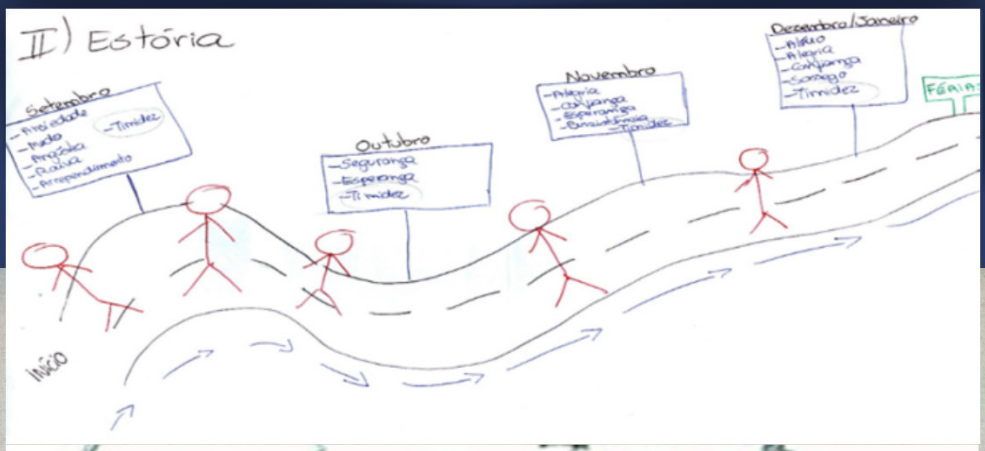
RODRIGO CAMARGO ARAGÃO
ORGANIZADOR

# EMOÇÕES E NARRATIVAS VISUAIS










Pontes

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

A659e Aragão, Rodrigo Camargo (org.).
Emoções e narrativas visuais /
Organizador: Rodrigo Camargo Aragão; Prefácio de Ana Maria Ferreira Barcelos.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; fotografias.
E-book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0606-9.

1. Formação de Professores. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizador.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Métodos de ensino, instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
4. Linguística. 410
5. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

RODRIGO CAMARGO ARAGÃO
ORGANIZADOR

# EMOÇÕES E NARRATIVAS VISUAIS






Copyright © 2025 - Do organizador representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Laiza Silva
Capa: Acessa Design

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

# SUMÁRIO

PREFÁCIO ..... 7
Ana Maria Ferreira Barcelos

APRESENTAÇÃO ..... 12
Rodrigo Camargo Aragão

ENTRE REFLEXÕES E SENTIMENTOS SOBRE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS: AS EXPERIMENTAÇÕES DE UMA LINGUISTA APLICADA COM NARRATIVAS VISUAIS ..... 19
Ana Carolina de Laurentiis Brandão

EMOÇÕES E REFLEXÃO EM UMA NARRATIVA VISUAL DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUAS ..... 48
Marise Rodrigues Guedes

SANKOFA E O PESO PANDÊMICO: MEDO, TRISTEZA, SOMBRAS E LUZ NO ENSINO REMOTO ..... 76
Rodrigo Camargo Aragão
Luan Guanaes

ENTRE LINHAS, TRAÇOS E CORES: DESENHOS À MÃO LIVRE COMO FERRAMENTAS DE REFLEXÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ..... 106
Marina Morena dos Santos e Silva

FOTOBIOGRAFIAS E TRABALHO EMOCIONAL DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NA BAHIA ..... 134
Rodrigo Camargo Aragão
Keila Ferreira

ENTRE A VULNERABILIDADE E A AGÊNCIA: NARRATIVAS E PRÁTICAS DE UM PRODOCENTE ..... 161
Gysele da Silva Colombo Gomes

EMOÇÕES E COLONIALIDADES DE PROFESSORES EM NARRATIVAS VISUAIS ..... 192
Suellen Thomaz de Aquino Martins
Rodrigo Camargo Aragão

COMO LER UMA NARRATIVA VISUAL EM MOVIMENTO: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO AFETO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOSSEMIÓTICA..... 234
Janaína Vieira Taillade Abud

EMOÇÕES NO ENSINO DE LIBRAS ..... 256
Ricardo Santos Dantas
Rodrigo Aragão

RESGATAR OUTRAS HISTÓRIAS E VISUALIZAR SONHOS DESEJADOS NA PESQUISA NARRATIVA..... 279
Rodrigo Camargo Aragão

SOBRE OS AUTORES..... 316

# PREFÁCIO

Ana Maria Ferreira Barcelos

Sinto-me extremamente honrada e feliz pelo convite feito a mim para escrever o prefácio para este livro que aborda temáticas as quais me são caras: emoções, formação de professores de línguas e narrativas (visuais)!

Lembro-me quão encantada e intrigada me senti com o trabalho de Rodrigo Aragão em 2007, um dos primeiros, senão o primeiro, sobre emoções no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, o qual me despertou o interesse também por emoções e sua interrelação com crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, já que o trabalho de Aragão trazia, pela primeira vez, esse foco nos estudos de emoções. Além disso, seu trabalho utilizou narrativas visuais, o que foi algo inédito, naquele momento, em nosso contexto.

No exterior, métodos visuais vêm sendo utilizados desde 2008 (Kalaja *et al*, 2008), na Linguística Aplicada pelo grupo de pesquisadores finlandeses com uma extensa literatura sobre o tema (Kalaja, Pitaknem-Huhta, 2018; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019; Kalaja & Melo-Pfeifer, 2025). Segundo Kalaja (2021, p. 333), "métodos visuais podem se referir aos tipos de dados coletados para um trabalho (por exemplo, desenhos, fotos, colagens, videoclipes)" ou aos "métodos de análise de dados que podem ser visuais ou verbais". Assim, uma narrativa escrita pode ser

analisada de forma visual com gráficos ou linha do tempo da trajetória dos alunos. Para Kalaja, essa distinção é comparável a trabalhos que utilizam narrativas e os de análise narrativa (cf. Barcelos, 2020).

No Brasil, a pesquisa de Aragão é pioneira e, juntamente com os estudos dos pesquisadores finlandeses, influenciaram minhas pesquisas no PPGLET/UFV, orientando vários trabalhos que fizeram uso de narrativas visuais para investigar diversos assuntos, tais como identidades de alunos de inglês em uma escola particular (Oliveira, 2016), as crenças de alunos sobre aprendizagem de espanhol (Santos, 2018); a paixão de professores de inglês em formação inicial (Silva, 2018); a relação entre crenças, identidades e classe social com alunos de inglês no Brasil e nos Estados Unidos (Palmer, 2018); a relação entre emoções e motivação de professores de inglês em formação inicial (Arcanjo, 2019); as crenças e emoções de uma formadora de professores de línguas (Godoy, 2020); a autoestima de professores de inglês em serviço (Carvalho, 2020); e as emoções e crenças de uma professora de escola pública durante a pandemia (Peron, 2021).

Apesar desses vários trabalhos, não existia ainda no mercado brasileiro uma obra que reunisse as pesquisas utilizando métodos visuais na investigação das emoções (para uma exceção, vide dossiê temático sobre métodos visuais da Revista X – vide Melo-Pfeifer *et al*, 2021). Vindo ao encontro de sugestões de pesquisadores (Barcelos, 2021) de mais publicações no Brasil, especialmente, livros, a respeito de narrativas visuais, esta coletânea preenche esta lacuna. Reunindo trabalhos de pesquisadores do grupo FORTE – Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – UESC, além de pesquisas de formadores de professores, este livro apresenta uma fotografia diversa e rica das emoções de professores e alunos de línguas em diferentes contextos do Brasil. Nessa obra, aprendemos e refletimos nos

diversos capítulos a respeito dos tipos de emoções vivenciados na pandemia Covid-19, por professores de Espanhol (Guedes), ou professores de inglês (Aragão e Guanaes); com diferentes participantes, seja com alunos do ensino fundamental e médio (Silva), ou professores em formação inicial em projeto de pro-docência (Colombo-Gomes). Além disso, nos capítulos apresentados, aprendemos não somente sobre emoções, mas sobre sua relação com conceitos tão diversos quanto vulnerabilidade emocional (Colombo-Gomes), trabalho emocional (Aragão e Ferreira), as emoções decorrentes de decolonialidades e reflexões acerca de classe, gênero, ração e construções identitárias de professores em formação (Martins e Aragão), bem como a utilização de narrativas visuais por formadores de professores na formação inicial e em suas pesquisas (Brandão). Esta fotografia é feita, na maioria dos trabalhos, dentro de uma abordagem *sistêmica* das emoções (Barcelos *et al.*, 2022), que tem a teoria da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana como referencial teórico principal, e também da utilização de métodos visuais inovadores, tais como as colagens descritivas (Dantas e Aragão) e as fotobiografias (Aragão e Ferreira), além dos desenhos (Silva), análise de filme de animação (Abud).

Todos esses trabalhos riquíssimos nos ajudam na compreensão de um cenário brasileiro durante a pandemia Covid-19, narrando os sofrimentos, frustrações e lutos de professores, mas também suas alegrias e superações ao conseguirem navegar esse cenário tão desolador. Para os colaboradores desta coletânea, as narrativas, escritas e visuais, se revelaram métodos excelentes para capturar as nuances da emocionalidade dos professores, bem como servir como instrumento de reflexão e aprendizagem tanto para os participantes quanto para os pesquisadores e formadores de professores.

Este livro coroa a brilhante trajetória de pesquisa do grupo FORTE-UESC, além de trabalhos de pesquisadores brasileiros

que utilizam narrativas visuais e trabalham com emoções de professores e aprendizes de línguas. Com tal, é pioneiro no Brasil e uma obra de importância ímpar para a Linguística Aplicada. Sua leitura é indispensável a todos que se interessam e querem aprender mais sobre emoções e narrativas visuais no ensino e aprendizagem de línguas.

## REFERÊNCIAS

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

ARCANJO, A. J. A. **Emoções e motivações de professores em formação para o ensino de língua inglesa**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2019.355 Revista X, v. 16, n. 2, p. 350-356, 2021.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (org.) **Pesquisa Narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 19-41

BARCELOS, A.M.F. Entrevista concedida a Sílvia MELO-PFEIFER, Bruna Pupatto RUANO, Francisco CALVO DEL OLMO, Tatyana FRIEDRICH. **Revista X***,* vol 16, n. 2, p. 350-354, 2021.

BARCELOS, A.M.F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; COLOMBO-GOMES, G. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada***,* vol. 22, n. 1, p. 1-16, 2022.

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

GODOY, P. F. G. **Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.), *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. p. 186–198.

KALAJA, P., & MELO-PFEIFER, S. (orgs.). **Visualising multilingual lives:** More than words. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

KALAJA, P. & MELO-PFEIFER, S. **Visualising Language Students and Teachers as Multilinguals**: Advancing Social Justice in Education. Bristol: Multilingual Matters, 2025.

KALAJA, P; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs). *Narratives of learning and teaching EFL*. Palgrave. Macmillam. 2008.

KALAJA, P; PITKÄNEN-HUHTA, A. ALR special issue: Visual methods in Applied Language Studies. **Applied Linguistics Review,** v. 9, n. 2-3, p. 157-176. 2018 doi:10.1515/ applirev-2017-0005

KALAJA, P. Entrevista concedida a a Sílvia MELO-PFEIFER, Bruna Pupatto RUANO, Francisco CALVO DEL OLMO, Tatyana FRIEDRICH. **Revista X**, vol 16, n. 2, p. 333-349, 2021

MELO-PFEIFER, S.; OLMO, F.C.; RUANO, B. P.; FRIEDRICH, T. S. (orgs). Dossiê Temático: Métodos visuais na investigação com públicos plurilíngues. **Revista X**, vol. 16, n. 2. 2021.

OLIVEIRA, B. M. **Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular**. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

PALMER, M. M. **Beliefs, identities and social class of English language learners: a comparative study between the United States and Brazil**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

PERON, V. **A relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora e inglês em tempos de pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

SANTOS, S. L. C. **Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2018.

SILVA, J. B. M. **Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês***: a construção da identidade de professores em formação inicial*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

# APRESENTAÇÃO

Rodrigo Camargo Aragão

No Brasil, ainda que de uma maneira intuitiva, fui um dos primeiros a utilizar recursos visuais como colagens, desenhos e imagens para pesquisarmos emoções de docentes em formação inicial (Cf. Capítulo final nesse livro; Aragão, 2007). Na época, não tínhamos ainda disponível uma área de pesquisa sobre narrativas visuais como temos hoje. A pesquisa sobre emoções no ensino e na aprendizagem de línguas também era inexistente em nossa área no Brasil. Desse momento inicial, creio que ajudei a fomentar a "virada emocional" na Linguística Aplicada brasileira (Barcelos, 2015). Com esses movimentos de pesquisa e práticas de formação docente, temos observado um aumento de estudos voltadas à compreensão do papel das emoções na educação linguística (Barcelos *et al.*, 2022) em conjunto com uma expansão em estudos com metodologias visuais (Cf. Brandão *et al.*, 2023). No exterior, venho acompanhando não só a publicação de edições temáticas sobre metodologias visuais, mas também livros recentes (Kalaja; Melo-Pefeifer, 2019; Kalaja; Melo-Pfeifer, 2024). No Brasil, ainda não tínhamos uma obra dedicada ao tema. Assim, esse livro vem preencher essa lacuna.

Imagens e emoções são as matérias primas dos nossos sonhos. Já há algum tempo venho sonhando com a realização desse livro. O sonho se realizou com o apoio da UESC, através do projeto PIPE/

PG. A meta geral da obra é discutirmos a relevância da pesquisa narrativa visual para a compreensão do papel das emoções em pesquisas na Linguística Aplicada, na formação de professores, na educação linguística e em questões que envolvem o uso da linguagem como a tradução. O livro traz diversas contribuições de pesquisa para nosso campo.

Nosso livro está organizado em dez capítulos. No primeiro capítulo, Ana Carolina de Laurentis Brandão compartilha conosco diversas experimentações com narrativas visuais em atividades de ensino e pesquisa com professores de línguas. Nessas experimentações, construtos como identidade e resiliência se articulam às emoções. Além disso, a autora reflete sobre a experiência de orientar estudos com narrativas visuais na pós-graduação e, ao fazê-lo, ela desenvolve uma aguçada reflexão epistemológica sobre o uso de narrativas visuais no ensino e na pesquisa. Ana Carolina Brandão termina seu capítulo com sugestões para pesquisadoras que já desenvolvem um trabalho com pesquisa narrativa e também para aquelas que estão pensando em iniciar experimentações com metodologias visuais. Em suma, a autora nos apresenta uma rica contribuição para quem já está imerso no campo bem como para quem está no início das experimentações, com métodos visuais.

No segundo capítulo, Marise Guedes analisa a reflexão empreendida por uma professora de Língua Espanhola diante do Ensino Remoto Emergencial com base em uma narrativa visual produzida pela docente. A autora tratou sobre as relações entre as tecnologias digitais e as emoções de professores de um Instituto Federal situado na Bahia, no período da pandemia de covid. Marise Guedes desenvolve uma empreitada conceitual e metodológica com base na Gramática do Design Visual para desenvolver uma potente discussão sobre o valor da imagem na expressão do que somos e sentimos na sociedade contemporânea. Como resultados da participação na pesquisa narrativa, a professora

se torna mais consciente de si em seu contexto de trabalho. A autora apresenta registros de mudanças no linguajar da participante de maneira mútua com alterações no seu emocionar e em seu contexto. Com isso, a docente passa a avaliar a experiência na pandemia com uma percepção de aspectos positivos não vistos antes da pesquisa. Além disso, a participação na pesquisa provocou impulsos para novas ações, destacados, por exemplo, no reconhecimento feito pela docente de que ainda é possível aprender e fazer, sobretudo a respeito do uso de tecnologias digitais no ensino de espanhol.

No terceiro capítulo, assim como Marise Guedes, Rodrigo Aragão e Luan Guanaes, buscaram compreender o papel das emoções na experiência de um docente no contexto de ensino pandêmico. O grupo de pesquisa FORTE da UESC vem produzindo um registro histórico acerca das inter-relações entre emoções e vida docente no ensino de línguas no contexto da pandemia à luz de abordagens sistêmicas. Temos trabalhado com a hipótese de que a pandemia da COVID-19 colocou em evidência e aprofundou vulnerabilidades já existentes na profissão docente. O estudo reitera a necessidade de integração dos temas das tecnologias digitais e da reflexão sobre as emoções na formação docente. O trabalho dos autores destaca outros desdobramentos no âmbito das emoções necessárias para conseguirmos avançar em cenários de aprofundamento de crises como foi o contexto pandêmico.

No quarto capítulo, Marina Morena dos Santos e Silva explora como os desenhos à mão livre podem ser ferramentas potentes de reflexão sobre a aprendizagem de línguas. A autora já inicia seu texto nos mostrando como os desenhos à mão livre tem o potencial de transformar traçados e cores em histórias que contribuem para a pesquisa com narrativas. Nessa jornada, Marina Silva destaca como a multimodalidade é fundamental para a construção de sentidos sobre o que significa aprender uma língua na avaliação daquele que aprende. A pesquisadora desdobra questões metodo-

lógicas e epistemológicas que articulam a pesquisa narrativa visual com o campo das emoções, dos valores e das atitudes. O argumento central é o valor que a narrativa visual tem para acessar o espaço de significação subjetiva acerca da aprendizagem de uma língua.

No quinto capítulo, Rodrigo Aragão e Keila Ferreira nos mostram como o foco nas reflexões críticas de uma professora acerca de seu trabalho emocional com uso de fotobiografias nos indica sobre os desgastes da classe docente. Além disso, os autores sugerem como o quadro de exaustão, ansiedade e silenciamento da docente participante da pesquisa pode ser trabalhado à medida que sua voz é considerada na pesquisa. O estudo desdobra a importância de se valorizar a experiência de dor e luta das professoras de inglês em crescentes contextos de vulnerabilidade e precarização do trabalho docente.

Em uma linha similar a dos autores acima, em nosso sexto capítulo, Gysele da Silva Colombo Gomes explora as narrativas visuais e escritas de um professor em formação inicial de um projeto de prododência na UERJ. Nesse processo, a pesquisadora procurou investigar quais emoções são indutoras da vulnerabilidade do professor bem como suas emoções foram geridas para a promoção de agência durante sua atuação no ensino de Língua Inglesa para Crianças.

No sétimo capítulo, Suellen Thomaz de Aquino Martins e Rodrigo Camargo Aragão, embasados em estudos sobre emoções de professores de línguas e em discussões sobre decolonialidade na formação docente, realizam uma discussão sobre como professores de inglês negros refletem sobre suas identificações de classe, raça e gênero em relação ao ensino de língua no estágio supervisionado. Segundo os autores, esse processo se relaciona a suas emoções e como a educação linguística crítica pode ser o caminho para as mudanças que desejamos promover para uma sociedade com maior justiça social e cidadania ativa.

No oitavo capítulo, Janaína Taillade Abud nos apresenta uma proposta de leitura do afeto sob a perspectiva da sociossemiótica. O capítulo estrutura um modelo de leitura do afeto da narrativa visual do filme de animação brasileiro Bravura. A pesquisa trabalha a inclusão de Pessoas com Deficiência Visual no âmbito dos Estudos da Tradução (ET), mais particularmente à Tradução Audiovisual Acessível (TAVa). O modelo de leitura imagético para o trabalho com acessibilidade é articulado para o entendimento das emoções na área de ensino de línguas e formação docente. A pesquisadora destaca como seu modelo de análise de narrativas visuais de imagens em movimento tem potencial para os estudos sobre emoções na educação linguística. Ela sugere como esse tipo de leitura pode contribuir no entendimento das emoções nas narrativas visuais de professores e de estudantes de línguas adicionais.

No nono capítulo, Ricardo Santos Dantas e Rodrigo Aragão trazem um recorte de uma pesquisa sobre como as emoções modulam ações de um corpo surdo trazendo à tona o linguajar e o emocionar silenciado no contexto das exclusões sociais de corpos Surdos/as. O autor argumenta que partir da constituição de narrativas a participante da pesquisa reconhece seu corpo, suas interseccionalidades e suas emoções como espaços de linguagem, quebrando o silenciamento histórico que impede novas formas de olhar os afazeres políticos. No decorrer do trabalho, o pesquisador aponta como a consciência de si se apresenta articulada com determinadas conversações pautadas em dinâmicas culturais patriarcais da sociedade contemporânea no linguajar e no emocionar.

No capítulo final, eu procuro conectar minha narrativa aos capítulos desse livro. Ao fazê-lo, organizo confluências epistemológicas e metodológicas dos capítulos do nosso livro em conversação com outras referências atuais publicadas na Linguística Aplicada internacional. Com isso, destaco os aprendizados que

vem se consolidando na reflexão sobre a pesquisa narrativa visual e o que podemos visualizar como demandas para continuidades de pesquisa. Indico como o momento atual nos convida a sonhar com outras imagens e histórias, resgatar outros passados e visualizar outros futuros.

Agradeço imensamente a todas as autoras que contribuíram com esse livro. Agradeço também a todas as participantes de nossas pesquisas que fazem parte indelével dessa obra. Gostaria de agradecer minha colega de caminhada nos estudos sobre emoções e crenças, Ana Maria Ferreira Barcelos, pelo honroso prefácio dessa obra. Agradeço à Universidade Estadual de Santa Cruz pelo suporte financeiro para produção desse livro. A realização desse trabalho contou com financiamento do Projeto "Ampliando as fronteiras do conhecimento: diálogos entre a universidade, a escola, redes educativas e comunidades artísticas afrodescendentes atuantes no entorno da UESC", PROJETO INTEGRADO PESQUISA-EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO – PIPE/PG (Edital 145/2022). Gostaria de agradecer também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela bolsa de produtividade em pesquisa (308716/2023-0). Agradeço a equipe da Pontes pelo suporte ao longo de toda a revisão e preparação dessa obra.

*Emoções e narrativas visuais* traz contribuições importantes para a Linguística Aplicada e para o campo da educação linguística. Estou muito feliz com esse trabalho! Desejo uma excelente leitura a todas as pessoas interessadas nesse tema tão rico e instigante. Espero que esses estudos possam subsidiar novas ações no campo. Com isso poderemos visualizar outros futuros desejados! Vejam nossas novidades em: https://forte.tec.br/

## REFERÊNCIAS

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

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, p. 301-325-325, 2015.

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

BRANDÃO, A. C.; OLIVEIRA, V. A; SANTOS, G. P. A Pesquisa Narrativa Visual e o Estudo da Identidade do Professor de Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, p. 289-306, 2023.

KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (org.). **Visualising Multilingual Lives**: More Than Words. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (org.). **Visualising Language Students and Teachers as Multilinguals**: Advancing Social Justice in Education. Bristol: Multilingual Matters, 2024.

# ENTRE REFLEXÕES E SENTIMENTOS SOBRE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS: AS EXPERIMENTAÇÕES DE UMA LINGUISTA APLICADA COM NARRATIVAS VISUAIS

Ana Carolina de Laurentiis Brandão

## INTRODUÇÃO

> "Seeing comes before words. The child looks and recognizes before it can speak. But there is also another sense in which seeing comes before words. It is seeing that establishes our place in the surrounding world; we explain that world with words, but words can never undo the fact that we are surrounded by it. Each evening we see the sun set. We know that the earth is turning away from it. Yet the knowledge, the explanation, never quite fits the sight" (Berger, 1972, p. 7).

Era junho de 2014 e eu participava do meu primeiro congresso como doutoranda. Em meu estudo de doutorado, eu me ancorava nos preceitos metodológicos da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000). Virtualmente, eu já havia iniciado a minha pesquisa de campo. O contexto era um subprojeto de PIBID, no qual eu colaborava como professora formadora. O meu intuito era analisar o processo de constituição identitária de professoras

em formação ao longo de suas primeiras experiências de elaborar e aplicar material didático de inglês. No congresso, discuti parte das narrativas que coconstruí com minhas participantes na fase virtual da composição de meus textos de campo. Eu me valia de autobiografias de aprendizagem de inglês, diários reflexivos sobre as experiências vivenciadas no PIBID e interações com as participantes em um grupo de *Facebook*, criado para discutirmos questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas.

Até aquele momento, eu desconhecia o uso de métodos visuais em pesquisas narrativas desenvolvidas dentro do escopo da Linguística Aplicada. Mas isso mudou quando fui contemplada no sorteio de livros realizado no encerramento do congresso. Ganhei o livro *Narrative Research in Applied Linguistics*, organizado por Gary Barkhuizen (2013). Fiquei bastante entusiasmada por ter ganhado uma obra tão importante para a minha pesquisa de doutorado. O livro estava na minha lista de futuras aquisições. Embarquei no trem de volta para Londres já com ele na mão. Ao ler o sumário, percebi a diversidade de trabalhos compilada pela obra: os capítulos se debruçavam sobre os mais variados objetos de estudos da Linguística Aplicada, por meio das mais variadas abordagens narrativas. Sobretudo, o livro evidenciava a virada narrativa pela qual a Linguística Aplicada vinha passando.

Um capítulo em especial me chamou a atenção: *Experimenting with visual narratives* de Kalaja, Dufva e Alanen (2013). O capítulo apresentava vários exemplos de pesquisas sobre questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, que se valiam de desenhos enquanto narrativas visuais. Fiquei fascinada pela ideia de poder conhecer e compreender as narrativas de experiências de participantes por meio de desenhos. Embora não fosse o foco do capítulo, me chamou a atenção também a possibilidade de uso do desenho enquanto atividade formativa.

Comecei a imaginar possibilidades de uso do desenho na minha pesquisa de doutorado, já que eu me preparava para iniciar

a fase presencial da composição de textos de campo. Planejava orientar e acompanhar a elaboração e aplicação de material didático dos pibidianos, realizar conversas gravadas com as minhas participantes e continuar solicitando a elas que me enviassem seus diários reflexivos. Por que não pedir a elas que desenhassem também? Mas desenhar o quê? Em que momento? Achei melhor experimentar o uso de desenhos como atividade formativa. Vai que não dá certo. Era essa a minha preocupação. Ali mesmo, comecei a pensar quando solicitaria o desenho e a esboçar uma instrução para sua produção. E, assim, naquele trem, por um golpe de sorte, sem que eu ainda tivesse consciência, começava a minha trajetória como pesquisadora narrativa visual.

A experimentação como atividade formativa foi tão rica que eu acabei finalizando a fase presencial da composição de textos de campo com três desenhos de cada participante. Paralelamente a essa experimentação, me debrucei sobre os trabalhos de linguistas aplicados que se valiam de desenhos como instrumentos de pesquisa, tais como os de Aragão (2014), Borg *et al.* (2014) e Kalaja, Alanen e Dufva (2008). Já de volta a Londres, conheci o trabalho com autobiografias visuais desenvolvido pelas professoras Cidgen Esin e Corinne Squire (*Cf.* Esin; Squire, 2013). Cursei uma disciplina de pesquisa narrativa ministrada pela professora Corinne Squire, que contava com um módulo dedicado ao uso de métodos visuais. Nele, pude aprender mais sobre as possibilidades de uso de materiais visuais em pesquisas narrativas e questões de ordem analítica, por meio do diálogo com Bagnoli (2009), Keats (2009), Riessman (2008) e Rose (2012). Desde então, tenho experimentado metodologias visuais como pesquisadora e professora.

Na forma de um relato de experiência, compartilho algumas das minhas experimentações com narrativas visuais em atividades de ensino e em pesquisas com professores de línguas neste capítulo. São experimentações oriundas de inciativas que não buscavam, especificamente, estudar/compreender as emoções de

professores de línguas, mas construtos que se relacionam a elas, tais como identidade e resiliência. Afinal, vivenciar e construir conhecimento sobre a docência são processos atravessados não só por dimensões estéticas e morais, mas também emocionais (Connelly; Clandinin, 1988). Compartilho também a experiência de orientar experimentações com narrativas visuais na pós-graduação. Antes de fazê-lo, discorro sobre a narrativa, especialmente na forma de imagens, como possibilidade para refletir sobre experiências e comunicar os sentimentos que elas suscitam. Finalizo o capítulo fazendo um apanhado do que tenho aprendido sobre o uso de narrativas visuais no ensino e na pesquisa. Também teço sugestões para aqueles que já experimentam, ou estão pensando em experimentar, o uso de métodos visuais.

## NARRATIVAS VISUAIS: CONVITES PARA REFLETIR E SENTIR

Em minha jornada de linguista aplicada, a narrativa se constitui como espaço de investigação sobre as perspectivas de professores e aprendizes de línguas. Particularmente, é uma forma de estudar as experiências de meus participantes enquanto fenômeno historiado em meio a narrativas de ordem cultural, social e institucional (Clandinin; Connelly, 2000; Clandinin; Rosiek, 2007). Afinal, "experiências são as histórias que as pessoas vivem (Clandinin; Connelly, 2000, p. xxvi). Para professores em formação, por exemplo, aprender a ensinar é também contar uma história de como esse processo os afeta (Britzman, 2003). A narrativa é para mim uma maneira de conhecer e compor sentidos sobre essas e outras histórias que permeiam trajetórias de ensinar/aprender línguas.

A narrativa se constitui também como espaço de formação, tanto para os meus participantes de pesquisa quanto para mim. Isso porque o ato de narrar envolve "simultaneamente descrição e intervenção [...] uma descrição confere significado à experiência,

mudando, assim, o curso e a qualidade da experiência" (Clandinin; Rosiek, 2007, p. 44). Em outras palavras, "as pessoas vivem histórias e ao contá-las, as reafirmam, as modificam e criam novas histórias. Histórias vividas e contadas educam aos outros e a nós mesmos" (Clandinin; Connelly, 2000, p. xxvi). Quando peço a professores/aprendizes de línguas para narrarem uma dada experiência, os convido a compartilhar os sentidos que atribuem a ela e os sentimentos que ela lhes suscita. Sobretudo, os convido a refletir sobre como são afetados por uma dada experiência e, assim, a aprender com ela. O caráter formativo da narrativa se estende a mim, já que os sentidos e sentimentos que meus participantes de pesquisa atribuem às suas experiências informam não só o meu percurso de pesquisadora, mas também o de professora: levo o que eu aprendo sobre as experiências de professores e aprendizes de línguas para as iniciativas de formação e pós-graduação nas quais atuo.

Nesse sentido, a narrativa se constitui também como ferramenta de ensino-aprendizagem. Por exemplo, ao solicitar diários reflexivos, professores podem acessar as narrativas de alunos sobre a experiência de cursar sua disciplina e conhecer melhor as dificuldades que eles enfrentam. Dessa forma, podem ter um *feedback* sobre sua prática de ensino para repensá-la, se necessário. Os alunos, por sua vez, podem refletir sobre seu percurso de aprendizagem e assumir a responsabilidade por esse processo.

Métodos baseados em artes potencializam o viés investigativo e formativo da narrativa. Em termos investigativos, desempenham um papel importante para ampliar a compreensão da experiência humana, já que "conhecimento e entendimento nem sempre são reduzidos à língua [...] não apenas o conhecimento se manifesta de diferentes formas, mas suas formas de criação diferem (Eisner, 2008, p. 5). Ademais, constituem-se como "formas de perceber e interpretar o mundo, formas que trazem à tona realidades que passariam despercebidas" (Eisner, 2008, p. 11). Essencialmente,

métodos baseados em artes, como desenhos e fotografias, são "recursos poderosos para representar o que não pode ser articulado linguisticamente" (Eisner, 2008, p. 5). Ao pedir para que um participante compartilhe suas experiências na forma de desenho, por exemplo, o convido a representar e atribuir sentido à sua narrativa de maneiras que extrapolam a linguagem verbal. Tenho a oportunidade de acessar, assim, outras camadas de sentido de uma narrativa de experiência.

Em termos formativos, o uso de métodos baseados em artes questiona culturas de aprendizagem tecnicistas ao exercitar a imaginação e criatividade de aprendizes. Os métodos baseados em artes estimulam formas de pensar que "demandam julgamento na ausência de regras; incentivam alunos e professores a terem objetivos flexíveis [...]; reconhecem a unidade da forma e do conteúdo; exigem a análise das possibilidades e restrições do meio escolhido" (Eisner, 2002, p. 15). Estimulam a integração entre "sentimento e pensamento de maneiras que os tornam inseparáveis" (Eisner, 2002, p. 9). Ao incorporá-los nas atividades de minhas disciplinas, convido os meus alunos a mobilizar formas de pensar evocadas pelas artes. É uma tentativa de atender à proposta de educação como "preparação de artistas" de Eisner (2002, p. 8): artistas no sentido de "indivíduos que desenvolvem as ideias, as sensibilidades, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho bem harmônico, habilmente executado e imaginativo, independentemente do seu domínio de atuação". É também uma forma criativa de entender como meus alunos vivenciam as minhas disciplinas.

Imagens, especialmente desenhos feitos à mão, têm se constituído como espaços de investigação e formação profícuos em minhas vivências como pesquisadora narrativa e docente. Elenco aqui três razões para utilizá-los como atividades de ensino e/ou pesquisa. Desenhos evocam histórias e ajudam a comunicá-las holisticamente, já que "nos permitem simultaneamente manter o todo e as partes à vista, contando uma história e nos ajudando a

sintetizar conhecimento de maneira altamente eficiente" (Weber, 2008, p. 45). Desenhos facilitam a reflexão, pois "exploram e revelam aspectos identitários e nos colocam em contato mais próximo com a forma como realmente sentimos, somos e agimos" (Weber, 2008, p. 46). Desenhos facilitam a expressão de emoções, porque "podem nos ajudar a acessar aspectos elusivos do conhecimento, difíceis de se colocar em palavras" (Weber, 2008, p. 44).

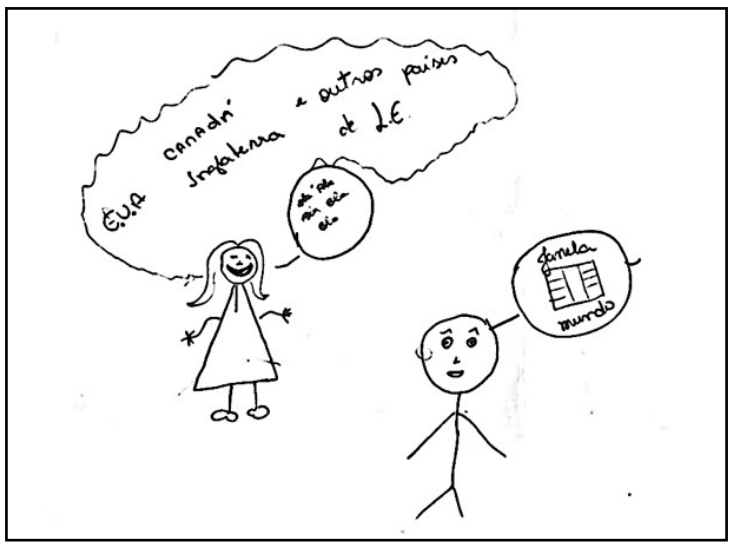
Em linhas gerais, desenhos estimulam a reflexão sobre uma dada experiência, capturam a sua essência e facilitam o seu entendimento. Daí, o seu valor em termos formativos, empíricos e analíticos (*Cf.* Brandão, 2021; Brandão; Oliveira; Santos, 2023). Desenhos são narrativas visuais. São, sobretudo, convites para refletir e sentir. Quando convido um participante de pesquisa/aluno para narrar uma experiência na forma de um desenho, o convido para refletir sobre ela e comunicar como se sente em relação a ela de maneira visual. Nas próximas seções, conto um pouco sobre a experiência de fazer esses convites.

## EXPERIMENTAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL QUE VIRARAM PESQUISA

Nesta seção, conto mais sobre aquela primeira experiência com desenho que comentei na introdução. O desenho foi solicitado como atividade formativa em um dos encontros presenciais de um subprojeto de PIBID de inglês, que se constituía como meu contexto de pesquisa de doutorado. Atuei como professora formadora colaboradora no primeiro ano de execução do subprojeto. Seis bolsistas PIBID participavam da minha pesquisa. A atividade com o desenho tinha como objetivo representar concepções de professor de inglês para que pudéssemos iniciar uma discussão sobre o papel desse profissional na escola. Solicitei aos bolsistas que desenhassem um professor de inglês e explicassem a imagem para toda a turma. A explicação dos desenhos foi gravada.

A solicitação da atividade causou um certo estranhamento inicial, mas os bolsistas acabaram gostando de executá-la. Como formadora, percebi que o desenho facilitou a reflexão sobre o que significava ser um professor de inglês. Percebi também que promoveu a participação efetiva dos bolsistas na discussão sobre o papel desse profissional. Ao discutirmos a leitura prevista para o encontro, muitos deles relacionaram o conteúdo do texto com os seus desenhos e dos colegas. O desenho serviu ainda para que eu acessasse o conhecimento da paisagem de ensino de inglês que os bolsistas traziam consigo. Ilustrou como licenciandos são "detentores de conhecimento - conhecimento que pode ser ressignificado por meio de experiências de formação de professores" (Clandinin, 2000, p. 30).

Trago aqui o desenho produzido por Natalia[1] (Figura 1), uma das minhas participantes de pesquisa:




Fonte: Arquivo da pesquisadora.

1 Todos os nomes de professores em formação/atuação e aprendizes de línguas apresentados neste capítulo são fictícios. Todos os desenhos e excertos utilizados no capítulo compõem projetos de pesquisa aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Natalia explica que:

> *Essa aqui acho que sou eu (...) e um aluno bem interessado. Eu desenhei o professor como um ser muito falante, não porque fala [muito], mas porque tem algo a mais, [e] porque (...) ele vai expandir além daquilo que você conhece. Aí, eu coloquei, mais ou menos, os países que falam a língua inglesa, porque, por curiosidade, ele vai acabar sabendo uma coisinha de cada um desses lugares, uma comida típica, [e] uma banda de música (...) ele sempre vai ter um conhecimento mínimo dos lugares que falam uma língua estrangeira. O aluno, eu coloquei aqui no balãozinho dele, uma janelinha, poderia ser uma porta também, porque (...) esse professor (...) vai abrir na mente desse aluno uma janela pro conhecimento.*

O desenho de Natalia representava metaforicamente a sua filosofia de ensino: ensinar inglês era mais do que trabalhar habilidades linguísticas, era dar condições para que os alunos conhecessem e explorassem o mundo. O desenho também ilustrava as histórias que ela gostaria de vivenciar como professora de inglês: Natalia se via desempenhando o papel daquela professora da imagem. Posicionando o desenho de Natalia em relação a outros textos de campo, percebi que ele articulava também o seu medo de ensinar inglês. Natalia se via atuando na docência, mas não se identificava com o ensino de inglês, principalmente pelo seu nível de proficiência na língua. Em nossa segunda conversa gravada, ela me contou sobre como se sentia em relação à aplicação de atividades de inglês que vivenciaria em breve:

> *Estou preocupada (...) será que eu vou conseguir passar? Será que vai dar tudo certo? Tenho medo de alguém perguntar alguma coisa que eu não saiba (...) eu não tenho medo de chegar lá e lidar com os alunos, não é*

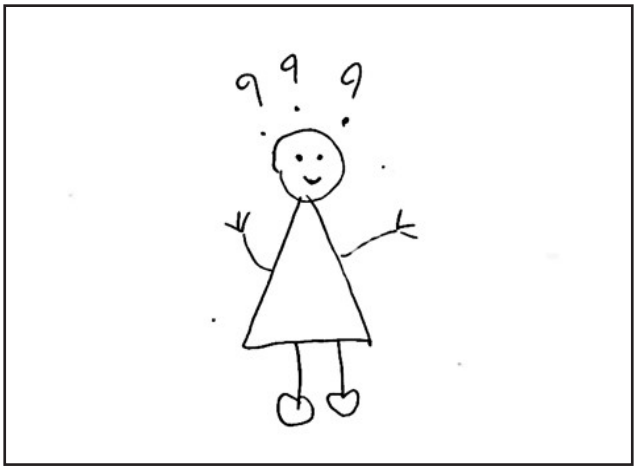
> *essa a minha maior dificuldade (...) é a questão do conhecimento [da língua] mesmo (...) eu tenho pesadelos (...) eu sonho [que estou] dando uma aula (...) eu sonho que está dando errado (...) é complicado, porque eu fico nesse excesso de preocupação.*

De certa forma, o desenho ilustra a insegurança de Natalia, permeada pela tensão que se instaurava entre o que ela achava que um professor de inglês deveria fazer e o que ela se sentia capaz de fazer. Em minha pesquisa de doutorado, eu me valia de uma perspectiva narrativa de identidade profissional como *as histórias pelas quais vive um professor* (Clandinin: Huber, 2005; Connelly; Clandinin, 1999). Era importante entender as histórias, expectativas e sentimentos que davam forma às identidades de professoras de inglês de minhas participantes antes da elaboração de material didático prevista no subprojeto. Os desenhos de Natalia e dos outros bolsistas articulavam essas histórias, expectativas e sentimentos. Daí, o que era uma atividade formativa se tornou também parte da minha pesquisa: os desenhos do professor de inglês de minhas participantes e suas explicações passaram a compor os meus textos de campo.

## EXPERIMENTAÇÕES NA PESQUISA

Nesta seção, compartilho duas experimentações como pesquisadora. A primeira delas é a continuação da experimentação que narro na seção anterior. Solicitei às minhas participantes de pesquisa do doutorado que produzissem outros dois desenhos. Neles, elas se representaram como professoras de inglês ao final de duas conversas gravadas. Trago aqui o segundo desenho de Natalia (Figura 2). O desenho foi produzido após sua primeira experiência de elaboração de material didático de inglês.

**Figura 2 - Segunda narrativa visual de Natalia**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

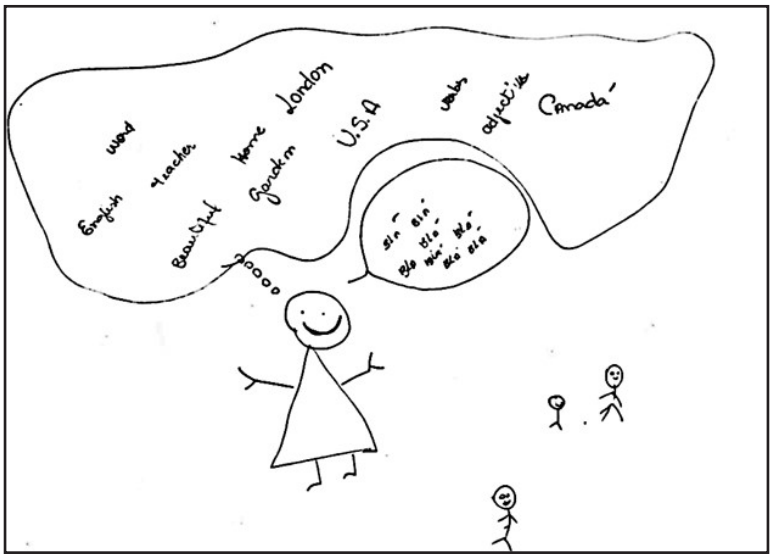
Natalia a retrata como:

> *uma pessoa cheia de dúvidas (...) cheia de medo, cheia de insegurança (...) quanto a esse processo que eu estou vivenciando (...) eu estou aprendendo a aprender (...) quando você vai ensinar, é uma responsabilidade muito grande, porque (...) você tem que ensinar o correto (...) é um aprendizado com mais consciência, porque você vai passar ele (...) morro de medo dos meus alunos (...) principalmente daquela menina. Eu olhei pra ela e falei 'você gosta de inglês, né?' Essa é um problema (...) Tá todo mundo preocupado com os alunos que dão trabalho (...) eu tô preocupada com os alunos que sabem inglês (...) porque o bom aluno é o que sabe tudo (...) isso me deixa preocupada mais do que comportamento.*

Natalia se representa coroada de dúvidas. Ela se questionava em relação à sua habilidade para ensinar o idioma e não se sentia segura para aplicar o material que havia produzido, especialmente

devido ao seu nível de proficiência de inglês. Natalia foi aprendendo a lidar com a sua insegurança ao longo dos dois processos de elaboração e aplicação de material didático de inglês que vivenciou em seu primeiro ano de PIBID. O seu terceiro desenho (Figura 3), produzido ao final de nossa quinta e última conversa gravada, reflete esse aprendizado.

Figura 3 - Terceira narrativa visual de Natalia




Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Natalia explica que:

> *Eu me vejo feliz (...) eu me vejo falando mais, mas é porque eu já sei mais (...) falando mais em inglês, por isso que eu já coloquei as palavras, espero que estejam certas (...) eu estava falando bastante e meus alunos estavam contentes (...) eu coloquei aqui adjetivos, [e] verbos, porque foram coisas que foram muito presentes pra mim nesses últimos seis meses no projeto, essa compreensão de gramática (...) nos últimos quatro meses e meio, se me falassem assim 'Natalia, você vai fazer isso,*

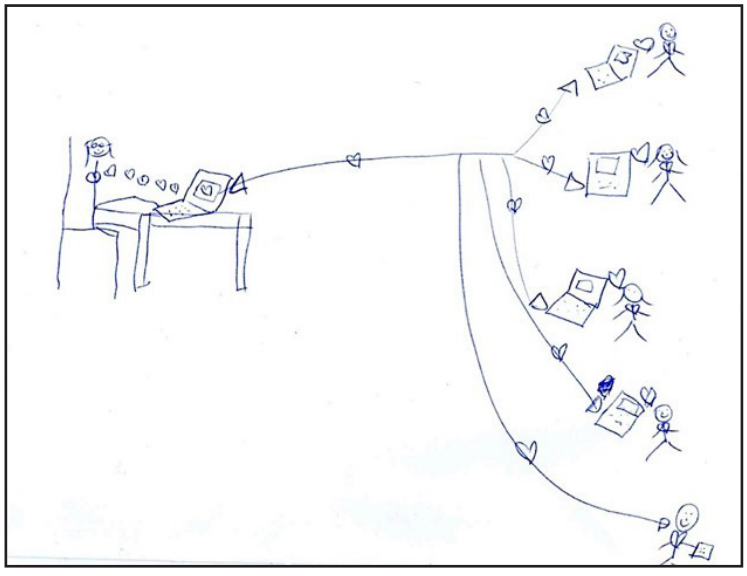
> *isso e isso', eu falaria 'nem, não dá certo, não dou conta'. Então, tem a felicidade minha em ter cumprido com o propósito (...) eu não me senti figurante no projeto, eu fui atuante, por ter conseguido lidar com o desânimo, com a desmotivação e tudo mais (...) eu vejo tudo o que eu passei e o que eu consegui superar (...) a superação me faz sentir um contentamento muito grande (...) dei o primeiro passo de uma longa caminhada e se me perguntarem se quero ser professora de inglês, hoje eu te respondo: 'talvez, quem sabe?'*

Natalia começa a se sentir capaz de ensinar inglês: de ser aquela professora que imaginou em seu primeiro desenho. A figura da professora, que tem um sorriso mais marcado, está, inclusive, maior nessa imagem. Natalia passa a considerar a possibilidade de atuar na profissão. O terceiro desenho ilustra isso.

Em linhas gerais, os desenhos capturam a essência dos processos de elaborar e aplicar material didático de inglês vivenciados por Natalia e outras participantes. Por isso, me ajudaram a entender os sentidos que elas atribuíam a esse processo e como se sentiam em relação a ele. Sobretudo, os desenhos me ajudaram a compreender a elaboração e aplicação de material didático como um lócus historiado de constituição identitária. Consegui, assim, identificar estágios importantes da formação da identidade docente, tais como os de (1) imaginar histórias de ensino, (2) negociar histórias imaginadas de ensino e (3) reimaginar histórias de ensino (*Cf.* Brandão, 2018, 2021, 2024). O primeiro desenho representa como as professoras de inglês em formação imaginavam a profissão. O segundo representa parte do processo de negociar suas histórias imaginadas. O terceiro representa não só como negociaram suas histórias imaginadas de ensinar inglês, mas também como reimaginaram a profissão. Os desenhos são, portanto, recursos muito úteis para se estudar processos, como o de se constituir como professor.

A segunda experimentação que trago nesta seção faz parte de um projeto de pesquisa desenvolvido na pandemia. O projeto investigava como professores de inglês da rede pública de educação básica de Mato Grosso vivenciavam o ensino remoto em seus primeiros meses de implementação. Mais especificamente, buscava compreender como os professores exercitavam sua resiliência docente ao longo desse processo. Para tanto, eu me valia de uma concepção narrativa de resiliência docente enquanto processo de constituição identitária marcado pelas histórias de enfrentar desafios e incertezas da profissão (Brandão, 2024). Solicitei aos participantes da pesquisa que desenhassem à mão a experiência de ensinar inglês remotamente. Pedi para que me enviassem suas imagens por e-mail antes de realizarmos uma conversa gravada. Realizamos, então, a conversa gravada por videoconferência, tendo como fio condutor o desenho. Trago o desenho de Joana (Figura 4) para ilustrar essa experimentação:

Figura 4 - Narrativa visual de Joana



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em nossa conversa gravada, Joana explica que:

> *Sou eu sentada no computador, tentando pôr o melhor de mim. Eu representei por um coração, porque foi feito com carinho (...) eu tentei passar isso para os alunos pra formar um vínculo, um laço com a língua. Passar pra eles esse amor que eu tenho pela língua, por ensinar, por aprender (...) eu tentei passar isso pelo computador. Aí chegou neles (...) tem um que está com o computador, o outro com (...) uma atividade impressa, o outro com tablet. Eles receberam amor e foi uma via de dupla. Foi e veio. Uma setinha que vai e outra que vem. Eu também recebi deles a aprendizagem, esse retorno de carinho (...) nunca mais pra mim a educação vai ser a mesma coisa (...) foram muitos desafios. Primeiro, vencer o medo. Aí, a condição psicológica e pessoal. Foi muito difícil ver as crianças sofrendo. Difícil, porque tem casos de alunos que sofrem abuso. A criança o tempo inteiro dentro de casa com pai abusivo, sabe? (...) foi um desafio muito grande eu aprender a aceitar que eu não podia mudar essa situação. E aprender a mexer com a ferramenta, com a tecnologia. Isso foi um desafio enorme. Saber dizer não (...)'Não, fim de semana eu preciso tirar um tempo pra mim, senão eu vou enlouquecer' (...) E, na parte do ensino, foi muito, assim, usar essas tecnologias, aprender como usar essas tecnologias para que as crianças aprendessem a língua, usar a nosso favor pra ter uma aula mais interessante (...) foi um desafio muito grande, você motivar os alunos.*

O desenho representa Joana estabelecendo um vínculo afetivo com os alunos mesmo diante do cenário de distanciamento imposto pelo ensino remoto. Por isso, as setas com os corações. Ela se sentia imbuída da tarefa de prezar pelo bem-estar de seus alunos e de oferecer oportunidades significativas de aprendiza-

gem da língua, a despeito de todas as adversidades impostas pela pandemia. Joana enfrentou uma série desafios no exercício de sua resiliência docente para ser a professora de inglês que representa no desenho. Precisou aprender a lidar com o medo imposto por uma situação de pandemia e a conviver com as vulnerabilidades dos alunos. Precisou aprender também a usar as tecnologias digitais para ensinar remotamente e a motivar os alunos nesse contexto. Precisou aprender ainda a respeitar seu espaço pessoal.

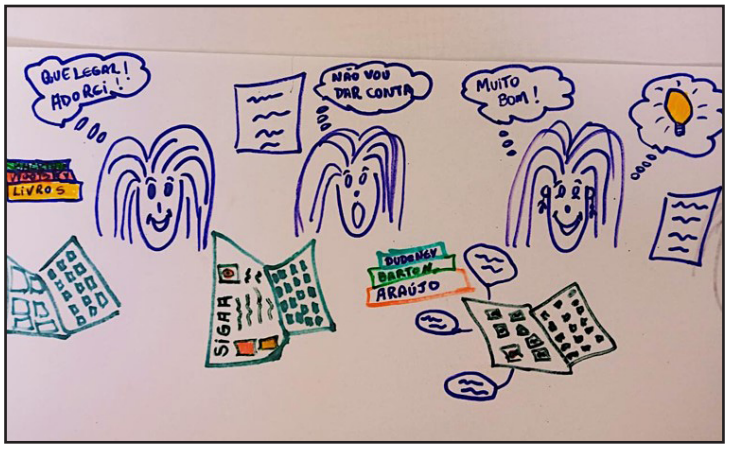
O uso do desenho nessa pesquisa se constituiu com uma experimentação em dois aspectos. Primeiro, como um diário visual do ensino pandêmico (*Cf.* Brandão, 2024): o desenho foi uma forma de registrar as experiências dos professores, compartilhar o que sentiam e refletir sobre o exercício da profissão em meio a uma pandemia. Segundo, como um método de elicitação visual (*Cf.* Bagnoli, 2009; Rose 2012; 2016): o desenho foi o eixo norteador das conversas gravadas, facilitou a comunicação dos participantes e me permitiu ter um panorama mais holístico do que vivenciavam. Essa experiência também me possibilitou vivenciar novas formas de desenvolver pesquisa de campo. Eu nunca havia feito uma coleta totalmente remota. Apesar de desafios, como conexão de Internet nem sempre estável, foi uma experiência positiva, porque pude contar com a participação de professores de diferentes partes do estado. Também foi positivo a coleta dos desenhos anteceder a conversa gravada: os professores puderam produzir seus desenhos com tempo e, assim, refletir com calma sobre o que vivenciavam.

## EXPERIMENTAÇÕES NA MINHA PRÁTICA DOCENTE

Tenho feito muitas experimentações com métodos visuais em minhas disciplinas da graduação e da pós-graduação. Elas compõem um projeto de pesquisa cujo objetivo é entender as potencialidades do uso de métodos visuais não só na pesquisa,

mas também no ensino. Trago duas dessas experimentações nesta seção. A primeira foi desenvolvida em uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL-UNEMAT/Cáceres), ministrada no formato remoto durante a pandemia. Ao final da disciplina, solicitei aos discentes que produzissem um desenho à mão representando a experiência de cursá-la. Os desenhos e suas explicações foram postados em um fórum aberto na plataforma virtual da disciplina para este fim. Trago aqui o desenho de Eleonor (Figura 5), professora de português da educação básica, que cursava a disciplina como aluna especial.

Figura 5 - Narrativa visual de Eleonor




Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Eleonor explica que:

> *Meu desenho tenta representar meu percurso na disciplina, de ação-reflexão-ação ou estabilização-desconstrução-acomodação(aprendizagem). Me desenhei 3 vezes: Na primeira, estou empolgada com a disciplina, pois achei todas as referências bibliográficas muito interessantes, comprei alguns livros, explorei, iniciei leituras, conheci alguns colegas no grupo do WhatsApp,*

> *enfim, estava me sentindo muito animada por estar em uma disciplina de doutorado e muito feliz pela disciplina contemplar autores e discussões que coadunam com tudo que pesquisei e atuei até agora. Na segunda, me vejo preocupada. Vejo que os autores que estudei anteriormente no mestrado, já escreveram novos livros, com novas ou revisadas teorias/considerações. Também represento a correria com o SIGAA, ler todos os textos, escrever reflexões coerentes, ler as contribuições dos colegas. Entro um pouco em conflito, pois estou em sala, com ensino online, e não sei se consigo colocar em prática o que os autores propõem. Me pego analisando a minha prática. Na terceira, já estou contente. Os estudos, a interação com os colegas, as lives da professora me fazem compreender melhor as discussões propostas e as possibilidades de práticas. Me vejo agora um pouco mais madura enquanto professora pesquisadora. Consigo visualizar algumas possibilidades de pesquisas na minha sala de aula, o que vai me fazer pesquisadora de minha prática. Acho que consigo começar um projeto de pesquisa para o doutorado!*

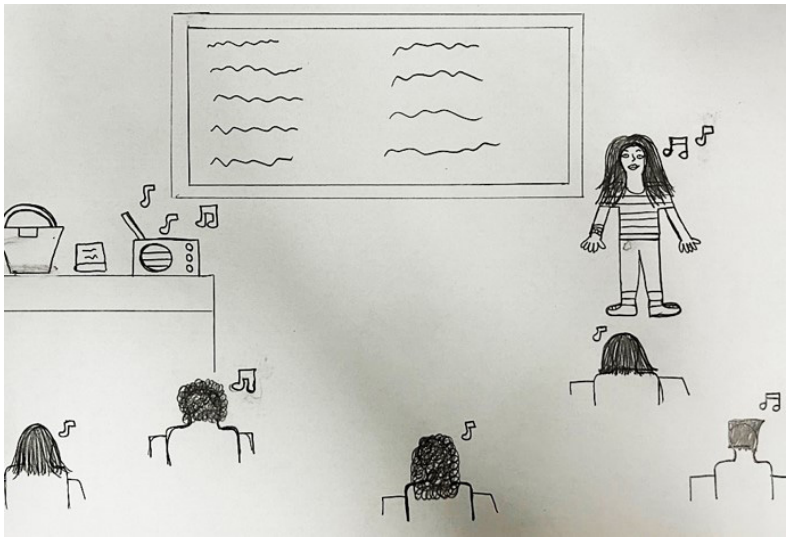
Em seu desenho, Eleonor representa o seu percurso na disciplina em três momentos. Ela compartilha seus sentimentos em relação a cada um deles, os conflitos que vivenciou e o que aprendeu no processo. Pela explicação, é possível perceber os efeitos de disciplina em sua prática docente e formação de pesquisadora.

A ideia de realizar essa atividade veio do uso do desenho na pesquisa com professores de inglês sobre ensino remoto, que compartilhei na seção anterior (*Cf.* Brandão, 2024). O desenho fez as vezes de um diário reflexivo, compilando as vivências na disciplina e suas repercussões nas identidades de professor pesquisador dos discentes. O intuito era ter um *feedback* da minha prática e facilitar a reflexão dos discentes sobre seus percursos de aprendizagem. Entretanto, a atividade acabou estimulando tam-

bém o diálogo entre os próprios discentes sobre suas vivências na disciplina e aprendizagens sobre o que significa ser um professor pesquisador na contemporaneidade. Foi um dos fóruns de maior participação da disciplina.

A segunda experimentação que trago aqui aconteceu na disciplina de estágio de língua inglesa do Ensino Médio do curso de Letras Português-Inglês, no qual atuo. Solicitei aos discentes que fizessem um desenho à mão representando um professor de inglês. Os desenhos e suas explicações foram postados na plataforma virtual da disciplina. Posteriormente, foram apresentados e explicados em uma das aulas. Para ilustrar essa experimentação, compartilho o desenho de Nina (Figura 6).

Figure 6 – Narrativa visual de Nina



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nina explica que:

> *Quando penso no professor de inglês, logo me recordo das minhas próprias experiências com os mesmos durante meus anos de formação. Por essa razão, no*

> *desenho, represento uma das atividades que sempre me chamaram atenção e despertaram meu amor pela disciplina: o uso da música. Acredito que o professor de inglês seja aquele que está constantemente buscando por novas formas de trabalhar e chegar até os alunos, principalmente aqueles que veem a língua inglesa como algo muito distante de sua realidade.*

Nina representa a sala de aula de inglês como espaço para se trabalhar a língua de forma lúdica, mais especificamente, por meio de músicas. O uso da música em atividades pedagógicas é uma forma de despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem de inglês. Nina pontua isso em sua explicação, retratando o papel do professor de inglês como o de "chegar até os alunos", ou seja, o de fazer com que o aprendizado da língua faça sentido para eles.

O desenho teve duas finalidades. A primeira era entender a concepção de professor de inglês dos licenciandos, bem como as histórias que davam forma a essa concepção e como eles sentiam em relação a elas. Nina, por exemplo, acaba dividindo parte das histórias que compunham sua representação do professor de inglês em sua explicação. A outra finalidade do desenho era nortear duas atividades que desenvolveríamos em sala. Em uma delas, os discentes exploraram os principais pontos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) sobre o ensino de inglês e situaram os desenhos em relação a eles para responder à seguinte pergunta: de que maneira seu desenho dialoga (ou não) com o que preconiza a BNCC sobre o ensino de inglês no Ensino Médio? Na outra atividade, os discentes situaram os desenhos em relação à massiva plataformização do ensino de inglês nas escolas estaduais de Mato Grosso para responder à seguinte pergunta: de que maneira o seu desenho se aproxima (ou não) da realidade de ensino de inglês da educação básica estadual?

Os desenhos contribuíram para que os discentes refletissem sobre o papel do professor de inglês e articulassem os sentidos que

atribuíam à profissão. Contribuíram também para que conhecessem melhor a BNCC e se posicionassem mais efetivamente diante do que ela propõe. Contribuíram ainda para que refletissem sobre o apagamento do professor de inglês diante da plataformização do ensino imposta na rede estadual de educação.

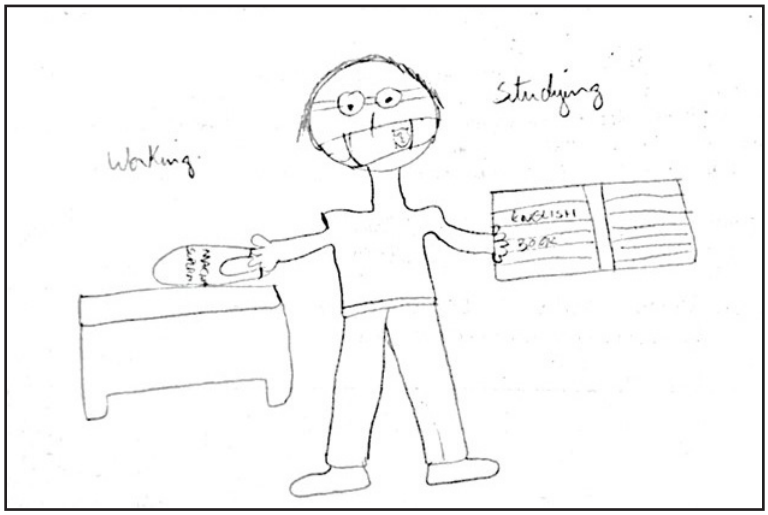
## EXPERIMENTAÇÕES EM ORIENTAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Trabalho com narrativas visuais na pesquisa há algum tempo. Utilizo-me delas em minhas disciplinas enquanto atividades formativas. Ministro uma disciplina de pesquisa narrativa no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras-UNEMAT/Sinop), que contempla, além de outras questões, o uso de métodos visuais em estudos de cunho narrativo. Desenvolvo um grupo de estudos online, o GEPENEL - Grupo de Estudos sobre Pesquisa Narrativa no Ensino-aprendizagem de Línguas, por meio do qual também se discute pesquisas narrativas visuais. É natural que meus orientandos se interessem por abordagens visuais. Eles experimentam metodologias visuais e eu acabo experimentando outras possibilidades do fazer pesquisa narrativa visual com eles.

