as aias fazem esse mesmo tipo de ameaça, ao apontar o dedo e voltar a denominar Nathalie pecadora. Durante todo esse momento de confissão e julgamento, Nathalie permanece chorando e demonstrando estar em descontrole sobre suas emoções, ameaçando, portanto, sua face positiva.

Em seguida, Tia Lydia ameaça duplamente as faces positiva e negativa de Nathalie, ambas *on record* e sem ação reparadora. Ela ameaça a face positiva da aia quando diz que ela é um bebê chorão, e ameaça a face negativa quando restringe sua liberdade de ação, dizendo que ela não pode chorar. Assim como no momento anterior, o grupo de aias volta a apontar o dedo para a colega e passa a chamá-la de bebê chorão. Dessa forma, é mais uma ameaça à sua face positiva, *on record* e sem ação reparadora.

Ao final do ritual, Tia Lydia renova as ameaças em relação a Nathalie, atingindo suas faces positiva e negativa. Na ameaça à face positiva, *on record* e sem ação reparadora, ela reforça a ideia de que a aia estava errada por pensar de tal maneira. Na ameaça à face

negativa, Tia Lydia toca o rosto de Nathalie e enxuga suas lágrimas, levando-a a afirmar que se sentia melhor após a confissão.

Assim como na situação anterior, o toque ao corpo não é consentido e nem está aberto a questionamentos por parte da aia. A ela, só resta aceitar. Além disso, ela também não tem outra opção, a não ser confirmar que a confissão trouxe efeitos positivos. A ameaça à face negativa é clara, direta, *on record*, mas é possível entender a ação de tocar o rosto e enxugar as lágrimas como uma ação reparadora sob o ponto de vista de Tia Lydia. Mais uma vez, como uma mãe que enxuga as lágrimas do filho ao vê-lo sofrer, a atitude da Tia pode ser interpretada como uma tentativa de diminuir a dor que ela sabe que causou.

As manifestações de afeto de Lydia, como o toque nos ombros e o ato de enxugar as lágrimas de Nathalie, funcionam ainda como uma metaestratégia de falsa polidez (Culpeper, 2011). Nesse contexto, os gestos de carinho que acompanham ações de opressão e violência podem ser percebidos como insinceros e superficiais. No entanto, como Lydia é uma personagem contraditória e ainda pouco explorada, não é possível determinar com exatidão suas motivações. A ambiguidade de seu comportamento deixa espaço para diferentes interpretações, tornando difícil discernir se seus atos são genuínos ou apenas fachada para suas verdadeiras intenções.

A cena termina com Nathalie ameaçando sua face positiva mais uma vez. Ela assume que Tia Lydia está certa e admite sentir-se melhor em relação ao pecado cometido, além de permanecer chorando. Nesse contexto, atos de arrependimento, admissão de culpa e descontrole emocional ilustram como o próprio falante pode prejudicar sua autoimagem (Brown; Levinson, 1987). Simultaneamente, há uma ameaça à sua face negativa, uma vez que ela não tem liberdade para questionar ou expressar seu ponto de vista sobre a situação. A única opção disponível para Nathalie é concordar e aceitar as imposições que lhe são feitas.

Como vimos ao longo deste capítulo, as mulheres da série "O conto da aia" vivem sob constante ameaça e vulnerabilidade, subjugadas às regras impostas por Gilead. Nesse contexto de opressão e submissão, a única opção é agir conforme o que se espera delas. Assim, fica claro que os atos de ameaça identificados na cena, sejam contra a própria face ou contra a face de outras, são necessários para que elas não sofram maiores consequências e, principalmente, permaneçam vivas. Em diversos momentos da série, personagens são castigados ou executados por descumprirem alguma regra. É, portanto, uma questão de sobrevivência.

Dentre as mulheres da cena, Tia Lydia é a única que está em posição de poder e controle sobre as demais. Em um primeiro momento, pode parecer que ela pode escolher não estar no *footing* de juíza ou, de maneira mais ampla, de líder e supervisora. Em outras palavras, pode até parecer que ela está nessa posição por vontade própria. Entretanto, Tia Lydia não tem muitas opções. As mulheres em Gilead não têm qualquer opção boa. Lydia não é uma esposa de comandante, não pode ser aia, e certamente não deseja ir para as colônias ou ser Jezebel. A ela, restam apenas dois caminhos: o de Tia ou de Marta. Nesse caso, ser Tia é uma posição que garante a ela um pouco mais de segurança e controle sobre a situação, pois é um cargo de influência, com algum status.

Dessa forma, a análise da cena revela que, na série "O conto da aia", as ameaças à própria face ou às faces das outras transcendem o mero entretenimento ou escolha pessoal. As mulheres estão constantemente com sua dignidade ameaçada e são forçadas a participar de situações em que a única alternativa é intimidar as outras. As regras devem ser seguidas à risca, sob pena de enfrentar grave sofrimento, incluindo a morte.

Considerações finais

A cena analisada ilustra a aplicação prática de conceitos discutidos nos estudos sobre face aqui mencionados (Goffman, 1967, 1981, 2012; Brown; Levinson, 1987; Culpeper, 2011) em uma

situação interativa concreta. Nela, foi possível analisar o enquadre, a linha adotada pelas personagens em diferentes momentos, de acordo com o *footing* desempenhado, e, principalmente, os atos de ameaça feitos por elas.

Como mencionado ao longo deste texto, o próprio contexto da série favorece a ocorrência de situações em que as faces femininas estão sujeitas a ameaças. Em cada papel que uma mulher pode desempenhar na sociedade, ela está vulnerável a ameaças, tanto à sua face positiva, o que afeta sua autoimagem pública, quanto à sua face negativa, o que restringe sua liberdade e autonomia.

Além disso, a cena evidencia situações incontornáveis da série em que as mulheres se veem forçadas a ameaçar suas próprias faces. Diante de um cenário de opressão e subjugação, elas se veem obrigadas a adotar comportamentos que ameaçam sua autoimagem e liberdade, como forma de adaptação ao sistema vigente. Tanto nas ameaças dirigidas a outras mulheres, quanto nas ameaças a si mesmas, a elas não são dadas opções, a não ser agir conforme as regras impostas. Portanto, no caso da cena e da série como um todo, ameaçar faces é uma estratégia de sobrevivência para as personagens femininas, especialmente se elas estão ocupando papéis de serviço. A recusa em seguir as normas não apenas resulta em consequências severas, mas pode levar a penalidades dolorosas ou até mesmo à morte.

A dinâmica presente na cena reflete as relações de poder e opressão na realidade da série. Ao forçá-las a expor a própria face e a face de suas semelhantes para sobreviver, o regime totalitário de Gilead reforça a fragilidade da identidade e da autonomia feminina, o que, consequentemente, intensifica e perpetua a estrutura opressiva e controladora do Estado. É, portanto, a anulação de qualquer possibilidade de individualidade.

Apesar de a série expor um cenário fictício e extremista, podemos entendê-la como uma metáfora para a realidade enfrentada por muitas mulheres na vida real. Mesmo em contextos menos opressivos do que o apresentado, a dinâmica da opressão, da subjugação e da repressão à individualidade reflete desafios

com os quais precisam lidar em relacionamentos amorosos, em ambientes religiosos, em situações de trabalho ou nas relações interpessoais de maneira geral. Embora a série amplifique e intensifique as questões apresentadas, ela também proporciona uma leitura crítica e profunda sobre a desigualdade vivenciada por mulheres em seu cotidiano.

Referências

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: CUP, 1987.

CULPEPER, J. **Impoliteness**: using language to cause offence. Cambridge: CUP, 2011.

ENTMAN, R. M. Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. **Journal of Communication**, 43(4), 1993, p.51 – 58.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Anchor Books, 1967.

GOFFMAN, E. **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOFFMAN, E. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Tradução: Gentil A.Titton. Petrópolis: Vozes, 2012.

MERTENS, D. M. **Research and evaluation in Education and Psychology**: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. California: SAGE Publications, 2010.

O CONTO da aia [Série]. Criação e direção: Bruce Miller. Estados Unidos: MGM Television, 2017. Último acesso em: 04/11/2024.

RITUAL. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7graus, 2024. Disponível em: [https://www.dicio.com.br/ritual/]. Acesso em: 04/11/2024.

Anexo 1 - Transcrição da cena

June: (Levanta o braço direito)
Tia Lydia: Sim, Ofjoseph.
June: Tenho mais uma coisa para confessar.
Tia Lydia: O que é?
June: Ofmatthew não quer seu bebê.
Janine (uma das aias do grupo): Merda!
Tia Lydia: É verdade, Ofmatthew?
Nathalie: Não, Tia Lydia.
Tia Lydia: (Acariciando os ombros de Nathalie) Confesse!
Nathalie: Eu só me senti assim por um segundo. Só um segundo.
June: (Sinal de reprovação com a cabeça)
Tia Lydia: Ofjoseph. (Chamando com os dedos)
June: (Se levanta)
Tia Lydia: (Tocando os ombros de Nathalie) Continue. Continue.
(Nathalie também se levanta. Nathalie e June trocam de lugar.)
Nathalie: (Olhar assustado, voz trêmula) Bem, foi só um segundo. Apenas parece diferente. Esse aqui eu acho que é uma menina, e os outros eram meninos, então eu só fiquei com medo. Com medo de como sua vida seria.
Tia Lydia: Só Deus sabe disso. Ela acha que sabe mais do que Deus. Isso é pecado.
Grupo de aias: (Com o dedo indicador apontado para Nathalie) Pecadora! Pecadora! Pecadora! Pecadora!
Tia Lydia: E recusar as bênçãos divinas de uma criança está entre os mais graves dos pecados.
Grupo de aias: (Com o dedo indicador apontado para Nathalie) Pecadora! Pecadora! Pecadora!
Nathalie: (Olhando para todos os lados, demonstrando descontrole) Não, não, mas eu não a rejeito. Eu a quero. Eu juro que a quero. Eu a amo! Eu a amo!
Grupo de aias: (Com o dedo indicador apontado para Nathalie) Pecadora! Pecadora! Pecadora! Pecadora! Pecadora! Pecadora! Pecadora! Pecadora! Pecadora!

Nathalie: (Chorando, interrompendo as aias) Não, não, não, não! Eu a quero. Eu juro que quero! Eu a amo! Eu a amo! Eu a amo!
Tia Lydia: Ofmatthew, não seja um bebê chorão!
Grupo de aias: (Com o dedo indicador apontado para Nathalie) Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! Bebê chorão! (Nathalie continua chorando)
Tia Lydia: (Acariciando o rosto de Nathalie e enxugando suas lágrimas) Essa é a minha boa garota! Você se sente melhor agora, não é?
Nathalie: (Chorando) Sim, Tia Lydia!

Capítulo 6

Técnicas experimentais na pesquisa em psicolinguística: vantagens e limitações

Sara Ribeiro (FFP-UERJ)

Introdução

A psicolinguística é uma área interdisciplinar que investiga os processos cognitivos subjacentes à produção, compreensão e aquisição da linguagem. Integrando teorias e métodos provenientes da linguística, psicologia e neurociência, a área busca compreender como o processamento da linguagem ocorre em diferentes níveis, desde a percepção de sons e palavras até a formulação e interpretação de sentenças complexas. Tais processos são frequentemente analisados por meio de experimentos controlados, que permitem avaliar a dinâmica do processamento linguístico em tempo real, fornecendo evidências empíricas sobre os mecanismos cognitivos envolvidos na linguagem humana (Maia, 2019; Derwing & de Almeida, 2005).

Para investigar esses processos, diversas técnicas experimentais *off-line* como Julgamento de Aceitabilidade/ Gramaticalidade, *Act-out Task* e Tarefa de Seleção de Imagens[1], Teste de Compreensão, *Recalls* e Reconhecimento de Palavras, entre

[1] Para detalhes sobre essas técnicas nos estudos de aquisição da linguagem, sugiro a leitura de SCHMITT & MILLER (2010), cujo capítulo dispõe-se a tratar de três tarefas de compreensão *off-line* com o objetivo de avaliar as habilidades de compreensão dos falantes usando técnicas como *the truth-value judgment task*, *act-out task* e *the picture seletion task.*

outros, e, *on-line*, em que destacam-se as técnicas de Rastreamento Ocular (*eye tracking*), Leitura Automonitorada (*self-paced reading*), *Priming*, além dos métodos fisiológicos como o *ERP* (*Event Related Potentials*, em português, Potenciais Relacionados a Eventos) que afere variações nos potenciais elétricos do cérebro após o participante receber estímulos linguísticos (Oliveira; Sá, 2022; Oliveira, 2020). Todos esses métodos têm sido aplicados nos estudos na área de psicolinguística, permitindo análises detalhadas do processamento linguístico em diferentes contextos.

Neste artigo, restrinjo a cobertura dos métodos mais frequentemente utilizados no desenvolvimento da psicolinguística a apenas dois deles, a saber, as técnicas *on-line* rastreamento ocular e leitura automonitorada. Assim, o artigo busca discutir as principais vantagens e limitações dessas técnicas experimentais, destacando suas contribuições e desafios na pesquisa em psicolinguística. Para tanto, o texto se divide em cinco partes: introdução; seção 2, que traz uma visão geral das metodologias *off-line* e *on-line*, destacando algumas de suas características e aplicações, com grande foco nas técnicas de rastreamento ocular e leitura automonitorada; seção 3, que apresenta vantagens e limitações destas duas técnicas *on-line;* por fim, a seção 4 mostra as considerações finais, focando em como essas técnicas contribuem significativamente para a psicolinguística, ao fornecerem dados robustos sobre o processamento da linguagem, a cognição e o comportamento dos falantes/leitores.

Metodologias *off-line* e *on-line* – visão geral

Off-line

As metodologias *off-line* são aquelas que capturam o resultado do processamento linguístico após o estímulo ter sido completamente processado. Elas não fornecem dados sobre o curso do processamento em tempo real, mas são úteis para entender os

resultados do processamento cognitivo, como a interpretação final ou memorização do estímulo.

Alguns métodos *off-line* mais comuns utilizados para coletar dados de compreensão são Teste de Compreensão, que consiste em o participante responder a perguntas que avaliam sua compreensão geral do material após a apresentação de um texto ou discurso e que mede o desempenho nas respostas que pode indicar o nível de dificuldade de compreensão ou memória do conteúdo, sem, contudo, fornecer dados detalhados sobre como o processamento ocorreu momento a momento; Julgamento de Aceitabilidade/ Gramaticalidade, em que o participante, geralmente, lê ou ouve frases e indica sua opinião sobre as frases estarem gramaticalmente corretas ou não e que investiga a intuição gramatical dos falantes, fornecendo *insights* sobre o conhecimento implícito das regras da linguagem. Entretanto, não capta como o processamento das estruturas gramaticais ocorre em tempo real; Teste de Cloze, em que um texto tem palavras sistematicamente omitidas (geralmente a cada quinta ou sétima palavra) e substituídas por lacunas que são preenchidas pela participante com palavras que façam sentido no contexto, utilizando seu conhecimento linguístico, semântico e pragmático (ABREU et al, 2017); Teste de Associação de Palavras, em que o participante é apresentado a listas de palavras, frases ou textos, e, posteriormente, deve recordar ou reconhecer os itens e avalia a memória e a retenção de informações linguísticas, sendo uma forma eficaz de estudar o armazenamento e recuperação de palavras ou frases no léxico mental. (MILLER & SCHMIT, 2010); *Act-out Task*, em que o participante recebe instruções verbais ou escritas, que devem ser interpretadas e executadas fisicamente utilizando objetos ou figuras; Tarefa de seleção de figuras, em que são apresentadas imagens ou figuras e o participante deve escolher a figura que corresponde à sentença ou à situação descrita.

On-line

As metodologias *on-line* registram, em tempo real, os processos cognitivos envolvidos no processamento da linguagem. Elas capturam dados dinâmicos e contínuos, como tempos de reação, movimentos oculares (eye-tracking) e padrões de leitura (self-paced reading), revelando os estágios temporais do processamento linguístico. Essas medidas permitem uma análise precisa de como os participantes processam informações durante tarefas experimentais. Veremos abaixo, uma descrição mais detalhada sobre as técnicas de rastreamento ocular e leitura automonitorada.

Rastreamento ocular

Os estudos psicolinguísticos utilizam a Técnica de Rastreamento Ocular (*Eye-tracking*) por haver uma interação entre os movimentos oculares e estados atencionais e mentais. Dessa forma, a partir da observação dos movimentos do olhar de um indivíduo, é possível fazer inferências acerca dos processos mentais envolvidos nos processos de decodificação e extração de informação. Na técnica em questão, a posição e a movimentação dos olhos dos participantes são monitoradas em tempo real (*on-line*), em tarefas envolvendo a apresentação de diferentes tipos de estímulos visuais, tais como imagens, objetos e textos escritos. Inicialmente os aparatos de rastreamento ocular eram invasivos e de precisão limitada. Atualmente, no entanto, esse monitoramento pode ser realizado por meio de equipamentos não invasivos, de fácil aplicabilidade e que possibilitam boa precisão e acurácia. O rastreamento por vídeo é uma das técnicas mais comumente utilizadas. Nesta tecnologia, a emissão de luz infravermelha é dirigida aos olhos do indivíduo e, a partir dela, são gerados reflexos em sua pupila e córnea. Por meio de uma câmera acoplada ao equipamento, a imagem dos olhos é capturada e analisada por um *software*, de modo que o ponto para onde o olhar do indivíduo está

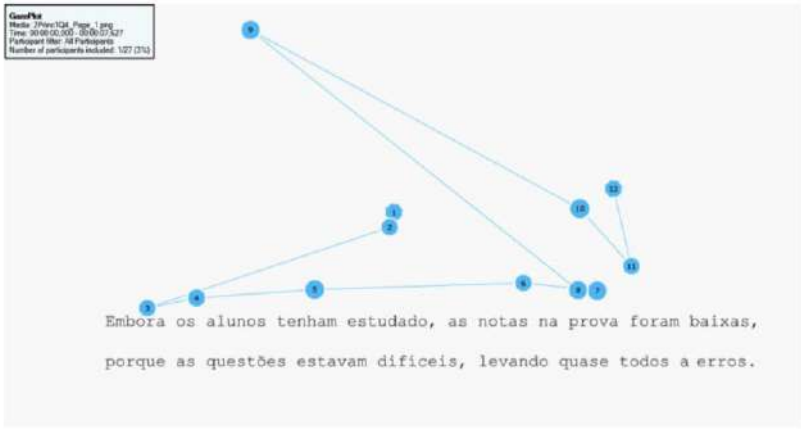
direcionado é inferido. Com base nos dados do posicionamento do olhar gerados a partir desse processamento, torna-se possível identificar os movimentos oculares relevantes para o pesquisador.

Figura 1 – Aparatos de rastreamento ocular por vídeo (From https://stemedhub.org/groups/eyetrackusers/overview)

Em estudos psicolinguísticos, os eventos oculomotores mais utilizados são as sacadas (progressivas ou regressivas) e as fixações. As sacadas são movimentos rápidos, como pequenos saltos, que podem ser voluntários, involuntários ou reflexivos. As fixações correspondem a períodos em que os olhos se encontram relativamente fixos, estáveis. Durante a leitura, a extensão média da sacada é de 8-9 caracteres, e a duração média da fixação é de cerca de 225-250ms. Tais medidas variam, contudo, em função de alguns fatores, como o tipo e a complexidade do material a ser processado. Em leitura de textos mais difíceis, por exemplo, a extensão das sacadas tende a diminuir, ao passo que as durações das fixações e o número de movimentos regressivos tendem a aumentar (CASTELHANO & RAYNER, 2008).

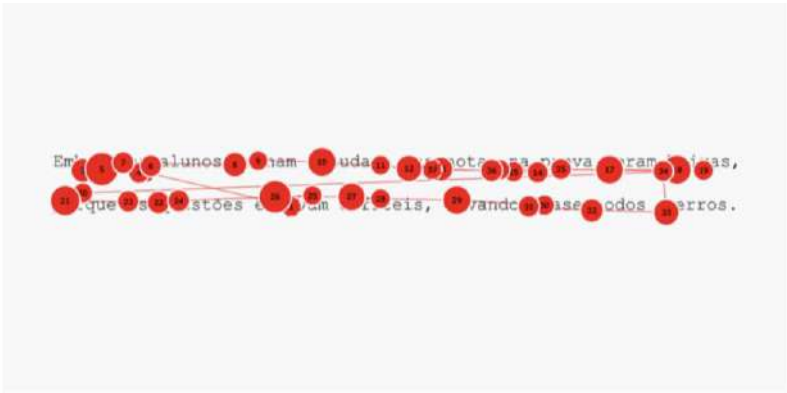
Diferentes medidas podem ser consideradas no âmbito das pesquisas psicolinguísticas, como o número e a duração das fixações; o número de movimentos regressivos; e a ordem das fixações e sacadas. Nos estudos acerca do processo de leitura, dentre as medidas mais frequentemente usadas, encontram-se a duração da primeira fixação em uma área de interesse (*first-fixation duration*); a soma das fixações entre a primeira e a última fixação

em uma área de interesse até que o participante olhe para fora da área em questão (*first-pass reading time*); a soma das fixações realizadas após o *first-pass* (*second-pass reading time*); a soma de todas as fixações desde a primeira entrada em uma área até a saída para outro segmento à direita (*total-pass reading time*); e o tempo total de leitura, isto é, a soma de todas as fixações em uma área de interesse (*total reading time*) (Forster, 2017). Vale ainda observar que os movimentos regressivos que ocorrem na segunda passagem do olhar, após a leitura de uma frase, também são considerados medidas bastante relevantes. Tais movimentos, chamados de *lookbacks* ou refixações de segundo passe, indicariam uma releitura consciente da informação lida anteriormente, para resolver dificuldades de compreensão (Maia, 2019). As medidas a serem consideradas variam, portanto, de acordo com o design experimental adotado, e os dados do rastreamento devem ser filtrados em função do objetivo da pesquisa. Abaixo, apresento duas imagens retiradas de Maia (2019) em que podem ser vistos diferentes padrões de leitura de uma mesma frase, por indivíduos diferentes:



Video 1. Middle school student reading disengagement.

Figura 2 – Leitura de aluno de ensino fundamental (Maia, 2022)



Video 2. University student proficient reading.

Figura 3 – Leitura de aluno de ensino superior (MAIA, 2022)

Na figura 2, observa-se que há apenas fixações nas primeiras palavras da sentença, o que demonstra um desengajamento da leitura, que Maia caracteriza como um padrão de leitura de um leitor de baixa proficiência. Já na figura 3, observa-se que há fixações em toda extensão da frase, além de refixações, para possíveis reanálises, o que é considerado padrão para leitores proficientes.

Em suma, o rastreamento ocular consiste na medição precisa dos movimentos oculares durante tarefas de leitura ou escuta, fornecendo informações em tempo real sobre a atenção e a dificuldade cognitiva enfrentada pelos participantes. A seguir, mostro uma descrição da técnica de leitura automonitorada.

Leitura automonitorada

A leitura automonitorada (*self-paced reading*) é uma técnica experimental amplamente utilizada em pesquisas de psicolinguística para estudar os processos cognitivos envolvidos na leitura. Os experimentos de leitura automonitorada, em sua maioria, focam em investigar dificuldades de processamento que aparecem durante a leitura de sentenças que podem envolver ambiguidade, anomalias ou dependências de distância. Nos

experimentos de leitura automonitorada, os participantes leem palavras, frases ou partes de uma sentença (segmentos) que são apresentadas de forma controlada em uma tela. A apresentação dos estímulos pode ocorrer de forma **cumulativa**, não cumulativa, centralizada ou linear (JEGERSKI, 2014). Na forma cumulativa, cada segmento permanece visível na tela enquanto os próximos são sucessivamente exibidos, até que toda a frase esteja completamente na tela (Figura 4). Alternativamente, na forma **não cumulativa**, apenas um segmento é exibido por vez e, ao ser revelado o próximo, o segmento anterior é novamente ocultado (Figura 5). Na forma **centralizada**, cada segmento aparece no centro da tela, substituindo o anterior. Por fim, na forma **linear**, os segmentos são exibidos em sequência, da esquerda para a direita, sem sobreposição espacial, de maneira similar à leitura convencional. O tempo que o participante demora para avançar para o próximo segmento é registrado, assim, esse dado é usado como uma medida do esforço cognitivo necessário para processar aquela parte da frase. Tempos de leitura mais longos são, geralmente, considerados um indicativo de maior dificuldade de processamento, enquanto tempos mais curtos sugerem uma facilitação no processamento.

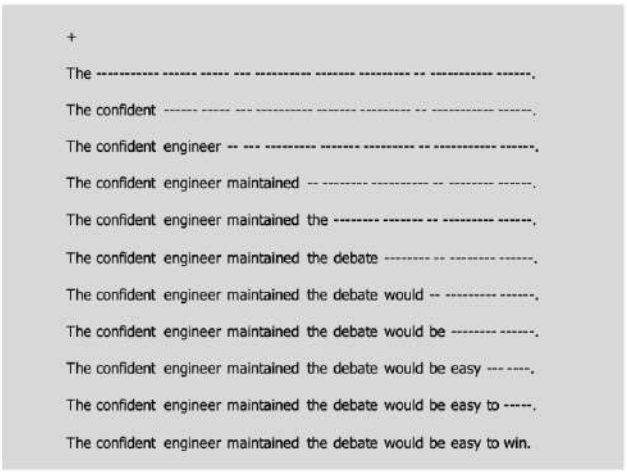


Figura 4 – Formato linear cumulativo com segmentação palavra por palavra (JEGERSKI, 2014)

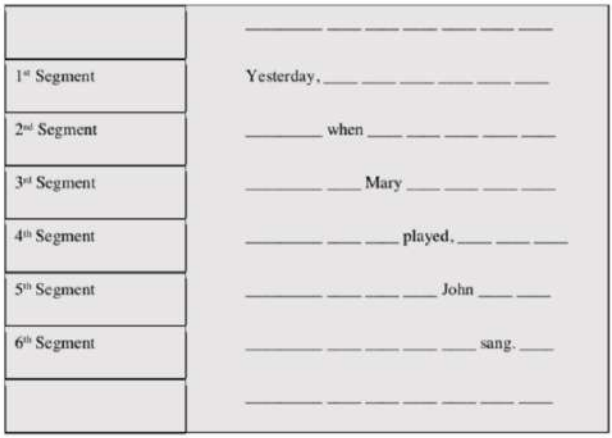


Figura 5 – Formato linear não cumulativo - Sequência de um item experimental durante a leitura (RIBEIRO, 2022)

Essa técnica, que data desde a década de 1970 (JEGERSKI, 2014), permite investigar como os leitores processam frases ou textos, monitorando o tempo que eles gastam lendo diferentes partes de frases ou parágrafos. Jegerski (2014) aponta que o surgimento de metodologias inovadoras na pesquisa psicolinguística originou-se do desejo da comunidade da psicologia cognitiva de capturar os processos de compreensão da linguagem em tempo real, utilizando tarefas que se assemelhassem o máximo possível à leitura natural, dessa forma, a técnica de leitura automonitorada destacou-se como a abordagem mais simples, aproveitando as tecnologias modernas, o que contribuiu para sua ampla adoção e relevância duradoura e até hoje é uma das metodologias mais usadas na pesquisa psicolinguística no que tange o processamento a nível sentencial ou textual.

Vantagens e Limitações das técnicas de Rastreamento ocular e Leitura automonitorada

O uso da técnica de rastreamento ocular na psicolinguística oferece várias vantagens para investigar como os indivíduos processam a linguagem em tempo real. Ao rastrear onde e por

quanto tempo os participantes fixam o olhar em diferentes partes de um estímulo visual, os pesquisadores obtêm informações valiosas sobre os processos cognitivos durante tarefas de leitura, audição ou produção de linguagem. O rastreamento ocular oferece um método altamente valioso, não invasivo e preciso para capturar dados em tempo real sobre o processamento da linguagem. Sua capacidade de revelar processos cognitivos inconscientes, rastrear a alocação de atenção e detectar dificuldades de processamento o torna uma ferramenta essencial para investigar como os indivíduos compreendem e produzem linguagem. Ao combinar o rastreamento ocular com outros métodos, os pesquisadores podem alcançar uma compreensão holística dos complexos mecanismos cognitivos que sustentam o desempenho linguístico.

Embora o rastreamento ocular forneça uma visão única e valiosa do processamento da linguagem em tempo real, ele não está isento de desafios. Altos custos, limitações técnicas e o potencial de interpretações ambíguas dos dados são desvantagens significativas. Além disso, a dependência do método em estímulos visuais e ambientes controlados pode limitar sua validade ecológica e aplicabilidade em populações diversas. Portanto, embora o rastreamento ocular seja uma ferramenta poderosa na psicolinguística, ele é frequentemente mais eficaz quando combinado com outras metodologias para fornecer uma visão mais abrangente do processamento da linguagem.

Como vimos na seção acima, a leitura automonitorada é uma metodologia amplamente utilizada na psicolinguística para investigar a compreensão da linguagem. Essa técnica oferece um método simples, econômico e versátil para investigar o processamento da linguagem em tempo real. Ela fornece *insights* sobre processos cognitivos como análise sintática, resolução de ambiguidades e integração semântica sem a necessidade de equipamentos complexos. Sua adaptabilidade para populações especiais e testes remotos, juntamente com sua compatibilidade com outras técnicas, faz dela uma ferramenta altamente valiosa para estudar uma ampla gama de fenômenos linguísticos.

Embora a leitura automonitorada ofereça *insights* importantes sobre a compreensão da linguagem em tempo real e seja fácil de implementar, ela apresenta limitações notáveis. Estas incluem a natureza artificial do processo de leitura, a ausência de regressões e dados temporais detalhados, e a possibilidade de os participantes adotarem estratégias de leitura não naturais. Além disso, a tarefa cognitiva de pressionar um botão pode interferir no processamento natural da linguagem, e ela também fornece uma visão menos detalhada de processos linguísticos automáticos e inconscientes em comparação com técnicas mais avançadas, como o rastreamento ocular. Consequentemente, embora a leitura automonitorada seja valiosa, ela é frequentemente usada em conjunto com outros métodos para fornecer uma visão mais completa de como a linguagem é processada em tempo real.

Considerações finais

Ao longo do artigo, pudemos ver que as metodologias usadas nos estudos psicolinguísticos permitem que os pesquisadores abordem questões complexas sobre a natureza do processamento da linguagem como a forma que os falantes lidam com ambiguidades sintáticas e semânticas, o papel da memória de trabalho na compreensão de sentenças longas ou complexas, como o contexto influencia a predição e a integração de informações linguísticas. Através de experimentos psicolinguísticos, podemos capturar e distinguir esses processos de leitura "com precisão empírica e validação estatística" (Maia, 2019, p. 30). Além disso, resultados de experimentos linguísticos podem ser usados para criação de metodologias didáticas que visam o foco na consciência leitora de alunos de ensino básico, fazendo com que estes possam "ampliar a sua metacognição de níveis de processamento subliminares, em processos rápidos como os que são levados a efeito na leitura de textos". (Maia, 2019, p. 30). Portanto, a escolha entre metodologias *on-line* e *off-line*, ou a combinação de ambas, depende das perguntas de pesquisa específicas, dos fenômenos

linguísticos em estudo e das hipóteses sobre os processos cognitivos envolvidos no uso da linguagem. Além disso, como aponta Oliveira (2020), as diferentes metodologias podem produzir resultados divergentes, porém isso não implica necessariamente em contradição. O autor adiciona que as diferenças mostram que as duas abordagens (*on-line* e *off-line*) podem se complementar e, juntas, oferecer contribuições significativas para a compreensão do conhecimento linguístico. Em suma, usam-se metodologias *on-line* quando há investigação do processamento em tempo real e o esforço cognitivo envolvido em diferentes partes do estímulo linguístico e metodologias *off-line* quando há apenas a necessidade de captar as representações finais e os resultados da compreensão ou produção.

Referências

ABREU, K. N. M. de.; GARCIA, D. C. de.; HORA, K. & **SOUZA**, C. R. (2017). O teste de Cloze como instrumento de medida da proficia. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 1767-1799, 2017

CASTELHANO, M, S; RAYNER, K. (2008) Eye movements during reading, visual search, and scene perception: An overview.

DERWING, B. & DE ALMEIDA, R. G. (2005) Métodos experimentais em Linguística. In Maia & Finger (Org.) *Processamento da linguagem - Série Investigações em Psicolinguística GT de Psicolinguística da ANPOLL*

FOSTER, R. (2017) Aspectos da utilização do rastreamento ocular na pesquisa psicolinguística. DELTA [online]. 2017, vol.33, n.2, pp.609-644.

FRANZEN, (2022) Processamento anafórico em compreensão leitora do texto acadêmico científico: "o mesmo" sob as lentes da psicolinguística – Tese

JEGERSKI, J. (2014). Self-paced reading. In J. Jegerski & B. VanPatten (Eds.), Research methods in second language psycholinguistics (pp. 20-49). New York: Routledge.

LEITÃO, M. M. (2008) Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem. In *Manual de Lingüística*, Martelotta, Mário Eduardo. (Ed.). São Paulo: Contexto. 2008, pp. 217-234.

MAIA, M. A. R. (2022) Eye tracking sentences in language education. Diacrítica, v. 36, p. 6-36.

MAIA, M. A. R. (2019) Rastreamento ocular de períodos compostos e consciência sintática. In: Psicolinguística e Metacognição na Escola.

MAIA, M. A. R. (2018) Computação estrutural e de conjunto na leitura de períodos: um estudo de rastreamento ocular.

OLIVEIRA, C. S. F. de. & **SÁ**, T. M. M. de. (Orgs.) (2022). Métodos experimentais em psicolinguística [recurso eletrônico] - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

OLIVEIRA, C. S. F. de. (2020). Métodos on-line em psicolinguística: a tarefa labirinto (maze task). *Cadernos De Tradução*, *40* (esp. 2), 217–248.

RAYNER, K. (1998) Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. Psychological Bulletin, Vol. 124, No. 3, 372-422

RIBEIRO, S. B. S. (2022). Um estudo experimental sobre o processamento de sentenças de duas orações. *Signo*, *47*(88), 171-183.

RIBEIRO, S. B. S. (2021). On the processing and comprehension of temporal connectives in complex sentences – Tese

SATO, S. & VANEK, N. (2024) Contrasting online and offline measures Examples from experimental research on linguistic relativity. In Zuffere, S. & Gygax, P. (Eds.), The Routledge Handbook of Experimental Linguistics (pp. 217-234)

SCHMITT, C. & MILLER, K. (2010). Using comprehension methods in language acquisition research. In E. Blom, & S. Unsworth (Eds.), *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (pp. 35-56). (Language Learning and Language Teaching; Vol. 27). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.27.04sch

Capítulo 7

Trabalhar para entender: reflexão sobre as trocas entre licenciandas da PUC-Rio e alunos da educação de jovens e adultos - uma experiência válida para a formação do professor

Ana Carolina Veiga (PUC-Rio) e Beatriz Damasceno (PUC-Rio)

O Projeto EJA – um apoio para a formação dos licenciandos da PUC-Rio

Este artigo narra e analisa o trabalho com leitura e escrita desenvolvido por licenciandas da PUC-Rio e por alunos de Ensino Médio de turmas de jovens, adultos e idosos, em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro. Desde a chegada das licenciandas à escola até a culminância de fim de ano, com o 1º Seminário EJA, realizado na PUC - Rio, registra, com base nos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2001), o caminho de aprendizado percorrido pelas graduandas, pontuando as principais descobertas e especificidades para o ensino na Educação de Jovens e Adultos.

O olhar para a peculiaridade do trabalho com Educação de Jovens e Adultos, com vista à qualidade da formação de professores nas licenciaturas da PUC-Rio, se amplia a cada ano. Além da disciplina aberta a todos os licenciandos, oferecida pelo curso de Pedagogia - EDU1794 – Educação de Jovens e Adultos -, iniciou-se, em 2023, o Projeto *"Olhar para o jovem/adulto-estudante nas escolas parceiras da PUC-Rio: uma contribuição para a formação de professores"*, aprovado e apoiado pela universidade por meio do

Instituto de Estudos Avançados de Humanidades – o IEAHu, do Centro de Teologia e Ciências Humanas – CTCH.

A atenção à formação do professor para o trabalho com EJA nos cursos de licenciatura abrange não só a importância do conhecimento da diversidade da Educação Básica e da heterogeneidade da EJA, mas também o contexto da educação brasileira em relação ao número de estudantes que deixou a escola, especialmente no período da pandemia, e que agora regressa com a idade acima da escolaridade obrigatória.

Segundo dados de 2023, do IBGE, 3,6 milhões de jovens entre 18 e 29 anos não completaram o Ensino Fundamental; o Ensino Médio foi a etapa com maior taxa de repetência e evasão, com 3,9% e 5,9%, respectivamente; e há 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas[1]. Esses números refletem o porquê de o Governo Federal lançar, em 6 de junho de 2024, o *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos*[2]. O Pacto propõe reunir ações para superar o analfabetismo, elevar a escolaridade, ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos nos sistemas públicos de ensino e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional.

Programas como o *Projovem*, de reinserção dos jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental por algum motivo e desejam obter uma formação básica, e *Pé-de-meia*, de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no Ensino Médio público, fazem parte de uma política pública para trazer o jovem/adulto para a escola[3]. O êxito

[1] BOCCHINI, Bruno. Quase 10 milhões de jovens sem ensino básico estão fora da escola. Agência Brasil São Paulo, 11/03/2024. Disponível em:https://agencia brasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/quase-10-milhoes-de-jovens-sem-ensino-basico-estao-fora-da-escola. Acesso em 26 de novembro de 2024.

[2] Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: https:// www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja. Acesso em 26 de novembro de 2024.

[3] Pé-de-Meia. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: https:// www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia Acesso em 26 de novembro de 2024.

destas medidas provocará, certamente, um aumento de matrículas nesta modalidade, e esse panorama é motivador para o trabalho de formação do professor, nos cursos de licenciatura. E esse panorama também é motivador para o trabalho de formação do professor, nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, o Projeto EJA tem representação de seis cursos de licenciaturas da universidade, além de professores de escolas públicas parceiras da comunidade, do Pré-vestibular comunitário da PUC-Rio e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio (NEAd). Desde seu início, o grupo faz, regularmente, leituras, análises e trocas sobre o tema, acolhe e acompanha as experiências e os relatos de atividades com EJA nos estágios, nas atividades complementares e de monitoria.

A experiência que será apresentada neste artigo é uma das ações desenvolvidas durante o ano de 2024, em uma escola pública da Zona Sul do Rio de Janeiro, escola parceira da PUC-Rio em diversas atividades e projetos de trabalho.

Os primeiros encontros e as primeiras decisões em conjunto

A coordenadora do CIEP, preocupada com a insegurança apresentada pelos alunos do Ensino Médio noturno da EJA, em relação à leitura e à escrita, solicitou apoio específico para essa demanda. Após uma reunião entre coordenação da escola e membros do Projeto EJA, decidiu-se por um trabalho que pudesse, inicialmente, entender as necessidades dos estudantes e buscar outras possibilidades para o aprendizado. Esse desafio foi importante para as licenciandas de Letras e Pedagogia que já estavam no projeto e desejavam conhecer mais as particularidades dos estudantes da EJA em reta final da Educação Básica.

A chegada aos alunos foi cautelosa, por meio de conversa informal e de acolhimento entre alunos, graduandas, coordenação da escola e professores orientadores da PUC-Rio. O público-alvo aguardava ansiosamente pela conversa e expôs sem dificuldades as

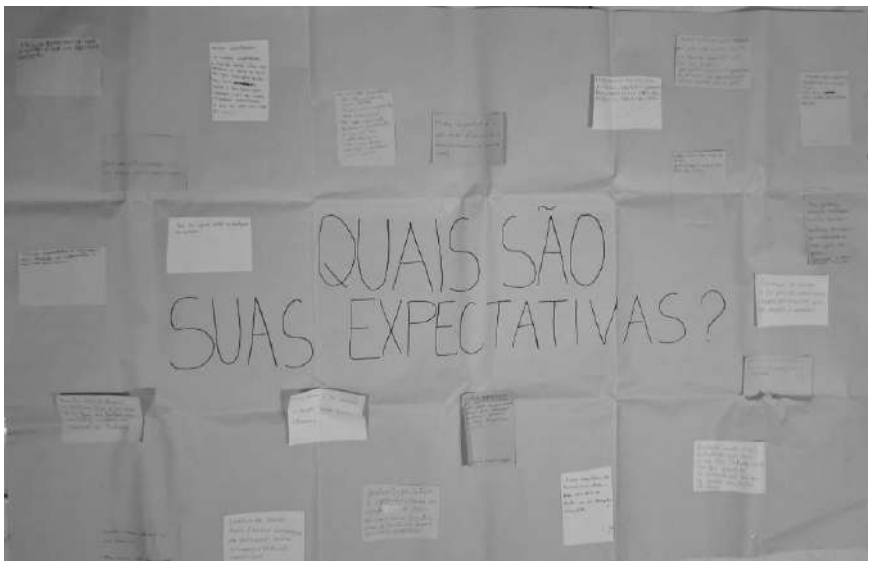
suas pretensões. As graduandas fizeram a proposta de escuta e os alunos compartilharam as inseguranças, as dificuldades em relação à leitura e à escrita e as expectativas em relação ao trabalho de apoio. Foi um momento muito rico, pois os alunos relatavam com naturalidade e clareza seus desafios, desde as hesitações com a interpretação de textos até dificuldades para escrever. Alguns mencionaram que se sentiam inseguros ao expressar as ideias por escrito; enquanto outros apontaram dúvidas mais específicas, como o uso da pontuação ou da concordância. Uma das primeiras observações das graduandas, entretanto, foi a especificidade dos anseios dos alunos, eles sabiam as metas a que queriam chegar. Como exemplo, seguem algumas declarações: "Não sei ler muito bem, mas meu sonho é ler um Salmo na missa"; "Não entendo bem filosofia, mas acho as palavras e os conceitos interessantes, gostaria de participar de um debate"; "Eu quero ler e escrever melhor no meu trabalho"; "Eu quero aprender a organizar o caderno"; " Me confundo com as palavras, mas sonho em ser escritora assim como Carolina Maria de Jesus".

De acordo com as demandas trazidas, as graduandas logo entenderam o perfil dos alunos. Eram cidadãos que já estavam no mercado de trabalho, muitos já se responsabilizavam por uma família, outros eram membros ativos ou líderes de uma igreja ou de uma comunidade, ou seja, já tinham inúmeras vivências e responsabilidades sociais. Esses alunos precisavam ser acolhidos nas suas solicitações sem os preconceitos a respeito da falta dos conteúdos básicos oferecidos pelo Ensino Fundamental. Não cabia o discurso sobre alunos defasados ou espantos que geram frases como: *"como você não sabe isso?"*, *"você nunca aprendeu isso?"*. Esse primeiro entendimento foi crucial. Além disso, precisavam abordar os conteúdos pedidos sem infantilizar o aprendizado. Entender esse diferencial na prática, no período de sondagem, fortaleceu o trabalho e contribuiu para o direcionamento dos encontros de 2 h/a semanais.

A partir dessas informações, o grupo passou a traçar estratégias e atividades que realmente atendessem às necessidades dos alunos, buscando um suporte mais direcionado e eficaz. É

preciso esclarecer que "o trabalho para entender" faz parte da Prática Exploratória (PE), desenvolvida nas licenciaturas de Letras, da PUC-Rio. De acordo com o professor e linguista Dick Allwright (Allwright, 2001), a PE é uma proposta de educação e pesquisa que visa conduzir professores, estudantes, pesquisadores e equipe escolar à reflexão não apenas sobre suas práticas pedagógicas, mas também sobre qualquer questão que envolva afetividade e qualidade de vida dentro de sala de aula. Naquele caso específico da EJA, portanto, era preciso entender por que e como os alunos queriam apoio para as aulas e por que se sentiam inseguros na escola. Logo, a percepção foi a de que os problemas com leitura e escrita não eram focados nas aulas de língua portuguesa, ou mesmo na escola, mas na insegurança que tinham ao se expressar de maneira mais formal na escrita, de fazer leitura em voz alta, de expressar-se em um debate em sala de aula, na igreja, no trabalho, na comunidade.