Oliveira (2022), por exemplo, investigou as experiências de professores de inglês em escolas periféricas de uma cidade no norte de Mato Grosso em seu estudo de mestrado. A pesquisadora buscou compreender como essas experiências davam forma às crenças e identidades docentes dos professores participantes de seu estudo. Valeu-se de desenhos representando experiências de lecionar inglês em escolas de periferia e de suas contextualizações, tais como descrições e respostas a perguntas complementares envolvendo as imagens, e trajetórias docentes escritas. Todo esse material foi coletado de forma remota durante a pandemia da COVID-19. Além de mapear as crenças dos professores de inglês que atuam em escolas de periferia, Oliveira (2022) ilustra perfis de alunos e professores

inseridos nesse contexto. A narrativa visual de Mary (Figura 7) e sua explicação em resposta a perguntas complementares são um exemplo disso. Ilustram um perfil de aluno dividido entre trabalho e estudo, o qual os professores de inglês da periferia precisam levar em consideração no exercício da profissão.

Figura 7 - Narrativa visual Mary




Fonte: Oliveira (2022).

> *O desenho corresponde a realidade dos discentes em idade que iniciam seu contato com o mercado de trabalho, na maioria das vezes, através dos programas de menor aprendiz, principalmente nos maiores supermercados da cidade. Sendo que nessa fase ficam divididos entre a escola e o trabalho, que é de onde conseguem ajudar no sustento de casa. Essa situação acaba resultando em muitas desistências pelos estudos, e alguns retornam algum tempo depois para a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Porém, a maioria permanece fora da escola e não retorna, se tornando manobra da mão de obra pesada (Excertos de Mary, perguntas complementares em Oliveira, 2022).*

Souza, F. P. (2023) investigou as percepções de crianças surdas sobre a experiência de aprender português como segunda língua em um centro de educação especial inclusiva em seu estudo de mestrado. Valeu-se de desenhos representando a experiência de aprender português produzidos pelas crianças e de suas explicações sinalizadas. A pesquisa ilustra a importância de se adotar uma abordagem lúdica no ensino de português para crianças surdas e de se estabelecer uma relação com a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nesse processo. Ilustra também a importância dos centros de educação especial inclusiva. Sobretudo, a pesquisa demonstra a relevância dos métodos visuais como forma de facilitar a narrativa de experiências de participantes surdos. Um exemplo das narrativas coletadas por Souza, F. P. (2023) é o desenho de Amanda (Figura 8) e sua explicação sinalizada.

Figura 8 - Narrativa visual de Amanda



Fonte: Souza, F. P. (2023).

> *Eu desenhei aqui um dia que brincamos com a galinha. Conhece, professor? Uma galinha pequena. O dia que brincamos com a galinha na aula com o professor aqui na escola, mas lá fora na grama (...) eu aprendi escrever a nome da galinha, eu sei escrever, o professor me ensinou. Aqui é a galinha e ela começa com a letra "G".*

> *Essa galinha é muito bonita e esperta, gosta de brincar comigo e o professor (...) eu gosto de brincar. Aqui tem muitos jogos e brinquedos de letras, o professor brinca comigo e as outras crianças. Nós brincamos muito na grama e nas casinhas coloridas que têm embaixo da árvore (...) não sei muito, por isso fiz só o desenho (...) escrever é difícil, eu já aprendi o alfabeto, mas não sei escrever muitas palavras. Desenhar é mais fácil, professor, eu gosto muito de desenhar (Excertos de Amanda, explicação sinalizada em Souza, F. P. 2023).*

Convido-os a conhecer outras experimentações vivenciadas por meus orientandos, como as de Souza, A. P. A. (2023). Em seu estudo de mestrado, a pesquisadora se valeu de três desenhos de cada participante para investigar o ensino de português na educação básica no pós-pandemia. No primeiro desenho, solicitou a seus participantes que representassem a experiência de ensinar português antes da pandemia. No segundo desenho, solicitou a eles que representassem a experiência de ensinar português no formato remoto. No terceiro desenho, solicitou a eles que representassem a experiência de ensinar português após o retorno às aulas presenciais.

A instrução para a produção dos desenhos é sempre um desafio. Para os meus orientandos, não é diferente. Temos desenvolvido estudos pilotos para minimizá-lo. Atentar-se aos elementos visuais e às histórias que os desenhos articulam também é um desafio. Tenho percebido, no entanto, que os desenhos se constituem como muito mais do que uma fonte de narrativas para os meus orientandos. Eles se constituem também como uma forma de compreender holisticamente os sentidos que seus participantes atribuem a uma dada experiência, já que capturam a sua essência. São recursos, ao mesmo tempo, empíricos e analíticos, muito úteis, principalmente para pesquisadores iniciantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, faço um relato da minha trajetória com narrativas visuais, entendidas aqui como convites para refletir e sentir. Revisitei e ressignifiquei minhas experiências de utilizar desenhos em inciativas de ensino e pesquisa. Revisitei e ressignifiquei também experiências de orientar as experimentações visuais de meus orientandos. Por meio delas, tenho aprendido sobre a vida de professores/aprendizes de línguas e me reconstituído como professora pesquisadora.

No ensino, narrativas visuais podem fazer as vezes de um diário reflexivo quando aprendizes representam suas vivências em uma dada disciplina na forma de um desenho, por exemplo. Nesse sentido, os aprendizes se valem de desenhos para compartilhar como foram afetados por uma experiência de aprendizagem. Valem-se deles, sobretudo, para refletir sobre o seu processo de construção de conhecimento. Professores, por sua vez, se valem de desenhos para ter acesso às experiências de seus alunos de maneira mais holística, pois estes sintetizam, em uma imagem, o que vivenciaram. Assim, professores têm um retrato do impacto da disciplina em seus alunos e, portanto, um *feedback* de sua atuação. Narrativas visuais podem ainda ser usadas como forma de acessar as experiências e o conhecimento de discentes em relação a um dado construto/contexto. Podem também ser utilizadas para exercitar a capacidade de síntese dos alunos, bem como para nortear e facilitar a participação em discussões.

Na pesquisa, narrativas visuais se constituem como recursos úteis para acessar as histórias que dão forma às experiências e concepções de um participante. São recursos úteis também para se estudar processos, ou seja, para explorar como as experiências e concepções de um participante se desenrolam ao longo de um certo período de tempo. Quando nos valemos de mais de um desenho de um participante, por exemplo, temos acesso não só às

narrativas que cada desenho articula, mas também às narrativas articuladas entre desenhos. Dessa forma, narrativas visuais são recursos muito úteis em estudos longitudinais e de base intervencionista. Narrativas visuais podem ainda fazer as vezes de um método de elicitação, quando um desenho produzido por um participante, por exemplo, é utilizado como fio condutor de uma entrevista. Nesse sentido, o desenho pode facilitar a conversa sobre uma dada experiência e ajudar a manter/estabelecer o foco de uma entrevista. Narrativas visuais também podem facilitar a análise, já que nos dão acesso à essência de uma experiência segundo um participante. Constituem-se, assim, como retratos da experiência pesquisada.

Teço aqui algumas sugestões em relação ao uso de métodos visuais. A primeira delas é se atentar ao papel das narrativas visuais em sua pesquisa: como lhe ajudam a responder suas perguntas de pesquisa? Em que momentos solicitará sua produção? Com qual finalidade? Como as utilizar em seu contexto de estudo/com o seu perfil de participante? É preciso também estabelecer critérios de análise, já que narrativas visuais não são meras extensões de suas explicações. Desenhos, por exemplo, contam histórias: que elementos visuais são utilizados e como eles representam uma dada experiência? Que histórias eles articulam? É necessário também se atentar à instrução para a produção de uma dada narrativa visual: como posso instruir meu participante a produzir uma imagem de maneira que sua criatividade e liberdade de expressão sejam respeitadas? Por isso, acho válido desenvolver um estudo piloto para testar/definir melhor as instruções para a produção de narrativas visuais.

Usar narrativas visuais é uma forma de exercitar minha criatividade como professora e pesquisadora. É também uma forma de exercitar a criatividade de meus alunos e participantes de pesquisa. Trabalhar com narrativas visuais é sempre uma experimentação para mim. Há vários métodos visuais para se explorar.

Há várias possibilidades de uso na pesquisa e no ensino. Fica aqui o convite para que façam/continuem fazendo as suas próprias experimentações, de forma que possam, assim como eu, exercitar a criatividade em processos de ensinar e pesquisar.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês. **Revista Contexturas**, n. 22, p. 28-48, 2014.

BAGNOLI, A. Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. **Qualitative Research**, v. 9, n. 5, p. 547-570, 2009.

BARKHUIZEN, G. (org.). **Narrative research in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BERGER, J. **Ways of seeing**. London: Penguin, 1972. 176 p.

BORG, S.; BIRELLO, M.; CIVERA, I.; ZANATTA, T. **The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers**. ELT Research Papers 14.03, 2014. London: British Council. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E142%20ELTRP%20report_FINAL_V2.pdf >. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRANDÃO, A. C. L. English remote teaching in drawings: stories of teacher resilience in Brazilian state schools. In: KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (orgs.). **Visualising students and teachers as multilinguals**: advancing social justice in education. Bristol, UK: Multingual Matters, 2024. p. 86-104.

BRANDÃO, A. C. L. First experiences of teaching EFL in metaphors. **Teaching and Teacher Education**, v. 97, p. 1-11, 2021.

BRANDÃO, A. C. L. Imaginando-se professora de inglês: retratos do impacto do PIBID na identidade profissional. **Signum:** Estudos da Linguagem, v. 27, n. 1, p. 83–97, 2024.

BRANDÃO, A. C. L. Visualizing EFL teacher identity (re)construction in materials design and implementation. **Applied Linguistics Review**, v. 9, n. 2-3, p. 249-271, 2018.

BRANDÃO, A. C. L.; OLIVEIRA, V. A.; SANTOS, G. P. A pesquisa narrativa visual e o estudo da identidade do professor de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n. 2, p. 289-306, 2023.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice**: a critical study of learning to teach. Albany, NY: State University of New York Press, 2003. 289 p.

CLANDININ, D. J. Learning to teach: a question of knowledge. **Education Canada**, v. 40, n. 1, p. 28-30, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000. 211 p.

CLANDININ, D. J.; HUBER, M. Shifting stories to live by: interweaving the personal and professional in teachers' lives. *In:* BEIJAARD, D. *et al*. (orgs.). **Teacher professional development in changing conditions.** Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2005. p. 43-59.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. *In:* CLANDININ, D. J. (org.). **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology, 2007. p. 35-75.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. (orgs.). **Shaping a professional identity**: stories of educational practice. New York: Teachers College Press, 1999. 192 p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners**: narratives of experience. New York: Teachers College Press, 1988. 230 p.

EISNER, E. W. Art and knowledge. *In:* KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. (orgs.). **Handbook of the arts in qualitative researc***h:* perspectives, methodologies, examples, and issues. London: Sage, 2008. p. 3-12.

EISNER, E. W. What can education learn from the arts about the practice of education? **Journal of curriculum and supervision**, v. 18, n. 1, p. 4-16, 2002.

ESIN, C.; SQUIRE, C. Visual autobiographies in East London: narratives of still images, interpersonal exchanges, and intrapersonal dialogues. **FQS**, v. 14, n. 2, 2013.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. *In:* Barkhuizen, G. (org.). **Narrative Research in Applied Linguistics** Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 105-131.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. *In:* KALAJA, P.; PAIVA, V. L. M. O.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. p. 186-198.

KEATS, P. A. Multiple text analysis in narrative research: visual, written, and spoken stories of experience. **Qualitative Research**, v. 9, n. 2, p. 181-195, 2009.

OLIVEIRA, V. A. **Narrativas visuais de professores de inglês em escolas periféricas**: um estudo sobre suas crenças e identidades docentes. 2022. 101 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. 251 p.

ROSE, G. **Visual methodologies**: an introduction to researching with visual materials. 3. ed. London: Sage, 2012. 386 p.

ROSE, G. **Visual methodologies**: an introduction to researching with visual materials. 4. ed. London: Sage, 2016. 432 p.

SOUZA, A. P. A. **Narrativas de ensino de português pós-ensino remoto emergencial**: o que contam professores da educação básica? 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop.

SOUZA, F. P. **Narrativas visuais de aprendizagem de português como segunda língua**: explorando as percepções de alunos surdos. 2023. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop.

WEBER, S. Using visual images in research. *In:* KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. (orgs.). **Handbook of the arts in qualitative research**: perspectives, methodologies, examples, and issues. London: Sage, 2008. p. 41–53.

# EMOÇÕES E REFLEXÃO EM UMA NARRATIVA VISUAL DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUAS

Marise Rodrigues Guedes

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como principal objetivo discutir sobre a reflexão empreendida por uma professora de Língua Espanhola diante do período de Ensino Remoto Emergencial – ERE[1], a partir de uma narrativa visual (NV) produzida pela docente, em entrelaçamento com suas narrativas verbais. Salientamos que esses documentos foram produzidos no contexto de uma Pesquisa Narrativa[2](Clandinin; Connelly, 2015) realizada durante o ano de 2022. Essa investigação tratou sobre as relações entre as tecnologias digitais[3] e as emoções de professores de um Instituto Federal situado na Bahia, no período da pandemia de covid-19[4]. Nesse

1 O Ensino Remoto Emergencial consistiu em estratégias didáticas e pedagógicas realizadas pelas instituições educacionais utilizando-se ou não as tecnologias digitais, a fim de que se pudesse manter a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem e o vínculo com os estudantes, no período da pandemia de covid-19, entre os anos de 2020 a inícios de 2022. Salientamos que no *locus* de nossa pesquisa, o ERE recebeu a nomenclatura de Atividades Pedagógicas Não Presenciais - APNP, de modo que, aqui, consideramos ambas as siglas como sinônimas.

2 Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz sob o parecer consubstanciado número 5105149, em 15 de novembro de 2021.

3 Tecnologias digitais são artefatos tais como *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, câmeras e computadores, cujos recursos permitem "[...] organizar, distribuir e veicular conhecimentos." (Vieira, 2013, p. 1), sobretudo, utilizando a internet.

4 A covid-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, que desencadeou uma pandemia. No Brasil, os dados de janeiro de 2024 apontam que 709.195 pessoas foram vítimas letais da enfermidade (Brasil, 2024).

contexto, as suas bases teóricas fundamentaram-se na Biologia do Conhecer (Maturana, 1988; 2014;), em aliança com estudos sobre emoções no campo da Linguística Aplicada (Aragão, 2007; 2022a; 2022b; Conceição, 2020; Guanaes, 2021; Dantas, 2023).

A narrativa visual que compõe este capítulo foi produzida pela professora Beth Lorena em forma de desenho feito à mão, durante um encontro *on-line*, a quinta Roda de Conversações[5]. Este encontro foi pensado no intuito de possibilitar o compartilhamento das emoções vivenciadas pela professora no contexto das Atividades Pedagógicas Não Presenciais - APNP, através desse recurso visual. A produção da NV foi norteada pela seguinte instrução: "Por meio de uma imagem desenhada à mão livre, apresente um desenho capaz de representar como você se sentiu em relação ao que experienciou durante a execução das APNP, na pandemia da covid-19". Para essa produção, destinamos um tempo de vinte a trinta minutos. Ao finalizar o desenho, a professora Beth Lorena realizou comentários sobre as emoções que materializou através da narrativa visual.

Neste estudo, destacamos a narrativa visual (NV) da professora Beth Lorena por considerarmos que o seu desenho feito à mão contém elementos da vida dessa participante em suas variadas dimensões. A NV que trazemos denota o posicionamento da docente frente ao contexto de ERE, dialoga com aspectos dos outros instrumentos utilizados na pesquisa e mobiliza os significados das experiências de ensino durante a pandemia, inter-relacionando tecnologias digitais e emoções da professora.

Assim, com vistas a alcançarmos o objetivo principal proposto, organizamos este capítulo da seguinte maneira: em primeiro lugar, tratamos sobre noções teóricas que embasam as nossas definições de emoções, reflexão, autoconsciência, cultura, conver-

5 Espaços coletivos de encontros on-line entre os participantes destinado ao compartilhamento de experiências e emoções entre os participantes, diante do ensino-aprendizagem mediado compulsoriamente por tecnologias digitais

sações e conversar liberador, a partir da Biologia do Conhecer; em seguida, trazemos contribuições teóricas a respeito das narrativas visuais; na sequência, discutimos sobre a metodologia empreendida para a análise dos documentos produzidos pela professora. Dando prosseguimento, apresentamos a análise e discussão à luz da teoria proposta. O capítulo se encerra com as considerações finais sobre a temática em foco.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Biologia do Conhecer (BC) é um conjunto de ideias que busca explicar como os seres vivos conhecem (Maturana, 1988; 2014; Maturana; Verden-Zöller, 2004; Maturana; Varela, 2001). Sua abordagem parte do entendimento dos seres vivos como seres fundamentalmente emocionais. Assim, a BC abre caminhos para se pensar em uma realidade entre parênteses, isto é, uma realidade que considera as emoções, o contexto e a história de relações entre seres e meio para a compreensão dos fenômenos. Por entender emoções, linguagem, reflexão e o fenômeno do conhecer como inter-relacionados, a BC nos abre portas para a compreensão das emoções e da reflexão na profissão docente, sobretudo, em contextos de crise tais como o observado durante a pandemia de covid-19.

Nessa perspectiva, alguns conceitos-chave que aparecem em nossa investigação são as emoções, entendidas como fenômenos dinâmicos biológico-relacionais que especificam o modo como nos movemos num mundo que criamos, ao vivermos nele. Maturana e Varela (2001) destacam que seres vivos e mundo não podem ser vistos separados, pois são as interações entre ambos que possibilitam a reciprocidade de sua existência. Os autores propõem, portanto, que os seres vivos é que constituem um mundo a partir de sua experiência no viver nesse mundo que constituem. Neste trabalho, exploramos a experiência da professora Beth Lorena no

período da pandemia da covid-19. Nessa senda, compreendemos que a experiência se materializa na linguagem, uma vez que nasce da narrativa que fazemos sobre o que vivenciamos (Maturana; Yáñez, 2009; Miccoli; Lima, 2012). Para isso, os seres linguageiros entrelaçam emoções e linguagem no conversar, isto é, dar voltas com os outros na linguagem (Maturana, 1988).

Ao narrarmos a experiência, isto é, ao nos descrevermos ou falarmos sobre nós criamos um objeto que, agora, podemos observar como algo diferente de nós (Maturana; Varela, 2001). Esse processo reflexivo aponta para uma autoconsciência sobre as próprias emoções e sobre as consequências dessas emoções em nossas ações, que envolvem o nosso processo de ensino-aprendizagem. Nessa seara, a reflexão, conforme Miccoli e Lima (2012), se apresenta como um importante mecanismo perturbador que faz com que o sujeito possa se abrir a novas possibilidades. Embora não garanta mudanças, pode desencadeá-las, ao promover uma ressignificação dos sentidos, em movimentos recursivos que geram novos sentidos a cada vez que se linguageia a experiência.

A responsabilidade e a liberdade são fortes aliadas da reflexão. Enquanto a liberdade posiciona o indivíduo em um lugar de conhecimento sobre querer ou não as consequências do seu fazer, a responsabilidade impulsiona o indivíduo a agir em prol das mudanças que deseja (Maturana; Yáñez, 2009; Aragão, 2022a; Guedes; Aragão; Alomba Ribeiro, 2024).

Destacamos que o viver da professora participante desta pesquisa ocorre dentro de uma rede entrelaçada de emoções e linguagem – as conversações – que se conserva como um modo específico de viver, ao qual Maturana (2014) distingue como cultura. Em nosso contexto de pesquisa, observamos o viver da professora Beth Lorena fundamentado na cultura patriarcal. Essa cultura se fundamenta em emoções baseadas na hierarquia, na subordinação, na obediência e na negação do outro e/ou na autonegação do ser como legítimo na convivência (Maturana; Verden-Zöller, 2004).

Nesse viés, a cultura patriarcal se produz e é produzida, principalmente, a partir de conversações autodepreciativas e conversações do dever ser (Maturana, 1988). No primeiro caso, o indivíduo nega constantemente as próprias capacidades, se sente incapaz de realizar o que lhe é proposto e, fora da reflexão, não consegue vislumbrar aspectos positivos em seu fazer; assim retroalimenta resultados negativos sobre si. Já nas conversações do dever ser, o indivíduo projeta um ideal a ser atingido, geralmente utópico e criado por uma norma social, o qual busca atingir, mas sem sucesso. Esse modo de viver, ao distanciar os seres humanos da emoção do amor, ocasiona sofrimento e adoecimento (Aragão, 2022b). No entanto, como humanos, a nossa capacidade de reflexão nos oferece a opção de percebermos o que e como vivemos no fluir da cultura em que vivemos.

Para nós seres humanos, portanto, viver no Caminho do Amar ou Caminho do bem-estar não é viver apenas o presente, como se não houvesse algo que o precedesse ou sucedesse (Maturana; Yáñez, 2009). O Caminho do bem-estar para nós está na linguagem e na reflexão que ela nos proporciona. A partir do reconhecimento de que vivemos de uma forma nociva, podemos aceitar ou não continuar nessa dinâmica emocional que nos gera adoecimento. Para esse processo de reconhecimento, Maturana e Yáñez (2009, p. 196) propõem as conversas liberadoras: "[...] um conversar relacional acolhedor que permita à pessoa que pede ajuda encontrar-se com seu fundamento humano amoroso no seu presente relacional".

Neste estudo, portanto, em meio às intemperies provocadas pela emergência da continuidade do ensino e tempos de distanciamento físico, o chamado à reflexão, que pode desencadear um conversar liberador, se deu a partir de narrativas de professores sobre a própria experiência durante as APNP. Destacamos a produção das narrativas visuais como um dos instrumentos ao qual recorremos para fomentar a atividade reflexiva diante das perturbações provocadas pelo imperativo uso das tecnologias digitais

no ensino, no contexto pandêmico. Sobre esse instrumento de pesquisa qualitativa, tratamos na sequência.

## NARRATIVAS VISUAIS: EMOÇÕES EM IMAGENS

Compreendemos narrativas visuais como textos que contam com a presença de elementos visuais tais como imagens autorais desenhadas à mão, colagens, recursos gráficos e que também podem conter texto verbal. Dessa maneira, são narrativas porque contam uma história ao envolver cenários, personagens, contextos. São visuais porque são produzidas a partir de recursos visuais, dos quais a escrita também é parte (Kress; van Leuween, 2006). Sua principal característica é o protagonismo do participante em relação à própria história e ao próprio processo de aprendizagem. Nas palavras de Sabota, Mendonça e Faria (2021, p. 198), esse tipo de narrativa é "Uma maneira outra de representação, além do tradicional, com que cada um/a pode expressar, de diversas formas, as visões do mundo que o/a cercam e o/a constroem em sua subjetividade."

As narrativas visuais têm se mostrado produtivas no campo da formação de professores ao reconhecer o docente como produtor de conhecimentos e tornar públicas as suas vozes (Barcelos, 2020). O instrumento é produtivo para que professores e estudantes tenham a oportunidade de se ouvir, de pôr em relevo as suas crenças e emoções e, assim, poder refletir sobre elas. Além disso, as narrativas visuais nos dão condições para um mapeamento das emoções dos indivíduos que fazem o ensino.

Pesquisadores no campo da Linguística Aplicada (Aragão, 2007; Conceição, 2020; Guanaes, 2023; Dantas, 2023) vêm utilizando as narrativas visuais em seus estudos qualitativos. Aragão (2007) utilizou o recurso para compreender como licenciandos em Língua Inglesa se sentiam ao aprender o idioma; Conceição (2020) focalizou narrativas visuais produzidas por aprendizes

estrangeiros de Língua Portuguesa; Guanaes (2023) utilizou o recurso para observar as emoções de professores de línguas ao ensinar em ambientes *on-line*; e, Dantas (2023), por sua vez, recorreu às narrativas visuais para compreender as emoções de pessoas surdas. Esses estudos ratificam a relevância desse instrumento de pesquisa qualitativa, demonstrando as relações entre emoções e reflexão estabelecidas pelos seus autores em contextos de ensino-aprendizagem, através, fundamentalmente, do uso do recurso imagético.

Diante disso, recorremos a Kress e van Leuween (2006) para tratar sobre a utilização da imagem na expressão do que somos e sentimos e sobre a importância do seu uso em nossa sociedade. Para os autores, a imagem se constitui como uma das formas de representação do mundo. Embora a escrita também seja uma espécie de comunicação visual, as imagens estão cada vez mais presentes em todas as formas de comunicação que nos circundam: mídia, jornais, revistas, sites, anúncios e informativos. Mesmo com tamanha relevância, a imagem ou os recursos visuais pouco são observados como uma forma de expressão.

Os autores salientam que a hierarquização entre a imagem e a escrita ocorre numa supervalorização construída culturalmente para esta que, conforme explicitam, também é um recurso visual. Contudo, ao longo do tempo, os recursos visuais vão subsumindo em detrimento da linguagem verbal. Nesse contexto é que se produziram noções iniciais de letramento – ligado apenas à aquisição da escrita, alfabetização – e processos de colonização e dominação do outro através da criação e estabelecimento de dicotomias tais como povos letrados[6] e iletrados. Na contramão desse pensamento, acreditamos que a utilização de imagens, com as narrativas visuais, nesta pesquisa, é um ato que demonstra o lugar do visual como expressão de significados culturais que se

6 Desse ponto de vista, enquanto os povos letrados seriam culturalmente desenvolvidos e superiores, as culturas que se utilizam do meio visual são consideradas "analfabetas, empobrecidas, subdesenvolvidas[...]" (Kress; van Leuween, 2006, p. 122).

manifestam num inter-relacionamento entre linguagem, emoções e reflexão.

As narrativas visuais representam metaforicamente e metonimicamente crenças[7], percepções e emoções dos seus produtores frente a uma temática (Paiva, 2010). A metáfora ocorre através da utilização de um elemento visual ou verbo-visual para simbolizar uma percepção ou emoção. A expressão de uma imagem de choro, por exemplo, pode demonstrar a frustração ou desencanto em relação à temática desenvolvida. Por sua vez, o processo metonímico se dá ao passo em que o autor da narrativa visual recorre a imagens que representam um todo, como a figura de um estudante sentado numa carteira, como simbolizando uma sala de aula.

Como podem aparecer atreladas ao texto escrito, não se pode reduzir as imagens em uma narrativa visual à representação deste, ou vice-versa. A produção de sentidos veiculadas pelas imagens é produto da construção de um todo significativo, isto é, a junção elaborada de várias partes que virão a integrar um texto, com vistas a suscitar uma interlocução entre aquele que produz e aquele que vê a imagem – o visionador. Os sentidos veiculados pela imagem se relacionam com a cultura na qual essa imagem está inserida. É a cultura que regula o que pode ser dito através da imagem, como pode ser dito e também como pode ser interpretado. Assim como as imagens, também temos o nosso emocionar modulado culturalmente, de modo que os significados que atribuiremos a elas se relacionarão também às nossas identidades que muito fortemente se relacionam às nossas emoções e ao modo como nos movemos no mundo.

Para Kress e van Leeuwen (2006), os recursos visuais foram criados para produzir sentidos específicos, de modo que para serem sistemas de significação completos, precisam atender a três funções: a representacional, a interacional e a composicional.

7 Crenças são ideias, opiniões e pressupostos criados sobre algo pelas pessoas a partir de sua própria experiência (Barcelos, 2001).

De maneira resumida, a imagem precisa representar algo que promova algum tipo de interação entre quem a produziu e quem está vendo. Por vezes, a imagem pode olhar para quem a olha ou pode ser um convite à contemplação.

Neste capítulo, focamos na função composicional, uma vez que essa função congrega as demais a partir dos seguintes elementos: valor da informação, saliência e enquadramento. Nessa seara, o valor da informação indica o valor que os elementos possuem dentro de uma imagem a depender do seu posicionamento em cima, embaixo, à esquerda, à direita ou no centro ou nas margens desta imagem. Geralmente, os elementos posicionados à esquerda representam o dado, isto é, já conhecido do leitor; enquanto que os elementos posicionados à direita representam o novo, ou seja, aquilo que se quer apresentar ao leitor. De maneira semelhante, o que aparece embaixo, na imagem, é observado com o real, enquanto que o que aparece na parte superior representa o que seria o ideal, ou seja, algo generalizado, que tem algum apelo emotivo ou algo idealizado. Ainda, pode-se observar na composição das imagens elementos ao centro e nas margens. Um elemento é considerado central quando está presente no centro da imagem, sendo complementado pelos elementos à margem.

A saliência, por sua vez, indica a relevância que os elementos possuem na imagem, isto é, aqueles elementos para os quais a atenção do leitor mais se direciona. Para isso, quem produz a imagem utiliza de recursos tais como tamanho, cores, contraste, foco, iluminação, posicionamento, fatores culturais, sobreposição de elementos, para atrair a atenção do leitor para um ou mais elementos da imagem.

O enquadramento, na metafunção composicional, se relaciona ao uso de molduras para destacar um elemento dos demais presentes na imagem. Isso faz com que esse elemento possa significar separadamente. Para isso, o produtor da imagem pode utilizar linhas ou cores que destacam o elemento dos outros ou,

ainda, espaços em branco. A não utilização de molduras para produção da imagem indica que os elementos que a compõem estão conectados.

Ainda, destacamos que a imagem precisa aglutinar elementos que fazem parte do repertório dos visionadores, tornando esses elementos partes de um conjunto maior, um texto, reconhecido como tal pela comunidade em que esse texto circula. Desse modo, Kress e van Leeuwen (2006) se referem à produção de sentido nas imagens como um processo triplo de atribuição de sentido, posto que ocorre em três dimensões interrelacionadas. Assim: uma imagem representa algo reconhecido como um determinado tipo de texto em uma cultura e é criada para estabelecer relações entre, no mínimo, dois interlocutores: o que produz a imagem e o seu visionador.

Reiteramos que a imagem não tem como função traduzir o texto verbal ou vice-versa, já que ambos funcionam em conexão. Ao contrário, as modalidades de textos (verbais, não-verbais, verbo-visuais) que aparecem nessas narrativas são utilizados por seus autores como complementares para a expressão dos seus posicionamentos, emoções e atitudes. Paiva (2010) destaca que os usos de "[...] recursos gráficos e de imagens contribuem para que os nossos narradores materializem as experiências de aprendizagem vividas, incluindo as emoções associadas a esses eventos." (Paiva, 2010, p. 201). Assim, corroboramos também o pensamento de Conceição (2020, p. 1348), ao destacar que as

> [...] narrativas visuais constituem uma importante ferramenta de investigação do processo de ensino e aprendizagem, não apenas pela possibilidade da descrição de experiências pessoais, mas também por desencadear um processo reflexivo do processo de aprender, com base em um sistema de significação construído social e culturalmente.

Em nosso contexto de pesquisa, compreendemos que a narrativa visual da professora Beth Lorena, em forma de desenho feito à mão, foi composta pelos elementos que exerceram influências no modo de se relacionar e de sentir da professora em face dos usos das tecnologias digitais no Ensino Remoto Emergencial. Dentre esses elementos, estão as conversações que se expressam em categorias, tais como: as relações da professora com as tecnologias digitais, com a instituição e com a formação continuada, com os estudantes e com a fusão entre trabalho e lar, bem como os impactos dessas relações no ensino-aprendizagem. Entendemos, pois, que a NV de Beth Lorena reuniu essas relações, as quais exerceram perturbações no emocionar da docente.

Na seção a seguir, abordamos aspectos metodológicos relacionados à análise da narrativa visual da professora Beth Lorena, em diálogo com suas narrativas verbais no contexto da pesquisa.

## METODOLOGIA DE ANÁLISE

Como ponto de ancoragem para a descrição e interpretação da composição da NV da professora Beth Lorena, utilizamos os pressupostos da Gramática do Design Visual - GDV (Kress; van Leeuwen, 2006), no que concerne à metafunção composicional. Em outras palavras, buscamos sentidos para a experiência narrada visualmente pela professora a partir da organização dos elementos que compuseram o seu desenho. Para isso, abordamos os aspectos que compõem essa metafunção, quais sejam: o valor da informação, a saliência e o enquadramento.

Salientamos que em nossa discussão sobre as NV, estabelecemos um diálogo com as demais narrativas da professora oriundas de sua autobiografia (AB), das respostas ao questionário final (QF), da entrevista (ENT) e das transcrições da quarta e da quinta rodas de conversações (RCIV e RCV). Após uma pré-análise desses documentos, recorremos às demais etapas da Análise de Conteúdo

(Bardin, 1977), as quais envolveram a exploração do conteúdo e a interpretação. Ao explorarmos os documentos de campo produzidos por Beth Lorena, aprofundamos as leituras e agrupamos os conteúdos desses documentos por critério semântico, isto é, com base em temáticas recorrentes diante dos sentidos expressos nos textos.

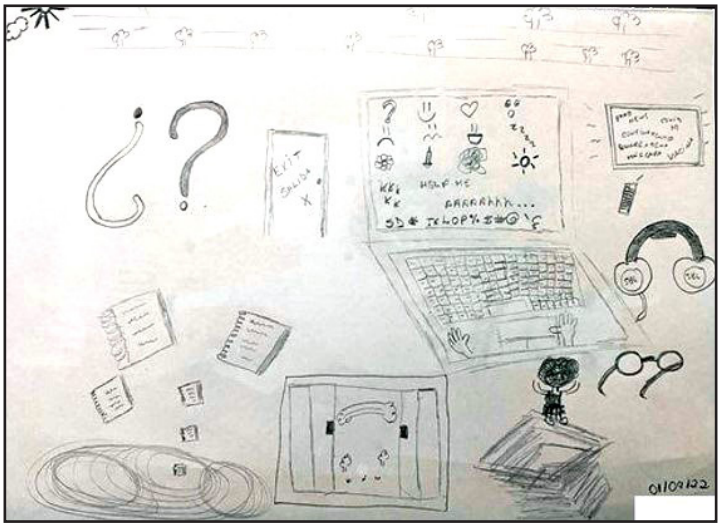
Na fase de interpretação, buscamos construir significados para o *corpus* em estudo, utilizando excertos que sustentassem as inferências realizadas. Ainda, como parte do processo analítico, recorremos à triangulação que, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 60) é um recurso utilizado para "[...] comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.". A finalidade da triangulação é estabelecer pontos de encontros e/ou desencontros em relação às experiências narradas pela professora, de modo a fortalecer as inferências e interpretações realizadas.

Assim, ao realizarmos o movimento interpretativo, nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que buscamos temas comuns presentes nos instrumentos utilizados, tencionamos demonstrar particularmente o emocionar de Beth Lorena em sua relação com o ensino mediado pelas tecnologias digitais. Além disso, buscamos elementos que indiciaram a maneira como a reflexão empreendida na pesquisa significou para essa professora.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, tratamos sobre a narrativa visual de Beth Lorena (Figura 1) para destacarmos o movimento realizado pela professora, mobilizado a partir das reflexões fomentadas ao longo da pesquisa. Compreendemos que os elementos que compõem a sua NV reúnem as suas percepções e emoções acerca do momento pandêmico. Sobretudo, em seu desenho, a professora nos oferece mais caminhos para a compreensão de como o viver as APNP significou para ela, como podemos observar na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Como Beth Lorena se sentiu em relação à experiência nas APNP




Fonte: Documentos da pesquisa (NV-Beth Lorena).

Na narrativa visual de Beth Lorena, as partes se coadunam na formação do todo, uma vez que não observamos molduras que destaquem os seus componentes. Os elementos presentes no desenho constroem o quarto de trabalho da docente: o ambiente de que ela dispunha para que pudesse se concentrar e conseguir realizar as suas atividades laborais.

Contudo, a concentração requerida para o exercício profissional nem sempre era plena, pois a professora sofria interferências das pessoas que coabitavam a casa no período pandêmico. Nesse contexto, o apagamento da sua mãe, da irmã e da sobrinha da NV da professora remete à uma concepção da necessidade de separação desses dois espaços e tempos, o que nem sempre foi possível. Entendemos que as interferências vividas por Beth Lorena desencadearam um isolamento dentro de um confinamento já instaurado:

> [...] eu tinha que me isolar num quarto pequenininho... meio bagunçado. Por isso que o desenho tá assim... sozinha... né...eu tinha que me trancar e deixar minha sobrinha do lado de fora... entendeu? [...] era um momento solitário mesmo... (RCV-Beth Lorena, p. 8).

Na composição da NV, a professora nos trouxe o seu universo de ensino: a Língua Espanhola. Na parte superior do desenho, ela apresentou duas interrogações, as quais, nessa língua, são indicativas de dúvidas ou questionamentos. Dessa maneira, Beth Lorena representou as suas inseguranças em relação ao ensino-aprendizagem no novo formato de ensino, bem como em relação ao próprio período da pandemia:

> [...] a primeira coisa que eu desenhei na verdade foram as interrogações né... que é um pouco dessa coisa da/da confusão... do não saber... da dúvida né... da Insegurança... de não ter o controle das coisas... (RCV-Beth Lorena, p. 7).

Mais abaixo das interrogações, também à esquerda, a docente ilustrou cadernos. Esses elementos, na NV, aparecem como dados, ou seja, algo já bem conhecido do leitor. Pela posição no canto esquerdo inferior da imagem, eles se contrapõem à presença do novo, representado pelas ferramentas digitais que se apresentam à direita, na NV. Em relação aos cadernos, podemos observar também que foram desenhados em tamanhos diferentes: como em uma escala decrescente, em que o maior nos chama à atenção, mas ao mesmo tempo encaminha os nossos olhos para a gradativa diminuição da presença desses objetos na imagem e no cotidiano da docente. O menor dos cadernos está no entremeio de um redemoinho de vento ou um sopro, como se estivesse sendo capturado por ele, talvez denotando a fugacidade do papel durante as APNP. Nesse sentido, o caderno, como elemento dado, na NV de Beth Lorena remete-nos ao ensi-

no presencial, no qual a docente se movia com maior segurança, se comparado ao ensino nas APNP.

À direita da sua NV, a professora nos apresentou elementos que, representando o novo, compõem a infraestrutura digital na qual agora ela se via imersa. Nessa seara, a docente representou equipamentos digitais, tais como: uma *smart* tv, um *smartphone*, um *headset* e um *notebook*. Em contraposição aos cadernos que marcavam o ensino presencial, são esses objetos que agora se faziam presentes no universo de ensino de Beth Lorena. Na NV, a *smart* tv era o veículo tanto da esperança pela notícia da vacina, quanto a porta de passagem das notícias falsas, da descrença e dos inúmeros óbitos causados pela covid-19, registrados diariamente no Brasil e no mundo. Em sua tela, podemos notar palavras escritas que contextualizam o momento vivido pela professora, tais como: *fake news*, covid-19, confinamento, quarentena, máscara e vacina. O *smartphone,* por sua vez, se apresentava como um caminho para encurtar as distâncias, manter-se em contato com os outros, além de ser também um instrumento de trabalho, através dos seus aplicativos utilitários, como o *WhatsApp*. O *headset* – aliado a um aplicativo bloqueador de ruído utilizado pela professora –, lhe possibilitava uma escuta com menos interferências dos barulhos da casa. Desse modo, o equipamento lhe permitia uma maior concentração nos materiais audiovisuais utilizados nas aulas, nas vozes dos estudantes em meio às aulas e aos atendimentos, assim como a auxiliava na atenção durante as reuniões institucionais. Na composição da NV, todos esses elementos se configuram como acessórios ao *notebook*, que se encontra posicionado ao centro do desenho, se estendendo para a direita da página.

Observamos que o *notebook* foi desenhado aberto, em funcionamento e pronto para o trabalho. Notamos, portanto, a saliência empregada pela docente para essa figura, uma vez que tem um posicionamento central e o tamanho grande. Esses recursos utilizados pela professora proporcionaram destaque a esse objeto, na

composição do desenho, sobretudo, em comparação aos demais componentes da NV. Como podemos observar, o *notebook* com conexão à internet traz em sua tela imagens digitais de *emojis*. Como Beth Lorena afirmou, ao mesmo tempo que remetem às imagens dos seus estudantes, os quais não abriam as câmeras, esses *emojis* reunidos na tela do *notebook* nos informam sobre os seus sentimentos desencontrados, que expressam a confusão presente no emocionar da professora, durante a pandemia. Em meio a um pedido de ajuda – "*Help me*" – e expressões de tristeza, estão também risadas – "kkkk" – e expressões de carinho e felicidade. Para a professora, essas emoções eram vividas reciprocamente, compartilhadas entre ela e os alunos:

> [...] ali na tela, mais ou menos assim... os meus sentimentos desencontrados... e também... uma certa representação dos meus alunos né... (assim na/no) outro lado então a gente tinha aluno de tudo quanto era forma [...] E aí mais ou menos também as coisas que eu senti né... (RCV-Beth Lorena, p. 7).

O contraste de tamanhos entre o *notebook* e a personagem humanoide[8] que trabalha nele são destaques na NV de Beth Lorena. O *notebook* pode ser visto como a representação de todas as ferramentas disponíveis através dele, bem como as demandas profissionais a serem executadas por meio desse equipamento. O somatório de todas essas funções torna o equipamento grande; em contrapartida, o sentimento de estar aquém nos conhecimentos necessários para realizar as suas atribuições, acrescido das conversações do dever ser que atravessaram a professora durante a pandemia, faziam com que ela se sentisse pequena. Desse modo, a autocobrança da professora se relacionava ao desejo inatingido de dominar o *notebook* e todas as suas funcionalidades. A autocobrança também estava ligada às inúmeras possibilidades que poderiam ser desenvolvidas através do computador, diante das quais a docente gostaria de estar mais

8 Humanoides são seres com características similares a seres humanos (Conceição, 2020).

preparada. Neste quesito, observamos, ainda, que a personagem feminina representada na NV mal alcança a altura em que o *notebook* está posicionado em relação a ela. Para isso, são necessárias grandes mãos, desproporcionais aos tamanhos de seu tronco e de sua cabeça. Diante dessa informação, podemos inferir que, principalmente durante a pandemia, o trabalho da professora frente às telas extrapolou os seus limites:

> [...] diante de tantos... de tantas coisas sérias...importantes...tantos problemas... eu me sentia pequena... eu me sentia minúscula... né? ... [...] eu me senti assim... minusculazinha... agora você vê que as mãos estão maiores... né? [...] é porque pelas mãos eu me comunicava com os meninos né... (ENT-Beth Lorena, p. 15).

Notemos, ainda, que a personagem humanoide presente na NV de Beth Lorena está sentada sobre uma pilha de papéis. O gesto de sentar-se sobre aquelas inúmeras atividades pode ser indicativo da impotência da professora diante da imensidão de tarefas e novidades que a pandemia e as APNP trouxeram consigo. As grandes mãos e o auxílio dos óculos são instrumentos utilizados pela docente para tentar alcançar o ideal projetado socialmente e requerido ao professor na pandemia. A personagem humanoide, ainda, aparece de costas em sua pequenez: sua presença é ofuscada pela grandeza do *notebook*. O sentir-se tão pequena remete-nos à ideia de que a professora quase não foi vista além das telas dos dispositivos tecnológicos. Isso pode nos dar indícios de que a humanidade do professor foi suplantada pelo trabalho, durante o período pandêmico. Além disso, os óculos que aparecem à direita da NV de Beth Lorena podem ser representativos do tanto que a professora precisava captar, com os olhos e com as suas grandes mãos, para exercer as suas tarefas:

> [...] com relação às atividades da APNP...eu botei um computador né... como se tivesse trabalhando ou sentada nessa pilha de papel que foi

> o tanto de trabalho que eu achei que eu tinha... e que (eu) não dava conta... por isso eu tava sentada em cima... (RCV-Beth Lorena, p. 7).

Retomando o que afirmam Kress e van Leewuen (2006), nas produções imagéticas podemos interpretar o que vem abaixo como o real, ou seja, o que faz parte do universo real do seu produtor; por outro lado, o ideal geralmente aparece no topo da imagem, como aquilo que o seu produtor deseja alcançar. Na NV da professora Beth Lorena, em sua parte inferior, vemos um sopro ou um redemoinho de vento, representando a realidade que, mesmo dura, carecia de esperança em meio ao caos vivenciado durante a pandemia da covid-19: um sopro de vida e de esperança necessários à continuidade da própria vida e das tarefas a se realizarem. Como estava em um confinamento, a janela aberta, atrás da pequena figura da professora, mostra o mundo externo ao pequeno cômodo onde a docente trabalhava. A pilha de papéis na qual ela está sentada em cima também é representativa do real: seus inúmeros afazeres, os quais, como ela disse, não conseguia dar conta; isto é, as suas narrativas apontam para uma sobrecarga.

No topo, ao longo de toda a horizontalidade da página onde foi desenhada a NV de Beth Lorena, a professora trouxe elementos que representam a liberdade almejada: o respiro longe das telas, em detrimento do encarceramento sentido diante do confinamento da pandemia. Na margem superior do seu desenho, a professora ilustrou uma estrada horizontal, iluminada pelo sol, na qual observamos muitas árvores ao longo do caminho: a projeção do ideal. Para a professora, as árvores proporcionavam a pureza que desejava sentir ao respirar:

> [...] em alguns momentos quando/que eu pude...que eu saía de casa né... assim... é::: às vezes eu saía para caminhar... eu nunca gostei tanto de caminhar...gente... e olha que eu sou uma pessoa Preguiçosa para atividade física... mas o fato de sair de receber ar puro... sabe? [...] (RCV-Beth Lorena, p. 7).

Cabe ressaltarmos que a purificação do ar, em tempos de pandemia, simbolizava a continuidade da vida. No entanto, uma porta fechada também compõe o desenho. Esse elemento, embora indique uma saída – "Exit", "Salida" –, como um desejo de fuga do real para um ideal, traz à tona o confinamento e as proibições de sair do quarto, lugar de trabalho, as quais são indicadas por um "x" desenhado na superfície da porta:

> [...] essa questão da porta era essa / era esses casos... (sabe?) desse desejo de... de sair de tá livre... né? livre do do do problema em si que era a pandemia... da / da prisão que era a pandemia né? ... é::: na qual a pandemia... encarcerou a gente... então era mais ou menos isso aí... (ENT-Beth Lorena, p. 15).

As narrativas de Beth Lorena são latentes para observarmos o modo como o conversar, esse estar com o outro na linguagem, nos possibilita reavaliar as experiências, elaborando novos significados sobre ela. Ao olharmos para essa docente, temos como ponto de partida uma participante imersa em conversações do dever ser, aqui entendidas como o conjunto entrelaçado de linguagem e emoções que fazem com que o indivíduo esteja sempre buscando alcançar algo projetado socialmente, mas idealmente inatingível (Maturana, 1988).

Observamos, em Beth Lorena, uma professora cujo relacionamento com as tecnologias digitais situa-se num entremeio entre o que ela já tinha como aprendizagens de experiências de ensino presenciais e o que ela projetava como o ideal a ser atingido durante as APNP, como observado nas discussões sobre o dado e novo e real e ideal na NV da professora. A expectativa criada pela docente, diante do "dever ser", é um dos fatores que concorre para o seu sofrimento, como podemos observar no excerto a seguir:

> [...] isso é uma coisa que eu já faço já tem tempo... né... é::: filmes... curtas... música... clipes... memes... sempre tem nos meus

> slides... é::: ... Eu sempre busco... ah... sei lá as piadinhas... coisas interativas para / Tento: ... então... assim... **o que foi sofrido é porque... eu acho / eu sempre fiquei / naquela expectativa de que... puxa... existem outros recursos que eu não domino...** (ENT-Beth Lorena, p. 5, grifo nosso).

Beth Lorena compreendia que não era uma pessoa "[...] tão analógica" (RCIII-Beth Lorena, p. 27), mas, ao mesmo tempo, exercia sobre si uma autocobrança que a colocava em um esforço incansável para atingir o que considerava que seria o melhor a oferecer. Dessa maneira, a autocobrança da professora, de que estaria oferecendo pouco, figurou inicialmente como um empecilho, uma espécie de venda que a impedia de reconhecer os próprios avanços e contribuições em suas práticas de ensino durante a pandemia. A professora se autodesignou como tradicionalista ao avaliar que a sua prática estaria aquém do esperado para uma docente que estivesse em consonância com os usos pedagógicos das tecnologias digitais. Nesse contexto, ela avaliou negativamente a experiência durante o período das APNP e se autoavaliou:

> [...] foi horrível... **não fiz tantas coisas assim ai diferentes... bacanas...** muito pelo contrário... do presencial... [...] então... assim eu acho que eu fui mais::: tradicionalista (RCIV-Beth Lorena, p. 28, grifo nosso).

A compreensão da professora de que a autocobrança é uma característica inerente a si configurou-se, a princípio, como uma venda para que ela pudesse "[...] conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade de descobrir nossas cegueiras" (Maturana; Varela, 2001, p. 67). Por isso é que, aqui, destacamos o movimento reflexivo, este convite a olhar para si e para as próprias emoções, como um caminho possível para reconhecermos como as nossas emoções guiam o nosso fazer e retroalimentam o nosso sentir. Dar lugar à reflexão é, portanto,

abrir-se às possibilidades de reavaliar a experiência, colocá-la em diálogo com outras experiências nossas e dos outros, fazer um exercício de revisão que pode nos permitir dar sentidos diferentes a cada vez que narramos a experiência, em um fluir recursivo (Aragão, 2022a). Compreendemos que a abertura à fala, à escuta e à reflexão sobre a docência no período das APNP já se constituiu como um ponto de partida para a emergência de uma autoconsciência tão necessária ao bem-estar dos seres linguageiros:

> Essa questão de sentir que era um momento de escuta... né? Um momento de desabafo... então pensei a mesma coisa... assim... meu Deus...preciso falar sobre isso (RCI-Beth Lorena, p. 15).

Como destacam Maturana e Yáñez (2009), nós, seres humanos, podemos simplesmente fluir no presente, como animais não reflexivos, sem abrir caminhos a frustrações pelo que foi ou pelo que será. Certamente que esse viver não nos conduz ao bem-estar, já que a ausência da reflexão não nos permite perguntas sobre o que nos gerar dor, sofrimento ou alegria (Maturana; Yáñez, 2009). Nessa perspectiva, ao falar sobre as suas experiências nas APNP, a professora pôde olhar para o modo como se sentia diante das atividades realizadas no período: sobrecarga e exaustão são algumas palavras que podem ser inferidas nas narrativas da docente. As demandas institucionais e os problemas com os quais lidava lhe faziam se sentir angustiada. Somados a isso, a autocrítica com a qual se moveu durante as APNP se tornou cada vez mais presente, inclusive, agudizando sintomas de ansiedade, como podemos observar nos excertos a seguir:

> Eu virei uma esponja... só absorvendo problema dos outros (RCV-Beth Lorena, p. 17-18).

> Eu passava... mal... tinha dias que eu passava muito mal... né? Eu...eu... eu sou muito de somatizar... então eu sinto muito no

> corpo... assim dores de barriga... terríveis... não conseguir comer... estômago embrulhado...sabe? Então... era... lidar com a minha ansiedade...com tanta coisa para resolver... coisa que eu achava que eu não tava apta para fazer [...] (ENT-Beth Lorena, p. 10).

A partir do excerto anterior, podemos observar também que Beth Lorena apresentou conversações autodepreciativas, de modo que dificilmente se sentia apta a assumir uma tarefa, o que consideramos estar relacionado ao alto grau de exigência projetado sobre as suas ações. Isso pode ser observado também no tamanho da personagem humanoide representada na narrativa visual da professora em relação aos demais elementos que compõem o desenho.

No entanto, a responsabilidade moveu Beth Lorena ao longo de sua experiência nas APNP. Para conseguir atender e se adaptar às demandas do ERE, a professora realizou cursos por iniciativa própria sobre uso de aplicativos *web* no ensino e estava sempre buscando vídeos para sanar dúvidas diante das possibilidades do *Moodle*.

A partir do conversar – esse estar com o outro na linguagem – e da sua abertura à reflexão fomentados na pesquisa, Beth Lorena passou a ponderar os pontos avaliados como negativos que destacou durante a pandemia, passando a observar também os aprendizados que o período lhe trouxe. Embora não tenha deixado de destacar o sofrimento com que viveu as APNP, a professora salientou que ouvir outras falas sobre a experiência docente neste período alargou as suas perspectivas:

> [...] depois a gente consegue realmente rir... de algumas situações que na hora eram desesperadoras. Parecia que a gente... meu Deus... ia morrer com aquilo... né... você vê como eram coisas menores... ouvir também a experiência do colega... ver como Ca--da... cada pessoa lidou de uma maneira completamente diferente né... faz você ressignificar e repensar um montão de coisas... [...]

> foi muito bacana sentir isso e aprender com as experiências dos outros também... (RCV-Beth Lorena, p. 17-18).

De maneira semelhante, a autoescuta sobre as próprias experiências desencadeou na professora um processo de reconhecimento dos próprios saberes e do êxito que obteve com as práticas de ensino realizadas durante a pandemia, desconstruindo as conversações autodepreciativas e do dever ser apresentadas inicialmente. Tal como alguém que viveu a vida inteira em um submarino e sabe claramente operar com os seus botões pode expandir seu mundo ao emergir à superfície, durante as APNP foi possível observar uma expansão nas formas de se relacionar e, consequentemente, de ensinar-aprender.

Beth Lorena destacou a "escuta atenta" (QF-Beth Lorena) como um dos pontos altos das atividades realizadas durante a nossa pesquisa. A escuta atenta de que falou a professora encontra ancoragem no que Maturana e Yáñez (2009) chamam de conversar liberador. Esse, por sua vez, parte da compreensão de que domínios experienciais[9] distintos requerem uma atenção destituída de julgamentos e com autonomia para que a reflexão possa ocorrer. Além disso, o conversar liberador observa que as realidades dos interagentes podem ser distintas, mas são igualmente válidas. Nesse processo de escuta e autoescuta na interação, pode haver mudanças no linguajar dos interagentes que refletem em uma mudança de estado emocional, o qual pode ser obtido, por exemplo, a partir de valorizações positivas (Aragão, 2022a). O sentimento de valorização possibilita novas formulações do indivíduo sobre si mesmo. Nesse quesito, salientamos que as narrativas da professora convergem com o nosso posicionamento de que o agir recursivo – que diz respeito a narrar as experiências e, a cada novo giro de recursividade, produzir novos sentidos sobre ela – possibilita mudanças no emocionar que pode gerar novas disposições para a ação. Nos excertos a seguir podemos observar

9 O domínio experiencial diz respeito ao espaço no qual as pessoas se movem em um mundo.

uma reavaliação que desembocou no reconhecimento das ações de ensino realizadas durante as APNP, juntamente a sentimentos avaliados como positivos que emergiram a partir da reflexão sobre o êxito obtido:

> [...] cada vez que eu paro e penso eu digo assim 'meu Deus', né... às vezes eu tenho / eu tenho também essa coisa de ser muito crítica de falar assim "ai não faço nada", aí **quando eu vou conversando com você, eu fiz: 'não, mas eu fiz isso, olha quanta coisa eu fiz' [...]** ... (ENT-Beth Lorena, p. 43, grifo nosso).

> [...] a forma como Cada um abordou... o ensino foi diferente... né... **Pensei em coisas que eu poderia ter feito, mas que eu posso ter a oportunidade de fazer ainda**... então foi bom ter esse momento de de-sa-ba-fo e também de ouvir... **outras perspectivas até para poder ressignificar a minha... sabe?** ... e ver também assim conseguir olhar para esse... para esse momento de uma maneira mais... é::: Generosa... né... assim... não sei se é bem a palavra... mas assim... dizer 'olha Poxa... você tava assim você tava ( )' sabe? né **'se dê um desconto'** (ENT-Beth Lorena, p. 44, grifo nosso).

Destacamos a expressão "se dê um desconto" utilizada por Beth Lorena durante a nossa entrevista. Tal expressão indica novos olhares sobre si própria, sobre o seu fazer e sentir e encaminha a docente a um movimento de desconstrução da autocobrança com a qual se moveu durante as APNP. Observamos mudanças no linguajar de Beth Lorena, as quais retroalimentaram as suas emoções e o seu conversar de modo que passou a se permitir ver aspectos positivos em suas relações com as APNP. A partir disso, ela pôde ressignificar os aprendizados, inclusive, com desdobramentos para o retorno no ensino presencial:

> Penso que muito do que foi utilizado nesse período precisa ser mantido e aprimorado, porque enriquecerá nossa prática e nos ajudará a crescer como instituição [...] (AB-Beth Lorena, p. 37).

Nos excertos que seguem, a professora salienta alguns impactos observados em relação à sua participação na pesquisa:

> [...] acho que... é::: as conversas todas serviram muito para isso... entendeu? e acabou que **suavizou**... é:::... eu não sei se... é aquela coisa né como é? 'é a cura pela fala' [...] quando eu voltei para o presencial eu falei 'graças a Deus (eu) não aguentava mais... que inferno foi aquilo' ... sabe? **mas eu acho que depois de tanto eu falar... hoje em dia eu consigo olhar também 'olha... né? até que não foi tão ruim'** é é / enfim entendeu?! (ENT-Beth Lorena, p. 44-45, grifo nosso).

> Para a área de linguagem, acredito que a contribuição está mais voltada para as inter-relações entre as **diferentes formas de expressão e em como experiências pessoais podem ser ressignificadas por meio de práticas de linguagem** (QF-Beth Lorena).

Além disso, a professora apontou como a produção da narrativa visual contribuiu com a sua reflexão, uma vez que destacou esse instrumento entre os mais marcantes utilizados na pesquisa:

> A autobiografia e a **narrativa visual**, porque tenho certa dificuldade de falar sobre a minha trajetória e a atividade me ajudou a superar essa barreira." (QF – Beth Lorena, p. 1).

Dessa maneira, salientamos que, como nós, Beth Lorena destacou a abertura e o fomento à reflexão como uma atividade necessária à formação do professor. Tanto em sua narrativa visual como nas suas narrativas verbais pudemos observar neste movimento reflexivo, o modo como o conversar em espaços de escuta atenta e estruturada pode alterar o fluxo das emoções, às quais temos acesso através da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, objetivamos discutir sobre a reflexão empreendida por uma professora de Língua Espanhola diante do período de ERE, a partir sua narrativa visual (NV) e de suas narrativas verbais. A partir da composição do seu desenho feito à mão, em aliança com as suas narrativas oriundas das rodas de conversações, da entrevista, da autobiografia e do questionário final, descrevemos o modo como o ensino remoto significou para a docente.

Entendemos que os instrumentos impulsionaram a professora à reflexão sobre o ERE. Ao narrar a experiência, em um fluir recursivo, a professora pôde desenvolver um olhar mais atento sobre si, o que acarretou mudanças no seu linguajar de maneira recíproca em relação às suas emoções, a partir das quais passou a se auto-observar diferente. Dessa maneira, a autoavaliação negativa que Beth Lorena fez sobre a sua atuação nas APNP, como quem não havia realizado algo relevante, passou a ser ponderada pela docente. Isso foi percebido a partir da revisão realizada sobre a experiência, que lhe revelou o esforço empreendido na responsabilidade para oferecer o melhor, diante das condições do contexto pandêmico. Além disso, ao linguajar a sua experiência, a professora rememorou a sua prática durante as APNP e reconheceu o êxito na sua atuação ao reavaliar, agora positivamente, as atividades que realizou nesse período.

Assim, compreendemos que Beth Lorena iniciou um movimento de desconstrução da autocobrança e excesso de autocrítica com as quais se descrevia em nosso conversar inicial, ilustrado na pequenez da personagem humanoide de sua NV. A partir da incorporação de novos sentidos à experiência narrada, a docente passou a ver com mais leveza a experiência na pandemia, conseguindo perceber aspectos positivos onde antes não via. Ainda, a reflexão realizada pela docente ocasionou impulsos para novas ações, observados no reconhecimento feito pela docente de que

ainda é possível aprender e fazer, sobretudo a respeito de tecnologias digitais e ensino, na continuidade de sua experiência. Dessa maneira, acreditamos que a escuta, a autoescuta e os giros de recursividade empreendidos pela professora, na reflexão, puderam alargar as suas perspectivas sobre si própria em suas relações consigo mesma e com o ensino na pandemia.

## REFERÊNCIAS

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

ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 22., n. 1., p. 270-299, 2022a.

ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 25., n. esp., 2022b.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa Narrativa:** histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-37.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024**.** Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 25 jan. 2024.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitative. 2ª. ed. Trad. Fábio Mariani Fábio e Magda Mattos. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 59., v. 2., p. 1339-1372, mai./ago. 2020.

DANTAS, R. S. **Emoções em narrativas de corpos surdos**. 2023. 325fl. Tese (Doutorado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023. Disponível em: http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201911784T.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

GUANAES, L. L. **Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia.** 2021. 149fl. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021. Disponível em: http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/202011565D.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C; ALOMBA RIBEIRO, M. D. Pesquisa narrativa, emoção e reflexão na formação de professores. **Revista Leitura**, *[S. l.]*, n. 80, p. 05–19, 2024. DOI: 10.28998/2317-9945.202480.05-19. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/15702. Acesso em: 24 ago. 2024.

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

MATURANA, H. Ontologia del conversar. **Revista Terapia Psicológica**, [*S. l.*], v. 7., n. 10., 1988.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. 2ª. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Dinskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. A origem do Humano. *In*: MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. (orgs.). **Formação Humana e Capacitação**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes: 2000. p. 59-86.

MATURANA, H.; YÁÑEZ, X. D. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Trad. Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MICOLLI, L. S.; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12., n. 1., p. 49-72, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas multimídia de aprendizagem de Língua Inglesa. **Revista Signos**, Viña del Mar, v. 43., n. esp., p. 183-203, 2010.

SABOTA, B; MENDONÇA, A. P.; FARIA, M. Narrativas multimodais e produção de sentidos sobre racismo e preconceito: agência discente em aulas de inglês. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (orgs.). **Praxiologias do Brasil Central:** sobre educação linguística crítica. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 193-213.

VIEIRA, M. S. P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. *In*: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 3., 2013, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_3123.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

# SANKOFA E O PESO PANDÊMICO: MEDO, TRISTEZA, SOMBRAS E LUZ NO ENSINO REMOTO

Rodrigo Camargo Aragão
Luan Guanaes

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo compreender o papel das emoções na experiência de um professor no cenário pandêmico. Nosso grupo de pesquisa vem produzindo um registro histórico acerca das inter-relações entre emoções e vida docente no ensino de línguas no contexto da pandemia à luz de abordagens sistêmicas. Temos trabalhado com a hipótese de que a pandemia da COVID-19 colocou em evidência e aprofundou vulnerabilidades já existentes na profissão docente (Aragão, 2022a; Aragão; Guanaes, 2022; Guedes; Aragão, 2021; Guedes; Aragão, 2023; Guedes; Aragão; Ribeiro, 2024). Nota-se na literatura que a precarização do trabalho docente, a ausência de práticas de ensino com tecnologias digitais, e a extrema limitação na infraestrutura digital das redes de ensino, já existentes anteriormente a pandemia, parecem ter sido aprofundadas (Gestrado, 2020; Cetic, 2023; Ribeiro, 2023). Alguns estudos colocam em evidência o agravamento dos problemas relacionados a saúde emocional de educadores no período pandêmico (Guedes; Aragão, 2021; Aragão, 2022).

Argumentamos que as emoções embasam nossas ações e que linguagem e emoção se inter-relacionam em nossas conversações e atividades de reflexão recursiva sobre nossas ações (Aragão, 2023). Nesse sentido, por um lado, buscamos investigar como a reflexão sobre as emoções desse profissional se inter-relacionam às suas práticas de ensinar na pandemia. Por outro lado, procuramos avaliar se a situação de ensino na pandemia pode agravar as crises já enfrentadas pela profissão docente e, também, compreender como o docente lida com os novos desafios. Trata-se de uma investigação qualitativa apoiada na pesquisa narrativa. Por meio da escrita de um texto de pesquisa narrativa composta a partir de diferentes documentos gerados com o participante como questionários, autobiografia, conversas em entrevistas e uma narrativa visual, buscamos discutir as experiências emocionais do participante diante de seus desafios. Destacamos que o uso de narrativas visuais coloca em evidência o valor das emoções para a compreensão das experiências de ensinar em um momento dramático em nossas vidas.

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa apoiada na pesquisa narrativa (Clandinnin; Connelly, 2011; Aragão, 2007) à luz de um quadro teórico sistêmico (Aragão, 2022b). A pesquisa tem como foco a experiência de um docente que vivenciou o ensino remoto no contexto da pandemia de Covid. A excepcionalidade imposta pelo contexto pandêmico provocou um uso intensivo de tecnologias digitais em diversas práticas sociais (Aragão, 2022a; Ribeiro, 2023). Como indicamos anteriormente, o contexto gerado pela pandemia nos impulsionou a desenhar diversos estudos com o intuito de compreendermos inter-relações entre emoções e ações de docentes ao ensinar com uso de tecnologias digitais a partir de suas próprias casas[1]. Nos baseamos em conceitos que articulam inter-relações entre linguagem, reflexão

1 Este estudo é faz parte de um subprojeto articulado ao projeto do autor, líder do Grupo de pesquisa FORTE/CNPq, com registro 073.6771.2020.0007663-17/UESC. O estudo (50816121.0.0000.5526), subprojeto do coautor foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESC) com parecer de aprovação 5.025.798

e emoção na formação de professores na Linguística Aplicada à luz do quadro sistêmico da Biologia do Conhecer. Nessa linha, os processos de reflexão na linguagem podem estruturar ambientes de reflexão continuada (Aragão, 2023).

Um quadro sistêmico é observado quando o entendimento dos resultados do operar dos componentes de uma determinada rede que se observa se realizam nas relações que constituem o sistema como tal, e na medida em que nenhum dos componentes determina o desenvolvimento do sistema por si só. Os elementos do sistema entrelaçados formam conexões que, ao alterar algum aspecto do sistema pode-se alterar todos os outros. Portanto, ao observarmos um fenômeno, voltamos nossa compreensão para as dinâmicas processuais de elementos que se inter-relacionam em diferentes planos de observação. No viver, nota-se nosso fluir entre diferentes formas de se relacionar na convivência consigo mesmo e com outros na linguagem, nossa atividade mais íntima no conviver. Para compreensão dos fenômenos cognitivos e emocionais, lançamos mão de histórias prévias de interações recorrentes que tendem a gerar estabilidades na conduta passíveis de ser observáveis na convivência. Essas interações recorrentes incluem o fenômeno da linguagem e das emoções.

Nesse quadro, o fazer científico se movimenta do ser para o fazer – e, assim, fazemos uso de verbos ao invés de substantivos que imputam as dinâmicas processuais do emocionar/conversar/linguajar/conhecer. O que chamamos de biológico tem relação com a dinâmica histórica de um corpo vivo no viver que se constitui e é constituído em sua rede de relações – meio e ser vivo se transformam mutuamente. O entrelace emoção-cognição-linguagem se dá na circularidade reflexiva sobre o espaço emocional e sobre as consequências desse conhecer no afazer cotidiano. O conhecer sobre o conhecer se desemboca na possiblidade de responsabilização sobre as premissas linguajeiras do nosso domínio emocional

(nossas preferências, desejos, crenças, interesses, ideologias) (Aragão, 2019, 2022b).

O que Maturana (1998) denomina de domínios explicativos das ontologias constitutivas são os domínios de ação que fazem referência à constituição daquilo que falamos como dependente de nós mesmos. Esses se relacionam aos processos corporificados do agir no linguajar - ou da atividade de estar com outros na linguagem (Maturana, 1998). Essas ideias se aliam aqui por meio da pesquisa narrativa, que se pode estudar histórias vividas e narradas, de modo a compreender a experiência humana que, segundo Aragão (2007, p.94), "o investigador mergulha num turbilhão de histórias e de fazeres vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões, sentidos e incongruências". Diante disso, a pesquisa narrativa é uma epistemologia que consiste na construção de histórias.

Nessa perspectiva, o trabalho com narrativas desponta como um caminho promissor capaz de proporcionar conversações reflexivas baseadas no acolhimento e que possibilitem o agir com responsabilidade e liberdade. Não obstante, acreditamos que esse caminho teórico-metodológico amparado na pesquisa narrativa, oportuniza as interações recorrentes no amor, isto é, "relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, [...] o que constitui uma conduta de respeito". (Maturana, 2002, p.24). Segundo Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa pode nos apresentar diferentes paisagens investigadas que requererem novas composições de textos. Isso quer dizer que as narrativas podem ser geradas por diferentes métodos. Para a geração de documentos de pesquisa, foram empregados procedimentos baseados nos protocolos utilizados por Aragão (2007), adaptados também por outros pesquisadores (Martins, 2017; Lemos, 2017; Silva, 2020). Dois questionários foram respondidos pelos participantes da pesquisa, um no início e outro no final do trabalho. O questionário inicial estava voltado

para um perfilamento do participante e o final pretendia avaliar o efeito das reflexões e da realização da pesquisa nos participantes.

De acordo com Conceição (2020, p.1339), as narrativas visuais são importantes "não apenas pela possibilidade da descrição de experiências pessoais, mas também por desencadear um processo reflexivo com base em um sistema de significação construído social e culturalmente". Conforme outras pesquisas nos apontam, esse instrumento se mostra bastante promissor por possibilitar a descrição de experiências emocionais, e por se mostrar um "artifício produtivo para quem tem dificuldade de discorrer verbalmente sobre seus sentimentos e emoções" (Aragão, 2005, p.119).

Kalaja, Dufva e Alanen (2013) esclarecem que no campo da Linguística Aplicada, a utilização de métodos visuais tem se tornado disseminada no estudo de experiências de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo os autores "as narrativas visuais têm se provado uma forma bastante plausível de acessar questões complexas e como um complemento para os métodos mais tradicionais de coleta de dados, como a entrevista" (Kalaja; Dufva; Alanen, 2013, p.159, tradução nossa). De acordo com Rose (2001), esse tipo de documento pode ser interpretado a partir de um ou dois tipos diferentes de análise, dentre sete possibilidades revisadas pela autora, a saber: interpretação composicional, análise de conteúdo, semiótica, psicanalítica, análise do discurso e etnografia. Nessa perspectiva, procuramos nos amparar na interpretação composicional conjugada com análise de conteúdo. Kalaja *et al*. (2018, p.167, tradução nossa) apontam que a "interpretação composicional é usada para analisar aspectos relacionados à composição das imagens, ou como algo relevante é retratado (por exemplo, o tamanho ou posicionamento de itens específicos)", ao passo que a "análise de conteúdo é usada para analisar imagens pelo seu conteúdo, ou seja, dar sentido ao que elas retratam e/ou como elas podem se relacionar com os discursos no contexto ou na sociedade em geral".

O participante da pesquisa foi convidado a produzir uma imagem desenhada à mão livre que representasse seu sentimento ao ensinar em ambientes digitais na pandemia. Após a produção do desenho, foram realizadas descrições, elaboradas de forma escrita, acerca de cada produção feita. Essa atividade foi proposta com o objetivo de compreendermos suas emoções, buscando encorajar a reflexão sobre questões como o sentimento predominante nesse contexto de ensino e a forma como os participantes se percebem. Por meio de um roteiro, o participante produziu também, de forma escrita e oral, pela plataforma whatsapp, uma narrativa autobiográfica relatando as experiências vivenciadas durante as aulas na Pandemia de Covid-19. Duas entrevistas foram gravadas por meio da plataforma de videoconferência Zoom. Nelas, as narrativas visuais foram exploradas em conjunto com outros documentos de pesquisa.

A análise dos documentos foi realizada à luz dos protocolos de pesquisa qualitativa utilizados em pesquisas da área da Linguística Aplicada com foco na compreensão do papel das emoções no ensino-aprendizagem de línguas (Aragão, 2007, 2011; Aragão; Dias, 2018; Martins, 2017; Souza, 2017). Assim, foram realizados os seguintes procedimentos: a) os documentos gerados foram agrupados em unidades de significado para identificar padrões comuns aos participantes; b) foram escritos textos de pesquisa com as narrativas individuais com destaque para o desenrolar histórico do participante; c) as narrativas visuais foram interpretadas buscando examinar elementos relacionados à sua composição - tipo de perspectiva, organização espacial dos elementos das imagens, temas expressos – e ao seu conteúdo – categorias recorrentes e tendências – com base na análise composicional de Rose (2001) e nas considerações de Kalaja *et al.* (2018) sobre a aplicação desses métodos à narrativas visuais. A discussão da nossa interpretação dos documentos, estudados no que segue como uma narrativa, foi realizada com auxílio da literatura que dá aporte a esta investigação.

## NARRATIVA DE SANKOFA

Sorriso gentil estampado no rosto. Fala mansa. Olhar reflexivo carregado de histórias: "Narrativas...", pondera ele com um suspiro. Memórias que busca ressignificar no presente, na esperança de construir dias melhores. Professor há mais de 30 anos no Sul da Bahia, Sankofa observou desde cedo o exemplo de perseverança da mãe, que além de costurar, lavava e vendia marmitas para auxiliar no sustento da família. Na figura do pai, que trabalhava como frentista, outro aprendizado: a árdua lição sobre compromisso e responsabilidade. Foi por meio desses exemplos que Sankofa encontrou força e a motivação necessária para atravessar as dificuldades de uma infância pobre, concluir a educação básica na escola pública, se formar no curso de Letras, realizar diversas especializações e, em seguida, o mestrado, e, logo depois, o doutorado.

Sobre sua atuação profissional, Sanfoka conta que, a partir do momento em que se viu oficialmente professor, esteve sempre presente na sala de aula. Assim, foi no contato diário com a sala de aula e com seus estudantes que o participante passou a se sentir realizado enquanto docente. A partir dessa preocupação com o outro, e do olhar atencioso voltado para a diversidade, Sankofa sentiu o interesse pelo estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) despertar. Especializou-se e passou a ministrar aulas de libras para ouvintes e surdos, bem como aulas de Língua Portuguesa para surdos, suas disciplinas desde então. Além disso, Sankofa destaca a importância da Arte em sua vida: "Interesso-me muito por livros. Tenho poesias publicadas, exposições de telas (também sou artista plástico), toco um pouco de violão..." (Autobiografia). De acordo com o participante "o caminho da arte é um caminho que eleva a alma, que eleva o seu espírito, que eleva a sua possibilidade de enxergar caminhos melhores e de amenizar suas dores" (Entrevista 2). Assim, é também professor de Artes em turmas do 6º ao 9º ano.

Com o surgimento da pandemia, Sankofa presenciou uma grande mudança nas dinâmicas relacionais da sala de aula e na forma como enxergava o trabalho docente. "Antes da pandemia, tudo era mais agradável" (Autobiografia), denuncia o professor. Ao discorrer sobre a emergência do contexto pandêmico e sobre o impacto que o momento teve para ele, o participante revisita a solidão de seu sobrado naqueles dias nos quais a insegurança e o medo latejavam de modo nauseante em seu corpo:

> **A pandemia provocou a incerteza** sobre a vida. Não sabíamos de nada. **O medo se instalou em nossas convivências**. **Eu desconfiava de todo mundo**, como se a peste comandasse a vida sem piedade. **Eu tive medo do outro/a**. Além disso, a distância da minha família me deixou pra baixo. Como moro só, isso se intensificou. (Autobiografia, grifos nossos).

Devido à desconfiança, as relações que Sankofa mantinha com as outras pessoas foram redefinidas. Ele passou a fluir em um emocionar no qual o outro não mais representava a sensação de bem-estar que, para ele, sempre fora natural. Estar com o outro significava estar em perigo. E, no entanto, estar distante do outro era, para Sankofa, negar a si a mesmo e a sua natureza inclusiva. A consequência desse emocionar contraditório, fundamentado no medo, foi o sofrimento e o mal-estar. Ao falar um pouco mais sobre a questão, o participante comenta a respeito de quais medos o angustiava:

> [...] **O medo da televisão, o medo do noticiário, o medo de morrer**. E assim... a gente tem várias narrativas de pessoas que perderam pessoas né?! No meu caso por exemplo eu... eu tive esse agravante ainda mais forte porque **eu perdi minha mãe**... Acho que você sabe disso... **E logo em seguida eu perdi meu pai**... aquela história toda... Então não foi uma morte

> provocada... gerada pelo COVID, mas **foram mortos que intensificaram meus medos** né?! Então ainda tenho medo... Ainda é vigente em meu corpo. [...] **E o outro virou nosso inimigo,** né?! O outro é sua ameaça né?! **Esse outro que você tinha como um amigo, como amiga, mas de repente não tem mais esse abraço, esse toque... é o seu inimigo**... E tivemos casos de professoras com COVID... vários estudantes com COVID... **perdas de estudantes com COVID**... **Aconteceu na minha escola né**?! Parentes desses estudantes... comorbidades diversas... Nossa... [voz embargada]. Muita coisa... mas... havemos de vencer. (Entrevista 2, grifos nossos).

O relato de Sankofa emociona. Emociona ao nos permitir perceber as crises vivenciadas por ele. Emociona porque expressa a dor presente na perda de um amor filial. Emociona por conter o lamento de um professor que, suspirando, diz adeus a um estudante. Embora não haja, no excerto destacado, menção expressa ao ensino em ambientes digitais, cabe destacar que era carregando esse fardo que Sankofa ligava sua câmera e seu microfone ao iniciar uma nova aula. O participante também conta que o tema da dor e do luto faziam parte das aulas de alguns de seus colegas: "[...] Gente que tá o tempo inteiro falando de morte... atividades que foram enviadas para os alunos falando desse pânico, desse terror. A área por exemplo da biologia, de ciências... eu via muito a temática, né?! Da morte pela covid" (Entrevista 2). Isso nos mostra como as emoções influenciavam a forma de ensinar de alguns professores, não apenas devido à temática dos exercícios que preparavam, mas também por conta de suas conversações, do seu linguajar. Conforme lembra Maturana (2002), toda ação ocorre dentro de um domínio emocional. Sendo assim, era um emocionar fundamentado na tristeza, na preocupação e no medo que modulava a prática desses docentes e suas relações com os estudantes, não possibilitando que eles agissem de outra forma.

No que diz respeito ao medo, Sankofa comenta, ainda, sobre o impacto que o uso das tecnologias digitais causou em seu ambiente de trabalho. Nas respostas ao Questionário Inicial (Anexo B), ele explica que, apesar de todas as especializações concluídas em seus processos de formação continuada, seu contato com as ferramentas digitais foi escasso. Em sua trajetória acadêmica, recorda, a questão não havia sido integrada aos currículos dos cursos que participou. Porém, o participante menciona o acesso que teve a algumas tecnologias por meio de um curso oferecido pelo governo do Estado da Bahia. Nesse sentido, era, principalmente, por interesse próprio que ele buscava conhecer um pouco mais acerca das tecnologias digitais: "meu contato [...] sempre foi buscando aprender para saber lidar, como usar, novas terminologias, novas plataformas digitais. De ensino remoto, nada existia" (Questionário Inicial).

Diante disso, quando se viu obrigado a realocar sua sala de aula para os ambientes digitais de ensino, Sankofa diz não ter se sentido assustado. Ele conta que, para ele, a experiência não foi tão assustadora devido às experiências prévias que teve com as tecnologias: "Pra mim foi tranquilo né?! Porque eu já estava habituado, participando de lives, participando de reuniões online..." (Entrevista 2). Interessante perceber que, apesar de ter dito em um primeiro momento que se sentiu tranquilo em relação à transição, em um segundo momento Sankofa apresenta um conversar que deixa transparecer a dificuldade e o medo que sentiu devido àquela circunstância. Nesse sentido, cabe destacar a relação do participante com o ambiente de convivência do grupo FORTE. Por meio da interação com os membros do grupo, ele pôde fluir em um emocionar mais harmônico e em um domínio de condutas que fosse capaz de estabilizar a convivência: o medo da tecnologia foi substituído pela tranquilidade; o que era difícil, tornou-se mais fácil.

Entretanto, a tranquilidade não se estendeu aos colegas de trabalho de Sankofa. Ele observa que muitos sentiram pânico e

ansiedade ao ter que conviver com o ensino em ambientes digitais. Além dos medos provenientes do contexto pandêmico, precisaram lidar também com o medo da tecnologia: "Os colegas tinham medo de acessar. Os colegas tinham medo desse bicho, né?! Esse monstro que tava invadindo a nossa privacidade e a privacidade de todos" (Entrevista 2). Desse modo, por se moverem em um emocionar centrado no medo, os professores começaram a demonstrar resistência ao uso das ferramentas digitais, como ilustra o seguinte excerto no qual Sankofa fala sobre a atitude dos professores e a realidade que presenciou em seu local de trabalho:

> **Muita, muita resistência**. E aqueles que tinham mais domínio estavam... estavam sendo auxiliares, né... nesse fazer. Mas tivemos várias resistências: ((exemplos de situações e falas que ocorriam)) **"Eu não vou fazer isso porque eu não sei"**; "Abre a câmera", a câmera não abria; "Seu microfone tá ligado fulano"; "Como é que desliga? Eu não sei"; "Como é que eu entro?"; [...] "Gente, eu não sei fazer isso não, me ajude aí" ((fim dos exemplos)). [...] Então... sabe?! **Foi punk né o negócio... foi difícil**. [...] **Tem gente que tá numa resistência**. Professores de 70 anos ainda dando aula... que se aposenta e continua na escola. **A tecnologia é um bicho de sete cabeças, sabe?! É um monstro**. [...] era um novo né... muito... muito impositivo ali. Tem que ser... tem que ser assim... tem que abrir página na plataforma tal... tem que ir pro governo... tem que botar a senha... tem que botar... Nossa! Foi de fato punk, né?! **E foi uma mudança muito assim... radical, né?!** De uma hora para outra você vai ter que usar o seu celular para se conectar... (Entrevista 2, grifos nossos).

A partir desse fragmento, é possível observar a dificuldade e o despreparo de grande parte dos colegas de Sankofa em relação ao

trato com as ferramentas digitais. Notamos como esse documento de pesquisa corrobora a literatura revisada (Aragão; Dias, 2018; Paiva, 2019) que já indicava problemas como a falta de letramento digital e limitações relacionadas à formação de professores para o uso de tecnologias digitais. Nesse sentido, é o medo do desconhecido, o não conhecimento das tecnologias e do que é possível fazer com elas, metaforicamente representado pelo bicho de sete cabeças que se apresenta de forma súbita e impositiva, que vai fundamentar o medo sentido pelos professores. Sentimento que se agrava à medida em que eles não conseguem compreender e domar o monstro ou, dito de outra forma, à medida em que não conseguem utilizar as ferramentas. Desse jogo de vontades que se negam - querer dominar o monstro, mas não ser capaz de conseguir – surge também o sentimento de frustração e inferioridade, responsável pela inibição do comportamento. Entendemos que é dentro desse domínio emocional que a resistência demonstrada pelos docentes no tocante às tecnologias digitais se torna possível e ocorre, ocasionando crises e sofrimento. Algo que, apesar de velado, fica nítido na fala de Sankofa: "Foi de fato punk, né?!".

Como um meio de superar a relutância e amenizar o sofrimento apresentado pelos professores, uma rede de apoio foi formada. No acolhimento e olhar inclusivo daqueles que, tendo mais experiência com as tecnologias digitais, tinham a capacidade de compartilhar com seus colegas um pouco do conhecimento que haviam construído até ali, a idealização e execução de um projeto:

> **[...] a gente fez um projeto na escola chamado *Connect*** que foi justamente uma formação de colegas que tinham mais domínio para aqueles que tinham menos domínio. **Era [risos]... era hilário né?!** [...] O passo a passo... muito didático. Uma pedagogia tecnológica bem necessária. Enfim... vencemos (Entrevista 2, grifos nossos).

A partir da interação e da promoção de um espaço no qual os professores se sentiram amparados ao invés de excluídos ocorreu a mudança: "vencemos", pondera Sankofa. No lugar do medo e da insegurança, ganhou espaço o bom humor necessário para tornar mais leve as situações adversas, transformando a sisudez em riso: "Ao mesmo tempo era trágico, mas era cômico né... o que a gente via. 'Gente é assim mesmo'... e a gente ria e se divertia..." (Entrevista 2). Esse desafio, no entanto, foi apenas um dos primeiros dentre os inúmeros que surgiram conforme o período pandêmico seguiu avançando. Sankofa comenta, por exemplo, que apesar da instituição onde trabalha ter se preocupado em proporcionar um espaço que armazenasse e disponibilizasse links de acesso para que todas as turmas tivessem aulas em um ambiente digital síncrono, o suporte oferecido pela escola não foi suficiente: "[...] o problema foi justamente a extensão desse recurso tecnológico" (Entrevista 2). Segundo o participante, a maior dificuldade que enfrentou foi a questão da acessibilidade. Ainda que os links estivessem disponíveis, muitos estudantes não possuíam acesso aos equipamentos e à conexão com a internet.

Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de se produzir um material extra, impresso, que fosse depositado na escola e ficasse acessível para o grupo dos estudantes que não possuíssem em suas casas recursos como aparelho celular e computador. Houve ainda a criação de um outro grupo para alunos que, embora tivessem acesso aos aparelhos digitais, estivessem limitados a realizar atividades de modo assíncrono devido à qualidade da internet. Em sua narrativa autobiográfica, Sankofa descreve um pouco mais essas questões:

> **Para a escola, tivemos que criar alternativas**: sala de aula on-line, atividades enviadas por WhatsApp, estudantes tendo acesso ao número do meu smartphone, perturbação até nos finais de semana, enfim. Mas eu sabia que era a consequência do momento de

> estar só e da necessidade de direcionar os afazeres para o digital. Foi difícil. **Eu me sentia exausto**, **mesmo em casa**. **O trabalho dobrou**. Parecia que a escola estava dentro de casa. (Autobiografia, grifos nossos).

O linguajar de Sankofa revela que, ao ensinar em ambientes digitais, o professor sentia uma profunda sensação de mal-estar e cansaço, desencadeada pela quantidade de trabalho que ele precisava executar durante o período pandêmico. O volume de tarefas, fez com que o participante, ressignificasse, inclusive, a maneira como percebia a sua casa. Para Sankofa seu sobrado, construído "[...] com muito sacrifício e com o salário de professor" (Autobiografia), representava não apenas uma parcela de suas conquistas, mas também um refúgio onde podia se sentir seguro. Era em sua casa que Sankofa colocava a cabeça sob o travesseiro para recarregar as energias e se preparar para as demandas de um novo dia. Todavia, a rasura entre ambiente privado e ambiente de trabalho, fez com que o local perdesse um pouco dessa significação, agravando o sentimento de exaustão sobre o qual ele desabafa. Observem como essas mudanças em seu emocionar se contrapõem, novamente, à sensação de bem-estar descrita pelo participante ao falar de seu sentimento ao estar nas salas de aula presenciais.

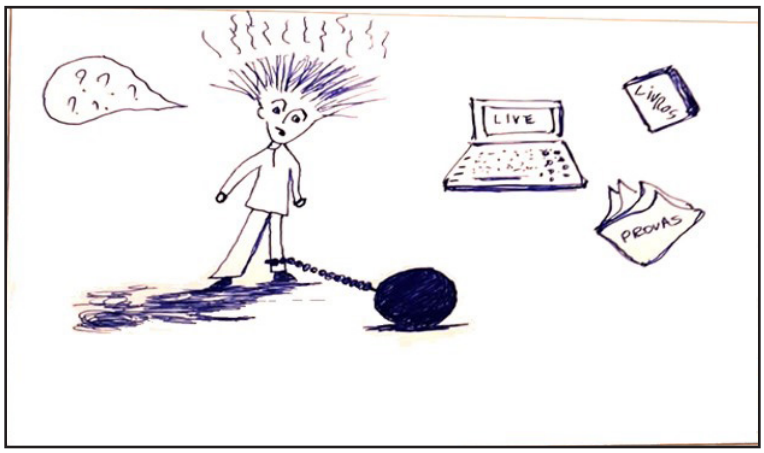
Ao fluir em um emocionar de tristeza desencadeada pelo conhecimento da falta de acesso dos estudantes aos meios digitais de ensino, Sankofa "ficava sem ânimo por ter que excluir forçadamente 'os excluídos'" (Autobiografia). Consequentemente, nos dias em que se movimentava com essa emoção, sua prática também se modificava. O excerto a seguir demonstra como isso definia suas interações em sala de aula:

> [...] **eu sentia em mim** essa... essa... **essa influência**, mas eu procurava não deixar que isso interferisse na minha aula... nesse aspecto pedagógico. Mas de

> qualquer sorte interferia. Eu... **"Professor o senhor tá bem hoje?"...** Algumas falas.... "tô... tô bem"... **"tô achando o senhor assim mais... mais calmo... mais assim"**. Porque eu sou muito eufórico nas minhas aulas né?! Eu não consigo ficar parado nas nas minhas aulas. (Entrevista 2, grifos nossos).

Como se vê, o participante passou a agir de acordo com seu emocionar de tristeza. Por mais que ele buscasse não demonstrar, o modo como o desânimo fundamentava seu fazer era perceptível para os estudantes. Suas aulas, antes animadas, passaram a ser mais contidas à medida em que o professor eufórico se tornou mais retraído. Foi, portanto, atravessado por essas questões e se movendo nesses domínios de ações que Sankofa vivenciou o ensino em ambientes digitais. Em sua narrativa visual, ao refletir sobre o modo como se sentiu durante esse processo, ele se representou da seguinte forma:

Figura 1 – Como Sankofa se sente ao ensinar em ambientes digitais na pandemia




Fonte: narrativa visual Sankofa

Na narrativa visual acima, o detalhe que mais nos chama atenção é a sua composição. Por meio de figuras que se encontram dispostas em três diferentes planos, a narrativa de Sankofa

se constitui. No primeiro plano, uma densa bola de ferro se destaca, de modo a representar o peso daquilo que tem sido difícil de suportar na pandemia. Peso é uma outra palavra para nomear a gravidade, força que atua na terra sobre tudo o que é feito de matéria, atraindo os objetos para baixo, em direção ao centro do planeta. Nesse sentido, o peso que age sobre a bola de ferro carregada por Sankofa é o contexto pandêmico, imbricado com "o peso do não abraço, da não afetividade..." (Entrevista 1). Por conseguinte, a massa que forma essa matéria esférica, a sofrer a influência da gravidade pandêmica e se tornar mais pesada, é composta por diferentes elementos, como, por exemplo: a exclusão daqueles que não tinham acesso às tecnologias digitais; a exposição em demasia às telas; a solidão proporcionada pelo distanciamento físico; o medo do outro; a constante vigilância do trabalho docente por parte do governo e de pais de estudantes e, principalmente, o excesso de afazeres.

É ao se relacionar com o peso dessa carga que as mudanças no emocionar de Sankofa são desencadeadas. Avaliamos que a corrente representa, justamente, esse acoplamento entre o participante - representado na narrativa pela personagem - e o meio - representado pela bola de ferro. Com efeito, na dinâmica do encontro entre o professor e a bola de ferro, resultam as mudanças:

> [...] **e isso automaticamente gera tristeza, gera ansiedade, medo, insegurança... a raiva também** né?! Porque a gente tem um país que poderia estar numa condição melhor mediante esse quadro... e esses pesos todos... sociais, emocionais, políticos... que a gente carrega. Esse é o sentido [da bola de ferro]... E automaticamente o **corpo cansado** né?! **Esse corpo que tá exaurido, preso né... a uma imposição por conta do COVID-19.** E aí **a gente acaba nesse estresse** né?! É esse o sentido. (Entrevista 1, grifos nossos).

Logo, é possível observar que Sankofa fluía em um emocionar centrado na tristeza, no medo, na ansiedade, na insegurança e no cansaço. Emoções moduladas pela sobrecarga de trabalho em completo isolamento físico do social que, por sua vez, o conduziam à sensação de cansaço reportada por ele em sua interpretação da narrativa visual: "Essa ilustração revela meu corpo e o peso que sinto nesse tempo pandêmico. Uma exaustão constante" (Narrativa Visual). Cabe destacar que o desgaste denunciado pelo participante não o afetava apenas emocionalmente, mas também fisicamente: "tudo isso cansa... esse excesso de afazeres [suspiro]. Eu tô falando isso e reportando aos cansaços né?! A tensão, o ombro que pesa, os braços, a mente..." (Entrevista 1).

Assim, no segundo plano da imagem, nos deparamos com a personagem que se encontra acorrentada à bola de ferro. Uma figura de ombros caídos e olhar assustado a encarar a própria sombra. Em sua cabeça, cabelos arrepiados e muitas dúvidas fazem com que uma fumaça surja. Nessa perspectiva, nota-se como os processos emocionais desencadeados pelo ensino pandêmico impactavam Sankofa, suas dinâmicas corporais (postura, expressão, olhar) e suas ações. De acordo com o participante, os cabelos arrepiados "representam o acúmulo de trabalhos, como um grito de socorro" (Narrativa Visual). A fumaça, por sua vez, é consequência desse processo que "automaticamente esquenta o cérebro, queima" (Entrevista 1). Nota-se, então, que o cabelo evidencia estresse e a ansiedade, ao passo que a fumaça revela raiva.

Os ombros caídos também são um reflexo do cansaço provocado pela bola de ferro. Decorrente do excesso de trabalho, as exaustivas horas que o professor despendia em frente à tela do computador, sentado em uma cadeira: "Essa cadeira cansativa. Essa cadeira que prende o corpo, que amarra o corpo" (Entrevista 1). "Não tenho movimento", lamenta Sankofa (Entrevista 2). Ao refletir sobre a influência desses cansaços em seu fazer, o partici-

pante conta o seguinte: "A gente perde o foco. A gente desenvolve um desânimo muito grande em relação à leitura. O corpo já tá ali exausto... tem que ler, tem que corrigir, tem que entregar isso, tem que... enfim" (Entrevista 1).

Além disso, observem que os ombros são indicativos da tensão que Sankofa sofria durante as aulas, em função do monitoramento que era realizado por parte do governo e dos pais dos estudantes. O participante relatou, por exemplo, circunstâncias nas quais precisou fotografar sua sala de aula digital, "porque isso era documento para mostrar para o governo" (Entrevista 2). Havia também situações nas quais pais de estudantes interferiam e opinavam sobre sua forma de ensinar também não eram raras. Tudo isso fazia com que o participante se sentisse retraído e, em alguns momentos, negligenciasse suas necessidades, por conta do medo do julgamento:

> Eu saía muito pesado, muito carregado. Nossa! Não tinha pausa... não tinha intervalo... Ainda tem isso... **você precisava ir ao banheiro e não tinha esse *time* aí. Havia uma fiscalização por conta de tudo isso. A gente foi muito policiado, muito seguido ali** para ver se tava... [...] olha... uma cobrança muito grande. Entendeu? (Entrevista 2).

No que diz respeito ao olhar assustado da personagem a fitar a sombra, nota-se a presença do medo, fruto das dúvidas, inseguranças e incertezas que podem ser traduzidas nas interrogações que preenchem o balão de fala. Há na sombra a lembrança daquilo que não tem forma e que não é tangível. Algo oculto e dúbio, mas que, ainda assim, existe e tem seu formato revelado em uma projeção que causa temor. Daí os medos narrados pelo participante: medo do cenário pandêmico, medo da morte, medo da tecnologia digital.

Notamos também nesse plano da narrativa visual um emocionar fundamentado na tristeza e na solidão. Conforme Sankofa explica, a sombra representa aquilo que, para muitos, foi o que restou nos tempos pandêmicos: o convívio com a própria sombra e com a própria existência. O sentimento de solidão se intensificou ainda mais durante o ensino remoto, pois Sankofa não obtinha resposta do outro lado da tela, o que lhe causava desânimo para dar aula: "Eu, pelo menos, não conseguia... enxergar o rosto... onde estavam... Porque alguns depoimentos dessas estudantes, era de que tinham vergonha de mostrar suas casas. Então eu ficava muito sozinho também na tela" (Entrevista 2).

Quando questionado sobre o momento que mais o marcou ao ensinar na pandemia é, inclusive, a esse solitário cenário de exclusão que o participante se reporta:

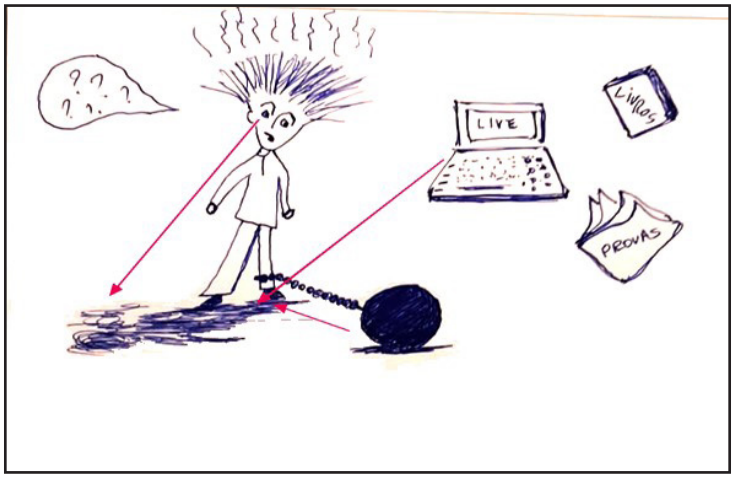
> Acho que o momento mais doloroso para mim, mais triste, foi o aluno dizer que tinha... quando meus alunos, minhas alunas, falavam que não queriam abrir as câmeras porque tinham vergonha das suas casas. Acho que - tirando a questão da morte né... que, enfim, é muito pessoal... é muito particular - minha dor maior foi essa voz: "Professor eu não vou abrir a câmera porque eu tenho vergonha da minha casa"; "Professor a minha casa é feia"; "A minha casa é de tábua"; "Minha casa é pobre"; "Minha casa...". Enfim... eu acho que isso aí. E isso consequentemente me leva a outras situações daqueles que não tiveram acesso à tecnologia. Porque aí havia uma exclusão... e a palavra exclusão é uma coisa que eu abomino né?! (Entrevista 2).

Em seus dias de sozinhês -neologismo utilizado pelo participante para descrever a sensação de estar só, mas não estar solitário -, a sombra de Sankofa o fazia companhia e, por vezes,

parecia o observar. Nesses momentos de solidão, mais de uma vez ele se viu dentro de casa, "falando sozinho [...] com a própria sombra" (Entrevista 1). Diante disso, é possível compreender os objetos dispostos no terceiro plano da narrativa visual como a materialização dos elementos que proporcionavam cansaço e solidão ao participante. Esses instrumentos em terceiro plano revelam um paradoxo. Em um primeiro momento, eles simbolizam uma extensão do corpo de Sankofa, como membros que ele precisa carregar: "Eu vou pra escola tenho que levar o notebook. Eu vou para escola tenho que levar o celular. Tem uma reunião e eu tenho que participar. Tem um evento... e aí às vezes você tá em dois ou três eventos simultaneamente" (Entrevista 1).

Em outro momento, podemos inferir que os objetos representam também um afastamento. Ao participar de três reuniões simultaneamente, por exemplo, o participante marcava sua presença de forma superficial e fragmentada, sem estar em nenhuma delas. Outro indicativo do afastamento é a interação do professor com os estudantes nas salas digitais. Os estudantes estavam representados por letras e imagens na tela, mas não havia interação. Para Sankofa o sentimento era o de estar falando sozinho com a tela e, devido a isso terminou "[...] o ano letivo sem saber nomes" (Entrevista 2). Talvez seja essa a razão pela qual esses três elementos não se interseccionem diretamente à figura da personagem na narrativa visual. Outro ponto que podemos destacar é o modo como algumas linhas direcionam o foco do nosso olhar e colocam a sombra em evidência. Isso a destaca como o principal elmento da narrativa visual. Portanto, ao ensinar na pandemia, nota-se que o participante operava, principalmente, em um emocionar de medo, tristeza, exaustão e aprisionamento solitário. A sombra nos parece ser a projeção dessas emoções.

Figura 2 – Linhas naturais apontam para a sombra de Sankofa




Fonte: narrativa visual Sankofa

Contudo, a sombra é, ainda, um indício da existência da luz, uma vez que, sem luz a sombra não existiria. Assim, Sankofa buscava superar as adversidades e transformar seu emocionar por meio da esperança. À vista disso, o participante discorre: "O tempo inteiro é um desafio. Viver é um desafio. E com a pandemia eu tinha também... eu sempre trouxe essa esperança de... desse retorno... de estar com as pessoas, de ver a matéria humana... o humano ali... o semelhante, o diferente" (Entrevista 2). O primeiro passo que o professor deu foi encontrar maneiras de tornar o peso mais leve. No cultivo de plantas, encontrou uma estratégia para serenar as ansiedades. No contato virtual com parentes e amigos, se sentiu cuidado e compreendido. Nas reuniões do Grupo de Pesquisa FORTE, pôde reconhecer um espaço de acolhimento e apoio mútuo:

> **O próprio encontro no GP FORTE também contribuiu muito. Falar com vocês né?! Isso tudo deu uma amenizada**...e foi isso que a gente buscou e busca né?! [...] a gente tinha todo espaço de... de

> liberar né?! **Essa liberação libertária do corpo, de a gente falar de emoções, era muito vigente ali em toda a turma**. Isso aqui também [participar desta pesquisa]... ajudou muito né?! (Entrevista 2, grifos nossos).

Como demonstra o fragmento, refletir sobre as emoções é um aspecto que o participante aponta como fator que o auxiliou a superar o mal-estar que sentia. Ele descreve o processo como algo libertador não só ao se referir às reuniões do grupo de pesquisa, mas ainda às sessões de terapia que passou a ter com sua psicóloga. Papel fundamental o participante atribui também à arte. De acordo com Sankofa, além dos estudos que realizava nos dois espaços supracitados, a arte era o instrumento que ele utilizava para trabalhar suas emoções. Nela, o professor encontrava coragem para poder encarar sua sombra, colocar para fora todo o medo que sentia e minimizar suas tristezas.

Todos esses fatores possibilitaram transformações que ele avaliava como bem-estar e que buscou levar isso para sua prática em sala de aula. Nos dias em que percebia os estudantes fluírem em um emocionar de tristeza, devido ao contexto pandêmico ou aos desafios do ensino pandêmico, ele pegava o violão e tocava para eles com o objetivo de animar a turma. Por intermédio da poesia ele buscava romper a frieza da tela do computador e trabalhar em sua sala aspectos da humanização: "Eu aproveitei muito isso, sabe?! Para falar dessa subversividade que a gente deve ter [...] enquanto consciência mesmo dos atos. Do mundo de fora... Do mundo de dentro... Eu tinha esse papel de professor. Então a minha voz era uma voz de motivação mesmo" (Entrevista 2).

Com isso, os estudantes se sentiram menos excluídos e mais acolhidos. Sankofa observa que "[...] transformações ocorreram e isso [...] contribuiu. A afetividade também, em alguns momentos. Em alguns encontros, mesmo que online possibilitaram mais uma

leveza [...], mais uma tranquilidade, pra gente ter o esperançar" (Entrevista 1). Desse modo, na busca de proporcionar um espaço de acolhimento e inclusão, o participante conseguiu amenizar o sofrimento que seus estudantes e ele sentiam. Ao trazer um olhar mais inclusivo para o ensino, o participante relata que sentia estar cumprindo a sua missão enquanto professor. Nessa perspectiva, Sankofa compara a sua prática enquanto professor a uma passagem do livro *O apanhador no campo de centeio*. Nela, o narrador descreve um cenário no qual existe um campo próximo a um abismo onde várias crianças correm e brincam. Nesse campo, o protagonista do romance teria a função de agarrar as crianças que, porventura, estivessem prestes a cair do precipício, dando a elas uma nova chance. Era assim que Sankofa compreendia o seu fazer docente: "É o nosso papel né... de segurar. Esse papel de olheiro" (Entrevista 2).

Por fim, destaco a fala do professor no que diz respeito à sua participação na presente pesquisa:

> Mas estar com você aqui... fazendo essa narrativa é bom sabe?! Esse [...] ato de ouvir que você se prontifica e se coloca enquanto pesquisador é muito bacana pra gente né?! Acho que [...] as outras pessoas, participantes, devam estar dizendo a mesma coisa... ou pensando. **Eu acredito... Porque é muito bom a gente [...] contar essas histórias. Porque a gente não é ouvido... a gente não tem esse espaço. E acho que é desvelar né?! Esse discurso que tá guardado... velado ali. Porque a gente o tempo inteiro é medo, é silêncio. Ajuda bastante.** Eu acho que é o caminho sabe amigo?! E acredito o seguinte, que esse seu trabalho... ele... quando no processo de conclusão né... e que alguém, uma outra pessoa, fizer essa leitura... ela vai se ver ali... ela vai se enxergar. Daí a importância da sua pesquisa, a riqueza dela. Desse outro se enxergar nesse microcampo de pes-

> quisa que você faz, mas que abrange o macrocampo que é resultado. É muito bacana isso! (Entrevista 2, grifos nossos).

Durante todo o processo, Sankofa demonstrou estar confortável, disposto a contar sua história e a contribuir com as reflexões propostas. Segundo ele, reconhecer que emoção e prática se inter-relacionam é algo necessário para os professores e para a escola. Ele afirma que é preciso "humanizar o ensino e a aprendizagem com a convicção de que [...] emoções como o amor, o respeito, a afetividade podem enveredar para novas práticas" (Questionário Final). Por meio dessa declaração, entendo que refletir sobre suas emoções e vivências foi um fator positivo para Sankofa, aspecto que o auxiliou a se sentir mais fortalecido e valorizado enquanto professor.

## DISCUSSÃO DA NARRATIVA

À luz de uma abordagem sistêmica, estruturamos uma narrativa com base na composição de diferentes documentos qualitativos que nos possibilitassem investigar as emoções pelas quais Sankofa fluía no contexto de ensino na pandemia, bem como os elementos que se inter-relacionavam ao modo como essas emoções modulavam suas ações. Nota-se como Sankofa enfrentou experiências conflitantes que o levou a fluir em um emocionar que frequentemente avaliava como limitador e, consequentemente, a agir fundamentados nesse emocionar. A narrativa de Sankofa, por exemplo, nos indica como o excesso de cobranças, de vigilância e a sobrecarga de tarefas, desencadearam emoções distinguidas por ele como o cansaço, o estresse e a ansiedade. Essas influíam em suas ações como na falta de concentração nas atividades, à insônia, além de tensões corporais.

Avaliamos que esses resultados nos indicam como as emoções dos professores se inter-relacionam às suas práticas de ensino e como Sankofa flui de uma emoção a outra no decorrer de suas ações com os estudantes e com a constituição de seu ambiente de trabalho em casa. Evidenciam também a relevância desses docentes conhecerem e refletirem sobre suas emoções para que compreendam melhor o seu processo de ensino-aprendizagem e como essas emoções estão ligadas ao seu desempenho em sala de aula. Nos relatos de Sankofa, por exemplo, é possível perceber a importância de estar conectado a um grupo de pesquisa. Pois, no contato com o grupo houve seu fortalecimento para o enfrentamento de alguns desafios.

Buscamos também compreender se o contexto de ensino pandêmico contribuía com agravamento do quadro de mal-estar docente enfrentado no Brasil. Aragão (2019) observa que emoções negativas como medo, frustração e insegurança se apresentam de forma recorrente em diferentes etapas da trajetória de professores. Com base nos documentos analisados, nota-se que esta pesquisa evidencia a recorrência dessas emoções nas experiências vivenciadas por Sankofa. Em sua narrativa duas das emoções que mais vem à tona é o cansaço e o medo. Nessa perspectiva, considerando a narrativa de Sankofa, outro contexto que favoreceu o agravamento do quadro de mal-estar docente foi o constante monitoramento dos professores na pandemia.

Sankofa precisou realizar registros fotográficos de suas aulas como prova de seu serviço para instituições governamentais, por exemplo. Com isso, Sankofa fluía em um emocionar de desconforto, ansiedade e tensão e sentia que sua autonomia e liberdade de cátedra haviam sido limitadas. Em suas aulas, ele passou a agir de forma mais inibida e, muitas vezes, evitava, inclusive, ir ao banheiro preocupado com as possíveis avaliações que seriam feitas por quem quer que estivesse observando do outro lado da tela. Mais uma vez, fica evidente um domínio cultural de emoções pautado

em um fazer cultural patriarcal que é centrado "em relações de dominação, controle e submissão [...] e uma rede de conversações que privilegia o controle por medo e sofrimento" (Aragão, 2019, p. 251). Como frisa Aragão (2019), em um cotidiano pautado por conversações patriarcais, o sentimento de ameaça e insegurança são uma constante.

A cultura patriarcal baseada na posse e na submissão de outro ser vivo, humano ou não, fundamenta um modo de vida que valoriza a guerra, a competição, as hierarquias, a autoridade, o poder, a apropriação, e a justificação racional da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade (Maturana, 2004). Na cultura patriarcal, vivemos na desconfiança e em relações de dominação, controle e submissão. O controle submete e a submissão exige obediência. A obediência funciona a partir do medo e da insegurança e aqui surge a falta de respeito por si e pelo entorno ecossistêmico baseada em uma rede de conversações que privilegiam o controle e a submissão por medo.

Como estamos apontando, foi possível verificar ainda que a tristeza é uma emoção que se fez muito presente. Sankofa precisou lidar com o sentimento de luto ao perder familiares durante a pandemia, mas também comentou a tristeza que sentiu devido a perdas de estudantes. Outro fator mobilizador de tristeza foi o cenário de desigualdade social aprofundado pela pandemia. Sankofa sentiu um profundo sofrimento ao ver os direitos daqueles que não tinham acesso aos recursos tecnológicos serem negados. Para ele, excluir os que não possuíam acesso aos ambientes digitais causava tristeza e mobilizava um sentimento de culpa. Por isso, muitas vezes, se sentiu desanimado e incapaz, por não conseguir alcançar a todos os estudantes. Essa avaliação negativa que fazia de si mesmo era mais um peso que o conduzia ao sofrimento.

Além da tristeza, outra emoção vivida foi o medo. Incialmente, o medo da morte e o medo de perder uma pessoa amada por conta do vírus. Contudo, apontou também outros medos,

como o medo de não dar conta das demandas, medo do ensinar com tecnologias digitais e o medo de falhar ou de fazer algo que os estudantes não poderiam acessar, fator que, muitas vezes, o paralisou. A respeito do medo, da insegurança e das resistências que surgiram por causa da lida com os recursos tecnológicos, vejo que os documentos analisados reiteram resultados presentes na literatura revisada (Lemos, 2017; Paiva, 2020; Aragão, 2020) que já apontava o problema da não integração das tecnologias digitais na formação de professores.

Ao considerar os resultados, podemos compreender que parte do sofrimento agravado, teve sua origem muito antes da pandemia, por meio de currículos de formação que não apresentam um trabalho com tecnologias digitais, mas também sem nenhuma atenção ao papel das emoções no ensino/aprendizagem de línguas e na profissão docente. De semelhante forma, as angústias que emergiram por conta da falta de uma infraestrutura adequada para incorporar essa maneira de ensinar com tecnologias digitais, são mais um indicativo de que a precarização do trabalho do professor. Como já apontavam as pesquisas em educação e em linguagem e tecnologia (Aragão, 2022, Guedes; Aragão, 2023), um dos principais desafios na articulação de tecnologias digitais às práticas de ensino-aprendizagem diz respeito às restrições de infraestrutura digital nas escolas e em universidades. Esse desafio está atrelado à carência, ou insuficiência, de políticas públicas de tecnologia digital em ambientes de ensino. Interpretamos, diante disso, que a pandemia evidenciou um cenário que já estava em curso, o agravando, de modo a tornar visível o abandono completo das políticas de tecnologias digitais na educação. A esse respeito, concordamos com avalição que Paiva (2020) faz da situação, quando constata que o Brasil não se preparou para a situação que vivenciamos, devido a um histórico de constante negligência à relevância das tecnologias digitais na educação. Como revelam as narrativas, o resultado disso foi o acentuamento do sentimento de mal-estar.

Os documentos também indicam que essas questões evidenciaram e agudaram desigualdades, haja vista que apenas aqueles que possuíam condições sociais e materiais para ter acesso a tecnologias digitais necessárias conseguiram realizar as atividades. Além disso, é possível perceber que o cenário pandêmico favoreceu crises em diferentes planos da vida social, como o trabalho, a vida doméstica, a comunicação, o lazer e a vida cotidiana que, por sua vez, impactaram umas às outras de maneira interdependente. Todos esses resultados vão ao encontro do que afirmam as pesquisas recentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram para emoções de medo, tristeza, solidão, frustração e cansaço, em relação, por exemplo, à falta de apoio recebida pelo docente na pandemia, à sobrecarga de atividades somada a vigilância de sua docência, à baixa participação dos estudantes nas interações mediadas por tecnologias digitais. Essas emoções, além de agravarem o sofrimento docente, modulavam as ações de Sankofa de diversas maneiras. Este estudo reitera implicações para a formação inicial e continuada de professores, destacando a necessidade de integração dos temas das tecnologias digitais e das emoções na formação docente (Aragão, 2022a; 2023; Guedes; Aragão, 2023; Guedes; Aragão, Ribeiro, 2023, 2024). Os resultados também apontam para a importância da promoção de espaços mais acolhedores, baseados no apoio mútuo e na confiança, nos quais os professores possam se sentir mais esperançosos e amparados ao compartilharem as experiências e emoções vivenciadas (Aragão, 2022b).

## REFERÊNCIAS

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

ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. **Texto Livre**, v. 11, p. 135-159, 2018.

ARAGÃO, R. C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. *In*: Magno e Silva, W; Rodrigues Silva, W; Campos, D. M. (org.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 241-274.

ARAGÃO, R. C. A pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no nordeste do Brasil. **Texto Livre**, v.13, p. 241-274, 2020

ARAGÃO, R. C. Pandemia, Ambientes Digitais e Emoções na Formação Inicial de Professores. **Linguagem & Ensino**, v. 25, p. 156-178, 2022a.

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

CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 2, p. 1339-1372, 2020.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Conversações de Professores em uma Notícia do Correio da Bahia na Pandemia. **Fólio**, v. 13, p. 621-640, 2021.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Relações Entre Emoções Docentes e Ensino de Linguagens na Pandemia. **Gláuks**, v. 23, p. 98-120, 2023.

GUEDES, M. R; ARAGÃO, R. C; RIBEIRO, M. A. Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia. **Revista do GEL**, v. 20, p. 168-192, 2024.

KALAJA, P.; DUFVA, H; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. *In*: BARKHUIZEN, G. (ed.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 105-131, 2013.

KALAJA *et al*. Visual methods in Applied Language Studies. **Applied Linguistics Review**, v.9, p.157-176, 2018.

LEMOS, L. S. **Estratégias de Ensino/aprendizagem com o WhatsApp**: emoções e multiletramentos. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz, 2017.

MATURANA, H. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MARTINS, S. T. A. **O Impacto do PDPI nas emoções-identidades de professores de inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino à distância: efeitos da pandemia. Estudos Universitários: revista de cultura, **Recife**, v. 37, n.1/2, p.58-70, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia digital em época de pandemia. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n.1, p. 01-12, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ciclos da precariedade: revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. **Cadernos de Linguística**, v. 4, p. 1-19, 2023.

ROSE, G. **Visual Methodologies**: an Introduction to the interpretation of visual materials. Londres: Sage, 2001.

# ENTRE LINHAS, TRAÇOS E CORES: DESENHOS À MÃO LIVRE COMO FERRAMENTAS DE REFLEXÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS[1]

Marina Morena dos Santos e Silva

## INTRODUÇÃO

As narrativas têm desempenhado um papel central na história da humanidade, servindo como um dos principais meios de comunicação, transmissão de conhecimento e preservação cultural. Desde os tempos antigos, antes mesmo do surgimento da escrita, as histórias eram contadas oralmente, passando de geração em geração, ajudando a transmitir mitos, lendas, valores, normas sociais e memórias coletivas. Essas narrativas orais não só ajudavam a educar e entreter, mas também a unir comunidades ao redor de identidades culturais comuns.

Com o desenvolvimento da escrita, as narrativas passaram a ser registradas em textos, expandindo seu alcance e permitindo que as histórias sobrevivessem ao tempo. Relatos históricos, literatura, mitologias, textos religiosos e crônicas registram o desenvolvimento das civilizações, refletindo as crenças, as lutas, as conquistas e os dilemas enfrentados pela humanidade. As narrativas moldam o modo como compreendemos o passado, interpretamos o presente e imaginamos o futuro, sendo instrumentos

1 Este capítulo apresenta um recorte adaptado da minha pesquisa de doutorado (Silva, 2017).

poderosos na construção de identidades individuais e coletivas. Elas nos ajudam a dar sentido às nossas experiências e oferecem uma compreensão profunda das realidades sociais e culturais de seus narradores.

No campo da Linguística Aplicada, a pesquisa narrativa ganhou destaque a partir da década de 1980, quando as narrativas começaram a ser reconhecidas não apenas como objetos de estudo, mas também como métodos válidos de investigação. Barcelos (2020) discorre sobre esse momento, conhecido como a "virada narrativa". A pesquisadora aponta que, segundo Pavlenko (2007 apud Barcelos 2020), a virada narrativa foi marcada pelo uso de diários de aprendizes de línguas para explorar fatores subjetivos que influenciavam a aprendizagem, como emoções e identidade, desafiando a visão tradicional dos aprendizes como entidades abstratas e unidimensionais. Já para Barkhuizen (2016) e Barkhuizen, Benson e Chick (2014), segundo Barcelos (2020), a virada foi impulsionada por uma mudança de paradigma em relação à pesquisa qualitativa e por uma insatisfação de alguns pesquisadores com abordagens quantitativas e positivistas, que eram vistas como limitadas para capturar a complexidade da experiência humana.

A partir da compreensão das narrativas como uma via de acesso a aspectos subjetivos e inconscientes dos indivíduos, capazes de revelar ideologias linguísticas e motivações que influenciam o aprendizado de línguas, surgiram duas abordagens no campo da pesquisa qualitativa: a "pesquisa narrativa" e a "pesquisa com narrativas" ou "análise de narrativas". Barcelos (2020) apresenta e enfatiza a distinção entre as duas abordagens. De acordo com a pesquisadora, a primeira, a pesquisa narrativa, trata a experiência como uma história e busca compreendê-la por meio da criação de significados. Nessa abordagem, tanto as experiências do participante quanto as percepções do pesquisador são descritas e analisadas no texto da pesquisa, o que frequentemente leva o pesquisador a transitar entre os papéis de observador e parti-

cipante. Em contraste, a pesquisa com narrativas (ou análise de narrativas) utiliza as histórias como meio de geração de dados, mas não necessariamente molda a estrutura da pesquisa como a pesquisa narrativa, na qual a narração de histórias também faz parte do processo analítico e interpretativo (Barcelos, 2020). Como destaca a autora, a pesquisa com narrativas, embora utilize histórias como dados, não se compromete com a construção narrativa como um princípio metodológico central. Nesse caso, as narrativas podem ser analisadas de forma mais objetiva, sem o mesmo grau de envolvimento interpretativo e pessoal exigido na pesquisa narrativa.

A narrativa visual, por sua vez, amplia o conceito tradicional de narrativa ao incorporar elementos visuais, como desenhos, fotografias e colagens, na construção e análise de histórias. Kalaja, Dufva e Alanen (2013) destacam que as narrativas visuais desafiam a definição tradicional de narrativa, pois envolvem tanto a história por trás da produção das imagens quanto a interpretação dessas imagens por diferentes públicos. Essas narrativas não se limitam a ser representações gráficas, mas constituem discursos complexos que refletem as experiências e perspectivas dos indivíduos. Bach (2008) define a investigação narrativa visual como um processo intencional e reflexivo, no qual pesquisadores e participantes exploram a experiência de maneira tanto visual quanto narrativa. Nesse contexto, a narrativa visual emerge como uma ferramenta importante para acessar representações sociais e individuais, especialmente no contexto da Linguística Aplicada, no qual a multimodalidade – interação entre diferentes modos de comunicação – é fundamental.

Pesquisas recentes têm explorado o uso de narrativas visuais no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, com destaque para os estudos pioneiros realizados na Finlândia (Nikula; Pitkänen-Huhta, 2008; Kalaja; Alanen; Dufva, 2008; Hakkarainen, 2011; Dufva; Alanen; Kalaja, 2011; Kalaja; Dufva; Alanen, 2013;

Alanen, Kalaja, Dufva, 2013) e o trabalho de Aragão (2008) no Brasil. Esses estudos destacaram o uso de desenhos, especialmente os autorretratos, na produção de significados, consolidando as narrativas visuais como formas legítimas de conhecimento e expressão. As narrativas visuais revelaram *insights* únicos sobre as crenças e atitudes de aprendizes em relação à língua, desvendando as complexas relações entre as representações sociais, a aprendizagem de línguas e as identidades dos aprendizes. Além disso, os desenhos capturaram aspectos da aprendizagem que as narrativas escritas pareciam não alcançar, oferecendo novas perspectivas e possibilidades de pesquisa.

Diante dessas considerações, faz-se importante aprofundar o desenho, em particular, o desenho à mão livre como uma linguagem expressiva e comunicativa no processo de construção de significado.

## DESENHO: MUITO ALÉM DE TRAÇOS, LINHAS E CORES

A comunicação humana tem utilizado imagens como formas fundamentais de expressão e comunicação desde a época primitiva. As primeiras formas de comunicação visual remontam às pinturas rupestres encontradas em cavernas, cujos desenhos eram uma forma de narrar histórias, manter registros e transmitir conhecimento para a sobrevivência e a cultura das comunidades. Como aponta Martins (1992), por ser uma das formas mais simples e primitivas da linguagem, o desenho está presente em todas as culturas e em todas as épocas, podendo ser empregado de muitas maneiras. Para a autora, nosso entendimento do mundo começa pelo visível, pois antes de aprendermos a falar e a escrever, aprendemos a enxergar o mundo que nos cerca. E, ainda na infância, aprendemos a retratá-lo por meio do desenho. Segundo Martins (1992, p. 59): "O Desenho faz parte da vida de qualquer criança. Mesmo que não lhe seja oferecido material, a criança desenha

com o dedinho na poeira, com gravetos na areia e na terra, com a colher no prato de comida, com as mordidas no biscoito, ...".

Na adolescência e na vida adulta o desenho continua a ser uma forma de expressão, embora sua presença possa se manifestar de modos diferentes em comparação à infância. Para muitos adolescentes, o desenho se torna uma ferramenta para explorar sua identidade, suas emoções e sua criatividade. Jovens podem usar o desenho para expressar sentimentos complexos, refletir sobre suas experiências, ou simplesmente como uma atividade que ajuda a aliviar o estresse ou o tédio. Durante uma aula ou uma conversa desinteressante, por exemplo, é comum adolescentes fazerem rabiscos e esboços, utilizando o desenho como uma válvula de escape para suas emoções, pensamentos e preocupações. Na vida adulta, por outro lado, o desenho surge de muitas formas: em atividades cotidianas, no esboço de ideias e projetos, sendo um modo de organizar o pensamento, ou mesmo na prática profissional, em áreas como Design, Arquitetura, Moda, Engenharia, entre outras – para não apontarmos apenas as Artes. Contudo, independentemente da forma que a produção gráfica toma, é importante ter presente que o desenho permanece, ao longo de toda vida, um importante meio de comunicação e expressão pessoal, revelando uma necessidade quase inata do ser humano de se expressar visualmente.

A importância do desenho, entretanto, não está apenas em sua prática contínua, duradoura, atemporal, ou em seu entendimento como forma de *expressão*, mas sobretudo na sua compreensão enquanto um sistema de *comunicação* e principalmente um sistema de *representação*. O conceito de *representação* está intrinsecamente ligado ao conceito de analogia, uma vez que, como descreve Joly (2006, p. 38, grifo no original), a imagem é "antes de mais nada algo que se assemelha a outra coisa" e sua função, portanto, é evocar, por meio da semelhança, outra coisa que não ela mesma. Logo, o desenho não é o objeto como perce-

bido visualmente; ele apenas apresenta pontos de semelhança que, por analogia visual, trazem a sua mente o objeto retratado.