Diante disso, os alunos montaram um pôster de expectativas e interesses. E, a partir desses entendimentos, iniciaram em conjunto as atividades.



Pôster produzido pelos alunos

O ritmo dos encontros se impondo e os exemplos de trabalhos com textos

É importante também registrar que as atividades eram construídas a partir da liberdade que os alunos tiveram para dizer e trazer o que queriam. Com um mês de trabalho, estabeleceu-se, em consenso, que a primeira aula seria para atendimentos individuais e a segunda aula seria para a atividade com texto e leitura em conjunto. Tal decisão se impôs pela dificuldade de chegada dos alunos no primeiro horário e foi ao encontro da facilidade para o atendimento personalizado, pois havia poucos alunos em sala, às 18h. Assim, à medida que chegavam, havia o tempo para aprender a organizar cadernos, para praticar as leituras orais diretamente entre graduandas e alunos e para sanar as dúvidas dos exercícios escolares. Notou-se, com isso, uma procura maior pela sala a cada semana. A frequência aumentou de seis alunos, que participaram do primeiro encontro, para quase trinta, no fim do ano.

A escolha dos textos motivadores para leitura sempre foi feita a partir das questões trazidas pelos alunos e levava em consideração a interdisciplinaridade. Antes, sempre havia uma conversa sobre o tema porque a prática da oralidade era permanente e o que se observava era a riqueza de repertórios dos alunos. Havia ali jovens, senhoras e senhores com suas sabedorias, entretanto muitos se curvavam diante da imposição da "fala correta", da "escrita correta", do "escrever certo". A experiência de valorizar o português do uso, as falas populares e cotidianas, sem deixar de apresentar a variedade padrão da língua, sofreu uma resistência dos próprios alunos, principalmente dos mais velhos, que pediam insistentemente para serem corrigidos, e, nas atividades escritas, corrigidos com caneta vermelha. Havia também pedidos para fazer cópias do quadro. Nas reuniões com o grupo do Projeto EJA, realizadas mensalmente na universidade, as graduandas partilhavam reflexões sobre a importância de reconhecer os repertórios dos alunos e,

principalmente, de fazer com que eles mesmos acreditassem no valor de seu repertório cultural.

O aprendizado, nesse momento, foi muito grande no processo de formação. Durante todo o processo do Projeto EJA, o professor pesquisador, numa postura defendida pela Prática Exploratória (Allwright, 2006, p. 01), busca "entender a complexidade do ambiente em que alunos e professores estão, e, baseado na PE, prioriza a reflexão sobre seu próprio trabalho, sua sala é o seu objeto de pesquisa. Com essa postura, ficou claro para o grupo o quanto o modelo da escola tradicional, que detém e ensina o português "difícil/inacessível", a "boa" escrita, o jeito "certo" de falar e ofusca os repertórios dos educandos, ainda está muito presente. Quando o aluno adulto/idoso volta à escola é muitas vezes a escola tradicional que ele procura, a que corrige o erro e deposita o conteúdo. Entretanto, dentro das novas perspectivas teóricas pautadas pela linguística funcional e pelo sociointeracionismo, a língua não é vista somente como estrutura ou processo cognitivo, ela é efetivada num meio social e histórico, em que o sujeito faz seu uso em práticas contextualizadas. Essa visão impacta de maneira singular as práticas pedagógicas docentes no campo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, ampliando e democratizando o estudo da língua na escola. Segundo o professor Ivo Rosário,

> uma visão funcionalista da linguagem pressupõe os seguintes princípios: a. A estrutura das línguas é moldada pelo uso efetivo, realizado pela comunidade de falantes; b. A língua varia e muda em virtude das pressões discursivas; c. Há fatores sociais e cognitivos que impactam as línguas humanas; d. A pesquisa linguística (assim como também o ensino) deve sempre estar pautada nos dados de língua real; e. A língua é usada em função de propósitos comunicativos claros. (Rosário, 2023, p.21)

Com esse cenário, as licenciandas decidiram ponderar os atos, apresentavam a norma padrão, mas apontavam com firmeza o valor das variações linguísticas e os problemas causados pelos preconceitos linguísticos. Alinharam também uma ponderação

entre o uso e organização do quadro. Era preciso sobrepor o ato político que é educar, mostrar a força da palavra que cada um já possuía. Intervir, a partir desse entendimento, como defendia Paulo Freire:

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2011, p.23)

Outra postura dos alunos que chamava a atenção era o quanto pediam sempre que fossem muito sinceras nas correções, que falassem a verdade sobre suas produções. E quando eram avaliados, ficavam ressabiados aos elogios, o que levou o grupo à reflexão sobre o porquê do constante medo de estar recebendo um "pseudoelogio". E o principal entendimento para essa desconfiança estava, provavelmente, pautado pela crença nos estereótipos que carrega o estudante da modalidade EJA, ou seja, "os alunos da Educação de Jovens e Adultos são atrasados", "não sabem", "têm dificuldades para aprender", e, principalmente, são alunos "fracos".

Pelo trabalho em outra via, a valorização do repertório e conhecimento do aluno deve-se somar ao aprendizado vivido na escola e ao investimento na autonomia do aluno. Como afirma o professor Renato Pontes, esse reconhecimento é o que Paulo Freire chama de educação autêntica, "aquela que acontece pela alteridade, pelo confronto entre diferentes sistemas de conhecimento, pelo diálogo de saberes e, sobretudo, pela negociação cultural. (Pontes, p.110). Com esses princípios, foram desenvolvidas as atividades.

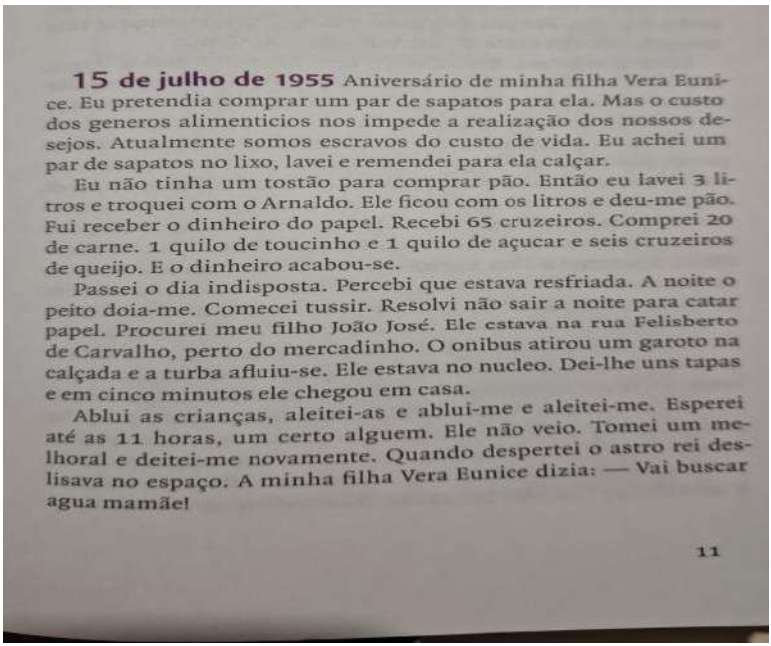
As atividades em sala de aula

Dentre tantas atividades semanais desenvolvidas durante o ano, as atividades abaixo ficam como ilustração do trabalho com

textos motivadores. Por meio delas, as percepções das peculiaridades e das potencialidades dos alunos foram possíveis.

O trabalho com uma entrada do diário da escritora Carolina Maria de Jesus possibilitou uma conversa intensa e produtiva, uma escrita criativa e um aprendizado sobre gênero textual.

1 - Apresentação da autora Carolina Maria de Jesus e o seu Diário.
Seguiu-se em roda de conversa
2 - Conhece o gênero "Diário"? Já escreveu diários? Identificação do gênero.
3 - Leitura em conjunto - entrada do diário do dia 15 de julho de 1955;
O que Carolina conta nesta entrada (sobre este dia) do diário?



15 de julho de 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açucar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se.

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doia-me. Comecei tussir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O onibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se. Ele estava no nucleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguem. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar agua mamãe!

11

4 – Comentar o gênero: diário não traz somente os fatos, mas traz sentimentos, experiências dos fatos, pensamentos...
5 – Exercício de escrita: (proposta de cada um escrever uma entrada do diário – o dia 19 de junho de 2024)

A atividade acima, que rendeu uma conversa sobre questões sociais e, especificamente, sobre a escrita de Carolina, proporcionou uma série de análises para as graduandas. Ao mesmo tempo em que os alunos tinham muito para escrever, havia também o receio de incorrer no erro: "quanto mais escrevo, mais posso errar". Dessa forma, houve o encorajamento para liberar a escrita e depois conversar sobre o texto. Pensar o texto como um importante registro, como pensou a escritora Carolina Maria de Jesus. Além disso, as vivências do diário de Carolina serviram de inspiração e de identificação para as histórias de alunos, e os alunos conseguiam reconhecer o valor de suas próprias histórias. Algumas, em especial, tornaram-se muito marcantes para o grupo.

Os textos motivaram aulas sobre temas como registro, autoria e ortografia. Além disso, um dos encontros foi para conversar sobre pontuação. Os alunos, ao ler seus escritos, percebiam dificuldade na pontuação, com isso, seus próprios textos foram relidos, nos atendimentos individuais, e depois, em conjunto, alguns períodos foram reescritos no quadro para análise da turma. Assim, as professoras trabalharam com os alunos a compreensão de que a pontuação deve ser entendida como um articulador textual que contribui para a construção da coesão e da coerência de um texto. (Alves, 2012, p.83) Não era apenas apontar a função da vírgula ou do ponto em sentenças soltas, mas utilizar o próprio texto para o ensino, "tornando o aprendizado significativo, algo que não se aprende solto, mas num processo contínuo e recursivo, de acordo com as situações comunicativas vivenciadas na escola". (2012, p. 82)

O trabalho com a temática interdisciplinar também proporcionou momentos muito construtivos para a formação das licenciandas. A leitura em conjunto, por exemplo, do texto *Matemática é a linguagem perfeita*, da pesquisadora Luna Lomonaco[4],

[4] LOMONACO, Luna. Matemática é a linguagem perfeita. Folha de São Paulo. Publicado em 28/7/2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/luna-lomonaco/2020/07/matematica-e-a-linguagem-perfeita.shtml Acesso em 06 de dezembro de 2024.

foi feita para provocar uma discussão sobre as disciplinas e as dificuldades com cada uma delas. O pequeno texto reflete sobre como a matemática pode ser tão amedrontadora para a maioria das pessoas e, ao final, tenta desconstruir esse estereótipo por meio da fala da narradora, que é matemática: "O que eu faço enquanto matemática? Tento entender aquilo que fizemos até agora, mais precisamente uma parte da matemática que foi feita até agora, e tento criar (ou descobrir) mais."

De início, o texto não despertou tanto interesse porque foi pedida a leitura individual (sem uma motivação inicial) e uma pequena produção sobre "os meus desafios com a matemática". Ao perceber que havia pulado a etapa de leitura em conjunto, uma das graduandas exclamou: "Eu não deveria ter pulado essa etapa, deveria ter usado esse material de outra forma!". Após esse entendimento, com uma leitura em conjunto e uma roda de conversa, todos aderiram ao texto e fizeram a atividade de produção com mais interesse e desenvoltura. A partir daí os objetivos planejados, a respeito das possibilidades de desconstrução de barreiras em relação às diferentes disciplinas, foram alcançados. Entretanto, o mais importante para as graduandas foi a possibilidade de rever a aula, de testar, de reavaliar a forma de fazer com o aluno. Como reflete Paulo Freire:

> O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, a rever-se em suas posições; em que procure envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre estão grávidos de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. (Freire, 2015, p. 38)

É importante lembrar também que alguns textos motivadores trabalhados foram produzidos pelos próprios alunos. Um deles, de maneira específica, foi o de Lindacy Menezes, estudante que

ganhou um prêmio literário na FLUP[5] e teve sua história de vida publicada em livro e foi tema de um documentário produzido pelos próprios alunos do CIEP. A partir da leitura de alguns capítulos do livro de Lindacy, os alunos debateram diferentes temas sociais; leram notícias de jornal a respeito da autora; trabalharam o gênero textual notícia; o recurso da argumentação e o gênero literário autobiografia. Por fim, ainda produziram texto autobiográfico, ou seja, foram realizados vários encontros semanais a partir do texto da colega de classe.

Parte da atividade desenvolvida, a partir do texto da estudante Lindacy

[5] Criada em 2012, a FLUP, ***Festa Literária das Periferias***, é um evento literário itinerante que acontece anualmente em uma comunidade periférica diferente do Rio de Janeiro. Hoje, é um dos maiores festivais literários do Brasil, com mais de 30.000 visitantes por ano. O festival organiza oficinas de escrita criativa que resultaram na publicação de mais de 30 livros, participando da renovação da literatura brasileira contemporânea. https://br.ambafrance.org/FLUP-Participacao-Francofona-na-Festa-Literaria-das-Periferias-FLUP-2024

A – A notícia "Uma história de Lindacy é exibido no Festival do Rio"[6] foi bem apresentada? Faltou alguma informação importante?
B – Lindacy afirmou em relação ao seu trabalho: "...Porque, quando escrevi meu livro, muita gente falava: 'você tem que vender'. Mas eu penso que a gente tem que se doar. Ter doação. Não é só dinheiro." Alguém quer comentar o ponto de vista da autora do livro?
C - "O que me chamou muita atenção na história da Lindacy foi que ela não conheceu os pais. Me identifiquei logo de cara, porque não conheci meu pai." O estudante se identificou com a história de Lindacy. Contar as histórias de vida é importante? Qual a importância das narrativas autobiográficas. Elas podem ajudar a quem lê e a quem escreve? Por quê?
D - É importante ver alunos da Escola pública com um documentário no Festival do Rio? Por quê? Lindacy é uma aluna da Educação de Jovens e Adultos. É importante para a EJA?
E – É importante para a Rocinha? Por quê?

Ao retratar as atividades acima, percebe-se que a experiência deste ano não foi marcada por situações extraordinárias, foi marcada pelo olhar atento às descobertas mais simples. A importância dela foi a de vivenciar a Educação de Jovens e Adultos nas suas peculiaridades e buscar com o grupo os melhores caminhos para o aprendizado. Conhecer a amplitude da Educação básica, a partir de trabalhos planejados, diretos e contínuos nas escolas, contribui sobremaneira para os licenciandos, favorecendo a formação de um professor autônomo, com criticidade, capacidade de tomar decisões e maturidade para rever atitudes e para ler sua sala de aula. Em vez de se submeter a livros didáticos ou planilhas, ele os reconhece como apoios, recursos, e sabe que o ensinar acontece na *dodiscência* (Freire, 2011, p. 23) - concatenar a atuação do docente e do discente no processo de ensino-aprendizagem - a partir da relação com o repertório cultural do aluno, figura central nesse processo.

[6]Uma história de Lindacy é exibido no Festival do Rio. https://cecip.org.br /noticias/orgulho-e-emocao-uma-historia-de-lindacy-no-festival-do-rio/ . Centro de Criação de Imagem Popular. CECIP. Postado em 14/10/2024. Acesso em 26 de novembro de 2024.

O convívio semanal com os alunos, possibilitado pelo Projeto EJA, favoreceu a troca e o exercício do trabalho mútuo, no fim aprenderam todos que participaram do projeto de apoio para as turmas do Ensino Médio da escola parceira da universidade.

O encontro na universidade – unindo as vozes, os trabalhos e os espaços

Fez parte também do projeto EJA promover, na universidade, um encontro dos licenciandos que estagiam ou desenvolvem atividades complementares ou de extensão na EJA, dos alunos das escolas parceiras, do Pré-vestibular comunitário da PUC-Rio e do Núcleo de Alfabetização de Adultos (NEAd). Essa ação buscou consolidar o trabalho de formação de professores nesta modalidade e partilhar as atividades desenvolvidas durante o ano. Além disso, em via de mão-dupla, teve a intenção de aproximar o estudante da EJA do ambiente universitário. Foi uma proposta de acolhimento e trocas. Dessa forma, foi realizado, no fim do semestre, o 1º Seminário EJA Licenciaturas da PUC-Rio, com palestra, rodas de conversa, exposição de trabalhos de alunos, incursão pelo campus e confraternização. Nele, estudantes da universidade e das escolas puderam dar depoimentos de suas práticas e mostrar algumas produções.

As graduandas e os alunos participaram com apresentação de algumas atividades. Em especial, decidiram partilhar as atividades de sondagem que foram importantes para todo o processo do trabalho e as diferentes propostas desenvolvidas a partir do texto da aluna Lindacy Menezes. A participação se baseou em depoimentos nas rodas de conversa e em exposição e apresentação de pôsteres.

Divulgação

Roda de conversa – Seminário EJA – 07/11/2024

Exposição de trabalhos – Seminário EJA – 07/11/2024

Aprendizados e propostas futuras – formação de professores para a diversidade

O interesse pelo Projeto EJA também veio por causa de experiências pessoais de alguns licenciandos com a Educação de Jovens e Adultos. A partir do que viveram, uns como filhos de alunos; outros como ex-alunos desta modalidade, sentiram-se motivados para aprender os melhores modos de trabalhar ou para partilhar especificidades e colaborar nesta educação. O que ficou claro foi o quanto esse aprendizado marcou a consciência profissional do educador, o que se pode confirmar no depoimento dado no grupo por Ana Carolina Veiga, licencianda do projeto e coautora deste artigo:

> Meu interesse vem, em grande parte, de uma experiência pessoal. Meu pai foi estudante da EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois não teve oportunidades de estudo na infância. Acompanhei de perto seu desenvolvimento na escola, o que despertou em mim um desejo profundo de atuar nessa área. Acreditei na importância da EJA, especialmente por ter presenciado o êxito do meu pai ao ingressar na universidade. Ver como ele superou as dificuldades e o quanto elogiava seus professores reforçou em mim a crença de que a educação de jovens e adultos pode transformar vidas e abrir novas oportunidades. A dedicação de meu pai e dos seus professores levou-o a conquistas significativas como o acesso ao ensino superior. Essa

> vivência pessoal reforçou minha vontade de contribuir para esse processo, ajudando outros a enxergarem que nunca é tarde para aprender e realizar sonhos. Por isso, sempre que penso em minha prática como educadora, trago comigo essa inspiração, buscando criar ambientes acolhedores e estimulantes, onde os alunos sintam que suas dificuldades não são obstáculos insuperáveis, mas sim partes de um caminho de crescimento e aprendizado.

E o processo de trabalho até aqui tem provocado novas posturas e possibilitado a descoberta de que o papel do educador não é "passar a matéria", mas impulsionar os sonhos e ajudar a construir pontes para que eles se realizem. As dificuldades, por mais que sejam desafiadoras, podem ser vencidas com suporte, apoio e criação de um ambiente acolhedor onde cada estudante se sinta capaz de buscar seus objetivos. Para isso, o educador precisa conhecer mais, se preparar mais, buscar competências.

> O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo; não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2015, p.39)

Assim, a experiência docente nas turmas de EJA mostrou a realidade mais complexa no dia a dia dos estudantes, com suas vidas marcadas por desafios de oportunidades e acessibilidades. Tal entendimento mudou o olhar sobre a EJA, no sentido de que essa modalidade vai além de recuperar o tempo perdido, ela é ferramenta de emancipação e pode ressignificar vidas. A EJA não se trata apenas do ensino básico formal, mas também de apoio emocional e social a esses alunos, ajudando-os a superar os obstáculos que a vida os impõe.

O contato com este público específico trouxe entendimentos para questões em salas de aula que vão além do ensino formal das disciplinas. Antes, muitas vezes, o professor precisa trabalhar contra as chagas do preconceito. O cidadão que saiu da escola carrega estigmas sociais sérios e quando ele tem coragem e disposição para voltar ao ambiente escolar deve ser reconhecido pela sua história de vida. Por isso, é necessário, às vezes, dar dois passos para trás antes de avançar, perceber de onde as dificuldades realmente vêm, estudá-las. Essa etapa faz parte do aprendizado.

A experiência mostrou a importância de ouvir os alunos, de estar atento aos pedidos e compreender as individualidades e perspectivas. Ao mesmo tempo, serviu também para pensar sobre o papel da escola. A escola não é o lugar para constranger, diminuir ou subestimar, mas é o lugar do pensamento, da troca dos saberes, da valorização dos repertórios e culturas.

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 2011, p.24)

Independentemente da modalidade EJA, mas certamente por meio do olhar sobre ela, o projeto tem provocado uma reflexão importante nos licenciandos a respeito do modo de estar em sala de aula. O caminho para o aprendizado nem sempre é linear e muitas dificuldades estão relacionadas a fatores sociais e emocionais. Dessa forma, a abordagem mais empática e acolhedora se mostrou a mais eficaz às necessidades de cada estudante e provocou um olhar mais afetivo para a sala de aula e para o processo de ensino-aprendizagem, por consequência, tornou o trabalho mais harmônico, saudável e prazeroso. E, por fim, o melhor é saber que esse projeto está em processo, ainda haverá novos entendimentos e novas histórias para contar...

Referências

ALLWRIGHT, Dick. **Six promising directions for Applied Linguistics**. In: GIEVE, S.; MILLER, I.K. (Eds.). Understanding the language classroom. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, p. 11-17, 2006.

ALLWRIGHT, Dick**. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them**. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Eds.). Research and practice in language teacher education: Voices from the field. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2001.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BOCCHINI, Bruno. **Quase 10 milhões de jovens sem ensino básico estão fora da escola**. Agência Brasil São Paulo, 11/03/2024. Disponível em:https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao /noticia/2024-03/quase-10-milhoes-de-jovens-sem-ensino-basico-estao-fora-da-escola . Acesso em 26 de novembro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011. Formato: ePub.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não [recurso eletrônico] cartas a quem ousa ensinar** - 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PONTES, Renato. Memória, ética e resistência: Paulo Freire e a formação de professores, In: **Formação de professores de línguas em tempos de crises sociais: construindo resistências**. Organizadora: Dilma Mello.1ed. Campinas, SP: Pontes Editores,2024. p.97 – 114.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães (org.). **Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática**. 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

Capítulo 8

Autorregulação da aprendizagem e plano de aula em foco na formação inicial de professores de inglês

João Paulo da Mata Nogueira (UNICAMP)

Introdução

O fazer pedagógico exige de docentes diversas habilidades e competências, uma das mais importantes diz respeito à elaboração de material didático. Nesse sentido, um dos referenciais teóricos que versam sobre essa temática é Kaplún (2003). Para o autor, a elaboração de materiais inclui três eixos: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. O primeiro refere-se aos conceitos que serão lecionados, o segundo diz respeito a que teorias embasam o ensinar e o terceiro aborda as escolhas que serão feitas no que tange a como o produto será apresentado para seus usuários. Sob essa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar o eixo conceitual de um Produto Educacional (PE) chamado *Strengthening your teaching: self-regulated learning, learning strategies and lesson planning for English Language Teachers*[1] ("Fortalecendo o seu ensinar: autorregulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem e planejamento de aulas para professores de língua inglesa" em português) desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

[1] Tanto a dissertação produzida na pesquisa quanto o *e-book* podem ser encontrados em https://meplem.com.br/defesas-2024/ ou em https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1oIFW0QYO0hFRBhOTtUW4XrJmBRsm_cLE.

O *e-book* em questão encontra-se em fase final de edição, para que se torne editável para os futuros usuários. Ele é composto de 5 unidades que versam sobre o plano de aula e sobre autorregulação da aprendizagem, ao passo em que se pretende fortalecer a autorregulação da aprendizagem dos estudantes que o utilizam. Ademais, o *e-book* foi redigido completamente em inglês e conta com referências em sua parte final. Em 2023, houve uma sequência de aulas na UEL em que ele foi parcialmente aplicado. A pesquisa gerada por essa aplicação pode ser conferida em Nogueira (2024).

A partir desta introdução, apresenta-se, na fundamentação teórica, a perspectiva de três eixos de Kaplún (2003) dando ênfase ao conceitual. Após, nos procedimentos metodológicos, discorre-se sobre as etapas de elaboração desse eixo; subsequentemente, nos resultados e discussão, disserta-se sobre o plano de aula e sobre a autorregulação da aprendizagem que foram os construtos mobilizados no eixo conceitual do *e-book.* Finda-se este texto com as considerações sobre o trabalho, espaço em que se tece reflexões sobre os resultados e se indica novas pesquisas.

Fundamentação Teórica

Segundo Kaplún (2003), pode-se construir materiais didáticos convergindo três dimensões, representadas pelos eixos: conceitual — que conceitos e teorias mobilizamos —, pedagógico — que teorias e aspectos do ensino e aprendizagem utilizamos para embasar o ensino — e comunicacional — de que maneiras escolhemos que o material se apresentará. O Quadro 01 expande os conceitos supracitados.

Eixo	Definição
Conceitual	São as ideias centrais que serão abordadas pelo material, bem como o tema ou temas principais através dos quais se procurará gerar uma experiência de aprendizado (p. 48).
Pedagógico	Expressa o caminho que estamos convidando alguém a percorrer, que pessoas estamos convidando e onde estão essas pessoas antes de partir (p. 54).

Comunicacional	Propõe, através de algum tipo de figura retórica ou poética, um modo concreto de relação com os destinatários (p. 60).

Quadro 01 — Definição dos três eixos para a elaboração de materiais didáticos
Fonte: o autor com base em Kaplún (2003).

Nesse sentido, esses três eixos são costurados para que o material didático apresente teorias, conceitos e temas (eixo conceitual); seja cientificamente informado por uma ou mais teorias que servirão de aportes para orientação da escolha, construção e ordenação lógica das atividades; e seja elaborado em uma dada concretude pensada nas necessidades dos usuários, sendo um *site*, um livro, um livro digital, um podcast, dentre outros suportes. Neste trabalho, foca-se somente no eixo conceitual do produto educacional *Strengthening your teaching: self-regulated learning, learning strategies and lesson planning for English Language Teachers.*

No PE em questão, esse eixo possui dois construtos teóricos: a Autorregulação da Aprendizagem (ARA), que compreende "o processo pelo qual estudantes ativam e sustentam comportamentos, cognições e afetos que são sistematicamente orientados para a realização de seus objetivos" (Zimmerman; Schunk; DiBenedetto, 2017, p. 313); e o plano de aula, que se refere ao "documento que mapeia as intenções do professor para a aula" (Thornbury, 2006, p. 118).

No que tange à autorregulação da aprendizagem, existem diversos modelos que foram elaborados por diversos autores (Panadero, 2017; Ganda; Boruchovitch 2018), sobretudo, para o recorte analisado neste trabalho, convém apresentar o modelo multifásico (Zimmerman, 2013). Nesse modelo há quatro fases que representam em que nível do percurso para a autorregulação o estudante se encontra naquela tarefa específica.

Na primeira fase, o estudante está no nível de observação, uma vez que está utilizando a capacidade vicária — de aprendizagem por observação — para aprender ou executar uma ação. Na segunda, o aluno se situa no nível de emulação, visto que nele o aluno começar a esboçar a ação na presença do modelo. Na terceira,

o nível do aprendiz é chamado de autocontrole, o qual se caracteriza pela ação com algum grau de autonomia fora da presença do modelo. Na quarta, o nível que o estudante está é o autorregulado, o qual se caracteriza pela habilidade de conseguir adaptar a aptidão na tarefa em outras situações para além da observada pelo modelo.

No caso do ensino, é necessário, inicialmente, prover modelos para os estudantes observarem. Após, os estudantes começam a executar a tarefa, porém de maneira ainda bastante rudimentar, na presença do modelo e se oferece *feedback* para o aperfeiçoamento da realização da atividade. Subsequentemente, o estudante consegue formar seu próprio padrão implícito para julgar se sua tarefa está de acordo ou não com o que se quer realizar. Por fim, o estudante possui um repertório que o permite, com base em seus resultados, utilizar estratégias variadas para executar a tarefa e a adaptação pode ter pouco ou nenhum auxílio do modelo.

Nesse sentido, atividades em que os alunos observem modelos reais ou simbólicos, que ensinem estratégias de aprendizagem, que promovam autoconhecimento, que forneçam *feedback*, que auxiliem os estudantes a realizar auto-observação, a fazer autoavaliação e atribuições de causalidade que levem a decisões adaptativas são atividades que promovem a autorregulação da aprendizagem.

No que se refere ao plano de aula, ele pode ser definido de algumas formas, como se observa no Quadro 02.

O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino (Libâneo, 2013, p. 267).
Um plano de aula é um documento que mapeia as intenções do professor para a aula (Thornbury, 2006, p. 118).
Uma descrição ou esboço (a) das metas ou objetivos que o professor definiu para uma aula (b) das atividades e procedimentos que o professor usará para alcançá-los, o tempo a ser alocado para cada atividade e a ordem a ser seguida, e (c) dos materiais e recursos que serão usados durante a aula (Richards; Schmidt, 2010, p. 333).

O planejamento da aula é o processo de pegar tudo o que sabemos sobre ensino e aprendizagem, juntamente com tudo o que sabemos sobre os alunos que estão à nossa frente, e juntar tudo para criar um roteiro de como será o período de aula (Purgason, 2014, p. 362).

Quadro 02 — Definições de Plano de Aula
Fonte: elaborado pelo autor, baseando-se na literatura da área de ensino e didática.

Imprescindível para as práticas pedagógicas, o plano de aula pode servir como uma sistematização que auxilia o professor em diversas frentes, tais como: evitar o esquecimento e o improviso desnecessário, revisitar e avaliar a performance daquele plano em uma dada turma, diminuir o tempo de planejamento para aulas do mesmo nível/tema por meio do arquivamento, diminuir o risco de esquecimento dos materiais que serão utilizados na aula, orientar um colega substituto (Oliveira, 2015). A próxima seção abarca os procedimentos metodológicos que foram executados na parte da pesquisa relatada neste trabalho.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa faz parte de uma Produção técnica, a qual diz respeito ao "resultado de diversas atividades acadêmicas e profissionais com geração de variados tipos de informação, com aplicações diversas e registradas em diferentes suportes" (Diniz, 2014, p. 12). Nesse sentido, as produções técnicas geram um produto, que pode ser definido como

> o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos (Capes, 2019, p. 16).

O produto originado nesta pesquisa pode ser conferido na dissertação de mestrado de Nogueira (2024), onde se cita o *e-book Strengthening your teaching: self-regulated learning, learning strategies*

and lesson planning for English Language Teachers que foi gerado por esta investigação.

Nesse cenário, para elaboração do eixo conceitual deste produto, utilizou-se os seguintes procedimentos: 1) escolha dos temas; 2) levantamento bibliográfico sobre eles; 2) leitura e fichamento de textos com as temáticas; 3) escolha de que ideias centrais seriam abordadas no PE; 4) elaboração de atividades para a aprendizagem dos conceitos; 5) revisões das sequências de atividades e de língua inglesa.

Resultados e Discussão

O PE se materializou como um e-book que engloba 5 unidades que movimentam os seguintes temas: no que tange ao plano de aula — perfil da turma, objetivos de aprendizagem, materiais, procedimentos e avaliação nas seções sobre o plano de aula; e, no que diz respeito à ARA — Teoria Social Cognitiva e definições dos subprocessos da ARA, planejamentos de estudos, estratégias cognitivas, tipos de motivação, teoria de atribuição de causalidade. Pode-se observar a síntese do eixo conceitual na Figura 01.

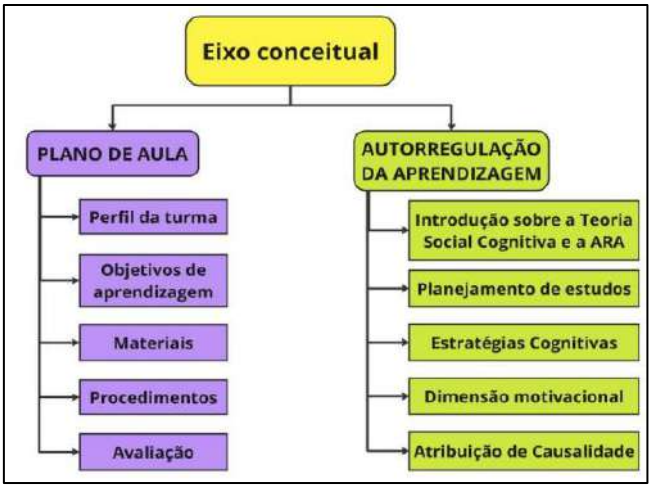


Figura 01 — Síntese do eixo conceitual
Fonte: Nogueira (2024, p. 71).

Concernente ao plano de aula, definido anteriormente, o perfil da turma corresponde a "uma descrição da turma, incluindo a composição da turma, o nível dos estudantes, suas necessidades, e qualquer outra informação relevante que possa afetar o alcance dos objetivos da aula" (Thornbury, 2006, p. 118). Procurou-se trabalhar no *e-book* com uma perspectiva que vai além de uma descrição da quantidade de alunos e outras características mais gerais. Para pensar em um nível mais específico, utilizou-se algumas ideias de Woodward (2001), como, por exemplo, na forma de uma dinâmica em que se faz perguntas como "quantos de vocês moram a cinco minutos a pé da escola" e se anota a quantidade de alunos. Após, algumas perguntas sobre passatempos, matérias favoritas, o que gostam ou não de fazer, entre outras, tem-se um conjunto de informações que embasa a elaboração de um perfil da turma.

Já os objetivos de aprendizagem podem ser definidos como "o que os estudantes ganharão com a lição" (Brown, 2015, p. 198), e é positivo quando o enunciado consegue capturar "o que os estudantes farão" (Brown, 2015, p. 198). Nesse sentido, há de se pensar em um objetivo geral que pode vir na forma de uma ação não observável ou na forma objetivos extraídos das habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos que orientam a prática docente. Sobretudo, é importante que o objetivo geral seja desdobrado em um ou mais objetivos específicos para a aula. Nessa etapa, ferramentas como a Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.* 1956) podem ser úteis para escrever os propósitos da aula. A Taxonomia de Bloom fornece um aporte na escolha de verbos dependendo do tipo de processamento da informação que se requer que os estudantes apresentem. No início do século XXI, Anderson e colaboradores (2001) revisaram o domínio cognitivo dessa taxonomia. Nesse sentido, importante ter em mente que o aporte da taxonomia é um auxílio para que o professor elabore objetivos mais evidentes, específicos, relevantes e condizentes com o que se espera que a turma realize e alcance. Portanto, a taxonomia pode auxiliar os professores na laboriosa tarefa de construir objetivos exequíveis e relevantes. Sob essa

perspectiva, o Quadro 03 apresenta os processos cognitivos e alguns verbos relativos a cada um deles, segundo Anderson e colaboradores (2001) no livro em que apresentam sua revisão da taxonomia de Bloom.é

Processo cognitivo	Verbos
Lembrar	Reconhecer e identificar.
Compreender	Classificar, ilustrar, categorizar, contrastar, combinar.
Aplicar	Realizar, implementar, usar.
Analisar	Diferenciar, discriminar, distinguir, organizar, decompor.
Avaliar	Coordenar, monitorar, testar, julgar, criticar.
Criar	Gerar, hipotetizar, planejar, desenhar, produzir, construir.

Quadro 03 — Os processos cognitivos acompanhados dos respectivos verbos
Fonte: Traduzido e simplificado pelo autor, baseando-se em Anderson e colaboradores (2001).

No que tange aos materiais, podem ser definidos como

> qualquer coisa que possa ser usada por professores ou alunos para facilitar o aprendizado de um idioma. Os materiais podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos, e podem ser apresentados em formato impresso, de áudio ou vídeo, em CD-ROMS, na Internet ou por meio de apresentação ou exibição ao vivo (Richards; Schmidt, 2010, p. 354).

Nesse sentido, os materiais podem ser considerados uma caneta, uma caneca, um vídeo, um panfleto e qualquer outro objeto que possa ser utilizado em alguma situação de aprendizagem, auxiliando o professor na apresentação do conteúdo, na instrução de tarefas, ou no fornecimento de *feedback*, e, para os alunos, o material ajuda na construção de sentidos e conhecimentos, bem como pode ser algo que, com a ajuda da mediação do professor, o estudante entre em contato com o objeto de conhecimento em

questão na aula. Portanto, é importante ressaltar que, nesse sentido, o livro didático pode ser um dos principais materiais nas escolas brasileiras, porém a concepção de material didático o transcende.

Concernente aos procedimentos, eles se referem a

> um esboço de cada etapa de como o professor prevê o andamento da aula. Ele pode incluir detalhes como: o objetivo de cada etapa, uma breve descrição da atividade, o tempo previsto para a atividade e o foco interacional (por exemplo, duplas, grupos, professor-classe) (Thornbury, 2006, p. 118).

Por conseguinte, os procedimentos são alimentados pelas crenças do professor do que vem a ser um ensinar efetivo. Essas, por sua vez, podem estar alinhadas com princípios das teorias de aprendizagem, para mencionar alguns: a modelação na Teoria Social Cognitiva, o reforçamento e a punição na Análise Experimental do Comportamento (ou Análise Comportamental), as zonas de desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural, entre outras. Neste trabalho, adotou-se a perspectiva da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986) e da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman; Moylan, 2009).

Outro fator importante que envolve os procedimentos é a sequenciação, que é definida por Orlich e colaboradores (2010) como "a arte de desenvolver um plano lógico para atividades de instrução que ajudarão seus alunos a dominar efetivamente um conjunto de conhecimentos ou disciplina de forma organizada". Por exemplo, quando se precisa trabalhar um conceito, a escolha do professor penderá para apresentar o conceito primeiro e depois as atividades para a construção de conhecimentos sobre ele (conduzindo os estudantes um raciocínio mais dedutivo), ou se apresentam situações para que os alunos cheguem ao que é o conceito (conduzindo os estudantes a um raciocínio mais indutivo).

A avaliação, nas palavras de Mousavi (2009, p. 35), retomadas por Brown e Abeywickrama (2018, p. 3), é definida pelo ato de "apreciar ou estimar o nível ou a magnitude de algum atributo de uma pessoa", ou seja, a avaliação se trata de algo abstrato, que

envolve interpretação e reflexão sobre alguma característica de alguém. Diferentemente, há o teste ou a prova, que são instrumentos para se avaliar alguém. Na perspectiva de diferentes testes possíveis, Silva (2018) apresenta diversas tarefas que podem ampliar o repertório do professor nesse sentido, tais como seminário, estudo dirigido, painel, discussão em classe, projetos de leitura com livros, portfólios digitais, criação de paródias musicais, elaboração de mapas conceituais.

Os elementos do plano de aula que fizeram parte do eixo conceitual foram descritos anteriormente. Nesse sentido, pode-se observar no Quadro 04, uma síntese desses elementos sendo relacionados a perguntas que podem auxiliar os professores a elaborar os seus planos de aula.

Perfil da turma ➔ Quem são meus alunos?
Objetivos de Aprendizagem ➔ O que meus alunos vão aprender/fazer?
Materiais ➔ Com o que se ensinará/estudará?
Procedimentos ➔ O que o professor e os alunos farão?
Avaliação ➔ Como se pode saber se os alunos alcançaram os objetivos?

Quadro 04 — Perguntas que nos auxiliam a compreender os elementos do plano de aula
Fonte: o autor.

No que se refere à parte do eixo conceitual relacionado à autorregulação da aprendizagem, elegeu-se os seguintes temas: a Teoria Social Cognitiva e a autorregulação da aprendizagem, planejamento de estudos, estratégias cognitivas, dimensão motivacional e atribuição de causalidade.

A Teoria Social Cognitiva (TSC) é um referencial teórico da psicologia que fornece sugestões extremamente relevantes para a interpretação de diversas situações em sala de aula. Alguns dos pressupostos teóricos que essa teoria nos oferece são a reciprocidade triádica, a agência, a concepção de aprendizagem e a modelação.

A reciprocidade triádica se refere à influência mútua entre fatores pessoais, fatores ambientais/sociais e os comportamentais

(Bandura, 1986). Nesse sentido, não somos apenas o resultado das influências do meio, mas também produzimos influência sobre ele. Essa concepção realça o aspecto de agência humana defendido pela TSC. Bandura (2018, p. 130) afirma que "ser agente é, intencionalmente, produzir certos efeitos pelas próprias ações". No que se refere à concepção de aprendizagem, a TSC propõe que aprendemos pela nossa experiência direta (quando nós mesmos experienciamos as situações) ou pela experiência vicária, isto é, pela observação de modelos (Schunk, 2018). Nesse sentido, a modelação é esse processo de aprendizagem em que se observa modelos e, com isso, mudanças afetivas, cognitivas e comportamentais ocorrem nos observadores (Schunk, 2018).

A autorregulação da aprendizagem, por sua vez, diz respeito ao nível em que os estudantes são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes ativos em seus processos de aprendizagem (Zimmerman, 1986). Nessa perspectiva, considera-se que os estudantes analisam a tarefa, reconhecem e atuam sobre sua motivação, possuem autocontrole no momento de execução das atividades, monitoram o seu progresso e, após realizarem as tarefas, fazem julgamentos de sua performance de modo que que reagem com emoções e decisões que irão aproximá-los de alcançar seus objetivos ou aperfeiçoar suas habilidades.

O planejamento de estudos é o ato de refletir sobre uma situação em que se pretende aprender algo. Essa reflexão ocorre antes, durante e depois da sessão de estudo. Ela envolve o planejamento, a execução, a reflexão e a adaptação do plano de estudos. Portanto, sempre é importante ressaltar para os alunos o aspecto cíclico e autorreflexivo que essa habilidade requer. É preciso pensar se as estratégias estão dando os resultados planejados, se é preciso mudar o objetivo, se algo precisa ser mudado porque a sessão de estudos não ocorreu. É importante saber que os alunos podem não ter essa habilidade, então é importante que o professor ofereça modelos de bons planos, acompanhe os alunos quando possível e forneça *feedback* para que eles planejem melhor seus estudos a cada sessão. Essa é uma

habilidade que pode receber apoio do professor. Uma das maneiras de se planejar uma sessão de estudos são perguntas que podem ser respondidas, um exemplo pode ser observado no Quadro 05.

Objetivo(s) ➔ O que quero alcançar/aprender com esse estudo específico? **Motivação ➔** Por que quero fazer isso? **Tempo ➔** Que horas e quantas vezes por semana consigo estudar? **Execução ➔** Quais são minhas estratégias para alcançar o objetivo? **Monitoramento ➔** O que posso fazer para perceber se estou progredindo? **Autorreação ➔** Como me manter motivado? **Lugar ➔** Onde estudarei? **Ambiente social ➔** Preciso de ajuda para realizar algo?

Quadro 05 — Exemplo de perguntas que podem orientar o planejamento de estudos
Fonte: Adaptado pelo autor, com base nas perguntas propostas por Zimmerman e Risemberg (1997).

As estratégias cognitivas são aquelas que "operam diretamente nas informações recebidas de forma a aprimorar o aprendizado" (Richards; Schmidt, 2010, p. 93). Um dos exemplos é a elaboração de mapas mentais. O mapa mental foi criado por Tony Buzan e é uma representação imagética que possui como características: uma imagem central, traços grossos que são os desdobramentos do tema da imagem central e palavras ou imagens-chave para cada um dos ramos (Buzan, 2018). Outro exemplo de estratégia cognitiva é a elaboração de mapa conceitual. Essa estratégia foi criada por Joseph Novak e consiste na reunião de conceitos por meio de palavras de ligação que formam proposições (Peña *et al.*, 2005). Nesse sentido, o mapa conceitual ajuda a processar melhor as informações sobre um referencial teórico, construto ou conceito. Por conseguinte, tanto o mapa mental quanto o mapa conceitual são estratégias que auxiliam os estudantes a organizar os conteúdos ou os conceitos de uma teoria, tornando-os mais visuais.