Pillar (2012) explica que quando representamos, reconstruímos no plano mental, por meio de um signo ou imagem simbólica, algo que não está em nosso campo visual naquele momento, está ausente. E ao fazer isso, selecionamos e, consequentemente, excluímos elementos e relações do objeto representado (Pillar, 2012). O desenho no papel, portanto, seria a reprodução de "um modelo interno correspondente" (Luquet, 1969, p. 86), pois, como aponta Pillar (2012, p. 48-49),

> a criança não desenha o que vê nos objetos, mas o que suas estruturas mentais lhe possibilitam que veja, e mais, em lugar de encontrar um mundo diretamente, a criança o interpreta. Dessa forma, o conhecimento não resulta da relação direta da criança com os objetos, mas da sua interpretação e representação.

O desenho ultrapassa, portanto, como apontado por Derdyk (2010), a simples reprodução de formas e figuras, ou a cópia de um objeto em pensamento, ele é um processo relacionado às experiencias e à história cultural, social e psicológica de seu produtor, assim como ao contexto de sua produção (Kress; van Leeuwen, 1996).

Kress e van Leeuwen (1996, p. 7) entendem *representação* como um processo no qual o indivíduo – criança ou adulto – retrata algum objeto ou entidade a partir do que eles chamam de *interesse*, isto é, a partir de uma seleção de características consideradas como as mais importantes e como suficientemente representativas para aquele contexto. Por conseguinte, um desenho de um objeto nunca será o objeto em sua totalidade, mas a seleção de alguns de seus aspectos. O *interesse* é, ao mesmo tempo, uma mescla das experiências de quem produz o signo, um reflexo do seu lugar no mundo e uma avaliação do seu ambiente (Kress, 1997).

Desse modo, quando uma pessoa desenha uma casa, por exemplo, ela seleciona alguns elementos para retratar esse objeto da melhor forma possível a partir de características que julga adequada. Ao fazer essa seleção, ela recorre a imagens mentais que foram, como indica Duarte (2007), percebidas anteriormente com o seu aparelho visual e posteriormente armazenadas em sua memória. Essas imagens à sua disposição são *imagens mentais* formadas a partir de *imagens visuais*. Ao construir o seu desenho, ela provavelmente julga que aqueles são os elementos importantes de uma casa, com base nas suas experiências visuais e culturais. Por esse motivo desenhos de casas à mão livre usualmente apresentam um telhado, uma porta, janela(s) e, às vezes, até mesmo uma chaminé (Figura1). Esses elementos aparecem retratados não apenas por uma simplificação visual, sendo fáceis de serem desenhados, mas também pelo contexto histórico e cultural. Historicamente, as chaminés eram essenciais para aquecer as casas, especialmente em regiões frias, e serviam como um elemento central na construção. Era perto do fogo na lareira que as famílias se reuniam para se aquecer e consequentemente compartilhavam tempos juntos. Logo, a imagem de uma lareira acesa e uma chaminé soltando fumaça passou a simbolizar aconchego e segurança, sendo incorporada em diversas culturas e recorrente em ilustrações de livros, pinturas, contos de fadas, desenhos infantis e cenas natalinas. Esse reforço visual constante fez com que esse elemento arquitetônico fizesse parte de nosso arquivo mental imagético e, consequentemente, do imaginário coletivo.

Figura 1 – Desenhos prototípicos de uma casa



Disponível em: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/12979330-doodle-desenho-a-mao-livre-de-uma-pequena-casa-de-campo>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Ademais, para Kress e van Leeuwen (1996, p. 7), é preciso distinguir *representação* de *comunicação*. Kress (1997, p. 13-14) afirma que enquanto a *representação* refere-se àquilo que eu quero mostrar ou dizer, a *comunicação* relaciona-se ao modo como eu posso fazer isso. A *comunicação* requer, portanto, que a mensagem seja passível de ser entendida e a *representação*, que as formas de expressão escolhidas sejam as mais plausíveis de acordo com o significado que se deseja representar naquele contexto (Kress, 1997). Por outro lado, a comunicação depende, como apontam Kress e van Leeuwen (2001, p. 8), da comunidade interpretativa, pois se trata de "um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado ou produzido *e* interpretado ou usado" (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 20, grifo no original).[2] Assim, os interlocutores apenas escolhem formas de expressão

2 Esta e as demais traduções são de minha responsabilidade. Tradução de: "a process in which the semiotic product or event is both articulated or produced *and* interpreted or used".

que acreditam serem transparentes para ambas as partes. Por sua vez, a interpretação é orientada pelo conhecimento linguístico, comunicativo e cultural de cada interpretante.

Ainda de acordo com Kress (1997, p. 8), como para a criança "forma e significado são totalidades indistinguíveis"[3], sua relação, ou seja, o *signo*, nunca é arbitrária, mas sempre *motivada*. Assim, para o autor, quando uma criança usa, por exemplo, uma caixa para representar um navio, ela é motivada naquele momento pela mobilidade permitida por seu material e por sua similaridade com uma embarcação, já que ambos são percebidos como contêineres. Logo, a relação entre significante e significado não seria pré-estabelecida, mas sim construída pela criança no momento em que ela produz o signo (Kress, 1997; Kress; van Leeuwen, 1996). E, na construção de signos, o que uniria forma (caixa) e significado (navio), como afirmam esses autores, seria a analogia.

Também, segundo Duarte (2011, p. 176), ao desenhar, a criança constrói *categorias cognitivas*, ou seja, "identifica e representa graficamente objetos exemplares, que salientam agrupamentos diferentes e básicos na multiplicidade e variedade de objetos de nossa experiência". Cox (2007) reforça essa perspectiva, argumentando que obras do século XIX e início do século XX já indicavam que as crianças, ao desenhar, não se concentram na aparência real dos objetos, mas sim "incluem em seus desenhos os aspectos principais de seu conceito sobre determinada categoria de objetos" (p. 104).

A categorização, no entanto, não se resume à manipulação de símbolos abstratos; ela está intrinsecamente ligada às nossas experiências, percepções, atividades motoras, contextos culturais e imagens mentais. Para Lakoff (1987), entender como realizamos a categorização é essencial para compreender nossos processos de pensamento e funcionamento. Segundo o pesquisador, as pessoas não categorizam as coisas da mesma maneira; cada

3 Tradução de: "meaning and form are indistinguishable wholes".

indivíduo possui uma perspectiva única sobre as situações, uma vez que a maneira como enxergamos o mundo está diretamente relacionada ao conhecimento que possuímos sobre ele. Dessa maneira, conforme observado por Duarte (2008), as imagens que percebemos não são meras reproduções da realidade e a forma como agrupamos objetos é influenciada diretamente pelo nosso conhecimento adquirido.

As categorias, todavia, não apresentam limites rígidos (Lakoff, 1987). Conforme demonstrado por Rosch (1978 apud Lakoff, 1987), elas são organizadas em termos de *protótipos representacionais*, isto é, dentro de uma mesma categoria, alguns elementos são mais representativos por serem mais típicos e centrais. Por outro lado, elementos que apresentam menos traços em comum com o núcleo da categoria seriam mais periféricos. Um exemplo dado pela autora é a categoria PÁSSAROS, na qual um pardal é mais prototípico do que um avestruz ou um pinguim.

As pesquisas de Rosch tornaram-se referência para estudos que utilizam imagem visuais como dados (Duarte, 2007). Aplicada ao desenho à mão livre, pode-se dizer, por exemplo, que ao solicitar que uma pessoa desenhe um pássaro, ela provavelmente irá fazer uma representação prototípica do que aquele objeto significa para ela. Assim, o desenho de um pássaro poderia ser, por exemplo, algo como o retratado na Figura 2: apenas um traçado em V. Esse desenho, embora simplificado e generalizante, é capaz de evocar uma imagem mental clara de toda a categoria, permitindo sua rápida identificação, uma vez que apresenta um traço comum e central na categoria PÁSSAROS: o voo, representado metonimicamente pelos traços das asas.

Figura 2 – Desenhos de pássaros



Disponível em: <https://metamorfoseexpressiva.wordpress.com/2016/05/24/construcao-grafico-plastica-luquet/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Isto posto, é importante destacar que esse, como todo e qualquer desenho, não retrata o que é observado a olho nu, tampouco o que o indivíduo sabe sobre aquilo que desenha. Em vez disso, o desenho é um recorte significativo, fundamentado nas experiências – visuais ou não – do produtor com o objeto retratado, para aquele contexto, pois, como afirma Duarte (2007, p. 3), "para além do desenho, ela [a pessoa] realiza uma compreensão de uma categoria semântica.

Diante dessas considerações, fica evidente a utilização de desenhos à mão livre como um recurso cognitivo e comunicacional que pode auxiliar não apenas na identificação, diferenciação e categorização dos objetos no mundo, mas também no entendimento de nossas experiências (Duarte 2007, 2008, 2011). Para Rabello (2013), o desenho tanto de crianças quanto de adultos pode revelar uma relação entre os seus mundos interno e externo e comunicar, de modo mais natural, aquilo que está no incons-

ciente. O desenho possui um potencial de significado que advém do que fazemos quando o produzimos e da nossa capacidade de transformar conhecimento em linhas e formas. O traço no papel é, na verdade, um fenômeno linguístico, conceptual, sociocultural, neural e corpóreo.

Para ilustrar como os desenhos à mão livre transformam traçados em histórias e contribuem para a pesquisa com narrativas, apresento aqui a análise de alguns dados gerados e analisados em minha pesquisa de doutorado (Silva, 2017). Esses dados reforçam que embora nossa cultura privilegie a língua oral e principalmente a língua escrita, a comunicação e a representação contemplam uma multiplicidade de modos que, como aponta Jewitt (2011), vão muito além da linguagem verbal e interagem entre si, contribuindo cada qual a sua maneira para a construção de significados.

## OS DADOS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Os desenhos à mão livre apresentados na próxima seção deste capítulo constituem parte dos dados da minha tese de doutorado (Silva, 2017) e foram elaborados por estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede particular, situada na região metropolitana de Belo Horizonte. Essa pesquisa teve como objetivo principal investigar como adolescentes brasileiros representavam visualmente a aprendizagem da língua inglesa e quais imagens e metáforas sobre os próprios aprendizes, seu contexto, suas experiências e expectativas em relação ao idioma eram mais recorrentes nas narrativas visuais.

Para a geração das narrativas, optou-se por desenhos feitos à mão livre, isto é, desenhos criados diretamente pelo autor, utilizando materiais simples, como lápis e canetas, sobre uma superfície, geralmente papel. Esse tipo de desenho é caracterizado pela espontaneidade e liberdade criativa, de modo que linhas,

formas e figuras refletem o pensamento, as emoções e a percepção do produtor no momento da criação.

Na ocasião, cada estudante recebeu uma folha tamanho A4 com a seguinte instrução: "Desenhe, no espaço abaixo, o que para você significa aprender inglês. Faça seu desenho da forma mais clara possível e, em seguida, descreva-o nas linhas abaixo." A folha era dividida em duas seções: um espaço/quadro para a produção gráfica na parte superior e um espaço/linhas para a descrição do desenho na parte inferior. Para a produção, os alunos poderiam utilizar lápis ou caneta e, se desejassem, lápis de cor e canetas hidrográficas. Seguindo as diretrizes de Briell *et al*. (2010), o grupo de estudantes foi orientado a: (1) priorizar a linguagem visual; (2) trabalhar individualmente; (3) não interagir ou trocar informações durante a produção; (4) não se preocupar com aspectos estéticos ou habilidades gráficas; e (5) descrever o desenho no espaço disponibilizado. Para esses autores, os desenhos à mão livre devem ser preferencialmente combinados com outros dados – descrição escrita ou oral, entrevistas, questionários, gravações, entre outros – a fim de evitar ambiguidades quanto ao seu conteúdo, sendo a descrição escrita a forma mais recorrente em estudos com narrativas visuais sobre o ensino de línguas e aquele escolhido para minha pesquisa.

A análise foi conduzida segundo a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2011), que visa fazer inferências válidas e replicáveis a partir dos dados, sendo especialmente eficaz na investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essa abordagem permite ao pesquisador compreender os significados subjacentes que ultrapassam uma leitura superficial, explorando tanto as dimensões quantitativas quanto qualitativas dos dados. Nos desenhos, a análise de conteúdo se destaca por quantificar a frequência com que determinados elementos aparecem, identificando padrões recorrentes e auxiliando o pesquisador a selecionar exemplos típicos ou representativos para descrições qualitativas mais detalhadas.

O processo incluiu três etapas, conforme descritas por Bardin (2011, p. 124): pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Na primeira etapa, após a digitalização, os dados foram selecionados e preparados para a categorização. Na segunda etapa, os desenhos foram organizados, codificados e divididos em dois tipos de unidades de análise: unidades de contexto (desenhos) e unidades de registro (cada elemento retratado nos desenhos). Em seguida, foi realizada uma transcrição verbal dos dados, acompanhada de um inventário denotativo, focado na identificação e catalogação dos elementos visíveis nas imagens, tanto verbais quanto visuais. Na terceira e última etapa da análise, os dados previamente identificados foram interpretados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011) e na Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 1996), explorando seu conteúdo subjacente por meio de inferências sobre o contexto e tema investigados.

Por fim, é necessário sublinhar que a análise é interpretativa e não fornece uma leitura definitiva da mensagem, uma vez que: a realidade é construída nas interações humanas, o pesquisador não é neutro e o resultado da pesquisa, por conseguinte, é uma interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos participantes.

Dito isso, passo, na próxima seção, a apresentar e discutir seis narrativas visuais elaboradas pelo grupo participante da pesquisa. Essas narrativas não têm o objetivo de apresentar todos os resultados do estudo, mas de exemplificar como as experiências e as emoções relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas podem emergir em narrativas visuais e de ilustrar como os desenhos à mão livre podem ser um instrumento eficaz para a geração de dados na Linguística Aplicada.

## A REPRESENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR RISCOS E TRAÇADOS

O processo de aprendizagem pode ser fortemente influenciado pelas experiências individuais e pelo estado emocional dos aprendizes, atuando tanto na motivação quanto na aquisição linguística. Emoções positivas, como entusiasmo e curiosidade, podem favorecer a aprendizagem ao estimular novos conhecimentos e a formação de conexões significativas. Em contraste, emoções negativas, como ansiedade e frustração, podem criar barreiras cognitivas e prejudicar a capacidade de aprendizagem e o engajamento com a língua alvo.

Ao retratar a aprendizagem de inglês, a figura mais recorrente nas narrativas foi o desenho de alunos, frequentemente em forma de autorretrato, como exemplificado na Narrativa 1 (Figura 3). Nessa narrativa, o estudante ilustra a si mesmo no centro do espaço destinado à produção. Apesar de retratar poucos elementos, as roupas e os acessórios escolhidos possibilitam a sua identificação. Nota-se que o aluno optou por utilizar lápis em vez de tinta, o que lhe possibilitou refazer o desenho, como evidenciam as marcas no papel. Ele também preferiu um colorido mais decorativo, destacando seu vestuário e suas marcas. Esses elementos gráficos possuem um papel importante na construção e expressão de sua identidade, uma vez que as marcas escolhidas parecem sinalizar um *status* social (ou o desejo dele), permitindo com que o estudante manifeste suas preferências, valores e afiliação a um grupo social. Em nossa sociedade, as marcas são frequentemente símbolos de qualidade, prestígio e sucesso, e vestir-se com essas roupas pode ser uma forma de demonstrar poder aquisitivo e alcançar reconhecimento social, tornando-se ferramentas visuais na construção de sua autoimagem e na negociação de seu lugar na sociedade.

Na imagem, o aluno aparece ainda cercado por outros elementos: uma forma retangular com a palavra “inglês” na parte

superior e vários pontos de interrogação. A forma retangular, pelo formato e pelo texto verbal, parece representar um livro ou outro material didático da disciplina, enquanto os pontos de interrogação simbolizam dúvidas e incertezas. Para esse estudante, esses elementos gráficos parecem indicar confusão e até mesmo insegurança no aprendizado da língua estrangeira. Essa interpretação é reforçada pela descrição de seu desenho, na qual o aluno afirma: "Coloquei aqui um aluno que não entende nada do inglês". Isso sugere que ele parece julgar ter pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa, sentindo-se perdido ou confuso durante o processo de aprendizagem, além de revelar uma possível insegurança. Embora o aluno provavelmente tenha algum conhecimento básico de palavras e frases, ao afirmar que "não entende nada", ele expressa uma sensação de inadequação ou insegurança em relação às suas habilidades. Essas emoções parecem estar relacionadas a uma discrepância entre o esforço, empreendido ou exigido, e o progresso percebido ou as expectativas que ele tem de si mesmo.

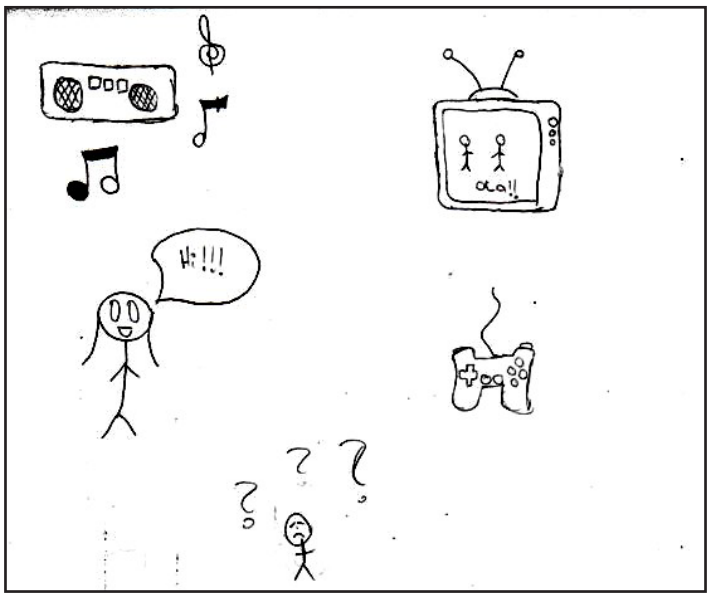
Figura 3 – O sentimento de confusão




Fonte: Dados da autora.

O sentimento de frustação também se manifesta na Narrativa 2 (Figura 4), na qual um aluno retrata alguns elementos mediadores da aprendizagem. Nessa narrativa, é possível identificar figuras como notas musicais, rádio, televisor e manete de videogame, que metonimicamente se referem às mídias envolvidas no processo de aprendizagem do idioma. Esses elementos evidenciam a aprendizagem como uma atividade social mediada por artefatos culturais, que proporcionam experiências com a língua estrangeira, especialmente no contexto brasileiro, em que o contato com o inglês é restrito.

Figura 4 – O sentimento de tristeza




Fonte: Dados da autora.

Por outro lado, há, também, na narrativa o desenho de duas figuras humanas, sugerindo que o aluno reconhece a aprendizagem como um processo colaborativo. Todavia, ao interagir com os mediadores representados, nota-se que o aprendiz parece frustrado e triste, enquanto a figura que representa o falante do idioma é desenhada sorrindo e em tamanho proporcionalmente maior. Essa diferença de tamanho entre as duas figuras, falante e aprendiz,

pode simbolizar poder, autoridade ou importância relativa, com o aprendiz, menor, sendo percebido como menos significativo, menos poderoso ou até mesmo subordinado ao falante.

Nesse contexto, a diferença de tamanho pode indicar ainda sentimentos de admiração, intimidação, ou de inferioridade e submissão em relação à figura maior. Cercado por pontos de interrogação, o aprendiz parece expressar um desejo de alcançar a proficiência na língua-alvo e uma frustação ainda não a ter atingido. Na descrição de seu desenho, o estudante afirma que seus traços se referem a "entender e compreender as falas, as culturas dos norte-americanos, como filmes, teatros e jogos. [O inglês] é essencial para arrumar um bom emprego e visitar outros países". Dessa maneira, a narrativa destaca não apenas o reconhecimento da importância do desenvolvimento das habilidades linguísticas, especialmente as habilidades orais, mas também a percepção do aluno sobre sua própria importância em comparação com outros parceiros linguísticos.

Figura 5 – O medo e a ansiedade




Fonte: Dados da autora (A1_15).

Na Narrativa 3 (Figura 5), emergem outros sentimentos relacionados às experiências com o idioma: ansiedade, estresse e medo. Nessa narrativa, a aluna se retrata em uma proporção exagerada sobre o planeta Terra. Essa imagem pode ter alguns significados, tais como: o sentimento de controle e poder, simbolizando uma percepção de si mesma como alguém com influência ou autoridade sobre o ambiente; uma sensação de conexão, percebendo-se como parte integrante do mundo; uma visão de grandeza ou ambição, simbolizando aspirações grandiosas; ou, ainda, um sentimento de isolamento ou distanciamento, sugerido pela figura humana fora do planeta, que pode representar a sensação de estar separada ou desconectada dos outros.

Nessa narrativa, as emoções e pensamentos da aluna são expressos de forma evidente. Suas mãos estão posicionadas para trás, sugerindo retraimento ou insegurança, e sua face apresenta gotículas de suor. O suor, frequentemente associado a estresse, medo, vergonha e ansiedade, refere-se aqui, metonimicamente e metaforicamente, ao estado emocional da aluna ao aprender inglês. Seu pensamento revela ainda que para ela aprender essa língua é um "sonho" (*dream*), embora não seja retratada como uma tarefa fácil. Cabe, pois, concluir que a aluna possui como ambição o domínio do idioma, uma ambição grandiosa, sendo a língua o instrumento que permitirá a sua integração. A aluna parece ter consciência de suas dificuldades e de sua autonomia no processo de aprendizagem, como revela na descrição de seu desenho: "Apesar da dificuldade de concentração e desempenho na matéria, é um sonho aprender inglês para percorrer o mundo". É oportuno frisar que, ao retratar essas emoções negativas, a aluna pode inclusive estar evidenciando que esses sentimentos acabam por dificultar o desenvolvimento de suas competências.

Em contrapartida, os sentimentos e experiências negativas, como os evidenciados pelas Narrativas 1, 2 e 3, não se sobrepuseram aos sentimentos positivos. Preocupações sobre o de-

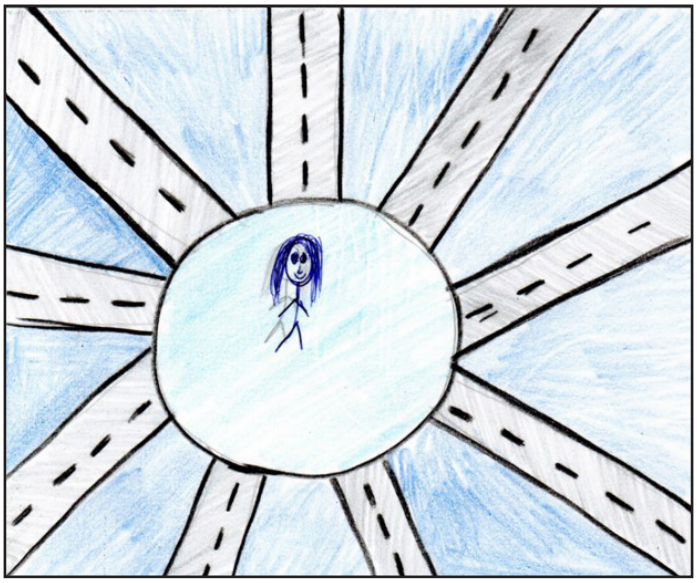
sempenho, medo de cometer erros, ou pressão para alcançar um certo nível de proficiência foram raros nos desenhos do grupo de aprendizes investigado. Pelo contrário, muitos desenhos retrataram emoções e experiências que favorecem o engajamento, a motivação e o bem-estar no processo de ensino e aprendizagem, como curiosidade, alegria, entusiasmo, confiança e autonomia.

Na Narrativa 4 (Figura 6), por exemplo, é possível identificarmos três elementos principais: a aluna, um círculo e diversos caminhos. Nessa narrativa, a aluna retrata a si mesma centralizada dentro de um círculo, do qual partem várias estradas. Sabe-se que retas perpendiculares, nas quais o centro é tracejado, são representações prototípicas de ruas e estradas e, quando retratadas em grande quantidade, podem indicar decisões e escolhas a serem feitas. Embora a multiplicidade de caminhos possa sugerir confusão e desespero, nessa narrativa, eles parecem trazer alegria e tranquilidade à aluna, que é retratada sorrindo, demonstrando satisfação e contentamento. Assim, os caminhos simbolizam as oportunidades que a aprendizagem de inglês proporciona, como conseguir um emprego, ingressar em uma universidade, viajar ao exterior, melhorar o currículo, e conhecer novas pessoas e culturas. A descrição da aluna reforça essa interpretação ao afirmar: "O inglês para mim tem um grande significado, já que eu sei que [...] muitas pessoas terão trabalho por causa disso. [...] E também cada caminho que [eu] seguir, irei precisar do inglês".

Convém ressaltar que o sentimento de alegria ao adquirir novos conhecimentos e habilidades, assim como a satisfação por completar tarefas e alcançar objetivos, torna-se ainda mais evidente nas narrativas visuais quando temos a aprendizagem representada por meio da subida de uma escada (Figura 7) ou de uma montanha (Figura 8). Esses desenhos ilustram não apenas a autonomia, confiança e orgulho dos aprendizes, mas também a mobilidade e ascensão social proporcionadas pela aprendizagem do idioma. Nessas narrativas, a subida e a escalada conceptualizam

a aprendizagem como uma trajetória que leva ao sucesso, a um local de maior prestígio. Chevalier e Gheerbrant (1986) afirmam que a escada é, por excelência, um símbolo da ascensão e da valorização, pois se refere não apenas à verticalidade, mas à subida gradual a diferentes níveis, indicando, portanto, uma hierarquia.

FIGURA 6 – A alegria na narrativa



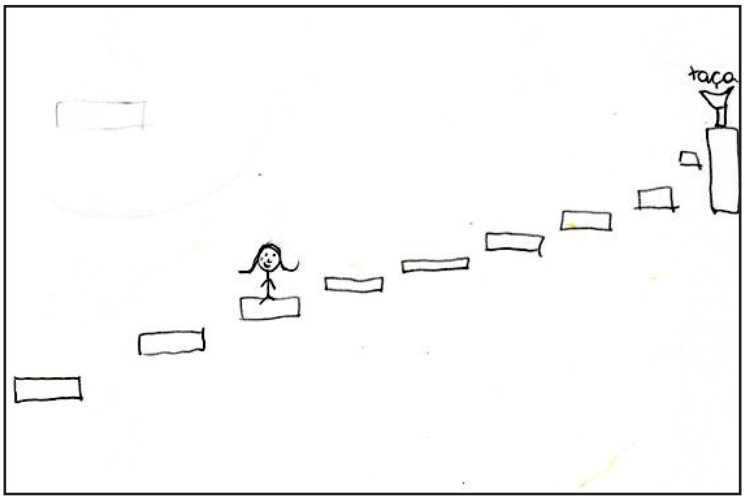
Fonte: Dados da autora (N8_13).

Na Narrativa 5 (Figura 7), observa-se a representação da aluna, da escada e de um troféu. Nessa imagem, é possível visualizar todo o percurso da escada, desde o primeiro degrau até o último, incluindo os pontos intermediários. A narrativa visual sugere o movimento da estudante, uma vez que ela já não se encontra mais no início do percurso. Embora ela ainda precise subir mais alguns degraus, ela está em uma posição em que pode olhar tanto o que já superou quanto vislumbrar o que está por vir.

A aluna é retratada expressando alegria e confiança em seu processo de aprendizagem, demonstrando motivação em continu-

ar o seu percurso, isto é, continuar aprendendo. No último degrau, a figura de uma taça, símbolo de vitória e conquista, representa a motivação para o estudo, simbolizando o êxito em aprender o idioma. Desse modo, a aprendizagem de inglês é validada nessa narrativa como um símbolo de ascensão e, ao ser retratada pela subida de uma escada, enfatiza tanto o movimento quanto a hierarquia do processo. A própria descrição do desenho feita pela aluna confirma essa visão da aprendizagem. Ela afirma: "Aprender inglês é uma etapa que você vai conquistando aos poucos. Vencer todas as etapas que vierem para ser completadas".

Figura 7 – A autonomia e a confiança



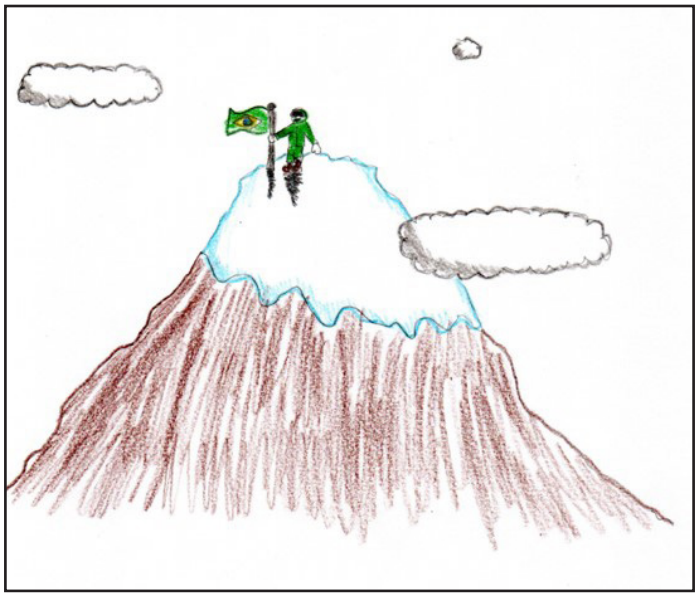

Fonte: Dados da autora (CC3_17).

De modo semelhante, na Narrativa 5 (Figura 8), a aprendizagem de inglês é conceptualizada como sinônimo de mobilidade e ascensão social, profissional, pessoal ou acadêmica. No entanto, ao representar essa trajetória como a escalada de uma montanha, o desenho enfatiza que alcançar a proficiência no idioma é um desafio ainda mais significativo. A subida da montanha funciona como uma metáfora para o esforço contínuo e a persistência necessários para alcançar grandes objetivos e

ambições. Cada passo na escalada representa o progresso, e o ato de cravar a bandeira simboliza a recompensa por esse esforço, podendo também significar a busca por reconhecimento ou o desejo de deixar um legado, uma marca, afirmando sua presença e sua conquista.

Ademais, como se pode observar na Figura 8, a montanha retratada representa, assim como a língua estudada, algo alheio, estrangeiro, uma vez que no Brasil não temos montanhas cobertas de neve. Dessa forma, pode-se interpretar que aprender uma língua que não a sua é como conseguir chegar ao topo de um lugar difícil e pouco familiar. O fato de o desenho representar a escalada de uma montanha em outro país parece enfatizar a magnitude da conquista, sugerindo que a aluno foi capaz de ultrapassar barreiras não apenas físicas, mas também culturais e pessoais. E, ao chegar ao topo e fincar sua bandeira, como fazem os alpinistas, o aluno demonstra ter enfrentado e vencido desafios com coragem e determinação. Ele parece querer mostrar que agora também faz parte desse novo contexto, sente-se incluído, e comemora a sua vitória. Na descrição do seu desenho, o aluno afirma que sua imagem representa "poder acabar com barreiras que temos pelo caminho, superar obstáculos, realizar sonhos, facilitar a vida, ter sucesso. É poder estar no topo do mundo". Assim, para ele, aprender inglês é sinônimo de superação, mobilidade e ascensão, refletindo suas idealizações sobre a aprendizagem do idioma.

Figura 8 – A superação e o orgulho



Fonte: Dados da autora (J9_14).

Em resumo, a pesquisa narrativa visual, especialmente por meio de desenhos à mão livre, tem provado ser uma ferramenta poderosa para acessar as percepções subjetivas dos aprendizes de línguas. Ao permitirem que os estudantes expressem suas experiências de forma não verbal, os desenhos complementam metodologias tradicionais, oferecendo uma dimensão adicional ao estudo do processo de ensino e aprendizagem. A espontaneidade e a liberdade criativa dos desenhos capturam nuances que muitas vezes escapam a outros instrumentos de geração de dados. Além disso, dados visuais têm um papel importante na compreensão de como os indivíduos constroem e expressam suas identidades e experiências por meio da linguagem, considerando a complexidade comunicativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, busquei destacar a importância das narrativas visuais e, em particular, dos desenhos à mão livre como ferramentas investigativas no contexto da aprendizagem de línguas. Iniciei a discussão abordando os conceitos de narrativa e narrativa visual, assim como a pesquisa (com) narrativa como base metodológica significativa para representar e (re)pensar o contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Defendi que os desenhos à mão livre desencadeiam pequenas narrativas que, como apontam Nikula e Pitkänen-Huhta (2008), referem-se tanto ao contexto apresentado na imagem quanto aos valores e atitudes que lhes são inerentes. Além disso, destaquei, assim como em Kress e van Leeuwen (1996), o desenho como um modo alternativo na expressão dos pensamentos, dos sentimentos e dos interesses do indivíduo, sendo, portanto, uma manifestação para além da ordem estética, e sim uma linguagem expressiva e comunicativa no processo de construção de significado. Por fim, apresentei algumas narrativas visuais para ilustrar como os desenhos podem refletir as expectativas, experiências e emoções dos estudantes em relação ao aprendizado de inglês.

As narrativas visuais apresentadas revelaram uma ampla gama de emoções e percepções dos estudantes em relação à aprendizagem de inglês, indo desde a confusão, frustação e insegurança até a alegria e a motivação. A recorrência de sentimentos como medo, frustração e ansiedade evidenciou a complexidade do processo de aprendizagem, em que desafios e expectativas pessoais parecem desempenhar um papel importante. Por outro lado, as narrativas que expressaram satisfação, confiança e entusiasmo indicaram que a aprendizagem de línguas também pode ser vista como um caminho para o crescimento pessoal e social, representado metaforicamente por escadas e montanhas que simbolizam progresso e superação.

Para futuras pesquisas, recomendo explorar o uso de narrativas visuais e desenhos à mão livre em diferentes contextos educacionais, abrangendo diversas faixas etárias e contextos culturais. Além disso, estudos que combinem a análise de narrativas visuais com outras formas de dados multimodais podem oferecer uma compreensão mais aprofundada das interações entre emoção, identidade e aprendizagem de línguas. Sugere-se também investigar outros tipos de narrativas visuais, como colagens e fotografias, em diversos contextos de ensino no Brasil, para examinar diferentes gêneros imagéticos.

## REFERÊNCIAS

ALANEN, R.; KALAJA, P.; DUFVA, H. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta [Visual narratives and beliefs about language teaching held by pre-service teacher trainees]. **AFinLA-e:** Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, n. 5, p. 41-56, 2013.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

BACH, H. Visual narrative inquiry. *In*: GIVEN, L. M. (Ed.). **The SAGE encyclopedia of qualitative research methods**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2008. p. 938-940.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (org.) **Pesquisa Narrativa:** histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 19-41

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 280 p.

BRIELL, J.; ELEN, J.; DEPAEPE, F.; CLAREBOUT, G. The exploration of drawings as a tool to gain entry to students' epistemological beliefs. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 8, n. 2, p. 655-688, 2010.

CHEVALIER, J.; GHEEBRANT, A. **Diccionario de los símbolos.** Barcelona: Editorial Herder, 1986. 1107 p.

COX, M. **O desenho da criança**. Tradução Evandro Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 270 p.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*: desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. Porto Alegre: Zouk, 2010. 188 p.

DUARTE, M. L. B. Representação, categoria cognitiva e desenho infantil. *In*: ROCHA, C. (org.**). Anais do 15° encontro Nacional da ANPAP Arte:** limites e contaminações. Salvador: ANPAP, 2007. p. 468-481.

DUARTE, M. L. B. Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAD), 17., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, p. 1283-1294, 2008.

DUARTE, M. L. B. Anotações sobre pesquisa(r) tendo como objeto o desenho infantil e adolescente: apresentação de fundamentos, métodos e instrumentos. *In*: DUARTE, M. L. B; PIEKAS, M. I. (org.). **Desenho Infantil em pesquisa:** imagens visuais e táteis. Curitiba: Insight, 2011. p. 169-184.

DUFVA, H.; ALANEN, R.; KALAJA, P. Voices of literacy, images of books: sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. **Forum Sprache**, v. 3, n. 2, p. 58-74, 2011.

HAKKARAINEN, T. **From interdepedence to agency:** migrants as learners of English and Finnish in Finland. 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Departamento de Linguagens, Universidade de Jyväskylä, Jyväskylän Yliopisto, Finlândia, 2011. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/36787>. Acesso: 10 out. 2015.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. *In*: JEWITT, C (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.** New York, NY: Routledge, 2011. p. 14-27.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 10. ed. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2006.

KALAJA, P; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-Portraits of EFL Learners: Finnish Students Draw and Tell. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). **Narratives of Learning and Teaching EFL.** Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2008. p. 186-198.

KALAJA, P; ALANEN, R.; DUFVA, H; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. *In*: BARKHUIZEN, G. (Ed.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p. 105-131.

KRESS, G. **Before writing:** rethinking the paths to literacy. London and New York: Routledge, 1997. 179 p.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images:** the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 1996. 288 p.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse:** the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001. 142 p.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 614 p.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil.** Porto: Civilização, 1969. 253 p.

MARTINS, M. C. F. D. **"Não sei desenhar":** implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. 1992. 373 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1992.

NIKULA, T.; PITKÄNEN-HUHTA, A. Using Photographs to Access Stories of Learning English. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). **Narratives of Learning and Teaching EFL**. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2008. p. 171-185.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 248 p.

RABELLO, N. **O desenho infantil:** entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. Rio de Janeiro: Wak, 2013. 216 p.

SILVA, M. M. S. **À mão livre:** explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

# FOTOBIOGRAFIAS E TRABALHO EMOCIONAL DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NA BAHIA

Rodrigo Camargo Aragão
Keila Ferreira

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo reporta uma pesquisa com foco nas reflexões críticas de uma professora acerca de seu trabalho emocional no período da pandemia com uso de fotobiografias[1]. Ao trazermos um estudo que tem como foco as emoções de uma professora na pandemia, isso nos permite expandir o que temos disponível na literatura sobre o papel das emoções de docentes de línguas (Aragão, 2007, 2019; Aragão; Guanaes, 2022; Ferreira, 2017; Martins, 2017; Silva, 2020; Oliveira, 2021). Tal foco possibilita, ainda nessa esteira, discutir sobre o trabalho emocional e os possíveis desgastes desta classe em razão dos desafios intensificados pelo período pandêmico. Além disso, destacamos aqui o uso de um recurso visual como as fotobiografias para aprofundarmos a reflexão sobre o papel das emoções na vida profissional da docente de Língua Inglesa.

1 Este trabalho se articula aos projetos: Pensamento Sistêmico e Decolonial para Linguajar as Crises, 073.6771.2020.0007663-17/UESC, coordenado pelo autor, líder do Grupo de Pesquisa FORTE; Desgaste Emocional de Professoras de Língua Inglesa do Sul da Bahia na Pandemia 5.483.186/CEP/UESC, coordenado pela co-autora, e Metodologia de Pesquisa em Emoções, coordenado pelo autor, com financiamento do CNPq, ao qual agradeço apoio.

Na Linguística Aplicada (LA), encontramos autores que tem se debruçado sobre o estudo das emoções de professores, especialmente nos últimos anos, como podemos ver em Aragão (2019, 2022, 2023), Aragão e Cajazeiras (2017), Barcelos e Aragão (2018), Barcelos *et al*. (2022), Rezende (2020), Oliveira, (2021). Os autores citados argumentam que as emoções estão relacionadas com a identidade docente e que estas inter-relações influenciam as práticas de ensino. Atualmente, nota-se um retrato de uma profissão em crise, particularmente devido a fatores advindos da pandemia e do que temos como legado dela: a) o aumento da dupla jornada nas escolas de educação básica; b) a inserção do ensino híbrido que mescla a educação presencial com diversos modelos de ensino remoto; c) o descaso com a saúde mental de professores; d) as reformas do ensino médio que desconsideram a formação dos professores para trabalharem com um currículo novo (Aragão, 2022; Guedes; Aragão, 2023; Guedes; Aragão; Ribeiro, 2024). O acúmulo desses fatores, aliado as relações de poder resultam, no que nos parece indicar no presente, em docentes que vivem diversos conflitos e emoções contraditórias que podem desembocar em desgaste.

À luz da Linguística Aplicada encontramos espaço para problematizar a situação de desgaste de professoras no pós-pandemia e trazer discussões que possibilitem novos estudos acerca da vida docente na área de línguas. Ainda, a escolha por investigar professoras mulheres surgiu a partir da necessidade de se discutir as relações patriarcais que mergulham as docentes nesse lugar de sobrecarga (Guedes; Aragão, 2021; Guedes; Aragão; Ribeiro, 2024). Pesquisas apontam que todo o contexto pandêmico tem aprofundado uma crise já instalada, na qual temos um quadro de professores mais ansiosos, frustrados, estressados e inseguros (Aragão, 2022a; Gestrado, 2020) e que a jornada de trabalho excessiva, o pouco tempo de planejamento e adaptação do uso das tecnologias, aliado à desvalorização social da profissão, tem impactado a saúde emocional de docentes e aumentado os casos

de burnout desta classe de profissionais (De Souza Leitão; Barros Capuzzo, 2021; Guedes; Aragão, 2023).

Para as mulheres, essa situação se torna mais crítica, uma vez que, durante a pandemia, além de lidar com o trabalho em casa, elas precisaram conciliar a dupla jornada de funções do lar e do trabalho (De Araújo e Yannoulas, 2020) e que agora colhem as consequências da sobrecarga, já em contexto naturalizado. Embora tenhamos conhecimento do impacto da sobrecarga intensificada pela pandemia, a realidade que temos hoje nas escolas tende a naturalizar as sobrecargas. Isso é perceptível não apenas na continuidade dos discursos patriarcais hegemônicos que regem nossa sociedade e a docência (Guedes; Aragão; Ribeiro, 2024), bem como pelas políticas de reformas no ensino médio, que mais uma vez, demonstram autoritarismo e desconsidera a formação e identidade deste profissional (Smolka, 2015).

Desse modo, pensando no contexto de pandemia e na realidade atual, o trabalho tematiza a narrativa de uma professora acerca da reflexão acerca de seu desgaste emocional no âmbito dos poucos e novos estudos que contemplem essa questão no fazer docente de professoras de inglês (Carneiro; Lima,2022). Entendemos a necessidade de situar esse trabalho em uma perspectiva ética, que leva em consideração o cuidado com as docentes mulheres, em especial (Aragão e Keila, no prelo). Espera-se que esse trabalho siga contribuindo para trazer à tona discussões sobre a urgência de estudos que investiguem o desgaste emocional de professoras de inglês.

## FUNDAMENTAÇÃO

Para Hochschild (1983), o trabalho emocional se configura na "comoditização das emoções", isto é, na venda das emoções para a continuidade no trabalho, mediante o sistema neoliberal. Partindo então da reflexão acerca do trabalho emocional na docência,

Benesch (2018; 2020) busca caminhar suas pesquisas trazendo uma visão pós-estruturalista e discursiva, distanciando-se da visão marxista apresentada inicialmente por Hochschild (1983). Benesch (2017; 2018) ao concluir que as emoções são constituídas nas relações de poder, e aponta que as mesmas podem ser também "construídas e reproduzidas por meio de interações de dominação e resistência" (Benesch, 2017, p. 51).

Seguindo então o conceito elaborado por Benesch (2017), Oliveira (2021) pontua o trabalho emocional como uma forma de regulação de emoções no ambiente de trabalho, na qual essa regulação está ligada às crenças pessoais e a fatores socioculturais e históricos. Nessa esteira, Oliveira (2021) cita o trabalho emocional como uma espécie de tarefa mandatória pela qual passam trabalhadores com consequências para a saúde mental e física. Aqui, o olhar para as emoções já se volta para as relações de poder ao passo que as emoções docentes revelam muito sobre suas crenças, contexto histórico, social e cultural (Oliveira, 2021; Benesch, 2018).

Nessa perspectiva, essa pesquisa se situa partindo dessa abordagem na qual as emoções dos professores são constituídas e, portanto, se baseia em jogos de relações. O trabalho emocional ganha forma já que ao discutirmos desgaste emocional, refletimos acerca dos discursos e relações que cercam as emoções de professores. Ainda para Oliveira (2021), o trabalho emocional do docente na comunidade escolar precisa ser estudado de forma mais ampla, demonstrando sua relação com o poder, uma vez que "fatores históricos ditam regras emocionais que regulam as emoções de professores nos ambientes escolares" (Oliveira, 2021, p.19). Nessa esteira, o trabalho emocional tende a gerar desgaste considerando que nem sempre as emoções expressas estão de acordo com o que o docente sente naquele momento.

Hochschild (1979), ao cunhar o termo, trouxe para a literatura a visão de trabalho emocional como sendo a habilidade

que é requerida a um funcionário de manejar seus estados emocionais e a manifestação de suas emoções a fim de atender às regras de expressão emocional que a sua ocupação exige. Vemos que os discursos que permeiam as emoções de professores ainda hoje são discursos capitalistas que submetem o professor à necessidade de "se controlar" com a finalidade de evitar consequências negativas para o trabalho na escola. Sobre isso, o trabalho emocional e a regulação emocional atuam como sinônimos para alguns autores que também seguem essa linha de pesquisa (Gross, 1998; Brotheridge; Grandey, 2002; Gondim; Borges-Andrade, 2008). Para estes, o trabalho emocional pode requerer a regulação emocional. Gondim e Borges-Andrade (1998) enfatizam que se uma pessoa se sente mal-humorada terá que buscar estratégias de regulação emocional para manifestar a expressão desejada pelos atores que ditam as regras de como se deve expressar no trabalho, como por exemplo, se expressar alegremente. Hochschild (1979) argumenta que a regulação causa sofrimento uma vez que a pessoa irá mascarar suas emoções a fim de realizar determinada tarefa.

Assim, como consequência da visão capitalista e patriarcal de que as emoções precisam ser reguladas e controladas à luz do que se exige pelas autoridades do trabalho, temos no campo da LA autores que apontam que as emoções ainda são tratadas como tópico feminilizado; e em se tratando de emoções de professoras estas ainda são marginalizadas (Rezende, 2020; Oliveira, 2021). Nessa esteira, o trabalho emocional e o desgaste se encontram, uma vez que o desgaste que professoras são submetidos hoje na pandemia pode ser resultado de um trabalho emocional usado como modelo para controlar suas emoções de acordo com o que é exigido na situação de trabalho da profissão. Por desgaste, entendemos como a possível consequência desse trabalho emocional quando o professor vive uma experiência emocional, mas não pode se expressar. Assim, o trabalho emocional causa desgaste quando gera sofrimento ao docente. Dessa forma, ten-

do como base que nossas emoções moldam nossas ações é que questionamos as relações de poder que permeiam as emoções de professores.

Hochschild (1979; 2003) também discute o trabalho emocional na vida das mulheres em uma sociedade capitalista e cita as regras de sentimentos presentes no contexto. Com base então nessa discussão, Boler (1999) salienta que as emoções estão, de igual forma, agregadas a cultura e situadas nas relações de poder vivenciado pelos indivíduos. Podemos inferir a partir dos estudos acerca do trabalho emocional e emoções de mulheres, sejam professoras ou não, apontadas por Hochschild (1979; 2003) e Boler (1999), que as mulheres se encontram em um lugar ainda mais desprivilegiado, que cerca inclusive os discursos patriarcais e machistas que fundamentam as relações de poder.

Sobre isso, Oliveira (2021), ao citar a contribuição de Boler (1999), acerca das regras emocionais na qual mulheres são submetidas com mais rigor, salienta que em uma sociedade ocidental machista, que distribui normas de gênero de forma desigual, as mulheres são as maiores prejudicadas uma vez que, por estarem em desvantagem, podem sofrer todos os tipos de "abusos e preconceitos com algo normal" (Oliveira, 2021, p.143). Em Rezende (2020), vemos sob a perspectiva feminista, que somos ensinados a dicotomizar razão de emoção. Nesse sentido, a razão se resume em tomar as atitudes corretas e as emoções podem ofuscar as emoções e por isso devemos controlá-las. De acordo com a autora, o discurso de que "precisamos ser mais racionais" ou que, especialmente professoras mulheres são muito emotivas, reforçam a ideia implantada de que as emoções podem atrapalhar a ordem racional-patriarcal civilizatória, e por esse motivo necessita de controle, sobretudo na sala de aula, que o modelo tradicional de ensino implica em comportamentos esperados por professores que são capazes de controlar a sua turma.

Entendendo as emoções como fenômenos corporais que fundamentam ações, torna-se equivocado a ideia de que regular as emoções são benéficos para professoras, tendo em vista a discussão que levantamos nesse tópico. É justamente essa regulagem, agregado as regras de sentimentos determinadas por uma sociedade capitalista e patriarcal, que fazem do trabalho emocional uma das causas do desgaste, ao passo que o trabalho emocional consiste neste processo de regular as emoções em respostas as demandas de trabalho (Brotheridge; Grandey, 2002).

Portanto, voltamos a Benesch (2017) e a reforma citada pela mesma, uma vez que esse trabalho compartilha do pensamento da autora, na qual a ideia aqui não é erradicalizar o trabalho emocional, mas entendê-lo como resultado inevitável da interação entre diferentes esferas de poder. Questionar, portanto, o trabalho emocional e os discursos que regem as relações de poder é, talvez, apontar para seu uso como ferramenta capaz de gerar conscientização e possível reforma. Assim, Benesch (2017) sugere a compreensão do trabalho emocional como catalisador para que essa reforma seja efetiva, especialmente no campo da educação. Tendo em vista a problematização que o trabalho emocional ocasiona desgaste emocional mais aprofundado em professoras mulheres é que buscamos questionar as relações de poder que estão por trás de discursos que colocam o professor em um lugar de controle de suas emoções a fim de permanecer no trabalho ao invés de acolhimento e compreensão de suas emoções. Como resposta há anos de profundo desgaste temos hoje a urgência por um trabalho que enfoque os desdobramentos de nosso trabalho emocional.

## METODOLOGIA

Este trabalho adotou como metodologia de investigação a pesquisa qualitativa que se ocupa em investigar o papel das emoções no ensino-aprendizagem de línguas e formação de

professores na área da Linguística Aplicada (Aragão, 2007, 2022, 2023). Aragão (2007), aponta que a adoção de abordagens de pesquisa qualitativa pautadas em práticas reflexivas podem ser um caminho produtivo para auxiliar professores a pensar sua prática e compreenderem o papel das emoções em suas experiências e ações profissionais. A pesquisa foi realizada com uma professora de Língua Inglesa do ensino médio no extremo sul da Bahia que se adaptou ao ensino remoto durante o período de suspensão de aulas presenciais na pandemia. Foi feito uso de ferramentas digitais para geração dos documentos de pesquisa qualitativa.

Os encontros virtuais se caracterizam aqui por "rodas de conversações", discutidas por Aragão (2019) e Aragão e Ferreira (no prelo). Cada encontro teve a duração de 40 minutos. As rodas de conversações foram fundamentais para: a) refletir em conjunto sobre o desgaste emocional e a vida docente; b) proporcionar o acolhimento das narrativas das participantes; c) apresentar slides com estudos que contemplem os temas investigados; d) fortalecer a reflexão crítica sobre os possíveis impactos para o bem-estar docente; e) momento de escuta sobre os sentimentos relatados pelas participantes. As abordagens utilizadas para a geração de dados nessa pesquisa foram as rodas de conversações, a luz do que nos é indicado por Reis et. al (2017), e as fotobiografias conceituadas por Kleiman e Reichmann (2012). Durante esse processo buscou-se gerar: transcrições dos áudios, gravações das rodas de conversações, as capturas de tela do grupo do WhatsApp, as anotações em diário de campo e os relatos orais das fotobiografias.

À medida em que os textos de pesquisa foram construídos, buscou-se identificar a existência de padrões de emoções experienciadas de maneira comum pelas participantes da pesquisa, através da análise de conteúdo focado no desvendar crítico fundamentado por Bardin (1977). De acordo com a autora, a análise de conteúdo, por ser um conjunto de instrumentos de cunho metodológico, se encontra em constante aperfeiçoamento e se aplica a discursos

diversificados, possibilitando ao pesquisador fazer uma leitura aprofundada no que se refere também as expressões e relações. Assim, à luz dos protocolos de pesquisa qualitativa utilizados em pesquisas da Linguística Aplicada com foco na compreensão do papel das emoções no ensino/aprendizagem de línguas (Aragão, 2007, 2011; Aragão; Dias, 2018; Martins, 2017), os documentos de pesquisa gerados foram agrupados em unidades de significado, gerando, assim, a identificação de padrões comuns aos participantes ou particulares a cada um. Os documentos gerados foram analisados e discutidos com auxílio da literatura que dá aporte a esta investigação, nos permitindo atender aos objetivos do estudo.

Este outro instrumento utilizado para a coleta de documentos de pesquisa teve o intuito de continuar provocando a reflexão nas participantes através de fotos retiradas e apresentadas por elas mesmas nas Rodas de Conversações. Através das fotografias, as docentes poderiam se enxergar enquanto professor na sala de aula e compartilhar o que o cenário identificado na foto significa para elas e quais emoções evocam. Aqui, o trabalho sobre emoções é manifestado durante o processo de reflexão. Isso porque entendo que cada fotografia impacta de forma diferente cada professora. Optei por trabalhar com fotobiografias versado no que pontuam Kleiman e Reichmann (2012).

De acordo com os autores, através do gênero relato fotobiográfico é possível identificar posicionamentos identitários. A fotobiografia é, portanto, um gênero inventado, para fins locais, que visa o ensino e a reflexão. Segunda as autoras, esse gênero se insere "numa ampla tradição sobre a formação docente, que acredita que os relatos formam parte de histórias discursivas, relações profissionais, e que criam um rico pano em que as dimensões pessoais se juntam às dimensões acadêmico-profissionais" (Kleiman; Reichmann, 2012, p. 162)

É então que, a partir das práticas de letramento, é possível compreender de que forma a linguagem se assume considerando

seus valores, crenças e processos interpretativos. Desse modo, entendo que o uso de fotobiografias é capaz de aprofundar a prática reflexiva através da visão de mundo da docente, suas vivências e perspectiva. Nesse sentido, a fotobiografia também é capaz de ressignificar o exercício docente e trazer à tona aspectos relacionados ao dia a dia do professor. Uma vez compreendido o contexto pela ótica deste profissional, é possível caminharmos para a construção do texto de pesquisa narrativa sobre Sunny.

## NARRATIVA DE SUNNY

Sunny é professora de inglês de um distrito no extremo sul baiano. A escola de Sunny é a única escola de ensino médio de sua cidade. Sunny já atua como professora há mais de 8 anos. A participante reside em uma cidade e viaja duas vezes por semana para lecionar em um distrito localizado em outra cidade. Ainda sobre a experiência acerca da pandemia, Sunny relatou:

> Foi um período muito difícil para mim, pros meus colegas, e assim né, falando sobre o que eu senti... foi assim uma impotência, em relação à situação, na questão salutar mesmo (...). Em relação à educação, a escola onde eu trabalho... Eu fiquei muito preocupada com o que ia acontecer, eu acabei ficando mais ansiosa do que eu já era. (Entrevista)

Sunny também presenciou o ensino remoto e descreve essa experiência como um sentimento de impotência. A participante se sentia impotente diante de uma situação pandêmica que não dependia dela. O trabalho emocional reflete em Sunny essa necessidade de estar sempre ali e aprender a lidar com a situação, mesmo que não esteja sob seu alcance. Aqui, retomamos o que tem sido discutido no que se refere ao trabalho emocional e seu jogo de relações de poder. Adiante a participante enfatiza que a

cobrança por um posicionamento causava nela ansiedade e sensação de medo:

> E nesse período eu ficava muito ansiosa porque eu não sabia quando que eu ia voltar, não sabia o que acontecer, o que ia vir na frente... isso dava medo. **Eu não me sentia bem em conversar com as pessoas sobre isso** quando alguém vinha me perguntar, ah, quando é que vai voltar? quando é que vai ter aula presencial? **Eu me sentia responsável por aquela situação e achava assim, que as pessoas estavam colocando a culpa em mim.** Por um momento eu achava até uma injustiça né, **achava até que eu era responsável por algo e por outro eu achava que eles estavam cobrando algo e eu devia fazer algo para poder mudar aquela situação. (**Rodas de Conversações, grifos nossos**)**

As falas destacadas em negrito acima expressam o quanto o trabalho emocional afeta a participante e provoca desgaste no que se refere ao seu equilíbrio emocional. O primeiro ponto a ser elucidado aqui se inicia por "eu não me sentia bem em conversar com as pessoas sobre isso" (Rodas de Conversações). Esse sentimento de que se está sozinha também foi relatado pelas demais participantes nessa pesquisa. A marginalização das emoções de professores se faz presente quando o assunto é o acolhimento de suas emoções graças a um contexto cultural, histórico e patriarcal. Como indicamos anteriormente, Aragão (2019, 2022) argumenta sobre a necessidade de escutar e acolher emoções de professores. Rezende (2020) discute as emoções de professoras mulheres em uma perspectiva pós-estruturalista e crítica e Aragão (2019) argumenta sobre a necessidade da ética do cuidado e da preocupação com o bem-estar docente. Além disso, Oliveira (2021) retrata que é preciso questionar as relações de poder e as consequências do trabalho emocional para trazer à tona e compreender as emoções

de professores. Em congruência com os autores acima, destacamos a importância de termos espaços estruturamos para ouvirmos as vozes de professoras e proporcionar espaços de escuta e acolhimento, afinal, por que a professora Sunny não se sentia bem para conversar com as pessoas sobre o que vivia na pandemia? Isso se dá devido ao fato que ela coloca sobre si a responsabilidade de não estar dando aula e assim, tirando a responsabilidade sobre o Estado e sobre as relações patriarcais sobre as quais ela precisa se submeter. Os discursos hegemônicos e a sociedade capitalista são os maiores responsáveis por promoverem sentimentos como este. É requerido ao professor a capacidade de se doar, de tomar sobre si as responsabilidades, mas como já questionado nas linhas anteriores nesse trabalho, a quem esses discursos beneficiam e a quem prejudicam?

De certo, o trabalho emocional tem forte influência nas emoções que a participante tem descrito, uma vez que ela se sente dessa forma graças ao que lhe é requerido como função. Tal pensamento se torna ainda mais concreto nas falas adiantes de Sunny: ela se sentia responsável e precisava fazer algo. Além de toda a sobrecarga que a profissão coloca sobre docentes mulheres, existe ainda carregar o fardo de ser responsável mesmo em situações que não dependem diretamente da sua função. Sobre isso, Rezende (2020), ao citar um autoestudo desenvolvido anteriormente por ela mesma (Rezende, 2014), argumenta acerca do amor a profissão aliado as construções culturais dominantes que colocam o professor neste lugar de se sentir responsável, e ter a obrigação de "fazer a diferença" como desencadeadores de emoções como angústia, tristeza, frustração e culpabilização (Rezende, 2020, p. 79). Ao problematizar o amor à docência, a autora, ao citar Boler (1999), aponta que a relação entre patriarcalismo, gênero, construção da docência aliados aos discursos hegemônicos, sejam religiosos, científicos ou sociais trazem uma imagem que idealizam a mulher e ensinam que o correto é ser "doce, amável, subserviente, obediente, carinhosa" (Rezende, 2020, p. 81). Dessa forma ocorre a domesticação de emoções e o controle.

Na fala da participante, a culpabilização por não estar em sala e o medo por não ser compreendida, gera ansiedade e aprofundamento do desgaste. Em outro momento, Sunny retoma as emoções sentidas na pandemia que reforçam os discursos hegemônicos e o trabalho emocional discutidos nesse trabalho.

> (...) **Eu senti essa pressão social e eu acabava me sentindo mal por conta disso**. Eu tento sempre ser certinha, não digo que eu sou, mas eu tento ser muito correta...**E aí quando alguém vem me cobrar, me jogar na parede por conta de uma situação que eu me sinta um pouco responsável, caramba, isso para mim é o fim da picada. (**Entrevista, grifos nossos**)**

Além da pressão social vivenciada por Sunny em decorrência do trabalho emocional, percebemos que a participante de fato se sentia "um pouco responsável" por aquela situação. A capacidade que os discursos hegemônicos possuem de refletir na identidade do professor é colocada em xeque na sua fala. Como consequência desses discursos, temos o trabalho emocional que gera desgaste. Mas, afinal, quais são as consequências? Na próxima fala da Sunny nos é revelado o quanto ela tem sido afetada e o quanto suas emoções têm baseado suas ações e refletido na sua identidade:

> (...) **É um sentimento de não suficiência o tempo todo, de insuficiência né**. Sentimento de que eu preciso melhorar, preciso fazer, e aí não vai dar tempo, e é para ontem, é para amanhã e agora tem que estar pronto... **isso tudo assim não tem me feito bem, e tem me feito pensar até em sair mesmo da educação e ir para outros caminhos. Prezar mesmo pela minha saúde porque eu me sinto assim, sem suporte, sem apoio, assim para poder pedir socorro mesmo no meio dessa tempestade. (**Relato Oral, grifos nossos)

Aqui, o grito de socorro da participante alcança seu ápice, no sentido de refletirmos de fato sobre o trabalho emocional ao qual as professoras são submetidas, a ponto de gerar não apenas desgaste emocional, bem como sofrimento físico, mental e emocional. Sunny reflete, de maneira dolorosa, a realidade de professores em um país que a educação continua defasada e os docentes marginalizados.