A dimensão motivacional no *e-book* foi composta pelos tipos de motivação propostos pela miniteoria da Integração

Organísmica, a qual, por sua vez, faz parte do guarda-chuva da Teoria da Autodeterminação. Nessa teoria, há um *continuum* em que a motivação é tida do campo mais externo para o mais interno (Pelletier; Rocchi, 2023). Inicia-se pelo desmotivado que é aquele que não vê importância ou valor na tarefa. Após, há a motivação extrínseca por regulação externa, em que o que move a pessoa a realizar a ação são punições ou recompensas externas. Subsequentemente, há a motivação extrínseca por regulação introjetada, em que o que move a pessoa para o curso de ação são punições ou recompensas internas. Em seguida, há a motivação extrínseca por regulação identificada, que ocorre quando a razão para alguém realizar algo é pessoalmente percebida pela pessoa. Posteriormente há a motivação extrínseca por regulação integrada, quando o motivo da realização da ação está totalmente integrado com a identidade e com o *self* da pessoa. Por último, há a motivação intrínseca que ocorre quando alguém faz algo pelo prazer e satisfação em realizar a ação. O Quadro 06 apresenta exemplos de cada um desses tipos de motivação.

Desmotivação ➔ Mário faz sua tarefa de casa, porém não vê nenhum motivo para fazê-la. Por isso, ele não a faz muitas vezes e, quando a realiza, responde de qualquer maneira e não se preocupa com resultados.

Motivação extrínseca por **regulação externa** ➔ Laura faz sua tarefa de casa somente porque seu pai lhe prometeu um presente caso ela tivesse todos os vistos de tarefas de casa.

Motivação extrínseca por **regulação introjetada** ➔ Luiz sabe que seus pais não tiveram oportunidade de estudar. Ele não é muito fã dos estudos, mas geralmente faz as tarefas para não se sentir culpado.

Motivação extrínseca por **regulação identificada** ➔ Luana quer ser professora de inglês. Então, ela presta atenção nas aulas e faz quase todas as tarefas por acreditar que isso é muito importante para seu objetivo.

Motivação extrínseca por **regulação integrada** ➔ Faz parte da identidade do Caio ter hábitos que o auxiliam a construir mais conhecimento. Ele sempre faz

pesquisas, leva temas interessantes para conversar em sala e faz todas as tarefas sem nem lembrar que são atividades da escola. Motivação **intrínseca** ➔ Ana ama estudar. Ela não falta a uma aula e sempre diz que o tempo passa voando quando ela está estudando. Ela adora inglês, então faz todas as atividades, até as mais difíceis com muito capricho, porque ama a sensação de aprender algo novo na língua adicional.

Quadro 06 — Exemplos dos tipos de motivação segundo a Teoria da Autodeterminação
Fonte: o autor

Por fim, a Teoria de Atribuição de Causalidade tem como expoente Weiner (1986). Essa teoria versa sobre as causas que as pessoas atribuem para os seus resultados. Elas podem ser classificadas enquanto ao seu local (se a causa é interna ou externa ao indivíduo), à sua controlabilidade (se o indivíduo pode ou não controlar a causa) e à sua estabilidade (se há probabilidade da causa ocorrer novamente).

Uma questão importante sobre as atribuições é que elas geram consequências afetivas e comportamentais mesmo que não sejam os reais motivos pelos quais o indivíduo obteve determinado resultado (Schunk; Meece; Pintrich, 2014). O trabalho com *feedback* atribucional ocorre quando o professor auxilia os estudantes a realizarem atribuições que os auxiliem a persistir nos seus objetivos Isso inclui conversar com os alunos, conhecerem suas atribuições e sugerir opiniões sobre atribuições, tais como o sucesso em um exame ser a consequência do esforço ou a nota baixa em um trabalho ser o resultado de um planejamento ruim ou de má escolha de estratégias.

Considerações sobre o trabalho

Este trabalho teve como objetivo apresentar o eixo conceitual de um PE chamado *Strengthening your teaching: self-regulated learning, learning strategies and lesson planning for English Language Teachers*. Portanto, observou-se que o eixo conceitual do PE em

questão teve duas dimensões: a do plano de aula e a da autorregulação da aprendizagem. Ao longo do texto, discutiu-se sobre elementos do plano de aula e sobre teorias e conceitos que envolvem a autorregulação da aprendizagem.

Ressalta-se que este trabalho faz parte de uma pesquisa finalizada em 2024 no MEPLEM-UEL e que o produto educacional estará disponível no primeiro semestre de 2025 em sua forma editável e disponível para ser utilizado gratuitamente. Almeja-se que outros cursos de Letras-Inglês possam utilizar o PE para trabalhar as temáticas expostas ao longo deste texto com seus alunos e realizando as alterações que julgarem necessárias para os seus contextos específicos.

Espera-se, também, que este trabalho inspire professores e pesquisadores a desenvolver materiais para ensinarem seus estudantes e, outrossim, deseja-se que outros professores conheçam os referenciais teóricos presentes no eixo conceitual do PE. Ademais, indica-se novas pesquisas que unam o tema da autorregulação da aprendizagem no ensino superior, visto que, após terem contato com essa temática, os futuros professores podem vir a se tornar agentes multiplicadores, colaborando, assim, para uma educação mais eficaz e consciente.

Referências

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R.; AIRASIAN, P. W.; CRUIKSHANK, K. A.; MAYER, R. E.; MAYER, R. E.; PINTRICH, P. R. RATHS, J.; WITTROCK, M. C. (Eds.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing:** a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, NY: Longman, 2001.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action:** A social cognitive theory. Prentice-Hall, Inc, 1986.

BANDURA, B. Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. **Perspectives on Psychological Science.** Vol. 13(2), 2018. p. 130 –136. DOI: https://doi.org/10.1177/17456916176992

BLOOM, B. S.; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, D. R. **Taxonomy of Educational Objectives:** The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.

BROWN, H. D. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Pearson Education, 2015.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. **Language assessment:** principles and classroom practices. 3rd. ed. Philadelphia: Pearson Education, 2018.

BUZAN, T. **Mind map mastery:** the complete guide to learning and using the most powerful thinking tool in the universe. London: Watkins Publishing, 2018.

CAPES. **Produção técnica:** grupo de trabalho. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf. Acesso em: 11/11/2024.

DINIZ, M. M. de M. **Produção técnica:** produção invisível? Dissertação (mestrado) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: principais coneitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.,** São Paulo, 46, 1º sem. de 2018, pp. 71-80. DOI: 10.5935/2175-3520.20180008

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação,** São Paulo, Brasil, n. 27, p. 46–60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60.

Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491.. Acesso em: 4 dez. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NOGUEIRA, J. P. da M. **Autorregulação da aprendizagem na formação de professores de inglês:** planejamento, ação, observação e reflexão em uma sequência de aulas sobre o gênero plano de aula. 2024. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: https://repositorio.uel.br/items/ca6c16ee-51e3-4db7-9f0f-68f4c24f9641

OLIVEIRA, L. M. **Aula de inglês:** do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola, 2015.

ORLICH, D. C.; HARDER, R. J.; CALLAHAN, R. C.; TREVISAN, M. S.; BROWN, A. H. **Teaching strategies:** a guide to effective instruction. Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning, 2010.

PANADERO, E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. **Front. Psychol.** 8:422, 2017. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422

PELLETIER, L. G.; ROCCHI, M. Organismic integration theory: a theory of regulatory styles, internalization, integration, and human functioning in society. *In:* RYAN, R. M. (Ed.) **The Oxford handbook of self-determination theory.** New York, NY: Oxford University Press, 2023. p. 53-83. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.4

PENÃ, A. O; BALLESTEROS, A.; CUEVAS, C.; GIRALDO, L.; MARTÍN, I.; MOLINA, A.; RODRÍGUEZ, A.; VÉLEZ, U. **Mapas**

conceituais: Uma técnica para aprender. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

PURGASON, K. B. Lesson Planning in SLT. In CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language.** Boston: Cengage Learning, 2014.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of Language Teaching and applied linguistics.** Malaysia: Pearson Education Limited, 2010.

SCHUNK, D. H. **Learning theories:** an educational perspective. 8th ed. New York, NY: Pearson, 2018.

SCHUNK, D.; MEECE, J. PINTRICH P. **Motivation in education:** Theory, Research, and Application. 4. ed. Harlow, UK: Pearson Education Limited, 2014.

SILVA, S. **Avaliações mais criativas:** ideias para trabalhos nota 10! Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

THORNBURY, S. **An A-Z of ELT.** Oxford, England: Macmillan Publishers Limited, 2006.

WEINER, B. **An attributional theory of motivation and emotion.** New York: Springer-Verlag, 1986.

WOODWARD, T. **Planning lessons and courses:** designing sequences of work for the language classroom. Cambridge, UK: Cambridge, University Press, 2001.

ZIMMERMAN, B. J. Development of self-regulated learner: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology,** Volume 11, Issue 4, October 1986.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, 48(3), 135-147, 2013. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. *In:* PHYE, G. D. (Ed.) **Handbook of academic learning:** constructions of knowledge. San Diego, California: Academic Press, 1997.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H.; DiBenedetto, M. K. The role of self-efficacy beliefs and related beliefs in self-regulation of learning and performance. *In:* ELLIOT, A. J. DWECK, C. S.; YEAGER, D. S. (Eds). **Handbook of motivation:** theory and application. 2. ed. New York, NY: The Guilford Press, 2017.

Capítulo 9

Literatura juvenil e perspectivas decoloniais: desconstruindo narrativas dominantes

Elaine Cristina C. Duarte (CEDERJ)
Simone Maria B. Moreira (UERJ/FFP)

Introdução

Este texto visa investigar a literatura para jovens sob uma visão decolonial, concentrando-se na desconstrução de narrativas predominantes que perpetuam visões eurocêntricas e excludentes. A relevância dessa temática reside na capacidade da literatura juvenil de remodelar imaginários sociais, desafiar estruturas opressoras e promover a representatividade de identidades historicamente negligenciadas.

A escolha de *Cumbe* de Marcelo D'Salete, como objeto de estudo justifica-se pela sua abordagem inovadora e sensível, que combina arte visual e narrativa histórica para recontar episódios de rebeliões e quilombos a partir da perspectiva dos escravizados.

Por meio da avaliação dessa obra contemporânea que destaca vozes marginalizadas, busca-se debater como a literatura para jovens pode funcionar como um instrumento potente para remodelar imaginários e desafiar estruturas opressoras, fomentando a representatividade e o reconhecimento de identidades historicamente negligenciadas.

Ao reviver histórias de resistência negra e descentralizar o protagonismo convencional, a literatura juvenil se fortalece como uma ferramenta de conscientização que não apenas informa, mas

também modifica, proporcionando espaço para novas narrativas e perspectivas de mundo. No entanto, são poucas as obras ficcionais que abordam a escravidão sob a perspectiva dos escravizados. Segundo D'Salete (2015), a maioria dos escritores tende a explorar personagens brancos, relegando os negros escravizados a papéis secundários ou apagando suas vozes por completo. Foi com o intuito de resgatar esses personagens esquecidos que o autor buscou informações e dados históricos para construir personagens autênticos, explorando suas culturas, origens e desafios, dando-lhes protagonismo e humanidade.

A *graphic novel Cumbe* é um trabalho significativo que discute a resistência negra durante o Brasil colonial, apresentando as narrativas dos quilombos e das rebeliões de escravizados. Segundo Campos (2014), a obra se destaca por sua narrativa visual dinâmica, com cortes rápidos, planos abertos e *close-ups* que remetem a técnicas cinematográficas. O texto, embora econômico, torna-se quase desnecessário diante da riqueza estética criada a nanquim. As histórias de resistência e insubmissão retratadas no livro focam em dramas pessoais, humanizando personagens que, em outras obras sobre o período, costumam aparecer apenas como coadjuvantes em narrativas centradas em protagonistas brancos.

A metodologia adotada neste estudo é de caráter interpretativo, baseada na análise textual e visual da obra. A análise busca demonstrar como *Cumbe* desafia as narrativas hegemônicas ao focalizar dramas pessoais e coletivos de personagens negros, algo raro em obras que abordam o período colonial.

Este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutiremos a forma como o livro *Cumbe* se apresenta como HQ ou *Graphic Novel*, destacando as particularidades desse meio de comunicação e sua relevância no letramento juvenil. Em seguida, refletiremos sobre como as vozes de escritores negros foram sistematicamente silenciadas ao longo da história, evidenciando as estruturas de poder que marginalizaram suas narrativas e a importância de resgatá-las. Por fim, analisaremos a obra *Cumbe*, começando por sua capa e título, que carregam significados

profundos e simbólicos, para então adentrar nos contos que compõem a obra, relacionando-os com uma pedagogia decolonial.

Literatura em imagens

A História em Quadrinho, também conhecida como HQ, não é um gênero textual recente. Seu aparecimento data de 1895 com as tirinhas da personagem *Yellow Kid (O Garoto Amarelo)* de Richard Outcault, no jornal *The New York Times Globe*. Sobre isso Silva (2009, p. 16) atesta que embora já existisse na época a técnica de unir imagens e desenhos, Outcault trouxe inovações para o gênero, como a introdução dos balões "para abrigar as falas das personagens". Por essa razão *Yellow Kid* é considerada a primeira história em quadrinhos do mundo.

O fato de ter sua publicação em jornais de grande circulação, fazia com que os temas abordados nesses HQs tivessem uma narrativa leve, muitas vezes cômicas, o que atraiu o público infantil, transformando o gênero em uma leitura mais infantojuvenil.

Com essa proposta de atingir um público mais jovem, o universo das HQs foi proliferando e construindo um verdadeiro "império" com o surgimento de revistas especializadas nesse modelo textual, como as HQs da *DC* e da *Marvel*, que acabaram por tornar-se estúdios cinematográficos no *Universo das Imagens Técnicas*[1], e até hoje fazem sucesso entre nossos jovens e também entre os adultos.

Marcelo Delgado (2010) afirma que entre os anos de 1938 e 1955 as HQs tiveram sua *Era de Ouro,* nome que só surgiu mais tarde, quando se evidenciou a legitimidade do gênero. Foi nesse período que o gênero *comics*[2] se firmou com as mais famosas criações como *Batman* (1939), *Superman* (1938), *Mulher Maravilha* (1941) e *Capitão América* (1941). Também nesse mesmo período surgiram as diagramações e

[1]Esse termo foi cunhado por Vilém Flussel para definir o mundo dos espaços virtuais e dos conceitos matemáticos.

[2] *Comics* é um outro termo utilizado para denominar as histórias em quadrinhos.

disposições dos componentes que determinaram esse gênero, como o uso dos balões para expressar a fala dos personagens, a borda branca, as onomatopeias, dentre outros.

Assim se consolidou o universo dos quadrinhos. Entretanto, esse mundo de heróis e vilões acabou por se solidificar como literatura infantojuvenil e acabou estagnado, nada de novo surgia no mundo dos HQs. Nesse período, por volta dos anos 1970, surgiu então a G*raphic Novel* (GN), que emerge com os textos de Will Eisner.

Eisner foi um quadrinista de suma importância para a disseminação e consolidação do gênero HQ. Após trabalhar para várias editoras comercias, teve a chance de transformar o mundo dos quadrinhos quando se tornou redator chefe da *Quality Comics*. Dentro de uma proposta inovadora, Eisner criou o personagem *Spirit*, um detetive que foi dado como morto, mas que tinha uma identidade secreta e se dedicava a combater o crime. Segundo Vergueiro (2011, p. 8) a proposta de Eisner era dar "um certo ar" de seriedade aos quadrinhos, torná-los menos infantis e propor um novo modelo que abarcasse também a literatura adulta, surgindo então o modelo G*raphic Novel*.

Não é correto atribuir o surgimento do termo G*raphic Novel* a Eisner, uma vez que ele já havia sido empregado anteriormente por outros quadrinistas. Entretanto, como atesta Vergueiro (*idem*,p. 7), "é preciso reconhecer que Will Eisner, com seu prestígio de criador da área e inteligente atuação mercadológica, foi essencial para a popularização do termo e ampliação do mercado para esse tipo de publicação".

As G*raphic Novels* são modelos textuais que visam um estilo diferente aos das HQs. As GNs, segundo Hatfield (2005, p. 67), seguem um formato narrativo de livro, com narrativas mais longas e conteúdos mais aprofundados, além de não seguir a proposta de edições mensais e quinzenais como é recorrente nos formatos HQs.

Com base nisso, pode-se afirmar que os textos de D'Salete se aproximam mais das G*raphics Novels* do que das Histórias em Quadrinhos propriamente ditas. Suas narrativas apresentam profundidade textual, histórias que requerem uma leitura mais

atenta, diferentes das HQs mais usuais, que têm como princípio a leveza narrativa. Outro ponto que o aproxima das GNs é o estilo de seus textos, que são propostos como livros e não como publicações semanais ou semestrais. Suas obras são construídas a partir de textos que mais se assemelham aos contos, por serem narrativas profundas, que trabalham com a linguagem de modo complexo.

Em *Cumbe,* o autor apresenta quatro narrativas ambientadas no período escravocrata, que como já mencionado acima, são textos importantes para trazer para população outra visão da escravidão, a visão do oprimido, ou de seus descendentes. As histórias que nos são contadas sobre o Brasil, são apenas fragmentos, porque apresentam sempre o olhar do branco, portanto, do opressor, em uma visão totalmente unilateral. A literatura produzida no país até hoje sempre omitiu a fala do escravizado.

D'Salete, em entrevista ao programa *Escrevendo o Futuro* (2018, parte.1), afirma que seu interesse em produzir literatura negra em quadrinhos surgiu da necessidade de dar voz ao povo negro e de produzir uma narrativa que fosse acessível à população menos intelectualizada, uma vez que os textos construídos pelos povos afrobrasileiros ficam restritos aos meios acadêmicos. O quadrinista ainda apregoa que o formato HQ é mais acessível às demais camadas da população, "não por ser mais fácil, mais por ser uma outra forma de narrativa, uma outra forma de contar histórias." Sobre esse tema, Mendes e Alves dialogam com D'Salete:

> Os *comics* são um meio simples, de fácil acesso e não exige mediadores técnicos para sua leitura. [...] Os *comics* poderiam constituir-se em uma possibilidade educativa e desmistificadora. É necessário tomar uma atitude crítica para com eles, refletindo (junto às crianças, principalmente) sobre como representam a realidade, que percepções da vida explicam as histórias e se estão colaborando pra criar preconceitos ou os erradicando. (Mendes, 1990, p. 55, tradução nossa)

> A leitura de histórias em quadrinhos pode contribuir para a formação do gosto pela leitura porque ao ler histórias em quadrinhos a criança envolve-se numa atividade solitária e não movimentada por determinado período de tempo, que são características pouco frequentes nas atividades de crianças

> pré-escolares ou no início da escolarização. Também porque, estando mais próximas da forma de raciocinar destas crianças, elas podem mais facilmente lê-las, no sentido de retirar delas significados, o que seria menos provável com outros tipos de leitura. Além disso, pode-se esperar que uma criança para quem a leitura tenha se tornado uma atividade espontânea e divertida, esteja mais motivada a explorar outros tipos de textos (com poucas ilustrações), do que uma outra criança para quem esta atividade tenha sido imposta e se tornado enfadonha. (Alves, 2001)

> Eu [D'Salete] sou professor de artes visuais aqui da Escola de Aplicação da USP, uma escola vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tenho experiência de realizar atividade com os alunos sobre histórias em quadrinhos, com criação também de narrativas, mas também momentos de leitura, e percebo que é uma outra forma de você interagir, de você fazer a relação entre a história e a nossa sociedade atual e entre formas diferenciadas também de experiência de leitura com os alunos. Chama atenção deles muitas vezes esse formato de histórias em quadrinhos, que é diferente do formato da literatura convencional e acaba trazendo ali elementos que são muito próximos e presentes na sua realidade cotidiana. (D'Salete, 2018, parte 1).

Os textos acima dissertam sobre o papel dos quadrinhos na atuação pedagógica, tanto de crianças em fase de alfabetização, como também nos períodos mais avançados da educação. Vivemos em um mundo de imagens, como afirma Flusser (2008), e nesse sentido, o uso delas no processo educacional é importante para se realizar a leitura desse formato de linguagem. Ler imagens significa "você compreender a partir dos gestos, a partir de cores, a partir dos balões, a partir de vários outros elementos, as intenções do artista ao realizar aquela imagem e quais as possiblidades de leitura daquela imagem." (D'Salete, 2018, parte1).

Dentro dessa proposta de utilização de quadrinhos como mecanismo de letramento infantojuvenil, destacamos o papel decolonizador das obras de D'Salete nesse universo, uma vez que seus textos dão voz ao negro da periferia e também aos povos escravizados, trazendo ao leitor uma visão que nos foi negada, a voz do próprio oprimido. Em *Cumbe*, a realidade dos povos escravizados do período colonial se evidencia por meio de uma

narrativa densa, contada através de balões e imagens, que se alternam entre o português, o "calungar"[3] e entre a luz e a sombra.

Entre Vozes e Silêncios

Falar sobre a formação do Brasil enquanto nação é algo muito mais complexo do que a historiografia nacional sempre quis transparecer. Ao analisarmos textos de história e de literatura sobre a construção do país, observa-se uma fragmentação e também uma certa distorção da realidade. Ficando no campo da literatura, que é nosso objeto de estudo, pode se citar autores como Silvio Romero, Afrânio Coutinho, José Guilherme Mequior, Antonio Candido, Alfredo Bosi, dentre outros, todos brancos e nascidos em famílias de certo privilégio econômico-social, que discorrem sobre um processo de fundação da cultura literária brasileira a partir de textos escritos por outros homens igualmente brancos e também nascidos em famílias privilegiadas socialmente. Sob essa égide, ficaram de fora do nosso sistema de formação cultural, as mulheres, os negros, os indígenas e o povo economicamente desfavorecido. É como se essas pessoas não tivessem existido e produzido literatura, seja ela oral ou escrita. Atualmente, em um resgate dessas histórias esquecidas, têm se trazido à tona autores de grande importância para formação da identidade cultural e também para a nossa literatura. Mulheres como Maria Firmino dos Reis, Auta de Souza, Julia Lopes de Almeida e Narciza Amália de Campos são exemplos de uma parte da literatura nacional que foi esquecida em prol de um projeto cultural de fortalecimento de um patriarcado branco.

Dentro desse processo de apagamento do nosso passado sombrio, nos formamos enquanto nação miscigenada sem nunca abordarmos a violência responsável por essa mestiçagem, daí a importância de obras como as de Marcelo D'Salete, que trazem à baila uma história de violência e opressão que geraram uma segregação racial que ainda se perpetua até a atualidade. Sob essa

[3] 'Calungar' é falar banto."(D'Salete, 2018, p.169)

perspectiva, a obra *Cumbe* narra um passado escravocrata e violento importante para o entendimento da formação da nossa cultura e da nossa literatura.

Marcelo D'Salete é um escritor e ilustrador brasileiro reconhecido pela sua abordagem artística dedicada à reconstituição de histórias esquecidas e ao reconhecimento da resistência negra. D'Salete, graduado em Artes Plásticas e mestre em História da Arte, emprega as histórias em quadrinhos como um recurso para recontar a história do Brasil a partir de uma visão decolonial, focando suas narrativas nas batalhas e resistências dos africanos e afrodescendentes. A sua arte mescla um traço intenso, frequentemente caracterizado por contrastes de luz e sombra, com histórias que discutem questões de violência, marginalização e rebelião, sempre com uma notável sensibilidade histórica.

Além de *Cumbe*, Marcelo D'Salete é autor de outras obras igualmente significativas que também exploram a história e a resistência dos negros. Entre elas, destacam-se *Noite Luz* (2008), *Encruzilhada* (2011) e *Angola Janga* (2017). *Noite Luz* apresenta uma série de contos visuais que retratam a vida nas periferias urbanas, com foco na juventude negra e seus desafios cotidianos. Em *Encruzilhada*, D'Salete amplia essa perspectiva ao discutir temas como violência, sobrevivência e exclusão social. Já em *Angola Janga*, ele aprofunda a pesquisa histórica, focalizando o Quilombo dos Palmares e a luta por autonomia e sobrevivência, conduzida por Zumbi e outros líderes.

Enquanto *Cumbe* oferece uma visão mais íntima e focada em episódios específicos de resistência, *Angola Janga* traz uma narrativa histórica mais abrangente, detalhando a trajetória de Palmares. Mesmo situados no cenário urbano atual, *Noite Luz* e *Encruzilhada* ecoam a resistência apresentada em *Cumbe*, ao evidenciar como a comunidade negra, especialmente nas periferias, persiste na luta contra diversas formas de opressão e exclusão social.

O autor foi agraciado com várias honrarias significativas ao longo de sua trajetória profissional, valorizando tanto a excelência artística do seu trabalho quanto a sua importância social. Dentre as

principais honrarias, o Prêmio Jabuti de 2018 e de 2023 na categoria história em quadrinhos, foi concedido a ele pelo seu livro *Angola Janga e Mukanda Tiodora*. O escritor recebe elogios pela sua habilidade em mesclar arte visual e narrativa histórica, sendo reconhecido pela sua contribuição na reinterpretação da história afro-brasileira.

Seu livro *Cumbe,* que analisaremos a seguir, foi reconhecido em nível internacional, ganhando o *Eisner Award* em 2018, um dos prêmios mais prestigiados no universo dos quadrinhos, na categoria Melhor Edição Americana de Material Estrangeiro.

A capa

A análise da capa pode ser um ponto de partida para compreender a complexidade do trabalho. Desde o primeiro olhar, a capa propõe uma viagem pela história dos quilombos, da resistência negra e do combate à opressão colonial no Brasil. O título *Cumbe*, que pode ser traduzido como "força", "luta" ou "resistência" em algumas línguas africanas, indica a importância do protagonismo negro, particularmente em histórias que abordam rebeliões de escravos e a luta pela liberdade.

Visualmente, a capa transmite uma atmosfera de tensão e resistência. As cores da capa sugerem uma ambientação noturna que carrega simbolismos de tensão e expectativa. O **azul escuro** predomina em uma boa parte superior da capa, indicando que a cena ocorre à noite, um momento estratégico de movimento e resistência, quando a escuridão oferece refúgio. O **preto** representa as sombras, criando um contraste dramático que acentua o clima de perigo e mistério. O **branco da** lança, reluzindo, parece ser um sinal de prontidão para o combate.

A figura central é de um homem em postura firme, segurando uma lança, que o coloca em posição de vigilância e prontidão. Ele está observando à distância o que parece ser a casa-grande de uma fazenda, símbolo de opressão e poder colonial. Sua postura ereta e focada sugere que ele está à espera do momento certo para agir, um

símbolo da resistência silenciosa, mas poderosa, que permeia a obra. Ao retratar apenas um indivíduo, a capa reforça a ideia de que a luta pela liberdade é tanto coletiva quanto pessoal, e cada história de resistência é única. Cada corpo negro, cada história, representa uma luta pela sobrevivência e dignidade.

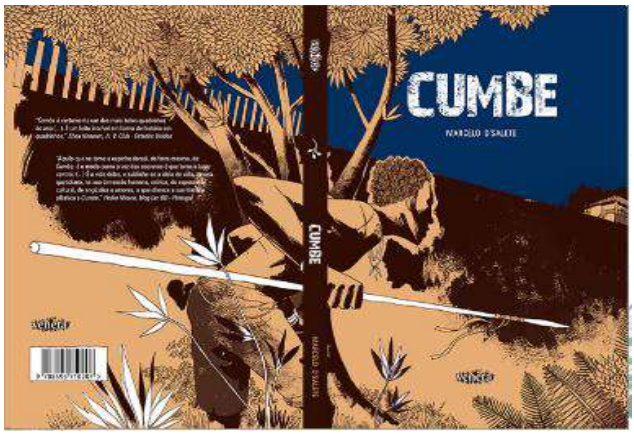


Figura 1
Fonte: Cumbe (D´Salete, 2018)

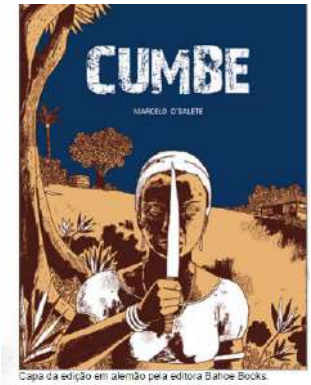
A arte da capa de *Cumbe* com seu clima tenso estabelece uma conexão direta com o título, o tema do livro e é o nome do terceiro conto do livro. A figura principal, armada e observadora, representa não somente a batalha física contra a opressão, mas também a necessidade de recontar histórias que foram historicamente silenciadas. O nome *Cumbe*, associado a um ambiente de resistência e acolhimento, incita a criação de novos sentidos que questionam os discursos dominantes e racistas que têm marginalizado as narrativas afro-brasileiras.

Cumbe, ao se posicionar na confluência entre arte e ativismo, auxilia na desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes na literatura e na historiografia do Brasil. Ao mesmo tempo, instiga o leitor a questionar as interpretações convencionais da história. Assim, o trabalho não só descreve uma batalha, mas também serve como um local de contestação e construção de uma identidade negra forte, que enfatiza a complexidade das vivências

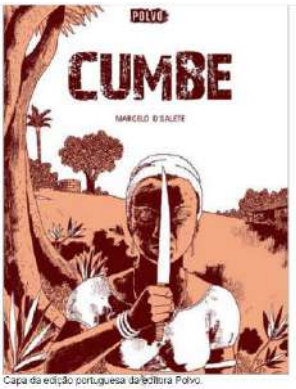
afrodescendentes e a necessidade urgente de uma perspectiva mais diversificada sobre a história brasileira, instigando os leitores a ponderarem sobre suas próprias percepções e a se engajarem na batalha pela justiça social.

> Considero [D´Salete] importante que autores negros possam refletir sobre sua história. Deixar essas narrativas apenas para que outros grupos contem sua versão dos fatos é uma violência simbólica enorme. Precisamos de novas perspectivas sobre a história e não é possível fazer isso excluindo parte da população que foi marginalizada. (D´Salete, 2014)

É curioso notar que as capas de *Cumbe* na Alemanha e em Portugal apresentam uma mulher como protagonista, ao invés de um homem, como ocorre na versão brasileira. Esta alteração visual é extremamente relevante, pois estimula uma reinterpretação da obra sob uma ótica de gênero, destacando a importância crucial das mulheres na batalha contra a escravidão e na resistência africana. Além de serem submetidas à violência física e psicológica pelos senhores, as mulheres escravizadas também eram submetidas a formas específicas de opressão e exploração, tais como a violência sexual e a desvalorização de suas identidades denunciadas na obra.



Capa da edição em alemão pela editora Bahoe Books.



Capa da edição portuguesa da editora Polvo.

Figura 2
Fonte: (D´Salete, 2024)

Cumbe é uma obra de ficção histórica composta por quatro contos apresentados na forma de HQs. Os contos possuem poucos diálogos, sendo mais visuais e demandando uma leitura cuidadosa da narrativa gráfica. Apesar de não estarem diretamente conectados, eles compartilham do mesmo contexto social e histórico do Nordeste açucareiro do Brasil colonial na segunda metade do século XVII. O título desta obra resume o conteúdo dos enredos: com origem etimológica no termo *quimbundo kumbi* e no *umbundo ekumbi*, que possuem os significados de sol, dia, luz, fogo, força/poder dos reis e uma maneira única de elaborar e entender a vida e a história, o termo *cumbe* foi transformado nas colônias luso-hispânicas americanas no sentido de quilombo (D'Salete, 2018).

D'Salete narra todas as histórias contadas em *Cumbe* sob a perspectiva do negro e da negra, apresentando-as em pequenos contos e seus conflitos no contexto da escravidão.

> A narrativa economiza nas palavras. Transcorrem no silêncio imagético entre sinais e inferências, dando-nos a imersão àquela época em que qualquer sussurro por parte dos negros era exemplo para demonstrar o poder de seus donos, entre prisões, torturas e morte. Os traços dão a dimensão emotiva da história, representada por um grupo que fez parte da história como um povo maltratado e que, acima de tudo, desejava sair desta condição. Um retrato cruel da origem dos negros no país. (Corrêa, 2014)

Cada conto do livro é uma porta aberta para as dores e esperanças de um povo que, apesar de submetido a condições desumanas, encontra formas de resistir e lutar por seus direitos. O livro não é somente um trabalho que conta a história da escravidão, mas também uma declaração de esperança e resistência, na qual os gritos dos que foram oprimidos ressoam ao longo dos anos, pedindo por reconhecimento e justiça. A história se transforma em um instrumento para desmontar as estruturas de poder que historicamente calaram essas vozes, instigando o leitor a confrontar a realidade das injustiças passadas e atuais.

Calunga

O conto que abre o livro é a história de amor de dois negros escravizados em um engenho, Valu e Nana, que apresentam visões diferentes do mundo na fazenda e anseios também diferentes de futuro. Valu é escravo da labuta, trabalha no cultivo e colheita da cana de açúcar, enquanto Nana é escrava de dentro de casa, trabalha longe do sofrimento impingido aos negros da lavoura. Nana nunca apanhou, "não tem marca de chicote", como afirma Valu, o que mostra a distinção entre a vida dos dois protagonistas. Embora vivam na mesma condição de escravizados, Valu parece padecer muito mais pela falta de liberdade que Nana.

Figura 3
Fonte: (D'Salete, 2018, p.20)

No diálogo acima Valu se mostra inconformado com a falta de liberdade que lhe é imposta. Por essa razão, prefere arriscar a própria vida em busca de uma vida sem amarras. A fala de Valu demonstra esse desejo de libertação a qualquer preço, uma vez que ele não possui nada, ele não teria mesmo nada a perder. Nana, ao contrário do namorado, tem uma vida mais confortável dentro da Casa Grande, apresentando uma certa aceitação daquele destino. Por viver dentro da casa, certamente usufrui de alguns poucos privilégios que são negados aos demais escravos. O fato de nunca

ter apanhado, de não ter marca de chicote, é demonstrativo dessa condição. Nesse sentido, embora Nana não esteja completamente feliz com sua vida, não deseja arriscar o pouco que tem em uma fuga que certamente poderia lhe tirar esse pouco.

Não é só a questão de raça que é discutida nesse texto, há também um importante questionamento sobre a opressão feminina presente na narrativa. Segundo Viana e Costa (2024, p. 2832) ao tratar as mulheres como propriedade dos homens, legitima-se e perpetua-se "diversas formas de violência contra as mulheres ao longo do tempo, fundamentadas na ideia de posse e controle masculino sobre o corpo e a vida feminina", como se vê no conto "Calunga". Valu, não tem nada, mas tem Nana. Ele a vê como sua, como algo sobre o qual ele tem direitos, como fica explícito na frase "Só tenho você, Nana. Tu é minha e precisa vir comigo." (D´Sallete, 2018, p. 20)

Em outro momento da narrativa Valu reforça o desejo de tomar Nana para si e acaba por matá-la, já que ela se recusa a segui-lo:

> - Não tenho nada, Nana, só lembranças de você. Você vem comigo.
> - Valu, vamos voltar.
> (...)
> - Eu vou passar o Rio, o Calunga. Vou levar você comigo. Vou levar, você vai ver. (D'Salete, 2018, p. 23, 25, 26)

O trecho transcrito acima compõe os balões da narrativa, do momento em que Valu se mostra determinado a levar Nana consigo, passando pelo assassinato da protagonista, que nos é contado por imagens, chegando até o momento em que o namorado da moça resolve fugir levando seu colar como lembrança. Ao final da narrativa, durante a fuga, perseguido por um capataz, Valu morre afogado ao tentar atravessar o "Calunga, mar que não acaba" (D´Sallete, 2018, p. 10), e se encontra com Nana no outro mundo, no mundo da liberdade, numa visão realista do destino dos povos pretos escravizados, em que a posse de seus corpos só era possível na morte.

Essa narrativa, ao retratar a resistência e a busca pela liberdade, desafia as práticas pedagógicas tradicionais, ao valorizar as vozes marginalizadas e reconhecer a importância de narrativas que contestam as estruturas de opressão.

Sumidouro

"Sumidouro" dialoga com "Calunga" à medida que também traz à baila a questão da opressão feminina como tema. Esse conto nos conduz à história de Calu, uma mulher negra escravizada que engravida de seu senhor, Tomé, por parte de quem sofre abusos. O filho nasce e a sinhá, esposa de Tomé, o toma as escondidas e o atira no "sumidouro", um poço muito fundo que segundo Clovis Moura (*apud*. D'Salete, 2018) "era assim chamado o lugar onde se dava sumiço aos escravos rebeldes, que mereciam por isso a pena de morte."

Nessa narrativa há também uma discussão sobre o feminino, o que se vê são duas mulheres subjugadas por Tomé, um homem branco, que tem domínio sob as duas. Obviamente, há uma supremacia da mulher branca, que se vê no direito de assassinar o filho bastardo do marido, mas o sentimento de impotência diante do patriarcado é observado na atitude das duas mulheres. A sinhá, não tendo como punir o marido pela traição, vinga-se no filho da escrava, que impotente diante da realidade, vai procurar o padre. Tomé resolve castigar Calu por ter contado sobre o filho para o sacerdote e é surpreendido por Calu, que o mata como um punhal, ao lado do "Sumidouro".

As cenas finais da narrativa são emblemáticas. Logo após Calu matar Tomé, há um corte de cena que leva o leitor à Casa Grande, onde a sinhá está sentada na varanda com um olhar de satisfação.

Figura 4
Fonte: (D'Salete, 2018, p.20)

Os trechos acima, retirados do conto, mostram as últimas imagens das duas personagens femininas da narrativa. A imagem da sinhá é apresentada imediatamente após Calu assassinar Tomé. A expressão de satisfação no seu rosto demonstra um sentimento de alívio pela morte do marido? Há ainda um balão com os dizeres "He, he..." (D'Sallete, 2018, p. 81), que deixa clara a felicidade em seu rosto.

As últimas imagens que temos de Calu é da escravizada em conformação com o seu destino e em processo de aceitação da morte de seu filho, Mané de Uandá, que virou uma estrela. O rosto de Calu aparenta serenidade e tranquilidade, assim como o da sinhá. Nesse ponto a vida das duas mulheres se cruzam em um momento de equivalência, pois ambas estão livres do julgo do seu senhor.

Essa narrativa desmonta as hierarquias coloniais que privilegiam as narrativas brancas e masculinas. Ao fazer isso, a obra não apenas questiona as estruturas de poder que perpetuam a exclusão, mas também propõe uma releitura da história a partir da perspectiva dos marginalizados, nesse caso em especial, as mulheres negras escravizadas.

Cumbe

No conto "*Cumbe*", Marcelo D'Salete apresenta o jovem personagem Ganzo, que se desloca de maneira sorrateira à noite em direção a um esconderijo onde outros escravizados se reúnem secretamente para planejar uma rebelião. A palavra de acesso ao esconderijo é "cumbe", representando tanto o espaço de refúgio e resistência quanto o sonho de liberdade que une esses indivíduos em torno de uma causa comum.

Esse conto está repleto de simbolismo, incluindo o desenho do "cabinda". De acordo com o glossário no final do livro, o termo alude ao cágado, um animal ancestral que representa resistência através de sua pele protetora, além de sugerir independência, adaptabilidade e a noção de transportar o próprio lar consigo (Redinha, 1974, *apud* D'Salete, 2018).

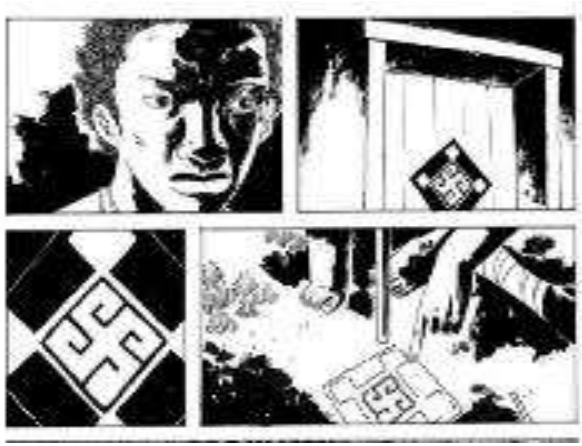


Figura 5
Fonte: (D'Salete.2018, p.89)

Outro símbolo que aparece na história é a de um o gato negro, que percorre toda a narrativa com sua inata aspiração por liberdade e independência, provavelmente simboliza o anseio dos personagens em se libertarem das amarras da escravidão. Em

diversas culturas, o gato preto está ligado à segurança e, em algumas, à fortuna e à habilidade de escapar de armadilhas.

Figura 6
Fonte: (D'Salete.2018, p.91)

Embora haja proteções simbólicas, o verdadeiro refúgio continua distante para muitos dos personagens. A liberdade que eles aspiram é restringida pela brutalidade do sistema escravagista. A situação almejada requer uma resistência constante e se mantém como um sonho distante, recordando aos leitores a complexidade e a intensidade do sofrimento e da batalha pela independência.

No início da narrativa, Ganzo suspeita da existência de um traidor entre os rebeldes. Ao confrontar o homem que ele acredita ser o traidor, Ganzo declara: "Cada um aqui tem suas marcas, você não tem nenhuma." (D´Sallete, 2018, p. 103). Esta declaração mostra que para Ganzo as cicatrizes são símbolos de lealdade, resistência e pertencimento, em que cada uma das marcas demonstram uma dedicação silenciosa à luta. Ele parece compreender que as marcas não são somente o legado da brutalidade, mas também um vínculo invisível que conecta os oprimidos numa aliança construída sobre o sofrimento e a falta delas parece indicar uma possível concordância com o opressor e uma quebra na identidade coletiva dos rebeldes.

A imagem da anciã em "Cumbe", associada ao *Chibinda Ilunga*, também serve como uma poderosa representação da

ancestralidade e da persistência na batalha pela liberdade (D´Sallete, 2018, p. 169). As mulheres, nos contos de D´Sallete, têm sempre um lugar significativo. A anciã atua como uma autêntica protetora da memória dos antepassados, intervindo na tensão entre Ganzo e o suspeito, revelando uma história pessoal que vai além das marcas físicas, expondo as feridas invisíveis provocadas pela violência do sistema escravista. A mulher representa uma espécie de consciência histórica, um lembrete de que a luta atual é, na verdade, a continuidade de uma resistência coletiva, forjada e mantida através das gerações.

Figura 7
Fonte: (D'Salete.2018, p.104)

A descoberta de que Dandá, a amada de Ganzo, é a traidora tem um profundo efeito emocional na narrativa. Este instante destaca a batalha interna que os personagens travam em busca por sobrevivência. A cena em que Dandá se depara com corpos de brancos e negros em meio à devastação é repleta de simbolismo; ela é a única sobrevivente, o que pode ser visto como uma metáfora da resiliência diante do caos e da tragédia.

Figura 8
Fonte: (D'Salete.2018, p.126)

No final do conto, ao aparecer ao lado de *Chibinda Ilunga*, as palavras da anciã ressoam como um mantra de esperança e vigor: "Cumbe virá de novo. Cumbe é força. Ele sempre retorna." (D´Sallete, 2018, p. 128) Esta declaração reforça a resistência como um ato contínuo e coletivo, essencial para a descolonização do imaginário. Ao trazer essa narrativa para o contexto educacional, a pedagogia decolonial se fortalece como uma prática que valoriza a luta pela liberdade e inspira a construção de futuros mais justos e inclusivos.

Malungo

No último conto, chamado "Malungo", D'Salete inicia com apresenta uma representação da Serra da Barriga, local de origem dos quilombos, especialmente o de Palmares. Começa com um encontro de negros discutindo uma possível guerra contra os portugueses. Damião, um jovem personagem, se sobressai,

juntando-se aos rebeldes para libertar os escravos da fazenda em que vivia e que havia deixado sua irmã. Neste conto, apresenta-se uma primeira insurreição bem-sucedida dos quilombolas.

A narrativa de Damião e Ciça é um relato pungente e tocante da brutalidade enfrentada pelos africanos escravizados, particularmente as mulheres, que lidavam com diversas formas de opressão e abuso, já denunciadas nos contos anteriores. Damião é profundamente afetado pelo assassinato de sua irmã quando criança, e a lembrança dessa violência se transforma no impulso para sua batalha por justiça. No passado, ao fugir para o quilombo, Damião descobre não somente um local de refúgio, mas também um local de resistência e de construção coletiva de um futuro distinto, livre das crueldades às quais ele e sua irmã foram submetidos.