Retomando, então, Aragão (2019), que cita a importância de enxergar esses profissionais e trabalhar as emoções ainda na formação de professores (Barcelos e Aragão, 2018; Aragão, 2019) e o que já foi discutido por Oliveira (2020) e Rezende (2020) sobre a feminilização da docência, pensemos como se encontram estes hoje e se de fato a sociedade como um todo tem se importado em ouvir o grito de socorro de professoras. Sunny ainda retrata, durante a entrevista, os impactos que percebeu em relação a sua prática como professora de inglês com os recursos tecnológicos e o quanto esses fatores, aliado ao trabalho emocional e a imposição de uma 'reinvenção docente' na pandemia tendem a gerar nela ainda mais desgaste. Ao ser perguntada no momento de entrevista sobre como é ser professora atualmente, após o período de pandemia, Sunny cita a cobrança (o trabalho emocional) e como suas emoções refletem em suas ações em sala de aula:

> (...), mas eu acho que outros desafios são apresentados pra gente**...acho que existe essa cobrança**... de uma aula com mais interação, **de ter o uso dos recursos tecnológicos digitais e às vezes nem sempre isso é possível** na sala de aula por conta de toda a estrutura. Na minha escola chegaram o *crome-books* .... e aí a gente pode reservar e levar pra sala pra usar com eles, mas eles dependem especificamente de internet, então não funciona, não tem como... E essa semana foi a primeira vez que utilizei, **até com uma pressão deles**...e aí quando fui utilizar sim-

> plesmente perdi uma aula inteira porque não tinha internet (...) **e eu fico frustradíssima, isso meche muito comigo**, eu não sei ser aquela pessoa: ah, tudo bem! **Eu fico muito chateada, tenho até que trabalhar isso em mim, essa frustração porque eu fico muito chateada e demonstro isso pra eles. (**Entrevista, grifos nossos**)**

Neste trecho podemos retomar a literatura discutida aqui acerca das nossas emoções, do trabalho emocional, da regulagem e gerenciamento dessas emoções e da reinvenção docente (Aragão, 2019; 2020, Oliveira, 2021; Benesch, 2017, 2018; Hoschild, 1979; Freitas e Trotta, 2020), uma vez que a participante se sente pressionada, até pelos próprios estudantes a utilizar os recursos tecnológicos, ou seja, se adequar a essa nova realidade. No entanto, quando a tentativa não funciona seja por falta de estrutura, investimento em um ambiente tecnológico ou em formação de professores aptos a lidarem com tais recursos, Sunny se sente frustrada e transmite essa chateação para a classe. Ainda, em outro momento na entrevista, ela discorre acerca de suas emoções frente a sala de aula e o quanto ela se sente conectada aos estudantes:

> A sala de aula é o lugar onde eu trabalho, vejo como meu trabalho, também é um lugar que eu me conecto muito emocionalmente com os estudantes. Queria muito ser aquela professora que entra e dá aula... eu queria entrar e sair, pronto, deu aula..., mas eu acabo me conectando muito emocionalmente com os estudantes. (Entrevista)

Aqui, quando a participante relata que gostaria muito de ser aquela professora que entra e dá, aula e pronto, nos traz a ideia de que o professor pode de fato se afastar de suas emoções, não no sentido apenas de controlá-las, mas de evitá-las, todavia, a participante não consegue. Contudo, torna-se importante elu-

cidarmos alguns fatos no que tange a fala da participante, uma vez que discutimos sobre emoções: 1. embora exista esse ideal de professor, capaz de não se deixar atingir pelo ambiente, sabemos que nossas emoções estão intrínsecas a quem nós somos e nossas ações em sala de aula, isto é, não se separa ou se isola, mas se manifesta na prática. O que a classe de professores talvez precise refletir é de que forma as emoções e o trabalho e desgaste emocional tem afetado para além de sua realidade e refletido na sua identidade e na sua prática docente. 2. O pensamento presente na frase também indica a carga de trabalho emocional vivida por professores, a ponto de imaginar um "modelo ideal" capaz de não se relacionar emocionalmente com a classe, mesmo sabendo que direta ou indiretamente, nossas emoções são de igual forma afetadas pelo nosso exercício em sala de aula. 3. A conexão, citada pela participante, vai acontecer em sala de aula uma vez que compomos emoções, desenvolvemos relacionamentos de afeto com nossos estudantes, caso contrário o desgaste não ocorreria de maneira tão aprofundada em docentes. O que está em xeque com a carga emocional é a identidade desse docente, e é preciso entender como ela é afetada através e por nossas emoções.

Embora com suas emoções à flor da pele, Sunny relata que a partir da experiência com as fotobiografias, ela pode refletir acerca de quem era e construir um olhar diferente sobre o ambiente escolar:

> Na experiência (fotobiográfica), eu tive um olhar diferente sobre esses ambientes que compõem a escola, que foram reflexões que eu já fazia, mas foi um olhar diferente e em alguns momentos a gente precisa olhar esses problemas de fora...mas olhar como se fosse outra pessoa, e além de olhar o ambiente, olhar pra gente...então pra mim foi importante esse momento fotobiográfico porque eu comecei me olhar também de uma forma diferente, na perspectiva dos meus alunos. (Rodas de Conversações)

Através, então, das fotobiografias compartilhadas pela participante, é possível perceber de fato o quanto o ambiente da escola tem um significado emocional no sentido de trazer à tona o que aquele ambiente carrega consigo para a participante. Essa prática de entender de que forma o docente encara a sala de aula, se vê como professor é algo que pode ser acentuado através da fotobiografia, na tentativa de aprofundar a prática reflexiva partindo da visão da participante a fim de ressignificar o exercício docente, conforme já apontado por Kleiman e Reichmann (2012).

A escolha por fotografar a sala de aula e a entrada da escola demonstram que o ambiente a afeta emocionalmente. É importante refletirmos a forma em que Sunny enxerga seu trabalho e os impactos que o ambiente traz na sua formação docente. Ali é o lugar onde se inicia o processo de formação de sua identidade e o surgimento de emoções e desgaste.

Figura 1: Sunny e o refletir sobre o ambiente que compõe a escola



Fonte: Fotobiografia Sunny

Figura 2: A entrada da escola e os impactos para Sunny



Fonte: Fotobiografia Sunny

Assim, a participante reflete, partindo das discussões nas rodas de conversações e a partir das experiências fotobiográficas sobre o que mudou com a experiência de participar do projeto levando em consideração as discussões elencadas e todo o momento de interação entre as demais participantes, também professoras, que compartilham de emoções semelhantes (ou não) às suas:

> Eu comecei a me olhar mesmo com um olhar diferente, até em relação a cobrança, porque eu comecei a observar que as outras participantes também estão passando problemas parecidos com os meus...da questão física, emocional e eu comecei a observar o quanto que eu preciso me cuidar, de que é algo que é obvio mas que parece que a gente as vezes esquece (...). algumas preocupações surgiram e eu fiquei assim, eu preciso me cuidar ... **e se a gente tá sofrendo isso agora como vai ser daqui a 10, 15 anos**?...e eu não quero que seja assim... se for, eu prefiro trabalhar com outra

> coisa, mas com condições melhores de trabalho e tendo uma saúde emocional melhor. (Entrevista. grifos nossos)

O trabalho emocional, nessa esteira é questionado pela participante, entendendo que a profissão continua marginalizada e percebendo o quanto tem sido afetada. Nesse sentido, reforçamos a reflexão de Sunny: *se a gente tá sofrendo agora, como vai ser daqui a 10, 15 anos?* (Entrevista). Daí a importância de questionarmos as relações de poder e o trabalho emocional aliado a tais relações e pensar o que pode ser feito para diminuir a sobrecarga emocional de professoras. Não apenas discutir políticas públicas, mas cobrar políticas públicas que contemplem a classe. Da mesma forma, de promover escuta a essas profissionais, que considere as suas emoções frente à sua identidade e a sua realidade em sala de aula, para que daqui há 10 ou 15 anos o cenário possa ser outro, tornando possível a construção de caminhos que ressignifique o trabalho do professor e suas emoções.

## DISCUSSÃO DA NARRATIVA

Embora a pandemia tenha agravado o desgaste de professoras, notamos com o estudo que a docência continua fragilizada no sentido da marginalização do cuidado com as emoções docentes, como discutido, por exemplo, em Aragão (2022) e Rezende (2020). O que foi relatado por Sunny aqui demonstra o quanto a educação permanece ocupando uma área social desassistida, uma vez que o trabalho explicita o quanto as professoras continuam sendo ignoradas em suas demandas identitárias e emocionais. Nessa esteira, a ideia de reinvenção docente tende a corroborar o aumento do trabalho emocional, afetando a saúde dessa profissional na busca por essa reinvenção opressora.

Somada a questão da saúde mental, existe uma situação acerca da tecnologia digital, que não tem formação inicial, continuada ou ainda políticas públicas que atendam essas necessidades, conforme já apontado por Aragão (2022a). Para além do desamparo em relação à tecnologia, podemos citar a regulagem das emoções apontadas por Hochschild (1983) e as regras emocionais também discutidas por Benesch (2019). À vista dos estudos abordados sobre emoção docente e trabalho emocional, alinhado as análises construídas das participantes, percebe-se que, em consonância com os discursos hegemônicos da sociedade patriarcal, exige-se algo das professoras que sequer ainda foi lhes fornecido acesso apropriado, gerando assim o sentimento de culpa individual e de frustração. Uma vez que uma docente não possui amparo e entendimento desse campo que envolve emoções docentes, especialmente no que diz respeito a classe e gênero, se vê imerso nesse mix de sentimentos de insuficiências e culpabilizações.

Sobre isso, podemos alinhar ao que nos é apresentado e discutido por Rezende (2020) acerca da responsabilização aos quais os professores são submetidos, seja por notas e reprovações de alunos até mesmo por essa reinvenção imposta; e a feminilização da docência, questionando este lugar em que professoras mulheres são alocadas retomando as falas e emoções das participantes. Interpretamos situações sobre as quais não se possui amparo devido e se coloca a professora como responsável por se sentir dessa forma, fruto de um fazer educacional neoliberal que aliena e aprisiona. Sobre isso, retomamos a discussão de Rezende (2020) e o questionamento da autora acerca do lugar que a docência ocupa, que é colocado como um profissional que não pode sentir culpa, inferioridade, tristeza, fracasso.

Os discursos hegemônicos que disseminam uma figura idealizada de uma docente individual e a construção da mesma como uma super-herói demonstra o quanto tais discursos geram ainda mais trabalho emocional, como bem argumentou Rezende

(2020). Na análise de Sunny, além de emoções de frustração, raiva e culpabilização, percebeu-se o quanto a mesma se responsabiliza acerca dos resultados da sua prática em sala de aula na busca por esse modelo idealizado da docência que é imposto pela sociedade e questionado por Rezende (2020). A questão, apontada pela autora e alinhada as análises é, de fato, a quem interessam essas emoções e quem tem sido beneficiado com a expansão de discursos que geram ainda mais trabalho emocional com consequências para o desgaste em professoras. É então que Rezende (2020), ao problematizar essa responsabilidade ligada ao professor que argumenta pelo entendimento das emoções como forma de resistência e da necessidade de agirmos politicamente.

Ao discutirmos essa questão, percebemos que temos uma docente no início de sua carreira que já se encontra com indícios de desgaste profissional o que tende a aprofundar o esgotamento caso não reaja, ou se veja livre dessa situação ao optar pelo abandono da carreira, por exemplo, evitando assim, completamente, as consequências do trabalho emocional. Todavia, as duas posturas podem ser alienantes, uma vez que são ações situadas por uma estrutura de poder que aponta para as desistências. De todas as formas, a força colonial, capitalista e patriarcal vai continuar exercendo seu poder de classe, machista, misógino, uma vez que o sistema estatal é patriarcal e não nos parece possuir interesse em sanar as consequências do trabalho emocional na vida de docentes.

Esse sentimento de indignação e reação é emerge em Sunny, afinal, como também apontado por Rezende (2020) essas emoções se constroem de forma coletiva e individual. Ao exercer a atividade de reflexão e perceber o desamparo e marginalização na qual está inserida, além dessa responsabilização e culpabilização individual acerca dos desafios enfrentados durante o período pandêmico e ainda hoje, apontam para as duas pontas já salientadas neste trabalho: a de desistir, ou descompromissar, como forma de evitar ainda mais desgaste e frustração.

Rezende (2020), então, alinhada à essa situação, em comum com o caso de Sunny, vai ressaltar que na sociedade ocidental em que vivemos, podemos problematizar as discussões sobre gênero partindo de construções culturais de que mulheres são instáveis, emotivas e homens "não se deixam levar pelas emoções" (Rezende, 2020, p.62), mas que na tentativa de manter emoções positivas e discursos sobre amor, vocação e domesticação, frutos do trabalho emocional, se frustram e aprofundam esse sentimento. Retomamos a pergunta já questionada pela autora sobre a quem interessam essas emoções com o intuito de entender como as relações patriarcais e culturais, além da domesticação das emoções (Rezende, 2020) e o domínio social por meio do controle das emoções é marcante na relação entre patriarcalismo, gênero e construção da docência, como também marcado por Boler (1999). Outro ponto discutido por Rezende (2020) o observamos em Sunny são as questões de gênero o que se dá em relação a feminilização da docência e a necessidade de manter emoções que sejam valorizadas como positivas no trabalho.

Diante disso, destacamos a importância das rodas de conversações, voltadas para o cuidado apontado por Aragão (2019), pois no momento das rodas de conversa com Sunny, particularmente aqui, nos momentos apoiados pelas fotobiografias, ficou claro a necessidade de espaços que tenham como foco ouvir docentes e se permitir enxergar a realidade de outro. A partir das rodas de conversação e das fotobiografias, foi possível permitir vivenciar aquilo que aflige, que magoa, que alegra ou causa sofrimento, mas para além de compreender tais emoções é questionar o que pode ser feito para diminuir essa carga tão pesada que professores tem carregado. É o olhar autorreflexivo apontado por Rezende (2020) mas também um olhar coletivo, capaz de questionar relações de poder, trabalho emocional, discursos patriarcais e hegemônicos (Oliveira, 2021; Hochschild, 1983; Benesch, 2017; 2019; Aragão, 2019; 2022; Rezende, 2020) e entender que a responsabilidade por essa situação não está inteiramente na docente, mas sim em um

sistema que marginaliza, que machuca e adoece. As experiências com fotobiografias permitiram expandir nosso entendimento acerca das emoções. Os resultados do trabalho qualitativo em consonância com a literatura apresentada, revelaram o quanto é necessário esse olhar para o próprio profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir de que forma a professora tem sido impactada no contexto da pandemia nos demanda compreender que não é possível separar emoção de ação. Maturana (1998) argumenta que as nossas emoções são fenômenos biológicos, isto é, disposições corporais que fundamental nossas ações e relações que constituem nosso meio. Sendo assim, são com as emoções que nossas identidades são também configuradas. Assim, de acordo com nossa discussão aqui, avaliamos a necessidade de ampliar os estudos acerca do trabalho emocional bem como do papel desempenhado por ambientes estruturados que deem suporte para a lida com as emoções de professoras no início de suas carreiras profissionais. Dessa forma, sabemos que o apoio estruturado pode trazer novas possibilidades de compartilhamento acerca das suas dificuldades a partir de suas experiências e diminuir o impacto emocional a fim de, como aponta Gondim (2008) tornar a experiência de realização de trabalho emocional mais palatável.

As discussões realizadas aqui apontam para um quadro no qual existe a necessidade de ampliação das ações como as realizadas aqui nesse trabalho. Nota-se o agravamento da condição de saúde mental de docentes mulheres. E, com isso, é necessário darmos mais um passo para que algo de maior escala possa ser feito a fim de lidar com as consequências do trabalho emocional das docentes. Da mesma maneira, é necessário oferecer às professoras melhores condições no seu contexto de trabalho que vão além do aspecto físico, mas que contribua para o seu bem-estar

e que leve em consideração as suas emoções. Sabemos que é possível transformar seu ambiente de trabalho em um lugar de acolhimento e cuidado, e que, assim, seja capaz de refletir acerca da consequência de nossas emoções para nossa vida profissional (Aragão, 2019). Assim, o que reportamos aqui é um reflexo de uma realidade de nossa docência atualmente. Sunny, sobrecarregada na pandemia, tende a apresentar um quadro de exaustão e silenciamento. É necessário considerar vozes e valorizar a experiência de dor e luta das professoras de inglês.

## REFERENCIAS

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

ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. **Texto Livre**, v. 11, p. 135-159, 2018.

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

ARAGÃO, R. C. Pandemia, Ambientes Digitais e Emoções na Formação Inicial de Professores. **Linguagem & Ensino**, v. 25, p. 156-178, 2022a.

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

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs,emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v.5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in language teaching: A review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.

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

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BAPTISTA, L. M. T. R. "Pedagogia do vírus": gênero e trabalho: experiências visibilizadas de professoras de Espanhol em tempos de pandemia no Sul global". **Revista Leia Escola**. v. 22. n.1, 2022.

BENESCH, S. Emotions as agency: Feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. **System**, v. 79, p. 60-69, 2018.

BENESCH, S. Exploring emotions and power in L2 research: sociopolitical approaches. **The Modern Language Journal**, v. 103, n. 2, p. 530-533, 2019.

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

BRIGGS, J. L. **Never in Anger**: portrait of a Skimo Family. Cambridge: Harvard University Press, 1970.

BROTHERIDGE, C. M.; GRANDEY, A. A. Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". **Journal of vocational behavior**, v. 60, n. 1, p. 17-39, 2002.

CASTRO, B.; CHAGURI, M. M. Gênero, tempos de trabalho e pandemia: por uma política científica feminista. **Linha mestra**, n. 41, p. 23-31, 2020.

CARNEIRO, K. Z. S.; LIMA, S. C. Emoções no relato de experiência de uma professora brasileira sobre o ensino remoto de língua inglesa durante a pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.22, n.1, 2022. p. 68-93.

COELHO, H. S. H. **Experiência, Emoção e Transformação na Educação Continuada**: um estudo de caso. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal Minas Gerais.

DANTAS, R. S. **Emoções em Narrativas de Corpos Surdos**. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

DE ARAUJO, S. C. L. G.; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 754-771, 2020.

DE SOUSA LEITÃO, K.; DE BARROS CAPUZZO, D. Impactos do *burnout* em professores universitários no contexto da pandemia de Covid 19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, p. 378-390, 2021.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Docência na Educação Básica em tempo de pandemia**. Belo Horizonte, UFMG, 2020.

GONDIM, Sonia Maria Guedes; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Regulação emocional no trabalho: um estudo de caso após desastre aéreo. **Psicologia:** ciência e profissão, v. 29, p. 512-533, 2009.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Conversações de Professores em uma Notícia do Correio da Bahia na Pandemia. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, p. 621-640, 2021.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Relações Entre Emoções Docentes e Ensino de Linguagens na Pandemia. **Gláuks**, v. 23, p. 98-120, 2023.

GUEDES, M. R; ARAGÃO, R. C; RIBEIRO, M. A. Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia. **Revista do GEL**, v. 20, p. 168-192, 2024.

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

HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart**. Berkeley; London: University of California Press, 1983.

KLEIMAN, Â. B.; REICHMANN, C. L. "...tive uma visão melhor da minha vida escolar": letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. **Caderno de Letras**, v. 18, p. 156-175, 2012.

LEMOS, L. S. **Estratégias de Ensino/aprendizagem com o WhatsApp**: emoções e multiletramentos. Dissertação (Mestrado em Letras) - UESC, Ilhéus, 2017.

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

MATURANA, H. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

OLIVEIRA, Ana Claudia Turcato. **O trabalho emocional de uma professora de Inglês de escola pública**: um olhar crítico para as emoções. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

REIS, G. *et al*. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 68-87, 2017.

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

SILVA, L. A. **Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino e aprendizagem de línguas**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

SMOLKA, A. L B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 219-242, 2015.

SILVA, F. F. **Emoções na Formação Inicial de Professores de Espanhol**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SOUSA, T. A. **Jogos Teatrais na formação continuada de docentes de Línguas Estrangeiras**: uma pesquisa colaborativa no contexto do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021.

SOUZA, N. E. **Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor**: transformações entre o aprender e ensinar. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

# ENTRE A VULNERABILIDADE E A AGÊNCIA: NARRATIVAS E PRÁTICAS DE UM PRODOCENTE

Gysele da Silva Colombo Gomes

## INTRODUÇÃO

As abordagens narrativas têm se tornado cada vez mais recorrentes em pesquisas que retratam e discorrem sobre o ensino-aprendizagem de línguas (Barkhuizen, 2013; 2014; Kalaja; Paiva; Barcelos, 2008) e também sobre a formação de professores de línguas. Seja como objeto ou como como metodologia de pesquisa (Bastos, 2005), as narrativas podem ser utilizadas para possibilitar a inserção de elementos pouco explorados pela tradição racionalista na formação de professores, pois podem nos ajudar a investigar e compreender fenômenos, e o conhecimento prático e pessoal dos professores, suas crenças e emoções.

Segundo Bastos (2004), a narrativa passou a ser vista como uma construção social e não mais apenas como uma representação do que aconteceu. Nessa construção social de experiência operam o filtro afetivo que guia a lembrança, as especificidades da situação de comunicação em que a narrativa é construída e a ordem sociocultural mais ampla (Bastos, 2004; p. 121). Essa asserção talvez explique por que as narrativas podem ser fundamentais ao contribuírem para entendermos os processos emocionais en-

volvidos nos eventos e ações que ocorrem na formação inicial de professores de línguas. Kalaja, Paiva e Barcelos (2008) asseveram que na coletânea de textos de sua obra,

> a narrativa é descrita como uma ferramenta que permite o entendimento do impacto das nossas experiências, o aparecimento de premissas profundamente escondidas, e uma oportunidade de entender a mudança nas pessoas e nos evento (Kalaja; Paiva; Barcelos 2008, p. 224).

Essa ferramenta pode ser de diferentes tipos, como as orais, as escritas, as visuais e as multimodais. Em uma entrevista concedida à Revista X, Paula Kalaja (2021) relata que os métodos (ou metodologias) visuais são difíceis de serem definidos. Isso porque o termo "visual", segunda a autora, pode referir-se ao tipo de dados recolhidos para um estudo, tais como, desenhos, fotos, colagens, clips de vídeo, ou possivelmente combinados com outros tipos de dados (como entrevistas, observações de sala de aula, linguagem histórias de aprendizagem ou biografias e questionários). Kalaja (idem) acrescenta que, nesse último caso, os dados seriam de fato multimodais, consistindo não apenas em dados visuais, mas também em dados verbais, ou em textos falados e/ou escritos.

Kress e Van Leeuwen ([1996]2006) salientam que narrativas multimodais podem ser definidas como textos que utilizam mais de um código semiótico, como, por exemplo, os que combinam o visual e o linguístico. A narrativa multimodal pode ser bastante importante tanto para o desenvolvimento daqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, aprendentes e ensinantes, como também para sua motivação e autoconfiança, uma vez que promove o desenvolvimento da linguagem além de estimular a criatividade. O uso de narrativas multimodais fornece-nos diversas possibilidades de geração de entendimentos em

contexto educativo, em que, no meu caso, como pesquisadora, funciono como "mediadora" para construção de sentidos.

Assim sendo, este estudo configura-se como uma pesquisa narrativa de cunho multimodal, visto que se trata de uma pesquisa cujos registros são gerados por meio de elicitações múltiplas, narrativas escritas inseridas em relatórios, narrativas visuais e conversas exploratórias. Como objetivo do estudo, vislumbro analisar em forma de um diálogo entre as narrativas escritas, construídas em relatórios elicitados, e as narrativas visuais de um professor em formação inicial, participante de um projeto de prodocência[1] da UERJ a fim de investigar quais emoções são indutoras da vulnerabilidade de um professor em formação inicial e de que forma suas emoções foram geridas para a promoção de agência durante sua atuação no ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC). Para atingir meu objetivo, oriento-me pelas seguintes questões de pesquisa: (i) Quais emoções induzem um professor em formação inicial a se sentir vulnerável? (ii) Como a gestão de emoções promovem agência para esse professor?

Sobre a organização, além desta *introdução*, este capítulo apresenta cinco outras seções, intituladas *primeiras reflexões*; *emoção em emoções: a vulnerabilidade; percursos metodológicos; dialogando com os memes e fotografias* e, encerrando o texto, *urdindo entendimentos.*

## PRIMEIRAS REFLEXÕES

Sempre me senti envolvida por histórias; creio que, diferente de alguns gêneros, as narrativas têm algo que encanta, que emociona. Cresci sob o encantamento das narrativas, inicialmente

1 O Programa de Incentivo à Docência na Graduação (PRODOCÊNCIA) tem o objetivo de ser mais uma das ações de valorização dos docentes na UERJ, mediante à concessão de Bolsa de Articulação Acadêmico Profissional (BAAP) à implementação de projetos de trabalho que articulem o ensino da graduação dos cursos de licenciatura e bacharelado à prática profissional dos discentes.

daquelas que ouvia do meu pai. Depois a magia passou a acontecer com as narrativas de professoras e professores. Hoje são as narrativas de minhas alunas e meus alunos que aguçam minha curiosidade, em especial as das(dos) discentes que trabalham como prodocentes em um projeto que coordeno em um CIEP próximo ao campus da UERJ em São Gonçalo.

É fato que as narrativas servem para diversas funções, desde a acumulação, o armazenamento e a transmissão de conhecimentos até como meio de expressarmos nossa percepção sobre quem somos e como entendemos nosso mundo. Como menciono em um outro texto (Colombo Gomes, 2014) comungo da visão de Bruner (1991) de que narrar pode contribuir para a estruturação da experiência humana, uma vez que é por meio, principalmente, da narrativa que organizamos nossa experiência e nossa memória. Ainda apoiada nesse mesmo texto, argumento que a narrativa, como Labov e Waleztky (1967) asseveram, é um método para recapitular experiências passadas, capaz de estabelecer uma relação entre uma série de sentenças e uma série de acontecimentos. É por isso que as narrativas são usadas como principal instrumento de registros acerca do trabalho dos prodocentes do projeto Multiculturalidade e Multiletramentos Críticos no Ensino de Inglês para Crianças.

Já fazia alguns anos desde o dia em que me emocionei ao ver na tese de Aragão (2007) as narrativas visuais de Arwen, SollyLove, Júlia, Carlos, Nathy e Faily. Foi sob a influência desse trabalho que me motivei a trabalhar com prodocentes[2] praticando com suas turmas de crianças as narrativas visuais para buscar entender as percepções de aprendizagem de inglês de crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental. No projeto, além

2 Prodocentes – discentes bolsistas do projeto Prodocência da UERJ. O projeto, cujo título é Multiculturalidade e Multiletramentos Críticos no Ensino de Inglês para Crianças, sob minha coordenação e supervisão é composto por cinco prodocentes e recebe o apoio de uma egressa do curso de Letras da FFP – UERJ e uma mestranda do PPLIN em nossas reuniões e nos eventos que organizamos na escola (CIEP 250 em São Gonçalo).

de produzirem narrativas multimodais, as(os) prodocentes são estimuladas(os) a elicitar das crianças, das turmas em que atuam, narrativas visuais que expressem, não apenas a forma como aprendem, mas, principalmente, a forma como se sentem durante o ensino-aprendizagem de inglês. Essas(es) prodocentes também praticam, em nossas reuniões, a análise dos desenhos das crianças.

Contudo, foi durante as reuniões com os prodocentes, que percebi na fala de um deles sua vulnerabilidade como docente. Era um "carrossel" de emoções que movia esse prodocente a olhar para suas ações em sala com as crianças do projeto, nas reuniões com os outros prodocentes e em suas tomadas de decisões nas mais diversas ocasiões, com ângulos altos e baixos similares aos dos movimentos lentos e encadeados dos cavalinhos de um carrossel. Sua apreciação dos acontecimentos evidenciada multimodalmente em suas narrativas, ratificava a fluidez característica das emoções e chancelava a ideia de que "*não há uma dicotomia entre razão e emoção; ao contrário, é o entrelaçamento do emocional com o racional que constitui o agir humano*" (Maturana, Rezepka, 2001). O prodocente Pedro gerou, em seus relatórios, narrativas que recapitularam experiências passadas em diferentes momentos, capazes de estabelecer uma relação entre uma série de sentenças, uma série de acontecimentos e uma série de emoções que o tornavam ora vunerável, ora mais agentivo. A partir daí vieram as conversas exploratórias e as narrativas visuais, mas sempre a vulnerabilidade de Pedro se sobrepunha às outras emoções em seu linguajar.

Nossos domínios de ações enquanto vivemos e nos movemos em sala de aula, e em muitos outros contextos que causem tensão, são especificados por disposições corporais dinâmicas que são afetadas por nossas crenças e nossas identidades. De fato, as emoções, as crenças e as identidades são conceitos coexistentes em vários estudos (cf. Aragão 2011; Aragão; Cajazeira, 2017; Bar-

celos, 2013; 2015; 2020; Colombo Gomes; Silveira 2023, dentre outros...) e embora, também, compreenda que emoções, crenças e identidades são fenômenos dinâmica e fluidamente interligados, quase que de forma indissolúvel (Barcelos,2013, 2015; Aragão, 2011; Aragão; Cajazeira, 2017), neste estudo, o foco recairá nas emoções, em especial, da vulnerabilidade.

## EMOÇÃO EM EMOÇÕES: A VULNERABILIDADE

No que tange ao conceito de emoções, conforme apontam Barcelos e Silva (2015, p.08) "existem tantas definições quanto as muitas emoções que sentimos e suas combinações" e devido a essa dificuldade encontrada para uma definição precisa, ressalto que as classifico como fenômenos de caráter individual e, simultaneamente, social. Por esse motivo, proponho uma definição de emoções, baseada em Maturana, como "disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ação em que nos movemos (Maturana, 1998, p.15) que, também, podem, em alinhamento com Zembylas (2002a, 2002b, 2003, 2004) ser compreendidas como conceitos sociais, culturais e políticos.

Barcelos (2015, 2020) destaca a relevância existente nas pesquisas em Linguística Aplicada que estudam a relação entre emoção e formação de professores de línguas. Acredito que essas pesquisas são de grande importância para professoras e professores em formação inicial, haja vista a necessidade desses discentes de receber formação socioemocional, tamanho sejam os desafios que enfrentam, pois logo ao ingressarem na universidade recebem o título de professor(a) iniciante, o que significa que ainda em formação gravitam entre ser discentes e docentes. Nazari, Seyri e Karimpour (2023) destacam que durante várias décadas, as investigações sobre professores iniciantes exploraram como a aprendizagem anterior, o envolvimento em programas de formação de professores e o crescimento profissional precoce influenciam o

desenvolvimento de professores em formação inicial na profissão. Nesta investigação, o foco recai sobre como as emoções podem vulnerabilizar um professor em formação inicial e como essas emoções dessa natureza podem coexistir com emoções indutoras de agência e autonomia. Assim sendo, faz-se mister entender o que se sentir vulnerável pode significar.

Lasky (2005) considera a vulnerabilidade uma experiência emocional complexa em vários contextos. Partindo de um olhar semântico, Cardoso (2019) classifica a vulnerabilidade como:

> Sentimento desconfortável de suscetibilidade, exposição pessoal e incerteza decorrente da percepção da própria fragilidade, da vivência de abertura dos próprios sentimentos e eliminação de barreiras e resistências internas diante dos outros, ou de pioneirismo e ousadia inventiva, com possível percepção de críticas, ofensas ou outros danos, mas também de aceitação, admiração e reconhecimento (Cardoso,2019, p. 106)

Somando-se à classificação semântica, temos a visão etimológica, que explica que vulnerável, do latim *vulnerabilis* significa 'que causa lesão'. Dessarte, podemos compreender que a vulnerabilidade é uma emoção que é estimulada internamente pelas pressões decorrentes da exposição social associada às vivências individuais pessoais e profissionais. Song (2016; 2018; 2022) advoga que a vulnerabilidade é fortalecida pelas condições estruturais da própria profissão docente, onde a crítica profissional e o questionamento moral influenciam a forma como os professores se veem e o seu sentido de identidade. A autora (2022) estabelece que a vulnerabilidade está intimamente ligada à forma como os professores definem e compreendem as suas crenças e compromissos pedagógicos, tanto nos contextos educativos como sociais, de acordo com as políticas escolares e as normas institucionais e

sociais. Ademais, em seus trabalhos, Song rastreou os sentimentos de inferioridade relatados por professores coreanos em contextos sociais e culturais específicos, dentre esses sentimentos destaca-se a impotência.

Saliento que, embora a vulnerabilidade seja a emoção sobre a qual lançaremos lume neste estudo, emoções que coexistam com as que induzam à agência e autonomia serão também abordadas ao longo das seções subsequentes.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

Sob o prisma da pesquisa de natureza qualitativa em educação (Denzil; Lincoln, 2006; Flick, 2009; Creswell, 2010; Paiva, 2024), esta investigação é uma pesquisa narrativa (Barkhuizen; Benson; Chick, 2014; Paiva, 2019, 2024,). Como menciono em minha tese de doutorado (Colombo Gomes, 2014), os estudos sobre a narrativa são numerosos e recebem contribuições de diferentes autores. As narrativas têm função dupla: são dados de análise, bem como um método de investigação. Coaduno-me com Bastos (2005) em relação ao entendimento de que as narrativas estão presentes nas mais diversas instâncias de nossas vidas e que, por meio delas, transmitimos aos outros o sentido de quem somos, nossas crenças e convicções, além de estabelecermos relações com os outros participantes da interação e, de forma mais ampla, com o mundo ao redor. Dessa forma, usando as narrativas como método de investigação, será possível entender as conexões entre o agir e o sentir.

O contexto da investigação é um ponto de interface entre a educação básica e a educação superior, pois os dados gerados advêm das vivências e experiências de um professor em formação inicial em um projeto de Prodocência em um CIEP localizado em uma zona periférica do Município de São Gonçalo. O participante é um jovem adulto chamado Pedro, de 25 anos, matriculado re-

gularmente no curso de Letras (português/inglês) na Faculdade de Formação de Professores (UERJ) desde 2018.

Os registros que constituem o corpus da pesquisa foram gerados por instrumentos típicos e característicos da pesquisa narrativa, entre março de 2023 e junho de 2024, pelo prodocente Pedro, por meio de relatórios, nos quais emergiam narrativas escritas; por narrativas visuais; e conversas exploratórias[3] (Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2012; 2013; Colombo Gomes, 2014; Barreto *et al.*, 2019; Colombo Gomes; Miller, no prelo; Nunes, 2022).

As narrativas escritas consistem em excertos dos relatórios entregues a mim semanalmente durante o projeto. A única orientação dada a todos os prodocentes do projeto era escrever seguindo o critério de produzir relatórios em duas partes. Na primeira delas, descreveriam o que teria acontecido em sala; na segunda deveriam refletir sobre o ocorrido e relatar em seu texto, sob a forma de narrativa, suas emoções e percepções. O propósito era elucidar e expandir o que era observado em sala e nos encontros semanais do grupo. O prodocente participante não produzia seus relatórios de maneira sistemática, pois não os entregava pontualmente. Contudo, a forma como escrevia, pautando-se pela teoria que lia, como parte de suas tarefas na prodocência, associada à sua criticidade, permitia-me construir um cenário muito rico sobre sua experiência emocional no projeto. Além disso, suas narrativas serviam de conexão para que eu pudesse compreender o que suas emoções lhe causavam em relação ao que estava ocorrendo em suas reflexões entre o planejamento das aulas, as reuniões formais comigo e as interações com as crianças e seus pares prodocentes.

Frequentemente usadas em pesquisas etnográficas, as narrativas visuais podem fornecer estímulos para entrevistas, bem como *insights* sobre as perspectivas dos participantes (Pink, 2012). Os

3 Nunes (2022, p. 62) defende a ideia de que as conversas exploratórias "podem possibilitar a geração de dados de pesquisa, dinamizando as relações entre pesquisador e praticantes e horizontalizando as hierarquias 'normalmente' impostas pela academia através de uma busca conjunta por novos conhecimentos."

textos visuais usados são geralmente fotografias e desenhos um meio que mostra potencial para recolha de dados na investigação narrativa e, em segundo lugar, oferece a possibilidade de criar outras formas de narrativas digitais (ver, por exemplo, Lee, 2006 e Vasudevan *et al.*, 2010). Tendo em vista que na pesquisa narrativa, tanto fotografias (Nikula e Pitkänen-Huhta, 2018) quanto desenhos (Kalaja *et al.*, 2008) têm sido utilizados como estímulos para entrevistas, decidi usá-las para as conversas exploratórias. Pedro foi bastante resistente em produzir as narrativas visuais alegando não saber desenhar, porém, interessado em contribuir para o estudo, ele aceitou minha sugestão em usar fotografias para descrever como se sentia em alguns trechos de suas narrativas escritas.

As conversas exploratórias com Pedro aconteciam, em geral, após a entrega de seus relatórios. Nessas conversas discutíamos o motivo pelo qual o participante demonstrava nas narrativas escritas suas dúvidas ou incertezas, ou quando explicava um fato ocorrido com expressões carregadas de emoções. Utilizo o Quadro1 para resumir o percurso percorrido para geração de dados:

Quadro1

| **PEDRO** | **GYSELE** | **PEDRO** | **GYS/ PEDRO** |
|---|---|---|---|
| Redação dos relatórios com uma seção para descrever emoções e percepções acerca do que tinha acontecido durante a aula ministrada na turma do projeto na semana. | Leitura dos relatórios seguidas de conversas exploratórias com Pedro refletindo sobre alguns pontos da narrativa sobre suas emoções. | Releitura das narrativas e representação visual de como as emoções agiam sobre si. | Conversas exploratórias na plataforma RNP, após a entrega das narrativas visuais para *debriefing*. |

Para o tratamento dos dados, adotei a análise temática (ou tematização), por se tratar de uma abordagem de pesquisa qualitativa utilizada para examinar os temas de dados textuais

ou visuais. A tematização é uma forma eficaz de categorizar os dados metodicamente para revelar significados inerentes e obter uma melhor compreensão das narrativas individuais estudadas. Segundo Manen (1990), essa abordagem permite um agrupamento de sentidos e significados semelhantes para uma melhor compreensão de cada caso.

## DIALOGANDO COM OS MEMES E FOTOGRAFIAS

Antes de tratar do processo de categorização e tematização dos temas, considero relevante exibir a imagem autodescrita de Pedro. Conforme já mencionado, Pedro foi resistente em produzir as narrativas visuais alegando não saber desenhar. Tendo aceitado usar fotografias, na primeira narrativa visual que elicitei, Pedro me enviou uma imagem com uma legenda que, particularmente, o retrata muito bem.

Figura1
Imagem elicitada para autodescrição de Pedro.



"Sou um perfeccionista, embora minha imagem possa não transparecer tal fato"

A imagem enviada dialoga com a legenda criada por Pedro: "Sou um perfeccionista, embora minha imagem possa não transparecer tal fato". Após o primeiro semestre de trabalho no projeto, já tinha observado que seus relatórios, planos de aula, e suas ponderações nas discussões com o grupo, ou em nossas conversas exploratórias, eram de excelente qualidade e sempre realizados de forma muito cuidadosa. Por meio de sua narrativa autodescritiva, conseguimos imaginar o jovem detalhista e observador, mesmo sem o conhecer pessoalmente.

**Excerto 1**

Sou um jovem universitário de 25 anos, sou alto como um jogador de vôlei e irritantemente magro. Apesar da minha idade, meu rosto passa a impressão de que sou ainda mais jovem. Sou um homem negro de pele clara e com um cabelo em algum lugar entre o cacheado e o crespo que passa por mudanças de corte e estilo constantemente. Graças a uma forte miopia, sempre estou usando óculos de grau num modelo redondo.

Fonte: Narrativa autodescritiva parte do relatório de autoavaliação semestral/2023.

A discrição de Pedro como aluno em sala não me permitiu criar expectativas sobre como seria sua habilidade para compor as longas narrativas que tornam seus relatórios interessantes e profundos. Após exaustiva leitura dessas narrativas, identifiquei os temas recorrentes referentes ao emocionar de Pedro. Para a análise dos temas, levei em consideração as escolhas lexicais (Besnier, 1990; Ochs; Schieffelin, 1989) de Pedro para confrontar com as fotografias escolhidas por ele na conversa exploratória que tivemos na última semana de junho. Assim, construí relações entre suas emoções e estabeleci um diálogo com os sentidos apresentados nas fotografias. A partir das relações estabelecidas, formulei 4 temas: a) vulnerabilidade induzida por insegurança e medo; b) vulnerabilidade induzida por subestimação; c) vulnerabilidade induzida por pertencimento emocional ao grupo; d) agência e autonomia por autoconhecimento das emoções e por autogestão da vulnerabilidade.

## TEMA 1 - VULNERABILIDADE INDUZIDA POR INSEGURANÇA E MEDO

Diferentes emoções especificam diferentes domínios de ações (Maturana, 1998, p.26), entretanto, algumas emoções como a insegurança e o medo podem exercer a mesma função em nos-

sos organismos, fomentando as mesmas ações e emoções, como aumentar a sensação de inferioridade e disparar mecanismos de defesa ou fuga. A insegurança de Pedro em ficar sozinho com as crianças do 5º ano no refeitório é observada em um de seus primeiros relatórios (excerto 2). Essa insegurança é expressa também pela escolha eufêmica de palavras ao afirmar "não sou o melhor na hora de pontuar" (excerto 2). Pedro poderia ter afirmado, simplesmente, que tinha dificuldades de controlar os alunos fora de sala de aula, mas buscou abrandar sua emoção do medo e, de uma certa forma lutar contra sua vulnerabilidade.

**Excerto 2:**
Sinto-me inseguro de ficar sozinho com o quinto ano no refeitório, como já relatei, não sou o melhor na hora de pontuar os alunos quanto à sua disciplina – lembro-me que no ano anterior ocorrera um episódio em que os alunos jogaram comida de seu prato uns nos outros. Fico presente pelos bancos ocupados pela turma, esperando ansiosamente por meus colegas.

Fonte: Narrativa contida no relatório de 01/03/2023

Song (2022) encontrou em contextos sociais e culturais específicos o sentimento de impotência entre coreanos. Em uma cultura ocidental, Pedro, também enfrenta impotência, pois, parece-me que seu desconforto e suscetibilidade são causados por disposições corporais dinâmicas que especificam seu domínio de agir, que combinados com aspectos sociais aquém de seu controle, como por exemplo "os olhos reprovadores" (excerto 3) sobre suas ações, controlam suas ações. O entrelaçamento do emocional com o racional (Maturana; Rezepka, 2001) que constitui o agir de Pedro pode ser entendido como a formulação de uma nova emoção que condiciona seu comportamento. Isso é, ao refletir sobre sua sugestão ao seu grupo, Pedro demonstra entender que a emoção de autoconfiança deveria emergir. Sentindo o oposto, insegurança,

ele experimenta, nessa situação, a emoção de autoconfiança como conceito social e cultural (Zembylas, 2002a; 2002b; 2003; 2004) que lhe é imposto. Mais uma vez, a combinação de emoções faz fluir uma outra emoção, a ansiedade, o que é, para Freud (1936), um estado emocional desagradável que se caracteriza por uma combinação de qualidades fenomenológicas e psicológicas com o medo. Sobre esse aspecto, o conceito de metáfora do carrossel, que sugiro neste texto, pode ser aplicado à situação, visto que Pedro percebe a insegurança, em seguida vê o medo, olha para a ausência de autoconfiança traduzida como insegurança, chega até a ansiedade e, de uma distância maior, visualiza suas emoções fluindo e se alternando internamente a cada troca de espaços por ele ocupado. As emoções num carrossel, que, diferente de uma montanha russa de emoções (Gkonou; Dewaele; King, 2020), não mostra as mudanças bruscas ou repentinas das emoções, mas, sim sua lenta fluidez num girar de olhar.

**Excerto 3:**
"Sugiro, inseguro de como minha ideia será recebida..." [...] Minha performance não é a ideal, estou consciente dos olhos reprovadores sobre mim.

Fonte: Narrativa contida no relatório de 26/04/2024

Dentre as imagens elicitadas para representar suas emoções percebidas nos relatórios, as figuras 2 e 3 exibem características concretas condizentes com as emoções que tinha identificado nas narrativas escritas. A figura 2 mostra um homem jovem negro com as mãos na cabeça indicando um estado de preocupação, de incerteza e de insegurança. Já na figura 3, vemos um homem negro com a testa franzida com um olhar que parece indicar desaprovar algo que aconteceu ou que vai acontecer. A ordem que essas figuras foram enviadas parece retratar o excerto 4. Assim, interpreto as perguntas da narrativa do excerto 4 a tentativa de Pedro de

identificar suas emoções para poder exercer a autogestão de seu comportamento. Em uma das conversas exploratórias em agosto de 2024, fiz um *debriefing* com Pedro e elicitei que ele analisasse novamente a narrativa do excerto 4 junto com as figuras 3 e 4. O prodocente explicou que, naquele dia, seus colegas tinham decidido alterar o planejamento sem nenhuma consulta, por isso, por trás das perguntas que ele formula no excerto 4 seguia a indicação de uma outra emoção, que, novamente, com eufemismo, "Sinto-me nervoso" expressava sua emoção de raiva pela tomada de decisão sem sua participação.

> **Excerto 4:**
> Por que a aula começou mais cedo? Não sabem que isso fará com que nossos procedimentos acabem mais cedo, resultando em ou liberarmos a turma mais cedo, ou encontrarmos formas de enrolar com eles durante o tempo restante? Sinto-me nervoso [...]

Fonte: Narrativa contida no relatório de 05/05/2023

Fig.2



Fig. 3



Ainda que se sinta "nervoso" (excerto 4), foi importante para Pedro ter esse momento de reflexão para uma tomada de decisão responsável e, assim, demonstrar capacidade de realizar suas escolhas pessoais, levando em conta seu posicionamento como um prodocente bolsista. Nesse dia, Pedro enfrentou sua vulnerabilidade de forma agentiva, tomou o medo, a insegurança e a ansiedade como tópicos para a próxima reunião do grupo. Nessa

reunião, Pedro apresentou diversas sugestões para serem usadas nos próximos planejamentos, principalmente para o controle do tempo nas atividades em aula. Lidar com emoções e tomar ações relevantes (ou não agir) requer reflexividade emocional e consideração cuidadosa das condições de trabalho e do que precisa ser mudado (Zembylas, 2014) – Pedro dependeu de sua reflexividade emocional para agir naquele dia.

## TEMA 2 - VULNERABILIDADE INDUZIDA POR SUBESTIMAÇÃO

Subestimar é o ato de não acreditar na capacidade, mérito ou valor de uma pessoa para desempenhar alguma tarefa ou atividade. Por isso, quando alguém pede para não ser subestimada(o) significa que deseja não ser julgada(o) inicialmente como incapaz de fazer algo que é capaz. Cardoso define *subestimação* como "um sentimento desgostoso de ofensa e inferiorização diante de avaliação a menor ou pior do que aquela esperada, que não faz jus à autoimagem, e não considera o devido valor da pessoa" (Cardoso, 2019, p.97). Pedro associa sua raça ao motivo por ser subestimado pelos outros prodocentes. É evidente que experiências anteriores relacionadas ao preconceito contra raça influencia a forma como se sente julgado por seus pares. Pedro reconhece ter "dificuldade em ser entendido pelos colegas". Embora ele não tenha certeza de que sua raça influencie a forma como os demais prodocentes não considerem seu valor devido, ele, por outro lado, usou dessa vulnerabilidade para se fortalecer e reconhecer seu valor próprio. Isso pode ser percebido no excerto 5 quando o prodocente usa o superlativo relativo de superioridade em "era o mais (se não o único) preocupado em planejar detalhadamente para que tudo ocorresse da melhor forma na sala de aula" em relação à preocupação quanto ao planejamento das aulas. Além disso, na releitura dos excertos, percebo que a sagacidade de Pedro

ao escolher a figura 1 para representar o homem negro como alguém meticuloso e perfeccionista serve para contrapor a injustiça de ser subestimado.

> **Excerto 5:**
> A escolha de um homem negro vai de encontro a forma que me sentia subestimado por alguns de meus colegas. Não poderia dizer com certeza se minha raça seria a razão de tal subestimação, mas acredito que tenha sim, contribuído muito, indo de encontro ao trecho "Sinto que além de subestimado, tenho dificuldade em ser entendido pelos colegas, portanto, mesmo quando discordo, levo meu ponto de vista para os relatórios..." Me recordo de muitos momentos onde a forma que falavam comigo denotava um julgamento que eu não me esforçava em meu trabalho e quisesse sempre fazer o mínimo, o que contradizia a verdade: dezenas de vezes ocorreram em que eu era o mais (se não o único) preocupado em planejar detalhadamente para que tudo ocorresse da melhor forma na sala de aula.

Fonte: Narrativa contida no relatório de 26/05/2023

Essa percepção de necessidade de superar o sentimento de ser subestimado é traduzida para Pedro em suas reflexões sobre as interações com o grupo. Sua respiração e coração acelerados (excerto 6) denotam angústia e ansiedade, todavia, as perguntas iniciadas com o pronome interrogativo "Why" (Por que) revelam uma certa ironia, que vem à tona para mim somente ao ver o *meme* que Pedro me envia (figura 4). O meme também me fez perceber, seu desprezo pela situação que enfrenta com a ironia expressa na oração 'Amo que minha opinião é sempre válida com vocês'.

**Excerto 6:**
Como costuma acontecer, parece que não me ouvem, e em alguns momentos depois, ela pergunta aos outros prodocentes o que eles acham da substituição. 'Amo que minha opinião é sempre válida com vocês'... [...]Quero evitar tal mau humor, sinto-me instável nessa reta final do ano, e consequentemente, propenso a falar muitos dos grilos que não compartilho com ninguém, pois tendo a ser bem direto em meus posicionamentos. [...]"Why outros membros do grupo também esquecem de seus comprometimentos, faltam um dia de aula avisando em cima da hora, mas apenas eu sou visto como irresponsável? Why "colega prodocente" se perde com as datas e os pedidos da Gysele ainda mais que eu, mas apenas eu sou tachado de "sempre-perdido"? Why os gestos passivo-agressivos para comigo são justificados, mas quando eu confronto diretamente sou considerado problemático? Muitos grilos pairam ao meu redor.[...] Começo a sentir-me mal [...] Sinto meu coração acelerado e minha respiração acelerada, além do estômago tensionado, como se eu fosse vomitar."

Fonte: Narrativa contida no relatório semestral4 de 24/12/2023

Fig. 4




A emoção da raiva por se sentir injustiçado é bem-marcada também na figura 4. A escolha de um meme expressando a indignação de outra pessoa ter um colega de trabalho que parece não

4 O relatório semestral de dezembro de 2023 é composto pelas narrativas escritas ao longo do ano que os prodocentes consideraram com mais força emocional.

ter o mesmo interesse em trabalhar representa a indignação de Pedro com seus colegas. Seu carrossel de emoções gira e Pedro deixa fluir indignação, raiva, ansiedade, frustação, nojo (com náuseas) (excerto 7). Essas emoções promovem em Pedro o desejo de sair desse carrossel, afinal, como ele escreve "e só quero que a hora de aula acabe".

**Excerto 7:**
[...] Sinto me nervoso" Acho que o nervosismo seria melhor descrito como "bravo" ou "com raiva", ao perceber que meus colegas ignoraram minha opinião em um tópico e decidiram-se sozinhos a fazer algo que eu era contra. [...] Começo a sentir-me mal [...] Sinto meu coração acelerado e minha respiração acelerada, além do estômago tensionado, como se eu fosse vomitar. [...] Estou frustrado, com raiva – do aluno, da Juliana, de mim mesmo – e só quero que a hora de aula acabe."

Fonte: Narrativa contida no relatório de 05/10/2023

O trabalho coletivo necessário para que as atividades do projeto logrem êxito demanda união, escuta atenta e crítica às ideias dos membros, respeito pelas diferenças de opiniões e aceitação respeitosa por todas e todos. O projeto é, acima de tudo, uma ação social. Todavia, sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social. (Maturana, 1998, p. 31).

## TEMA 3 - A VULNERABILIDADE INDUZIDA POR PERTENCIMENTO EMOCIONAL AO GRUPO

Como afirmo anteriormente, compreendo que vulnerabilidade é uma emoção que é estimulada internamente pelas pressões decorrentes da exposição social associada às vivências individuais pessoais e profissionais. Pedro faz uso de suas narrativas para

recapitular suas experiências passadas (Labov; Waleztky,1967) e estabelece uma relação entre acontecimentos passados e presentes. A experiência de Pedro como criança negra, que sofreu preconceitos e injustiças o faz perceber que o garoto negro do CIEP constantemente julgado por comportamento e atitudes talvez tenha os mesmos problemas que teve quando criança. Observo no excerto 8, o pertencimento emocional não só com o garoto ao qual se refere no início do excerto, mas com o grupo de crianças quando afirma que deveria se lembrar pela própria experiência como aluno, que "os que parecem ser assim são sempre os com maiores problemas pessoais".

**Excerto 8:**
"Sinto grande empatia pelo garoto que uma vez eu julgara como um dos piores da turma. Eu deveria me lembrar pela minha experiência como aluno que os que parecem ser assim são sempre os com maiores problemas pessoais."

Fonte: Narrativa contida no relatório de 25/08/2023

O pertencimento emocional de Pedro com o grupo de crianças é tão latente que ele demonstra respeito, solidariedade e empatia por elas, associando suas experiências da infância e reforçando sua crença acerca do dever de que crianças sejam respeitadas. A oração de Pedro, "acredito que crianças devem ser respeitadas" tem modalidade epistêmica e deôntica – epistêmica por denotar a crença do prodocente de que crianças merecem respeito; deôntica por conter o sentido de obrigação ou dever social de respeitá-las.

**Excerto 9:**
[...]Lembro-me de situações da minha infância, em que os adultos ao meu redor pediam-me para cumprimentar alguma pessoa, ou diziam que eu devia me desculpar com outra, dentre outros comandos, esquecendo-se que tais atos devem ser espontâneos. Acredito que crianças devem ser respeitadas, não gosto da cultura

> que vivemos em que adultos as têm como robôs que podem controlar. É por tal pensamento que muitos pais se chocam quando a criança chega na fase adolescente e resolve finalmente se libertar de tais amarras, passando então a serem vistos como rebeldes [...]
>
> Fonte: Narrativa contida no relatório de 27/10/2023

Observo que o pertencimento emocional de Pedro não é só com o grupo das crianças, ele se identifica com a classe de professores, profissionais que às vezes levam mais tempo planejando do que propriamente em aula, ele demonstra amor pedagógico pelo que faz (dezenas de vezes ocorreram em que eu era o mais (se não o único) preocupado em planejar detalhadamente para que tudo ocorresse da melhor forma na sala de aula – excerto 5). Esse amor pode ser concebido por aquilo que Song (2016; 2018; 2022) afirma em relação à vulnerabilidade, pois ela é fortalecida pelas condições estruturais da própria profissão docente, onde a crítica profissional e o questionamento moral influenciam a forma como Pedro se vê.

## TEMA 4 - AGÊNCIA E AUTONOMIA POR AUTOCONHECIMENTO DAS EMOÇÕES E POR AUTOGESTÃO DA VULNERABILIDADE.

Em seus estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, Benson (2007) destaca que embora os conceitos de agência, identidade e autonomia sejam usados de mais de uma maneira na literatura, "a agência talvez possa ser vista como um ponto de origem para o desenvolvimento de autonomia [...]` (Benson, 2007, p.30). Neste texto, todavia, uso os termos agência de forma intercambiável. Agência é, então, aqui entendida em coadunação com a visão de van Lier (2008) como a capacidade do aprendiz de tomar as ações necessárias dentro das restrições de um contexto social específico.

No relatório de 15/03/2024, observei um estado de alegria e confiança expresso na narrativa de Pedro. Na narrativa, Pedro descreve o orgulho de tomar ações dentro das restrições que o contexto do CIEP (van Lier, 2008) exige. Suas ações naquele dia, conforme reportado na reunião do grupo do dia 19/03/2024, pautaram-se pela experiência que tivera no semestre anterior, quando, por ter de esperar o grupo chegar a uma decisão quanto a uma mudança no plano de aula, desperdiçou tempo e energia. Diante da abertura e aceitação dos alunos do tópico proposto (Senti-me orgulhoso de mim, pois em determinado momento, consegui aproveitar uma abertura dada pelos alunos – excerto 11), o prodocente conduziu a aula de forma que todas as crianças participassem ativamente. Ao reconhecer sua emoção de orgulho e sua autonomia para fazer os ajustes necessários para que sua aula tivesse sucesso, Pedro desencadeou percepções acerca do contexto do projeto e reparou a falta de condições mínimas da escola (percebi falta de água gelada, bebedouros seminovos com defeito, ar-condicionados que não funcionam, e nem as torneiras dosa banheiros estão com a manutenção em dia – excerto 11). Tal percepção refinou sua capacidade crítica e reflexiva a ponto de fazê-lo questionar as condições dignas e necessárias para trabalhar como professor (Como esperar que os profissionais da educação façam um bom trabalho quando vivem em tais condições? – excerto 11). Suas emoções podem ser compreendidas, dessa forma, como Zembylas (2002a, 2002b, 2003, 2004) aponta como um conceito político, com valores de quem preza pelo bem-estar social dos professores que trabalham no CIEP e em outras escolas também.

**Excerto 11:**

[...]Senti-me orgulhoso de mim, pois em determinado momento, consegui aproveitar uma abertura dada pelos alunos [...]Todas essas falhas na escola me incomodam. Apenas hoje, percebi falta de água gelada, bebedouros seminovos com defeito, ar-condicionados

> que não funcionam, e nem as torneiras dosa banheiros estão com a manutenção em dia. Como esperar que os profissionais da educação façam um bom trabalho quando vivem em tais condições?

Fonte: Narrativa contida no relatório de 15/03/2024

Ademais, a partir dessa percepção de sua capacidade de autonomia, notei no excerto 12 que Pedro passa a demonstrar alegria e a ansiar por estar em sala de aula com as crianças (a ansiedade pela proximidade do dia letivo faz-me acordar antes do despertador), também demonstra que aumenta o vínculo com as crianças (Alegro-me quando duas alunas abrem os braços para me abraçar, sinto que neste ano, por agir com mais confiança em sala de aula, fui capaz de deixar os alunos me conhecerem e gostarem mais de mim). O mais importante fato em sua narrativa é seu autoconhecimento de que precisa de tempo para planejar suas aulas (Não me considero um bom improvisador) e que esse autoconhecimento produz mais confiança para planejar e agir em aula.

> **Excerto 12:**
> Do contrário das outras madrugadas de quinta para sexta, em que a ansiedade pela proximidade do dia letivo faz-me acordar antes do despertador[...] Não me considero um bom improvisador, preciso de tempo para planejar minhas aulas de forma que eu me sinta confortável em ministrá-las, pois os alunos, mais do que ninguém, são capazes de sentir o desconforto de seus professores.Alegro-me quando duas alunas abrem os braços para me abraçar, sinto que neste ano, por agir com mais confiança em sala de aula, fui capaz de deixar os alunos me conhecerem e gostarem mais de mim. [...]

Fonte: Narrativa contida no relatório de 12/04/2024

Percebo que a emoção que expressa a agência de Pedro na narrativa contida no relatório de 12/04/2024 (excerto 13) e nas imagens agrupadas na figura 5 é o orgulho, que está conectado às

emoções de empatia, por querer ser uma representatividade positiva para as crianças (Sinto-me orgulhoso de estar na posição de representar um homem negro aos pequenos); sensibilidade, pelo olhar tímido representado em uma personagem cinematográfica (fig.5) que representa um afrodescendente marcadamente gentil cuja vulnerabilidade, que parece fragilidade, exala empatia e se destaca no elenco do filme em que atua.

Fig. 5



**Excerto 13:**
Sinto-me orgulhoso de estar na posição de representar um homem negro aos pequenos, uma representatividade que me faria muito bem em ter quando eu estava na faixa etária deles. Crescendo em contato com a mídia, nunca me senti validado enquanto garoto negro. Os homens negros que via, eram sempre fortes, ambos fisicamente quanto de personalidade. Eram sempre os personagens que não demonstravam fraquezas. Para ilustrar o trecho em que percebo que sou capaz de ensinar não só minha disciplina aos pequenos, mas também uma possibilidade de vivência como homem negro, trago imagens da primeira personagem masculina que consegui me identificar tanto com a personalidade quanto à imagem física. O ator filho de mãe brasileira, Alfred Enoch emprestou a sua imagem a um personagem que é o mais empático do elenco, além de possuir uma vulnerabilidade que pode ser percebida em sua linguagem corporal. Também pude me identificar com a forma de se vestir de sua personagem, uma fora dos estereótipos tão marcados da indústria sobre como um homem negro deve se vestir. A personagem, Wesley Gibbins, também não performa a masculinidade tóxica tão vista entre as figuras

> masculinas de Hollywood, mas principalmente entre tais figuras que sejam de origem afrodescendentes, sendo marcado por sua gentileza e sensibilidade

Para Zembylas (2006), as emoções são performativas, isto é, as maneiras pelas quais os professores compreendem, vivenciam, atuam e falam sobre as emoções estão altamente relacionadas com as identidades. Acredito que Pedro tenha descoberto o poder de uma das suas múltiplas identidades, fluidas como suas emoções, aflora ao ter tomado consciência de suas vulnerabilidades com prodocente. A par das diferentes formas como as emoções o fazem agir, esse jovem adulto negro passa a projetar sua identidade de professor agentivo e reflexivo que percebe quando e como agir dentro das restrições de um contexto social específico (van Lier, 2008) com sensibilidade, gentileza e amor pelo que faz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitas emoções que induzem um professor em formação inicial a se sentir vulnerável. Estudos como os de Song (2016; 2022) e o de Nazari, Nejadghanbar e Hu (2024) tratam da vulnerabilidade de professores, mas não fazem uso de narrativas visuais para dialogar com as narrativas escritas. A vulnerabilidade é uma experiência emocional complexa em vários contextos (Lasky, 2005). No contexto deste estudo, uma escola da educação básica onde um projeto de prodocência da UERJ é desenvolvido, os registros gerados sob forma de múltiplas narrativas, em especial as narrativas visuais, contribuíram para a identificação de diferentes emoções como fontes indutoras de vulnerabilidade.

No tratamento dos dados, formulei quatro temas que serviram ao propósito de agrupar sentidos e significados semelhantes para uma melhor compreensão de cada fenômeno que identifiquei. Nos dois primeiros temas, *vulnerabilidade induzida por insegurança/*

*medo* e *vulnerabilidade induzida por subestimação*, as emoções encontradas produziam em Pedro mal-estar. No terceiro tema, *vulnerabilidade induzida por pertencimento emocional ao grupo*, as emoções são relacionadas ao meio e às interações sociais. No quarto, as emoções envolvidas constituem a vulnerabilidade como expressão de aceitação, admiração e reconhecimento (Cardoso, 2019, p. 106).

As primeiras percepções que alcancei foi que o medo, a angústia, a insegurança, a incerteza, a raiva, o nojo, a subestimação e a tristeza são as principais emoções associadas à vulnerabilidade de Pedro no que tange à sua dificuldade inicial em agir socialmente com o grupo de crianças e prodocentes. Com exceção da angústia, da insegurança, da incerteza e da subestimação, as demais emoções identificadas inicialmente são os tipos daquelas que Ekman (2011) classifica como básicas (medo, tristeza, raiva, nojo, surpresa e alegria) e que também são entendidas como negativas. No entanto, a empatia do pertencimento, o orgulho de poder ser uma representatividade para as crianças, a sensibilidade e a empatia que Pedro deixou emergir em suas narrativas, escritas e visuais, revelaram que junto à sua agência e autonomia vencendo sua impotência estão "a responsabilidade (que) surge quando nos damos conta de se queremos ou não as consequências de nossas ações; e a liberdade surge quando nos damos conta de se queremos" (Maturana, 1998, p. 33). Pedro descobriu que é por meio de tomadas de decisões responsáveis, levando em conta as emoções que reconhece sentir, que terá agência e autonomia.

Por último, destaco que, ainda que as metodologias visuais sejam difíceis de serem definidas, como aponta Kalaja (2021), a experiência com Pedro foi muita rica. As imagens escolhidas pelo prodocente para representar suas emoções permitiram que ele, em alguns momentos pudesse reconhecer, identificar e lidar com diferentes emoções em ocasiões posteriores às discussões sobre as mensagens dessas imagens em nossas conversas exploratórias.

A importância da pesquisa narrativa visual está na forma como passamos a utilizar outras lentes e ângulos para adquirirmos a compreensão do papel das emoções no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores. Enfim, espero que este estudo possa contribuir para que os outros estudiosos se sintam estimulados a investir em pesquisas narrativas visuais nos estudos das emoções.

Por fim, gostaria de agradecer ao prodocente Pedro Quintanilha por seu engajamento e interesse em contribuir para os entendimentos alcançados neste estudo. Sou *emocionadamente* grata pelas conversas e discussões.

## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D; HANKS, J. **The Developing Language Learner**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, p. 302-313, 2011.

ARAGÃO, R. C; CAJAZEIRA, R.V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**. v. 16, n. 2, 2017. Disponível em: https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2212 Acesso em: 12 de jul. 2024

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

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

BARCELOS, A.M.F. On the Relationship Between Identities, Beliefs, and Emotions of Language Learners, Teachers and Researchers. The Learner Development Journal, v. 3, p. 170-173, 2020.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: Gomes Júnior, R.C. (org.). **Pesquisa narrativa**: Histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-37.

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

BARCELOS, A. M.F; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. *In***: Emotions in second language teaching**: Theory, research and teacher education*,* 2018, p. 109–124. https://doi.org/10.1007/978-3- 319-75438-3_7

BARKHUIZEN, G. (org.) **Narrative research in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2013

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

BARRETO, B. C. *et al*. Atividades pedagógicas com potencial exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; FILHO, C. A. P.; ARANDA, M. C. T.; SILVA, K. A.; NASCIMENTO, J. F. (org.). **Professores de línguas em foco**: ensino-aprendizagem de línguas, parceria universidade-escola, estágio. Teresina: EDUFPI, p. 51- 72, 2019.

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

BENSON, P. **Autonomy in language teaching and learning** (State-of-the-Art article). Language Teaching, 40(1), 2007. p.21-40.

**BESNIER, N.** Language and affect. **Annual Review of Anthropology**, v. 18, p. [número de páginas], [ano].

CARDOSO, ALBA. **Dicionário de emoções, sentimentos e estados de ânimo**. Editora Epígrafe. Foz de Iguaçu, PR, 2ª edição, 2019.

COLOMBO GOMES, G. S. **Narrativas de professoras e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela Prática Exploratória**. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COLOMBO GOMES, G. da S.; MILLER, I. K. Paisagens em construção reflexiva na formação crítica de professores de língua inglesa: caminhos sinuosos entre ouvir, refletir e agir. *In*: SILVA, K. A. (org.). **Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada**. [S. l.], Mercado de Letras, [20-?]. No prelo.

COLOMBO GOMES, G. da S.; MILLER, I. K. de; JÓRDÃO, C. M. Conversas exploratórias: à procura de entendimentos. **Revista e-scrita**. ISSN 2177-6288, 2024. P. 9-23. Disponível em: https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4816/pdf. Acesso 20 de jul. 2024

CÔRTES, T. C. R. **Conversas exploratórias**: uma proposta de reflexão acerca de seu uso como uma forma de escolha teórico-metodológica de pesquisa**.** Trabalho final de curso. 2021. (Não publicado).

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

KALAJA, P., MELO-PFEIFER, S., RUANO, B. P., CALVO DEL OLMO, F., & FRIEDRICH, T. Interview with prof. Dr. Paula Kalaja. **Revista X,** 16(2), 333-349. 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77304/43681 Acesso em 20 jul. 2024

KALAJA, P.; PAIVA, V. L. M. O.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Narratives of learning and teaching EFL.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images. The grammar of visual design**. London & New York: Routledge. [1996]2006.

MANEN, M. van. **Researching Lived Experience – Human science for an action sensitive pedagogy**. Canada: The Althouse Press, 1990.

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

MATURANA, H. R.; REZEPKA, S.S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MILLER, I. K. **Researching teacher consultancy via Exploratory Practice**: a reflexive and socio- interactional approach. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University, Lancaster, Reino Unido, 2001.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares (v. II)**.** Campinas, SP: Pontes, p. 319-341, 2012.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L.P. da. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, p. 99-121, 2013.

MILLER, K. M.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice. **Educational Action Research**, v. 29, p. 1-15, 2021.

NAZARI, MOSTAFA; SEYRI, HANIYE; KARIMPOUR, SEDIGHEH. **Novice language teacher emotion labor and identity construction**: A community of practice perspective. Teaching and Teacher Education 127. Elsevier, 2023. Disponível em: www.elsevier.com/locate/tate. Acesso em 28 de jul. 2024.

NAZARI, M.; NEJADGHANBAR, H.; HU, G. **An activity theory inquiry into emotional vulnerability and professional identity construction of language teacher educators**. DOI. 10.1080/01434632.2024.2354350, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380791425_An_activity_theory_inquiry_into_emotional_vulnerability_and_professional_identity_construction_of_language_teacher_educators

NUNES, D. F. C. **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje**: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

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

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

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

SONG, J. Emotions and language teacher identity: Vulnerability, conflicts and transformation. Special Issue on Language Teacher Identity in Multilingual Teaching. **TESOL Quarterly**, 50(3), 2016, p. 631–654.

SONG, J. (2018). Critical approaches to emotions of non-native English-speaking teachers. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, 44(4), 2018, 453–467.

VAN LIER, L. Agency in the classroom. *In*: J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), **Sociocultural theory and the teaching of second languages** (pp. 163-186). London, Oakville: Equinox Publishing Ltd., 2008.

ZEMBYLAS, M. Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. **Educational theory**, Urbana, v. 52, n.2, p. 187-298. 2002a.

ZEMBYLAS, M. Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching. **Journal of research in Science Teaching**. v. 39, n.1, p. 79-103. 2002b.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflection on teacher self-development. **Studies in Philosophy and Education**, Netherland, n. 22, p. 103-125. 2003.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n.2, p. 185-201, 2004.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative studies in Education**, Londres, v. 18, n. 4, p. 465-487, jul.-ago. 2005.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, vol. 18, n. 4, p. 465-487, 2006.

ZEMBYLAS, M. The place of emotion in teacher reflection: Elias, Foucault and 'critical emotional reflexivity. **Power and Education**, 6(2), 2014, p. 210–222. Disponível em https://doi.org/10.2304/power.2014.6.2.210 Acesso em 06 ago. de 2024

# EMOÇÕES E COLONIALIDADES DE PROFESSORES EM NARRATIVAS VISUAIS

Suellen Thomaz de Aquino Martins
Rodrigo Camargo Aragão

## INTRODUÇÃO

Embasados em estudos sobre emoções de professoras/es de línguas (Aragão, 2019, 2022) e em discussões sobre colonialidade (Mignolo, 2005, 2008, 2014; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007), e decolonialidade na formação docente (Borelli, 2018; Cadilhe; Leroy, 2020), visamos uma discussão sobre como professoras/es de inglês negras/os, participantes de um pesquisa-formação, refletem sobre suas identificacões de classe, raça e/ou gênero em relação ao ensino de língua no estágio supervisionado e como este processo se relaciona a suas emoções. Observamos que as colonialidades do *ser* e *poder* inerentes às epistemologias hegemônicas constituem a vida emocional das/os docentes e argumentamos que por meio da reflexão crítica podemos nos dar conta de inter-relações entre linguagem, emoções e colonialidades[1]. A partir disso, podemos criar oportunidades que abrem espaço para a responsabilidade sobre aquilo que se passa a observar conscientemente na reflexão. Quando pensamos na relação colonialidades

1 A colonialidade pode ser compreendida como a imposição de uma forma única de ser/saber, inferiorizando uns em relação a outros, a partir das relações de gênero e de raça (Quijano, 2005, p. 107)

e formação docente, pensamos em reflexões acerca de fenômenos invisibilizados na formação docente como as emoções, a constituição étnico-racial, de classe e de gênero, bem como as relações de poder que perpassam esses fenômenos.

Ressaltamos que o processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado instituiu um novo padrão de poder mundial, denominado de *colonialidade do poder* (Quijano, 2005, p. 107). Esse padrão se baseia na ideia de hierarquização da raça, como inferiores e primitivas, sendo o homem branco europeu referência de superioridade e civilização. Segundo Neusa de Souza (1983, p. 27), "a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior" – um novo padrão de classificação e poder foi instituído nas Américas e no mundo.

Essa norma hegemônica que tem um padrão único de referência que se sobrepõe e classifica racialmente todos os outros como primitivos, desautorizadas a produzir conhecimentos, perdura até os dias de hoje e opera na constituição de nossas subjetividades e formação docente através da *colonialidade do ser*. Desenvolvido por Maldonado-Torres (2007), esse conceito versa em distinguir os efeitos da colonialidade na experiência vivida, em que há a negação de saberes distantes dos padrões europeus, bem como da própria existência dos sujeitos subalternos. No processo de construção/representação identitária e formação docentes, os resquícios de colonialidades se revelam na desvalorização da/o professora/or, em especial, que atuam na escola básica, pública, rural ou ministram de línguas que não sejam estrangeiras, bem como na forma como essas/es profissionais se enxergam e sentem dificuldade em distinguir suas emoções ao ensinar uma língua estrangeira.

Portanto, sobre o processo de construção da identidade social, nossa compreensão é a de que ela "ocorre na interação da sociedade a qual, seguindo um determinado discurso, nomeia homens, mulheres, negros, brancos, pobres e ricos", assim como a racial, sendo esta construída a partir de uma relação de poder, de um grupo ou comunidade, sob o outro (Farias; Ferreira, 2014, p. 58). Quando nos referimos a noção de raça, a entendemos, a partir dessas/es autoras/es, como socialmente, historicamente e culturalmente construída a partir de relações de poder, ainda, como "[...] uma construção histórica, ligada à colonialidade, ideologia. A ideia de raça foi criada para segregar os povos, um componente fundante das desigualdades e violências desde os tempos da colonização que era usada para distinguir grupos sociais nas metrópoles e colônias" (Martins; Modesto, 2013, p. 21). Da mesma forma que gênero e classe social são eixos estruturantes das identidades sociais que funcionam como categorias de opressão intrinsecamente produtoras de subjetividades. A nosso ver, as colonialidades têm estreita relação com a cultura patriarcal ao instituírem uma vida simbólica permeada por características hierárquicas ao sexo feminino e masculino, sendo este último referência de racionalidade e poder e aquela, de submissão, docilidade e fragilidade, como veremos em alguns relatos das professoras que desejavam ser homem para ser respeitada em sala.

Ademais, ao relacionarmos esses aspectos ao ensino de língua inglesa, sendo esta língua um "capital simbólico das elites e das faixas de classe média" (Nascimento, 2016, p. 544) em que essas situam o lugar de aprendizagem nos centros de idiomas e redes privadas, ocupado majoritariamente por pessoas brancas com poder aquisitivo, e retira do contexto escolar, lugar popularmente de pessoas pretas e classe baixa, argumentamos que esse imaginário elitizado "impacta negativamente tanto as classes sociais mais populares quanto as populações étnicas que estão nessas camadas sociais" (Ibid. p. 548). Esta visão colonial termina por estruturar o processo de construção identitária e relações sociais

de docentes de inglês ao instituir o homem, branco, como representante do acesso à aprendizagem da língua estrangeira. Como argumenta Nascimento (2019, p. 124), "a língua está dentro e não fora do projeto das identidades nacionais e, portanto, a partir dela as desigualdades raciais se expressam enquanto projeto, de maneira a elitizar identidades e o próprio imaginário do ensino de línguas.". Esses processos exigem reflexões profundas na formação docente pelo fato de essas colonialidades constituírem as emoções de professoras/es sobre o ensinar inglês.

Quando nos dirigimos aqui às emoções, indicamos que essas ocorrem na dinâmica corporal e fundamentam relações das pessoas com outras pessoas e dessas na constituição de seus próprios mundos (Aragão, 2022). Emoção, cognição e ação estão imbricadas umas com as outras, de maneira que se afetam reciprocamente (Aragão, 2010). Na linguagem, ao observarmos nossa própria ação, ou aquela de outra pessoa, podemos refletir e imputar uma interpretação ao que distinguimos na observação, e, assim, avaliar uma emoção como um sentimento (Aragão, 2010). Portanto, os sentimentos são descrições na linguagem das emoções vividas e, assim, linguajamos sobre o que vivemos nas alegrias, tristezas, medos, desejos, preferências e interesses. Nesse entendimento, os sentimentos ocorrem no contexto de uma rede de conversações, isto é, dentro das nossas práticas culturais. Dessa forma, nossa capacidade de voltarmos a nós mesmos em nossas reflexões se articula a nossas emoções. Essas, por sua vez, fundamentam o espaço não lógico da cognição com base naquilo que Maturana (1988) denomina de premissas a priori — preferências, crenças, desejos, ideologias e visões de mundo — que fundam a lógica de um raciocínio e definem seu domínio de validade.

Se formos pensar no contexto de formação, a problematização se inicia com um olhar para si, que perpassa "para a nossa própria prática, para os sentidos construídos sobre nossas ações, para os objetivos que estabelecemos e para as formas de construção de

conhecimento que buscamos promover em nossas salas de aulas" (Borelli, 2018, p. 142). É através de processos desta natureza que podemos darmos conta de nossa responsabilidade frente nossa formação, bem como das consequências das emoções em nossas ações (Aragão, 2019, 2022). Na reflexão, podemos agir conscientemente a partir de nossas crenças, ideologias, desejos e conseguiremos abrir espaço para problematizar as colonialidades. Entendemos o estágio supervisionado como um lugar no currículo do curso que privilegia o diálogo e a escuta das vozes de estagiárias/os, que acolhe suas demandas e reflexões, em especial, aquelas que denunciam as diversas colonialidades opressoras (tais como as raciais, de gênero, de sexualidade) (Cadilhe e Leroy, 2020). Estes autores desenvolveram projetos de ensino Língua Portuguesa que incitaram licenciandas/os a problematizarem suas atitudes e práticas visando diminuir as desigualdades sociais. Coadunando com esta linha de raciocínio, mas entendendo que essas discussões críticas e escuta aos discentes devem ocorrer ao longo de todo processo formativo, acreditamos que seja um caminho potencializador para desencadear o processo de construir-se/tornar-se professora/or.

Temos argumentado[2] que a partir de ambientes estruturados para reflexão, podemos nos tornar conscientes de padrões de pensamento e sentimento que permeiam as nossas relações (Aragão, 2022). Nesse processo, podemos focar fenômenos invisibilizados como as emoções, ao nos tornamos observadores responsáveis pela consequência das emoções em nossas ações. Esta atitude pode nos auxiliar a encontrar possibilidades para "um viver e conviver que não negue a autonomia reflexiva e de ação própria a nosso ser seres amorosos, que é o fundamento biológico e psíquico de nosso ser seres humanos éticos" (Maturana; Dávila, 2009, p. 45). Argumentamos, portanto, que o

2 Nosso grupo de pesquisa tem se debruçado sobre demandas identificadas como lacunares na literatura como (a) ausência de apoio emocional estruturado na formação inicial e continuada; e b) a busca pela constituição de espaços para trabalho com a reflexão crítica sobre o papel das emoções no ensino/aprendizagem das línguas.

exercício da reflexão, precisa ser uma constância para que consigamos manter nossos esforços na ativa, para os enfrentamentos coloniais.

Assim, a discussão proposta neste capítulo parte de resultados parciais de uma pesquisa em andamento[3] que propõe um espaço de reflexão crítica com a meta de fomentar posturas decoloniais com base em experiências baseadas no emocionar de docentes em estágio supervisionado. A geração de documentos qualitativos foi desenvolvida em uma universidade no sul da Bahia, com professoras/es de inglês em formação inicial (PFI) e professoras formadoras da escola (PFe) e da universidade (PFu) que atuam no contexto de estágio docência. Com base na relação cognição-linguagem-emoções (Barcelos, Aragão, 2018), para o trabalho nesse artigo tomamos as narrativas conjugadas com conversas críticas (CC) para buscarmos ressaltar a importância do olhar atento às emoções, a partir das identificações docentes de classe, gênero e raça, como uma maneira de lidarmos com as colonialidades do *ser* e do *pode*r. No escopo desse artigo, cabe questionarmos: Como as colonialidades constituem as emoções das/os docentes? Como os atravessamentos de gênero, raça e classe (como balizas para a construção identitária) influenciam nesse enlace emoção-sala de aula de línguas?

Nas seções seguintes, fazemos uma aproximação entre os estudos sobre emoções no ensino de línguas e a perspectiva crítica e decolonial, sinalizando-as como abordagens necessárias para reflexões acerca dessa trinca de elementos (classe, gênero e raça) que impacta no processo de construção/representação identitária e na formação de professoras/es de inglês. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos. Por fim, discutimos

3 Projeto de pesquisa "XXX", da primeira autora, aprovado na reunião do Comitê de Ética em Pesquisa sob o número de parecer XXX. Este projeto se articula ao projeto: "XXX" e ao projeto "XXX"), do coautor, líder do grupo de pesquisa XXX). Ressaltamos que devido a quantidade alargada de documentos de pesquisa coletados pela primeira autora em seu projeto, optamos aqui por interpretar narrativas visuais que não serão incorporadas em seu projeto de tese.

as emoções docentes a partir da atividade de narrativa visual de identificação de professoras/es de inglês.

## A PERSPECTIVA CRÍTICA E DECOLONIAL EM DIÁLOGO COM ESTUDOS SOBRE EMOÇÕES

De acordo com Quijano (2009), a colonialidade pode ser interpretada como uma dimensão psíquica da continuidade do colonialismo. Essa se dá com a manutenção das relações dos colonizadores para manter a exploração dos colonizados. Através da naturalização de hierarquias raciais, culturais, de gênero e de conhecimento, a colonialidade hierarquiza determinados seres e conhecimentos garantindo seu controle para exploração ou os excluindo completamente. Assim, a colonialidade é um projeto que busca anular histórias plurais para enxergar o que vem do colonizador como único ideal.

Como veremos neste estudo, as emoções das/os docentes negras/os (pretas e pardas), de inseguranças, medo, desejos, são constituídas de *colonialidades do ser* que perpassam por identidades étnico-raciais e de classe que impactam suas ações em sala: o desejo de ser "homem" por ser sinônimo de respeito e o cansaço em ser julgada, não ouvida ou testada, por ser preta, por exemplo. Ou seja, há relações étnico-raciais, de gênero e classe em funcionamento na formação e atuação docente que atravessam as emoções de professoras/es negras/es e a construção/representação de suas identidades sociais.

O pensamento decolonial, discutido por autores como Mignolo (2005, 2008), Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), advoga pela abertura e liberdade de padrões de vida e das formas de pensar eurocêntricas, pelo enfrentamento de matrizes coloniais do ser/poder e do imaginário imperialista implantado em nossa cultura. A partir do pensamento decolonial, acreditamos ser possível ampliarmos nossas reflexões acerca da formação discente e

docente (Pessoa, Borelli, 2018), e da maneira de estar no mundo, agir e pensar (acrescentamos aqui o sentir) sobre esse mundo (Mignolo, 2008). A prática reflexiva, por sua vez, "pode colaborar para que os professores pensem criticamente acerca da sua própria prática" (Ferreira, 2006, p. 175), e quando pensamos sobre raça, gênero ou classe, as reflexões podem nos auxiliar a compreender preconceitos, crenças, ideologias e visões de mundo, as premissas a priori que fundam a lógica de um raciocínio e um argumento, como nos indica Maturana (1988). O letramento crítico é entendido como um meio para "desenvolver um cidadão mais crítico, uma vez que a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a prática social", bem como uma "ferramenta para entender o contexto social, político e ideológico em que o aluno se insere" (Pennycook, 2001 apud Ferreira 2006, p. 176). Para o autor, o contexto social vai nos sinalizar a relação do letramento crítico às de poder, às diferenças e às desigualdades.

O que Maturana (1998) denomina de domínios explicativos das ontologias constitutivas são os domínios de ação que fazem referência à constituição daquilo que falamos como dependente de nós mesmos. Esses se relacionam aos processos corporificados do agir no linguajar - ou da atividade de estar com outros na linguagem (Maturana, 1998). Maturana tende a usar verbos ao invés de substantivos com o objetivo de imputar a dinâmica ativa que esses fenômenos apresentam. Assim, usa-se a palavra linguajar para se referir ao processo de distinguir coisas na linguagem – nosso ato básico de conhecer – e para coordenar ações com outros. Nossa agência é nossa corporeidade e nossa contínua imersão na atividade da linguagem, o linguajar, e sua inter-relação com o emocionar no conversar. Portanto, partimos de nossa corporalidade, que é nossa base para agir em um mundo que é por nós mesmos constituído no linguajar, porque é nosso corpo que nos permite conhecer e lidar com questões de "poder, diferença, desejo, apropriação e resistência" (Pennycook, 2001, p. 27).

Aragão (2019), por exemplo, traça um panorama de estudos relativos ao papel das emoções na formação de professores de línguas, de modo a mostrar como, no Brasil, diversas crises dessa formação se baseiam em um determinado linguajar e emocionar. Em linhas gerais, o autor sugere que determinados desafios vivenciados na formação de professoras/es são também fruto histórico de uma maneira de viver pautada em uma cultura de controle, hierarquias, submissões e exclusões. Com efeito, com essa cultura acompanha uma determinada forma de linguajar e emocionar: "observa-se conversações que geram um emocionar contraditório que nos leva ao mal-estar" (Aragão, 2019, p. 252).

É a partir dessas ideias que Aragão (2019) busca compreender a questão do mal-estar de professoras/es de línguas no Brasil e como as conversações baseadas uma cultura centrada em hierarquias estão presentes em diversas crises contemporâneas. O autor identifica como as conversações de professoras/es estão pautadas em diálogos autodepreciativos que forma a base do ensino e da aprendizagem de línguas nos estudos revisados para o trabalho. As conversações analisadas são motivadas por avaliações de inferioridade e superioridade, relacionadas, por exemplo, à crença de que o inglês ideal é aquele do falante nativo ou de que só se aprende inglês fora do Brasil ou em uma escola privada de línguas, mas nunca na escola pública. Essas conversações são caracterizadas por um jogo de desejos que se negam mutuamente: querer aprender, mas não se sentir capaz. Associados a elas estão os sentimentos de frustração, insegurança e inferioridade. No período do estágio supervisionado, a contradição se manifesta entre o desejo de ensinar e o sentimento de não estar preparado. Nesse caso, o emocionar predominante é o medo: medo de ensinar, medo de se expor e o medo do julgamento.

Dessa maneira, ideias sobre linguajar, conhecer e emocionar (Aragão, 2019) buscam aqui uma interlocução com uma atitude

de engajamento, com uma postura para entender as questões da linguagem em contextos para um fazer problematizador. De forma que buscamos aqui, conforme nos indicam Szundy e Fabrício (2019, p. 16), um sentimento de esperança em "que podemos redesenhar rotas epistemológicas mais éticas para compreender e transformar os usos situados de recursos semióticos no mundo social. Esse redesenho é o grande desafio que se impõem a uma linguística implicada em aliviar a dor e o sofrimento". Pennycook (2001) e Maturana (1998) nos indicam que pesquisar é um ato de escolhas (teóricas, políticas, éticas). Argumentamos que as emoções que dão base a biologia dos fenômenos sociais, como a aceitação do outro como legítimo na convivência, fundamentam a emergência de espaços de preocupação pelo outro. Aqui adentramos domínios recursivos na linguagem em que a solidariedade e esperança se fazem presentes em ações de formação reflexiva e crítica.

É inegável que o processo colonialista valida o racional e que as concepções imperialistas e coloniais afetam as emoções individuais e as práticas de professoras/es de inglês. Daí a importância de espaços de diálogo que incitem a escuta atenta às nossas emoções para conseguirmos refletir criticamente sobre estereótipos e discursos homogeneizantes, problematizar nosso agir e emocionar, driblar as armadilhas das colonialidades e construirmos conhecimento localizados. Quando pensamos na formação de professoras/es de inglês, a ideia é refletirmos sobre os saberes que estamos priorizando ou invisibilizando na construção de conhecimento e, ainda, as relações de poder que perpassam esse processo e constituem as nossas emoções e impactam na construção/representação das identidades sociais (de raça, classe social e gênero) docente. Nascimento (2016, p. 549) defende a importância do olhar interseccional[4] na análise das identidades

4 A partir de Block (2013) e López-Gopar e Seghrua (2014, Nascimento (2016, p. 548) define que o termo interseccionalidade "engloba a relação entre identidades próximas e imbricadas na esfera social, como classe social e raça". O autor ressalta a importância de pesquisas nesta proposição em países que foram colonizados, pela relação entre classes sociais e raça e pelo

sociais, em especial, "pelo contexto cultural e histórico em que as identidades sociais se relacionam no Brasil". Apesar de o nosso foco olhar estar para a inter-relação entre emoções e ensino de inglês a partir das noções de classe, gênero e raça, a interseccionalidade dessas categorias dão base para a reflexão sobre emoções--ensino de inglês e, portanto, constituem parte significativa do próprio do estudo.

No que concerne ao contexto de estágio supervisionado (Ludke, Boing, 2012; Borelli, 2018; Cadilhe e Leroy, 2020), estudos têm mostrado que as licenciaturas estão "muito mais preocupadas com a formação do lado teórico" (Ludke, Boing, 2012, p. 430) e ressaltam a necessidade de mobilizarmos conhecimentos diversos (diríamos da professora formadora da escola, por exemplo) "na tarefa de orientar a atuação de professores/as licenciandos/as durante o estágio" (Winch, 2012 apud Pessoa, 2018, p. 43), e de ser um espaço para diálogo entre docentes e discentes, de escuta e enfrentamentos a matrizes coloniais (Cadilhe; Leroy, 2020). Apesar de não ser o foco neste trabalho, temos ciência de que a fase de estágio em muitas instituições está envolta de um modelo ainda tecnicista com observação de aula e aplicação de teorias (muitas vezes sem levar em conta as realidades de uma escola real), com pouco espaço dedicado ao diálogo e à reflexão crítica, em especial, acerca das emoções e identidades sociais docentes – o que é um contrassenso já que o ensino de inglês é "permeado por desigualdades sociais e raciais das mais diversas formas, incluindo as hierarquias de gênero e sexualidade (Tílio; Júnior, 2014), classe social (Santos; Mastrella-de-Andrade, 2016) e raça (Ferreira; Camargo, 2013; Jorge, 2016)" (Nascimento, 2019).

Concordamos com Ferreira (2006, p. 4l), ao argumentar que as pessoas "não nascem com conhecimento de conceitos como ensino crítico e reflexivo. Tais conceitos têm de ser ensinados, refletidos

fato de as identidades de raça e classe "estarem bem próximas no ensino e aprendizagem de línguas".

e desafiados, e as escolas e as universidades são os melhores lugares para que tal conhecimento seja discutido e disseminado". Portanto, refletir criticamente e repensar narrativas sobre como professoras/es negras/os distinguem suas identificações de raça, gênero e/ou classe social, frente suas emoções ao ensinar inglês, assinala caminhos que precisam estabelecer-se como discussão na formação docente.

O presente estudo, portanto, vem contribuir e reforçar a importância de espaços que oportunizem, ao longo da formação e prática docente, a reflexão crítica acerca da inter-relação entre emoções e ensino de inglês e do impacto dos elementos de classe, gênero e raça no processo emocional, construção identitária e formação docentes. Ressaltamos a importância de enxergar a decolonialidade como um projeto, um processo, uma forma de enfrentamento que constrói "caminhos e práxis em direção a outro modo de pensar, sentir, acreditar, fazer e viver" (Walsh; Mignolo, 2018, p. 4). Além disso, argumentamos que para promovermos confrontos frente às colonialidades é preciso uma atitude crítica, entendida neste trabalho como um agir atento às nossas emoções, pois "todas as condutas humanas como modos de interação surgem e se dão desde uma emoção que lhes dá seu caráter de ação" (Maturana, 2008, p.30). Em outras palavras, o agir humano se dá a partir da forma como nos sentimos nos contextos sociais.

## FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Com base nas linhas centrais do quadro teórico exposto anteriormente, este é um estudo de pesquisa qualitativa que toma como base a pesquisa narrativa por possibilitar "capturar e explorar as experiências humanas como são vivenciadas no tempo, no espaço e na pessoa situada em sua relação contextual" (Clandinin e Connelly, 2011 apud Aragão, 2007, p. 92). Este tipo de pesquisa oportuniza que docentes "reconstruam seus conhecimentos pes-

soais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, consequentemente, agentes de sua própria prática" (Barcelos, 2006, p. 147 apud Aragão, 2008).

Os materiais deste estudo foram construídos ao longo de uma pesquisa-formação de viés crítico, reflexivo e colaborativo realizada com um grupo de vinte professoras/es em formação inicial (PFI), cinco professoras formadoras da escola (PFe) e uma da universidade (PFu), que estavam envolvidas com o estágio supervisionado de inglês em uma universidade no sul da Bahia. Desenvolvida pela primeira autora sob orientação do segundo autor, a pesquisa-formação[5] se deu ao longo de 2023 por meio de seis rodas de conversas crítico-reflexivas[6], por acreditarmos que este tipo de metodologia pode nos proporcionar caminhos que nos distanciam da matriz colonial de poder moderno, que valoriza o racional e subalterniza as emoções. Ou seja, por possibilitar uma "Ecologia de saberes[7]" (Sousa Santos, 2007), uma variedade de epistemologias produzidas, e levar em consideração "as experiências, as historicidades, as subjetividades, as localidades" (Süssekind e Pellegrini, 2018, p.7).

O estágio curricular supervisionado na instituição lócus da pesquisa é obrigatório e "[...] visa a proporcionar a prática de atividades profissionais, vinculadas à área de formação do licenciando com suporte nas pesquisas e estudos desenvolvidos durante o curso, articulando e integrando teoria e prática" (PAC Letras, 2013, p. 65). A pesquisa proposta buscou contribuir com esse objetivo ao oportunizar momentos de conversas críticas a partir do diálogo sobre as experiências vivenciadas ao longo do período de estágio regência. No estágio, as/os professoras/es em formação

5 Os documentos construídos na pesquisa-formação foram questionários, narrativas escritas e visuais, observação de aula, anotações da pesquisadora.

6 Todas as seis rodas de conversas críticas foram gravadas em áudio e depois transcritas para facilitar a identificação dos materiais do estudo.

7 Ecology of knowledges "enables us to have a much broader vision of what we do not know, as well as of what we do know, and also to be aware that what we do not know is our own ignorance, not a general ignorance" (Sousa Santos, 2007, p.94)

inicial (PFI) foram acompanhadas pelas professoras formadoras da universidade (PFu) e da escola (PFe), mas diante do recorte dado para este artigo, levaremos em consideração as emoções e diferentes perspectivas e experiências de seis professoras/es em formação inicial (PFI), que se declaram como negras/os e se identificam no estudo como Som, Laura, Kissá, Joana Helena, VR e Luiz. Por revelarem questões de interesse, o foco aqui foi dado às narrativas (escrita e visual), produzidas na fase final do estágio a partir de roteiros enviados às/aos participantes, e aos registros de rodas de conversa crítico-reflexivas (CC).

A pesquisa com narrativas é "um modo de entender a experiência em um processo que envolve pesquisador e pesquisado de forma colaborativa" no qual "estabelece-se uma relação dialógica na interação entre os sujeitos (pesquisador e pesquisado), produzindo sentidos que podem ser definidos como a compreensão que esses interlocutores estabelecem durante o diálogo" (Alvarez, 2022, p.118-110). Tendo como foco o desenvolvimento de diálogos críticos e de confrontos a partir de diferentes perspectivas, concordamos com Denzin e Lincoln (2013, p. 5-6) que "as ciências sociais e as humanidades se tornem locais para conversas críticas sobre democracia, raça, gênero, classe, estados-nação, globalização, liberdade e comunidade"[8], fato que justifica o recorte deste estudo. Acreditamos que para privilegiar diferentes saberes na construção dos conhecimentos o caminho possível é por meio da escuta atenta e crítica à forma como nos sentimos e agimos.

Segundo Catani *et al*. (1997, p. 22), a narrativa pode ser definida como "a escrita de si [...] constitui oportunidade privilegiada de tomada de consciência e de reflexão pessoal" (p. 22), das experiências de si e da vida, por meio da escrita. Para Clandinin e Connelly (2000, p.20), a narrativa seria "uma forma de compreender experiência", visto que "A experiência acontece

8 No original: "[...] asks that the social sciences and the humanities become sites for critical conversations about democracy, race, gender, class, nation-states, globalization, freedom and community"

narrativamente" (p. 19). Neste estudo, as narrativas escritas, mais especificamente a narrativa autobiográfica (NA), usada para incitar reflexão sobre as memórias e histórias de vida das/os participantes, bem como os registros de fala das rodas de CC, foram trazidas para a diálogo com as narrativas visuais. A narrativa visual tem sido usada como instrumento investigativo em estudos na Linguística Aplicada sobre emoções, motivações e identidade (Aragão, 2007, 2008; Conceição 2020; Godoy, 2020) e foi utilizada neste estudo para aprofundarmos o entendimento das emoções docentes sobre as questões de interesse, pois dados visuais possibilitam a comunicação, a representação, a expressão de informações de forma mais ampla, bem como a análise crítica de ideologias e crenças.

A narrativa autobiográfica foi construída no início da pesquisa-formação e a narrativa visual (NV) em momentos da roda de CC3, que aconteceram nos dias 07, 09 e 11 de agosto de 2023[9]. Na oportunidade, a professora pesquisadora solicitou às/aos professoras/es em formação inicial (PFI), previamente, que separassem uma folha em branco para ser usada nas atividades. Duas narrativas visuais (NV) foram produzidas: 1) na primeira, as/os PFI produziram uma ilustração, à mão livre, que melhor representasse suas emoções frente às futuras experiências profissionais. 2) Na segunda, interrelacionaram suas emoções ao ensinar inglês, a partir da maneira como se identificavam em relação ao gênero, classe e/ou raça. Na sequência, as/os professoras/es produziram uma descrição escrita acerca do desenho feito, seguindo a metodologia de narrativas visuais desenvolvida por Kalaja *et al*. (2008). A nosso ver, para além de auxiliar na interpretação dos dados, como sugere Kalaja *et al*. (2008), a produção escrita auxilia participantes a refletirem sobre a narrativa visual produzida. Levando em consideração o recorte dado para este trabalho, o foco está na segunda narrativa visual (NV), em que as categorias

9 Devido à quantidade de participantes, a roda de CC3 foi dividida em três sessões de acordo com a disponibilidade das/os docentes.

de classe, gênero e raça servem de pano de fundo para a reflexão sobre emoções-ensino de inglês e constituem parte significativa do cerne do estudo.

Das/os vinte PFI, somente oito conseguiram ilustrar nas narrativas visuais (NV) suas emoções tendo como base a maneira como se identificavam. Dessas oito NV, seis interrelacionaram-se com pelo menos dois dos aspectos identitários (raça, gênero ou classe), as outras focaram somente em um. Por questões de interesse voltadas ao objetivo deste artigo e em decorrência do espaço que temos para aprofundarmos essas discussões, justifica-se, portanto, o fato de apenas seis NV serem trazidas para discussão neste trabalho.

A análise dos documentos seguiu procedimentos metodológicos baseados em André (2008), que indica que "questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos" (André, 2008, p. 83). Ou seja, houve uma combinação entre os sentidos construídos pela perspectiva da pesquisadora e das/os participantes, buscando "explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão" (Gaskell, 2015, p. 68) e enxergá-las/os como co-construtoras/es da pesquisa (Aragão, 2008). Mais especificamente em relação a análise das narrativas visuais, as interpretações foram discutidas na roda de CC4[10] (cerca de um mês após o encontro anterior). Após as devidas transcrições dos registros de fala das rodas de CC, seguindo procedimentos baseados em Denzin e Lincoln (2006) a pesquisadora fez a leitura dos documentos escritos para identificar as unidades de significado, organizando-as em grupos para formar categorias temáticas iniciais. Comparando-os com as narrativas autobiográficas e visuais, mantivemos aqueles mais recorrentes que apresentaram *emoções de professoras/es acerca do ensinar inglês quando relacionadas a intersecção de pelo menos dois aspectos identitários (raça, gênero*

10 Detalharemos este procedimento na seção de resultados e discussão.

*e/ou classe social)*. As interpretações desses documentos foram entrelaçadas à perspectiva teórica adotada neste estudo, como traremos à baila a seguir.

## IDENTIFICAÇÃO, REFLEXÃO E EMOÇÃO EM CONVERSAS CRÍTICAS

Cadilhe e Leroy (2020) compartilharam algumas experiências de confrontos a matrizes coloniais no estágio supervisionado. Chamamos atenção à experiência voltada a discussões sobre racializações e às colonialidades do ser (Maldonado-Torres, 2007) nesse contexto. A partir de um debate sobre identidades negras iniciado por uma licencianda/estagiária durante a sua regência de estágio, o professor supervisor que a acompanhava apropriou-se das discussões por meio de um debate com as/os discentes da escola, em sala de aula onde o estágio acontecia, sobre o questionamento "o que é ser negro?", que envolve as colonialidades do ser. Essas tentativas decoloniais vão ao encontro das vivenciadas neste estudo em que questões relacionais vieram à tona nas rodas de conversas crítico-reflexivas (CC) com as/os agentes de estágio.

Além das emoções frente aos desafios que envolvem o trabalho com a língua inglesa, o ensino da língua/habilidades orais e a dinâmica da sala de aula, o lidar com diversas/os alunas/os ao mesmo tempo e questões de gênero e de autoridade também foram pauta de discussões nas rodas de CC. Como mencionamos anteriormente, foram realizadas seis rodas de CC ao longa da pesquisa-formação. Mais especificamente na roda de CC3, a ideia era compreendermos as colonialidades que constituem a atuação docente e as possibilidades de ressignificação das emoções por meio da produção de narrativas visuais (NV) e de discussões nas rodas de CC. Ou seja, para que refletissem sobre as emoções em relação ao ensino da língua a partir de maneira como se identificavam quanto a raça, gênero e/ou classe social, que seria foco de

discussão na roda de CC4. As produções e reflexões realizadas nas rodas de CC 3 e 4, portanto, são trazidas à baila neste trabalho, por entendermos que problematizar essas identificações a partir do olhar crítico e atento às nossas emoções pode levar a responsabilidade social e oportunizar enfrentamentos coloniais.

Buscando ressaltar a relevância de uma formação atenta às emoções, como uma forma de driblarmos as colonialidades do *ser* e do *pode*r, nesta seção discutimos as emoções relacionadas às categorias de *raça e classe* e *gênero e raça* que constituem as identidades das/os professoras/es de inglês em formação inicial (PFI). Pelo fato de, por vezes, se interrelacionarem entre si, refletimos sobre os aspectos de interesse de forma dialogada ao longo da seção por meio de narrativas (escritas e visuais) e registros de fala das rodas de CC. Ao desenvolver a discussão buscaremos apontar como as colonialidades constituem as emoções das/os professoras/es em formação inicial (PFI) e como os atravessamentos de gênero, raça e classe, que balizam a construção identitária, impactam na relação emoção-ensino de inglês.

Na roda de CC4, portanto, a ideia era nos debruçarmos sobre a segunda narrativa visual (NV)[11] produzida, e coletivamente identificarmos colonialidades que consideravam mais marcantes no que concerne aos eixos de gênero, raça e classe social, buscando refletir como esses atravessamentos se destacavam em relação ao sentimento de ensinar a língua. Ao receber as produções na roda de CC3, a professora pesquisadora observou que a maioria sentiu dificuldade em relacionar suas emoções às questões de interesse, pois registraram de forma mais geral sobre o sentimento de estar na profissão docente/ensinar a língua, sem relacionar diretamente com a forma com a qual se identificavam quanto a raça, gênero e/

11 Um roteiro foi apresentado na roda de CC3 para que a produção acontece, seguida da leitura e explicação da atividade. No roteiro solicitava-se: "Na condição de professora/or **(Identifique-se aqui quanto ao seu gênero, classe e/ou raça)** como se sente ensinando inglês? Apresente uma imagem (desenhada à mão livre ou por meio de colagem de sua autoria) para representar este sentimento. Reflita sobre a sua ilustração. Em seguida, elabore uma breve descrição acerca do desenho feito.

ou classe social. Como a ideia da pesquisa-formação era que as/os docentes também colaborassem na interpretação das ilustrações produzidas, na roda de CC4 as produções foram expostas por meio de slides para que elas/es pudessem não somente interpretar as narrativas visuais, mas também pudessem dizer com qual delas se identificavam mais (podendo ser as que produziram ou não). Lembramos que nesse momento as narrativas foram mostradas e relacionadas ao pseudônimo de cada participante de forma que pudéssemos manter o sigilo e ética da pesquisa.

Figura 1 - NV2 Som



Figura 2 - NV2 Laura




Fonte: material empírico do estudo

A figura 1 foi produzida por Som, um homem cisgênero, negro, hétero, de classe social[12] C. Ele relatou em sua narrativa autobiográfica (NA) que na época escolar não teve experiências marcantes nesse contexto ("não tive tantas experiências positivas, no geral, no decorrer da minha vida escolar" (N.A. – Som) e que sempre teve a ajuda de seus pais para permanência nos estudos. No entanto, precisou vender trufas na universidade por um período para conseguir auxílio financeiro para o transporte público. Sua preocupação e desejo de tornar-se um bom professor foram mencionados em vários momentos de sua NA: "meu processo de formação perpassa pela constante preocupação em ser um bom professor, isto é, preocupo-me bastante com o que proporcionarei de positivo e profundo para a vida dos meus alunos". Som caminhava em um emocionar em que desejava oportunizar experiências marcantes para suas/seus discentes, talvez por não ter tido vivenciado isso em sua formação básica.

Seu emocionar também aparece na explicação de sua NV, na qual Som relaciona suas emoções de ensinar inglês, que são ilustradas na imagem (feliz, com olhos brilhando), às suas identificações de raça e gênero (um professor preto, de cabelo crespo) e à responsabilidade social em relação aos seus alunos, que compartilham das mesmas condições que ele:

> Sou homem negro cisgênero, de classe média. Acredito que além do ensino de uma língua de prestígio (inglês), uma pessoa com essas características, contribui não só no que concerne à identificação com uma possível turma de alunos que compartilham das mesmas condições sociais que o professor (**ne-**

12 Usamos neste estudo um sistema, que abarca cinco estratos sociais, desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para as PFI discriminarem a classe em que se encontravam, sendo a classe A a de maior poder aquisitivo (concentração de renda referente a 15 salários mínimos) e a E de menor poder aquisitivo (concentração de renda de até 1 salário mínimo). A Classe B refere-se a renda de 5 a 15 salários mínimos, a C de 3 a 5 salários mínimos e a D de 1 a 3 salários mínimos. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=cinco%20estratos%20sociais Acesso: 28 jun. 2023

> **gro e pobre), mas também pode ser uma figura de inspiração para que esses alunos despertem o interesse real pela língua inglesa e também o desejo de ocupar espaços de poder.** (CC3 – Som)

Podemos supor que essa atitude reflexiva a partir do olhar atento às suas emoções pode ter potencializado o desejo por ações empáticas para com seus discentes. O momento de reflexão frente às suas emoções oportunizou que ele deslocasse seu olhar de si para o outro e entendesse sua responsabilidade enquanto docente, como uma figura de inspiração para seus discentes que se identificam da mesma forma que ele (negro e classe média baixa); e a partir disso, possam perceber que é possível aprender a língua inglesa e ocupar espaços outros na sociedade, não comumente ocupados por pessoas pretas e pobres.

A interrelação das emoções com identificação de raça e classe também foi mencionada na NV de Laura (Figura 2), bem como o desejo de auxiliar no deslocamento social dos discentes. Ilustrada como preta e de cabelos crespos e descrita em sua narrativa como "mulher preta, trabalhadora, periférica", Laura acredita que ensinar é acolhimento na diversidade. Observem que ela faz uso de canetas coloridas para representar a diferença entre as/os estudantes. Consciente da dificuldade de acesso à língua inglesa para pessoas de classe[13] e raça similar à dela, ensinar a língua para ela tem a ver com possibilidade. Em suas palavras:

> [...] sabendo o quanto o inglês é inacessível a nossa classe, ser professora de inglês me dá **a oportunidade** de passar para meus alunos que **nada é impossível, se eu vindo de onde vim, cheguei até aqui**, eles também podem. Ser professora de inglês também **me proporciona encurtar as distâncias sociais existentes em sala, assim como de gênero e raça**.

13 Laura se autodeclarou como preta e de classe D (com renda de 1 a 3 salários mínimos).

> A imagem mostra meu orgulho em me apresentar para os meus alunos, dizendo-os qual era o meu papel ali. Ser um elo **de união, amor**... (CC3 – Laura)

A partir de suas experiências de vida (de luta, dificuldades, advinda da zona rural etc.), Laura busca reforçar para seus alunos que é possível aprender a língua mesmo diante das adversidades. Ela acredita que se foi possível para ela ocupar aquele lugar, de professora de inglês, seus discentes também poderiam conseguir alcançar seus objetivos. Para tanto, o amor e a união no processo de ensino e aprendizagem seriam o elo que constituem sua responsabilidade social enquanto docente. Ela auxiliaria a encurtar as distâncias sociais que estão presentes em sala. A emoção do amor molda suas ações, impulsionando-a nos desafios de ensinar a língua, bem como a sua responsabilização pelas mudanças desejadas. Mais à frente, em diálogo com outras/os professoras/es, ilustraremos algumas ações de Laura que relacionam suas emoções e questões de gênero em sala de aula.

Kissá (mulher cis, parda e hétero) é filha de professora, sempre estudou em escolas particulares de bairro, pois as "mensalidades são mais baratas". (NA – Kissá). Fez curso de inglês desde nova, mas relatou que em algum momento teve um bloqueio com o idioma. Na graduação, utilizava a língua somente para as atividades da universidade. Em relação a profissão, ela não se sentia confortável em dar aula de inglês, mas como podemos observar na figura 3, ela valorizava a união no processo de formação. Em sua NV, Kissá ilustra uma professora parda, de cabelos cacheados, feliz e de mãos dadas com seus discentes de raças diferentes na aula de inglês (notamos pelos cabelos cacheados e lisos ilustrados) simbolizando força (*power*). Na descrição da ilustração, Kissá pontua que é parda, hétero e pobre, que vem de uma "família matriarcal de mulheres pretas como centro da família" e que as mãos simbolizam uma corrente, "entendendo muitas mulheres passaram por esse caminho" e oportunizaram que hoje ela ocupe

este lugar. Mais especificamente sobre a ilustração, ela explica: "A boneca está sorrindo, porque eu me sinto feliz nesse espaço de salas de aula, e **coloquei *power*,** pois é **essa conexão de força e ancestralidade** que permite que **mulheres ocupem espaços de ensinar uma língua estrangeira."** (CC3 – Kissá)

Figura 3 - NV2 Kissá

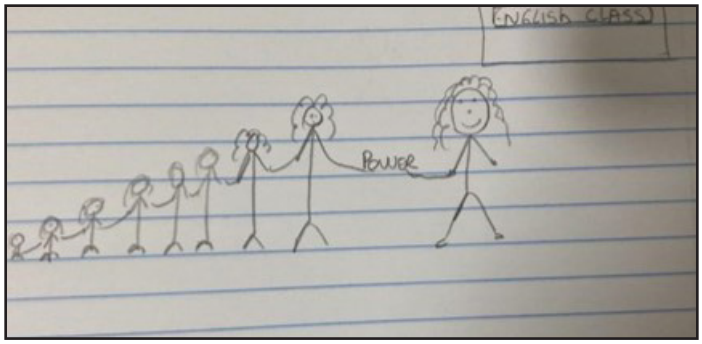



Figura 4 - NV2 Joana Helena



Fonte: material empírico do estudo

Logo após o momento coletivo, Kissá relatou por escrito em aplicativo de mensagem de texto que, apesar do contexto heteroidentitário em que se encontra, ela se sente privilegiada, pois nunca sofreu nenhum tipo de discriminação racial, mas se sente desprotegida no espaço escolar por ser mulher e, por vezes, desrespeitada por ser de religião de matriz africana:

> Nessas condições eu me sinto privilegiada pela raça, uma vez que nunca sofri nenhum tipo de discriminação, mas me **sinto um pouco desprotegida**, as vezes, porque lidar com turmas com homens, numa escola que não garante nenhum tipo de proteção, é um pouco ameaçador. Não está mencionado, mas as vezes pela **condição religiosa, por ser candomblecista, me sinto um pouco desrespeitada,** porque acontece de surgir comentários em tons de brincadeira, mas que ofendem. (CC3 – Kissá)

Notem que a questão da língua perde o peso em suas reflexões, dando lugar à emoção em relação a suas identificações. A partir das narrativas de Kissá podemos entender que ela não sofre discriminação voltada à sua cor de pele (talvez por ser parda, ter pele clara e cabelo cacheado, lida como "morena" em seu contexto social), mas sofre em relação à raça, mais diretamente à sua religião de matriz africana, fato que faz com ela sinta desrespeitada pelos discentes com as "brincadeiras" feitas. Outra questão mencionada por Kissá se refere a emoção do medo, enquanto mulher, de dar aulas para alunos homens em um contexto escolar descrito por ela como ameaçador. Concordamos com Aragão (2019, p. 272) que é importante mobilizarmos "a força das emoções como formas de engajarmo-nos uns aos outros e provocar as mudanças necessárias". Não é de hoje que temos notícias de casos de violência contra a mulher em espaços sociais diversos. Mais recentemente tem-se adentrado à escola, como o caso da aluna[14] que foi chamada de "macaca e de cabelo de bombril" e agredida por seus colegas de classe por ser preta, de cabelo crespo de tranças (outra marca africana). São questões que atravessam mulheres negras (professoras e discentes) também no contexto escolar, que ultrapassam

14 Para mais informações, acessar notícia disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2024/03/22/apos-determinacao-de-afastamento-alunos-que-xingaram-menina-de-macaca-e-cabelo-de-bombril-sao-trocados-de-sala-em-escola.ghtml Acesso: 20 mar. 2024

a questão do ensino e aprendizagem tradicional, afetam emoções nesse contexto, portanto, devem ser trazidas para discussão nas escolas, de forma a fortalecer o emocional e auxiliar nos enfrentamentos coloniais.

Joana Helena, por sua vez, outra mulher negra, relata em sua narrativa autobiográfica que se enxerga como uma entusiasta da língua inglesa, que sempre buscou aprender inglês por conta própria por meio de músicas, em que, conforme suas palavras, "aprendia expressões, vocabulários, e "utilidades" para que eu pudesse inventar minhas próprias canções [...]as aulas de inglês eram um momento no qual eu 'respirava' porque a escola sempre foi pesada pra mim, quando não passava por Bullying, tinha que lidar com as dificuldades de outras matérias" (NA – Joana). Em sua narrativa visual (Figura 4), ela ressalta emoções de **dor, tristeza e dúvida** frente à docência, em decorrência do julgamento que sofre por ser uma professora negra de inglês.

Ao observarmos a figura 4, nota-se, ao centro, uma imagem de uma pessoa de cabelos crespos, cercada de símbolos que representam pensamentos sobre seu gênero, condições financeiras, dúvida em relação à docência. Mais distante, em uma ilustração em tamanho menor, nos são apresentadas três pessoas com um balão de fala questionando as habilidades linguísticas da professora negra ("Ela sabe mesmo inglês?"). Após a produção de sua ilustração, Joana Helena enfatiza que esse momento de reflexão na roda de CC3 a faz se dar conta dos enfrentamentos e confrontos que ela tem que lidar, que interrelacionam raça, gênero e classe e ensino de inglês, e explica sobre como os julgamentos têm afetado suas emoções e ações em sala de aula:

> Apesar de eu gostar muito de ser professora de inglês, pensar sobre essas coisas intersecção classe raça e gênero enfim me faz perceber o quanto **eu preciso tá reafirmando o tempo inteiro que eu tenho co-**

> **nhecimento do idiom**a eu preciso fazer isso várias vezes na minha vida precisei e **eu fui testada eu sou testada** Já estou acostumada com isso e eu percebo que **outros colegas não são** seja Independente de ah da questão **da cor, da questão de ser de ser homem** por exemplo [...]Eu estudo inglês há anos e às vezes por conta **de me sentir julgada chega na hora da aula travo** e depois eu chego em casa falo: "meu Deus o que aconteceu? não entendi, sabe?... que eu travei e tal" E é muito complicado acho que essa pergunta mexe um pouco comigo porque é uma **parte dolorosa** assim de... **não me sentir às vezes respeitada, sabe? enquanto mulher da classe trabalhadora** ...**uma mulher trabalhadora, uma mulher preta** enfim é isso... mas apesar dos pesares eu continuo firme porque eu acredito que eu posso fazer a diferença [...] (CC3 – Joana Helena)

Joana gosta de ensinar a língua e tem ciência de suas habilidades, mas relata que, por ser mulher, ela sofre mais julgamentos de sua prática do que seus colegas homens. O "sentir-se julgada" mexe com suas emoções e já afetou suas ações em sala de aula a fazendo travar. Para ela, foi dolorosa essa reflexão, pois trouxe à tona emoções que a afetam. Emoções essas constituídas de colonialidades (a visão do homem como símbolo de poder, por exemplo). No contexto de ensino ela não sente que é respeitada enquanto mulher, preta, de classe trabalhadora. Apesar dos desafios, ela busca dar seu melhor. O escutar a si mesmo e enfrentar o que nos fragiliza oportuniza que questionemos nossas crenças, "certezas e emoções que nos colonizam e nos fazem padecer." (Aragão, 2019, p. 272).

Sobre a figura 5, produzida por VR, que ilustra emoções frente a experiências positivas e negativas da profissão docente, ressaltamos que ela foi a mais mencionada entre as PFI na roda de CC4. Como já mencionamos, as PFI auxiliaram na interpreta-

ção das NV e nos momentos de reflexão poderiam escolher suas próprias ou outras produções que melhor representassem suas emoções e identificações.

Figura 5 - NV2 VR

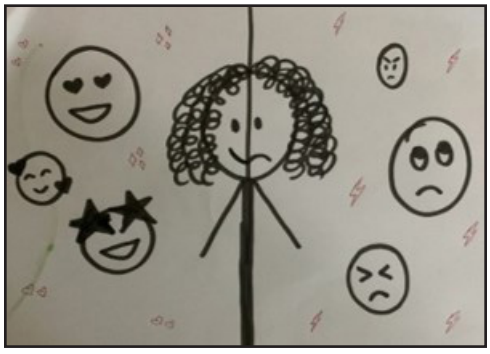


Figura 6 - NV2 Luiz



Fonte: material empírico do estudo

Lady foi uma das primeiras a justificar o motivo de ter se identificado com a figura 5 e destaca: "Essa imagem aí é interessante porque eu vejo de um lado, né, o meu olhar, [...] com a certa **admiração**, eu creio que seja pela língua. Uma certa paixão, certo? E por outro lado vejo a carinha aí da bonequinha aí uma cara de **tristeza, dúvida**. É vejo **horror** e no decorrer, né da nossa história" (CC4 – Lady). Em sua narrativa visual (NV), Lady não relacionou

suas emoções à sua identificação. Ela produziu um desenho que se referia somente às suas crenças em relação ao ensino de inglês, mais especificamente, um plantar que simbolizava a construção do conhecimento entre professora/or e aluna/o. A descrição de sua NV, no entanto, sinalizava indícios de sua consciência como mulher, negra, de classe social baixa e de sua responsabilidade de ensinar uma língua estrangeira de poder: "[...] **como mulher parda e professora de língua inglesa,** me sinto prestigiada por ter conquistado**, diante de dificuldades econômicas e pessoais,** esta profissão que ensina um outro idioma, pois tanto alunos como profissionais e sociedade têm o idioma de **língua inglesa como prestígio**." (CC3 – Lady).

Ao também nos debruçarmos sobre a narrativa autobiográfica (NA) de Lady, podemos entender a sua escolha pela figura 5, pois nota-se que há um *mix* de emoções que coadunam com sua história de aprendizagem e a de classe social. Ela cursou Letras por gostar da língua inglesa, e confessou que enxergava sua formação como deficitária devido à falta de tempo para se dedicar, por causa de sua realidade social (mulher parda, de classe D, trabalhava 40h, com filhos), pois, em suas palavras, quando iniciou a graduação morava: "a princípio [em um bairro que] era ruim porque o bairro só passava um ônibus [...] iniciei o curso com idade já bem avançada. Com filhos nascendo no decorrer do curso [...] Minha maior alegria é saber que consegui chegar até aqui [...] tenho muito desejo de finalizar a faculdade e explorar a profissão (NA – Lady). Suas emoções são motivadas pelo desejo, pela alegria da língua, mas também por dúvidas e tristezas, o receio de não conseguir, por não ter tempo para se dedicar mais.

Segundo Aragão (2019, p. 272), "é por meio das conversações, do dar voltas consigo e com os outros, que nos conectamos uns aos outros.". Corroborando com este pensamento, ao refletirmos, no conversar, sobre as outras narrativas visuais produzidas, Joana Helena também se identifica com a figura 5, além da produzida por

ela (Figura 4). Ela comenta não somente sobre emoções similares já mencionadas ("eu sempre me vejo em sala de aula, ao mesmo tempo, com bastante conhecimento na língua [...], mas também **a insegurança** [...], eu me sinto muito igual essa bonequinha, tipo, sempre **flutuando nas minhas emoções**" CC4 – Joana Helena), mas também relaciona a representação a questão racial: "Então, eu me identifiquei demais com esse desenho, eu acho que até o cabelinho parece com o meu. Assim eu olhando para ele, me ver essa ideia de flutuações que eu acho que todos os professores têm, e, maior ou menor grau" (CC4 – Joana Helena).

A identificação com o cabelo da personagem da figura 5 também foi mencionada por Nathália: "eu me identifiquei porque é assim parece até meu cabelo, né, cacheado. É uma professora dividida, né com sentimentos.?" (CC4 – Nathália). Ademais, ela explica que a ilustração representa dois lados da realidade de uma sala de aula, mais especificamente, a relação de interesse/indiferença das/os discentes na aula e que isso reflete em seu sentimento frente a profissão:

> Essa imagem me chama bastante atenção no sentido de que eu na condição de professora **me sinto dividida**. Em alguns momentos me sinto contemplada pelo ato de ensinar inglês, pelo feedback que recebo de alguns alunos. No entanto, tenho vivenciado situações que me desafiam e às vezes me desestimulam. (CC4 – Nathália).

Ela complementa, ainda, que esse sentimento "de estar dividida" se relaciona não somente com as vivências em sala de aula, mas também fora dela, nas relações com as/os agentes da própria instituição de ensino: "Essas situações não são geradas apenas dentro da sala de aula, mas da escola como um todo. Ou seja, a falta de parceria dos colegas, a falta de comunicação da gestão da escola, por exemplo" (CC4 – Nathália). Lembramos que,

ainda em época do estágio, Nathália pontou na CC1 sobre esses sentimentos de querer fazer o melhor e da tristeza em relação ao lugar do professor na sociedade atual:

> eu quero fazer a diferença enquanto está de área ter ido na escola e essa professora que eu pretendo ser eu já tive muito tempo de motivada por causa das políticas né, das questões do magistério, e hoje a gente está vivendo uma crise **a gente tem comentado isso, sobre a representação do professor, do professor ser ameaçado**, da figura do professor que já não é mais aquela de autoridade e respeito de **pessoa formadora de opinião**. Crise no mundo, crise econômica, crise moral...são muito desafios mesmo e o mínimo que a gente pode fazer é fazer o nosso trabalho bem. A gente vai encontrar desafios né a gente vai ter alunos que vão olhar para nossa cara e... (risos). Enfim, acho que a palavra é fé, esperança, otimismo e muito mais né? Eu deixo aqui esse desabafo. (CC1 – Nathália)

A fala de Nathália tem muitas camadas e incita reflexões diversas ao problematizar não somente a forma como a/o professora/or tem sido visto na sociedade atual (de desrespeito, de ameaça etc.), uma decorrência de uma crise moral e social no mundo, mas também às suas emoções frente a esses desafios (busca desenvolver um bom trabalho, buscar fé e ter esperança). Em sua narrativa autobiográfica, Nathália já tinha sinalizado a felicidade que sentia ao ensinar inglês: "Posso dizer que esse ofício é compensador, pois é carregado de momentos de **alegrias, satisfação** e de trocas, ainda que existam algumas dificuldades em relação ao ensino" (NA - Nathália). Na oportunidade, ela também ressaltou sua visão sobre ser professora de línguas/linguagens. Hoje se sente confiante em dizer que é professora por compreender, em suas palavras, que "esse papel transcende

o ato de ensinar. Ser professor de linguagem é, não apenas estar preocupado com o processo de ensino-aprendizagem, mas com a formação política e identitária dos discentes" (NA – Nathália). Este olhar consciente para nossas emoções nos possibilita desenvolver uma "compreensão da responsabilidade e da liberdade que emergem da reflexão sobre nosso conversar" (Maturana, 1997 apud Aragão, 2019, p. 263). Portanto, "[...] a responsabilidade sobre as consequências das emoções nas relações com si próprio e com os outros é fundamental" (Ibid. p. 265). Apesar dos desafios da profissão, o caminhar nesse espaço de convivência com outros (e consigo mesma), constituído por ações e emoções, numa rede de conversações, parece ser satisfatório para Nathália.