D'Salete emprega mais um símbolo, uma flor silvestre que representa delicadeza e a beleza da existência, e é vista com a personagem Ciça. representando a resistência e a potência presentes na vulnerabilidade. As flores, comumente associadas a emoções positivas e ao meio ambiente, simbolizam esperança e renovação, destacando a habilidade de Ciça de preservar sua pureza mesmo diante da brutalidade da escravidão.

A imagem de *quimbungo* que contrapõe a delicadeza e inocência de Ciça à monstruosidade do senhor de escravos é repleta de significados. No Brasil, refere-se ao ser que é ao mesmo tempo animal e humano, possuindo um buraco no meio das costas onde arremessa suas presas (D´Sallete, 2018). Neste conto, surge como um personagem fantástico que se assemelha ao homem branco durante o ataque a Ciça. Posteriormente, retorna no final da narrativa com a revolta, possivelmente representando a reviravolta dos escravos contra a vila.

Desta forma, o personagem do senhor de escravos, associado ao *quimbungo*, surge como o oposto dessa pureza, associado à noção de opressão, violência e desumanização e à atrocidade do sistema escravista. A oposição entre a flor e o *quimbungo* acentua a dualidade entre o que é humano e o que é desumano. Ciça

representa a batalha pela liberdade e dignidade, enquanto o senhor de escravos simboliza a opressão, a crueldade e a negação da humanidade alheia.

Nas páginas finais, a inversão de proporções - com o monstro reduzido e a flor nas mãos de Ciça gigantesca - apresenta uma poderosa metáfora visual. A flor grandiosa simboliza a resistência que, mesmo sendo repetidamente esmagada, ressurge mais forte que as próprias forças de opressão. A narrativa, ao minimizar a figura do monstro, indica a vitória moral e espiritual de Ciça e dos escravos.

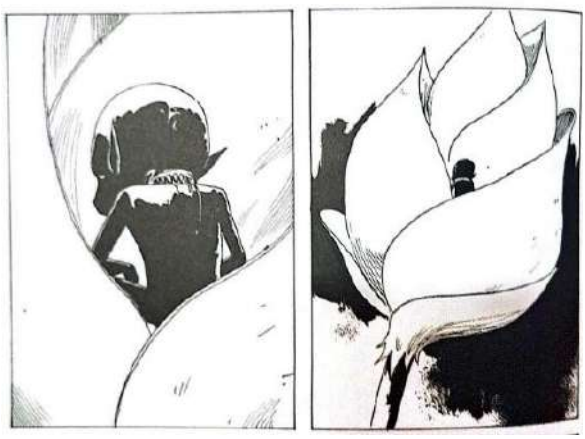


Figura 9
Fonte: (D'Salete.2018, p.126)

A conclusão com um círculo de negros dançando e batucando é igualmente simbólica. A roda, um meio de comunhão coletiva, evoca união, recordação e persistência, ao passo que a dança e o batuque simbolizam festa e resistência cultural. Este final enfatiza que, mesmo com toda a dor e perda, existe uma herança de batalha e comunidade que continua viva. Ao enterrar sua irmã no quilombo e vê-la simbolicamente presente na roda de tambores, Damião resgata a dignidade dela e a integra à ancestralidade viva.

Este desfecho vai além de um encerramento específico do conto, atuando também como uma conclusão simbólica para o

livro. Assim, a roda de dança representa o encerramento do trabalho como um todo, um testemunho poético que evoca esperança e perenidade. Ela propõe que, mesmo com as atrocidades do passado, a herança cultural e a batalha pela liberdade dos africanos escravizados persistem ao longo dos anos, uma resistência que vibra em cada batida e movimento. Sob uma perspectiva decolonial, essa cena ressalta a importância de resgatar e valorizar as tradições e lutas dos povos oprimidos, desafiando as narrativas hegemônicas que apagam essas histórias.

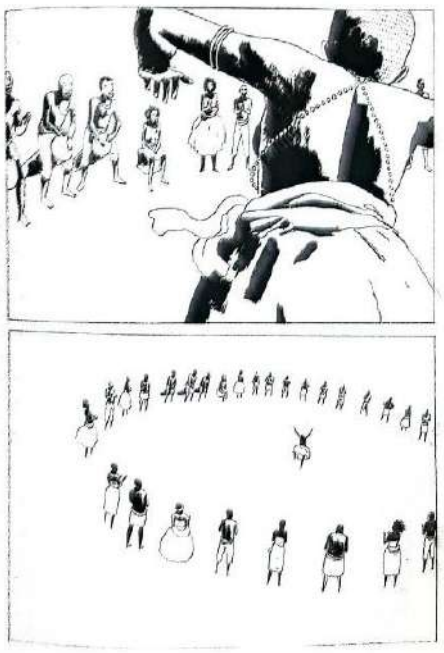


Figura 10
Fonte:(D'Salete.2018, p.163)

Considerações finais

Cumbe é uma obra que apresenta uma parte da nossa história, da nossa identidade e da formação violenta de nossa sociedade. Em um relato que reúne memória e ancestralidade, D'Salete nos

presenteia com uma narrativa densa, doída, mas de fundamental importância para a representatividade dos negros e oprimidos.

A lei número 10.639 (Brasil, 2003) versa sobre a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afrobrasileira nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional. Dessa forma, é preciso que encontremos mecanismos que tornem possíveis a discussão desses conteúdos em sala de aula. Dentro dessa proposta é fundamental trabalhar com textos que se concentram em produzir literatura decolonial, desconstruindo narrativas predominantes que têm como função reproduzir visões eurocêntricas e excludentes de mundo. *Cumbe,* de D'Salete é um texto que traz à tona um imaginário que desafia as estruturas impostas pelos opressores, ao trabalha-lo com jovens é possível se promover a representatividade e o reconhecimento de identidades negligenciadas pela história. As narrativas de resistência negra trazidas aos leitores por vozes silenciadas ao longo da história fortalece o processo democrático social e proporciona novos espaços comunicativos e novas perspectivas de mundo.

Nesse sentido, as HQs e as GNs têm um papel importante no processo de conscientização dos jovens. Em um mundo em que a imagem ocupa um espaço cada vez maior, incentivar a leitura de quadrinhos é um papel importante no desenvolvimento do multiletramento.

Assim, este capítulo propõe uma virada decolonial nas práticas pedagógicas, sugerindo que obras como *Cumbe*, não sejam apenas lidas, mas vividas em sala de aula como atos de resistência. Ao invés de repetir narrativas que perpetuam hierarquias coloniais, a literatura juvenil pode ser um campo de batalha onde se reconstrói o imaginário, se resgata memórias apagadas e se ensina que a liberdade não é um destino, mas uma luta contínua. Que as páginas dessas histórias sejam, então, mapas para um futuro em que a educação não apenas informe, mas liberte.

Referências

ALVES, J.M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.21, n.3, 2001. Disponível em: <SciELO - Brasil - Histórias em quadrinhos e educação infantil Histórias em quadrinhos e educação infantil>. Acessos em: 26.out. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

Corrêa, Thiago. Resenha: Cumbe – Marcelo D'Salete. **Vortex Cultural**, 19.11.2014. Disponível em: https://vortexcultural.com.br/quadrinhos-e-hqs/resenha-cumbe-marcelo-dsalete/. Acesso em: 20 out. 2024.

D´Salete, Marcello. **As Histórias da escravidão**: Conversamos com Marcelo D'Salete sobre Cumbe, Entrevista concebida a Cleiton Campos, Revista Trip UOL, 04.12.2014. Disponível em: https://revistatrip.uol.com.br/trip/historias-da-escravidao. Acesso em 20.10.2024.

D´Salete, Marcelo. 11 perguntas para Marcelo d´Salete. **Portal do Geledés**, 22.07.2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/11-perguntas-para-marcelo-dsalete/. Acesso em: 20.10.2024.

D'SALETE, Marcelo. **Cumbe.** 2.ed. São Paulo: Veneta, 2018.

DELGADO, Marcelo Daltro. **Para o alto e avante:** das páginas das histórias em quadrinhos à conquista do mundo, a construção do mito do Superman. Monografia do Curso de História da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 2010.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas**. Elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

HATFIELD, Charles. **Alternative comics**: an emerging literature. Jackson: University Press of Mississippi, 2005.

MARCELLO D'SALETE**.** Cumbe. In: **Marcelo D'Salete,** Disponível em: https://www.dsalete.art.br/hq_cumbe.html. Acesso em: 20 out. 2024.

MENDES, Maria Regina Saraiva. **El Papel Educativo de los Comics Infantiles***: (Análisis de los Estereotipos Sexuales)* Tese de Doutorado, Facultad de Ciencias de la Información da Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1990.

SILVA, Fabiana Araujo da. **Histórias em quadrinhos para adultos**: um estudo de caso da DC Comics. Faculdade Regional da Bahia/ UNIRB, Salvador, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. De marginais a integrados: o processo de legitimação intelectual dos quadrinhos. In. **Anais.** XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, jul. 2011.

VIANA, Dalila Sena. COSTA, Maria do Socorro Moura. A cutura do patriarcado no Brasil: da violência doméstica ao feminicídio. In: **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.10. n.05.maio., p, 2829-2847, 2024

Capítulo 10

Desafios da alfabetização e formação do leitor na educação básica de EJA: uma experiência de trabalho

Renato Pontes Costa (PUC – Rio)
Jacqueline Santos Gomes da Silva

Introdução

Este artigo apresenta uma experiência de extensão universitária, desenvolvida por três graduandas, duas do curso de letras e uma de pedagogia, no CIEP Ayrton Senna – RJ. A experiência tem como finalidade o desenvolvimento de um processo de letramento e formação do leitor com estudantes do Ensino Médio de EJA que tiveram trajetórias irregulares no seu processo de alfabetização. Essa ação busca contribuir com uma reflexão a respeito da formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Licenciaturas, no âmbito do projeto: "*Olhar para o jovem/adulto-estudante nas escolas parceiras da PUC-Rio: uma contribuição para a formação de professores*", desenvolvido na PUC-Rio durante o ano de 2024 com apoio do Instituto de Estudos Avançados em Humanidades – IEAHu, ligado ao Centro de Teologia e Ciências Humanas – CTCH, dessa universidade.

O projeto promoveu a criação de um Grupo de Trabalho - GT interdisciplinar sobre a Educação de Jovens e Adultos na universidade, tendo como intuito principal discutir o lugar da EJA na formação dos licenciados. Esse grupo de trabalho desenvolveu um debate sobre EJA envolvendo professores dos

cursos de Licenciatura, estudantes de graduação, professores e estudantes de EJA das escolas parceiras e, ainda, de duas experiências de trabalho em EJA já existentes na universidade: o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio – NEAd e o Pré-vestibular Comunitário, ligado à Pastoral Universitária. Nesse sentido, o projeto buscou se aproximar e fortalecer as experiências de trabalho na área de EJA na PUC-Rio e nas escolas-parceiras que atuam nessa modalidade.

O presente artigo trata da experiência realizada no CIEP como um todo, mas concentra-se na percepção da estudante egressa do curso de pedagogia da PUC-Rio em sua interação com o grupo de alunos. Para tanto o trabalho traz em alguns momentos as narrativas dessa aluna egressa para ilustrar as reflexões em torno da atuação docente em EJA.

Educação de Jovens e Adultos e formação de professores: um desafio constante

Apesar de alcançar o status de modalidade desde a promulgação da LDBEN 9394/96, a EJA ainda tem pouco espaço nos currículos de Pedagogia. A falta de relação entre a teoria e a prática durante o processo de formação de professores dificulta o processo de aquisição e construção dos conhecimentos para o desenvolvimento de um trabalho docente mais propositivo no enfrentamento dos desafios da alfabetização e formação do leitor na Educação Básica de EJA, mesmo no Ensino Médio. Apesar da busca de superação dessa lacuna entre teoria-prática, da fragmentação do saber, e de outros problemas do processo de formação de professores nas licenciaturas em geral, temos ainda a falta de experiência em EJA dos formadores de professores. Isso, muito provavelmente, se configura como uma das possíveis causas das dificuldades observáveis nas práticas docentes encontradas nas escolas. Quem orienta os estudantes, por exemplo, no momento em que fazem algum tipo de estágio na modalidade EJA ou atuação em

projetos, se os professores da licenciatura não têm, eles próprios, essa formação?

O parecer CNE/CEB nº11 foi aprovado em 2000 e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobre a importância desse documento Jacqueline afirma:

> Esse foi um dos documentos que conheci e dialoguei no Curso Normal no início daquela década, um marco para o debate. Eu não tinha percebido que me tornei professora por causa da EJA, e foi assim, fracassando na alfabetização de adultas ainda como estudante regular do Ensino Fundamental que eu pensei: Por que ela não aprende isso? Por que não consigo ensinar isso? E por isso, decidi ingressar no Ensino Médio Profissionalizante. Estudar conhecimento didático em EJA e as demais ciências da educação não foram suficientes para o sucesso da alfabetização de adultos em aulas particulares, o que faltava? Faltaria algo nesses aprendizes? Faltaria algo na minha formação? Decidi fazer o Curso de Pedagogia.

Nos currículos de Pedagogia a disciplina de EJA, em geral, é ofertada como optativa. No âmbito das Licenciaturas não é sequer mencionada. Promover a inserção dessa discussão na formação inicial dos estudantes significa investir na sensibilização dos futuros educadores para um olhar mais atento aos saberes populares, às teorias e habilidades técnicas que se aproximem da realidade dos educandos. Com acesso a uma formação especifica espera-se que os licenciandos possam entender a importância da "ação dialógica", no sentido freiriano da palavra (FREIRE, 1987), ou seja, entender a necessidade de uma escuta ativa que, para além de promover o entendimento na comunicação, estabelece uma outra relação professor-aluno. Uma relação mais humanista. Por isso ousamos afirmar que a formação de professores em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos é tão necessária. A EJA é herdeira da Educação Popular e, por esse motivo, os estudos e as discussões nesse campo se pautam em princípio pelo reconhecimento e respeito à diversidade, à heterogeneidade e as diferenças do seu público. Os saberes, as culturas e as realidades

desses sujeitos são matéria-prima que fundamentam as aprendizagens e a prática docente. Além disso, a dimensão política do ato educativo também se caracteriza como um aprendizado que a educação popular deixa muito presente como marca dessa modalidade. Nesse sentido, é importante destacar o lugar efetivo da EJA na educação brasileira. Conforme apontam Fernandes; Julião (2021, p.11) reproduzindo uma fala do próprio Jamil Cury, a EJA "não é um puxadinho dos Ensinos Fundamental e Médio tal qual se dê para as pessoas na chamada idade própria. Ela tem um modelo pedagógico próprio. Porque os sujeitos da educação de jovens e adultos são diferentes".

24 anos se passaram desde a promulgação do Parecer 11/2000, mas as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, que foram o foco para essa modalidade de ensino, não se efetivaram na prática, de modo a impactar os indicadores educacionais e os atuais dados da educação evidenciam a precarização da oferta escolar pública. Além disso, conforme apontam Machado; Costa (2021, p.46):

> O relator dedicou o subitem VIII do Parecer à formação de docente necessária para atuar na EJA. De posse do conhecimento sobre a complexidade real que compõe o contexto dos estudantes da modalidade, o parecer enfatiza a pertinência da formação docente contar com a efetiva qualificação, pois, na opinião do relator, essa deverá ser mais uma ferramenta a contribuir para a permanência dos educandos no processo de escolarização, face à descontinuidade que é marca histórica dessa modalidade.

A ausência de uma formação especifica se reflete na prática docente e nas aprendizagens dos estudantes da EJA. Pensar e trabalhar pela garantia de uma formação inicial que leve em consideração a especificidade da EJA, significa trabalhar pela qualidade da oferta da modalidade nas redes e, consequentemente, pela função qualificadora da EJA na vida dos estudantes. Sobre essa questão Jacqueline afirma que:

> Durante estágios pude perceber a relação entre a performance docente, os resultados de aprendizagens, as dificuldades e como a formação inicial e a

> continuada ou não destes docentes, ao conversar com os eles sobre essas temáticas; uma professora da educação infantil, sem formação específica e sem experiência com jovens e adultos, caiu de paraquedas, nas palavras dela, não conseguia fazer um plano de aula que desse conta de uma turma com heterogeneidade etária, diversidade cultural e diferenças subjetivas, além de estudantes com necessidades de atendimento educacional especializado, até os estudantes sabiam que tinha algo de errado, pela baixa aprendizagem.

De acordo com a fala dessa professora existem uma espécie de ignorância natural e de preconceitos socio-histórico-cultural na sociedade em geral que, não só estão presentes nas escolas, como são observáveis nas ações de alguns atores escolares. No caso específico desse projeto de alfabetização havia um entendimento de que os estudantes não escreviam "certo" por causa da sua fala "errada", ou ainda, por causa da "falta de consciência fonológica". Em três meses de atuação, não foi necessária nenhuma pesquisa mais aprofundada para perceber a questão não estava na prática pedagógica para formação da consciência fonológica. Ficou claro para as voluntárias do projeto que não adianta perceber uma lacuna de aprendizagem e não fazer nenhuma intervenção individualizada a respeito. Esse julgamento docente: "não posso trabalhar com produção de texto porque eles não sabem escrever, já tentei questões discursivas, mas não consegui nada", não está levando em consideração o repertório que esse público já tem, diferentemente das crianças pequenas.

Os desafios da alfabetização e da formação do leitor numa turma de Ensino Médio de EJA

O projeto de extensão a que se refere este artigo acontece às quintas-feiras entre 18h e 19h30 horas no CIEP Ayrton Senna no bairro de São Conrado - RJ. A escola da rede estadual atende estudantes no Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos

no programa denominado Nova EJA[1]. Os estudantes moram basicamente na comunidade da Rocinha, mas também em outras comunidades da Zona Sul do Rio de Janeiro. O projeto surge por uma demanda feita pela coordenadora pedagógica da escola à PUC-Rio, pois nessa escola já existe uma outra ação desenvolvida e coordenada pelo Departamento de Filosofia da universidade, com apoio da FAPERJ. As atividades foram iniciadas em 15 de maio e se concentram em desenvolver atividades de leitura e reflexão sobre a leitura, com estudantes da EJA de Ensino Médio que apresentam trajetórias irregulares no seu processo de alfabetização. As atividades são realizadas por duas graduandas do curso de letras da PUC-Rio e uma egressa do curso de Pedagogia, que atuam como voluntárias. Ao todo frequentam hoje os encontros 26 alunos com idades entre 20 e 65 aproximadamente.

Num primeiro momento os estudantes expressavam uma espécie de fragmentação dos saberes acumulados por eles ao longo da vida, mas desconexos com a experiência educativa. Ao mesmo tempo, as voluntárias tentavam entender os problemas e as lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem desse público. Para tanto, a leitura de Paulo Freire foi fundamental e as permitiu esperançar, pois como ensinou Freire (1992): "esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo". Esse "outro modo" significou a construção de uma relação dialógica e amorosa com os estudantes. Uma relação amorosa pautada na definição de HOOKS (2020; 2021) de amor como ação. Olhar para essa experiência pelo ponto de vista da complexidade, procurando construir uma visão sistêmica da situação, fez o grupo ter flexibilidade com as escolhas diante do

[1] A **NOVA EJA** é a política de Educação de Jovens e Adultos do Governo do Estado do Rio de Janeiro para oferta de Ensino Médio, na modalidade EJA. Ela foi implementada desde o primeiro semestre de 2013 por meio de uma parceria entre o Governo do Estado e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CONSÓRCIO CEDERJ. Mais informações sobre essa política podem ser encontradas no documento: "**Manual de Orientações NOVA EJA**", disponível em: http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf, acesso em: 30/10/2024.

desafio da alfabetização e de formação do leitor na Educação Básica de EJA, na qual a prática exploratória (ALLWRIGHT, 2003; MILLER, 2013), como campo de estudos e reflexões sobre o fenômeno educativo foi apontando o caminho, para a busca de atendimento das demandas individuais de jovens-adultos-idosos estudantes de Ensino Médio dessa escola da rede pública parceira da PUC-Rio. Refletindo sobre sua formação e obre o início do trabalho no projeto Jacqueline relembra que:

> A busca de contato com a EJA foi durante o curso de graduação. Quando chegou a chamada para o projeto com o objetivo de ampliar a discussão sobre a EJA nas licenciaturas, fiquei entusiasmada, Em seguida surgiu a proposta de desenvolver um trabalho no CIEP e minha integração a equipe que iria para a turma de ensino médio me surpreendeu muito. Sou da pedagogia e o curso nos habilita a trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental. Ao dialogar com a coordenação da escola, percebi que tinha sim como contribuir com o trabalho, pois a coordenadora descreveu as dificuldades de alguns estudantes com a leitura e interpretação textual, dizendo que se assemelhavam muito ainda com o processo de alfabetização.

No primeiro encontro com a turma as voluntárias se apresentaram e explicaram a parceria entre a escola e PUC-Rio. Provocaram um diálogo para ouvir os estudantes falarem um pouco sobre si e sobre os seus desejos de reforço escolar. Nesse momento conheceram a história da aluna Lindacy Menezes uma história de vida que virou livro e motivou o seu retorno aos estudos[2]. Este caso de sucesso de uma estudante de EJA é um caso entre tantos outros. No entanto, ainda é de uma parcela muito pequena da população. Como nos lembra Bezerra (1999, p.20): "O que me preocupa, além da injustiça flagrante com essas pessoas, é o que a sociedade está perdendo com o silêncio dos analfabetos".

[2] A aluna Lindacy Menezes escreveu um livro contando sua história de vida. O livro, intitulado Destino Desviado fala sobre sua vida e idas e vindas de Pernambuco para o Rio enquanto busca saber mais sobre sua real origem. O livro foi selecionado pelo projeto Flup (Festa Literária Internacional das Periferias) Pensa e gerou um documentário sobre essa aluna, chamado Uma História de Lindacy. O documentário será exibido na Mostra Rio de Cinema 2024.

Ao iniciar de fato o trabalho no CIEP no dia seguinte as voluntárias encontraram uma turma multigeracional, multisseriada e multinível. O que fazer? Muitas dúvidas, inquietações, inseguranças. Todos esses sentimentos foram levados para a coordenação do trabalho na PUC-Rio. Nesses encontros uma pergunta acompanhava as voluntárias num coro só: "o que faremos com o que vimos?" A estratégia inicial foi de organizar um mural com a turma para alinhar as expectativas de todos, estudantes da EJA, voluntárias e professores da PUC-Rio enquanto grupo. A grande questão era o que priorizar visto que não teríamos condições de fazer muito em pouco espaço de tempo, até o final do ano. Retornando ao CIEP as voluntárias organizaram um momento de atendimento individual com cada estudante para tirar dúvidas e conhecer mais de perto a história de cada um. Muitos diálogos foram vivenciados. Entre um enunciado de questão explicado e de atividades pedagógicas, as relações de proximidade e confiança foram se estabelecendo gradativamente. Assim começaram as atividades exploratórias que convocavam os estudantes a uma construção conjunta.

O projeto na PUC-Rio ao qual o trabalho do CIEP estava vinculado, tinha proposta de registro das experiências desenvolvida pelos diferentes cursos de Licenciatura através do que passaram a chamar de "núcleos do diálogo. As três voluntárias que estavam atuando no CIEP, junto com a professora do Departamento de Letras que acompanhava o trabalho constituíram então um núcleo de diálogo em torno das ações e interpelações que essa experiência às desafiava.

No núcleo do diálogo que ocorria semanalmente faziam exposições de ideias e decidiam o que fazer no encontro seguinte. Executavam o que tinha sido planejado e retornavam com os acontecimentos, com as presenças, com as produções, com as impressões de cada uma e às vezes com anotações sobre os comentários dos estudantes do CIEP. Os encontros eram momentos de reflexão que se constituíam numa espécie de formação em mão dupla. Ao mesmo tempo em que as graduandas adquiriam

experiência prática e buscavam entendimento sobre a prática docente em EJA a partir da interação com os estudantes, elas ensinavam o conteúdo a eles, tiravam duvidas e enriqueciam o repertório de conhecimento deles. Era um momento real de troca de saberes e, segundo relatam, tiveram enorme receptividade dos estudantes.

No início do processo os estudantes responderam a um miniquestionário, com questões sobre autoconhecimento de habilidades, desejos de desenvolvimento, e dificuldades escolar. Esse questionário resultou numa sondagem da escrita desses estudantes, onde foi possível perceber as lacunas na aprendizagem no seu processo de alfabetização. Essa turma de jovens, adultos e idosos, como é comum na modalidade EJA, é composta por estudantes com diferentes trajetórias escolares. Enquanto uns vieram do Ensino Fundamental EJA, outros estudaram no Ensino Regular. No momento da sondagem uma educanda chegou a dizer que: "*aprendeu as letras de tanto copiar muitas vezes algumas poucas palavras"*, isso antes de se matricular na escola.

Conforme o trabalho ia avançando as descobertas das demandas e dos desejos dos estudantes não pararam em dúvidas de gramática da língua portuguesa e de escrever uma redação dissertativa-argumentativa. Havia interesse por parte deles em: melhorar a caligrafia, escreverem com alfabeto cursivo, interpretação de texto filosófico e até dúvida de leitura de enunciado de problemas de matemática apareceu entre as questões. Todas essas demandas levantam a questão como se constrói o currículo para a EJA. O que faz sentido, o que encontra correspondência nas necessidades de desejos desses estudantes e que, consequentemente, despertam ou não o seu interesse. Se o estudante quer saber um conteúdo não previsto no planejamento se ensina ou se ignora? Como e quando se faz?

A estratégia usada para se aproximar daquilo que motivava os estudantes a querer interagir com a leitura e escrita foi de perguntar a eles: o que gostariam de fazer melhor no seu dia-a-dia? "comer e exercitar-se melhor", "tomar decisões", "comprar pela

internet", essas e outras respostas às perguntas foram a base para constituir as atividades que as voluntárias passaram a propor nos encontros seguintes. Com isso conseguiram maior engajamento dos estudantes nos encontros. Porém, novas perguntas surgiam para o grupo de voluntárias: quanto tempo é possível usar para as expressões individuais dos alunos, quando se tem pouco tempo de aula? Como se pode responder às (re)ações dos estudantes? Como intervir nos seus processos de aprendizagens? As respostas a essas perguntas foram sendo exploradas em cada encontro com a participação ativa dos estudantes da EJA.

Outro aspecto que foi importante no processo de desenvolvimento desse projeto foi conhecer as motivações desses estudantes para retomar seu processo de escolarização. As motivações são as mais variadas e as ambições também: uns almejam o Ensino Superior, outros o Ensino Técnico, há quem queira legalizar ou expandir empreendimentos, uns dizem que querem emprego melhor, enquanto outros dizem que querem participar de sua comunidade religiosa lendo para o público. Quem se importa com o que importa para eles? Abrir espaço de expressão do que pensam e desejam esses estudantes talvez seja o caminho para a coconstrução de suas aprendizagens. O projeto buscou criar esse espaço e o resultado foi muito positivo. Em poucos meses de trabalho foi possível experienciar a criação de vínculos e de corresponsabilidade na busca de aprendizagem daquilo que os estudantes identificaram como lacunas na sua formação. Na leitura das letras, mas sobretudo na leitura da sua própria vida. Esse vínculo carrega em si uma lição que nenhum tratado de Pedagogia é capaz de ensinar, a possibilidade de entender a "negociação como relação pedagógica" BEZERRA; RIOS (1995).

Um dos aspectos que mais chamam atenção na educação de jovens e adultos trabalhadores são os atrasos frequentes. Eles geram incômodos e muitas situações inusitadas na escola. Na conversa mais próxima com esses estudantes foi possível perceber que o "atraso", não era atraso, "é hora que dá para chegar" depois do primeiro ou do segundo turno de trabalho. Esse cansaço da

rotina, não é um desafio externo apenas de estudantes, existem docentes que fazem dois ou até mesmo três turnos de trabalho. Além dos atrasos, outros desafios externos como a frequência (faltas constantes por parte dos estudantes), o som da autoestrada ao lado da escola, a falta de material específico para a EJA, a baixa autoestima dos educandos, entre outros. Tudo parece contribuir para que a EJA não tenha sucesso, mas a perseverança de estudantes e professores fazem com que essa modalidade seja ao mesmo tempo tão desafiadora e tão instigante.

Porém a experiência desenvolvida nesse projeto mostra como a empatia e a atenção podem ser decisivos para o desenvolvimento dos estudantes da EJA. Eles carregam marcas da exclusão do processo de escolarização que, por vezes, criam dispositivos limitadores da aprendizagem. O reconhecimento desses limites e o encorajamento afetuoso, pode gerar ações de enfrentamento e com isso a superação da certeza do "não consigo". O depoimento de Jacqueline nos mostra um episódio que exemplifica bem essa questão:

> Outro momento marcante envolveu a demora de toda a turma com exceção de dois estudantes sêniores. Ele estava lendo um livro e puxei conversa sobre a leitura e o assunto, depois perguntei se poderia ler um trecho para nós e ele leu que se empolgou, então, foi quando eu convidei a colega a ler também, lembrei que ela tinha a dificuldade na leitura e desejava em lerem público. Dessa forma, sem perguntar sobre dúvida, eu dei a ela o encorajamento para lidar com a ansiedade que causava uma "gagueira", ela foi lendo e relendo por decisão dela, fui observando o momento no qual travava, e tentando perceber a natureza da dificuldade, o que não era foi mais fácil de eu perceber. Não era o tamanho e nem a fonte da letra a razão da leitura lenta, pausada para corrigir a pronúncia de alguma sílaba complexa, o que me levou a descartar uma sequência de interpretação do significado do texto, para privilegiar explicações gerais sobre as estruturas das palavras e orações, recebendo ao final uma questão e um pedido: o que é um texto professora? Passe um texto no quadro por favor! Esse episódio, me fez perceber a relevância de fazer a sondagem de leitura, entre outras, para se ter o ponto claro de cada um para se dar a partida na mediação. A estudante leu mais um parágrafo após as intervenções, e nós duas nos impressionamos com a melhora da fluidez na leitura e o que mais importa neste caso foi ela declarar: eu consegui! Foi emocionante.

Como se pode perceber no relato acima, a ação firme e afetuosa, parceira e presente da professora encontra uma resposta positiva na disposição da aluna de enfrentar seus medos, seus traumas e suas inseguranças. Ela sente a parceria da professora que não vai fazer por ela, mas está junto com ela nesse momento. A ação é de certa forma terapêutica mesmo que sem essa intencionalidade.

Considerações finais

Alguma coisa de certo foi aprendida com essas experiências práticas junto a esses estudantes de EJA. As voluntárias acreditam ter acertado em algo inesperado ao mirar na construção de relação professor-aluno afetiva, com ética e amorosidade, em meio as suas inseguranças de professoras ainda em processo de formação. Talvez por isso, tiveram a "invasão" e não "evasão" de estudantes no projeto. Isso pôde também ser percebido nos bons feedbacks dados pelos estudantes da EJA nos encontros e pela recepção acalorada na volta para o segundo semestre. Nesse momento vários dos alunos que frequentavam o projeto retornaram para o segundo ano do Ensino Médio de EJA. Nessa experiência de trabalho fica evidente que os estudantes da EJA, apesar da aparente fragilidade carregam diferentes conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos, saberes práticos e habilidades técnicas. Eles sabem reconhecer sentimentos, percepções, têm intuições, crenças, valores, além de experiências de vida e de trabalho BEZERRA (1992).

Enquanto lidam com as fragilidades de sua formação: a voluntária de pedagogia habilitada para o Ensino Fundamental se sente hesitante com Ensino Médio e as voluntárias de Letras tendo que interagir com alguns estudantes analfabetos funcionais; essas estudantes experienciam o cotidiano de uma sala de aula de EJA com toda sua diversidade, fragilidade e ao mesmo tempo, com suas potencialidades. O fato é que as formações em Letras e Pedagogia têm seus currículos muito específicos e limites bem colocados. O mergulho na modalidade EJA abre esses horizontes e as provoca na busca de soluções possíveis para a realidade que se coloca a cada

encontro. Cada oportunidade de troca, de dúvidas e de impressões; o sentimento de impotência, de insegurança, quando encarados coletivamente, dão lugar ao sentimento de aptidão e de construção coletiva, de negociação e de colaboração. A formação docente em EJA se construiu no enfrentamento cotidiano de situações-limite, no diálogo, na discussão em grupo ou nos "núcleos de conversa", buscando sempre a complementaridade nos estudos e pesquisa sobre o tema da EJA e da formação do leitor.

Sem dúvida esse acompanhamento de professores experientes, no início de uma carreira docente tem sido proveitoso para todos os envolvidos. O projeto de envolvimento da universidade com a escola básica, numa relação de parceria é uma experiência que impacta a forma que como as graduandas percebem o trabalho docente e também como pode contribuir com o percurso escolar dos estudantes da educação básica. As voluntárias, com certeza, não acompanharão todo o percurso acadêmico desses estudantes, tampouco verão a "obra acabada", mas no envolvimento pedagógico que é sua responsabilidade nesse mosaico, elas deram o seu melhor com arte, sensibilidade e estética.

Cada encontro, tinha uma proposta especifica baseada nas discussões dos encontros anteriores. O processo criava rotinas para ampliar ou adaptar as questões de interpretação textual, leituras dirigidas e ativas. Foram muitas as estratégias utilizadas para contribuir com a formação de leitor na educação básica de EJA. A depender do texto a ser lido eram feitos exercícios de pré-leitura com objetivo de suprir as necessidades individuais de cada estudante. Atividades de interpretação oral foram utilizadas para desenvolver o raciocínio lógico e a expressão, pois as respostas faladas dão mais evidências de compreensão, do raciocínio do educando, do que a elaboração escrita. Quanto à escrita, o foco estava na interrelação entre escritor e receptor na construção de sentido do texto. As atividades se concentravam menos na preocupação com os erros ortográficos e mais no interesse do que se deseja expressar. Na dosagem certa entre correção e possibilidade de expressão do outro, aparecem outras linguagens

para complementar essa comunicação e isso deve ser visto e aproveitado como potencial para novas aprendizagens ancoradas nesses textos multissemióticos.

Num dos momentos de atendimento individual, por exemplo, uma estudante pediu ajuda na leitura e interpretação do texto de filosofia. Ela queria tirar dúvidas de conhecimento enciclopédico sobre o conteúdo filosófico. No caso do texto de filosofia, fica evidente que não é só questão da compreensão da língua: o "português", mas do repertório de gêneros textuais que estes estudantes com trajetórias irregulares de escolarização tiveram ou não. A surpresa é que mesmo a estudante em questão achar os textos difíceis, havia uma vontade real de compreendê-los. Esse episódio reafirma o valor da formação do pensamento filosófico para a construção de uma postura crítica frente aos desafios sociais contemporâneos.

Os docentes da disciplina de Português no Ensino Médio têm um conteúdo específico para ensinar em geral não são formados e nem têm tempo para se ocupar com lacunas do processo de alfabetização dos estudantes, mas na EJA especificamente (também no ensino regular) não dá para permanecer sem perceber e sem enfrentar essa questão. Há estudantes, por vezes, que ignoram a organização do caderno, considerando a data como facilitador na hora de uma busca por conteúdo, o uso da folha respeitando as margens, e entre outras aprendizagens escolares ligadas ao processo de alfabetização. Esses são alguns exemplos dos desafios da alfabetização presentes no Ensino Médio. Poderíamos listar outros tantos que fazem parte do cotidiano de estudantes e professores de EJA nas escolas estaduais. Porém o intuito desse artigo mais que explicitar uma questão real vivida nas escolas é dizer que o legado da EJA, como herdeira da Educação Popular nos mostra que o caminho da afetividade e da atenção ao outro pode ser a chave para o enfrentamento conjunto dessas e de outras questões no ambiente escolar. Ajudar os estudantes a fazer parte, se sentir parte, perceber ele próprio as lacunas e ter espaço de diálogo e de expressão, podem gerar aprendizagens e avanços

significativos. Afinal, os processos são únicos, os caminhos diversos, mas juntos e por inteiros estudantes e professores de EJA podem construir espaços de aprendizagens significativas.

Referências

ALLWRIGHT, Dick. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, v. 7, n 2, p. 113-141, 2003.

BEZERRA, Aída e RIOS, Rute. La negociación: una relación pedagógica posible. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio e PETTER, Gerhard (orgs.) **Cultura y Política en Educación popular: principios, pragmatismo y negociación.** La Haya: Centro para el Estudio de la Educación Popular en países en vías de desarrollo (CESO), 1995 – (CESO – paperback: nº 22) – versão em português (mimeo).

BEZERRA, Aída. Analfabeto é quem? **Revista Proposta – Experiências em Educação Popular**. Rio de Janeiro: FASE, pp. 26-29, nº 52, Ano XVI, Março de 1992.

BEZERRA, Aída. Divagações Sobre a Paixão de Ler e Escrever. In: **CADERNOS BAM**. Brasília: SAPÉ/ DPH/ FNDE/ SEF/ MEC. 1999

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11/ 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. **Manual de orientações – Nova EJA Educação de Jovens e Adultos**. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: SEEDUC / Fundação CECIERJ, 2013. Disponível em:

http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf . Acesso em: 30 out. 2024.

FERNANDES, Andrea da Paixão; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – conversa com Carlos Roberto Jamil Cury. **E-mosaicos**. v. 10 n. 24 (2021) – p. 6-14: DOSSIÊ TEMÁTICO: 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Notas: Ana Maria Araújo Freire, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

HOOKS, bell. **All About Love: New Visions** (2000) [Tudo sobre o amor: Novas Perspectivas]. São Paulo: Editora Elefante. 2021.

HOOKS, bell. **Teaching Critical Thinking: practical wisdom** (2010) [Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática] 1ª ed. São Paulo: Editora Elefante. 2020

MACHADO, Maria Margarida COSTA, Cláudia Borges. Docentes da EJA no contexto de vinte anos das diretrizes curriculares. **E-mosaicos**. v. 10 n. 24 (2021) – p. 43-62: DOSSIÊ TEMÁTICO: 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013.

Capítulo 11

Quem com metáfora fere com metáfora será ferido: um estudo do uso de metáforas em um discurso de Erika Hilton

Wesley Rangel M. Bonfante (PUC-Rio)
Maria do Carmo L. de Oliveira (PUC-Rio)

No Princípio, o Verbo: Introdução

O discurso político é um terreno fértil para a compreensão de como a linguagem molda e reflete dinâmicas de poder, ideologias e identidades sociais. No contexto brasileiro contemporâneo, marcado por debates acirrados em torno de direitos humanos, igualdade de gênero e diversidade, as manifestações parlamentares assumem especial relevância social. Uma análise do discurso político se faz fundamental para a identificação de dinâmicas de poder subjacentes e para a compreensão de como o discurso de figuras públicas em destaque podem influenciar crenças e atitudes na sociedade.

Nos últimos anos, observamos no Brasil a ascensão de vertentes fundamentalistas, sobretudo durante o governo federal anterior (2019-2022), em que pautas conservadoras ganharam destaque e discursos de ódio contra grupos historicamente marginalizados se tornaram mais explícitos. Nesse cenário, grupos vulnerabilizados — como a população LGBTQIAPN+ — passaram a enfrentar frequentes tentativas de cerceamento de direitos, concomitantes à legitimação retórica de ideologias excludentes que

recorrem, muitas vezes, à ideia de tradição para justificar posturas desrespeitosas e discriminatórias.

É também nesse contexto que, em 2022, duas deputadas transvestigêneres são eleitas para o Congresso Nacional (Érika Hilton e Duda Salabert). Erika Hilton, uma dessas parlamentares, cuja atuação será objeto de análise nesta pesquisa, destaca-se por sua atuação em defesa dos direitos humanos e por denunciar discursos fundamentalistas, tornando-se uma voz progressista mobilizadora em meio ao embate político. O termo transvestigênere, cunhado pela própria Hilton em conjunto com a ativista Indianare Siqueira, salienta a sobreposição histórica, política e cultural das identidades travesti e transgênera — conferindo visibilidade às vivências que não se encaixam nas classificações mais frequentes e ressaltando o caráter político de reivindicar esse lugar de fala. A presença de parlamentares transvestigêneres traz, assim, um impacto transformador ao romper com estruturas de poder tradicionais e acenar à possibilidade de reconfigurar narrativas na esfera pública.

No campo político, a negociação de ideias e produção de sentidos, o persuadir, o convencer e o mobilizar são tarefas e metas constantes nos debates, são recursos que se destacam principalmente no parlamento. Entre as estratégias retóricas, há um elemento particularmente recorrente e relevante para a compreensão de como ideias e valores são comunicados: as metáforas, apontadas por estudiosos como Lakoff e Johnson (1980), Charteris-Black (2018) e Musolff (2020) como elementos centrais na forma como pensamos e comunicamos valores e ideias. Podemos notar que grande parte da experiência humana é compreendida metaforicamente, incluindo o escopo político (Charteris-Black, 2004). Não se tratam apenas de ornamentos linguísticos, mas de ferramentas de enquadramento que podem desenhar realidades, simplificar temas complexos, despertar emoções intensas, legitimar ou deslegitimar atores políticos e polarizar a sociedade.

Nesse contexto de polarização, como o atual cenário brasileiro, o estudo de metáforas torna-se ainda mais pertinente, pois

funcionam como atalhos cognitivos que direcionam o modo pelo qual interpretamos conflitos sociais. A recorrência de expressões metafóricas em discursos políticos atuais só confirma esse potencial para moldar percepções, reforçar visões de mundo e sustentar narrativas de ódio ou, inversamente, de resistência, esperança e solidariedade.

Portanto, o presente capítulo busca investigar um pronunciamento da deputada Erika Hilton, proferido na Câmara dos Deputados em 27 de setembro de 2023, durante a comissão de previdência, sobre contrato civil de união homoafetiva, uma sessão dedicada aos direitos LGBTQIAPN+. Dada a importância de compreender de que modo as metáforas atuam nessa esfera discursiva, a partir de uma metodologia qualitativa em nível de mestrado, a pesquisa — ainda em andamento — se propõe a analisar como Hilton denuncia o uso recorrente de linguagem metafórica polarizante por opositores fundamentalistas, assim como se apropria de metáforas para construir e fortalecer sua argumentação e contra-argumentação por direitos. O discurso aqui analisado revela a consciência metapragmática da deputada a respeito do poder retórico das metáforas, o modo como ela as emprega para expor as narrativas conservadoras e fundamentalistas, assim como para enquadrar aspirações à mudança, resistência e luta por direitos LGBTQIAPN+.

Ao longo deste capítulo, serão problematizadas as consequências do uso de certas metáforas na formação de discursos de ódio, bem como suas possibilidades de ressignificação na perspectiva do campo progressista. Além de almejar contribuir para o campo da linguística aplicada e da análise do discurso — com foco na intersecção entre linguagem, política e sociedade — esta pesquisa espera trazer reflexões acerca das implicações do uso recorrente de metáforas por parte de políticos fundamentalistas, assim como, primordialmente, propõe a possibilidade do emprego das mesmas estratégias retóricas por parte de políticos progressistas como forma de resistência e reconfiguração de enquadramentos no que tange a justiça social.

Aporte teórico

Nesta seção, apresento os principais referenciais teóricos sobre metáfora e discurso político, os alicerces imprescindíveis para a análise do discurso de Erika Hilton. Inicialmente, discuto as contribuições centrais de Lakoff e Johnson (1980), bem como os aportes de Wodak (2015), Charteris-Black (2004; 2005; 2018) e Musolff (2020). Por fim, contextualizo a análise na perspectiva pragmática, conforme Mey (2012), evidenciando a importância de considerar o contexto social e político de produção discursiva.

Referenciais sobre a metáfora no discurso político

George Lakoff e Mark Johnson, em sua obra seminal Metaphors We Live By (1980), revolucionaram os estudos sobre linguagem ao argumentar que a metáfora não é simplesmente um recurso ornamental ou "figura de linguagem" para um embelezamento do texto; ao contrário, ela constitui um modo fundamental de pensar e de perceber o mundo. Segundo os autores, a essência da metáfora é compreender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra. (Lakoff; Johnson, 1980, p. 5).