VR, que produziu a figura 5 (uma mulher preta, de cabeços cacheados envolta em suas emoções), relata na descrição de sua narrativa que o rosto feliz, à esquerda, se refere à segurança que ela tem nela mesma: "[...] enquanto pessoa, enquanto mulher negra atuando enquanto professora negra na sala de aula, não tem problema" (CC4 – VR). O lado direito se refere, no entanto, à tristeza frente aos julgamentos acerca de seu conhecimento em decorrência de sua idade (por não ser vista como uma figura autoridade pelos alunos), o que gera confrontos relacionais que lhe causam desconforto: "[...]eu tenho um probleminha só que em relação a minha idade porque muitas vezes os alunos me enxergam como muito nova [...] não respeitam a questão da autoridade, o papel de professora né. E aí muitas vezes acaba gerando certo desrespeito em relação a mim ou então em relação ao meu conhecimento" (CC4 – VR). Ao analisarmos a fala de VR, nos questionamos: Estaria o comportamento discente também relacionado ao fato de ela ser professora mulher?

A partir dos comentários e leitura das narrativas, a professora pesquisadora buscou incitar reflexões das outras participantes a fim de aprofundar e compreender como os traços de gênero, raça e classe social marcam suas emoções em relação com o

ensino da língua, foco desta discussão. Na oportunidade, VR comenta sobe a imagem produzida por Luiz (figura 6) dizendo que também a representava - imagem de um menino negro usando óculos, e nestes óculos aparecem reflexos de diversas imagens como uma cadeira, uma mão. E na camisa há uma interrogação. VR justifica sua escolha por ser uma pessoa negra representada e que é preciso "levar em consideração o nosso lugar social. Enquanto pessoa né...o discurso enquanto pessoa que atua realmente na profissão" (CC4 – VR). Além das leituras e discussões feitas na pesquisa-formação, VR estava estudando literaturas africanas na universidade e ela teve a oportunidade de refletir sobre a "questão do lugar realmente de professora Preta". Ela completa sua fala enfatizando a representação da imagem sobre seu futuro da profissão e da importância de pessoas pretas se enxergarem como produtoras de conhecimento: "eu achei interessante porque a gente tem que se colocar realmente de fato, né? Enquanto a pessoa do discurso enquanto pessoa que tá ali enquanto ser no mundo a gente precisa se identificar. Então a partir da minha identificação social. Eu também compartilho o conhecimento" (CC4 – VR).

Ainda nesta seara, chamamos atenção para a fala de Laura (mulher preta e de origem humilde, como ela se refere) a qual podemos intersecionar a questão racial e de classe em relação a suas emoções para com a profissão e com suas experiências atuais de ensino. Laura é filha de trabalhadores rurais, iniciou os estudos aos 10 anos, e como mencionou em sua N.A.: "faltava comida em casa, faltava roupa para ir estudar, assim como material, mas mesmo com auxílio de doações, sempre fui deslumbrada pela educação" (NA - Laura). Na roda de CC4, Laura revelou que sempre foi muita insegura em relação à língua inglesa, nunca pensou em ensinar essa língua, mas sim literatura/língua portuguesa. Entendemos que este emocionar pode se dá em decorrência de "uma visão colonial sobre a língua, que é reforçada nas escolas e universidades que tende a mexer com a

autoestima e emoção de estudantes e professoras/es de línguas (Martins, 2017; Martins; Souza; Aragão, 2018) por acharem que não sabem falar a língua ou não são competentes para ensiná-la" (Martins; Modesto, 2023, p. 24), ou ainda, não se enxergarem nesse falante ideal de inglês (normalmente propagado como branco, de classe média e nativo da língua). Segundo esta autora e este autor, "a dicotomia falante nativo *versus* não-nativo por incitar a valorização do primeiro em relação ao segundo" denota uma suposta superioridade e dominação e "uma forma de racismo, através de políticas linguísticas, em que aprendizes de línguas são essencializados e forçados a apagarem suas identidades em busca deste falar ideal, por se compararem ao 'nativo'" (Ibid., p. 24). Afinal, na sociedade em que vivemos, onde uma mulher preta, filha de trabalhadores rurais, falante não-nativa, poderia ser professora de inglês?

Segundo Martins e Modesto (2023, p. 26), "o ideal de falar como um nativo é um exemplo nítido, mesmo que sutil, em que o racismo se apresenta, e da relação entre colonialidade (Quintero, 2010) [...]" já que esse falante normalmente é branco, heterossexual, de classe média e "se torna referência para muitos falantes que desejam aprender uma língua adicional", até mesmo do ponto de vista do sotaque, normalmente pelos brancos norte-americanos ou europeus, símbolos de hegemonia e poder. Laura estava se tornando consciente das colonialidades que a constituíam e, nesta roda, relacionou suas emoções às dificuldades que teve que enfrentar em decorrência do seu lugar de origem: "Eu nunca pensei em ser professora de inglês, mas isso tem muito a ver ... com a questão do espaço de onde você veio. Eu nunca me vi como professora de inglês porque eu nunca, eu **nunca me senti capaz**" (CC4 – Laura). Esse pensamento pode culminar em relações binárias de melhor/pior, capaz/incapaz, que a fazem não se sentir representada nesta identidade de poder branca, "de classe média, macho e pálido" (Smitherman, 1998, p. 100)" (Martins; Modesto, 2023, p. 26). Laura reforça sua

fala relembrando que é a primeira pessoa de sua família a fazer faculdade e fala da sua autocobrança de estar nesta profissão, de ser uma professora melhor:

> [...]**eu nunca achei que seria capaz**, que eu poderia chegar até a universidade, porque **o ambiente de onde eu venho** eu sou a primeira graduada na família [...] Ah, eu, eu me questiono assim '**poxa, eu preciso ser uma professora melhor de língua inglesa'**, mas eu faço questão de falar para eles que 'ó, Eu não sei tudo, mas quando eu adentro aqui nessa sala eu planejo antes'. (CC4 – Laura).

Ao longo da CC4 tanto Laura quanto Joana Helena, ambas mulheres pretas, mencionam este sentimento de autocobrança e de ter que dar o seu melhor, por estarem neste lugar: "A gente sempre se questiona muito se cobra muito, tem a questão da **ansiedade** que eu também sou muito ansiosa e eu me preocupo muito. Ah, eu quero entregar o melhor" (CC4 – Laura). Na verdade, em alguns momentos desta roda de CC a professora pesquisadora não tinha certeza se Laura percebia que suas emoções estavam não somente atreladas à questão de classe, mas principalmente de raça, como Joana Helena ressalta: "[...] a gente pode falar é da questão do mote racial, né? Que assim, eu acho que nós mulheres pretas, a gente tem que ficar **provando nosso valor** o tempo todo, assim com mais frequência do que talvez outras professoras [...] Essa coisa de estar sendo testada e era cansativo" (CC4 – Joana Helena). Elas mencionam que isso é atenuado em contextos de instituições de ensino privadas (espaço normalmente ocupados por pessoas brancas). Joana Helena contou sobre sua experiência em uma instituição privada em que a supervisora, em suas palavras, "vivia" em suas aulas, interrompia, apontava coisas no meio da aula, o que afetou suas emoções, a deixando insegura.

> E eu acho que isso causou muitas marcas, na minha autoestima, porque por mais que eu tenha domínio do idioma e tal, **eu tenho muita insegurança**. Pode não parecer, eu posso não deixar transparecer, mas tipo. É uma **batalha diária** [...] Não é só o domínio da língua que vai te ajudar, você precisa ter uma autoestima sólida. É muito importante para você aguentar [...] **eu queria não precisar tanto da validação externa** quanto eu sinto que eu preciso. Eu não queria que essa coisa me atingisse. De, às vezes, está sendo testada, sabe? (CC4 – Joana Helena)

Joana Helena acredita que essa experiência abalou sua autoestima e que mesmo ela tendo o domínio da língua e estar em constante aprendizado em relação ao ensino, as emoções (de se sentir julgada/testada em relação a sua raça) afetaram suas ações neste processo. Sobre esse último aspecto, Joana Helena relaciona a tristeza à questão de gênero e o seu lugar em sala de aula enquanto docente mulher, ao compartilhar uma experiência vivenciada. Ela trabalhava em uma instituição em que os professores homens eram mais ouvidos e mais elogiados do que as mulheres. E isso, de certa forma, afetou suas ações naquela instituição. Ela reforça que não era porque eles não fossem dignos de elogios, mas que o tratamento, em suas palavras: "Deveria ser igual, sabe? Os dois são professores" Eu percebi a questão dele [um professor], por exemplo o fato ele ser homem ele era mais ouvido quando tinha algum evento da escola, então assim as propostas eram sempre as melhores [para a escola], a ponto de eu ficar calada. Eu não procurava nada, eu só aceitava." (CC4 – Joana Helena).

Joana já tinha mencionado como se sentia em relação a questões de gênero no ambiente escolar na ilustração de sua narrativa visual 2: "[...] homens não passam por isso, por essa insegurança de jeito nenhum. [...] Mas a gente que é mulher a gente sente que existe um olhar de julgamento muito maior. Primeiro pela forma

como você anda, como você se veste, pela forma como você fala aí. Isso me causa ansiedade" (NV2 – Joana Helena). Similarmente, Elisa (outra PFI, que apesar de não ser foco neste estudo corrobora o que foi dito com Joana Helena), ao descrever como se sente em sua narrativa visual 2 também menciona a questão do gênero e a influência em sala de aula: "Já fui diminuída em algum momento por ser mulher [...] se eu fosse mais velha, acho que passaria mais credibilidade. (na verdade, sinto que se eu fosse um cara, talvez passasse mais credibilidade também... inclusive por questões físicas - como a voz mais grave e mais alta)" (NV2 Elisa).

No momento de roda da CC4, Laura também mencionou sobre a diferença de tratamento em relação ao gênero na escola, que ela passou a observar e a questionar suas/seus discentes quando tem oportunidade: "Essa questão de ser mulher eu questiono isso para eles. Eu falo: 'Quer dizer que Fulano entrou aqui, eu passei por aqui pela porta, eu vi que vocês estavam tranquilos. E aí eu chego, com todo carinho e toda atenção com vocês e vocês agem dessa maneira". Aí eu falo ainda: "é por que eu sou mulher?'" (CC4 – Laura). Ainda na roda de CC4, ela mencionou sobre seu sentimento de estar neste lugar, interseccionando ainda a questão de gênero e raça: "eu me questiono sobre isso também essa questão porque você é mulher, você sempre tem que estar provando, você mulher, você que é uma mulher preta e isso não é mimimi não [...] precisa estar sempre provando que você é boa, provando que você é profissional." (CC4 – Laura). Após a fala de Laura, Joana Helena completou:

> E aí tem uma voz que não é muito né? Muito grossa e tudo mais. Eu acho que todo tudo isso são fatores então. **Querendo ou não, a gente tem mais trabalho por ser mulher. Fora que eles confundem assim porque você é uma pessoa afetiva, às vezes eles confundem, os alunos confundem as coisas, né**? Assim: "a professora é legal. I love you teacher",

> entendeu? Só que é como Laura [substituição do nome real de Laura] tá falando, a gente tem que ser respeitada, né? **E aí quando você exige esse respeito é "Nossa, a teacher está estranha", "ela não é assim". Então é como se a gente tivesse que estar sempre nesse lugar de fofinha**, entendeu? [...] às vezes isso é um pé no saco, sinceramente. (CC4 – Joana Helena)

Joana Helena relata suas emoções frente aos desafios diversos da profissão e os confrontos que enfrenta nem sala de aula. Observem que a mudança de seu agir (afetiva, de legal) para uma atitude mais firme, para exigir respeito, por muitas vezes já estar cansada dessa caixinha "fofinha" que a colocaram, é confundido e julgado pelas/os discentes. Por ser professora mulher, não ter voz grossa, a coloca em uma posição de boazinha e que não poder se impor enquanto docente, caso contrário, é vista como a professora estranha de inglês.

Laura concordou com Joana, e desabafou "eles confundem muito essa questão da afetividade [...] Faço questão de dizer, não me tirem com boba, por ser afetiva". Joana ainda mobiliza a raça e o gênero para explicar as dificuldades e diferenças de comportamento das/os discentes em sala de aula por ela ser mulher. Ela relata que preferia ser homem para não passar por questões como essas, pois passaria mais respeito e mão seria vista como a professora afetiva:

> **Se você chama atenção, eles ficam com raiva de você, porque você é a professora afetiva [...] Sinceramente assim é cansativo [...] às vezes eu preferia ser homem** para não ter que sabe tá tendo que me provar o tempo inteiro e não ter que sabe tipo ia ser respeitada só por existir, só por ser um professor de inglês já **passa um respeito** para as pessoas. (CC4 – Joana Helena).

É notório que as questões de raça e gênero que atravessam as professoras Joana Helena, Laura e Elisa têm afetado suas emoções nos contextos de ensino de inglês, e as emoções dessas docentes estão intrinsecamente ligadas ao processo de identificação realizado na pesquisa. A crença da afetividade como algo frágil e ligada ao feminino está presente nas ações de suas/seus discentes, afinal, a colonialidade do ser (homem e hétero) constituem nossas emoções e constroem sentidos que ficam enraizados e são pulverizados na sociedade como ideal (o ser homem como sinônimo de masculinidade e fortaleza e que deve ser respeitado). Essa colonialidade, que está ligada à do poder, constitui as emoções discentes e dificultam a relação com as docentes, por elas já terem se deslocado desse lugar e estarem tendo uma formação crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entendermos o significado da educação crítica, é imprescindível que a formação docente seja construída por meio das relações entre universidade e escola: professoras/es, estudantes, a dinâmica social. São diversos os contextos da vida social escolar a nível nacional e local que muitas vezes são desconhecidos para as/os professoras/es em formação inicial (bem como em primeiras experiências de ensino) devido ao distanciamento entre instituições formativas. Ainda, é preciso construirmos pontes para que a ressignificação das nossas relações com a língua inglesa seja possível, bem como com nossas/os colegas de profissão.

Acreditamos que as questões discutidas até aqui também precisam ser tratadas em sala de aula. Precisamos levar discussões como essas para nossas/os alunas/os para que um dia possamos sair desse lugar e cada vez mais confrontarmos as colonialidades tão marcantes em nossa sociedade. Nesta pesquisa, a professora pesquisadora reforçou essa necessidade na roda de CC4, das PFI, primeiramente, de buscarem compreender que essas colonialida-

des constituem suas emoções e oportunizar espaços de diálogo em sala para que todas/os (discentes e docentes) possam ressignificar suas emoções e identidades.

Ao nos questionarmos sobre como as colonialidades constituem as emoções das/os docentes e como os atravessamentos de gênero, raça e classe (como balizas para a construção identitária) influenciam nesse enlace emoção-sala de aula de línguas, de maneira macro, percebemos a dificuldade de as/os professoras/es distinguirem suas identificações frente suas emoções ao ensinar inglês. Entendemos ser reflexo da ausência de uma formação crítica sobre questões raciais desde os cursos de formação docente e de exercer escuta discursiva sobre esses aspectos nos diversos lócus de enunciações (Martins; Modesto, 2023). A partir das atividades desenvolvidas, notamos que o olhar atento às emoções com base em suas identificações, possibilitou que as/os professoras/es problematizassem colonialidades que as afetavam e, em segunda instância, deslocassem o olhar de si para o outro, promovendo mudanças no agir docente: assumiram uma atitude reflexiva responsável, buscaram moldar suas práticas e enxergaram seus discentes (cuja maioria são pretos e de classe baixa) com mais empatia; o que nos alerta para a importância da reflexão crítica, atenta às nossas emoções com foco no engajamento com os enfrentamentos coloniais.

Sabendo que os confrontos e enfrentamentos às matrizes coloniais é um processo e um desafio, na roda de CC4 a professora pesquisadora argumentou acreditar na educação (linguística) crítica, que ela seja o caminho para as mudanças que desejamos promover em sociedade. A educação emocional, em especial. Ao longo da pesquisa-formação discutimos o quanto discussões sobre emoções são muito recentes na educação. Na academia essas discussões existem há décadas (aqui nos referindo a pesquisas, apesar da carência/ausência em cursos de graduação), mas na escola básica de ensino é uma pauta recente. A pandemia fez com que a

sociedade tivesse um olhar um pouco mais atento às emoções. A ideia dessas rodas de conversa crítico-reflexivas também era para que pudesse atuar como um instrumento para promover tensionamentos e confrontos, para ultrapassar os muros da universidade e que essas discussões/reflexões pudessem chegar em sala de aula. Não somente a questão do olhar crítico frente às emoções por si só, enquanto um viés positivo que trará contribuições para a constituição cidadã, mas principalmente frente às colonialidades que afetam as emoções e os conhecimentos, que são importantes para ressignificação de conceitos de raça, gênero, preconceito, diversidade e do mono-pensamento de estipular, por exemplo, um certo agir e lugar para determinadas pessoas (pretas, mulheres etc.) na sociedade. Essas colonialidades podem destruir as possibilidades de aprender e ensinar línguas, por reforçar diferenças sociais e colocarem pessoas à margem, por questões de poder.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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

ARAGÃO, R. C. LINGUAJAR E EMOCIONAR OS TEMPOS DE CRISE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. *In*: WALKYRIA, M.; SILVA, W. R; CAMPOS, D. (org.) **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 243-276.

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

ALVAREZ, A. A. de F. As potencialidades da pesquisa com narrativas: reminiscências a partir da narração do outro. *In*: NACARATO, A.M.; MOURA, J. F. de (orgs.) **Como nos tornamos pesquisadores narrativos.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 392p.

BORELLI, J. D. V. P**. O estágio e o desafio decolonial:** (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CADILHE, A. J., & LEROY, H. R. **Formação de professores de língua e decolonialidade:** o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. Calidoscópio, 18(2), 2020, 250–270. https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01

CATANI, D. B. *et al*. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. *In*: CATANI, D. B. *et al.* (orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, p. 13-47, 1997.

CLANDININ, J & CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in qualitative Research. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (59.2): 1339-1372, mai./ago. 2020.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.) **The landscape of qualitative research**. 4ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.

FARIAS, K. C.; FERREIRA, A. de J. Livro Didático de Língua Inglesa e o que os Discursos Escritos Revelam sobre Identidade Racial. **Travessias**, vol. 8. N. 3, 2014, p. 56-75.

FERREIRA, A. de J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**. vol. 7 nº 12 vol. 7 nº 12 1º sem. 2006, p. 171-187

KABONGO, S. M. S. **Abordagem decolonial da práxis docente no ensino de línguas estrangeiras**: entre questionamentos e possibilidades. Revista Desempenho, [S. l.], v. 1, n. 33, p. 68–85, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/44522. Acesso em: 6 nov. 2023.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *In*: **Caderno de pesquisa. São Paulo**: Fundação Carlos Chagas, v.42, n. 146, p. 428-451, 2012

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROFÓGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

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

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. SãoPaulo: Palas Athena, 2009.

MARTINS, S. T. de A.; MODESTO, R. Lingua(gem), colonialidade e racialização: uma reflexão discursiva. *In*: NASCIMENTO, G. (org.). **Fotografias de linguística aplicada**: ensino crítico de línguas para o século XXI – Uma homenagem à professora Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 14-33.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.Buenos Aires: Clacso,2005.p.35-54.

MIGNOLO, W. La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso". **Tabula Rasa**, n.8, p. 243-282. 2008

MOTHA, S; LIN, A. "Non-coercive rearrangements": theorizing desire in TESOl. **TESOL QUARTERLY** Vol. 48, No. 2, p. 331-349, June 2014.

NASCIMENTO, G. As identidades de classe social/raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: algumas considerações. **Revista Palimpsesto**. nº 23, ano 15, 2016, p. 535-552.

NASCIMENTO, G. Raça e resistência ao racismo em atividades de língua inglesa no Sul da Bahia. **REVISTA X**, Curitiba, volume 14, n. 3,121-137, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. D. Thirteen ways of looking at a Blackboard. *In*: PENNYCOOK, A. D. **Language and mobility**: unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 127-149.

PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. *In*: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (org.) **Reflexão e Crítica na Formação de Professores de Língua Estrangeira** - Goiânia: Editora UFG, 2018. p.67-93

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130.

SOUZA, N. S. de. **Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Lebooks Editora. Edição do Kindle. 1983.

WALSH, C.; MIGNOLO, W. Introduction. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, 2018, p. 1-12.

# COMO LER UMA NARRATIVA VISUAL EM MOVIMENTO: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO AFETO SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOSSEMIÓTICA

Janaína Vieira Taillade Abud

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como tema a leitura do afeto em narrativas visuais em movimento. Com esse intuito, adota-se o arcabouço teórico da sociossemiótica, com enfoque na metafunção interpessoal. Para a leitura da narrativa visual do filme, adotou-se a função interpessoal no âmbito do modelo proposto por Painter, Martin e Unsworth (2013)[1], com base em Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006). Desta maneira, o capítulo apresenta este modelo de leitura do sentimento de afeto[2] da narrativa visual do filme de animação brasileiro *Bravura* (2014), como um recorte da pesquisa realizada por Abud (2023).

1 Os sistemas de Painter, Martin e Unsworth (2013) utilizados neste capítulo referem-se à função interpessoal das narrativas visuais de livros ilustrados. Eles são adaptados para a narrativa visual de imagens em movimento de um filme de animação. Isso justifica-se pelas origens múltiplas do cinema de animação, entre as quais as ilustrações, os quadrinhos e o próprio cinema.

2 De acordo com Economou (2009), que estuda a valoração nas fotografias jornalísticas, há três possíveis sentimentos presentes em imagens: de afeto (emoções); de estética (sobre a adequação ou não a padrões estéticos); e de julgamento (relacionados à ética, à moral ou à legalidade). Indo além de Economou (2009), Abud (2023) e Abud (2022) abrangem em sua análise todos os sistemas interpessoais para narrativas visuais, propostos por Painter, Martin e Unsworth (2013).

Este trabalho se justifica tanto no âmbito social como acadêmico. No campo social, a pesquisa da qual este texto é recorte trabalha pela inclusão de Pessoas com Deficiência Visual (PcDVs), estando inserida nos Estudos da Tradução (ET), mais particularmente os relacionados à Tradução Audiovisual Acessível (TAVa). Entretanto, no recorte deste capítulo, a ideia é expor o modelo de leitura imagético elaborado originalmente com vias à acessibilidade, de modo a abrir o leque de aplicabilidades, para o entendimento das emoções na área de ensino de línguas adicionais e formação docente.

Além do arcabouço teórico já citado, ainda dentro da abordagem sociossemiótica, esta pesquisa faz referência a trabalhos anteriores como o de Iedema (2001). O autor fornece uma metodologia para analisar a narrativa multimodal de filme, com base nas três metafunções da linguagem, conforme a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Van Sijll (2017) oferece um referencial para compreender um recurso fílmico a respeito do sentido em que os personagens se deslocam na tela.

No que diz respeito ao ensino de línguas adicionais, o presente capítulo se apoia em Brandão, Oliveira e Santos (2023) para procurar compreender como o modelo construído por Abud (2023) pode subsidiar as pesquisas narrativas visuais na compreensão dos sentimentos de professores e estudantes. Os autores definem as pesquisas narrativas visuais como "qualquer abordagem de cunho narrativo que se vale de algum material visual" (p. 291). Mais especificamente, eles propõem que a pesquisa narrativa visual seja utilizada no contexto de aprendizagem de língua inglesa, tanto para entender as experiências dos professores quanto dos estudantes.

Apesar de retomar Painter, Martin e Unsworth (2013), o modelo aqui apresentado preenche uma lacuna, ao adaptar a análise proposta pelos autores para as narrativas visuais de imagens em movimento, já que o modelo original trabalha com livros ilustrados (imagens estáticas). A adaptação desse modelo se justifica pela proximidade do cinema de animação com a linguagem dos livros

ilustrados. Como possível ferramenta para a leitura de narrativas de docentes em formação e estudantes de língua adicionais, este trabalho também preenche uma lacuna, ao oferecer um modelo dentro da abordagem sociossemiótica.

Conforme o exposto, este capítulo tem por objetivo geral entender como o modelo exposto por Abud (2023) consegue contribuir para a leitura do sentimento de afeto em narrativas por imagens em movimento, no contexto do ensino de línguas. Este objetivo principal se desdobra em dois objetivos específicos: 1. Exemplificar como esse modelo de leitura de narrativa visual identifica e interpreta os significados interpessoais de afeto de um curta-metragem de animação, na cena cinco (tomadas 35 a 38). 2. Sugerir como esse tipo de leitura pode contribuir no entendimento das emoções nas narrativas visuais de professores e de estudantes de línguas adicionais.

Para atender ao primeiro objetivo específico, a metodologia reproduz parcialmente à da pesquisa da qual este capítulo é um recorte (Abud, 2023) e compreende três principais procedimentos. No primeiro, segmentou-se a narrativa visual em cinco níveis de análise (tomada, cena, sequência, estágio e o filme todo), adaptando Iedema (2001). O segundo procedimento foi de anotação, por meio do software ELAN 6.1, da narrativa visual da cena 5 de *Bravura*, conforme o sistema de afeto da função interpessoal, elaborado por Painter, Martin e Unsworth (2013). O terceiro procedimento consistiu na interpretação qualitativa dos sentimentos de afeto encontrados. O segundo objetivo específico será respondido com base na revisão bibliográfica de alguns textos científicos sobre leitura de narrativas visuais de professores.

Sendo assim, este capítulo se divide em seis seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda apresenta o referencial teórico. A terceira expõe o texto visual escolhido para análise e os procedimentos metodológicos. A quarta está reservada para os resultados da pesquisa. A quinta trata da discussão dos resultados. A sexta discursa sobre as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção aborda o referencial teórico desta pesquisa. Na primeira subseção, apresenta-se brevemente os conceitos relacionados à leitura de sentimentos em narrativas visuais, dentro do arcabouço da LSF. Na segunda subseção, expõem-se algumas pesquisas que estudam as narrativas de professores de inglês com foco nas emoções.

### ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA DO DISCURSO E A LEITURA DE NARRATIVAS VISUAIS

Dentro do arcabouço da LSF, mais particularmente da análise sociossemiótica do discurso (Martin, 1992; Martin; Rose, 2007), a língua é entendida como um sistema semiótico integrado dentro do qual o falante/ escritor faz escolhas para produzir textos que cumprem funções, em cada contexto de uso. Cada texto é uma instância do sistema. No estrato da semântica do discurso, cada instância do sistema (cada texto) tem três metafunções que estão entrelaçadas: ideacional (representação das experiências externas e internas), interpessoal (estabelecimento e manutenção das relações sociais) e textual (organização da mensagem).

Conforme Martin e Rose (2008), um gênero textual é um processo social em etapas (as maiores e mais estáveis dessas etapas são os estágios), orientado para uma meta ou um propósito. Cada gênero é caracterizado por configurações recorrentes de significados ligadas aos diferentes contextos das práticas sociais. A narrativa é um gênero que inclui, como estágios obrigatórios, uma Complicação (uma perturbação da normalidade) e uma Resolução (em que a perturbação se resolve). Opcionalmente, uma narrativa inclui também uma Orientação, em que são apresentados os personagens, o cenário e o contexto/ as circunstâncias. Uma narrativa pode incluir várias complicações que têm que ser solucionadas.

Cada estágio é grafado com maiúscula inicial. A Avaliação fornece os significados interpessoais (incluindo os sentimentos) que dão sentido à perturbação que está presente na Complicação. Para Macken-Horarik (2003), a Avaliação sempre está presente na narrativa, porém não precisa ser um estágio separado, podendo estar entrelaçada nos demais estágios.

Dentro do arcabouço sociossemiótico, o estudo seminal de Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006) na Gramática do Design Visual (GDV) estabelece as bases para a leitura de imagens. A partir da GDV, Iedema (2001) analisa um documentário a respeito da gestão de um ambiente hospitalar, para identificar as implicações ideológicas e o modo como a narrativa constrói o posicionamento do espectador. Para tanto, ele propõe um modelo de análise de imagens em movimento, que o presente capítulo adota parcialmente. A metodologia de análise de filme de Iedema (2001) consta de duas diretrizes. Primeiro, divide-se o filme em seis níveis de análise. Segundo, observa-se o texto fílmico sob o enfoque das três metafunções da linguagem verbal, que Iedema renomeia como representação (ideacional), orientação (interpessoal) e organização (textual).

Os níveis de análise indicados por Iedema (2001) são: fotograma, tomada, cena, sequência, estágio genérico e o filme como um todo. O fotograma constitui-se como a imagem congelada mais saliente ou representativa de uma tomada (na metodologia explicar-se-á o porquê de o fotograma ter sido descartado na presente análise). A tomada é uma cena de filme em que não houve cortes ou edição, registrando os reais movimentos da câmera. A cena é composta de várias tomadas, tendo uma mesma unidade de tempo ou espaço. A sequência consta de várias cenas adjacentes com continuidade temática ou lógica. O estágio é uma etapa maior e mais estável de um gênero (Martin e Rose, 2008). Já a unidade maior é o filme completo, podendo ser classificável como pertencente a um gênero. Iedema (2001) entende a narrativa como

um gênero fílmico, que tende a ser constituído pelos estágios da Orientação, Complicação e Resolução.

Este trabalho tem como referência principal Painter, Martin e Unsworth (2013), que estudam as narrativas visuais de livros ilustrados, alicerçando-se na GDV de Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006). A partir dessa obra, Painter, Martin e Unsworth (2013) adaptam ou criam sistemas visuais para as três metafunções, renomeando a ideacional como representacional e utilizando o termo função no lugar de metafunção. Para os autores, o significado interpessoal abrange os recursos imagéticos constituintes e mantenedores de relações entre dois tipos de participantes: os representados (as pessoas, os lugares e as coisas retratadas) e os interativos (as pessoas que se comunicam por meio das imagens, ou seja, o produtor e o observador da imagem). Consideram três tipos de relação: entre os participantes representados; entre o participante interativo (observador) e os representados; e entre os participantes interativos (produtor e observador). Os sistemas interpessoais utilizados pelos autores são de: Atitude, Distância Social, Ambiência, Pathos, Focalização, Proximidade, Orientação e Gradação.

Neste capítulo, escolheu-se tratar os sistemas de Painter, Martin e Unsworth (2013) na perspectiva de como interferem na expressão do afeto. Neste quesito, os principais Sistemas envolvidos são os de Pathos, Focalização e Ambiência. O Sistema de Pathos refere-se ao estilo do desenho e relaciona o realismo desse desenho com as formas de alinhar e posicionar o leitor. Quanto mais realista e menos minimalista é o desenho, mais afeto é expresso e mais engajamento há do participante interativo. O Sistema de Focalização contribui para o afeto de duas maneiras: se há contato ou não do olhar do participante representado com o interativo; e se a imagem coloca o participante interativo na perspectiva de um participante representado (focalização mediada). O Sistema de Ambiência diz respeito à escolha das cores do desenho,

que imprimem uma atmosfera emocional ao desenho. A cor pode emocionar através de três recursos: a vibrância (*i.e.*, saturação ou não da cor); o calor (*i.e.*, escolha de cores frias, em tons de azul ou verde; ou quentes, em tons de amarelo, laranja ou vermelho); e a familiaridade (*i.e.*, mais ou menos variedade na paleta de cores).

Quanto mais vibrantes as cores, mais provocam um sentimento de vitalidade e entusiasmo. De modo oposto, cores opacas despertam sentimentos mais suaves ou até apatia. Quanto ao calor, tons quentes costumam trazer alegria, positividade e conforto, enquanto tons frios inspiram tristeza, negatividade e preocupação. No tocante à familiaridade, quanto mais cores, mais familiar e mais próximo da vida real. No caso de haver pouca diversidade de cores, um desenho pode ser em tons sépia, com uma atmosfera de recordação e saudade, como em fotografias antigas.

Além disso, o Sistema de Afeto é influenciado pelos outros sistemas. Por exemplo, no Sistema de Distância Social, um plano médio ou fechado proporciona a visualização da expressividade dos rostos, ligada ao afeto, ao contrário de um plano aberto. O ângulo horizontal frontal (da câmera) aumenta o envolvimento com o afeto, enquanto o ângulo oblíquo o diminui (Sistema de Envolvimento). Na orientação entre as personagens, uma posição face a face possibilita mais interação de afeto entre personagens, seja positivo ou negativo (Sistema de Orientação). Participantes representados de costas um para o outro possivelmente instanciam um afeto negativo. A proximidade entre as personagens, sendo muito próxima ou próxima, possibilita mais interação entre as personagens, o que potencializa as manifestações ligadas ao afeto (Sistema de Proximidade). A gradação pode ajudar a intensificar o afeto, quando um personagem ocupa toda a tela, quando há destaque por meio do tamanho de um participante, ou quando um elemento se repete, enfatizando-o (Sistema de Gradação).

O Quadro 1 resume as relações entre a instanciação de afeto e cada Sistema de significados interpessoais.

Quadro 1 – Relação entre o Afeto e os Sistemas da (meta)função interpessoal

| **Potencial de significado visual** | **Realizações visuais** |
|---|---|
| Afeto no visual<br>(diálogo com o pathos). | O estilo do desenho também pode limitar (minimalista), mitigar (genérico) ou expandir (naturalístico) as possibilidades de expressões faciais das personagens. |
| Afeto no visual<br>(diálogo com a ambiência). | Cores quentes podem expressar emoções alegres, enquanto cores frias, emoções mais melancólicas. A vibrância também pode modificar a intensidade da emoção (vibrante tem alta saturação e, portanto, mais intensidade emocional/opaca tem baixa saturação e, portanto, menos intensidade). |
| Afeto no visual<br>(diálogo com a focalização que inclui o contato do olhar e a mediação, quando se vê pelos olhos de uma personagem). | O contato do olhar pode transmitir diretamente a emoção de uma personagem para o observador. Já na focalização mediada, a perspectiva é da personagem e pode levar a imagem a expressar o afeto dessa personagem (por meio da ambiência ou do pathos) ou o afeto dirigido à personagem que está vendo a cena por uma personagem que está sendo vista. |
| Afeto no visual<br>(diálogo com a distância social). | A distância social do plano médio ou fechado permite visualizar melhor a expressão facial ou gestual. Aproximando a visualização, dá-se mais destaque às expressões faciais e gestuais. |
| Afeto no visual<br>(diálogo com a proximidade). | A proximidade entre duas ou mais personagens favorece mais expressões ou gestuais entre elas. |
| Afeto no visual<br>(diálogo com a orientação). | A orientação de uma personagem para com outra acrescenta significado ao afeto (face a face é intimidade; de costas é alheamento). |

Fonte: Abud (2023, p. 63), conforme Painter, Martin e Unsworth (2013).

Na próxima subseção, discorre-se sobre algumas pesquisas que estudam as emoções dos professores de língua, especialmente as pesquisas brasileiras que analisam narrativas visuais de professores de inglês.

## NARRATIVAS VISUAIS DE PROFESSORES DE INGLÊS

De acordo com Aragão e Barcelos (2018), em nível internacional, as pesquisas que se interessam pelas emoções de professores de língua se desenvolveram entre 2010 e 2020. Nas pesquisas brasileiras, os autores destacam a correlação entre as emoções dos professores e suas crenças. Os estudos desenvolvem-se sob três principais abordagens: o pós-estruturalismo, a biologia da cognição e a teoria sociocultural. O ponto em comum entre essas perspectivas é entender as emoções como baseadas na ação e fundamentadas em contexto sócio-histórico. O pós-estruturalismo define as emoções como inseridas em práticas ideológicas e discursivas. A biologia da cognição as conceitua como disposições corporais dinâmicas para uma ação situada. Já a teoria sociocultural compreende as emoções em relação ao comportamento e à atividade humana. Os procedimentos de coleta de dados também variam, desde questionários até narrativas verbais escritas, passando por entrevistas, observações em sala de aula e anotações.

No que tange às pesquisas brasileiras, algumas averiguam narrativas visuais (Oliveira, 2013; Aragão, 2017; Brandão; Oliveira; Santos, 2023). Oliveira (2013) estuda as emoções e as crenças de professores em formação (de inglês e português), dentro da abordagem sociocultural. Nesta pesquisa, as narrativas visuais são apenas uma entre outras variadas formas de coleta de dados. O estudo conclui pela relação entre a pouco valorização da profissão e as emoções negativas dos professores. Aragão (2017) pesquisa, dentro do escopo da biologia da cognição, as emoções e as crenças de professores de inglês, em um curso de aperfeiço-

amento para o uso de novas tecnologia. Além de representações visuais das emoções, o autor faz uso de questionários e entrevistas semiestruturadas. O estudo constata um aumento da confiança e da motivação durante o curso. Brandão, Oliveira e Santos (2023) relatam pesquisas narrativas com imagens produzidas por professores de inglês. Seus estudos apontam para a validade de métodos visuais em pesquisas de cunho narrativo em linguística aplicada. As pesquisadoras entendem que as narrativas visuais produzidas ajudaram a discernir a identidade desses professores, além de despertar reflexões sobre suas experiências. Observa-se, entretanto, que nenhuma dessas pesquisas utiliza uma narrativa por sequência de imagens ou por imagens em movimento.

Na próxima seção, apresenta-se o texto analisado e os procedimentos metodológicos.

## TEXTO ANALISADO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O texto escolhido para análise é o curta-metragem em animação *Bravura* (2014)[3]. A análise de uma narrativa por imagens em movimentos, mediante um modelo de leitura de narrativas por ilustrações, se justifica porque o cinema de animação se originou ao mesmo tempo do cinema (das técnicas do cineasta Georges Méliès), das ilustrações (de James Stuart Blackton) e dos quadrinhos (de Windsor McCay) (Barbosa Júnior, 2005). *Bravura* é um curta-metragem brasileiro em animação em 3D, com duração de 4 minutos e 13 segundos. O filme foi produzido em 2014 pela Cafundó Estúdio Criativo[4], do diretor e roteirista Giovanni Scoz Girardi e do roteirista Luiz Gustavo dos Santos.

3 O filme *Bravura* audiodescrito está disponível no YouTube, pelo endereço: https://www.youtube.com/watch?v=XbGHux2F5Rg&t=19s.

4 A empresa Cafundó Estúdio Criativo foi fundada em 2008, com sede em Florianópolis, Santa Catarina. Trabalha com animação, dentre outras atividades de produção de mídia. Mais informações em: https://cafundoestudio.com.br/trabalhos/bravura/. Acesso em: 31 jan. 2022.

O curta-metragem narra uma tourada de Paco Bravo, no México, no Dia dos Mortos. A narrativa inicia com o toureiro preparando-se no seu camarim, em meio a objetos que se referem à sua longa e tradicional carreira. Paco entra triunfante na arena e é surpreendido por um público inteiro de esqueletos, vestidos com roupas e pinturas faciais mexicanas. O touro é também um esqueleto e se recusa a lutar. Todas as estratégias adotadas por Paco são em vão para o touro entrar no jogo da tourada. Quando o toureiro desiste, o touro dá-lhe uma leve pancada na cabeça, com o punho pechado, o que provoca seu desmaio. A pancada faz Paco se lembrar de como morreu em uma tourada passada. A consciência da morte transporta Paco a uma nova condição: ele assume a forma de mais um espectador esqueleto e começa a assistir sua primeira tourada nessa nova condição.

A pesquisa da qual este capítulo traz um recorte é qualitativa e de natureza interpretativa. Neste capítulo, para exemplificar como o modelo de leitura de narrativa visual exposto identifica e analisa os significados interpessoais de afeto de um curta-metragem de animação, distinguiram-se três procedimentos metodológicos: a segmentação da narrativa, conforme cinco dos seis níveis propostos por Iedema (2001); a anotação da narrativa visual com as categorias do afeto escolhidas; e a interpretação qualitativa dos dados.

O primeiro procedimento constou da segmentação da narrativa em tomadas, cenas, sequências e estágios (o quinto nível sendo o filme todo). Escolheu-se descartar o fotograma, fundamentado Graça (2006), que defende o movimento como o diferencial da animação, em relação a outras formas de desenho, movimento este ausente do fotograma. Com base nas características gerais de uma narrativa e nos traços salientes visuais distintos em cada trecho, dividiu-se a narrativa visual em três estágios: Orientação, Complicação e Resolução. O Quadro 2 resume a segmentação efetuada.

Quadro 2 – Níveis de análise do filme Bravura como um todo

| | | |
|---|---|---|
| **1. Primeira sequência (corresponde à ORIENTAÇÃO): apresentação do protagonista e do cenário. Composta das tomadas 6 a 24.** | | |
| Primeira cena | Tomadas de 6 a 15 | Paco dentro do camarim. |
| Segunda cena | Tomadas de 16 a 24 | Entrada de Paco na arena (percepção de que algo está errado). |
| **2. Segunda sequência (corresponde à COMPLICAÇÃO): interlocução Paco, touro e plateia. Composta das tomadas 25 a 62.** | | |
| Terceira cena | Tomadas de 25 a 26 | Abertura da porta (olho no escuro e silhueta do touro). |
| Quarta cena | Tomadas de 27 a 34 | Entrada triunfante do touro. |
| Quinta cena | Tomadas de 35 a 38 | Impasse entre Paco e o touro (este não coopera). |
| Sexta cena | Tomadas de 39 a 46 | Paco ensinando ao touro. |
| Sétima cena | Tomadas de 47 a 56 | Paco "seduzindo" o touro. |
| Oitava cena | Tomadas de 57 a 62 | Touro ensinando a Paco. |
| **3. Terceira sequência (corresponde à RESOLUÇÃO): Paco toma consciência da sua morte e a aceita. Composta das tomadas de 63 a 76.** | | |
| Nona cena | Tomadas de 63 a 69 | Lembranças de touradas e da morte. |
| Décima cena | Tomadas de 70 a 76 | Tomada de consciência e aceitação por Paco. |

Fonte: Abud (2023, p. 97).

O segundo procedimento consistiu na anotação das imagens da tomada selecionada para exemplificar a análise com relação ao sentimento de afeto, conforme Painter, Martin e Unsworth (2013). Sendo um recorte de Abud (2023)[5], isto foi realizado utilizando-se o *software* ELAN 6.1, por permitir a anotação paralela do vídeo e da audiodescrição, além da sua visualização simultânea. No caso de uma análise apenas imagética, este *software* permanece adequado.

O terceiro procedimento foi de análise e interpretação das categorias identificadas. Para tanto, no *software* Microsoft Word, foi gerado um quadro com todos os níveis de análise (Iedema, 2001) do texto visual. Para facilitar a visualização das análises das imagens, geraram-se tiras das imagens do curta-metragem no ELAN 6.1.

## RESULTADOS

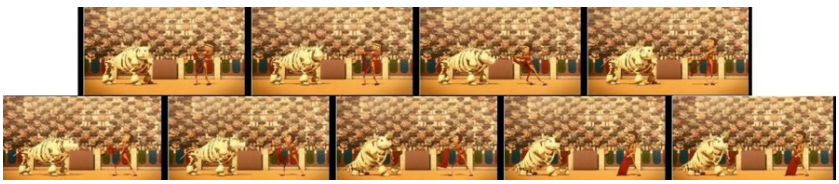
A cena 5 integra a Complicação da narrativa, quando o conflito se estabelece, e vai da tomada 35 à 38. A ambiência é ativada com vibrância, calor e familiaridade. Isso proporciona uma atmosfera de alegria, intensidade das emoções e proximidade do real. Em toda a cena 5, o touro e a plateia têm desenho minimalista (com menos expressão de sentimentos), enquanto Paco é retratado em um desenho mais expressivo afetivamente. A percepção do afeto pelo participante interativo aumenta ou diminui, conforme o plano em que a cena é filmada. Os planos abertos das tomadas 35 e 37 distanciam o observador das expressões faciais, mas destacam o antagonismo entre o touro e Paco. O ângulo oblíquo, em que se presencia boa parte da cena, limita o engajamento do participante interativo com os sentimentos. Nesses planos abertos, touro e toureiro são vistos, um de frente para o outro, com relativa proximidade entre os dois, considerando seus papéis an-

5 Os detalhes da metodologia original podem ser conferidos em Abud (2023, p. 69), disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/52305 .

tagônicos. Isso denota interação entre os dois. Somente a plateia está posicionada frontalmente ao observador. Os planos abertos permitem visualizar todas as atitudes corporais antagônicas simultaneamente e evidenciam a proximidade e orientação face a face das personagens.

A Figura 1 ilustra os recursos da tomada 35, em que o afeto encontra recursos favoráveis. O plano é aberto, o que ajuda a narrar a interação entre os dois participantes representados. O ângulo oblíquo pelo qual Paco e o touro são vistos, distancia o participante interativo deles. Os dois estão em uma orientação face a face, além de uma relativa proximidade. A tomada constrói pouca interação entre a plateia e Paco e o touro, por uma orientação lateral e uma grande distância. Mas embora distante do participante interativo e representado, a plateia é apresentada frontalmente ao participante interativo, o que é um recurso de engajamento. A plateia também é realçada pela gradação de número. Notam-se também os estilos minimalistas do touro e da plateia e o estilo mais expressivo de Paco, dando destaque às expressões deste último. O posicionamento do touro à esquerda e de Paco à direita da tela é entendido, de acordo com Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006), que são retomados por Iedema (2001). A personagem à esquerda representa o que é familiar (com o qual engaja-se mais afeto), e a da direita, o desconhecido.

Figura 1 – Tomada 35 da cena 5



Fonte: Elaborada pela autora a partir de *Bravura* (2014).

A tomada 36 (Figura 2) utiliza um plano fechado. Este confere relevo à reação emocional de dois esqueletos da plateia que trocam

olhares reprovadores, contra o fiasco que ocorre na arena. O afeto negativo é ratificado pelo ângulo horizontal frontal dos esqueletos que engaja o participante interativo. Os esqueletos estão muito próximos, sentados na arquibancada, significando uma interação muito forte entre eles. Há gradação na forma como a plateia ocupa toda a tela. O olhar dos esqueletos entra em contato com o participante interativo, convidando para uma interação, o que engaja afetivamente.

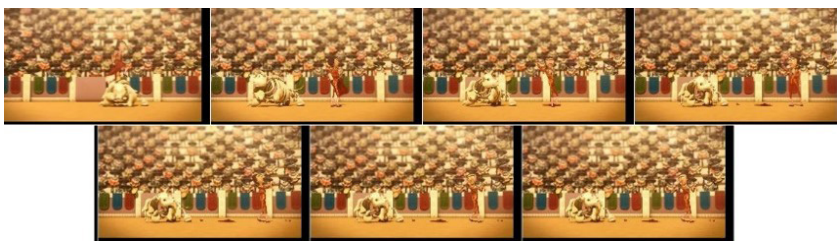
Figura 2 - Tomada 36 da cena 5.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de *Bravura* (2014).

Na tomada 37 (Figura 3), devido à movimentação de Paco, alternam-se diversas posições de orientação entre as personagens (face a face, de lado e de costas). Paco e o touro estão próximos um do outro, expressando uma interação intensa, enquanto a plateia está muito distante deles, limitando a interação. Existe gradação quanto à plateia, que está em grande número, quando aparece ao longe.

Figura 3 – Tomada 37 da cena 5.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de *Bravura* (2014).

Por meio de um plano médio, a tomada 38 (Figura 4) proporciona destaque à reação de Paco, quando se movimenta ao

tomar a decisão de convencer o touro a jogar a tourada. Em uma atitude corporal e facial de impaciência, Paco caminha da direita para a esquerda, o que Van Sijll (2017) aponta como causador de desconforto afetivo. Quanto ao envolvimento, o ângulo é oblíquo para Paco, ou seja, de distanciamento em relação ao participante interativo. Há pouco envolvimento afetivo entre Paco e a plateia, por se posicionarem lateralmente e muito distantes entre si. Paco está sozinho na arena, mas tem como pano de fundo a plateia muito distante, o que denota a pouca interação afetiva entre eles. A plateia instancia gradação por número, aumentando o engajamento sentimental do observador. A Figura 4 destaca a tomada 38.

Figura 4 – Tomada 38 na cena 5



Fonte: Elaborada pela autora a partir de *Bravura* (2014).

Globalmente, na linguagem visual, a cena 5 é o momento em que se coloca a problemática da falta de agressividade e combatividade do touro, iniciando a insatisfação de Paco.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com relação ao primeiro objetivo específico deste capítulo, observa-se que, na cena 5, as características da ambiência instanciam cores vibrantes, quentes e familiares, assemelhando-as com a realidade e trazendo um sentimento de alegria. O enfoque da cena 5 está na interação de Paco com o touro, manifestada, fundamentalmente, na proximidade média ou grande, na orientação face a face ou lado a lado, entre esses dois atores da tourada. Também ajudam a construir esse sentido: os planos abertos; o ângulo horizontal oblíquo. Os planos abertos mostram, simultaneamente, as atitudes de interação entre Paco e o touro. Os ângulos oblíquos ocorrem porque o enfrentamento, um de frente para o outro, coloca-os obliquamente em relação ao participante interativo.

Apesar de ser secundária na trama, na Complicação, a plateia está sempre representada, mesmo que de longe ou borrada. A plateia também é responsável pela instanciação de mais ângulos frontais, pois fica de frente para o participante interativo. Também recebe mais gradação de número. Esses recursos somados ajudam a manter a importância afetiva da plateia na narrativa. Plateia e touro instanciam um pathos com desenho minimalista, o que os tornam afetivamente mais apagados.

O afeto construído pela interação entre os dois antagonistas também é ressaltado. De fato, nas tomadas em que estão juntos, eles são representados frequentemente face a face, muito próximos ou próximos (essa proximidade ganha importância tendo em vista serem antagonistas). As emoções da plateia são o enfoque da tomada 36, na cena 5, com recursos como o plano médio e as expressividades gestual e corporal.

Atendendo ao segundo objetivo específico, o referencial de Painter, Martin e Unsworth (2013) permitiu a identificação dos sentimentos de afeto construídos pelas imagens em movimento, além de apontar detalhadamente quais recursos foram envolvidos nesta construção, tomada por tomada. Desta forma, pode-se presumir que este modelo de leitura de narrativas visuais possa ser replicado em outros tipos de pesquisas, que envolvam narrativas visuais por meio de desenhos estáticos ou de cinema de animação.

Nos desenhos feitos por professores de inglês em formação, nas pesquisas de Brandão, Oliveira e Santos (2023), observam-se claramente recursos de vários sistemas do modelo de leitura. Por exemplo, a participante Carla, da pesquisa de Ana Brandão, escolhe retratar a sua experiência em sala de aula, com dois esboços em linhas negras (Brandão; Oliveira; Santos, 2023, p. 296, 297) sobre o branco da folha. A ausência total de cores é caracterizada por Painter, Martin e Unsworth (2013) como ausência de ambiência e, portanto, como ausência das emoções expressas por elas. Os desenhos de Carla também são minimalistas, quando os partici-

pantes representados são desenhados com traços esquemáticos (Sistema de Pathos) que diminuem a expressão de sentimentos.

Isso condiz com o perfil da desenhista de buscar esconder suas emoções, conforme relatado por Ana Brandão. Para completar, como Brandão aponta, Carla também elimina do segundo desenho os traços faciais dos alunos, excluindo o afeto. Além disso, como identifica Brandão, o segundo desenho distancia a professora dos alunos, o que a distancia também afetivamente, segundo o Sistema de Proximidade. O fato de os alunos estarem de costas para a professora envolve o Sistema de Orientação, criando mais essa barreira afetiva.

Com relação aos desenhos da pesquisa de Vanessa Oliveira, a participante Guinever (Brandão; Oliveira; Santos, 2023, p. 299) desenha sua sala colorida, com cores vibrantes (intensidade afetiva), familiares (proximidade com o real), mas, em sua maioria, frias, pois predomina o azul, o violeta e o verde. As cores frias constroem um ambiente triste. Em sua interação, professora e alunos estão face a face, o que constrói interação. Em contrapartida, o participante interativo (o observador) se envolve mais com os sentimentos da professora, por ela estar parcialmente de frente. Ainda para o observador, os sentimentos dos alunos estão ausentes, pois os estudantes são representados de costas. A máscara hospitalar da professora é um elemento de destaque por ser da cor mais quente, o vermelho, em meio a tons frios. Isso levou a pesquisadora a entender a máscara como um instrumento de silenciamento da docente, podendo o vermelho ter o valor simbólico de violência. Por esse esboço de análise, pode-se inferir o potencial de uma leitura sob a perspectiva aqui delineada.

Por ser de outro tipo, ao representar uma linha do tempo com palavras escritas, o desenho da p. 301 (Brandão; Oliveira; Santos, 2023) não cabe no modelo de análise aqui delineado. Dentro do arcabouça sociossemiótico, a GDV de Kress a Van Leeuwen ([1996] 2006) ou a função representacional em Painter, Martin e Unsworth

(2013), trazem as ferramentas para ler adequadamente essa imagem de cunho mais simbólico. Para os desenhos contemplados em Brandão, Oliveira e Santos (2023), o modelo interpessoal elaborado por Painter, Martin e Unsworth (2013) é eficiente. Se as pesquisas que enfocam narrativas visuais de professores utilizassem imagens em movimento, a adaptação elaborada por Abud (2023) adequar-se-ia melhor.

Na próxima seção, procede-se às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo geral o de entender como o modelo exposto por Abud (2023) consegue contribuir para a leitura do sentimento de afeto em narrativas por imagens em movimento, no contexto do ensino de línguas. Como desdobramento deste objetivo principal, foram dois os objetivos específicos: 1. Exemplificar como esse modelo de leitura de narrativa visual identifica e interpreta os significados interpessoais de afeto de um curta-metragem de animação, na cena cinco (tomadas 35 a 38). 2. Sugerir como esse tipo de leitura pode contribuir no entendimento das emoções nas narrativas visuais de professores e de estudantes de línguas adicionais.

Com estes propósitos e dentro do escopo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o referencial teórico central foi o de Painter, Martin e Unsworth (2013) que trabalha a leitura de narrativas visuais de livros ilustrados. Para adaptar esse modelo de leitura às imagens em movimento no cinema de animação, Abud (2023) trouxe o aporte metodológico de Iedema (2001). Na análise da cena 5, neste capítulo, também foi citado Van Sijll (2017), para entender o significado do deslocamento de uma personagem.

Adaptando Iedema (2001), a metodologia incluiu três principais procedimentos. Primeiro, realizou-se a segmentação da

narrativa visual em cinco níveis de análise (tomada, cena, sequência, estágio e o filme todo). Segundo, houve a anotação, por meio do software ELAN 6.1, da narrativa visual da cena 5 de *Bravura*, conforme o Sistema de Afeto da função interpessoal, elaborado por Painter, Martin e Unsworth (2013). Terceiro, interpretou-se qualitativamente os sentimentos de afeto encontrados. Para a discussão dos resultados, revisou-se alguma bibliografia que já utiliza narrativas visuais na compreensão dos sentimentos de professores de línguas.

Entende-se que os objetivos estabelecidos foram atingidos. O capítulo delineou os referenciais teóricos necessários à leitura proposta por Painter, Martin e Unsworth (2013) e adaptada por Abud (2023). Também se expôs um exemplo de análise da cena cinco do curta-metragem *Bravura*, com as categorias de afeto identificadas. Discutiram-se os resultados. Por fim, buscou-se realizar uma ponte, entre as categorias de afeto e três pesquisas sobre as emoções dos professores de inglês, que usaram narrativas visuais.

Espera-se que este capítulo ajude a despertar o interesse pela abordagem sociossemiótica apresentada. Com efeito, acredita-se que é possível ampliar o uso desse tipo de leitura, para além dos livros ilustrados e dos filmes de animação, sendo a indicação dessa possibilidade a contribuição central do presente texto.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Janaína Vieira Taillade. **A expressão de sentimentos no curta-metragem *Bravura* e em sua audiodescrição**: um estudo comparativo entre a função interpessoal da narrativa visual e a valoração na linguagem verbal. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, p. 218-235, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/010318131033981152021062 6.

ABUD, Janaína Vieira Taillade. **Cotejo da função interpessoal entre o modo semiótico visual e verbal:** análise das convergências e divergências na expressão de sentimentos no curta-metragem Bravura e em sua audiodescrição. 2023. 326 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de

Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/52305. Acesso em: 04.09.2024

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 17, p. 83–112, 2017. https://doi.org/10.1590/1984-6398201610396

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **Arte da animação**: técnica e estética através da história. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, vol. 41, no. 4, 2018, pp. 506-531. https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036

BRANDÃO, Ana Carolina de Laurentiis. OLIVEIRA, Vanessa Aparecida de. SANTOS, Geralda Pereira. **A pesquisa narrativa visual e o estudo da identidade do professor de língua inglesa**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (62.2): 289-306, mai./ago. 2023.

**BRAVURA**. Produção: Leonardo Minozzo. Direção e roteiro: Giovanni Scoz Girardi. Roteiro: Luiz Gustavo Santos. Brasil: Cafundó Estúdio Criativo, 2014. Arquivo em formato AVI. 4 minutos e 15 segundos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XbGHux2F5Rg. Acesso em: 31 jul. 2018.

ECONOMOU, Dorothy. **Photos in the news**: Appraisal analysis of visual semiosis and verbal-visual intersemiosis. 2009. 397 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Sydney, Sydney, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/2123/5740. Acesso em: 5 set. 2024.

**ELAN** (Version 6.1) [Computer software]. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, 2022. Disponível em: https://archive.mpi.nl/tla/elan. Acesso em: 20 mar. 2022.

IEDEMA, Rick. Analysing film and television: a social semiotic account of hospital: an unhealthy business. *In*: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey (ed.). **Handbook of visual analysis**. London: Sage Publications, 2001. p. 183-204. DOI: https://doi.org/10.4135/9780857020062.n9.

MACKEN-HORARIK, Mary. Appraisal and the special instructiveness of narrative. **Text & Talk**, [*s.l.*], v. 23, n. 2, p. 285-312, 2003. DOI: https://doi.org/10.1515/text.2003.012.

MARTIN, James Robert. **English text**: system and structure. Amsterdam: John Benjamin, 1992. DOI: https://doi.org/10.1075/z.59.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Genre relations**: mapping culture. London: Equinox, 2008.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciados em letras. 2013. 301 f. Tese (Tese em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PAINTER, Clare; MARTIN, James Robert; UNSWORTH, Len. **Reading visual narratives**: image analysis of children picture books. Sheffield: Equinox, 2013.

VAN SIJLL, Jennifer. **Narrativa cinematográfica**: contando histórias com imagens em movimento: as 100 convenções mais importantes do mundo do cinema que todo cineasta precisa conhecer. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

# EMOÇÕES NO ENSINO DE LIBRAS

Ricardo Santos Dantas
Rodrigo Aragão

## INTRODUÇÃO

Apesar de pequenos avanços referentes a formações pontuadas sobre inclusão e acessibilidade, ainda assim, a escola foi, mediante um contexto histórico, e é um grande celeiro de exclusão para os[as] Surdos[as], principalmente por não reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua. Tratam-na como gestos, mímica ou, apenas, movimentos das mãos, excluindo toda a linguagem corporal vigente. Há um desconhecimento linguístico escolar que precisa ser repensado a partir de informações e propostas de aprendizagens. No decorrer da minha pesquisa intitulada Emoções em narrativas de Corpos Surdos (Dantas, 2023), foi possível reconhecer que na construção das narrativas realizadas por todos[as] os[as] participantes, a maior queixa estava relacionada à falta de comunicação como estratégia de acessibilidade linguística. Ou seja, um problema de política linguística, já que a Lei 10.436 (Brasil, 2002) propõe o uso da Libras como parte de alguns currículos acadêmicos e que seja ensinada na escola numa perspectiva bilingue.

As tantas emoções iniciais apresentadas como negativas pelos participantes trouxeram-nos reflexões com a quase certeza de que resultado final da pesquisa não chegaria a uma proposta de transformação positiva. Insistentemente e buscando novas

estratégias como oficinas de cores, de colagens descritivas, de desenhos mesclados com o texto escrito foi possível esperançar caminhos de retroalimentação e modulações positivas. Esse passo, inclusive, foi bem marcante em muitos dos participantes. Havia um avanço e um retrocesso paralelamente. Era como se se tratasse de um resgate das dores, tristezas, dos ódios de professores e professoras; das decepções vivenciadas nos espaços escolares e suas promessas de inclusão com acessibilidade, para, enfim, compreender-se o que havia de errado por ser uma pessoa surda.

As imagens retratando os[as] profissionais da educação foram sempre representadas como emoções de ódio e raiva. Há narrativas que denunciam as posturas desses profissionais na sala de aula, como, por exemplo, de darem as costas e falarem compulsivamente, de não, pelo menos, colocarem em pauta a emoções como amor, afeto, atenção. A negação dessa ampla estratégia comunicacional colocava os professores e professoras como culpados, pois, de qualquer sorte, até o olhar também era negado. Era como se eles[as] não quisessem acessar o acolhimento, embora saibamos que não se trata de culpabilizar meramente os profissionais da educação, pois há um sistema linguístico maior dominando as escolas: o ouvintismo e o oralismo[1]. Há relatos que também colocam a escola nesse mesmo lugar. Por exemplo, o relato do participante *Boa Noite* tocou bastante nas emoções dos demais. Ele disse que "a escola sempre foi um desafio. Envolvia professores, a forma da sala de aula, os colegas, [...]. Era um desafio aceitar isso. Eu era obrigado a aceitar esse inferno na minha vida" (*Boa Noite* durante a aplicação da NA in Dantas, 2023, p. 137). E até se escondia debaixo da cama para não ir à escola. Ou seja, "as identidades construídas na e pela linguagem são identidades múl-

1 O ouvintismo — as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos — e o oralismo — a forma institucionalizada do ouvintismo — continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (Skliar, 2013, p. 15).

tiplas, dinâmicas e permeadas de uma multiplicidade de fatores emocionais, sociais e ideológicos" (Aragão, 2007, p. 15).

Há, em diversos relatos, demarcações de dores, de silenciamentos, de exclusão, mas há também, momentos de superação e pensamento de revolução se revelando em outros tantos excertos colhidos até o final da pesquisa. A tese se concretizou por diversos momentos de escuta ativa, momentos catárticos de emoções durante as narrações pessoais dos[as] participantes sob o protocolo de pesquisa a Pesquisa Narrativa. Também utilizamos colagens descritivas, além de questionários, atividades com as cores e com as emoções. Para tanto, compreendendo o universo visual da pessoa surda, a Libras estava o tempo inteiro sendo utilizada. Também, muitos momentos fora da pesquisa traziam resultados enriquecedores, o que era gravado por mim no meu celular, como uma espécie de diário de bordo.