Para Lakoff e Johnson (1980, p. 3-5), as metáforas que usamos no dia a dia — como "argumentar é guerrear", "amor é uma jornada" ou "tempo é dinheiro" — não são meras expressões linguísticas, mas verdadeiros esquemas conceptuais — metáforas conceptuais — que estruturam nosso pensamento e nossas ações. Os autores sustentam que metáforas conceptuais exercem influência em nossos processos cognitivos, orientando como categorizamos e interpretamos realidades abstratas. No discurso político, metáforas ilustram o debate e podem moldar as posições políticas que defendemos e a forma como entendemos o papel do Estado e dos cidadãos.

Ruth Wodak (2015), em The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean, aprofunda a discussão sobre o uso de metáforas em narrativas populistas de direita. A autora identifica que, frequentemente, essas narrativas se constroem a partir de

metáforas que polarizam grupos — "nós" versus "eles" —, justificam exclusões sociais e reforçam estereótipos. "Estigmatizar o 'outro' é essencial para a criação de fronteiras entre quem pertence e quem não pertence." (WODAK, 2015, p. 3).

Dessa forma, metáforas que associam imigrantes a "invasores", minorias a "ameaças" ou adversários políticos a "inimigos da pátria" são estratégias retóricas que recorrem a um repertório metafórico de exclusão, intensificando o medo e a desconfiança perante grupos minoritários e/ou marginalizados. No contexto político aqui estudado, a reflexão de Wodak nos possibilita ver como, na fala de Hilton, certos campos metafóricos, como a "guerra" que fundamentalistas tentam instaurar contra a comunidade LGBTQIAPN+, são denunciados pela deputada como mecanismos de polarização e legitimação de discursos de ódio.

Em Metaphor in Political Discourse (2018, p. 207), Charteris-Black aprofunda a ideia de que as metáforas são "multifuncionais", podendo simplificar conceitos complexos e torná-los mais acessíveis; evocar emoções específicas (medo, esperança, raiva etc.); legitimar ou deslegitimar atores políticos, políticas públicas e grupos sociais.

No discurso político, a seleção de determinadas metáforas pode legitimar ações governamentais ou desqualificar a oposição, criando narrativas que moldam a opinião pública. Ou seja, escolher falar em "guerra" em vez de "debate" não é apenas uma questão de estilo, mas de enquadramento das questões públicas. Charteris-Black (2004; 2005; 2018) nos apresenta a perspectiva retórica da metáfora, em obras como Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis (2004) e Politicians and Rhetoric (2005; 2011), destacando o caráter persuasivo e multifuncional das metáforas na comunicação política.

Andreas Musolff (2020), em Metapragmatics in Political Discourse, explora a perspectiva metapragmática das metáforas, apontando que agentes políticos estão cada vez mais cientes de que usar metáforas pode conduzir a efeitos específicos no público. Segundo o autor, "Uma vez que a eficácia das metáforas se torna

perceptível, os atores políticos podem passar a empregá-las com plena consciência, ora para reforçar o status quo, ora para resistir e redesenhar dinâmicas discursivas." (MUSOLFF, 2020, p. 51).

Isso significa que, ao denunciar a retórica de um adversário, um político não apenas reflete sobre o uso dessas estratégias, mas introduz uma metadiscussão que visa a desarmar o efeito desses recursos. Para Musolff (2020, p. 49), a "metapragmática" refere-se a essa habilidade de refletir e manusear conscientemente os próprios recursos linguísticos em contextos políticos, algo que veremos em Erika Hilton quando aponta o "malabarismo" de seus oponentes ao criarem enquadramentos de guerra ou ameaça contra a comunidade LGBTQIAPN+.

Diante desses referenciais, percebe-se a relevância de analisar o discurso de Erika Hilton por meio de metáforas. Em um cenário político turbulento e marcado por polarização, compreender as metáforas não como simples atributos estéticos de linguagem, mas enquanto esquemas conceptuais e estratégias retóricas de poder (LAKOFF; JOHNSON, 1980; CHARTERIS-BLACK, 2005; MUSOLFF, 2020; WODAK, 2015) revela o papel decisivo que a linguagem exerce na legitimação ou na contestação de narrativas políticas.

Perspectiva pragmática da linguagem e do discurso

John L. Mey (2012), em Pragmatics: An Introduction, defende que a pragmática deve ser compreendida como "o estudo do uso da linguagem em seus contextos socioculturais e cognitivos, onde o sentido emerge da interação entre o que é dito e o que é vivido pelas pessoas" (MEY, 2012, p. 6). Nesse sentido, não basta analisar as metáforas em si, mas também "quem as diz, para quem e em que situações" (MEY, 2012, p. 9).

No ambiente parlamentar, esses fatores assumem contornos mais densos: a parlamentar, como voz representativa de grupos marginalizados (mulheres trans e pessoas LGBTQIAPN+), busca se expressar diante de deputados que, em muitos casos, se opõem

completamente às pautas de diversidade. Portanto, cada escolha lexical, cada metáfora, é compreendida à luz de contextos de poder e identidades políticas (MEY, 2012, p. 12-13). A pragmática, então, ilumina a maneira como as metáforas podem legitimar ou deslegitimar crenças, construir ameaças simbólicas ou promover solidariedade em torno de certas causas. Assim, ao adotar uma perspectiva pragmática, analisamos as metáforas específicas que Hilton utiliza e também os atos de fala de denunciar, ao expor o ódio fundamentalista, e de reconfigurar, ao oferecer narrativas de justiça e esperança no debate político.

Metodologia da pesquisa

Esse estudo adota uma abordagem qualitativa centrada na análise do discurso da deputada Erika Hilton, proferido em 27 de setembro de 2023 e transcrito a partir do vídeo disponível no YouTube. A escolha do discurso específico parte tanto de sua força retórica quanto da evidente reflexão metapragmática da deputada no que tange aos aspectos linguísticos, também sobre seu teor polêmico do embate com os opositores fundamentalistas, em um cenário de discussão sobre direitos LGBTQIAPN+.

Procedimentos de seleção e análise

Realizamos um levantamento no canal da Câmara dos Deputados e em portais de mídia independente, o que resultou na escolha do pronunciamento específico. Após a obtenção do vídeo, realizamos a transcrição integral e foram isolados trechos de maior relevância metafórica. As metáforas identificadas foram categorizadas com base nas tipologias e funções propostas por Charteris-Black e Andreas Musolff e seus efeitos pragmáticos e retóricos no contexto político brasileiro contemporâneo.

A análise deste discurso foi conduzida através das metodologias de Análise de Discurso (AD) e Análise Crítica do Discurso (ACD). A Análise de Discurso permite a interpretação das

formas como a linguagem é utilizada em contextos específicos, focando nas estruturas linguísticas e nos significados implícitos no texto. Segundo Machado (2008), a AD se concentra em compreender como as escolhas linguísticas influenciam a construção de sentidos e como esses sentidos se relacionam com contextos sociais e políticos. Já a Análise Crítica do Discurso, desenvolvida por Fairclough (1992) e ampliada por Wodak (2001), busca não apenas analisar a linguagem, mas também revelar as relações de poder e ideologias subjacentes. A ACD é utilizada na identificação das metáforas como instrumentos de poder e resistência no discurso de Hilton, examinando como essas metáforas contribuem para a construção de narrativas que contestam discursos fundamentalistas e promovem a inclusão e a diversidade. O estudo e a análise foram submetidos à revisão de colegas especialistas em linguística aplicada e análise do discurso, visando a dentificar possíveis vieses e assegurar a coerência e o rigor metodológico (Lincoln & Guba, 1985).

Análise e interpretação dos dados

Guerras e conflitos

Lakoff (2004) em *Don't Think of an Elephant!: Know Your Values and Frame the Debate*, enfatiza o conceito de "*framing*", ou seja, a ideia de que a forma como se enquadra um tema ou problema social determina, em grande medida, a maneira como as pessoas compreendem tal questão (LAKOFF, 2004, p. 15). No discurso político, os *frames* (enquadre) são ativados por metáforas que evocam cenários de luta, perigo, ou mesmo cura e salvação. Dessa maneira, cada expressão metafórica acaba por mobilizar determinados valores ou sentimentos no público que a recebe.

As metáforas bélicas são comuns no discurso político, pois tornam as disputas ideológicas mais tangíveis. No caso analisado, Hilton denuncia a construção de uma suposta "guerra" entre a comunidade LGBTQIAPN+ e os cristãos. Ao dizer: "Aqui se apelou

a todos os tipos de discursos, inclusive tentando construir uma guerra entre a comunidade LGBTQIA+ e os cristãos do nosso país", a deputada revela a estratégia retórica de seus opositores, que buscam legitimar a intolerância através de uma imagem de conflito inevitável. A metáfora da "guerra" intensifica a percepção de confronto, criando a ilusão de campos opostos. De acordo com Wodak (2015), metáforas de guerra são frequentes em discursos populistas de direita para acirrar divisões e justificar posturas agressivas. Como apontam Charteris-Black (2011) e Wodak (2015), tais metáforas de conflito reforçam a lógica do "nós versus eles", legitimando ações agressivas.

Charteris-Black (2004) pontua que metáforas de guerra podem criar um "sentido de dualidade moral", em que há um amigo e um inimigo claramente definidos. Isso legitima ações que, fora do contexto bélico de urgência e sobrevivência, seriam inaceitáveis. Wodak (2015, p. 3-5) mostra como discursos de direita populista frequentemente constroem uma dicotomia "nós versus eles", mobilizando medo e justificando a exclusão do grupo "inimigo".

Esse tipo de *framing* apela a uma mentalidade de "batalha pela sobrevivência", na qual qualquer concessão ao outro grupo é vista como uma derrota grave (LAKOFF, 2004, p. 25). O discurso de Hilton, ao expor a artimanha dos fundamentalistas, busca neutralizar esse enquadramento, rebatendo-o com uma chamada à razão e à empatia. Entretanto, a deputada também se apropria dessa mesma lógica, para redesenhar uma única possibilidade de batalha, de "guerra" possível, ao empregar expressões que evocam confrontos indiretos, como "vanguarda do retrocesso" e "não caiamos nessa farsa", sugerindo que há um embate entre forças progressistas e forças retrógradas, entre honestidade e engodo. Ao expor a natureza manipuladora do discurso adversário, Hilton retoma a metáfora de guerra para ressaltar que o verdadeiro conflito não é entre cristãos e LGBTQIAPN+, mas entre a hipocrisia fundamentalista e a luta por direitos e justiça social.

Hilton utiliza a expressão "vanguarda do retrocesso" para salientar a incongruência entre aquilo que se afirma (defesa da

família, dos valores) e o efeito prático das ações (cerceamento de direitos LGBTQIAPN+). Segundo Wodak (2015, p. 7), essa ironia desvela o "duplo padrão moral" empregado por políticos que pretendem monopolizar a noção de moralidade ao mesmo tempo em que violam princípios fundamentais de justiça. Lakoff (2004, p. 39) também discute como certas expressões podem criar *frames paradoxais*, nos quais o nome ou a metáfora de algo sugere movimento para frente, mas implica um retrocesso efetivo de direitos. A "vanguarda do retrocesso" sintetiza esse contrassenso e expõe a manipulação discursiva de grupos que pretendem se apropriar de termos positivos, enquanto praticam o inverso.

Ao trazer essa perspectiva à tona, Hilton conscientiza o público sobre a manipulação envolvida. Ela não apenas refuta a existência dessa guerra, mas a redesenha, reintroduz outro enquadramento possível: o de um diálogo democrático que deveria pautar-se na constituição e na busca por direitos humanos. Ao deslocar o *frame* de "guerra" para o *frame* de "respeito à diversidade", Hilton também ressignifica o debate, chamando a atenção para valores de solidariedade e convivência pacífica (LAKOFF, 2004, p. 36-37).

Desconstrução e moralidade

Hilton emprega metáforas que denunciam o "fazer do evangelho uma caricatice" para pregar ódio. Aqui, a ideia de "construir" e "desconstruir" as mensagens religiosas se destaca. Ao apresentar o evangelho apresentado pelos fundamentalistas como algo deturpado, Hilton mostra que os oponentes não apenas defendem ideias — eles destroem o sentido original da fé para legitimar a discriminação. Metáforas como "falsos profetas" reforçam essa crítica moral, associando os opositores a figuras religiosas enganadoras, desmoronando a legitimidade desses discursos.

A deputada utiliza expressões como "caricatice" e "farsa" para questionar o uso do evangelho como arma de ódio. Essa metáfora da "caricatice" sugere que os opositores distorcem a mensagem

religiosa, reduzindo-a a algo grotesco, incompatível com os princípios cristãos, que se assemelham à compaixão e ao acolhimento. Segundo Charteris-Black (2005), metáforas religiosas são potentes porque evocam valores arraigados. Ao desmascarar o uso hipócrita da religião, Hilton denuncia a manipulação discursiva e também reverte a alegação de superioridade moral dos adversários. O resultado é a desconstrução de uma fachada religiosa usada para justificar a intolerância.

De acordo com Lakoff (2004, p. 57), efetuar um *conterframing* (enquadramento) é crucial para romper o poder persuasivo de metáforas centrais num discurso hegemônico. Ao apontar que a prática fundamentalista é uma "caricatice" e que seus adversários fundamentalistas são "falsos profetas", Hilton propõe um contra-enquadre em que se revela a incongruência, a partir dos princípios cristãos que defendem, entre o discurso religioso e as práticas excludentes. Esse movimento serve para reposicionar o debate moral, tirando dos fundamentalistas a primazia da definição do "bem" ou do "certo".

Logo em seguida, em 'Não caiamos nesse cinismo, não caiamos nessa farsa'", a deputada repete a expressão "não caiamos", enfatizando a ideia de resistência contra a manipulação. Musolff (2016) explica que, ao repetir verbos no modo imperativo, o orador convida a audiência a unir-se em uma resistência coletiva a determinados cenários ou enquadramentos enganosos, reforçando o engajamento do público contra aquilo que é percebido como mentira ou distorção.

Patologia e cura

A fala de Hilton também traz a metáfora da "cura", mas apontada a seus opositores, termo frequentemente empregado por preconceituosos e fundamentalistas quanto à diversidade sexual. Em vez de ver pessoas LGBTQIAPN+ como "doentes", ela inverte o estigma, insinuando que aqueles que alimentam o ódio é que precisam de tratamento por sua obsessão em controlar ou julgar a

sexualidade alheia. Em "(...) Precisam se curar com as próprias sexualidades para parar de atacar a sexualidade dos outros.", ela emprega metáforas que patologizam o comportamento fundamentalista, descrevendo-o como uma "sanha fetichista".

Ao caracterizar o fundamentalismo como uma doença social, a deputada sugere que tal ideologia é um desvio passível de tratamento por prejudicar todo o tecido social. Charteris-Black (2004) sustenta que metáforas de saúde/doença são retoricamente eficazes porque apelam ao instinto de sobrevivência e bem-estar, reforçando que algo precisa ser "tratado" ou "curado" em prol do equilíbrio social. Aqui, Hilton subverte a tradicional patologização das identidades LGBTQIAPN+ ao apontar como doente o fundamentalismo que persegue direitos e a diversidade social.

Lakoff (2004, p. 67-68) enfatiza que a empatia é um valor fundamental nas disputas de enquadramento. Ao atribuir a necessidade de "cura" aos fundamentalistas, Hilton cria uma inversão de papéis — sem necessariamente negar a possibilidade de diálogo. Ela revela que o problema está na obsessão com a conduta alheia, sugerindo empatia como chave para o bem-estar social. Assim, a cura proposta sugere que olhar para si seria pré-requisito para cessar a perseguição ao outro.

Resistência, esperança e jornada

Ao afirmar que "não recuaremos nem um pé" da luta e "Nós seguimos de pé", Hilton recorre a metáforas de percurso e perseverança, que concretizam a resistência, mostrando que cada centímetro de terreno ideológico e político é valioso. Segundo Charteris-Black (2004), tais metáforas reforçam noções de progresso e direção. Além disso, a parlamentar evoca a imagem de "luz da constituição" e "luz da justiça", a metáfora da luz para representar clareza moral, legitimidade legal e esperança na superação da escuridão do preconceito, associando a defesa de direitos a algo moralmente iluminado.

Nessa perspectiva, Lakoff (2004, p. 53) argumenta que a ativação de marcos positivos — como luz e caminhada — mobiliza valores compartilhados como dignidade e solidariedade. Assim, quando a deputada se refere à "luz da constituição", ela não apenas legitima seu pleito em bases legais, mas ativa cognitivamente uma noção de "amparo luminoso" que enfrenta as "trevas" do ódio.

Do mesmo modo, Charteris-Black (2004, 2011) argumenta que metáforas de jornada inspiram a ideia de um destino final desejado e inevitável, criando a sensação de progresso moral ou político. Aqui, a fala de Hilton configura uma metáfora de movimento que conclama sua audiência a persistir na luta por direitos, transformando a dinâmica do Congresso em uma travessia repleta de obstáculos e se mantendo esperançosa com sua meta de justiça social. O que justifica o poder mobilizador que apresenta os discursos de Hilton através de sua popularidade e reconhecimento por voto popular, pela segunda vez consecutiva, como melhor parlamentar da Câmara dos Deputados.

Todos os caminhos levam a Roma: Considerações finais

Com a análise, percebemos que as metáforas de guerra, percurso, moralidade e patologia desempenham papel central na fala de Erika Hilton. Ao passo que denunciam a violência simbólica dos fundamentalistas, também constroem um discurso de resistência política, ancorado em valores de justiça e igualdade social. É essa articulação entre denúncia e esperança que confere à oratória de Hilton um caráter combativo e, ao mesmo tempo mobilizador.

Seguindo as reflexões de Lakoff (2004), percebemos que cada metáfora empregada por Hilton revela um enquadre que disputa o sentido coletivo sobre as pautas LGBTQIAPN+. Quando ela desmascara a "guerra" e posiciona a "luz" constitucional, está substituindo o enquadre de conflito permanente por um que prioriza a solidariedade social. Quando reverte o estigma de patologia, propõe um enquadre no qual a verdadeira "doença" seria a intolerância — não as orientações e identidades de gênero diversas. Dessa forma,

Hilton redesenha o debate ao introduzir contraenquadramentos que buscam neutralizar todo discurso de ódio.

Como discutem Musolff (2020) e Charteris-Black (2005), o uso consciente de metáforas permite não apenas persuadir, mas também "desmascarar" os artifícios retóricos alheios. Hilton, atua em sua reflexão metapragmática, revelando o caráter manipulatório das metáforas de seus opositores. Wodak (2015) complementa ao apontar que, em contextos de polarização política, é justamente nesse desmascaramento que se encontra o potencial para construir narrativas de resistência baseadas em empatia e inclusão.

As metáforas desvendam as tensões ideológicas em jogo, porque podem legitimar, mascarar — ou desmascarar, como visto — ou revelar ações políticas concretas. Por isso, compreender os efeitos discursivos do uso de metáforas em debates como o que envolve direitos LGBTQIAPN+ é fundamental para se pensar em estratégias de enfrentamento ao ódio e de fortalecimento de discursos inclusivos, de resistência e esperança.

Contribuições da pesquisa

Em síntese, o discurso de Erika Hilton evidencia como as metáforas atuam na construção e na desconstrução de narrativas políticas. A parlamentar emprega um repertório de campos metafóricos — por vezes semelhante ao de seus opositores — e revela o funcionamento dessas figuras como instrumentos de manipulação ou emancipação. Portanto, seu discurso tem a virtude de trazer à tona a consciência metapragmática do uso de estratégias discursivas e retóricas e sua capacidade de influenciar crenças e atitudes sociais.

Este estudo pretende contribuir para uma visão ampla e crítica de como a linguagem exerce influência determinante no discurso político, especialmente em contextos marcados por polarização e disputas identitárias. Espera-se que a discussão aqui apresentada incentive reflexões mais profundas sobre a responsabilidade de parlamentares, educadores e comunicadores

ao utilizarem recursos retóricos que possam reforçar exclusões ou promover empatia e solidariedade, assim como Hilton se vale de metáforas para desconstruir discursos de ódio e construir um discurso alternativo com um enredo de esperança, resiliência e caminho iluminado pela justiça.

Assim como no discurso político, a compreensão de metáforas em sua complexidade se faz relevante na prática pedagógica, permitindo que educadores desenvolvam estratégias de ensino mais eficazes e, assim, promovam o pensamento crítico e a análise reflexiva entre os alunos, auxiliando na formação de indivíduos sociais mobilizadores, cidadãos capazes de interpretar e utilizar a linguagem de maneira mais estratégica e consciente.

Reafirma-se aqui a importância de uma leitura crítica da linguagem na política. Compreender como metáforas moldam nossos mundos imaginados é fundamental na construção de diálogos mais justos, no combate a narrativas de ódio e na defesa do valor da diversidade humana.

Referências

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Contrato civil de união homoafetiva - Comissão de Previdência - 27/09/2023. YouTube, 27 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQfce6ifTc4>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CHARTERIS-BLACK, J. Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis. Palgrave Macmillan, 2004.

CHARTERIS-BLACK, J. Metaphor in Political Discourse. Palgrave Macmillan, 2018.

CHARTERIS-BLACK, J. Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor. 2. ed. Palgrave Macmillan, 2011.

FAIRCLOUGH, N. Discourse and Social Change. Polity Press, 1992.

LAKOFF, G. Don't Think of an Elephant!: Know Your Values and Frame the Debate. Chelsea Green Publishing, 2004.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metaphors We Live By. University of Chicago Press, 1980.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: SAGE Publications, 1985.

MACHADO, Anna Rachel. Análise de discurso: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2008.

MEY, J. L. Pragmatics: An Introduction. Wiley-Blackwell, 2012.

MUSOLFF, A. Metapragmatics in Political Discourse. Routledge, 2020.

MUSOLFF, A. Political Metaphor Analysis. Bloomsbury, 2016.

UOL. Erika Hilton é aplaudida após criticar homofobia em comissão sobre casamento gay: 'Absurdo'. YouTube, 27 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQfc e6ifTc4>. Acesso em: 10 ago. 2024.

WODAK, R. The Discourse of Politics in Action: Politics as Usual. Sage, 2001.

WODAK, R. The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean. SAGE Publications, 2015.

Capítulo 12

Explorando emoções no ensino fundamental: uma prática de leitura

Simone Maria Bacellar Moreira (UERJ)
Mylena de Souza Pires (UERJ)

Introdução

É preciso que a leitura seja um ato de amor.
(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido)

Paulo Freire enfatiza a profunda conexão entre a prática da leitura e a construção de relações afetivas no processo educacional. Essa afirmação reflete a essência da educação que buscamos promover em nosso trabalho. No livro *A Importância do Ato de Ler* (1989), Freire destaca que a leitura vai além de uma simples atividade técnica, sendo um encontro significativo entre o leitor e o texto, que inclui emoções, reflexões e conversas. Segundo o educador, a leitura atua como um meio de libertação e conscientização, devendo ser vivenciada com emoção e estabelecendo conexões profundas com o mundo e com os demais: "Com ela [sua primeira professora], a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a *leitura* do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da *palavramundo*." (Freire, 2011, p. 11). Na visão de pedagogo brasileiro, a leitura é um ato profundo que está intrinsecamente ligada à vivência, às emoções e à compreensão do mundo que o leitor traz consigo. Ao mencionar a "palavramundo", Freire indica que ler é, acima de tudo, entender e

sentir o mundo que nos cerca, reconhecendo o efeito emocional e individual que o texto pode provocar. Portanto, a leitura vai além de um simples exercício intelectual, sendo também um ato emocional e sensorial. A "palavramundo" instiga o leitor a enxergar na escrita um espelho de suas vivências, emoções e percepções, vinculando a interpretação textual à percepção de si mesmos e da realidade.

Nessa concepção de leitura, esse texto é um relato de experiência. A atividade foi elaborada no Projeto Prodocência, intitulado *Círculos de Letramento: Tecendo Narrativas de Vivências*, no Colégio Estadual Mauá, em São Gonçalo, visando auxiliar os estudantes do sexto ano do ensino fundamental a aprimorar seu desenvolvimento emocional através da leitura literária. Esta estratégia é justificada pelo fato de que muitos estudantes têm problemas para reconhecer e gerir suas próprias emoções, o que pode comprometer seu progresso escolar e social. Ao incorporar a leitura e a literatura como meios de expressão emocional, nosso objetivo é criar um ambiente educacional afetivo e promotor do autoconhecimento. Essa proposta está alinhada com a visão de Paulo Freire (2022), que entende a leitura como um ato de amor e uma ferramenta para a transformação social, e com as ideias de bell hooks (2021), que defende o amor como base para uma comunidade de aprendizagem. Segundo hooks (2021), o amor na sala de aula abre mentes e corações, afastando a dominação e promovendo a transformação pessoal e coletiva.

A base teórica desta atividade se fundamenta na pedagogia de Paulo Freire (2022), que defende uma educação focada no amor e no valor humano, destacando a relevância do afeto no processo de aprendizado. Segundo o autor (2014), a educação deve ser um gesto de amor que valoriza e honra a individualidade de cada estudante, fomentando um ambiente onde a comunicação e a empatia são essenciais.

Para dialogar com essa visão, citamos também Maria Helena Martins, em *O que é leitura* (2007), por destacar que a leitura é um processo que envolve a interação entre o leitor e o texto, sendo essencial para a formação crítica e reflexiva dos estudantes. Martins

defende que a leitura não deve ser considerada apenas uma competência técnica, mas como uma atividade que fomenta a compreensão e a formação de significados, necessária para o crescimento da autonomia e da consciência social dos alunos.

Em *Ler o Mundo*, Michèle Petit (2019) ratifica essa perspectiva ao enfatizar que a leitura possibilita aos estudantes acessar novos níveis de entendimento e estabelece conexões com suas próprias vivências e as de outros. Petit argumenta que a leitura expande a perspectiva de cada pessoa, servindo como um estímulo à alteridade e à mudança. Portanto, a abordagem conjunta de Freire, Martins e Petit destaca a relevância de incorporar a dimensão emocional, crítica e social na prática pedagógica, estabelecendo um ambiente onde os estudantes possam expressar suas emoções, cultivar a empatia e se envolver de forma ativa e consciente no processo de aprendizagem.

Neste cenário, selecionamos o livro *A Vida Secreta das Emoções* (2024), escrito por Tina Oziewicz para lermos com os estudantes, que aborda uma gama de emoções de maneira sensível, poética e educativa. O livro oferece um ambiente no qual os estudantes podem refletir diretamente sobre suas emoções, auxiliando-os a identificá-las e compreendê-las.

Além disso, assistimos com a turma ao filme *Divertida Mente*, uma animação da *Disney Pixar* (2015), que demonstra de forma inventiva como essas emoções afetam nossas ações e escolhas. Por meio de personagens que representam as emoções, os estudantes puderam visualizar e ponderar sobre o impacto de cada uma delas em suas vidas, o que aprimorou o aprendizado e a sensibilização emocional. Esta fusão de literatura e cinema proporciona uma perspectiva multidimensional para entender as emoções, em sintonia com os princípios freireanos de uma educação que incentiva a reflexão crítica e o crescimento holístico dos alunos.

A metodologia utilizada nesta atividade foi a "pesquisa-ação" (Thiollent, 2011), uma abordagem participativa e transformadora que busca não apenas compreender os desafios enfrentados pelos estudantes, mas também intervir de forma colaborativa para

promover mudanças significativas. Inspirada nos princípios de Paulo Freire, a pesquisa-ação foi escolhida por seu caráter dialógico e emancipatório, permitindo que os alunos fossem protagonistas no processo de aprendizagem. Por meio de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, o projeto integrou a leitura literária e a expressão emocional, criando um ambiente acolhedor onde os estudantes puderam reconhecer e compartilhar suas emoções, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades críticas e afetivas. Essa metodologia garantiu que a atividade fosse não apenas um exercício intelectual, mas uma experiência significativa e transformadora, alinhada à visão freireana de uma educação como ato de amor e libertação.

A sequência didática foi baseada na do Rildo Cosson *em Letramento Literário: Teoria e Prática* (2006), que enfatiza a leitura, o debate e a elaboração de textos como elementos necessários para o aprimoramento das competências literárias e emocionais dos estudantes. Assim, as atividades foram meticulosamente organizadas para incentivar não só a leitura de obras literárias, mas também a reflexão acerca das emoções despertadas por tais leituras. Os alunos participaram de discussões em grupo, nas quais puderam compartilhar suas interpretações e sentimentos relacionados às histórias, estimulando um ambiente de diálogo aberto e acolhedor.

Dessa maneira, promovemos com os alunos a elaboração de textos com base nas emoções abordadas, possibilitando que eles manifestassem suas experiências e emoções de maneira original e singular. Os resultados durante a atividade sugerem que os estudantes estão mais engajados nas tarefas escolares, evidenciando um crescimento notável na participação e no interesse pelas discussões em classe. Ainda mais relevante, notamos um progresso notável na habilidade dos estudantes de reconhecer e expressar suas emoções, o que favorece um crescimento emocional saudável.

Este artigo destaca a relevância de incorporar métodos de ensino críticos e inclusivos no currículo escolar, estabelecendo um

ambiente seguro onde os estudantes possam expressar suas emoções, cultivar empatia e aprimorar suas competências sociais. Ao fomentar um ambiente que valoriza a expressão emocional, nosso objetivo é formar indivíduos mais conscientes e aptos a gerir a complexidade das interações interpessoais, fundamentais para uma coexistência pacífica em sociedade. Esta metodologia não só prepara os estudantes para os obstáculos do mundo atual, mas também os habilita a atuarem como catalisadores de transformação em suas comunidades, promovendo valores como respeito, solidariedade e justiça social. Entendemos que nossa atividade está em consonância com a perspectiva freireana de uma educação transformadora, que busca empoderar os estudantes para que possam intervir de maneira crítica e consciente em suas realidades.

Ao final desta introdução, é importante destacar que o artigo está organizado em seções que abordam, inicialmente, a fundamentação teórica que sustenta a proposta, com base nas ideias de Paulo Freire, bell hooks e outros autores relevantes. Em seguida, descrevemos a metodologia de pesquisa-ação adotada, detalhando as etapas do processo e as atividades realizadas. Por fim, apresentamos os resultados alcançados, discutindo como a leitura literária e a expressão emocional contribuíram para o desenvolvimento afetivo e crítico dos estudantes, além de refletir sobre os desafios e as possibilidades dessa prática no contexto escolar.

Entre Palavras e Emoções: A Leitura como Experiência Transformadora

> Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra nos tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera nos desagrada, no entanto o toque macio das mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a

> pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfaçam ou rechaço. Começamos assim a compreender, ao dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses são também os primeiros passos para aprender a ler. (Maria Helena Martins, O que é leitura)

A epígrafe de Maria Helena Martins, em *O que é leitura*, nos convida a refletir sobre como as primeiras experiências sensoriais e afetivas moldam nossa compreensão do mundo e, por extensão, nossa relação com a leitura. Desde os primeiros contatos com o ambiente que nos cerca, aprendemos a atribuir significados às sensações e aos gestos, construindo uma rede de sentidos que nos acompanha ao longo da vida. Essa percepção inicial, que integra afeto, sensibilidade e interpretação, é também o fundamento do ato de ler. A leitura, portanto, não se resume à decodificação de símbolos, mas é uma experiência que envolve corpo, mente e emoção, conectando-nos a nós mesmos e ao mundo de maneira profunda e transformadora.

A leitura é um processo complexo que ultrapassa a mera decifração de palavras; implica formação de significados, na interpretação e na interação do leitor com o texto. Mariaia Helena Martins (2007) sugere que a leitura deve ser vista como um processo interativo, no qual o leitor não é um mero receptor passivo, mas um participante ativo na construção do saber. De acordo com Martins, o ato de ler é influenciado por vivências pessoais, contextos sociais e culturais, tornando a leitura uma atividade altamente subjetiva e dinâmica:

> Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa". (2007, p. 17)

A leitura envolve os vários sentidos, da mente e da lógica, que respondem a algo para o qual já estavam preparados. Quando o leitor se identifica com o texto e se situa nas concepções do escritor, a leitura

se torna mais envolvente e compreensível. Assim, o ato de ler é influenciado por vivências pessoais, contextos sociais e culturais.

Na sua perspectiva pedagógica, Paulo Freire também enfatiza a relevância da leitura como uma atividade crítica. Segundo o autor, a compreensão do mundo precede a compreensão da palavra, indicando que o entendimento dos contextos sociais e das vivências dos estudantes é fundamental para que possam se apropriar do texto:

> [...] o bicho gente, muito antes e desenhar e fazer a palavra escrita, "leu" o mundo dele. Talvez pudesse dizer, que muito antes de escrever a palavra, ele "escreveu" o mundo dele, "leu" a realidade dele. Talvez pudesse dizer, que muito antes de escrever a palavra, ele "escreveu" o mundo, isto é, transformou o mundo sobre o qual falou para, depois escrever o falado. (Freire, 2014, p.169)

Ao incentivar a leitura no ambiente escolar, especialmente em atividades que estimulam o desenvolvimento emocional, não estamos apenas instruindo os estudantes a "ler" textos, mas também a "lerem" a si próprios e aos demais. Esta prática valoriza suas vivências e emoções, possibilitando que entendam e manifestem suas emoções de forma mais equilibrada e crítica. Ao introduzir essa interpretação da "palavramundo", como propõe Freire, o ensino se transforma num processo de emancipação, onde cada estudante é estimulado a reconhecer sua própria trajetória e a reformular sua percepção do mundo, fortalecendo, assim, suas interações e sua participação na sociedade de maneira mais consciente e empática.

Inspirando-se nas ideias bell hooks (2021) e Paulo Freire (2014), percebe-se que o papel do professor vai muito além de transmitir conteúdos; ele se estende ao desenvolvimento emocional dos estudantes, que, em conjunto com o aprendizado, configura uma experiência de educação verdadeiramente transformadora. Conforme bell hooks (2021) descreve, o "zelo" do educador – tanto no cuidado acadêmico quanto emocional – cria um contexto onde o amor e a empatia se manifestam, nutrindo a relação entre

professor e aluno. Esse ambiente afetuoso, por sua vez, facilita o aprendizado profundo e colaborativo, em que o professor não só conduz o estudante no sentido cognitivo, mas também o ajuda a explorar seu crescimento emocional. Esse gesto amoroso em sala de aula gera um espaço de acolhimento, onde os estudantes se sentem seguros para expressar, refletir e se abrir ao processo de aprendizado como uma jornada coletiva de autodescoberta.

Segundo Freire, esse aspecto emocional e relacional é igualmente um componente crucial da leitura e da educação. De acordo com ele, a leitura deve ser vista como uma ação amorosa e participativa que incentiva um "estar no mundo, lendo e vivenciando" (Freire, 2014, p.187). Ao ler, o aluno deixa de ser apenas um receptor de informações e se transforma em um participante ativo, interagindo com o mundo à sua volta e assumindo a liderança da sua própria trajetória. Nessa perspectiva, a educação e o ato de ler se transformam em práticas libertadoras, nas quais o aluno é levado a se distanciar de si mesmo e simultaneamente instigado a questionar, ponderar e modificar sua própria realidade. Assim, a leitura serve como um meio para a conscientização e a emancipação.

Em um mundo cada vez mais dinâmico e complexo, onde tudo é aprendido através das telas de celulares, televisões e computadores, a habilidade de entender e gerenciar emoções se torna cada vez mais fundamental para o desenvolvimento integral de nossas crianças. E nós, educadores, vemos o ensino fundamental como uma oportunidade única para trabalhar as emoções, como uma etapa importante para a formação desses indivíduos, integrando nosso objetivo ao currículo escolar, utilizando recursos literários e cinematográficos como ferramentas poderosas para a obtenção de um resultado satisfatório.

Como aproximar os alunos do ensino fundamental da leitura e da capacidade de entender que todos os seres humanos podem e têm o direito de expressar seus sentimentos? Cosson explica que:

> [...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica de letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (2006, p.54)

Se a leitura demanda preparação, como devemos então preparar os alunos para tal processo? Como despertar o interesse dos alunos para a leitura e para o entendimento do mundo ao seu redor? Incorporar as perspectivas de Martins, Petit e Freire à nossa pedagógica nos possibilita entender a leitura e melhor responder esse questionamento:

> se nos entregarmos ao ato de ler sem muitas restrições, o que encontramos é uma oscilação entre o próximo e o longínquo, que é a própria leitura. ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar neste outro lugar, nessa outra cena, e sair de lá à vontade. (Petit, 2019, p. 115)

Esta alternância entre o próximo e o longínquo indica que a leitura é uma experiência simultaneamente pessoal e abrangente, na qual o leitor se move entre seu próprio universo e o das histórias, estabelecendo um ambiente de liberdade e descoberta: "a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode ser até solitário, mas nunca deixa de ser solidário." (Cosson, 2006, p. 27). Ao oferecer ao aluno essa "liberdade de movimento" nas páginas dos livros, a educação se transforma em um meio para que ele se entenda e descubra novas realidades com segurança. Compreendendo que a leitura é uma atividade que envolve completamente o leitor, a leitura possibilita que o indivíduo se envolva em cenários emocionais e intelectuais, aprimorando uma percepção mais aprofundada de si próprio e do mundo que o cerca. Dentro do contexto escolar, essa prática ganha ainda mais força, pois proporciona aos estudantes a chance de explorar suas próprias emoções e narrativas. Portanto, ao apreciar a liberdade da leitura como um "passeio" entre realidades e

emoções, a escola pode fomentar um entendimento mais abrangente e compreensivo das vivências humanas. Assim, a leitura torna-se um meio para despertar e expressar emoções, auxiliando o leitor a reconhecer, processar e expressar suas experiências internas. Isso transforma a leitura numa viagem de autodescoberta e de ligação com o mundo.

Ao recorrer a obras como *A Vida Secreta das Emoções* (2024), de Tina Oziewicz, ilustrações Aleksandra Zajac, e *Divertida Mente* (2015), os estudantes são estimulados a associar suas emoções às histórias. Esta atividade auxilia os alunos a aprimorarem não só suas competências literárias, mas também uma percepção mais aprofundada de si mesmos e do mundo que os rodeia:

> Desde a mais tenra idade, uma criança não recebe passivamente, um texto, ela o transforma, incorpora e integra a suas brincadeiras e as suas encenações e durante toda sua vida, de forma discreta e secreta, um trabalho psíquico acompanha esta prática, os leitores escrevem sua própria geografia e suas próprias histórias entre as linhas. (Petit, 2019, p. 52)

Partindo na reflexão de Michèle Petit acerca da experiência transformadora e ativa que a leitura oferece às crianças, nota-se a relevância da literatura como um instrumento para o crescimento emocional dos estudantes no ensino básico. A literatura, ao interagir com as emoções e vivências infantis e juvenis, proporciona um ambiente seguro e divertido onde elas podem explorar, expressar e compreender emoções que, frequentemente, são complicadas de expressar verbalmente. Portanto, o ato de ler torna-se uma prática, na qual cada estudante pode expressar suas experiências, temores, anseios e prazeres, incorporando-as ao seu processo de aprendizagem. Esta estratégia tem como objetivo não só o progresso escolar, mas também o desenvolvimento da empatia, autocompreensão e inteligência emocional - competências necessárias para a interação social e a educação das crianças.

Os estudantes do ensino fundamental, inseridos em um ambiente social onde as exigências por uma postura mais "adulta" se manifestam precocemente, costumam apressar fases cruciais do seu

desenvolvimento emocional e psicológico. Este comportamento leva a um aumento na dificuldade para reconhecer, entender e expressar corretamente suas emoções. No ambiente escolar, essa dificuldade se manifesta em atitudes que podem afetar negativamente tanto o ambiente de aprendizado quanto a interação com colegas e docentes, provocando conflitos, desânimo e até mesmo retraimento emocional. A ausência de competências para gerenciar as próprias emoções também impacta a autopercepção e a maneira como os estudantes participam das tarefas escolares, impactando diretamente no seu rendimento escolar.

Frequentemente, abordar as emoções nas escolas possibilita que os estudantes obtenham um apoio mais próximo e cuidadoso da coordenação pedagógica, o que auxilia na detecção de questões pessoais que afetam diretamente seu comportamento no contexto escolar. Problemas como a fome, a falta de afeto, a ausência de atenção e suporte, o abuso, a opressão, a tristeza, o preconceito e a discriminação podem se refletir nas posturas dos estudantes em sala de aula. Ao tratar dessas emoções, os professores conseguem identificar esses indícios, proporcionando suporte emocional e orientações apropriadas, quando necessário, fomentando um ambiente escolar mais receptivo e inclusivo:

> À escola cabe o desafio de acompanhar e ajudar a atravessar obstáculos e a descobrir o que de interessante pode nos esperar, uma vez evitadas certas dificuldades ou certos esforços, porque, para além da diversidade da realidade escolar de cada região ou país, a escola é o espaço de circulação de saberes mais democráticos que temos. (Andruetto, 2017, p. 127).

Ler e Sentir: uma atividade de Leitura e expressão emocional

A abordagem adotada para a nossa atividade surgiu de um diálogo enriquecedor entre as teorias de Paulo Freire (2022), Maria Helena Martins (2007), Maria Teresa Andruetto (2017) e Michèle Petit (2019), todas essenciais para estabelecer um ambiente educacional que preza pelo letramento literário e a expressão das emoções.

Assim, elaboramos a nossa atividade nos baseando na proposta de letramento literário de Rildo Cosson, que visa a fomentar uma interpretação crítica e reflexiva da literatura. Cosson (2006) destaca que a literatura permite ao leitor transcender suas próprias experiências, vivenciando outras realidades e, ao mesmo tempo, reconhecendo-se nelas. Segundo o autor,

> no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2006, p. 17).

Essa perspectiva nos orientou na criação de um espaço onde as crianças pudessem explorar suas emoções por meio da leitura e da escrita, conectando-se com as histórias e, ao mesmo tempo, refletindo sobre suas próprias vivências. A proposta de Cosson (2006) reforça a ideia de que a literatura não é apenas um exercício intelectual, mas uma experiência transformadora, capaz de ampliar a compreensão de si e do mundo.

Cosson (2006) argumenta que a leitura deve ser uma atividade interativa e dinâmica, na qual os estudantes são estimulados a expressar suas interpretações e a debater sobre os livros lidos. Assim, a metodologia sugerida por ele promove um ambiente de ensino inclusivo, no qual as opiniões dos alunos são apreciadas, fazendo-os sentir-se integrados ao processo.

Com base nessa compreensão, criamos atividades que vinculavam a leitura à experiência emocional dos estudantes, investigando como as narrativas e os personagens poderiam espelhar e iluminar suas próprias vivências. Rildo Cosson (2017) reforça essa ideia ao afirmar que a ficção e a poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Segundo o autor,

> a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de

maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos" (2006, p,17).

Essa perspectiva nos inspirou a desenvolver atividades que incentivassem os estudantes a se reconhecerem nas histórias, utilizando a literatura como uma ferramenta para expressar emoções e refletir sobre suas experiências pessoais. Dessa forma, a leitura tornou-se não apenas um exercício de interpretação textual, mas um caminho para o autoconhecimento e a expressão emocional.

De acordo com essa abordagem, a decisão de usar o filme *Divertida Mente* como estímulo e o livro *A Vida Secreta das Emoções* como leitura principal foi proposital e estratégica, com o objetivo de estabelecer uma ligação profunda e relevante entre as vivências emocionais dos estudantes e as personagens do filme.

Este livro permite aos estudantes explorar emoções como curiosidade, alegria, gratidão, ansiedade, imaginação, ciúmes, traumas, liberdade, hospitalidade, empatia, vergonha, orgulho, coragem, felicidade, paciência, tristeza, confiança, insegurança, saudade, gentileza, entusiasmo, raiva, medo, satisfação, nostalgia, esperança, solidão, ódio, amizade e amor, auxiliando-os a compreender suas vivências emocionais e a aprimorar a linguagem necessária para manifestá-las.

Essas emoções, quando abordadas de forma educativa, possibilitam que os alunos identifiquem não só seu próprio estado emocional, mas também entendam o efeito de suas emoções e comportamentos nos demais. Por exemplo, a empatia é uma competência emocional essencial, particularmente em um ambiente social onde as interações *online* podem afastar as pessoas de vivências emocionais diretas e genuínas. O exercício da empatia em sala de aula ajuda as crianças a se colocarem na posição dos outros, cultivando a sensibilidade para com as diversas visões e experiências. Isso as prepara para uma sociedade progressivamente mais diversificada, contribuindo para a

diminuição de preconceitos e conflitos interpessoais através do estímulo à solidariedade e à aceitação.

Por outro lado, a ansiedade é um sentimento que se tornou particularmente comum entre os jovens, devido ao crescimento das expectativas acadêmicas e sociais, além da influência das redes sociais e do ritmo acelerado da vida contemporânea. Investigar a ansiedade em um contexto educacional capacita os alunos a reconhecer as origens e os indícios desse sentimento, proporcionando-lhes instrumentos para administrar suas emoções e melhorar sua saúde mental. Ademais, o diálogo sobre a ansiedade pode padronizar a vivência, contribuindo para estabelecer uma rede de suporte emocional entre os colegas e reduzindo o estigma ligado a essa emoção. Lidar com essas e outras emoções constrói um ambiente de ensino mais humanizado.

A curiosidade é a primeira emoção discutida no livro, expressa na frase: "A curiosidade sempre sobe o mais rápido que pode: na copa da árvore, no telhado ou na chaminé."[1] (Oziewicz, 2024) Esta declaração não só indica a essência inerente da curiosidade, que tende a se elevar e explorar o desconhecido, como também vem acompanhada de uma ilustração que mostra um personagem no topo de uma torre, observando com atenção um telhado com uma chaminé.

Provavelmente, a decisão de colocar o personagem em uma posição elevada representa a visão ampliada que a curiosidade oferece, possibilitando uma visão mais completa do mundo que nos rodeia. A escritora parece ter escolhido essa emoção particular como um apelo ao leitor, incentivando-o a se envolver com a história e a descobrir as emoções que se seguirão. Ao expor a curiosidade de maneira tão visual e interativa, ela não só atrai a atenção do público, mas também o motiva a ponderar sobre sua própria habilidade de questionar e descobrir.

As duas emoções finais abordadas no livro são amizade e amor. A expressão "A amizade está ao seu lado quando você cai"

[1] Este livro não possui numeração de páginas.

(Oziewicz, 2024) destaca a relevância dos vínculos de amizade em momentos de adversidade e fragilidade. A imagem relacionada à expressão indica que a amizade é um alicerce fundamental, uma presença constante que proporciona conforto e estímulo, particularmente nos momentos de enfrentamento de obstáculos. A ilustração é de dois personagens juntos: um deles com uma expressão melancólica, enquanto o outro segura um guarda-chuva e um par de óculos de sol em uma das mãos, enquanto com o outro braço envolve o primeiro personagem. Essa composição destaca o apoio e o carinho oferecidos em momentos difíceis.

Esta visão destaca a importância das interações interpessoais para o crescimento emocional das crianças, oferecendo um ambiente seguro onde elas podem manifestar suas vulnerabilidades e obter suporte. Portanto, entender a amizade como uma emoção amplia a compreensão do que significa estabelecer conexões com os demais e reforça a noção de que as interações interpessoais são essenciais para o crescimento emocional saudável.

Mais adiante, a expressão "O amor é eletricista" (Oziewicz, 2024) adiciona uma nova perspectiva ao debate emocional. A simbologia do eletricista indica que o amor é responsável por unir indivíduos, estabelecendo redes de afeto e entendimento. Da mesma forma que um eletricista reestabelece a energia em um lar, o amor revigora as relações, oferecendo um sentimento de pertença e proteção. Esta imagem sugere que o amor é uma energia vital que ilumina a existência e aquece o coração das pessoas, fazendo-as se sentirem apreciadas e conectadas.

Ao finalizar o livro com a reflexão “E onde isso tudo mora? Dentro de nós” (Oziewicz, 2024), o livro convida o leitor a uma profunda introspecção. Essa pergunta retórica sugere que a capacidade de sentir e expressar emoções como amizade e amor não é apenas externa, mas reside internamente, dentro de cada indivíduo.

O longa-metragem *Divertida Mente*, produzido pela *Disney Pixar* em 2015, ilustra de forma divertida e compreensível a

complexidade das emoções humanas, por meio da representação de cinco sentimentos: alegria, tristeza, ira, medo e repulsa. Esta animação retrata as emoções como personagens que afetam as escolhas e atitudes da personagem principal, Riley. O filme, com sua narrativa envolvente e visualmente atraente, possibilita que as crianças entendam a relevância de cada emoção e a maneira como elas se relacionam entre si. Esta metodologia promove um diálogo franco sobre o que os estudantes experimentam em relação às suas vivências emocionais, tornando-as mais palpáveis e compreensíveis.

Ao combinar o filme e o livro, conseguimos desenvolver uma metodologia pedagógica que fomenta tanto a imaginação quanto a análise crítica. Os estudantes são incentivados a investigar suas emoções através da leitura, enquanto se identificam com as vivências relatadas na tela. Esta dupla estratégia contribui para desmistificar as emoções, proporcionando aos alunos maior liberdade para manifestá-las e dialogar sobre elas.

Entre Emoções e Letras - *Ler, ver e viver: descobrindo novas emoções*

Tudo começou com a seguinte pergunta numa reunião com a bolsista do Projeto de Prodocência: como podemos tratar as emoções por meio da leitura e da escrita? A questão central da atividade foi a integração do desenvolvimento emocional ao estímulo à leitura. Optamos por abordar o tema das emoções com as crianças da escola que estávamos executando o projeto, pois notamos que muitas enfrentam desafios ao lidar com seus próprios sentimentos e, frequentemente, possuem uma compreensão limitada sobre eles. Progredimos na determinação das próximas fases. Em um encontro com a professora da turma e a coordenadora da escola, estabelecemos as metas, definimos um título da atividade, *Ler, ver e viver: descobrindo novas emoções,* e organizamos o caminho metodológico: com a participação das crianças, criaríamos um livro acerca das emoções. A seguir, detalhamos as

etapas da pesquisa-ação que guiaram o desenvolvimento da atividade, desde o diagnóstico inicial até a avaliação dos resultados, sempre com o envolvimento dos alunos como protagonistas do processo.

No primeiro encontro, ao se apresentar à turma, a bolsista foi acolhida com abraços calorosos e sorrisos contagiantes dos estudantes. Intrigados, questionavam quem era ela, se era uma nova docente e se não era muito nova para estar lecionando. Depois de responder a todas as questões e apresentar a atividade, as crianças mostraram grande entusiasmo, explodindo de felicidade e mostrando disposição para se envolver na atividade.

Para tal, baseamos nossa atividade na sequência didática proposta por Cosson (2006), na qual podemos organizar o trabalho com a literatura em quatro etapas, sendo a primeira motivação, a segunda introdução, a terceira leitura e a quarta a interpretação.

A fase de motivação é fundamental para o envolvimento dos estudantes e para a criação de um ambiente de aprendizado relevante. Neste estágio da sequência, procura-se despertar o interesse e a curiosidade dos alunos sobre o assunto que será abordado, empregando táticas que tornem o conteúdo interessante e compreensível.

Para a segunda etapa, que é a introdução, apresenta-se a obra que será trabalhada e seu autor, além de dar um *spoiler* sobre o que cada obra fala para que desperte ainda mais a curiosidade dos alunos.

A terceira etapa é a leitura, quando damos a oportunidade aos alunos realmente de conhecerem o conteúdo de cada obra, despertando as perguntas em suas mentes e, talvez, até respostas para questionamentos já existentes antes do início da atividade.

E por fim, a última etapa é a de interpretar, discutir e finalmente analisar tudo o que foi feito/lido até o presente momento. Nesta etapa é a hora de promover discussões sobre o que cada aluno compreendeu durante todo o percurso e como isso modificou seu pensamento e visão de mundo. Esta é a hora de incentivá-los a criar histórias, desenhos e textos; de se expressarem

e deixarem explorar os sentimentos que existem dentro deles. A partir dessa sequência é possível que os professores e a equipe pedagógica compreendam melhor seus alunos.

Seguindo esta sequência, começamos nossa atividade pela primeira fase, a da motivação. A princípio, é importante propor perguntas sobre emoções que estimulem e instiguem o interesse dos estudantes pelo tema em discussão: “O diálogo é o espaço central da pedagogia para o pedagogo democrático.” (hooks, 2021, p. 91) Como questionar se compreendem as emoções, quais emoções conhecem, como podem descrevê-las, se já experimentaram alguma dessas emoções, e como reagiram ao experimentar certas emoções. Imediatamente após este diálogo inicial, fomos assistir ao filme. Devido ao tempo restrito das aulas, optou-se por dividir o filme em duas aulas.

Durante a fase de apresentação do livro *A Vida Secreta das Emoções (2014)*, os alunos participaram do quarto encontro, onde receberam uma explicação mais aprofundada sobre o livro e sua autora, Tina Oziewicz. O objetivo da atividade era familiarizá-los com o conteúdo e a visão da autora acerca das emoções.

No quinto encontro, na fase de leitura e interpretação, a bolsista conduziu a atividade de maneira cooperativa. Os alunos foram agrupados e leram juntos o livro, com a bolsista projetando o livro na tela da televisão, mas todos e todas tiveram acesso ao livro físico. A bolsista seguiu uma sequência de passos para realizar uma pré-leitura focada na análise da capa e do título do livro, estimulando a curiosidade, a inferência e a relação entre o assunto e as vivências dos alunos. Este instante inicial proporciona um ambiente propício para a formulação de hipóteses, incentivando os estudantes a observar pormenores visuais e ponderar sobre o título, bem como a investigar suas expectativas em relação à leitura.

A bolsista começou solicitando aos estudantes que analisassem atentamente a capa do livro, estimulando-os a descrever o que percebiam, seja através de cores, imagens ou ilustrações. Questões como "O que mais desperta seu interesse na capa?" ou "O que as ilustrações indicam acerca do conteúdo do

livro?" incentivaram uma interpretação visual que instigando os estudantes a ponderar sobre os componentes presentes e o seu significado.

Depois, a bolsista chamou a atenção para o título do livro, questionando-os sobre o que eles acreditam que ele possa simbolizar. Questões como "Que tipo de enredo imaginam com este título?", "que sentimentos ou tópicos vocês acreditam que podem emergir durante a leitura?" auxiliaram na criação de uma ligação entre o título e os possíveis objetivos da história. Este momento foi perfeito para que os alunos elaborassem suposições, estabelecendo expectativas acerca do conteúdo do livro.

Após este contacto inicial com a obra, a bolsista começou a leitura em voz alta, realizando intervalos estratégicos para instigar os estudantes a refletirem ou fazerem perguntas sobre o que foi lido como "O que vocês imaginam que seja a próxima emoção?" ou "Como vocês se sentiriam se estivessem na posição do personagem?". Essa etapa ajudou os alunos a se conectarem com o texto e a refletirem sobre os acontecimentos da história.

Com o envolvimento dos estudantes na leitura, a bolsista os incentivou a ler em voz alta. Ao longo da leitura, a bolsista estimulou os alunos a observar as emoções dos personagens, bem como as ilustrações, para que refletissem sobre a leitura visual do texto com perguntas como "O que a expressão desse personagem nos diz sobre o que ele está sentindo?"

Esta atividade possibilitou que os estudantes não só lessem as palavras, mas também estabelecessem conexões com as imagens, ponderando sobre como as ilustrações enriquecem e expandem a interpretação do texto. A interação entre a leitura verbal e visual incentivou um diálogo profundo entre os alunos, oferecendo um ambiente seguro para que expressassem suas percepções e vivências emocionais. Esta estratégia promoveu a empatia e a capacidade de análise dos estudantes ao examinarem como diversas emoções são representadas e expressas, seja por meio de palavras ou imagens. Portanto, o trabalho coletivo se mostrou essencial para incentivar uma leitura mais interativa e cativante.

Nos sexto, sétimo e oitavo encontros, a discussão sobre as emoções foi retomada. A bolsista questionou sobre o que os estudantes entenderam das emoções discutidas no encontro anterior. Depois dessa primeira conversa, os estudantes foram incentivados a fechar os olhos e a refletirem: "Se as emoções fossem pessoas, seres, paisagens, poesias ou momentos, como seriam?". Posteriormente, deveriam expressar suas ideias através de desenhos. Esta ideia resultou em uma variedade de obras artísticas que não só expuseram suas perspectivas sobre as emoções, mas também ofereceram um ambiente para expressarem seus sentimentos, entendimentos e percepções do mundo que os rodeia.

Para concluir a atividade, foi planejada uma apresentação do produto final, que incluiu um livro impresso e encadernado, juntamente com um momento de confraternização em um lanche da tarde. Nessa ocasião, destacaram-se o empenho e a criatividade dos estudantes, oferecendo uma oportunidade para refletir sobre o aprendizado construído ao longo do processo. Além disso, esse momento celebrativo permitiu reconhecer os esforços individuais e coletivos dos alunos, valorizando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o crescimento pessoal evidenciado durante a atividade.

Figura 1: Capa do livro
Fonte: Própria autoria

Figura 2: Lanche coletivo e apresentação do livro
Fonte: Própria autoria

Figura 3: Trabalho dos estudantes

Fonte: Própria autoria

Ao longo da apresentação, as crianças exibiram um comportamento mais tranquilo e ativo, demonstrando um crescimento no interesse em expressar suas ideias e sentimentos. Este ambiente favorável à partilha de vivências permitiu que os estudantes aprendessem, mesmo que de maneira sumária, sobre a complexidade emocional. Iniciaram o entendimento da relevância de expressar seus sentimentos pessoais, além da necessidade de reconhecer e compreender as emoções alheias. Portanto, a atividade não só facilitou a expressão de emoções, como também incentivou o crescimento da empatia entre os alunos.

Breves considerações

> Escrevemos e lemos a aprender a olhar com profundidade e, se aprendemos, descobrimos que mesmo no mais comum habita o extraordinário, e no mais correto se aninham a incorreção e o incômodo.
> (Maria Teresa Andruetto, A leitura como revolução)

O ato de ler ultrapassa a mera atividade mecânica. Ao desvendar as sutilezas dos textos e das histórias, somos instigados a reconhecer o notável no que aparenta ser ordinário, e a identificar as contradições e complexidades ocultas até nos cenários mais conhecidos. Esta perspectiva expande nosso entendimento do mundo e de nós mesmos.

Com a aplicação da atividade em sala de aula, notaram-se resultados positivos, como um crescimento no interesse dos alunos pela leitura, impulsionado por um sentimento de inclusão e por um entendimento mais profundo sobre suas próprias emoções. Os estudantes começaram a entender que todos têm o direito de manifestar suas emoções, contanto que o façam respeitando os demais. Eles também compreenderam que é comum experimentar diversas emoções, nem todas necessariamente positivas; todas são inerentes ao processo humano.

A atividade, além de ajudar os estudantes a entenderem e gerenciarem a diversidade de emoções que vivenciam, possibilitou à equipe pedagógica perceber que, frequentemente, as atitudes mais reservadas dos estudantes eram, na realidade, um pedido silencioso por auxílio. Essa compreensão foi crucial para estreitar a relação entre docentes e discentes, uma vez que a escola se tornou um ambiente mais receptivo, onde os alunos podiam manifestar suas dificuldades sem receio de serem julgados.

É urgente dar voz aos que estão silenciados para estabelecer um ambiente educacional inclusivo e empático. Ao incentivar a manifestação de sentimentos e inquietações, asseguramos que todos os estudantes se sintam apreciados e escutados, fomentando uma cultura de suporte recíproco. Assim, a atividade auxiliou na incorporação da dimensão emocional ao processo de ensino, capacitando os professores a atuarem de maneira preventiva e mais precisa, proporcionando apoio a quem mais necessitava e garantindo que nenhuma opinião fosse negligenciada.

Assim, entendemos que enfatizar o processo de leitura, especialmente em um país com baixa taxa de leitores e acesso limitado a recursos literários, deve ser um compromisso coletivo e meticulosamente planejado na escola. Andruetto (2017, p. 127) destaca que, para crianças que não crescem em um ambiente familiar onde a leitura é valorizada, a escola tem um papel essencial em preencher essa lacuna. A autora enfatiza que o professor funciona como uma ponte fundamental, ensinando não só conteúdos específicos, mas também uma forma de ver e se relacionar com o mundo, além de compartilhar uma visão de vida. Essa ideia reforça a importância do educador como um agente transformador, especialmente em contextos nos quais o acesso à literatura é limitado.

A escola deve desempenhar este papel de diminuir a distância para aqueles que não vêm de lares com um hábito de leitura, tornando-se um espaço que não só ensina a ler, mas também incentiva a formação de leitores para a vida.

A atividade desenvolvida, ao integrar a leitura literária e a expressão emocional, demonstrou-se fundamental para transformar a prática leitora em uma experiência significativa e transformadora. Por meio da abordagem participativa e reflexiva da pesquisa-ação, os estudantes puderam conectar-se com as histórias de maneira profunda, reconhecendo e expressando suas emoções de forma autêntica. Essa prática não apenas ampliou o repertório literário dos alunos, mas também fortaleceu seu desenvolvimento emocional e social, criando um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Ao aliar a leitura ao autoconhecimento e à expressão criativa, reforçamos a importância da literatura como ferramenta de libertação e transformação, em sintonia com os princípios de Paulo Freire e outros teóricos que defendem uma educação crítica e afetiva. Assim, a atividade confirmou que a leitura, quando vivida como uma experiência emocional e reflexiva, pode ser um poderoso instrumento de formação humana, capaz de preparar os estudantes para os desafios do mundo e para a construção de uma sociedade mais empática e consciente.

Para que essa mudança seja eficaz, é necessário investir na valorização e no aperfeiçoamento constante dos docentes, capacitando-os para se tornarem leitores entusiastas e capazes de intermediar a interação dos estudantes com a leitura. Como "ponte indispensável", o professor vai além de ser uma autoridade; ele encarna uma perspectiva de mundo e proporciona aos alunos um conceito de vida, estimulando o apetite e o gosto pela leitura. Portanto, é essencial fortalecer os professores, aproximá-los dos livros e promover sua formação contínua para que possam não só ensinar, mas também encantar, fazendo com que os estudantes enxerguem o mundo sob uma nova perspectiva.

A formação de uma sociedade leitora requer um plano que valorize a função mediadora do educador e fomente o acesso à leitura como um direito fundamental, considerando a leitura como uma experiência inclusiva e emocional, na qual cada estudante

possa se identificar e aprimorar habilidades críticas para interpretar o mundo que o cerca.

Referências

ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIVERTIDA MENTE. Direção: Peter Docter. Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três arquivos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, b. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

OZIEWICZ, T. **A vida secreta das emoções**. Ilustrações: A. Zajac. Tradução: L. H. Budant. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

PETIT, M. **Ler o mundo – experiência de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez editora,

Capítulo 13

A relação entre as crenças, o conceito de "sucesso" e a ansiedade na aprendizagem e uso de língua inglesa: resultados iniciais de um estudo exploratório

Julianne Cortez Tavares (PPLIN - UERJ/FFP)

Introdução

Considerada um fator de grande impacto negativo no desempenho em sala de aula, a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA) vem sendo destacada, em sua valência negativa (Barret, 2017), em pesquisas na área de Linguística Aplicada por todo o mundo. Muitos(as) estudantes sofrem de ansiedade em diferentes contextos de suas vidas, mas alguns/algumas deles(as) têm essa emoção potencializada em contextos que envolvem a sala de aula e, principalmente, o processo de aprendizagem e uso de uma língua adicional.

Como aprendiz, sofri muito durante meu processo inicial de aprendizagem de língua inglesa e ainda sofro com essa emoção que me prejudica em diferentes situações de uso da língua e causa grandes impactos negativos em experiências que vivo (ou que eu poderia viver). Imaginei muitas vezes que estava sozinha e que outros(as) aprendizes não compartilhavam da mesma emoção. Contudo, ao me tornar professora de língua inglesa, observei que muitos(as) aprendizes passam pelo mesmo sofrimento e, frequentemente, não conseguem identificar, muito menos entender, o que acontece em determinadas situações. Aprendizes

que são pessoas extrovertidas, participativas, profissionais com suas carreiras consolidadas e que, ao se depararem com cenários que envolvem a aprendizagem e uso de língua inglesa, por vezes sentem sua identidade abalada e podem se questionar sobre a própria capacidade cognitiva.

Constantemente, aprendizes que sofrem com a AAULA destacam suas crenças em seus relatos e vivências, principalmente no que tange ao "sucesso". Alcançar o "sucesso" no uso da língua inglesa se torna o objetivo principal em seus processos de aprendizagem. Mas, afinal, o que é "sucesso"? Que crenças esses(as) aprendizes trazem e que influenciam na ansiedade que sentem?

Nesse caminho, o interesse pela minha pesquisa nasce como uma forma de entender como as crenças, o conceito de o "sucesso" e a ansiedade influenciam os processos envolvidos na aprendizagem e o uso de língua inglesa. Este capítulo apresenta um estudo de caso em andamento que consiste em uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, a nível de mestrado. Nas seções a seguir exponho uma parte do arcabouço teórico-metodológico que baliza a pesquisa e alguns dados iniciais gerados sobre os quais me debruço.

Aporte teórico

Esta seção está organizada em três subseções. Na primeira, apresento a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA), sua conceituação e algumas características. Na segunda, abordo as crenças, sua conceituação e algumas concepções sobre sua tipologia. Por fim, na terceira subseção trago o conceito de "sucesso" e a sua relação com os processos de aprendizagem e uso de língua inglesa.

A ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA)

A ansiedade vem recebendo grande destaque nos estudos sobre o processo de ensino, aprendizagem e uso de línguas adicionais, devido aos seus resultados negativos na performance e no bem-estar dos/das aprendizes (Boudreau, MacIntyre, Dewaele, 2018; Silveira, 2020, 2024). Horwitz *et al*. (1986) salientam que a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA) deve ser entendida como um aspecto específico para o/a aprendiz, já que muitos(as) deles(as) que demonstram ansiedade neste processo não apresentam ansiedade em outros contextos durante a vida. Destarte, a ansiedade deve ser considerada primeiramente através da diferenciação entre ansiedade-traço e ansiedade-estado (Cattell, Scheier, 1961 *apud* Welp, 2009; Spielberger *et al*., 1979).

A ansiedade-traço se refere a um traço psicológico do/da aprendiz, visto que ele/ela entende diferentes situações como ameaças a seu conforto (Kralova, 2017; Silveira, 2024). A ansiedade-estado diz respeito a uma ansiedade específica, pois o/a aprendiz se vê em um cenário de ameaça transitória, onde se sente desconfortável e apreensivo com a proposta do momento (Kralova, 2017; Silveira, 2024). Horwitz, Horwitz e Cope, em 1986, criaram um novo tipo de ansiedade: a ansiedade na aprendizagem e uso de língua adicional (AAULA; Silveira, 2020). Nos momentos em que a AAULA se manifesta, o/a aprendiz costuma demonstrar dificuldades de concentração, baixa eficiência da memória de trabalho (Horwitz *et al*., 1986; MacIntyre, Gardner, 1989; Kralova, 2017; Silveira, 2020, 2024), sentimentos de apreensão, preocupação, medo, ameaça, dificuldade de concentração, esquecimento, congelamento e comportamento de evitação (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986; Kralova, 2017; Boudreau, MacIntyre, Dewaele, 2018; tradução minha; Silveira, 2024), além de sintomas fisiológicos como "aumento dos batimentos cardíacos, sudorese, tensão muscular, dores de cabeça, diarreia, 'frio na barriga'(Spielberger, Reheiser, 2009)" (Silveira, 2024).

Horwitz *et al.* (1986) utilizam três elementos para descreverem a AAULA: apreensão comunicativa, medo da avaliação social negativa e ansiedade em relação a testes. A apreensão comunicativa se refere ao receio de o/a aprendiz não ser compreendido(a), não compreender o outro ou de ocorrer um erro de compreensão, pois apresenta limitações em seu desenvolvimento linguístico ainda imaturo. Já o medo da avaliação social negativa retrata a preocupação com o que o outro irá pensar sobre sua performance linguística ou como o/a aprendiz será julgado(a) pelo que será, principalmente, falado na língua adicional. A ansiedade em relação a testes aborda o temor que os/as aprendizes costumam demonstrar ao serem testados(as), avaliados(as), de alguma forma que os/as impeça de permanecerem em suas zonas de conforto, enfrentando o medo de falhar e o julgamento contínuo do/da professor(a) (Horwitz *et al.*, 1986; MacIntyre, Gardner, 1989; Silveira, 2020).

A ansiedade tem influência nos processos de aprendizagem e uso de língua inglesa e, dessa forma, uma compreensão acerca da AAULA se torna imprescindível para buscarmos entendimentos sobre o que se passa com o/a aprendiz em sala de aula e em ambientes que exigem o uso da língua em estudo. Assim, as crenças construídas socialmente e através de suas experiências vividas recebem destaque. Na subseção a seguir trago o conceito de crenças e algumas de suas tipologias.

As crenças

Os/as aprendizes são seres em construção (Freire, 1996) com dimensões referentes aos seus comportamentos, às suas relações sociais, às suas experiências, aos seus afetos, às suas estratégias, às suas visões políticas e suas percepções e desenvolvimentos cognitivos (Larsen-Freeman, 1998; Barcelos, 2004). Dessa maneira, as crenças que os/as aprendizes constroem sobre seus processos de aprendizagem e uso de língua adicional devem ser consideradas nos estudos de AAULA.

As crenças podem ser entendidas como construtos cognitivos e sociais, pois nascem de experiências e problemas vivenciados, de hábitos incentivados, de opiniões pessoais e populares compartilhadas, mitos e aspectos culturais cultivados em nossa sociedade, e a capacidade que temos de refletirmos sobre o que nos cerca (Barcelos, 2004). Devemos ressaltar que as crenças estão entrelaçadas com contextos, logo, para entendermos as crenças, o ambiente em que estamos, nosso lugar de fala e tudo o que nos faz seres complexos devem ser considerados. A conceituação e a tipologia das crenças são objetos de investigação em diversas áreas de estudo das ciências humanas, sociais e biológicas. Alguns dos autores que apresentam diferentes conceitos para entendimento das crenças são Rokeach, da área da psicologia, e Gabillon, do campo das representações sociais. Desta forma ressalto um pouco de seus estudos a seguir.

Dentre as diferentes perspectivas que Rokeach (1960) utiliza para apresentar o conceito de crenças, destaca-se a perspectiva das regiões. O autor (*ibidem*) nomeia essas regiões como *central, intermediária* e *periférica*. A *região central* é a responsável por acolher as crenças "primitivas", onde se encontram informações sobre o mundo físico e social e é através dessas crenças que o/a aprendiz desenvolve as concepções sobre os outros e sobre ele/elas mesmo(a). Essas crenças "primitivas" são aquelas que consideramos que todos possuem (um senso comum) ou que é particular a um/uma indivíduo(a) (ninguém mais pode afirmar essa crença em específico). Na *região intermediária* estão as crenças "não-primitivas", que se referem ao/à próprio(a) aprendiz e que são construídas com o auxílio de outros, com suas autoridades positivas ou negativas, visto que o/a aprendiz não forma a sua própria imagem sozinho(a). Essas autoridades são determinadas pelo(a) próprio(a) aprendiz através de sua razão, são aqueles em quem o/a aprendiz confia (Trueblood, 1942 *apud* Rokeach, 1960). Na *região periférica* encontram-se as crenças periféricas ("não-primitivas") e descrenças, que tem origem em autoridades positivas e negativas ou que emanam de forma consciente do/da

próprio(a) indivíduo(a). Destaca-se que há uma comunicação entre as regiões intermediária e periférica, permitindo haver mudanças nas crenças já existentes. Rokeach (1972) compara o sistema de crenças com um átomo e salienta que existem crenças mais centrais (*core beliefs*) e crenças conectadas com outras (*peripheral beliefs*). O autor (*ibidem*) denomina as crenças mais centrais como *valores* e as crenças mais periféricas como *atitudes* do/da aprendiz.

Gabillon (2012), inspirada em Moscovici (1993), entende as crenças como construtos sociais, modificados e transmitidos através de relações sociais. Para a autora (*ibidem*), as crenças podem ser divididas em *centrais* ou *periféricas*: as *crenças centrais* são mais estáveis, expressando permanência e uniformidade; já as *crenças periféricas* são mais variáveis, mutáveis e subordinadas às *crenças centrais*. Gabillon (*ibidem*) evidencia o processo de *apropriação* no qual quando o/a aprendiz é confrontado(a) com uma nova ideia e a relaciona a ideias que já constam em seu sistema de crenças, subdividindo em dois outros processos. Quando o/a aprendiz associa a nova ideia a uma categoria que seja familiar chamamos de *ancoração*. Quando o/a aprendiz associa a nova ideia (abstrata) a uma quase concreta para facilitar seu entendimento, chamamos de *objetivação*.

Durante os processos de aprendizagem de uma língua adicional, como a língua inglesa, crenças construídas pelos/pelas aprendizes sobre a "aprendizagem/uso ideal" da língua são destacadas por eles/elas e o termo "sucesso" surge como um caminho de conexão entre as crenças e as emoções desses(as) estudantes. Na próxima subseção, apresentarei alguns conceitos e percepções sobre o "sucesso".

O conceito de "sucesso"

O "sucesso", entendido como uma emoção (Plutchik, 1980), pode ser definido como satisfação pessoal, como a busca pelos ideais em direção aos quais nos movemos. Waitley (2016) destaca que o "sucesso" não está relacionado diretamente a dinheiro ou

fama, mas ao propósito das nossas vidas. Assim o/a aprendiz não alcança o "sucesso", mas vive com "sucesso", relacionando-se de forma positiva aos seus objetivos e conquistas na vida.

Nicholls (1989) ressalta que o "sucesso" está associado à visão de mundo de cada aprendiz. O autor apresenta o "sucesso" através de dois diferentes vieses. O primeiro refere-se à *task orientation* (orientação pela tarefa), a qual estão relacionados os/as aprendizes que entendem o "sucesso" em relação às tarefas que lhes são propostas. De acordo com esse viés, a realização dessas tarefas permite que o/a aprendiz julgue suas próprias habilidades e seu esforço. O segundo refere-se ao *ego orientation* (orientação pelo ego), a qual estão relacionados os/as aprendizes que compreendem o "sucesso" através da sua competitividade, observando que o/a aprendiz se destaca positivamente em relação aos demais, considerando uma habilidade ou tarefa.

Estudos revelam que aprendizes que compreendem o "sucesso" como orientado pelo *ego* costumam sentir menos prazer e mais ansiedade, se esforçando menos e apresentando menor persistência em suas atividades (Newton; Duda, 1993; Walling, 1995). Esses/essas aprendizes costumam demonstrar que fatores externos são os responsáveis pelo "sucesso" de outras pessoas. Por outro lado, aprendizes que entendem o "sucesso" como orientado pela *tarefa* tendem a apresentar a crença de que o trabalho árduo e o esforço pessoal são responsáveis diretos pelo "sucesso" de outras pessoas (*ibidem*).

Diferentes entendimentos sobre os processos de aprendizagem e uso de línguas adicionais são possíveis a partir dos conceitos sobre o "sucesso", compreendido aqui como uma emoção. Refletir sobre as crenças que cada aprendiz traz consigo é indispensável para entendermos as projeções que são feitas por ele/ela mesmo(a) sobre o seu futuro (efeito decorrente da ansiedade), bem como as emoções que emergem no processo de aprendizagem e no uso da língua inglesa.

Metodologia

Esta primeira fase de um estudo de caso (Lüdke; Andre, 1986), de natureza qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) e cunho etnográfico, foi realizada em um curso de idiomas localizado no município de Maricá-RJ, que atende a uma média de 200 alunos(as), tanto na modalidade presencial quanto remota. A escola foi fundada em novembro de 2019, durante a pandemia de COVID-19, com o intuito de atender aprendizes que desejavam continuar ou começar seus estudos de língua inglesa de forma on-line nesse período. A escola de idiomas demonstra preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento dos(as) aprendizes através de planos personalizados e atendimentos individualizados.

O público-alvo da modalidade remota são jovens adultos/as (entre 18 e 35 anos) que desejam crescer em suas carreiras profissionais e acadêmicas. A escola de idiomas atende aprendizes brasileiros(as) que residem em diversos estados do Brasil e em países do exterior, como Estados Unidos, Inglaterra e Portugal.

A escola na modalidade presencial está situada no município de Maricá-RJ e iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2023. Nesta unidade, diferentemente da modalidade remota, o público-alvo são os(as) adolescentes (entre 13 e 17 anos). A perspectiva de inclusão de aprendizes com deficiência tem sido responsável pelo destaque da escola de idiomas no município, mostrando a possibilidade de adaptabilidade de seus materiais e metodologia.

A geração e análise de dados

Durante o mês de setembro de 2024, 108 aprendizes adultos(as) receberam o questionário FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale), desenvolvido por Horwitz *et al*. (1986). Essa escala ajuda na identificação e compreensão de como a ansiedade e os sentimentos relacionados podem influenciar no processo de aprendizagem e uso de língua inglesa (Toyama; Yamazaki, 2018).

O questionário é constituído de uma escala em um modelo Likert, que possui opções desde "concordo plenamente" até "discordo plenamente". Os/as aprendizes leram as 33 afirmações contidas na FLCAS (traduzida para o português) e selecionaram a opção que melhor descreve suas emoções sobre cada afirmação.

Após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética (CAAE 81180124.4.0000.5282), 108 aprendizes receberam a escala e 49 a responderam (34 estudantes da modalidade remota e 15 estudantes da modalidade presencial). Os dados gerados pelas respostas à escala proposta foram analisados qualitativamente, sob a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 1977). As respostas dos/das aprendizes participantes foram analisadas pelas suas individualidades, entendendo a mensagem como ponto de partida, para que a busca "de outras realidades através das mensagens" (*ibidem*) seja possível.

A análise foi dividida em três sub etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consistiu na leitura das respostas à escala de mensuração da AAULA (FLCAS, Horwitz *et al.*, 1986). Na segunda etapa, ocorreu a exploração do material e o tratamento dos dados. As respostas dos/das participantes, bem como os gráficos criados pelo sistema utilizado, foram selecionadas pela "regra da representatividade" e categorizados em temas. Na terceira etapa, as respostas e os gráficos selecionados foram interpretados a fim de demonstrar os entendimentos que os(as) aprendizes participantes compartilharam na pesquisa, com a proposta de criar novas perspectivas sobre o tema e responder às seguintes perguntas de pesquisa:

a) Por que os/as aprendizes participantes sentem a AAULA?

b) Quais são as crenças que emergiram nas respostas dos/das participantes?

c) De que forma as crenças e o conceito de "sucesso" dos participantes podem influenciar no desenvolvimento da ansiedade na aprendizagem e uso da língua adicional?

Primeiras análises

Durante a análise das respostas dos/das aprendizes à escala de mensuração da AAULA (FLCAS; Foreign Language Class Anxiety Scale), alguns elementos foram identificados e relacionados qualitativamente à AAULA. A escala apresenta afirmações para os/as aprendizes assinalarem se "concordam plenamente", "concordam", "nem concordam nem discordam", "discordam" ou "discordam plenamente".

Na asserção 2, disponível na escala, os autores trazem a seguinte frase: "Eu não me preocupo em cometer erros na minha aula de inglês.". Nesta asserção, observo que a maioria dos/das aprendizes (55,1%) concordam plenamente ou concordam com a afirmação.

Figura 1: asserção 2 da FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986)

Analisando, qualitativamente, os dados gerados sobre a asserção 2, ressalto que a maioria dos/das aprendizes participantes se sentem confortáveis em cometer erros ou equívocos durante suas aulas de língua inglesa e compartilham da crença central (Rokeach, 1960) de que a sala de aula é um espaço adequado para cometer erros. Considero essa uma crença central construída socialmente de forma sólida e que continua sendo transmitida por autoridades da nossa sociedade. Os/as aprendizes participantes acreditam que cometer erros faz parte do processo de

aprendizagem de língua inglesa e que através deles haverá a progressão desejada na língua para que o "sucesso" (Plutchik, 1980) seja alcançado.

Já na asserção 15, Horwitz *et al.* (1986) trazem a frase: "Eu fico chateado quando eu não entendo o que o professor está corrigindo." Nessa análise identifico que a maioria dos/das aprendizes participantes (51%) concordam com a afirmação.

Figura 1: asserção 15 da FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986)

Considerando o gráfico acima exposto, destaco que os/as aprendizes participantes sentem a emoção da frustração (Plutchik, 1980) durante as aulas de língua inglesa por não compreenderem o que o/a professor(a) fala durante as correções que realiza. Saliento que a dificuldade na compreensão auditiva é um relato comum dos(as) estudantes de língua inglesa (Vandergrift, 1999) e a apreensão comunicativa (Horwitz, 1986) surge como um fator de ansiedade prejudicando o/a aprendiz nesse processo, visto que ele/ela apresenta ainda limitações em sua performance linguística.

A asserção seguinte traz a frase: "Mesmo que eu esteja bem preparado para a aula de inglês, eu me sinto ansioso". A maioria dos/das aprendizes participantes (55,1%) responderam de forma a concordar com a afirmação 16.

Figura 3: asserção 16 da FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986)

Dessa forma, entendo que os/as aprendizes participantes se sentem desconfortáveis, mesmo quando são avisados previamente e têm a oportunidade de se preparar para a participação durante a aula. O medo da avaliação social negativa (Horwitz, 1986) é um dos elementos que se destacam quando nos referimos à AAULA: o que o(a) outro(a) irá pensar sobre a minha performance linguística e a opinião que construirá sobre mim são preocupações relevantes em qualquer exposição na língua inglesa.

Na asserção 23, há a crença implícita sobre a constante superioridade ("sucesso") das outras pessoas no que tange à performance na língua adicional: "Eu sempre sinto que os outros estudantes falam melhor em inglês do que eu.". Nesta afirmação, a maioria dos/das aprendizes participantes (51%) demonstra se alinhar com essa crença devido à preocupação com seus desempenhos em comparação com os/as demais aprendizes.

Figura 4: asserção 23 da FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986)

A comparação da nossa própria habilidade linguística com a de terceiros é uma característica presente nos/nas aprendizes que demonstram sofrer com a AAULA (Boudreau, MacIntyre, Dewaele, 2018; Silveira, 2024). A superioridade do outro, o "sucesso" do outro, em detrimento do que o/a aprendiz vem alcançando com seus estudos e suas práticas na língua é uma crença periférica (Rokeach, 1960) que intensifica a AAULA, causando mais sofrimento e desconforto em seu processo de aprendizagem. Considero que os/as aprendizes participantes entendem o "sucesso" orientado pelo ego (Nicholls, 1989), visto que ressaltam a competitividade e a comparação com o(a) outro(a). Dessa forma, aspectos negativos da AAULA são intensificados (Newton; Duda, 1993; Walling, 1995) de forma a prejudicar o processo de aprendizagem e o uso de língua inglesa.

Já nas respostas às asserções 14 ("Eu não ficaria nervoso ao falar com falantes de inglês nativos") e 32 ("Eu provavelmente me sentiria confortável entre falantes nativos de inglês."), a maioria dos/das estudantes (71,5% e 65,3%, respectivamente) demonstra concordar com as crenças, sugeridas pelas afirmações, de que é difícil entender os falantes nativos e que esses falantes nativos julgam o desempenho de falantes não nativos de forma pejorativa. Para muitas pessoas ter "sucesso" na aprendizagem de uma língua significa falar "como um nativo", depreciando sua própria identidade e seu sotaque, e estabelecendo uma ideia de "sucesso"

orientado pelo ego (Nicholls, 1989). Dessa forma, essa crença central (Rokeach, 1960), construída colaborativamente em nossa cultura, contribui para que os(as) estudantes se sintam desconfortáveis em situações de uso da língua inglesa com nativos.

Figura 5: asserção 14 da FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986)

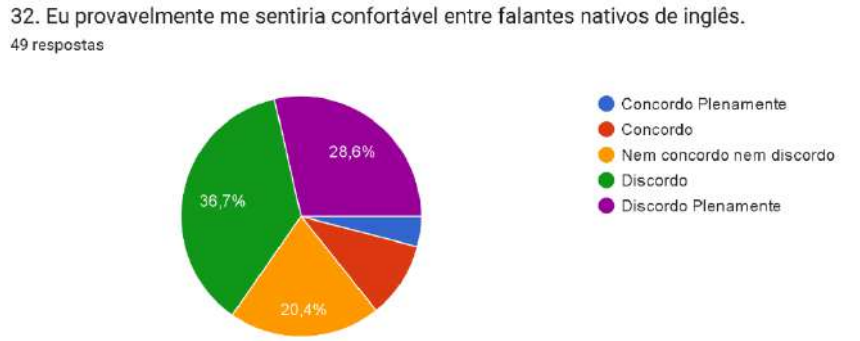


Figura 6: asserção 32 da FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986)

Destaco que a maioria dos/das aprendizes participantes das respostas à escala demonstram ansiedade em contexto de uso de língua inglesa ou em situações em que o julgamento social sobressai. Entretanto, a maioria também demonstra conforto em cometer erros em sala de aula e menos sofrimento durante os processos de aprendizagem do que em cenários de uso cotidiano da língua. Dessa forma, os dados sugerem que a escola de idiomas em que os/as aprendizes se encontram matriculados cria um

ambiente acolhedor aos/às seus/suas estudantes, possibilitando que tenham liberdade para se expressar, cometer equívocos e aprender.

Considerações parciais

As crenças, como construtos sociais, psicológicos e cognitivos, estão em construção e reconstrução o tempo todo, contribuindo para a ressignificação dos processos constantes nos quais o/a indivíduo(a) se encontra durante a vida. Um desses processos é a aprendizagem de língua adicional e seu uso, onde surgem emoções muitas vezes ainda desconhecidas para o/a aprendiz.

Quando destacamos as crenças e a ansiedade na aprendizagem e uso de língua adicional (AAULA), o termo "sucesso", reconhecido aqui também como uma emoção, nasce como uma constante nas vidas dos(as) aprendizes. Conhecermos as crenças, em especial as crenças que se relacionam ao "sucesso", é essencial para que busquemos entender como o/a aprendiz compreende suas projeções futuras, o que é ou não tangível e como cria essa narrativa sobre seus próprios processos de aprendizagem de língua inglesa.

Nas primeiras análises dessa pesquisa em desenvolvimento, através dos resultados obtidos com a escala FLCAS, pude entender que os/as aprendizes participantes sentem a AAULA pelo receio da avaliação social negativa do seu desempenho linguístico, bem como pelas emoções que emergem diante da apreensão comunicativa, como a frustração e o medo. Crenças estabelecidas de forma central (como a dificuldade de interação linguística com falantes nativos de língua inglesa) e crenças periféricas (como o "sucesso" entendido pelo viés do "ego" e as conquistas próprias sendo compreendidas como inferiores à "superioridade" do/a outro/a) emergiram nas respostas à escala FLCAS e na análise qualitativa, demonstrando que o desconforto está presente no

processo de aprendizagem e uso da língua, principalmente nas interações com falantes nativos. Mesmo havendo o entendimento da sala de aula como um espaço adequado para cometer erros (crença central), percebo que a comparação de si mesmo(a) com o(a) outro(a) está sempre em destaque (dentro e fora de sala de aula), visto que o julgamento social ressalta que as interações sociais influenciam diretamente nas emoções do/da aprendiz, principalmente no desenvolvimento da AAULA.

Assim sendo, trago aqui as considerações parciais de minha pesquisa de mestrado, com o desejo de contribuir em um futuro próximo com mais resultados de valia para os estudos em Linguística Aplicada, valorizando o/a aprendiz como ser humano e considerando toda a sua complexidade.

Referências

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

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities, *10.14746 / Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 5, no. 2, pp. 301–325, Jan. 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa edições, 70, 225, 1977.

BOUDREAU, C.; MACINTYRE, P.; DEWAELE, Jean-Marc. Enjoyment and anxiety in second language communication: an idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (1), p. 149-170, 2018.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

GABILLON, Z. 'Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs'. International Online Language Conference, Universal Publishers, 3, 190-203, 2012.

HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, n. 70, p. 125-132, 1986.

KRALOVA, Z. *Foreign Language Anxiety*.2016.

KRALOVA, Z.; PETROVA, G. Causes and consequences of foreign language anxiety. *X Language Journal*, vol. 10, n. 3, p. 110-118, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, The University of Western Ontario, v. 39, n. 2, p. 251-275, 1989.

MacINTYRE, P. D.; CLEMENT, R.; DORNEY, Z. M.; NOELS, K. A. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, vol. 82, n. 4, pp. 545-562, 1998.

MacINTYRE, P. D. Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, vol. 91, n. 4, pp. 564-576, 2007.

MOLINER, P. From central core theory to matrix nucleus theory. *Papers on Social Representations*, *26*(2), 3.1–3.12, 2016. https://www.psych.lse.ac.uk/psr/.

NEWTON, Maria; DUDA, Joan L. Elite Adolescent Athletes Achievement Goals and Beliefs Concerning Success in Tennis. *Journal of sport & exercise psychology*, 01 Dec 1993, Vol. 15, Issue 4, pages 437 - 448, 1993.

NICHOLLS, J. G. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

ROKEACH, M.The open and closed mind. New York: Basic Books, 1960.

SILVEIRA, F. V. R. Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório. Tese de doutorado, PUC-Rio, 2012

SILVEIRA, F.V.R. Ansiedade no aprendizado de línguas estrangeiras: uma análise sob a luz da teoria da valoração. *Pesquisas em Discurso Pedagógico.* Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

SILVEIRA, F.V.R. Foreign language anxiety research and the Brazilian scenario. *The Especialist*. São Paulo: PUC-SP, vol. 41, n. 5, 2020.

SILVEIRA, F. V. R. Pesquisas em Ansiedade na Aprendizagem e Uso de Línguas Adicionais (AAULA): perspectivas contemporâneas, 2024 (no prelo)

SPIELBERGER, C. D.; JACOBS, G.; CRANE, R.; RUSSEL, S.; WESTBERRY, L.; BARKER, E.; et al. *Preliminary manual for the State–Trait Personality Inventory.* Unpublished manual, University of South Florida, Tampa, 1979.

TOYAMA, M.; YAMAZAKI, Y. Exploring the components of the foreign language classroom anxiety scale in the context of Japanese undergraduates. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education.* - https://doi.org/10.1186/s40862-018-0045-3, 2018.

VANDERGRIFT, L. Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, vol. 53, issue 3, pag 168 – 176, 1999.

WALLING, Mary D.; DUDA, Joan L. Goals and Their Associations with Beliefs about Success in and Perceptions of the Purposes of Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, Vol. 14, Issue 2, pag 140 - 156, 1995.

WAITLEY, Denis. *Psychology of Success: Finding Meaning in Work and Life*. New York, USA: McGraw Hill Higher Education, 2010.

WELP, A.K.S. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS, vol. 44, n. 3, p. 70 – 77, jul./set. 2009.

Capítulo 14

Exploratory Practice can't change the world, but there are some important things it can do!

Inés Miller (PUC-Rio) Dick Allwright, and Maria Isabel A. Cunha (PUC-Rio)

Dear reader,

The conversation that you are about to read was a wonderful opportunity to discuss and reflect upon the ideas that Inés presented at the 1st National Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group, held in September, 2024. What motivated the talk was Inés' uneasiness about the current situation that exploratory practitioners, teachers and students alike, face at the schools where they experience being practitioners of learning. Rather than summarizing the content of her presentation for the ensuing e-book, Dick Allwright, Maria Isabel Cunha, and Inés, who have been working collegially on the development of Exploratory Practice, engaged in a conversation about the slides presented. As the discussion was framed around the main themes addressed in the presentation, we hope you will find a flow between the slides and the interaction. We believe that this approach will enrich understanding of our reflection, as it allows for a more dynamic exchange of ideas and we expect that this collaborative effort can lead to some insightful conclusions.

Maria Isabel (M.I.): Inés, thank you for inviting me to discuss the ideas you put together in the slides for your presentation at the Research Group Seminar. And for inviting Dick to join us.

Inés (I.): Yeah, we're meeting here for an exploratory conversation to talk, to converse about this presentation, which I gave two or three weeks ago, in September. I was invited and I decided to share my ideas and some reflections.

M. I.: And you have to publish a text based on your presentation, right?

I.: Exactly! Everybody who presented was invited to contribute to a publication. It occurred to me to propose a conversation around the slides themselves. So, now it's up to us to start talking. We hope the reader will follow along…

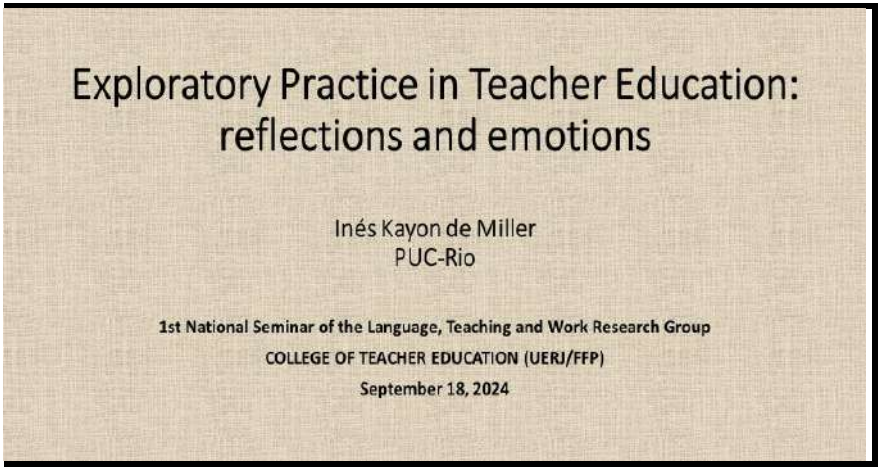


Figure 1 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

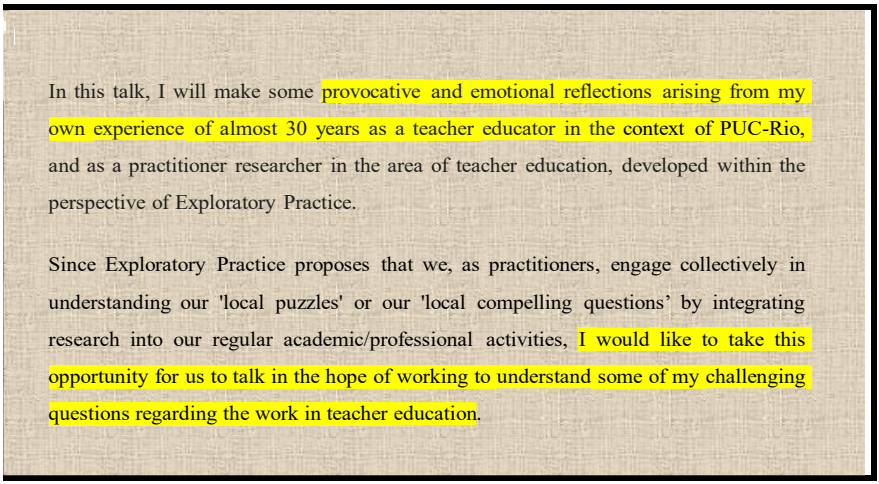


Figure 2 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

M. I.: I can see that the challenges you feel come from the place you are in and responsible for, right? Since you are worried about all this, you are offering an opportunity for these issues to be discussed. I mean, it's an issue for you, you are not just writing about it, or just reflecting upon it. You are in the middle of it.

I.: Exactly. That's why I needed to share all of this with you and with others. I feel it's my responsibility.

Dick (D.): An issue for me is whether what you will do, in actual fact, is to construct an argument, which could come to a solid conclusion in response to your challenging puzzles. Or whether it will be a survey of different approaches, that would say: well, that's the way we are now, rather than a conclusion, which answers the worries that have been explained throughout.

I.: I'm not sure I'm clear about that. But my intention was to show that the current professional situation is not a good one.

D.: So, that made me think of, I'm not suggesting it as a title, but as a way of thinking about it. Is the title in a sense: Exploratory Practice, is it doomed? Is EP doomed? Or, is it just idealistic? Something like that. And if it is, then it sort of requires an answer,

where you can end up by saying: well, it is idealistic, but it's worth fighting for. It's like campaigning for nuclear disarmament. You're not getting anywhere, but you can't stop doing it, just because you can't persuade governments to agree with you.

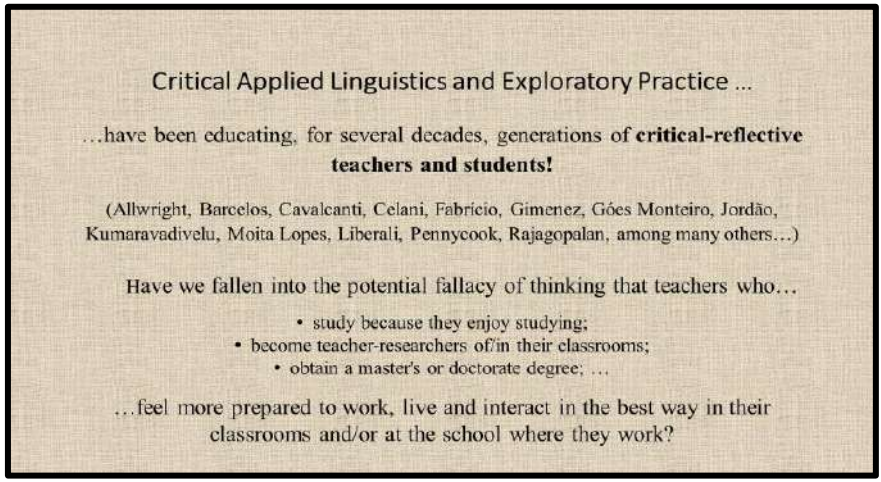


Figure 3 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

I.: I'm thinking that the idea that made me put together this slide was that Teacher Education within Critical Applied Linguistics has tried to educate critical-reflective professionals. So many applied linguists, such as Allwright, Kumaravadivelu, and Pennycook, Celani, Fabrício, Moita Lopes, among many others… But I wonder whether having encouraged teachers to study, to become teacher researchers, to obtain a postgraduate degree, has prepared them to feel more confident professionally, to act critically, emotionally, and reflexively in their classrooms.

M.I.: However, you see the world of questions that people still ask themselves, even with master's degrees, doctorates. Life in the classroom is not necessarily what theory, books, or studies bring, because the doubts, the questions continue.

D.: Shouldn't all education, including professional training, prepare people to keep on asking questions anyway? Not to assume that their training has provided all the answers to all situations, answers that will save them from having to face any more questions, or ask any more questions? To be, in short, endlessly thoughtful professionals?

M.I.: And this can take us to the next slide, when it mentions these teachers who are ethically harassed! Pedagogically, morally harassed... Not respected, basically.

I.: Yeah, respect is also pedagogical. Teachers cannot do what they would like to or have creative ideas in their teaching. It's a moral issue. Living in fear, not trusting anyone in order to survive.

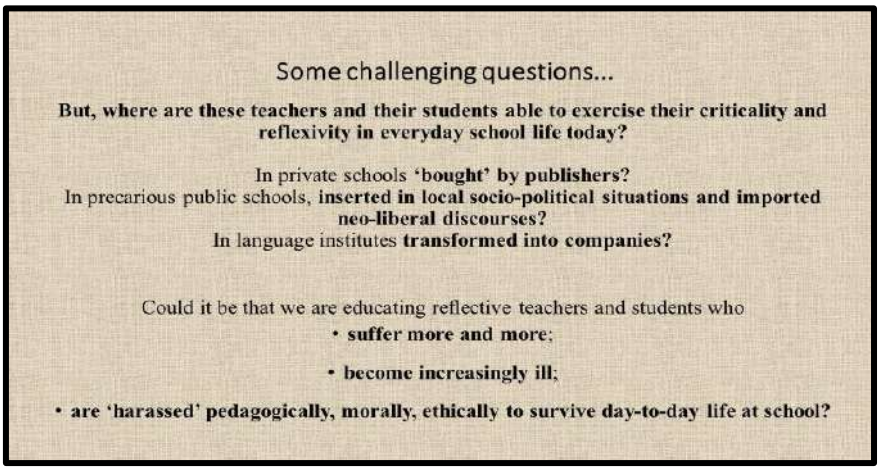


Figure 4 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

M.I.: Exactly. These ethical issues are not discussed in school, they are not discussed almost anywhere, because they in themselves are threatening to positions of power. So... Everyone is left with just the questions but there is no discussion of these issues.

I.: It is, it's a very contemporary issue. It may even change the educational system in the long run. There really is a crisis in

universities – people do not want to work or study there. Regarding the professional choice of being a teacher, there's also a global crisis. It's not just the salary or the pay, it's the lack of prestige, in fact. There is no point in saying that it is a priesthood, that it is a calling.

D.: And that lack of prestige, in an increasingly competitive world, makes it difficult to ask the right questions. Nell Keddie, a British educationalist, put it this way about learners many years ago: "The learners who do best in the British education system are those who know better than to ask the right questions".

M.I.: When we turn to posters produced over the years about teachers' and students' puzzles, we can see that some of the challenges are there.

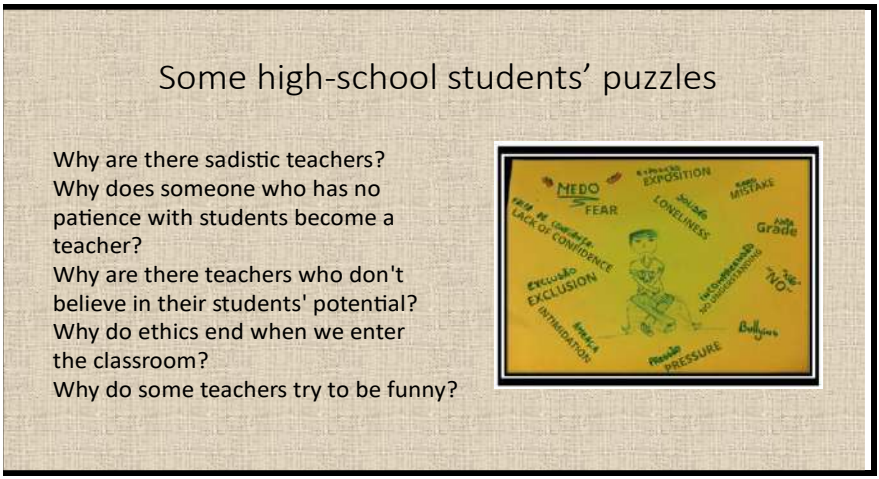


Figure 5 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

M. I.: The important thing now is to discuss the slide. And to look at the themes, which is what we've been doing.

I.: Yes, I think it's very interesting to think about how these puzzles arise. In the case of these high school students - how they face life in the classroom and what they feel, what they experience in their lives in the classroom.

M.I.: And, Inés, where was this specific poster made?

I.: At PUC, a few years ago, before the pandemic, with a group of high school students who visited PUC for an event called "PUC for a Day" to familiarize themselves with the university. We encouraged them to talk about life at school. We gave them paper and felt pens, as we always do in Exploratory Practice workshops. And this boy's poster represents how he feels at school, with all those words, those emotions: sadness, loneliness, exclusion, threat, etc., etc.

M.I.: These puzzles are reflective. It is more philosophical to ask why there are sadistic teachers rather than say that teachers are sadistic. I think it is something we could reflect on. It's an invitation to reflect upon, it's not a direct criticism.

D.: I think that's very important - asking **why** things are the way they seem to be, not just complaining about them.

I.: Exactly. They're asking why people are like that. These are the doubts. I think the second puzzle is a question from a high school student talking about a teacher he sees every day and makes him wonder how a person with no patience with students can be a teacher.

M.I.: But you also hear about other professionals, for example, who have no patience whatsoever with anyone.

I.: That's right. Total lack of patience and total arrogance.

M.I.: That's it. Such teachers are sometimes considered good. It's even considered positive classroom management. Because you are so knowledgeable, you have so much self-confidence that you can look down on others and students.

D.: I've even known learners willing to say they prefer a teacher who exudes total confidence in their knowledge, even when the learners know they are wrong on a particular matter – as, for example, knowledge of current language usage.

I.: Now, look at the next one. It's another huge criticism of the school's stance and of some teachers who don't believe in the students' potential.

M.I.: Yes, but it's because the school really thinks that students don't know anything, they don't have the slightest experience of anything.

D.: And that's about the most depressing attitude for a teacher to take into the classroom.

I.: I think this question leads to the next puzzle, which is about ethics. The school, the teacher, who is not interested in or does not respect ethics. Ethics is just a discourse outside the classroom, but when you enter the classroom, arrogance, authority, the coloniality of knowledge reigns, the teacher knows everything.

M.I.: Now, the poster mentions fear. There is an author, Parker Palmer, who talks about the fears present in the classroom - students' fears; teachers' fears. And, if we think of a school as a place where you form citizens, and if ethics is not discussed, people won't even know what ethics is, in fact.

D.: That makes me think that, in a classroom using the ideas of EP, and when ethical issues arise and get discussed, it might be helpful for the teacher to note, to the learners, that they are indeed discussing the ethics of the language classroom. I'm remembering a teacher whose learners queried the amount of homework they were being asked to do. I don't remember how it was actually treated in class, but it would have been a good opportunity to make explicit the ethical nature of the query.

M.I.: And the puzzles on the next slide, do they also come from that same session?

I.: No, these are very recent, from 2024, when groups of high school students and their teachers, visiting the university, joined a group of future teachers and their teacher educators. They were students from several high schools in Rio de Janeiro, not from the same context. When asked to reflect and formulate their concerns as why-questions, they talked openly, precisely because they were not in their schools, they were in a, so to say, safe environment.

M.I.: Why are they in different colors? Do the colors have a special meaning?

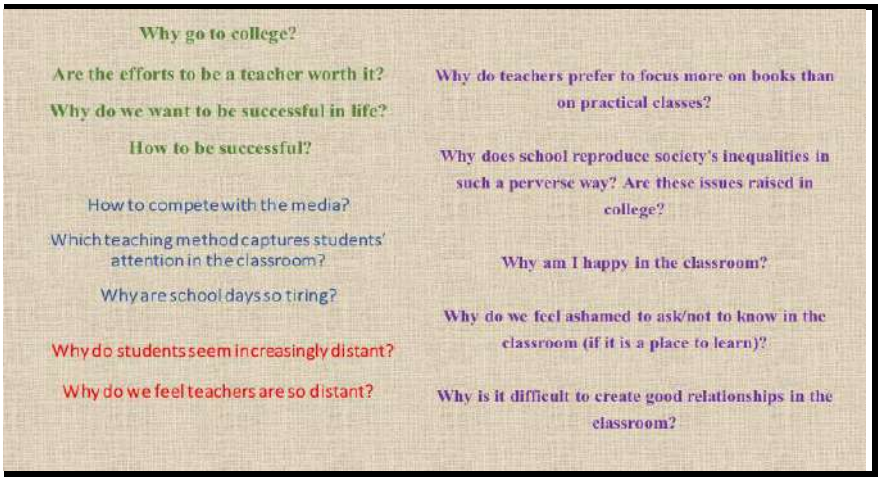


Figure 6 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

I.: The green ones are from students wondering about the value of studying beyond high school and the challenges of becoming a teacher in these uncertain and critical times… I remember that the next two existential questions about success in life led to a deep group reflection.

M. I.: Despite living in the post-method era, we find teachers in the blue group expressing their search for a method that can solve the classic motivation problem. It seems that methodology is the key concern at schools and that by changing the method everything gets better.

D.: I used to ask experienced teachers on Masters courses what their experience had led them to consider their most intractable problem, and "motivating their learners" was always the most common response. The red questions perhaps offer a clue. If teachers don't show any enthusiasm for becoming less 'distant', then that could be expected to affect learner motivation. Perhaps for being in the classroom at all, let alone for actually bothering to learn anything.

I.: The purple group voices the concerns of exploratory teacher educators who would like to see teachers less focused on following the books and more involved with issues of life in the classroom and of social life in general. And the last three ones in this group express feelings of happiness, shame and the difficulties of building interpersonal relationships.

D.: I was thinking, though, a bit obliquely. It seems to me, you've got two ways of looking at it immediately. One is, they are evidence that there are problems in schools. Okay. And you might find people willing to agree that these are problems that are worth investigating. But the other tack on it is saying that these are problems that Exploratory Practice can help both teachers and students address. They are solved in a way by talking about that and helping people find ways of coping and complaining if they need to and so on. Doing something about it. Yeah, so they are, in fact, a sort of way of getting an action plan, which starts off by recognizing a genuine concern.

I remember very early in my career, I was on a train to Lancaster and on the same train by some good chance were members of the Lancaster University Education Department, who said: Well, one thing you have to remember about education is it moves very, very slowly. They were talking about major projects we'd had in the UK to revolutionize language teaching. No, they'd say, we just cannot expect that they will bear fruit as quickly as we'd like. We'd have to be more patient than anybody else, basically.

I.: Sure. I keep telling my students that these ideas are quite old. I mean, this has been discussed and defended since the 1930s. So why has it been so difficult? And now my argument for the past 10 years has been that even if we achieve something with a few teachers, it seems to be worthwhile. But sadly, they face terrible situations at the schools where they work. So, this is what has been bothering me. And that's why I decided to speak out like that. After the talk, somebody said: That was very brave of you to do. So, I guess I bothered some people. I hope so.

M.I.: We've tried to work with coordinators, but it didn't work at all. They resist. They pretend to understand what we're saying. And then they just move on and do whatever they were doing before and forget about it all.

D.: I remember in former Yugoslavia, about 50 years ago, teachers were being very resistant to ideas we were discussing about how they could use their books more imaginatively. They knew they had to use the textbook and that they were going to be chased up by the inspectors to make sure they were on the right page, at the right time of the term and all that sort of thing. But, with all that, there were lots of things you could do to have more fun in the classroom and do the curriculum as planned. But they were so resistant. Then in the end, I'd say, look, what really is the problem? And the answer was: The inspector wrote the book. There were no puzzles about that. But when I then talked to the inspectors, they said: We'd love them to innovate. They were just scared by the system. This was Tito's system, where they had a political manager in every setting as well. And they were frightened to actually innovate, even if their inspectors were telling us that they wanted them to. They could not really believe that they were being honestly encouraged. Fifty years is a long time ago, but, even without the overt political pressure, such attitudes still persist.

I.: Yeah, I think there's a parallel situation here lately. I have an MA student who works for a language course. He's a coordinator. And for two or three years, they've been telling teachers: These are the books. This is the material. This is the PowerPoint. This is everything that the company produces. But you can be creative. Do what you like. And then teachers say: Well, how can I do what I like? It's similar to your example, but they're still confronted with this dilemma: How to do it? And can I trust this thing of being creative? Because if I do something slightly different, maybe I'll be evaluated negatively. So, they don't believe in the orientation, which could create problems. Also, they keep being observed.

M. I. : It's strange that, for political reasons, Freire's ideas working with autonomy, claiming for a pedagogy of the question, have been more influential worldwide than in Brazil!

I.: That's why the next slide shows a variety of initiatives inspired by Brazilian Critical Applied linguists and Exploratory practitioners. Chats with engaged specialists to discuss gender, intersectional issues and decolonial language education.

M.I. :And there's the Exploratory Practice e-book in which we highlight the puzzle "Why seek to understand the language classroom?" and share narratives of teachers and students working to understand life in the classroom. The poster "Why can teachers copy answers and students can't" is a strong example of students questioning the hierarchical and colonial classroom authority.

I.: The illustrative narrative shows a teacher practicing attentive listening when, in a Freirean way, he reorients the class to include a student's suggestion. In a sense, all these examples are pedagogical actions drawn from Brazilian socially deprived realities that can generate what Freire says in his quote "In a country like Brazil, keeping hope alive is a revolutionary act."

Figure 7 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

D.: I'm afraid that the lesson seems to be that in education, the people who are revolutionaries in any way at all have to set their own schools up. You know, with Freire going around doing what he wanted. Another example is A. S. Neill's Summerhill. He had to set up his own school because the way he wanted to treat education just wasn't possible, within the national state education system.

I.: And so many others. José Pacheco, in Portugal. But they have all, in a way, failed. I mean, there are ideas here and there, but...

D.: They depend on a charismatic individual, typically, and a social setting that supports them, parents, you know, people who want to send their kids to these schools.

M. I.: Yeah, there's a group here in Brazil called Romantic Conspirators. So, as the name suggests, it's idealistic, romantic. They understand that it's something out of reality.

D.: My memory of visiting the Cultura in Rio throughout the 1990s and being very pleased when I heard from teachers, from all parts of the system, I imagine, not just Cultura teachers, saying that, you know, thinking about Exploratory Practice had reminded them why they wanted to be teachers. That they really could find a way of enjoying being a teacher in spite of all the pressures that were on them to behave badly in their own terms, you know, and not be the sort of teacher they wanted.

I.: In the contexts of Brazilian teacher education, three different modalities of Practitioner Research have been working as ways of helping teachers to become transformative intellectuals, as proposed by Giroux. Also, some Brazilian applied linguists have been integrating notions of decolonial literacy into daily teaching and working towards ethnic-racial struggles in school and academic environments. Allwright and Miller have been defending the importance of working to understand the classroom as a potential way to overcome burnout.

D.: Burnout seems sometimes to be the entirely logical and predictable response for teachers facing the sorts of intractable

professional issues we have been talking about. Proponents of Reflective Practice and Action Research have offered ways for teachers to look for answers to their pedagogic problems, and perhaps thus get over, or even avoid, burnout. EP offers its own set of ideas for the language classroom, all centered on the fundamental notion that trying to understand a problem is the first step to finding an appropriate response to it. And going further than the other proposals, by suggesting that it is not only the teachers who can benefit from working to understand the classroom. Indeed, it may be even more productive, for all, if the learners themselves are fully involved in not only posing the questions but also in working to understand them.

M. I.: And Exploratory Practitioners have also discovered that working for understandings, without necessarily reaching any articulated solutions, actually can sometimes resolve problems, by influencing everyone's attitudes to the problem situation, and influencing classroom behaviour even subconsciously.

I.: The next slides bring reflective narratives of two Brazilian teachers who are trying to act in an ethical and respectful way with their students. These pedagogical practices, as all practices, are context-sensitive. So, we find the first one facing a concrete classroom dilemma.

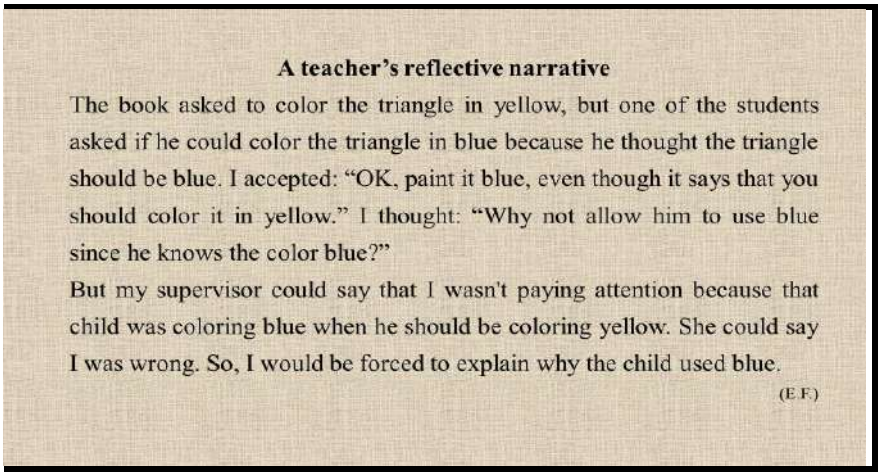


Figure 8 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

I.: As she reflects, we find the teacher's struggle between acting according to her own beliefs and her worry of suffering the consequences due to private sector institutional pressures.

M.I.: So frustrating to see the teacher's awareness of her decision being potentially misunderstood by the supervisor. She fears her freedom is threatened, she feels this disrespect may affect her self-esteem. The teacher gets addicted to following what the institution imposes and, what's even worse, she stops trusting her ability to teach according to her beliefs.

D.: Another way of looking at it also is that if it doesn't work, you can blame somebody else: "I did what I was supposed to do and that's as much as I could be expected to do". That also seems to be a recipe for unhappiness, however, and for the early onset of burnout, if the teacher, as seems likely, feels actively prevented from being the sort of teacher they want to be: a good professional.

I.: Could this explain why teachers are finding it difficult to be reflexive and creative? After all, some schools are being bought by publishers. It's not the teachers' fault. It's that the system is very averse to these ideas, to freedom. I've watched a recent talk by a

Portuguese educator, Antonio Nóvoa. He's working internationally and he says: Give the teachers freedom, all teachers need is to be free.

D.: But freedom without resources is surely asking for trouble.

I.: The next narrative is a good example of an entirely different situation in which a public sector teacher involves the whole group in a collaborative activity. She understands her students as partners, as being able to contribute ideas to collaboratively adapt the activity she had proposed. In this sense, she creates a classroom atmosphere where her attitude invites the kids to say how they were feeling and a student sensed that she would be expecting a happy face. He comes up to her and says: Can I do both? A happy and a sad face? The teacher accepts Julio's suggestion.

Figure 9 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

M. I. : When the student proposes his adaptation, we can feel that he takes the chance to transform a language exercise into an opportunity to express the various qualities of life in the classroom. When he expresses his own, the group joins and voices their feelings. For an EP practitioner, the PEPA is a strong creative tool

that contributes to the social transformation of the classroom dynamics by expanding the power of participants' agency.

D.: Do you remember my old story of a teacher who had yellow post-its for children to put on the wall after each English lesson when they went out of the room? They could put a smiley face or a frown or whatever represented their state of mind about the lesson. And the teacher reported one day that having looked at all the face pictures, it looked like the students had had a nice time the day before. But one person had drawn a frown, not a smile. The teacher asked what had gone wrong for the person who drew the frown. A boy said: Well, we were playing a game and I lost, didn't I? The teacher had not understood that if you play a game that has winners and losers, you shouldn't assume that the losers will remember the game as fun, even if they appeared to be enjoying it at the time. What is good about this story is that it shows the teacher was the sort of teacher who wants to understand what is going on in the classroom, and has found a simple way of treating the students as humans, and so helping everyone in the class develop a common understanding.

I.: I wonder why it is such a gigantic challenge to work towards the humanization of life at school – inside the classroom and in other school environments – and towards the recognition of the emotions experienced by everyone who lives in schools.

M.I.: Could schools learn to work with students and their families collectively so that children and young people could discover what they know and what they want to know more of? Could schools stop highlighting students and teachers' mistakes and what they need to improve?

I.: Another intriguing issue is why do schools resist creating interesting opportunities for students to construct knowledge that would be more meaningful for everyone. Why do schools have to be boring? And why can't teachers problematize what curriculum planners impose?

The other day, I asked one of my younger grandchildren what interesting things he was doing at school. He said: Oh, nothing

much, nothing much. He's being more and more, I don't know, I don't want to say depressed, but more or less feeling that school is becoming boring. But this Saturday, he invited me to go to his school event where they were showing all these wonderful things that they are doing. So, I told him on the next day: You keep saying that you do nothing interesting, but you did this wonderful experiment and you drew those great images of Egyptian gods! I don't know why this is so. Maybe it's the routine that takes away all the interest.

D.: I suspect children are reluctant to talk about their school experiences for fear their parents will dig ever deeper and it will get embarrassing. One of my grand-daughters replied to her grandmother who had asked how school had gone that day: "It's school, Gran!" And that stopped the conversation dead. But at other times she had a lot to say, without needing to be asked. It all revealed that she had 'seen through' school, and had seen that it was a sort of game you could decide to play, and play well, but without ever forgetting it was a game, with rules you probably would want to change but would be unable to. So why talk about it? It's a routine you can decide to live with.

M.I.: Maybe it's not the routine. They seem not to talk enough about what they do, they are not encouraged to reflect upon what they are doing. One of these days, while we were reading a short story, a student said that those classes were like mind opening and that that should be more frequently done.

D.: Yeah. But that makes me think there's a, well, we've been over this many times before probably, but the idea that EP is situated in the language classroom, rather than any other subject in the curriculum, for a reason, but it wouldn't have to be at all. And it might not be people's preferred way of running a language classroom, anyway. But, actually, the language classroom obviously offers things that other classes wouldn't to a teacher, to be able to talk about language and what it means to people, for example. But I was thinking whether a thrust of everything we've been doing over the years is not in fact that we should worry so

much about whether teachers can revolutionize the way they teach. We are more concerned about whether teachers, however minimally, can help themselves understand better what's going on, can help the learners better understand what's going on, whatever the circumstances are, however dire they are from the point of view of management and so on. EP is a way of coping with the current situation rather than revolutionizing it. And sometimes we actually find that the work for understanding produces itself a sort of revolution anyway.

I.: Indeed, Dick. We believe that we have been proposing, in a revolutionary way, that students and teachers should be considered life-long learners. Teachers developing their own idiosyncratic ways of teaching and students their own idiosyncratic ways of studying. We see both students and teachers as learners.

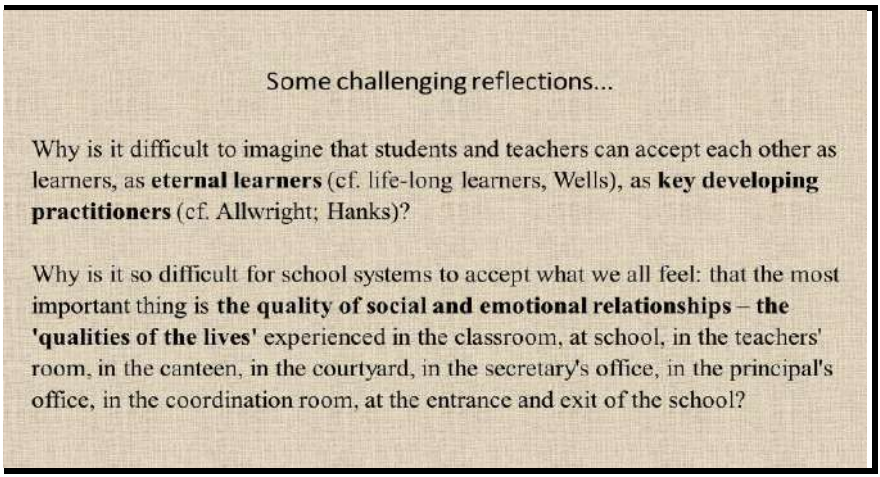


Figure 10 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

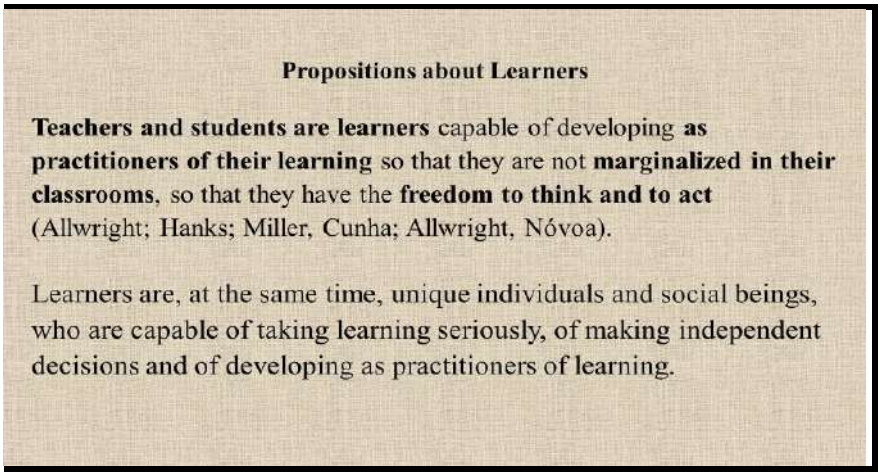


Figure 11 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

D.: If these propositions seem hopelessly idealistic, given what we know about the problems teachers face, in 'the real world', it might be worth noting that idealistic thinking can, and in our experience does, help produce practical ideas, ideas that are at least worth trying out. That's surely how EP developed, and is still developing. A person may think treating learners fully as 'developing practitioners of learning' is an impossible dream at present. But that surely doesn't mean it's not worth working for.

It's a bit like working for the Campaign for Nuclear Disarmament, CND, in the UK, you know. You have to imagine that it's possible, and keep on imagining that it's possible to persuade other people as well. It hasn't yet produced the desired policy change. Nevertheless, I still find it worth making the effort, you know, and could not forgive myself for not keeping on trying.

I.: Whenever you mention the rallies for the Campaign for Nuclear Disarmament, I immediately think of our events. I mean, our events are rallies of people who have been doing different things, creative and investigative with other people. In the next

slide we have a collage with examples of what teachers and students bring to our Exploratory Practice annual events.

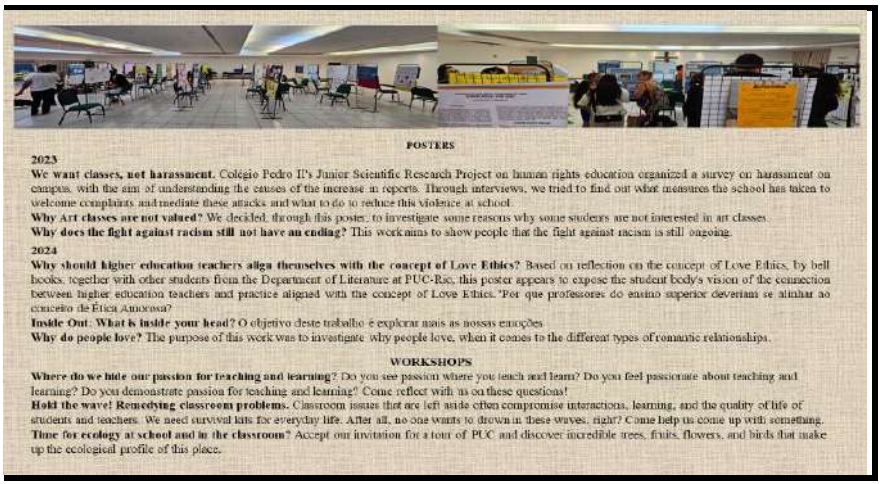


Figure 12 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

M.I.: In 2023, it was all about social issues. There were posters protesting against school life: We want classes, not harassment. Why Art classes are not valued? Why does the fight against racism still not have an ending? In 2024, it was all about emotions and interpersonal relations. For example: Why should higher education teachers align themselves with the concept of Love Ethics? Inside Out: What's inside our head? Why do people love?

I.: Apart from such philosophical posters, I was fascinated by one that shared a game about fake news. The group of High School students created a game for players to invent their own fake news and in the process understand what is involved in falsifying facts.

M. I.: Workshops are other high points in the events. They are organized by groups of students and teachers, sometimes from different institutions – schools, universities, language courses – around memorable themes such as: Where do we hide our passion

for teaching and learning? Hold the wave! Remedying classroom problems. Time for ecology in the school and the classroom?

D.: I think it's worth saying that, even if EP works to understand, rather than to directly solve a wide range of classroom issues, there's a lot it can do, and is doing, simply by encouraging a wide range of questions to be raised and for work to be done on them. Learners appreciate their questions being taken seriously, and working for understanding can be expected to be productive, at least sometimes, in a way that itself can facilitate change.

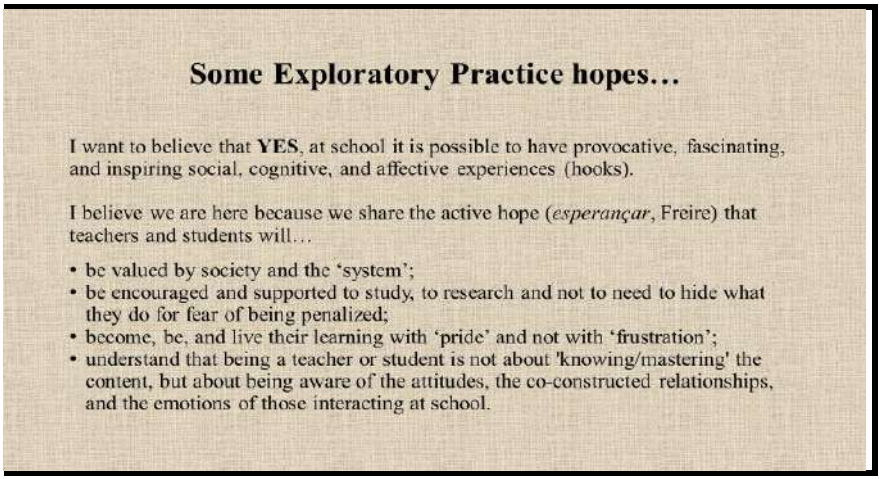


Figure 13 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

I.: Speaking of hope, we fully empathize with Freire's *esperançar*, which does not mean hope as mere or passive waiting but as hope-in-action. To us, Exploratory Practice is a pedagogy of hope, as Freire puts it.

D.: Yeah. And very much a matter of hope in action. To doubters who think hope isn't enough you can say: Wait, of course not, it really needs action. Actively adopting EP isn't going to solve all language teaching problems, but it can be expected to help people, teachers and learners, have a little better time in class, and

enjoy teaching better and enjoy learning better, and so on. And, you know, it's up for grabs for anybody who wants it. Nobody should think of imposing it on anybody. That would surely be totally counter-productive.

I.: Oh, yeah. That we all agree with. It can only be done on a voluntary basis.

D.: But that's what you have been doing in Rio all these years since I retired. You've been going on, keeping on encouraging people that there are things they can do that might make life a little happier in the classroom for everybody. And more productive.

I.: But we've been resisting when people say to make quality of life better. We've been pointing out that EP is not trying to improve life in the classroom. We're trying to work in the direction of understanding, and sometimes things can get even worse. I don't know whether you would agree with this, because you were just saying doing better and better and better. So, you mean better understanding? But can we guarantee or promise that it will be better?

D.: This is all a development in EP thinking that I haven't really faced before, I must admit. I have treated understanding as almost guaranteeing a positive outcome, even if it's only a feeling that a question has at last been actually addressed rather than just, as we might say, 'swept under the carpet'.

I.: The other day, a student in a class said that he is now able to cry because for years and years, he must be 22, 23, he was unable to cry. But where did he say this? In a class, at the end of the year, which was clearly a PEPA. We were trying to answer: What did we learn? What did you learn? What do you want to learn more?

M. I.: But this most frequently happens when we are working with lived experiences in our practice. I think that this is because we, in a way, we are talking about feelings, experiences. And among these experiences, there are many that we would like to share. And have some kind of, I don't know, help from everybody. As Adriana Nóbrega, who works with emotions says, every puzzle is loaded with emotions.

And these emotional moments happen in EP sessions or classes. It happens so recurrently that there must be something that people, students, teachers feel that this is a space to talk about something they have no space for. I see it that way constantly, you know. That's the therapeutic side of Exploratory Practice.

D.: The notion of a 'space to talk' is surely a matter of trust, of mutual trust. To some extent that seems to me to be a personal quality. Some people demonstrate trust in their relationships with others, and that, in turn, seems to help establish an attitude of trust in whoever they interact with. The most obvious example of this that comes to mind is my experience of visiting Rio and working with you both throughout the 1990s. I saw you two, you know, enabling people to trust you and others in the same room, you know, because of the way you behaved with people. Even more strikingly, this is what I observed in teachers who had been working with EP in their classrooms, and especially with their learners at the annual EP events.

I.: The learners, in particular, spoke of discovering that their teachers were willing to listen to what they had to say, and their teachers spoke of discovering they could trust their learners to be serious about wanting to understand what was going on in their learning lives. Our much-missed former colleague and friend, Hadara Perpignan, explored all this fascinatingly in her 2001 Lancaster PhD thesis, and showed how the establishment of trust is crucial to effective pedagogy.

D.: I'm also reading at the moment a new book by an extraordinary woman, Angie Zelter, activist on all sorts of fronts, about her life as an activist doing direct, non-violent, but direct illegal actions on countless fronts. And one way she sums it all up is: I have to keep on believing that it might work because otherwise you've given up hope completely. And to do that in public would be even worse if you announced that you weren't going to bother anymore. And you need to be encouraging other people to hope. And the only way to do that is demonstrate that you do hope

yourself. It's something that you're working for, even if you know you haven't succeeded as much as you'd like.

I.: Oh, how beautifully put!

D.: I keep on going back to CND, but one of our most distinguished leaders of the movement over the years, Bruce Kent, used to end up his talks by saying: "Nobody can do everything, but everybody can do something". And I think that's a useful way to do it. So, idealism mustn't look as if only the ideal is imaginable. Everybody can do something which is helpful, but they can't expect, or be expected, to do everything.

I.: Dick, I've been using your phrase when you say: Well, it's probably not going to be in my lifetime. So, it won't be in our lifetime either. But I think the last slide says it all.

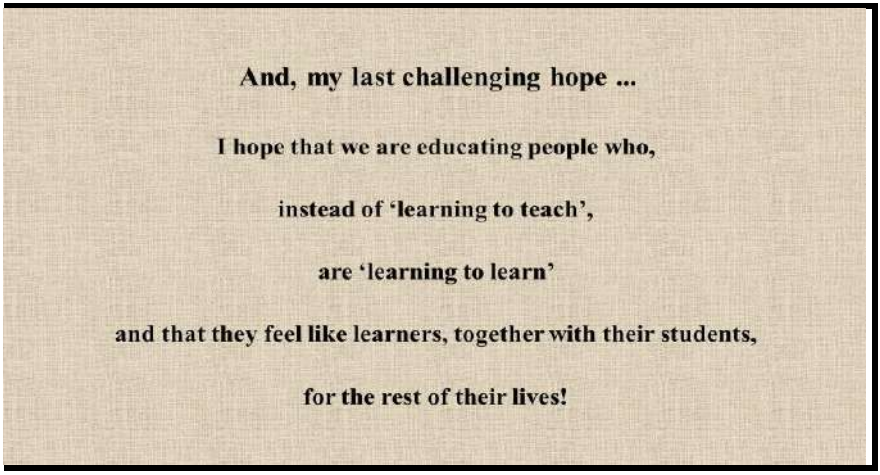


Figure 14 – Slide presented at the Seminar of the Language, Teaching and Work Research Group
Source: Inés K. Miller

We hope that the conversation that you have just read has been an opportunity to join in our reflection upon the themes discussed in the seminar presentation. For us, it was a gratifying experience. We were able to express our concerns about some educational contexts where teachers and students

have been suffering a lack of pedagogical freedom as well as a lack of respect for moral and ethical issues. We have pondered over the value of Exploratory Practice – a fundamentally ethical framework – in the lives of these practitioners of learning. We delved into the four decades of our involvement with these utopian ideas only to find ourselves more hopeful in them and in the need to persevere in their development. In the midst of worrying worldwide conflicts and from a Freirean perspective, we keep on believing that esperançar/hoping is moving forward, joining together with others to do something else.

Inés, Dick and Maria Isabel

References and additional background reading

ABREU, M. S.; ROCHA, C. H. Translingual crossings: an enactive-performative approach to a pedagogical guide for the teaching of Portuguese as a welcoming language to children. **Critical Inquiry in Language Studies,** 2024, v**.** 21, n. 4. Disponível em: https://doi.org/10.1080/15427587.2024.2381499. Acesso em: 05/03/2025.

ALLWRIGHT, D. From teaching points to learning opportunities and beyond. **TESOL Quarterly**, 2005, n. 1, p. 9-31, March 2005.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. (eds.). **The developing language learner: an introduction to exploratory practice**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

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

BARONI, P. **As emoções no cotidiano da escola:** nossos fazeressaberessentires. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em andamento.

CAMPAIGN FOR NUCLEAR DISARMAMENT. Available at: https://cnduk.org. Accessed on: 03/05/2025.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, 2005, Pelotas, v. 8, n.1, p.101-122, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792. Acesso em: 01/03/2022.

CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIEVE, S; MILLER, I. K. What do we mean by "quality of classroom life"? *In*: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (eds.). **Understanding the language classroom**. London: Palgrave Macmillan, 2006.

GIMENEZ, T.; GÓES MONTEIRO, M. C. (eds.). **Formação de professores de línguas na América latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching**: Puzzling About Principles and Practices, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2017.

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

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (eds.). **Formação "desformatada'**: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KEDDIE, N. Classroom Knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (ed.). **Knowledge and Control**: new directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.

KENT, B. ***Building the Global Village***. Harper Collins, 1991.

KENT, B. ***Undiscovered Ends.*** Harper Collins, 1992.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LIBERALI, F. **Formação crítica de educadores**: Questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of Exploratory Practice. **Educational Action Research,** 2020.

MILLER, I K. Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: da Eficiência à Reflexão Crítica e Ética. *In*: MOITA LOPES, L. P**.** (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Com quantos fios se tece uma reflexão?** Narrativas e argumentações no tear da interação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. 1ª edição (1963). São Paulo: IBRASA, 1960.

NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociossemiótica. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NÓBREGA, A. N. A. K. O afeto e a socioconstrução do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, PUC-Rio, v. 2, n. 1, p. 47-60, 2003.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 01/03/2021

PACHECO, J. **Escola da Ponte** - uma escola pública em debate, Cortez Editora, 2015.

PALMER, P. J. **The courage to teach**: exploring the inner landscape of a teacher's life. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: A Critical Re-Introduction. New York & London: Routledge, 2021.

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.

PERPIGNAN, H. **Teacher-written feedback to language learners**: promoting a dialogue for understanding. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Lancaster University, Reino Unido, 2001.

PIEDADE, R. S. **Construcões identitárias no contexto de formação de professores de línguas.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística crítica**: Linguagem, Identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIO DE JANEIRO EXPLORATORY PRACTICE GROUP. Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula?, 2020. Disponível em: https://tinyurl.com/czk54amx. Acesso em: 05/03/2025

RIO DE JANEIRO EXPLORATORY PRACTICE GROUP. Why seek to understand life in the classroom? Experiences of the Exploratory Practice Group, 2021. Available at: https://tinyurl.com/4fc853mx. Accessed on: 03/05/2025.

ROMANTIC CONSPIRATORS. Disponível em: https://romanticosconspira.wixsite.com/rcss. Acesso em: 05/03/2025.

SOUZA, E. S. F**. O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada**: sustentabilidades de participação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J. Z., HALU, R. C. (orgs.). **Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.279-303.

ZELTER, A. **Activism for life**. Luath Press Ltd., 2021**.**

Capítulo 15

Educator wellbeing – a pivotal quality factor and survival challenge

Effie Kyrikaki (NeuroLearningPower®)

Introduction

Teachers are dreamers, often driven by their passion for learning and a desire to make a positive impact on their students' lives. In the field of language education, teachers are motivated by a deep and passionate urge to connect their students to the world. However, they may face difficulties in realizing their aspirations. Mostly novice as well as experienced teachers are likely to be confronted with increased workloads, challenging relationships and lack of support and appreciation, which can contribute to stress and burnout (Raiskaya & Tikhonova, 2019). While the primary objective lies in concentrating on the linguistic and academic advancement of English language learners, it is equally crucial to direct attention towards their instructors to discern and ameliorate stressors impacting their overall well-being. This proactive approach serves a dual purpose of aiding both educators and students, given the reciprocal influence on each other's emotional states and performance (Kyrikaki, 2023). Furthermore, the changing educational landscape, where teachers act as coaches and learning facilitators, requires a new outlook on pedagogy and learning processes.

This article provides a review of teacher well-being, highlighting its importance for student outcomes and educational

success. Additionally, the adverse effects of teachers' long-term stress and burnout are discussed and measures for their support are proposed. Finally, the article briefly introduces NeuroLearningPower®, an innovative framework and a cognitive-behavioural intervention designed to empower educators and support their students' thriving.

The Concept of Teacher Well-Being

The concept of well-being, being – "ef zin" or "good living" in ancient Greek – has been a topic of intense interest throughout history, from Aristotle to Martin Seligman's PERMA. Positive Psychology offers an integrated perspective of well-being, stating that actually, well-being is not only one or the other but rather a combination of personal traits and responsibility with societal contexts. As Seligman (2011) states "positive psychology is the study of positive emotion, of engagement, of meaning, of positive accomplishment, and of good relationships (p. 89)". To create a synthesis of the building blocks of well-being, Seligman proposes PERMA, a model comprised of Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment as well as strategies to achieve each. It becomes thus obvious that well-being is not merely a personal matter pursued by the individual; it includes all the domains and contexts where people operate and interact, such as bilingual or multilingual classrooms.

Thus, teacher well-being, both in general and in the language teaching context, can be influenced by a variety of factors, including personal characteristics such as self-efficacy, resilience, and optimism (Day & Gu, 2010). Social factors, such as peer support and mentoring, also play a significant role in determining teacher well-being (Kyrikaki, 2023). Finally, systemic factors that can enhance teacher well-being include positive social relations with administrators, parents, and colleagues, a supportive school climate, and teachers identifying with the school's values (Day & Gu, 2010).

Teacher Wellness as a Factor of Student Well-Being and Success

Student well-being, as defined by Noble et al. (2008), includes positive emotions, resilience, self-improvement, and satisfying learning experiences. Its close relationship with teacher well-being is obvious. Under the pressure of the pandemic and the reinforcement of initiatives such as the OECD PISA profiles and the UN Edu2030 goals, well-being is now included in the main educational goals of many countries. Education is thus entering a new era, where well-being functions as support for learning.

Contemporary literature links the mental health and well-being of teachers with student learning outcomes (Mercer, 2021). Indeed, teachers with high well-being are able to create positive educational contexts (Klusmann et al., 2016) and better collaboration in the classroom (Forster et al., 2022), are more creative and promote student participation and success (Briner & Dewberry, 2007). Furthermore, students taught by teachers with high well-being are more likely to have increased emotional well-being (Holfve-Sabel, 2014).

One of the earliest and most notable studies conducted within primary and secondary schools in the UK and involving 24,100 staff (Briner & Dewberry, 2007) focused on three aspects of teacher well-being: 1) validation and care, 2) work overload, and 3) job enjoyment and stimulation. The report also focused on high achievement rates in student SAT (Statutory Assessment Tests) results. After controlling for pertinent variables, such as the proportion of absentees and students with special educational needs, a significant positive correlation between staff well-being and SAT results has been discovered. The report underscores that 8% of the variability in SATs outcomes can be attributed to teacher well-being. This finding is critical because, in contrast to factors such as students' social class, absenteeism rate, and the number of children with special educational needs, teacher well-being, and health may be more modifiable and amenable to change. Additionally, the study established a link between teacher health

and well-being and the "value-added" measurement of student success, indicating that teachers' health and well-being are significant contributors.

Not surprisingly thus, among the conclusions of a report compiled during the COVID-19 pandemic, UNESCO states: "Teachers are at the frontline of recovery and need multi-faceted support. […] In addition, teachers need assistance to build their resilience by ensuring their well-being, providing opportunities for mentoring and peer learning, and fostering intrinsic motivation (UNESCO, 2022).

Teacher Stress — a Global Epidemic

A realistic appreciation of the current circumstances is required in order to propose sustainable measures for the development of an educational ecosystem that promotes the well-being of all its parts. Teachers globally face excessive levels of stress and burnout, with significant impacts on their health. Burnout in teaching, as a multidimensional concept, is characterized by intense and prolonged exhaustion, accompanied by emotional, physical, cognitive and social symptoms (Smetackova, 2017), as well as reduced performance and relational alienation (Maslach et al., 2009).

Education is burdened with excessive stress rates and health problems related to burnout, which exact a heavy toll on society both financially and emotionally (Acheson et al., 2016; Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L., 2019). Even preceding the pandemic, a survey on the quality of work life among 30,000 teachers in the USA by the American Federation of Teachers (2015) revealed that 73% find their work stressful "often", a significantly higher percentage than the 40% rate of general population workers with a similar response (The American Institute of Stress, 2023).

Language teachers in particular are facing an array of domain-specific challenges in the personal, societal, and contextual domains. Psychological factors may include inadequate language

proficiency, which creates heightened anxiety for both teachers and students (Horwitz, 1996) potentially mediating burnout (Nayernia & Babayan, 2019). Other personal challenges are limited pedagogical knowledge, highly demanding methodologies, low self-efficacy, and emotional labour that pose potential risks even for seasoned educators (Acheson et al., 2016; Li, 2021; Mercer 2021).

Effects of Stress on Teaching

Studies show that stress and emotional exhaustion have a multidimensional impact on teaching patterns and, consequently, student outcomes. The detrimental consequences of teacher stress on educators' quality of life and health have long been established (Antoniou et al., 2006). Similarly, the challenges it presents for the educational systems worldwide, with high levels of quiet quitting or outright attrition have also been substantiated (Acheson et al., 2016; Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L., 2019). What recent studies are further demonstrating is that emotional exhaustion seriously affects teaching patterns and consequently student outcomes in multiple ways.

Firstly, teaching quality is affected; there is a higher probability that stressed educators will resort to outdated instructional practices, such as teaching to the test, and not the general curriculum (Putwain & Roberts, 2019) thus lowering students' academic achievement (Klusmann et al., 2016). Additionally, stress is correlated with lower levels of self-efficacy (Smetakova, 2017) rendering educators less adept to support a model of prosocial classroom model where teachers serve as role models of social competence for their students (Wettstein et al., 2020).

Another adverse effect of teacher stress is on students' behaviour; although teachers report that student behaviour is a major cause for stress, there is also evidence that educators under stress respond differently to disruptive behaviours causing a vicious circle of negativity in the classroom (Hojo, 2021; Hughes & Kwok, 2006), and failing to support the students for whom their

encouragement would count the most (Forster et al., 2022). Moreover, burned-out educators are more reactive and likely to refer students for behavioural issues (Embse et al., 2019), which in turn demoralises students leading to lower performance (Klusmann et al., 2016).

The Relational Aspect

More importantly, teacher exhaustion affects student-teacher relationships and subsequently the relational aspect of student well-being **Is**olation and alienation, typical characteristics of burnout, can create difficulties in interpersonal teacher-student relationships (Hughes & Kwok, 2006). In addition, emotional contagion - the spontaneous emotional convergence - between teachers and students automatically transmits stress and other negative emotions from teacher to students, unintentionally affecting students' well-being and learning outcomes (Frenzel et al., 2021).

At the same time, humanity is facing an unprecedented global surge in mental health issues among children and adolescents. In Europe alone more than 11 million young people, 20% of the child and adolescent population face mental health problems (EU, 2024, and the World Health Organization states that 1 in 7 young individuals, aged 10 to 19, experience a form of mental health disorder impacting their educational readiness, which often goes unnoticed and unaddressed (WHO, 2021) adding to the burden of educators.

Teacher Support Measures

The evidence for the benefits of well-being on the quality of life and effectiveness of teachers, professional burnout as well as the global mental health crisis highlight the need to create appropriate interventions (Kyrikaki, 2023) in initial and life-long teacher education. Support measures involving the personal, societal, and contextual domains are further examined in the next sections.

Personal Empowerment Strategies

A key factor contributing to teacher's holistic wellness is the development of a Holistic Well-Being Mindset (HWBM). As defined by the American Psychological Association, a mindset is "a state of mind that influences how people think about and then enact their goal-directed activities in ways that may systematically promote or interfere with optimal functioning" (APA, 2023). An educator with HWBM would host beliefs about the importance of his/her own wellness in every aspect of life not only for personal quality of life but also for their teaching efficacy and their student's outcomes. This, in turn, would lead to adaptive coping strategies and daily behaviours promoting the pursuit of holistic wellbeing. Interestingly, coping involves several cognitive and psychological factors that assist the individual to derive meaning and remain abreast of challenges in the personal and professional field. Adaptive coping refers to a set of cognitive and behavioural strategies employed by individuals to effectively manage and cope with specific demands that may exceed their available resources (Stephenson et al., 2016).

Emotional resilience which can derive from a well-being mindset concerns not only the management of adverse experiences but also the ability to maintain balance, meaning and commitment in daily teaching (Day & Gu, 2010). Ecological goal setting, realistic optimism and emotional intelligence are further important factors in enhancing resilience, as are self-care, mindfulness, and sensory desensitizing exercises (Kyrikaki, 2023; Mansfield et al., 2018).

It is important to note that these strategies are particularly critical for female educators. According to a recent longitudinal study, the trend of female predominance in ESL is rising with women covering 68.6% of teaching ESL positions in the USA alone and still earning less than their male counterparts (Zippia, 2022). This follows the general trend with women forming 70% of the educational population worldwide (Statista, 2023), 72% in EU countries (Eurostat, 2021), and 75% in the US (NCES, 2021).

Research reveals that female educators have higher susceptibility to long-term stress and burnout, owning to factors of personal, contextual, and social nature (Antoniou et al., 2016; Johnson et al., 2021). Promoting equality through targeted support and training emerges as a vital need especially for women in pursuit of leadership positions, such as in higher education, where women remain underrepresented despite being in the majority (Tutunis & Kyrikakis, 2024).

Social Determinants of Educator Well-Being

UNESCO (2021) highlighted the need to support teachers for resilience and well-being through mentoring and peer groups. Perceived support – the feeling that others care and are available to help – often even influences the perception of the severity of stressful events (Lyubomirsky & Dickenhoof 2005).

Gu (2014) claims that teacher resilience goes beyond personal resources, it is a collective issue. This can also be supported by the social brain hypothesis (Dunbar, 1998), substantiated by current neuroscience research (Courtney & Meyer, 2020), which supports that we are biologically wired to connect. From a psychological viewpoint, the significance of high-quality relationships within the school environment cannot be overstated. These connections play a crucial role in facilitating a positive sense of identity, meaning, well-being, and efficacy within the lives of teachers (Mansfield, 2016), leading to relational resilience. The concept of relational resilience (Miller, 1987; Jordan, 2004), is defined as a relational dynamic; the ability to connect, reconnect, and/or resist disconnection in the daily challenges teachers face and it originally drew its source from relational-cultural theory and the psychology of women. Its core belief is that all psychological growth happens within relationships. In its evolved form, the " theory bridges communicative, perceptual, and physiological aspects of stress within the context of social relationships to explain personal/relational risk, resilience, and thriving" (Afifi & Harrison, 2017, p. 663).

Peer support networks and collaborating in professional learning communities (PLCs) offers opportunities to develop a sense of purpose and well-being, while also reducing stress and boosting morale (Owen, 2016). Trusting relationships encourage personal growth, leadership roles, and positive reevaluation of pedagogy. Female teachers in particular, who are often more vulnerable to stress (Antoniou et al., 2006), benefit from such communities, which enhance resilience and the ability to perform in difficult circumstances (Gu, 2014; Lyubomirsky & Dickenhoof, 2005).

Concurrently, mentors can act as advocates-advisors, nurturing professional development through relationships that promote mutual well-being (Tynjälä et al., 2019). Novice ESOL educators who are welcomed and acquainted with the demands of the profession by supportive mentors report high levels of work satisfaction and well-being (Brannan et al., (2012). However, perceived support is not only an important requirement for fresh educators. It also appears to be playing a critical role in the well-being of seasoned teachers. Babic et al., (2022) conducted a study among ESOL educators from around the globe - all but one female - working in all forms of educational institutions from private language schools to universities with experience varying from two to seventeen years. Interestingly, the interviews revealed that relationships – positive and negative - occupied center-stage in their well-being. Mentoring in the multiple forms it has expanded in recent years, ranging from one-to-one, face-to-face interactions to virtual and online global communities can have reciprocally rewarding outcomes. Through mentoring relationships, beginning teachers benefit from multi-level support, while mentors are recognized and motivated, making mentoring a powerful tool for professional empowerment and resilience.

Systemic Support

Clearly, the presence of individual factors that enhance well-being alone is not enough. It is also important to avoid negative

experiences, such as toxic work cultures, to integrate well-being strategies into initial teacher education and to create corresponding programs for their already active colleagues. In Babic et al.'s study (2022), special importance was given to supportive administration, reported to create a flourishing culture at work.

Caution should be applied to the fact that the presence of well-being-enhancing factors is not enough. Declarations about the significance of well-being do not necessarily mean that well-being is already incorporated into school curricula. It is also essential that negative experiences, such as toxic work culture, are absent. A novel term in the workplace is "well-being washing" referring to the practice of paying lip service to employee well-being but actually contributing to their stress by adding heavy workloads, which affect their physical health and as a result their well-being. Babic et al. (2022) refer to case studies of language educators globally, who feel that their institutions or directors are unsupportive and do not "take into consideration that we are human beings" (p. 21). In other studies, teachers confide that self-care workshops and other wellness practices offer little substance to their well-being as they are not supported further by managers.

Application in education

Research and practice indicate that interventions that combine cognitive and behavioral methodology with mindfulness strategies, can not only mitigate the consequences of prolonged stress and burnout but also proactively promote teacher resilience and well-being. Teacher pre-service and in-service professional development programs urgently need to be enriched with the use of specifically targeted strategies, which, combined with the resources of the respective educational context, can contribute decisively to the holistic well-being of both new and experienced teachers as well as their students.

The NeuroLearningPower® framework (Tutunis is a multi-dimensional intervention developed specifically to address the

holistic wellbeing needs of the educator demographic. With the purpose of promoting psycho-social strategies aimed at reducing stress and burnout symptoms, while enhancing a holistic well-being mindset and daily habits both for teachers and their students, the framework addresses teacher wellness thought five broad themes: emotional intelligence, growth mindset, contemplative practices, social support, and mentoring. It also incorporates research on the conceptual roots of teacher coping and resilience. Its innovative, user-friendly implementation includes a mobile application, strong peer support communities and synchronous, online, structured mentoring meetings. By systematically and systemically integrating teacher communities focused on teachers' well-being NeuroLearningPower® aims to enrich and deepen the knowledge of teacher flourishing at both personal and professional levels, with a specific emphasis on improving the quality of education through the quality of connections (Oberle, 2020). Through the integration of the most current literature findings, the NeuroLearningPower® framework endeavors to foster the concept of flourishing while also promoting coping and resilience strategies for educators via a multivariate process that longitudinally and dynamically contributes to well-being.

Conclusion

This chapter reviewed the acute need of educators facing challenges on multiple domains for emotional support. Like oxygen masks first put on by adults in flight emergencies, teachers need to learn to empower themselves systematically, so as to be in a position to support their students adequately. The significance of seeding and nurturing language teacher well-being, especially that of the vulnerable majority of women educators, emerges not merely as a means to enhance instruction quality, but also as a key element for better student outcomes and thriving. Support measures for educators were identified, in the personal, societal, and contextual domains.

To this end, the NeuroLearningPower® framework, a multi-dimensional intervention developed specifically to address the educator demographic and their well-being was presented. Combining current neuroscience findings on the promotion of holistic well-being, with a cognitive- behavioural methodology, user-friendly features and powerful communities the framework aims to promote a holistic wellbeing mindset, in educational communities and ecosystems globally.

The current situation of teacher stress, undergirded by disruptive changes such as Artificial Intelligence (AI), is already affecting language education globally, underscoring the necessity for a paradigm shift in education, with well-being as a mediator not to usurp learning but to vitally and creatively support it. More than ever, it is now time to spark the flame of mindful fitness for educators in general and their vulnerable majority-women-in particular, seeding the future for flourishing educational ecosystems, also empowering those to whom education owes it most, the students.

References

ACHESON, K., TAYLOR, J., & LUNA, K. (2016). The burnout spiral: The emotion labor of five rural U.S. foreign language teachers. *The Modern Language Journal*, *100*(2), 522-537. https://doi.org/10.1111/modl.12333

The American Institute of Stress. (2023, February 15). *Workplace stress*. https://www.stress.org/workplace-stress#:~:text=40%25%20of%20workers%20reported%20their,or%20extremely%20stressed%20at%20work

Antoniou, A., Polychroni, F., & Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of*

Managerial Psychology, *21*(7), 682-690. https://doi.org/10.1108/02683940610690213

APA. (2023, November 15). *APA dictionary of psychology*. APA Dictionary of Psychology. Retrieved March 7, 2025, from https://dictionary.apa.org/mindset

Babic, S., Mercer, S., Mairitsch, A., Gruber, J., & Hempkin, K. (2022). Language teacher wellbeing in the workplace. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, *8*(1), 11-34. https://doi.org/10.31261/tapsla.11514

Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice <scp>ESOL</scp> teachers' perceptions of social support networks. *TESOL Quarterly*, *46*(3), 519-541. https://doi.org/10.1002/tesq.40

Briner, R., & Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success: A research study into the links between staff wellbeing and school performance*.

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, *27*, 36. https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers* (1st ed.). Routledge.

European Union. (2024, July 1). *Eurydice report*. National Policies Platform. https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/greece/75-mental-health

Forster, M., Kuhbandner, C., & Hilbert, S. (2022). Teacher well-being: Teachers' goals and emotions for students showing undesirable behaviors count more than that for students showing

desirable behaviors. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842231

Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, *56*(4), 250-264. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501

Hojo, M. (2021). Association between student-teacher ratio and teachers' working hours and workload stress: Evidence from a nationwide survey in Japan. *BMC Public Health*, *21*(1). https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-212437/v1

Holfve-Sabel, M. (2014). Learning, interaction and relationships as components of student well-being: Differences between classes from student and teacher perspective. *Social Indicators Research*, *119*(3), 1535-1555. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0557-7

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, *7*(4), 399-420. https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0

Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 465-480. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001

Johnson, D. S., Johnson, A. D., Crossney, K. B., & Devereux, E. (2021). Women in higher education: A brief report on stress during COVID-19. *Management in Education*, *37*(2), 93-100. https://doi.org/10.1177/08920206211019401

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study.

Journal of Educational Psychology, *108*(8), 1193-1203. https://doi.org/10.1037/edu0000125

Kyrikaki, E. (2023). Emotional and Professional Support Measures for ESOL Educator Flourishing: Peer Support and Mentoring as Factors of (Women) Educator Well-Being. In J. Miller & B. Otcu-Grillman (Eds.), *Mentoring and reflective teachers in ESOL and bilingual education* (1st ed., pp. 215-247). IGI Global.

Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(4). https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4

Li, S. (2021). Psychological wellbeing, mindfulness, and immunity of teachers in second or foreign language education: A theoretical review. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720340

Lyubomirsky, S., & Dickerhoof, R. (2005). Subjective well-being. *Handbook of Girls' and Women's Psychological Health*, 166-174. https://doi.org/10.1093/oso/9780195162035.003.0018

Mansfield, C., Papatraianou, L., McDonough, S., & King, L. (2018). Building resilience in times of uncertainty and complexity: Teacher educator perceptions of pre-service teacher resilience. *Teacher Education In and For Uncertain Times*, 83-98. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8648-9_6

Maslach, C. (2009). *Maslach Burnout Inventory*.

Mercer, S. (2021). An agenda for well-being in ELT: An ecological perspective. *ELT Journal*, *75*(1), 14-21. https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062

Nayernia, A., & Babayan, Z. (2019). EFL teacher burnout and self-assessed language proficiency: Exploring possible relationships.

Language Testing in Asia, *9*(1). https://doi.org/10.1186/s40468-019-0079-6

NCES. (2023, May). *COE - Characteristics of public school teachers*. National Center for Education Statistics (NCES), a part of the U.S. Department of Education. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/clr/public-school-teachers

Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling,, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report* (PRN 18219). Australian Catholic University and Erebus International. https://docs.education.gov.au/documents/scoping-study-approaches-student-wellbeing-final-report-wellbeing-final-report

Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social–emotional competence. *Psychology in the Schools*, *57*(11), 1741-1756. https://doi.org/10.1002/pits.22432

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I) teachers and school leaders as lifelong learners* (1). OECD Publishing.

Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, *68*(4), 403-419. https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101

Putwain, D. W., & Roberts, C. M. (2009). The development of an instrument to measure teachers' use of fear appeals in the GCSE classroom. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(4), 643-661. https://doi.org/10.1348/000709909x426130

Raitskaya, L., & Tikhonova, E. (2019, June). *Emotional Burnout of Female Teachers and their Coping Strategies* [Paper presentation].

16th International conference on Efficiency and Responsibility in Education, Prague, Czech Republic.

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.

Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, *20*(3), 228-241. https://doi.org/10.15405/ejsbs.219

Statista. (2023, September 1). *Share of female teachers worldwide by region*. https://www.statista.com/statistics/1328038/share-female-teachers-worldwide-region/

Stephenson, E., King, D., & DeLongis, A. (2016). Coping Process Stephenson, E., King, D., & DeLongis, A. (2016). Coping Process. In G. Fink (Ed.), Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior: Handbook of stress series. Academic Press. Book In-text: (Stephenson et al., 2016, p. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior: Handbook of stress series, volume 1*. Academic Press.

Tutunis, B., & Kyrikaki, E. (2024). Focusing on the Well-being of Women English Language Teachers: A Paradigm Shift. In İ. H. Mirici & H. Ergül (Eds.), *Current academic reflections on English language teaching in an EFL setting* (pp. 14-41). Cambridge Scholars Publishing.

Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. (2019). Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1483*(1), 208-223. https://doi.org/10.1111/nyas.14296

UNESCO, UNICEF, World Bank, & OECD. (2021). *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of*

Education amid the COVID-19 Pandemic. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/697bc36e-en

UNESCO, UNICEF, & The World Bank. (2022). *Where are we on education recovery?* https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery

Wettstein, A., Kühne, F., Tschacher, W., & La Marca, R. (2020). Ambulatory assessment of psychological and physiological stress on workdays and free days among teachers. A preliminary study. *Frontiers in Neuroscience*, *14*. https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00112

World Health Organization (WHO). (2021, November 17). *Mental health of adolescents*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Zippia. (2023, December 8). *Teacher overview*. Zippia - Find Jobs, Salaries, Companies, Resume Help, Career Paths, and More. https://www.zippia.com/teacher-jobs/

Autoras e autores

1. Ana Carolina Veiga Braga possui licenciatura em Letras e Tradução pela PUC-Rio, foi bolsista do CAPES atuando por dois anos em programas como: Residência Pedagógica e PIBID. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente no seguinte tema: educação jovens e adultos.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4938170678861042

2. Ana Maria Ferreira Barcelos é professora titular de Inglês e Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística Aplicada da Universidade Federal de Viçosa. É mestre pela Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil e doutora pela Universidade do Alabama, Tuscaloosa, AL, EUA. Seus interesses de pesquisa são crenças de aprendizagem de línguas e como elas se relacionam com ações, emoções e identidades no contexto social de ensino e aprendizagem de línguas. Tem investigado o papel do amor pedagógico na aprendizagem e no ensino de línguas. Entre alguns dos livros que coeditou estão: Beliefs about SLA: New research approaches by Kluwer, com Paula Kalaja (2003); com Paula Kalaja e Vera Menezes, *Narratives of learning and teaching EFL*, Palgrave/MacMillan, (2008), com Paula Kalaja and Vera Menezes; *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching I* (2016), com Paula Kalaja, Maria Ruohotie-Lyhty and Mari Aro, Palgrave/MacMillan; e, mais recentemente, o livro Emoções e Ensino de Línguas (2022) com Gysele da S. Colombo-Gomes.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3845753380051358
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2218-5582

3. Clarissa Menezes Jordão é Doutora em Letras – Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana pela USP (2001), mestre e graduada em Letras pela UFPR. Realizou pós-doutorados em globalização e estudos culturais na Universidade de Manitoba (Canadá) e em formação crítica de professores de línguas no Glendon College, Universidade de York, ambos com bolsas da CAPES. Atualmente, é bolsista produtividade do CNPq, professora sênior no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR e professora visitante na UERJ, campus São Gonçalo. Coordena o Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura da UFPR e participa de grupos dedicados a novos letramentos, ensino de línguas estrangeiras e Inglês como Língua Franca no Brasil. Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores de línguas, letramento crítico, ensino de línguas e literaturas estrangeiras, inglês como língua franca, internacionalização do ensino superior e abordagens pós-estruturalistas, pós-coloniais e decoloniais ligadas a discurso e representação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1569887797959125
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3558-5603

4. Dick Allwright é um dos linguistas aplicados mais influentes na área. Seus principais interesses articulam questões teóricas e práticas no campo do ensino de línguas, e ele é o criador de um movimento pedagógico inovador e cada vez mais influente chamado Prática Exploratória (Exploratory Practice – EP). Seu trabalho sempre esteve intimamente ligado à sala de aula de línguas, investigando as complexidades da interação, as relações de controle e a interface entre o ensino e a aprendizagem.
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-1681-3388

5. Elaine Cristina Carvalho Duarte possui doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília, mestrado em Literatura pela Universidade de Brasília e graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialização latto sensu em Gestão estratégica em EaD e Design instrucional. Professora

contratada do departamento de Letras FFP/Uerj. Tutora de Literatura Brasileira no curso de Letras da UFF/Cederj. Atuação nas áreas de literatura em campo expandido, ensino de literatura e novas tecnologias, metodologias ativas e multiletramentos. Membro do Grupo de Pesquisa "Linguagem e Sociedade" (CNPq-UERJ), vice-coordenadora do projeto de extensão, Escrevendo com(o) professores (PROEX-UFOP) e coorientadora de Iniciação Científica no Projeto Desinformação, formação cidadã e letramentos acadêmico científicos: ensino superior em diálogo com a sociedade (UFOP- Mariana)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5459997159702947
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9189-3179

6. Effie Kyrikaki é educadora internacional de TESOL, pesquisadora e mestre em Psicologia Aplicada pela London Metropolitan University. Foi membro fundadora e primeira presidente da Hellenic Coaching, Counsellingganisation (Grécia), atua como formadora e mentora de educadores com foco no empoderamento feminino. Suas pesquisas e publicações dedicam-se à valorização das mulheres educadoras em seus múltiplos papéis. Criadora do NeuroLearningPower®, uma abordagem de mentoria estruturada e baseada em evidências, também co-desenvolveu o premiado programa NLPowerKidsTM, voltado ao bem-estar de jovens aprendizes de inglês. Reconhecida internacionalmente, Effie é uma palestrante requisitada por sua visão transformadora da educação — da lógica do sucesso a qualquer custo para uma pedagogia centrada na felicidade.Além disso, é Coach de Liderança Positiva certificada (PI, EUA), conselheira em alívio de traumas (Generative Coaching, EUA) e instrutora internacional de PNL Clássica e Novo Código (ITCA, Reino Unido). Foi membro fundadora e primeira presidente da Hellenic Coaching, Counselling and Mentoring Association (HCCMA).

7. Elecíntia Medina Vieira é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora efetiva de língua inglesa na Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). É mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e especialista em ensino de língua inglesa pela UFMG. Seus interesses de pesquisa são emoções no ensino e na aprendizagem de línguas e amor pedagógico, sobretudo, sob uma perspectiva crítica. Recentemente, tem investigado o conceito de letramento emocional crítico, através da autoetnografia.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8005745832316769
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0765-5484

8. Fernanda Vieira da Rocha Silveira é docente no Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERj), em São Gonçalo, Rio de Janeiro e no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UERJ (PPLIN). É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Letras pela PUC-RJ. Desenvolve pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, crenças, afeto, identidade, emoções e ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9583227131631472
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4244-0517

9. Inés Kayon de Miller é professora associada do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela University of Warwick, Reino Unido (2015); PhD em Linguistics (2001) pela University of Lancaster, Lancaster, Reino Unido; Master of Arts in Teaching English as a Second Language (1979) pela University of California at Los Angeles (UCLA), Los Angeles, Estados Unidos; licenciatura em Inglês (1970), pelo Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas, Buenos Aires, Argentina. Tem experiência na área de Lingüística Aplicada, com ênfase em Formação Inicial e Continuada de Professores,

atuando principalmente no desenvolvimento da Prática Exploratória (Exploratory Practice), um trabalho de investigação de professores e alunos realizado a partir de seus questionamentos.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5922755610417448
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6295-2889

10. Jacqueline Santos Gomes da Silva é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Integra o Grupo de Trabalho (GT) sobre EJA na PUC-Rio, um projeto Interdepartamental que discute a EJA nas Licenciaturas. Atualmente, desenvolve um projeto Letramento na EJA, no CIEP Ayrton Senna, como parte da atuação no GT- EJA da PUC-Rio. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no Grupo de Pesquisas Discursos da Educação e Tecnologia, na PUC-Rio. Participou do Programa de Residência Pedagógica (RP). Tem experiência nas áreas de EJA e Tecnologias Educacionais e Educação à Distância.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3741774487968450

11. João Paulo da Mata Nogueira é Doutorando em Educação (Unicamp), Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina, Especialista em Ensino de Línguas pelo Instituto Federal de São Paulo (Capivari) e Licenciado em Letras Português-Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). Possui experiência em Letras, ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e em pesquisa na área de autorregulação da aprendizagem e análise de material didático.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3768901027535996
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9086-101X

12. Julianne Cortez Tavares é Mestre em Estudos Linguístico pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP). Pós-graduada no curso de especialização em Educação Básica (ensino de Língua Inglesa) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP).

Durante a graduação em Letras, foi bolsista de iniciação à docência do projeto "Aulas e material de leitura: uma perspectiva da formação docente em Língua Inglesa" da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, participando como mediadora do curso de extensão proveniente do mesmo projeto. É docente de Língua Inglesa da rede pública da cidade de Maricá. Participa do grupo de pesquisa internacional LAN (Language Anxiety Network) e do grupo de pesquisa nacional LET (Linguagem, Ensino e Trabalho). Em sua atuação tem se interessado por temas como aquisição de L2, aprendizagem de LE, emoções, ansiedade, Prática Exploratória e Complexidade.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9165960570511339
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3969-6294

13. Maria do Carmo Leite de Oliveira é Doutora em Linguística Aplicada ao Português pela PUC-Rio, com pós-doutorado pela Universidade de Lisboa. Professora adjunta da PUC-Rio, atua na pós-graduação stricto e lato sensu e orienta dissertações e teses. Atua como consultora em comunicação organizacional e leciona em cursos de especialização. Seus principais interesses de pesquisa envolvem análise do discurso, interação institucional, linguagem e práticas profissionais, comunicação interpessoal e intercultural, face, identidade, (in)polidez e trabalho no mundo globalizado.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3347341510113859
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3905-8309

14. Maria Eugênia A. da Fonseca é graduanda em Letras - Português/Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Iniciando experiência na área da Linguística Aplicada, com enfoque em educação, ensino de Língua Inglesa e emoções.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9051654516229027
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2383-3972

15. Maria Isabel Azevedo Cunha possui graduação em Letras Línguas e Literaturas do Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1971). Especialista pelo Curso de Especialização em Psicologia da Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas (1992). Atualmente é Coordenadora do Curso de Especialização em Língua Inglesa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Prática Exploratória, pesquisa do praticante, aluno investigativo, investigação e sala de aula.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7953160826964619
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9918-7826

16. Mylena de Souza Pires é aluna e bolsista do curso de Letras da área de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores da UERJ de São Gonçalo e faz parte do Projeto desenvolvido pela equipe de Língua Portuguesa do PIBID no Colégio Estadual Melchíades Picanço.

17. Mayra França Floret é licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante a graduação, iniciou sua trajetória de pesquisa como bolsista de iniciação científica, investigando o funcionamento de construções causais e conclusivas ligadas por conectores ao longo da história do português. Desde então, dedica-se a essa área de estudo, tendo se tornado mestre e doutora em Linguística, além de estar em estágio Pós-doutoral pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ. Atuou como professora de português e inglês na educação básica em escolas públicas de diferentes municípios do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora adjunta na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), onde começou a desenvolver pesquisa na área dos estudos de face. É integrante dos grupos de pesquisa

Linguagem, Ensino e Trabalho (LET) e *Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas (GCIL)*.

18. Renato Pontes Costa é licenciado em Filosofia, Mestre em Educação Brasileira (2001) e Doutor em Ciências Humanas - Educação (2018), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é professor do Departamento de Educação e coordenador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio. Integra o GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Educação em Direitos Humanos e Produção de Materiais Didáticos.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5685624497619028
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7654-7593

19. Sara Bezerra dos Santos Ribeiro é Doutora (bolsista FAPERJ ALUNO NOTA 10) pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro sob orientação do professor doutor Marcus Maia, na linha de pesquisa Linguagem, Mente e Cérebro. Mestre pelo mesmo programa, sob orientação do mesmo professor. Foi pesquisadora visitante (PDSE-CAPES/2018-2019) e professora assistente (lecturer) no Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da University of Massachusetts, Amherst, no primeiro semestre de 2019. Em 2021, foi Professora Substituta de Inglês no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Letras da UFRJ. Atualmente é Professora Adjunta de Língua Inglesa 40h/DE da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores, onde atua em cursos da graduação e especialização no Departamento de Letras. Trabalha com o processamento da oração principal em períodos compostos por subordinação e o processamento de conectivos. Tem como principal área de interesse o processamento de orações, conectivos, aquisição, linguística

educacional e ensino de língua inglesa. Bacharel e licenciada em Letras - português e inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3519656700461968
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1530-0287

20. Simone Maria Bacellar Moreira possui graduação em Letras Português Francês pela Universidade Federal Fluminense (2003), mestrado em Literaturas Francófonas pela Universidade Federal Fluminense (2006) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2011). Coordenadora de Graduação de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ de julho de 2019 a setembro de 2022, Coordenadora de área de Língua Portuguesa da FFP/UERJ no Projeto PIBID 2020/2021, coordenadora do Projeto de Prodocência "Projeto: Círculos de Letramento - Tecendo Narrativas de Vivência", coordenadora do Setor de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, Membro do Projeto de Pesquisa A NARRATIVA ENTRE A FICÇÃO E O DOCUMENTO, ENTRE O MESMO E O OUTRO, coordenado pela prof. Maria Elizabeth Chaves de Mello da Universidade Federal Fluminense. Aprovada em 04 de maio de 2015 no concurso para professor Adjunto na Área de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas do Departamento da Faculdade de Formação de Professores da UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8558417141034166
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9031-0122

21. Wesley Rangel M. Bonfante é graduado em Letras - Português/ Literatura - UERJ - Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo (2016) Atualmente, é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da PUC-Rio, desenvolvendo pesquisa na área de Análise do Discurso, com foco em discurso político, retórica e outras estratégias discursivas. Seu estudo investiga o discurso da deputada Erika Hilton (PSOL), buscando compreender o fenômeno de sua retórica a fim de corroborar os

estudos do discurso e, dessa forma, a construção de discursos progressistas voltados à promoção da justiça social. Seus interesses de pesquisa incluem análise do discurso, argumentação política, metáforas no discurso político e a construção de coerência narrativa em contextos políticos.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2250422081421616
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4918-8783

A Organizadora

Gysele da S. Colombo-Gomes é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua como procientista (UERJ/DEPESQ) e prodocente, nos cursos de graduação e na pós-graduação em Linguística (PPLIN). É graduada em Letras – Português/Inglês pela UERJ (1990), mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2014). Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Viçosa (2020–2021), com foco em estudos sobre Zona de Conforto e emoções no ensino de línguas estrangeiras, e na Universidade Federal de São Carlos (2023–2024), pesquisando letramentos emocionais e formação de professores. Lidera o grupo de pesquisa **LET** – Linguagem, Ensino e Trabalho (UERJ), e integra os grupos Crenças e Emoções (UFV) e Educação Linguística e Formação de Professores de Línguas (UFSCar). Seus interesses de pesquisa dialogam com os temas desenvolvidos nesses coletivos, especialmente nas áreas de emoções, formação docente, crenças, letramentos emocionais e práticas pedagógicas em contextos linguísticos.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/2822166017092549
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1309-4312
E-mail: gysacolombo@uol.com.br

Esta coletânea reúne textos ecléticos que conduzem o leitor a uma profunda reflexão sobre a educação como processo de revelação - um ensino capaz de tornar visíveis os aspectos simbólicos da realidade, construídos e refletidos pela linguagem. Mais do que apresentar conceitos, a obra se propõe a ser um catalisador de transformação, oferecendo bases sólidas para potencializar na prática as discussões teóricas aqui apresentadas.

Uma iniciativa do grupo de
Pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho

Apoio de:

Pedro & João Editores
20 anos
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2195-3