A pesquisa contou com sete participantes do sexo masculino e uma participante do sexo feminino, totalizando oito pessoas. O lugar da pesquisa foi a Sala de Educação Espaço-Visual do Colégio Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – CIOMF, localizado na cidade de Itabuna, no Estado da Bahia. Cada participante escolheu um nome fantasia, mantendo a sua identidade resguardada, conforme o Comitê de Ética em Pesquisa. São eles[as]: *Sol*, *Estrela Lua*, *Raiva*, *Boa Noite*, *Frio*, *Livre*, *Filme* e *Ninja*.

## EMOÇÕES E NARRATIVAS VISUAIS

Segundo Maturana (1997, p. 172b), "o ser humano adquire seu emocionar no seu viver congruente com o emocionar dos outros seres, humanos ou não, com quem convive". Essa inter-relação permite o linguajar de maneira fluídica cujo respeito permeia sobre as diferenças dos corpos, e "as emoções necessitam da dialógica para se manifestar a partir das conversações" (Dantas, 2023, p. 32). No entanto, para que as práticas comunicacionais aconteçam, são

necessárias estratégias de buscas para que o outro se manifeste de tal forma que, conjuntamente com outras relações, seus enunciados se reverberem como caminhos e passos para transformar o que era estático, o que causava sofrimento e dor em emoções positivas, tudo a partir do ato liberador do emocionar, pois "uma vez que nos damos conta dessas coisas, podemos encontrar uma prática que nos libere das ideologias muito antes das catástrofes, sem termos que esperar pela catástrofe para que nos libertemos" (Maturana, 1997a, p. 44).

Na Pesquisa Narrativa visual, tudo se ressignifica, à luz da Biologia do Conhecer, indicando que "é mais produtivo e iluminador compreender emoções como a vergonha, a timidez e a ansiedade não como traços intrínsecos, [...], mas como fenômenos socialmente construídos nas experiências cotidianas dos estudantes" [...], bem como dos participantes Surdos[as] desta pesquisa, "em seus contextos de aprendizagem" (Aragão, 2007, p. 4).

Aragão (2007), um dos pioneiros nos estudos sobre emoções de professores[as] de línguas, dialoga com a Biologia do Conhecer e com as Pesquisas Narrativas Visuais, a fim de que, a partir de procedimentos de observação, os[as] participantes de sua pesquisa pudessem refletir sobre suas próprias aprendizagens, com base no momento que revelam os marcos positivos e negativos em suas trajetórias, identidades, sentimentos, desafios e conflitos. Ele também "defende a tese de que as emoções, reflexões e histórias de aprendizagem dos[as] participantes da pesquisa modulam suas ações em sala de aula (Dantas, 2023, p. 54). Conforme Aragão (2007, p. 101):

> As colagens foram propostas como meio expressão emocional e identitária. Sentimentos, emoções e identidades são difíceis de serem descritos em nossa cultura. A utilização de imagens para ilustrar emoções vividas [...] poderia ser produtiva e facilitadora

> da expressão à maneira de seu uso em psicoterapias. [...], as colagens foram iluminadoras quanto a fenômeno de interesse, além de terem permitido a expansão e revisão dos temas centrais [...]

Imbricadas a essa proposta, estão as narrativas, as experiências e histórias contadas a partir de colagens que representam um novo fazer dentro da pesquisa acadêmica. A partir de estudos realizados por Aragão (2007) sobre a narrativa visual, muito se tem discutido sobre o fazer do pesquisador e sua relação com participantes que utilizam de pesquisas narrativas visuais. Há um universo interpretativo intenso e de grande potência quando as imagens descrevem emoções para além de uma escrita formal (Dantas, 2023).

O uso dessa metodologia para os[as] participantes Surdos[as] calhou perfeitamente diante do plano visual que permeia a Libras. Contar a própria história, com resgate de narrativas sobre a escola e todo o corpo compositor daquele espaço, apontou colagens surpreendentes e ricas para interpretar, traduzir, significar e reverberar a vida. Esse processo era inquirido quando uma produção imagética ocorria, tudo para manter a fidelidade daquilo que os[as] participantes queriam, de fato, dizer e/ou denunciar: "[...] Os professores sempre oralizavam nas aulas, e muitas vezes não havia intérpretes de Libras. Era como se eu não existisse [...]" (Texto sinalizado por *Frio* durante aplicação da Colagem Descritiva) (Dantas, 2023, p. 43).

Numa "[...] Pesquisa Narrativa, os participantes e o pesquisador são compreendidos como co-construtores e como co-agentes envolvidos na construção da pesquisa" (Aragão, 2008, p. 298). Portanto, no decorrer deste trabalho de pesquisa, muitas emoções foram pontuadas em meu corpo. Percebi que o caminho desejado era o caminhar exato para propor reflexões e escutas (visuais) ativas a fim de identificar os elementos transformacionais presentes

em cada um[a]. A trilogia Pesquisa Narrativa, Colagem Descritiva Visual e Emoções apontou trilhas capazes de retroalimentar nossas maneiras de pensar, sentir e viver a vida. Foi um linguajar que se refez por vias diversas, mas que se chegava a um único propósito: a provocação para as transformações e rompimentos com lugares indesejáveis nos corpos partícipes.

## LÍNGUA DE SINAIS E ENSINO

De acordo com a Lei n. 10.436 (Brasil, 2002), em seu artigo primeiro, "é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados". Ainda, a título de lei, o parágrafo único diz que:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002).

Dessa forma, a negação do ensino de uma língua natural para quem necessita dela como sobrevivência e existência, negar-lhe é ir de encontro ao que consta na Constituição Federal, assim, como em documentos oficiais relacionados à acessibilidade e inclusão das diferenças. A princípio, quando iniciamos a pesquisa em campo, um dos maiores impasses estava relacionado à ausência de um ensino humanizado para os[as] participantes dela. Havia o relato sobre uma escola negada, uma língua negada e um intenso caldeirão de emoções consideradas negativas pelos participantes: "A professora fala de costas, aponta para o quadro e o rosto acompanha o quadro. Eu não enxergo a sua boca, porque ajudaria na

leitura labial que faço um pouco [...]". Assim disse o participante *Sol* num relato sobre a sua colagem descritiva e junto a isso a imagem que denunciava o cumprimento da lei. Ele segue a sua narrativa: "É uma solidão enorme, mesmo tendo muitas pessoas ali" (*Sol*, Colagem Descritiva, 2023) (Dantas, 2023, p. 44). Vale ressaltar que "no processo de aprendizagem de uma língua, seja no berço familiar, seja na escola, emoções diversas se manifestam e interferem nesse processo linguístico" (Dantas, 2023, p. 53).

Como proposta de obter melhores resultados, buscamos categorizar, de maneira agrupada, as análises a partir de repetição lexical no decorrer dos encontros presenciais. Assim, tais resultados foram organizados por: (1) Emoções e Família; (2) Emoções e Escola; (3) Emoções e Professores[as]; (4) Emoções e Identidades Surdas. Salientamos que:

> [...] todas as atividades perpassavam por emoções diversas que denunciavam essas quatro categorias, sendo que todas estavam diretamente relacionadas à ausência de comunicação, ou seja, tratavam de aspectos linguísticos ou de políticas linguísticas não solucionadas (Dantas, 2023, p. 120).

Essa dinâmica metodológica permitiu entender que a ênfase que as emoções se apresentavam dentro do espaço escolar, estava diretamente relacionada à questão da ausência comunicacional. Havia, dentro desse lugar "de todos e para todos", uma negação linguística que foi capaz de despertar as mais dolorosas emoções nos Corpos Surdos.

## NARRATIVAS VISUAIS

A Narrativa Descritiva, ou Colagem Descritiva, trata-se de uma prática que quebra o paradigma da sisudez de pesquisas objetivas e tão somente, racionalistas, sem qualquer envolvimento

emocional ou lúdico (Dantas, 2023, p. 110). Em "[...] muitas reuniões de reflexão sobre seus sentimentos e crenças", percebemos que os[as] Surdos[as] "[...] começaram a se sentir mais confiantes com um ambiente mais lúdico e alegre nas reuniões [iniciais] do projeto" (Barcelos; Aragão, 2018, p. 254) e também durante as reuniões para a pesquisa de fato. Segundo Weller e Bassalo (2011, p. 284), "[...] vivemos em um mundo hipervisual, onde a imagem exerce um papel fundamental de identificação, divulgação ideológica e socialização de significados". Esta proposta de coleta de dados escritos e das colagens de imagens, pinturas e desenhos nortearam as análises sobre as emoções narradas "[...] como meio de expressão emocional e identitária" (Aragão, 2007, p. 101).

Para Souza e Olária (2014, p. 7), a "[...] imagem é um produto que revela a visão de mundo, expressa a sensibilidade e a intencionalidade de seu autor na captura de determinado momento da realidade", uma estratégia para estimular o uso imagético como um despertar de emoções. Inserimos, também, um trabalho com categorias que foram "[...] empregadas para se estabelecer classificações. [...] Trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso" (Gomes, 1994, p. 70), bem como: "[...] categoria geral, entre outras, de representação social. Essa categoria estaria sendo entendida como pensamentos, ações e sentimentos que expressam a realidade em que vivem as pessoas, servindo para explicar, justificar e questionar essa realidade" (Gomes, 1994, p. 70).

Para esta participação criativa, foram utilizados livros em desuso, revistas, tesoura, cola, papel ofício, lápis de cor etc., com o objetivo de perceber como os[as] participantes se descreveriam em diversos cenários de suas memórias: da escola, da família, da vivência com colegas e vizinhos, das violências simbólicas.

Elementos como cores, traços, riscos, espaços vazios foram separados pelo critério de semelhança, o que permitiu a realização das análises, pois "[...] a eficácia da imagem não se deve somente

à transmissão do conhecimento visual, legível, invisível, mas ao não conhecimento transmitido" (Souza; Olária, 2014, p. 16). Além disso, é "[...] fundamental que as ciências humanas e sociais reconheçam o potencial das imagens com fins de investigação social" (Weller; Bassalo, 2011, p. 284), o que reforça a ideia de que essa proposta de pesquisa tem sido um grande ganho para pesquisas qualitativas, e "[...] essa ferramenta oferece maior liberdade em relação à linguagem, isto é, para falar do que sentem em determinados momentos de uso da língua" (Silva, 2020, p. 45, grifo meu).

## VENDO RESULTADOS

A partir de agora, apresentamos dois resultados, dois recortes obtidos durante a pesquisa e as diversas propostas metodológicas aplicadas a fim de validar o esperado. O critério de escolha é porque a primeira, *Estrela Lua*, é a mais velha e porque seu processo de alfabetização e letramento tanto em Libras quanto em segunda língua (L2) atravessaram por marcas sociais de violência e de dor numa época em que sinalizar era motivo de agressão física e psicológica. "Sua escolha do nome perpassa por seus caminhos espirituais, na crença pelos elementos da natureza presente sem sua religiosidade chamada "Cultura Racional Superior"" (Dantas, 2003, p. 101).

Ela, no período da pesquisa, estava com 51 anos. Já foi casada, tem um filho e já é avó. Nasceu surda e sempre estudou em escola pública. Aprendeu a oralizar, porque era essa a maneira apropriada e 'correta' para a existência de uma pessoa surda no universo ouvintista. Oralizando, seria aceita e respeitada – era esse o discurso. Isso lhe custou marcas no corpo e na alma. Passou por psicólogos, fonoaudiólogos e professoras que a viam como pessoa doente.

O segundo escolhido é o participante *Raiva*. A escolha do seu nome fantasia determinou um olhar mais aguçado durante a pesquisa. Por que Raiva? Estava com 25 anos no percurso: "Disse

que tem raiva de muitas coisas, principalmente por não dominar muito a Libras. Disse, [ainda] naquele momento: Minha escola não me ensinou a minha língua" (Texto sinalizado por *Raiva* durante a escolha do pseudônimo) (Dantas, 2023, p. 103). *Raiva* passou 19 anos sem saber a própria língua. Achava que todas as pessoas eram iguais a ele, ou seja, surdas. "Calou-se com o semblante de raiva" (Dantas, 2023, p. 103). Ainda assim:

> Sua raiva era a sua força para transformar a vida. Era positivo ver essa emoção em seu corpo, assim ele buscaria reflexões críticas e eu sempre o incentivei a buscar a sua independência, enquanto pessoa inteligente e capaz. E ele sinalizava com as duas mãos me pedindo calma, porque era muita emoção vindo à tona. Era o seu momento catártico (Dantas, 2023, p. 104).

No decorrer da pesquisa, os[as] participantes retroalimentaram suas narrativas o tempo inteiro, num movimento circular que necessitava de repensar os percalços de um passado repleto de emoções como ódio, nojo e repulsa da escola.

## *ESTRELA LUA*: UMA BUSCA INCESSANTE POR RESPEITO

As colagens descritivas de *Estrela Lua* sempre apresentavam uma relevância significativa. A sua experiência etária anunciava uma espécie de dois universos totalmente diferentes. O primeiro, porque ela fez parte de uma geração que tinha, de fato, seu corpo vetado de qualquer uso de uma linguagem corporal sinalizada. Suas mãos foram amarradas e o ensino oralista foi exigido, trazendo no bojo uma série de agressões [físicas e psicológicas]. Ela só queria vivenciar sua experiência linguística, usando a Libras como sua identidade [Surda][2]. A escola foi o espaço mais doloroso

2 Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos (Perlin, 2005, p. 63)

em suas narrativas. Faltava-lhe o acolhimento, a compreensão e a aceitação de sua condição de pessoa surda. O ostracismo era a sua estratégia de sobrevivência. Paralelo a esse universo preto e branco, sem cores, havia, ainda assim, esperança de se encontrar nas possibilidades coloridas de ser ela mesma. Trata-se de perceber que:

> A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades para resistirem ao poder. Aí pode dar início ao que chamo de situações dominantes de tentativa de reprodução da identidade ouvinte, com atitudes ainda necessárias para sustentar as relações dominantes (Perlin, 2005, p. 64).

Suas experiências durante a pesquisa reverberaram o discurso que negaria às novas gerações surdas, a ideia de que havia ali somente corpos presos ao simples ato de usar as mãos, sem quaisquer outros direitos linguajeiros vigentes.

Figura 1: Colagem descritiva de Estrela Lua: lembranças da sua história.



Fonte: Dados da Pesquisa (Dantas, 2023).

No segundo momento de sua trajetória, conforme a figura acima, *Estrela Lua* intensifica a sua dor e o seu esvaziamento emocional. Ela propõe essa narrativa, mas intensifica o novo fazer. Como se a sua história pessoal se tornasse motivo de rever o que está acontecendo enquanto prática segregacionista para pessoas Surdas, num paralelo entre o ontem e o hoje:

> Há relatos de sofrimento e muita tristeza. Seu corpo é o espaço para perpetuar a raiva das professoras, da escola, da família e de colegas. O que modulou suas emoções foi a memória sobre o processo de ensino-aprendizagem da L2 no passado, cujo fazer era à base da violência física e emocional (Dantas, 2023, p. 135).

Suas narrativas visuais denunciam o silenciamento linguístico que de seu corpo é arrancado violentamente. A língua de sinais é a sua peculiaridade, é o seu humanismo político. E a escola contraria seu fazer político-pedagógico e de acessibilidade. Há uma enxurrada de emoções consideradas negativas corroendo sua existência:

> Suas narrativas ainda se permeiam reclamações. O narrar traz as rasuras sempre que ela compara as duas professoras que passaram por sua vida. Ele retoma as suas histórias como um grito de repúdio, de revolta. Consertar o passado já não era possível (Dantas, 2023, p. 136).

Em sua narrativa visual, *Estrela Lua* se reporta a duas professoras no passado. Ela dá destaque à professora 'Emília', tratando-a como a professora que lhe ensinou a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Indo muito além de um ensino de uma língua, ela descreve o amor, a atenção, o cuidado – emoções que a fizeram ser feliz por

um determinado tempo. Mas, a vida se tornou caos, pois já não havia mais a professora 'Emília'. Por diversos fatores, *Estrela Lua* foi transferida de escola, porque, dentro das leis ouvintistas e oralistas, não havia mais a necessidade de inclusão. A nova professora era o oposto do amor desenhado. Deixava-a de castigo, agredia-a fisicamente e a condenava por ser Surda. Sua experiência escolar arrancou o seu desejo de sonhar, de planejar sua própria existência. Junto a esse desespero, vieram as emoções de rancor, ódio, nojo, tristeza e muita dor. O que lhe ocorreu, de fato, está diretamente relacionado ao que afirma Louro (200, p. 6):

> Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

No entanto, o que está diante dela e o que foi percebido durante o processo da pesquisa é uma imensa vontade de reagir à subalternidade imposta, de romper com o "cativeiro da hegemônica experiência ouvinte" (Perlin, 2005, p. 63).

Figura 2: Entrevista Semiestruturada com Estrela Lua lembrava da Escola.

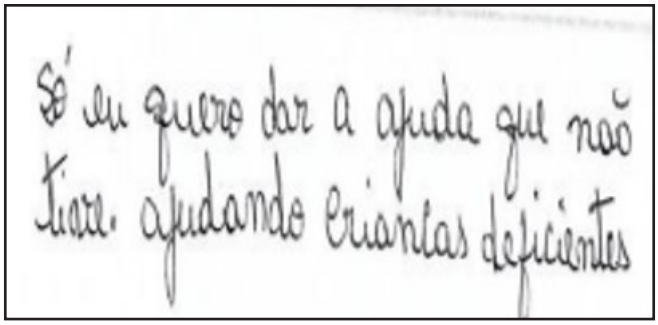



Fonte: Dados da Pesquisa (Dantas, 2023).

Essa era a nova imagem construída por *Estrela Lua* sobre a escola. Um lugar cuja experiência se representava como tristeza. Porém, numa perspectiva de refletir sobre o passado e a exclusão, ela, ainda assim, plantava seus sonhos em suas práticas profissionais. Tornou-se professora. Queria fazer diferenças na vida de outras crianças Surdas:

> Ela retoma as suas histórias como um grito de repúdio, de revolta. Consertar o passado já não era possível. Porém, mesmo com tantas emoções negativas, Estrela Lua até riu de algumas lembranças que viveu. Estava quebrando paradigmas e se retroalimentando de maneira positiva. Disse que é [era] possível encontrar muitos professores e professoras como a professora Emília. Nas conversações coletivas, ela se colocava como a conselheira (Dantas, 2023,136).

Figura 3: Oficina Pedagógica de como Estrela Lua se projeta no futuro




Fonte: Dados da Pesquisa (Dantas, 2023).

É possível identificar nos dois momentos acima, que "o conversar liberador foi necessário para as suas transformações. *Estrela Lua* não perdeu, do seu passado, a história que foi injetada na alma, mas se permitiu depor de maneira colaborativa no decorrer das oficinas. Já não era a mesma participante" (Dantas, 2023, p. 136). Desta forma, segundo Aragão (2007, p. 75), "[...] é a linguagem vivida em contextos socioculturais que possibilita o fenômeno da autoconsciência como a experiência mais íntima do ser humano". E assim se faz o processo de liberar emoções para efetivar o ato transformacional de tantas vidas.

## QUANDO RAIVA SE PERCEBE NO MUNDO

O papel de se reconhecer diferente numa sociedade que se propõe segregacionista já aguça a curiosidade para entender o que o participante *Raiva* tem a contar de suas narrativas e experiências enquanto pessoa surda. Descobre-se, politicamente, Surdo aos dezenove anos. Morador de uma cidade pequena, não havia comunicação em sua vida. A família utilizava de uma comunicação total, usando gestos e mímicas. Não havia uma gramática formal que lhe tornasse incluído na sua comunidade surda. A escola, o lugar esperado para o ensino e letramento surdo, não oportunizava

qualquer tipo de acessibilidade. Foi uma vida inteira no silêncio e na monorização social, um isolamento que fez com que esse participante se definisse como 'raiva'. Segundo Longman (2007, p. 42):

> Os Surdos 'apátridos', filhos de pais ouvintes, têm nas suas memórias subterrâneas o sentimento de exclusão em relação às suas famílias de ouvintes. A ausência de uma língua competente, por mais de dez anos, leva muitos desses sujeitos a pensarem que estavam sozinhos no mundo, impossibilitando a construção do seu passado e futuro.

E *Raiva* estava sozinho. Estava construindo um universo paralelo entre a sua existência e a sua negação pelo discurso opresso e segregacionista. Suas narrativas trouxeram elementos denunciadores de muitas emoções 'negativas' originadas na escola, na relação com professoras, familiares e colegas. Em sua narrativa autobiográfica, o uso *emojis* denuncia a raiva, a decepção. Ao mesmo tempo, ele usa a palavra 'escolhido' como uma estratégia de se auto definir como pessoa surda que necessitava do amor. Mas ele não se esgotava por inteira. Faltava-lhe estar numa relação de "coordenações de ações e emoções" (Maturana; Verden-Zöller, 2004, p. 33). O caminho tecnológico lhe refaz em contato com o mundo globalizado, o aproxima do outro e ele apresenta esse caminho tecnológico como uma proposta de sair daquele lugar e habitar outros mundos:

> Eu queria ouvir, mas Deus me fez Surdo. Eu sou diferente. Tenho que ser melhor e tenho que ter afeto pelos colegas Surdos iguais a mim. E afeto é fazer o bem e respeitar. Por isso gosto de estar perto deles [dos colegas Surdos], porque fico forte. Eu sei que o passado foi ruim e eu tenho raiva. Mas eu preciso mudar [...] né (Texto sinalizado por Raiva durante a aplicação da ES, 2023). (Dantas, 2023, p. 195).

É possível perceber que "[...] a autoconsciência [de Raiva] surge como um fenômeno processual de distinções de distinções e de coordenações de ações recursivas" (Aragão, 2007, p. 75). As suas retomadas de consciência ainda não o retira do lugar de emoções construídas de negatividades. Ele necessita de pares linguísticos para uma retroalimentação de fato. "Precisar mudar" é estar com seus pares debatendo outros caminhos de visibilidade.

Figura 5: Narrativa autobiográfica de Raiva




Fonte: Dados da pesquisa (Dantas, 2023).

Dando continuidade, *Raiva* identifica, numa imagem com crianças [ouvintes] sentadas, a escola desejada. Ao mesmo tempo, ele se auto descreve a partir de uma figura que representa a zombaria, o bullying, a discriminação. Há um sarcasmo, uma ironia na imagem. O ser desajeitado, desengonçado é como ele se vê representado diante dos demais colegas de escola. Há uma homogeneidade em todos da imagem; há uma diferença nele: é o estranho, o esquisito, o "doidinho", o que sofre bullying dentro e fora da escola.

Figura 6: Narrativa autobiográfica de Raiva sobre sua história de vida.
(Dantas, 2023).



Fonte: Dados da pesquisa (Dantas, 2023).

Há, também, em outra imagem, a identificação do olhar para dentro, uma busca do autoconhecimento a partir da autorreflexão. De um lado, a imagem é descrita como uma emoção de tristeza; do outro, é possível perceber o início de um processo de retroalimentação. Havia uma perspectiva de transformação, porque o *status quo* vigente, em *Raiva,* estava necessitado de ressignificação de um passado violento para um novo estar-em-si.

Figura 6: Oficina pedagógica: colagem de Raiva sobre a escola.



Fonte: Dados da pesquisa (Dantas, 2023).

Havia, portanto, "uma narrativa muito expressiva que se apresentou nas emoções de *Raiva*. [...] Quem o escutaria? Quem o enxergaria? Com quem ele sinalizaria sua Libras linguajeira? O

mundo imposto a ele não o permitia a convivência colaborativa" (Dantas, 2023, p. 193). Trata-se de perguntas e questionamentos que perpassavam e atravessavam o seu processo enquanto participante deste trabalho. Contudo, sua participação dentro de um coletivo permitiu um estar-em-si com os outros, cujas emoções de alegria, felicidade, amor, tranquilidade estavam por vir. *Raiva* pleiteava seu liberar para uma nova construção e constituição humana. Queria namorar, viajar, passear, conhecer lugares, trabalhar e ter seu próprio sustento:

> Eu quero tanto encontrar uma menina pra namorar, mas só aparece ouvinte. E eu não quero uma mulher ouvinte ao meu lado. Eu nunca saberei o que ela vai falar de mim diante de outras pessoas que também ouvem. [E concluiu]: Eu quero uma namorada Surda, porque assim, serei feliz (Texto de *Raiva* sinalizado durante Conversa Informal). (Dantas, 2023, p. 195).

E ele sabe com quem o seu relacionar-se deve acontecer. Suas narrativas descritivas apresentavam sempre o ouvinte como o grande responsável por sua infelicidade; o porquê lhe gerava tanta raiva. E por trás de toda essa reação apresentada por ele estava a negação da comunicação, ou seja, da sua língua primeira, a Libras. Assim, "com a namorada Surda as conversações fluiriam, o linguajar reverberaria o amor e as emoções de conforto, de afeto, contrariando o apoderamento, o agenciamento dos controles sobre [seu corpo] e suas diferenças" (Dantas, 2023, p. 195). Esse autoconhecimento, a partir da autorreflexão, justifica o quanto ser vivo é um sistema dinâmico, capaz de se transformar e ter o domínio de suas estruturas (humanas) (Maturana; Varela, 2001). O emocionar, por exemplo, enquadra-se nessa estrutura.

Segundo Aragão (2007, p. 75), "é a linguagem vivida em contextos socioculturais que possibilita o fenômeno da autoconsciência como a experiência mais íntima do ser humano" e, dessa

forma, a recursividade vigente nas ações de *Raiva* ampliaram possibilidades diversas como, por exemplo, uma autodeclaração sobre sua nova maneira de ser:

Figura: Colagem descritiva de como Raiva se vê no futuro.




Fonte: Dados da pesquisa (Dantas, 2023).

É notória a transformação de *Raiva*. Ele se encontrou por via dos encontros diversos. As escutas (sinalizações) ativas possibilitaram que ele se encontrasse diante das narrativas dos pares, pois havia elementos simbólicos semelhantes ali, porém em contextos socioculturais diferentes. Em momentos das filmagens, *Raiva* já se apresentava sorridente, cheio de vida e de desejos. Ressurgiu, assim, um novo observador construindo oportunidade para a sua existência. "E por isso precisamos de terapias, para recuperar nossa saúde psíquica, mediante o resgate do respeito por nosso corpo e emoções [...]" (Maturana; Verden-Zöller, 2004, p. 84) e o que, de fato, ocorreu foi um reencontro com a própria identidade que, aos 19 anos, ainda não havia sido desvelada em sua existência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Aragão (2005, p. 117) é possível "promover espaços de reflexão em conjunto de várias formas [...], iniciada através da escrita de uma narrativa autobiográfica sobre a história pessoal e escolar do aluno e do professor", da família e dos amigos também. Tais narrativas autobiográficas, por meio das colagens descritivas, proporcionam uma maior fluidez simbólica no que tange à liberdade criativa e lúdica numa pesquisa qualitativa. Trata-se de

um novo olhar sobre o que há de imagético e de como as imagens podem permitir descrições e análises profundas, pois envolvem traços, cores, nuances e texturas.

Tratando-se dos[as] Surdos[as], as colagens descritivas se combinaram perfeitamente com a estrutura da línguas de sinais, uma língua espaço-visual, que envolve não só as mãos, mas também, o corpo todo. O resultado foi de grande valia, porque os[as] participantes puderam recortar, colar, pintar e manifestar as suas emoções conforme os protocolos requeridos na pesquisa.

Muitas das imagens estavam conectadas diretamente às emoções, a princípio, consideradas negativas e depois foram se transformando em imagens que significavam leveza, alegrias, felicidades, diversos indícios de transformações a partir de um liberar positivo. Além disso, ficou notoriamente esclarecido que todas as emoções vivenciadas na escola, com professores e colegas, estavam diretamente relacionadas à ausência da comunicação, ou seja, do não pertencimento linguístico dentro dela.

Desta forma, fica determinado, novamente, que as políticas linguísticas são lutas por acessibilidades que devem estar em pauta em tantas outras políticas governamentais. O resultado deste trabalho proporciona novas discussões e debates em congressos, seminários, estudos acadêmicos além dos debates políticos sobre acessibilidade e inclusão.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6YPR88/1/rodrigo_aragao_tese.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101- 120, 2005.

ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/D7GkvbGtXPTZX5gmZzxTJGS/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, p. 506-531, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330782561._Emotions_in_Language_Teaching_A_Review_of_Studies_on_Teacher_Emotions_in_Brasil. Acesso em: 22 jan. 2020.

DANTAS, Ricardo Santos. **Emoções em Narrativas de Corpos Surdos**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Santa Cruz: Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL. Ilhéus, BA: UESC, 2023.

GOMES, Romeu. A análise de dados de pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

LONGMAN, Liliane Vieira. **Memórias de Surdos**. Recife: Massangana, 2007.

LOURO, Guacira. **Pedagogias da Sexualidade**. *In*: LOURO, Guacira (org.). O corpo educado – Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000. p. 5-24.

MATURANA, Humberto. A Biologia do Conhecer: suas origens e implicações. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997a. p. 31-52.

MATURANA, Humberto. Ontologia do Conversar. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997e, p. 167-181.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

SILVA, Francielle Ferreira. **As emoções no processo de formação inicial de licenciados em Espanhol na UESC**. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020. Disponível em: http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201810100D.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves; OLÁRIA, Vânia. Outros olhares sobre o uso da imagem em pesquisa qualitativa: o exercício com a interpretação de Didi Huberman. **Comun. & Inf.**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 6-22, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/31812/17608. Acesso em: 2 dez. 2109.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 284-314, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/soc/v13n28/10.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

# RESGATAR OUTRAS HISTÓRIAS E VISUALIZAR SONHOS DESEJADOS NA PESQUISA NARRATIVA

Rodrigo Camargo Aragão

## INTRODUÇÃO

Nesse capítulo final, elaboro um texto narrativo para me conectar com a pesquisa narrativa que venho desenvolvendo. A partir disso, vou ligando a narrativa aos capítulos desse livro. Lanço mão de alguns conceitos centrais que aproximam o quadro sistêmico da pesquisa narrativa. Esses conceitos são marcados em negrito para destacá-los como conceitos chave. Ao fazê-lo, procuro organizar confluências epistemológicas e metodológicas dos capítulos do nosso livro em conversação com outras referências atuais publicadas na Linguística Aplicada internacional. Ao longo, faço referência aos aprendizados que vem se consolidando na reflexão sobre a pesquisa narrativa visual e o que podemos visualizar como demandas para continuidades e lacunas a serem preenchidas. Ao término, indico como o momento atual nos convida a sonhar com outras narrativas, resgatar outras histórias e visualizar outros futuros. Assim, no que segue, articulo uma epistemologia que tem orientado as práticas de pesquisa narrativa que tenho produzido em conjunto com as participantes das pesquisas.

Em 2003, quando realizei minha pesquisa de campo para o doutorado, estava imerso em um contexto acadêmico marcado por debates acalorados sobre as inter-relações entre cognição, linguagem e cultura. Na época, estávamos envolvidos em discussões acerca do resgaste do papel do corpo na aprendizagem à luz de epistemologias como a Cognição Corporificada (Nuñez, 1997), a Cognição Situada (Lave; Wenger, 1991), a Biologia do Conhecer (Maturana, 1998; Maturana e Varela, 2001), e a Linguística Antropológica (Duranti, 1997). Essas epistemologias enfatizam o papel agentivo do corpo na cognição e destacam a relevância da linguagem na experiência de fenômenos associados aos estudos da consciência (Nuñez, 1997). O corpo, como aponta Damásio (1994), compreende a base de todo nosso pensamento, sentimento e ação. Nessa perspectiva, a aprendizagem se baseia em **ações corporais multissensoriais** situadas em espaços e tempos. Somado a isso, me questionava porquê o componente emocional da cognição era tão pouco trabalhado nas pesquisas.

Assim, já envolto na maneira como Maturana e Varela (1991) discutiam o conceito nessa linha epistemológica, a partir da biologia do conhecer, me interessei cada vez mais sobre como as emoções se articulavam a cognição. Seguindo essa linha de pensamento, se a aprendizagem é uma experiência baseada na **multimodalidade** e na **sensibilidade corporal**, eu precisava dialogar com estratégias de pesquisa que se alinhassem a essa epistemologia. Isso me levou a **pesquisa narrativa**, e ao uso de diferentes recursos áudio visuais que, naquela época, ainda não estavam consolidados como o que hoje chamamos de pesquisa narrativa visual. Era preciso desenhar uma metodologia de estudo de campo que não se limitasse a gerar documentos de pesquisa unicamente centrados na língua escrita ou falada, como entrevistas e questionários.

Tínhamos já em curso, aqui na Linguística Aplicada brasileira, a pesquisa narrativa, difundida pioneiramente por João

Telles (1998, 1999, 2000). Quando fui a campo, pesquisas sobre autonomia com uso de narrativas autobiográficas estavam no embrião do projeto AMFALE na UFMG, coordenado pela profa. Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Entre 2005 e 2008, a professora Vera Menezes coordenou o projeto "Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras - AMFALE". Embora essas ideias já estivessem circulando, não havia ainda uma presença demarcada do uso de imagens, colagens, desenhos e outros recursos áudio visuais para pesquisar a aprendizagem de línguas em sala de aula. De forma que eu não tinha ainda disponível naquela época uma metodologia de pesquisa denominada de narrativa visual.

Como meu estudo envolvia uma mistura de observação participante com pesquisa narrativa, me baseei na pesquisa de Laura Miccoli (1997). No segundo semestre de 2003, adentrei uma sala de aula e sua comunidade educativa com a qual convivi durante um semestre letivo. Durante esse período, as estudantes que participaram da pesquisa escreveram narrativas autobiográficas sobre suas histórias de aprendizagem de inglês, elaboraram o que chamei de 'colagens descritivas', com imagens e textos acerca de suas emoções na sala de aula, foram incentivadas a manter diários escritos, se viram em situações de aprendizagem na sala de aula em sessões de visionamento com gravações em áudio e vídeo das aulas, realizaram entrevistas semiestruturadas e conversas informais comigo e responderam a um questionário final para avaliarem nossa experiência de pesquisa. De posse de todos os documentos de pesquisa gerados, escrevi textos narrativos individuais das histórias vividas entre cada participante e eu. Somente após a escrita das narrativas, procurei estudar padrões que se destacavam entre as participantes.

De todos esses instrumentos de pesquisa, apontei na época que as colagens visuais e os desenhos foram propostos como meio de expressão emocional e identitária. De fato, à medida que

as primeiras atividades visuais foram geradas, fui ficando entusiasmado. Eram imagens muito ricas e denotavam a importância desse recurso para as pesquisas de cunho reflexivo sobre emoções, crenças e identidades. Assim como Ana Carolina Brandão aponta em seu capítulo aqui nesse livro, o trabalho com narrativas visuais é sempre experimental e criativo. Foi justamente com os documentos visuais que as experiências de aprendizagem das estudantes em sala se conectavam a suas emoções na reflexão. Experimentei o uso de colagens, desenhos à mão livre e filmagem das aulas que foram usadas em sessões de visionamento (Aragão, 2007, 2008).

Como as instruções demandavam das estudantes a elaboração de narrativas visuais sobre suas identidades e emoções na aprendizagem de inglês no passado, presente e futuro, os documentos visuais foram propiciando a constituição de narrativas potentes. Nesse ponto, a conexão entre a formulação de que todo ser vivo é um sistema dinâmico em contínua mudança, e a perspectiva histórica e processual da pesquisa narrativa, formavam uma liga engenhosa. Emoção se constitui como disposição corporal que embasa a linguagem, a cognição, a reflexão e demais ações situadas. Com isso, fui formulando as primeiras inflexões sobre pesquisa narrativa e biologia do conhecer.

Nesse primeiro trabalho, ao constituir um diálogo entre a biologia do conhecer e a pesquisa narrativa, fiz a primeira proposição de uma abordagem sistêmica para a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como forma de superar a dicotomia teoria-prática que se apresenta comumente no campo de aquisição de segunda língua e estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas (Aragão, 2005). A partir de um ensaio narrativo de uma participante da pesquisa de doutorado, argumentei que suas emoções e sua história de vida modulavam suas ações em sala de aula. Demonstrei como narrar a própria experiência fomenta a emergência de uma atitude reflexiva capaz de promover um deslocamento para novas emoções que podem a levar para outras

ações. Foi nesse mesmo ano, conforme Barcelos (2020) aponta, que foi publicado também um trabalho com uso de desenhos e autorretratos de estudantes de língua inglesa na educação básica (Lima, 2005). O estudo também não se denominava ainda de narrativa visual.

Em 2007, defendi a tese de doutorado. Nela, dei continuidade aos argumentos feitos na publicação anterior demonstrando como as histórias de aprendizagem e as emoções influenciam a maneira como as estudantes agem na sala de aula. Aprofundei a defesa de que ao narrarem suas histórias de aprendizagem as estudantes passam por um processo no qual se dão conta de múltiplos aspectos que influenciam sua aprendizagem. E, assim como a aprendizagem, a reflexão também é um processo modulado pelas emoções. Levantei a discussão de que o valor da reflexão está na possibilidade de a estudante assumir sua responsabilidade pelo curso de sua própria história. O diálogo de ideias entre a biologia do conhecer e do amar de Maturana com a Pesquisa Narrativa geraram desdobramentos com o intuito de contribuir para o fortalecimento de áreas de pesquisa que têm como interesse: a) as práticas identitárias; b) a relação entre crenças, identidades emoções; c) o caráter fluído e instável das emoções na aprendizagem, na reflexão e nas identidades dos estudantes; d) o falar inglês (Aragão, 2008).

Nesse mesmo ano em que publiquei um artigo em uma chamada especial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada sobre pesquisa narrativa (Aragão, 2008), é também publicado um livro seminal do campo. *Narratives of learning and teaching EFL* foi organizado por Paula Kalaja, Vera Menezes e Ana Barcelos (2008). A obra é uma primeira iniciativa no campo sobre pesquisa narrativa no ensino e na aprendizagem de inglês com pesquisadores importantes de diversos países, como a Finlândia, o Brasil, o Japão, a Inglaterra e a China. Surge aqui, pela primeira vez na área, uma seção somente para narrativas multimodais com

capítulos de Menezes (2008), de Nikula e Pitkänen-Huhta (2008), e Kalaja, Alanen e Dufva (2008).

Observamos nesses capítulos, estudos pioneiros sobre narrativas multimídia (Menezes, 2008), autorretratos desenhados por estudantes finlandeses de inglês (Kalaja, Alanen e Dufva, 2008), e fotografias como porta de acesso a histórias de aprendizagem de estudantes finlandeses de inglês (Nikula e Pitkänen-Huhta, 2008). Essas pesquisas destacam, por um lado, o pioneirismo com narrativas multimídia de Menezes (2008) e por outro, os estudos pioneiros com narrativas visuais e conceptualizações metafóricas sobre aprendizagem das pesquisadoras Finlandesas, ambas referências importantes nos estudos sobre narrativas visuais. Um ponto de destaque aqui é para a análise de metáforas que tem forte relação entre cognição visual e linguagem. E é para esse ponto de interseção com a linguagem que dou continuidade a narrativa que estou desenvolvendo aqui.

## A CONFLUÊNCIA DA VIRADA METAFÍSICA COM A VIRADA NARRATIVA

Venho argumentando desde os trabalhos iniciais em Aragão (2005, 2007, 2008) que uma profunda conexão entre a pesquisa narrativa e o conjunto de ideias expostas por Maturana e Varela (2001) na Biologia do Conhecer tem relação com o fenômeno da linguagem. A linguagem como coordenação de ação mútua, não tem lugar no corpo, mas depende sempre dele para sua realização em encontros corporais recorrentes. Como Maturana (1997) argumenta, gestos, sons, cheiros, toques, olhares, e posturas corporais podem participar de um fluir recursivo de coordenações consensuais de ações em que se configura a atividade de linguagem. O **linguajar**, ou ação da linguagem, se dá como um operar em um espaço recorrente e recursivo de distinções de distinções e de coordenação de ações mútuas recorrentes.

Nessa linha aqui, Maturana (1997, p. 168-169) indica que aquilo que chamamos de palavras são nós de coordenações de ações, em que um observador pode conotar sentidos às coordenações de ações das quais ele ou ela vê como determinados significados em gestos, sons, toques, ações ou posturas corporais. Dito em outras palavras, **o corpo**, no fluir da atividade linguajeira, faz sempre uma **operação multimodal** e **multissensorial** no fluir das coordenações de ações. É a **linguagem** que nos **possibilita** também criarmos um **presente**, um **passado** e um **futuro**, já que o corpo vive um contínuo presente. Como Maturana argumenta (1997, 1998), somos porque somos na linguagem. A cognição, ou o ato de conhecer um mundo, se dá na atividade de linguagem. Mundos são dependentes de linguagem em suas constituições. De forma que quando dizemos que uma pessoa representa sua experiência com imagens, sons e outros recursos multimodais, ela não está simplesmente representando algo, ela está criando um mundo na linguagem. Escrever e desenhar são atos de criação. Aquilo que denotamos como **simbolização** e **representação** são **atos secundários** ao agir e criar na linguagem.

Assim, o conhecer, a cognição, não é uma percepção, no sentido de uma captação, apreensão e internalização de algo externo. Nem é a manipulação de símbolos ou a mediação de construtos psicológicos através de representações mentais. O **conhecer** é o **transformar-se** em uma contínua **história de relações** e ações recorrentes que podem gerar comportamentos que se estabilizam e geram padrões observáveis na conduta. Com isso, Maturana (1997, 1998) elaborou uma **virada na metafísica** tradicional **do ser**, - que tende a assumir que o mundo que vivemos preexiste ao nosso viver nele, para uma **metafísica do fazer** em que **o mundo que vivemos existe a partir do nosso operar nele**. Abandona-se aqui a noção de um observador, uma pessoa na linguagem, como uma entidade transcendental que usa outras entidades transcendentais como instrumentos para representar um mundo que preexiste a atividade de distinção e ação com esse mundo.

Observar é uma operação humana que requer linguagem junto com a consciência que a pessoa sabe que está agindo na observação de algo. Surge aqui a distinção de si mesmo como aquele que observa. Notem aqui a possibilidade de entendermos a nós mesmos como **sistemas linguajeiros autoconscientes**. Observar é também auto refletir-se. Observadores agem na autoconsciência quando sabem que usam uma distinção para distinguir algo. Estão atentos sobre si quando percebem algo. Em processos de reflexão na linguagem, entramos em novas operações em que passamos a **ser meta-observadores** quando tratamos a nós mesmos como objetos que observamos, operando como observadores de nossas próprias observações e alteramos nossa consciência.

Se tornar conscientes que estamos observando e aí se tornar conscientes de estar conscientes que é você mesmo que faz as distinções, nos leva a outro domínio de experiência. A continuidade dessa **virada metafísica** na obra de Maturana se articula com **a virada narrativa** uma vez que o processo de narrar a própria experiência se insere em um domínio de meta-observação, como explicitado acima. Particularmente, tecnologias de reflexão multimodal e multissensorial, como aquelas associadas a pesquisa narrativa, fomentam ainda uma virada na meta-observação sobre o campo das emoções, como veremos. Por ora, no que segue, vamos examinar a relação entre meta-observação e as dinâmicas de deslocamento da experiência imersa em **auto reflexividade narrativa**.

Maturana (2001) indica como a explicação de uma experiência gera uma reformulação da própria experiência a partir da operação da linguagem que dá origem a essa experiência, que pode ser aceita por aqueles que vivem a experiência. Nesse processo, a explicação está na distinção linguajeira da experiência, e não na experiência em si. Como Maturana (2001) aponta, a explicação da experiência é sempre uma proposição explicativa que reformula a experiência com base em critérios de validação compartilhados

por uma comunidade que aceita a explicação como tal. Em outras palavras, uma explicação tende sempre a constituir a reformulação de uma experiência de acordo com um determinado critério de aceitabilidade.

Cria-se aqui a possibilidade de pesquisar eventos vividos, - percepções, sentimentos, identidades, crenças, interesses, - relacionados com a experiência analisada que pode, por sua vez, ter implicações para uma outra compreensão da experiência com impactos para revisão nas avaliações da primeira experiência analisada. Essa **virada recursiva** pode detonar deslocamentos na reflexividade do meta-observador. Assim, em processos pautados na recursividade, emergem oportunidades para **geração de novas experiências** com base em experiências prévias. Esses são fenômenos em que, em cada giro recursivo, não se volta à mesma experiência, mas se desloca e aí **surge uma nova observação**, uma outra dimensão relacional sobre si mesmo e seu entorno.

Notem que no devir cognitivo e linguajeiro da reflexão, configurações de identidade, contexto e tempo vão se deslocando mutuamente (Aragão, 2008, 2022). Aqui há deslocamentos entre pessoa e meio (Aragão; Dias, 2018). Em situações de virada recursiva, seguimos uma contínua transformação de nossas circunstâncias, já que meio e ser vivo mudam em conjunto. O viver é uma história de mudanças estruturais, e os seres humanos, imersos intimamente no linguajar e emocionar em seu conversar, vivemos repetição e recursão e, nesse último, surgem novos domínios no fluir linguajeiro.

Na **recursividade**, temos a possibilidade de realizar distinções sobre distinções já efetuadas, ao operar com elementos da experiência com outro elemento da experiência que concatena um novo elemento como seu resultado. Nesse caso, distingue-se algo secundário sobre algo já distinguido anteriormente. Essa operação pautada na distinção da distinção, ou da experiência sobre a experiência, sentada em resultados de uma operação

anterior, gera elementos novos como a própria distinção de ser quem realiza essas diferentes distinções de que forma, por qual razão, de qual maneira, e com qual sentido. Nessas últimas operações, em que narramos distinções do eu, das identidades e da autoconsciência, temos sempre a oportunidade de **deslocar nosso conversar**, nosso linguajar e emocionar sobre nós mesmos em fluxo com nosso entorno, e com isso viver alterações em nosso espaço psíquico e relacional.

Nesse sentido aqui, as ações daqueles que narram sua experiência são alteradas em virtude de suas próprias descrições. Vamos aqui compondo e recompondo sentidos às experiências vividas. O uso de estratégias de reflexão narrativa multimodal que nos projetam a compor um passado, um presente e um futuro são sempre ricas oportunidades constituir novas composições àquilo que se viveu, se vive ou viverá. Vejam aqui como uma **virada metafísica** do ser para o **fazer** e do ser no **narrar** se articulam. Conforme Ana Carolina Brandão nos coloca em seu capítulo nesse livro, podemos visualizar porque o ato de narrar envolve "simultaneamente descrição e intervenção [...] uma descrição confere significado à experiência, mudando, assim, o curso e a qualidade da experiência" (Clandinin; Rosiek, 2007, p. 44). Para Brandão "a narrativa se constitui pesquisa e formação, tanto para os meus participantes de pesquisa quanto para mim". Como argumentei, vamos transformando em conjunto, como sistemas interdependentes.

Como diversas autoras que compõem nosso livro nos indicam, as reflexões proporcionadas pela constituição de traços, linhas, curvas, cores, geometrias, movimentos e sons, podem mobilizar nosso corpo de diferentes maneiras e assim provocar deslizes no emocionar, no linguajar e no agir. Notem que o uso de recursos multimodais é capaz de sensibilizar diversos campos sensoriais que tendem a ser silenciadas quando levamos em consideração apenas o ambiente linguajeiro do oralizado e

do escrito. A ampliação do repertório sensorial também tende a aguçar as poéticas e as estéticas da beleza e do encanto. Como venho sugerindo, na coordenação de ações e nos giros recursivos da experiência reflexiva, podemos compor ricas combinações de nós nas coordenações e nos giros reflexivos. Essas combinações tendem a ficar mais densas e complexas à medida que orquestramos diferentes modalidades de significação. Assim como apontado nos capítulos do nosso livro, outras autoras têm indicado também como a pesquisa narrativa com seus métodos visuais e multimodais tem potencial de adensar a reflexividade dos participantes dos estudos (Brandão; Oliveira; Santos, 2023; Chik; Melo-Pfeifer, 2020; Kalaja; Melo-Pfeifer, 2024; Melo-Pfeifer, Kalaja, 2024; Silva, 2020)

E é aqui na reflexão, ao narrar o fluxo do nosso próprio viver, podemos nos dar conta da maneira como nossas histórias, preferências, desejos, gostos, crenças, identidades e interesses tendem a guiar nossas escolhas, decisões e ações. Reitero ainda, como apontei anteriormente que as ações que surgem como consequência da autoconsciência do que se vive depende do espaço emocional no qual uma pessoa entra depois do surgimento dessa autoconsciência. O fluir de sua ação não tende a ficar fundamentada na emoção presente na reflexão, mas pode passar a outro domínio no qual outros elementos e emoções podem entrar em jogo aí nessa nova experiência modulando novas ações devir contínuo no espaço e no tempo (Aragão 2007, 2008).

A pesquisa narrativa com uso consertado de um amplo espectro de recursos de reflexão multimodal, nos oportuniza o contato com nós mesmos em espaços de respeito mútuo, confiança, empatia, em domínios de acolhimento e cuidado. Como estou dizendo, podemos refletir e auto-observar-se. Pois a reflexão se fundamenta no emocionar do desapego, na disposição para ver aquilo que não era visto. Esse processo demanda ambientes de confiança e sentimentos de cuidado mútuo. É com isso que

podemos nos dar conta de nós mesmos e, a partir daqui constituir outras histórias desejadas. É no emocionar do desapego que nosso olhar se abre para o espaço sempre menos visto do não-racional (o espaço emocional dos desejos, das preferências, das crenças, das ideologias) e aqui nos voltamos a nós mesmos – para nossa dinâmica emocional.

Ao nos vermos conscientes do papel das emoções como fundamento das razões – decisões e ações -, destacamos o poder da racionalidade na compreensão do humano. Como Maturana (1997) indica, a responsabilidade e a liberdade emergem da reflexão sobre nós mesmos. A responsabilidade se encontra quando sabemos se queremos ou não as consequências de nossas ações. Já a liberdade está na reflexão acerca do nosso agir quando sabemos se queremos ou não queremos nosso querer ou não querer suas consequências (os resultados e os quereres sobre aquilo que sabemos).

Nessa linha epistemológica, como indiquei, as emoções se configuram como disposições corporais dinâmicas que tendem a modular os domínios de ações possíveis de serem estabelecidos num determinado momento. Dessa maneira, as emoções são processos que ocorrem na dinâmica corporal que embasam diversos outros processos no âmbito das ações e relações da pessoa em seu meio tais como o domínio do pensar, o domínio do linguajar, o domínio do observar, os domínios do aprender e do ensinar, dentre tantos outros possíveis. À medida que vamos tecendo recursões na linguagem, vamos especificando em conjunto um mundo que configuramos. Não há mundo independente de nossa configuração dele. Essa é a nossa liberdade e responsabilidade. E com isso passo agora para as questões que tem norteado o fazer da pesquisa narrativa.

## FUNDAMENTOS E QUESTÕES DA PESQUISA NARRATIVA

É com base nessas ideias que venho me perguntando: Como e por que as pessoas ensinam e aprendem do jeito que ensinam e aprendem? Quais as relações históricas entre nossas experiências pessoais de vida e a sala de aula? Como essas experiências interagem entre si e modulam-se mutuamente? Como compreender nossa experiência de educação linguística como resultado da produção de narrativas compartilhadas? De que maneira a produção de narrativas multimodais fomentam a consciência sobre o papel das emoções e da cultura em sala de aula? Quais as relações entre cognição, emoção e identidade à medida que tecemos narrativas acerca da educação linguística? De que maneira a investigação narrativa pode enriquecer a educação linguística?

Como os trabalhos que compõem essa obra, muitos baseados em Clandinin e Connely (2000), é preciso fomentar o conhecer sobre as raízes históricas de nossas práticas e experiências cotidianas através do uso de estratégias de pesquisa narrativa. Nessa obra seminal, os autores fornecem uma fundamentação para as formas narrativas da cognição e da pesquisa na experiência humana à luz de Dewey (1933).

Nessa abordagem, participantes de pesquisa e pesquisadoras são todas compreendidas como cogeradores de um estudo, como coagentes envolvidos na investigação. Assim como um corpo está sempre situado em um ambiente que gera com sua estrutura viva, uma pesquisa está situada narrativamente. Para Clandinin e Connelly (2000), a pesquisa narrativa é capaz de explorar as experiências como são vivenciadas no ***espaço tridimensional*** da pesquisa – o temporal, o espacial e o social-pessoal. Assim, estamos sempre situados num contexto histórico. A ênfase na qualidade das experiências vividas por educadoras na construção de suas histórias pessoais e coletivas de vida e de pesquisa são tomadas como as raízes históricas de muitas de nossas práticas educativas.

Estamos sempre ensinando e aprendendo no dia a dia, das situações mais corriqueiras às práticas mais institucionalizadas, configuradas nos vários espaços em que vivemos no papel de estudantes, docentes e pesquisadores. Um processo que configura aprendizagens sempre contínuas e situadas. Como uma referência crucial no trabalho dos autores, John Dewey (1933), o filósofo pragmatista e intelectual educacional norte-americano, já dizia: ***a vida é a educação***. Para Dewey (1933), a experiência é fruto de nossas relações nos diversos espaços que compartilhamos com outros no viver. Segundo ele, a aprendizagem ocorre, com outros, continuamente numa perspectiva histórica. Seu conceito de ***continuidade*** aponta para as relações sempre históricas dos nossos afazeres presentes. Assim, vamos vivendo nossas experiências sempre partindo de um lugar que pode se situar no passado, no presente ou quando projetamos um futuro.

Segundo Dewey (1933), ao pensar sobre a aprendizagem, devemos sempre ter em mente o passado que levou a este presente e que pode nos projetar para um determinado futuro. Ou seja, a aprendizagem tem sempre uma raiz histórica de interações prévias. Clandinin e Connely (2000) sugerem que a narrativa é tanto objeto de estudo como método. Nossas experiências são marcadas por narrativas temporais fragmentadas e em fluxo contínuo. Como os autores argumentam, na pesquisa narrativa damos estrutura às nossas experiências ao contar nossas histórias às outras pessoas. A **investigação narrativa** compreende a **experiência situada de corpos em movimento**. Isso é crucial.

Nossas vidas são tecidas por histórias e narrativas complexas. Nossas identidades profissionais são constituídas nas confluências de narrativas pessoais e profissionais e as histórias daqueles que constituem nosso meio de experiências, de modo que o coletivo e o pessoal são fios que produzem uma mesma imbricada teia. Somos indivíduos na coletividade, como nos sugere a biologia do conhecer de Maturana. Ao narrar suas experiências, uma pessoa

pode se conscientizar e agir coerentemente com seu emocionar. Como sugere Telles (2004, p. 80-81), no processo de recontar seu viver estudantes e docentes podem se tornar conscientes de suas histórias e, assim, podem também reavaliar histórias prévias e partir para outras histórias com as quais desejam viver. Na **atividade narrativa**, há um processo de **autoconhecimento** no qual pode-se questionar sua própria conduta e agir em conexão com a compreensão de sua experiência e desejo.

À luz de quadros teóricos da corporeidade como a biologia do conhecer, posso destacar que a pesquisa narrativa nos sugere que: a) a qualidade da experiência humana é o foco principal de investigação; b) as vidas são tecidas por um processo histórico, situado e multifacetado; c) o conhecimento é fruto da transformação mútua com outros num espaço particular de convivência; d) o ato de narrar, que envolve o entrelaçamento de emoção e razão no linguajar reflexivo, fomenta o auto-observar-se como impactos nas maneiras como a pessoa compreende a si própria e ao seu entorno experiencial; f) em consequência, a historicidade narrativa é um potente provocador de atitudes reflexivas, que pode vir a produzir um agente consciente da relação entre emoções e linguagem em suas escolhas e a consequência de suas ações. Com base nos conceitos e argumentos explicitados nessa parte do capítulo, na próxima seção, exploro articulações entre sistemas e narrativas multimodais. Ao fazê-lo, irei destacar o potencial dessas inter-relações para provocarmos **reflexividades** e potencialidades de **deslocamentos** nos sistemas linguajeiros.

## SISTEMAS E NARRATIVAS MULTIMODAIS

Tenho pesquisado o ensino e a aprendizagem de línguas à luz de **abordagens sistêmicas** (ver Aragão, 2005; 2022a). Um dos pontos que destaco em Aragão (2019) e Aragão (2022a) tem a ver com o tipo de narrativas que podem ser tecidas nas conversações

com pesquisadoras. Um conjunto multimodal de textos de campo nos apresenta sempre um emaranhado de histórias e relações. Assim, esses textos de campo vão compondo um sistema conosco. A pesquisadora se insere como parte desse sistema que observa e busca escutar atentamente as histórias de quem se auto pesquisa. Quando interagimos em uma rede de relações interdependentes que mantém o sistema como ele é, essa forma de **interação** é cunhada como **agonal** (Maturana; Porksen, 2004). Ou seja, se age em harmonia na manutenção da dinâmica já conservada de comportamento do sistema. Nada tende a se alterar em interações agonais.

Por outro lado, uma **interação ortogonal** ocorre quando uma pessoa interage de uma maneira que não mantém o sistema como está, mas provoca perturbações, deslocamentos, desarranjos, que podem impactar em algum ponto da estrutura daquele sistema. Nesse caso, a interação é posicionada em um ângulo que se insere nas intercessões do sistema de forma a provocar alterações na história conservadora daquele sistema. A abordagem apropriada para uma interação ortogonal em sistemas humanos é o fomento a meta observação autoconsciente, em que outras formas de linguajar a si mesmo podem emergir, na base de uma biologia amorosa (Aragão, 2022a). O ambiente de escuta atenta às composições narrativas de estudantes e docentes sobre suas experiências provoca por si só deslocamentos que expandem os domínios de ações dos agentes (Aragão, 2005, 2007, 2022a, 2022b, 2023).

A pesquisa narrativa abre espaço para que sistemas culturalmente conservados em bases de conversação patriarcal possam se deslocar em contradição com sua conversação. Em narrativas baseadas na cultura patriarcal não se espera ser acolhido e ter sua narrativa percebida como valiosa, como nossas pesquisas têm amplamente indicado (Aragão, 2023). Além disso, quando se abre campo para falar de si, com uso de imagens e recursos baseados nas artes, novamente quebramos uma conservação dos sistemas

que não exibem como comportamento padrão o trabalha reflexivo sobre os espaços das preferências, crenças, desejos e sentimentos. Como temos argumentado, permanecemos fluindo em uma deriva cultural centrada na ação e não na reflexão (Aragão, 2023). Ainda aqui, outra quebra de expectativa se dá com o uso de recursos multimodais para realizar um estudo sobre si mesma.

Sobre isso, Brandão, Oliveira e Santos (2023, p. 302), ao discutirem o valor de métodos visuais em estudos narrativos na Linguística Aplicada, falam que comumente nas pesquisas o "desafio foi lidar com o estranhamento - tanto do participante quanto nosso - ocasionado pela falta de experiência com materiais visuais". As autoras destacam esse estranhamento com a metodologia, mas também destacam que com as metodologias visuais é possível "ter uma compreensão mais holística da experiência de se constituir como docente de língua inglesa, e de proporcionar a professores oportunidades criativas de refletir sobre sua trajetória profissional".

Nesse sentido, as metodologias narrativas nos possibilitam agir em pontos de intersecção de relações históricas do passado com nossas ações presentes e possibilidades de visualização de nosso futuro. Retomo aqui a importância do conceito de continuidade e de espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Nas seções anteriores procurei amarrar esses conceitos com as ideias de linguagem nas viradas metafísicas suscitadas pela biologia do conhecer. Particularmente, temos notado que quando projetamos visualizações futuras das identidades, outras emoções e cognições acompanham as imagens e novas histórias podem vir descontinuando histórias prévias. É aqui que outras histórias desejadas podem ser avaliadas e assumidas como novas empreitadas.

E, sobre esse ponto, como argumentei em Aragão (2005, 2022a), possibilidades de deslocamentos nos sistemas dependem do agenciamento de auto-observação em conjunto com alterações no linguajar e no emocionar. Imagens são poderosas aqui.

De forma que ao perceber-se desejando uma outra identidade e uma outra narrativa, é preciso se envolver com outras histórias e se deslocar daquela com a qual não se deseja seguir mais. Os deslocamentos precisam ser acompanhados de outras narrativas e outras emoções. Sem isso, tendemos a não alterar o comportamento conversador dos sistemas (Aragão, 2022a). E como seres linguajeiros que somos, podemos sempre constituir outros mundos no nosso linguajar e emocionar. Como veremos mais adiante, esses deslocamentos são favorecidos quando temos às nossas mãos recursos de visualização de identidades imaginadas (Aragão, 2008, 2011; Brandão, nesse livro; Brandão; Oliveira; Santos, 2023; Ruohotie-Lyhty, Aragão, Piktanen-Huhta, 2021, 2024).

No que segue, procuro estabelecer confluências entre os trabalhos que compõem nosso livro e tendências recentes observadas em outras obras publicadas no contexto internacional da Linguística Aplicada.

## CONFLUÊNCIAS CONCEITUAIS CONTEMPORÂNEAS

Ao avaliar as contribuições valiosas das autoras que compõem essa obra, observamos como os diversos dispositivos visuais, como fotografias, colagens, imagens digitais, desenhos, autorretratos, trechos de filmes, podem todas nos apresentar um amplo caleidoscópio com gatilhos de múltiplas e ricas histórias. E vejam como a combinação de diferentes modalidades semióticas para compreensão e reflexão da complexa experiência de aprender e ensinar línguas tende a ser mais rica do que o uso de apenas uma modalidade de linguagem. O uso diverso de recursos de linguagem para investigação expande nosso repertório criativo e nos dá liberdade para constituição de reflexões que me parece fomentar maior possibilidade recursiva em que deslocamentos novos podem emergir. Notem também como o uso da pesquisa narrativa visual tem potencial para fomentar novas histórias com os participantes.

Principalmente quando usamos algumas estratégias de produção de narrativas com foco no processo e com uso de narrativas sobre o passado, o presente e o futuro com identidades imaginadas.

A virada metafísica discutida anteriormente, com base em algumas ideias de Maturana (1998, 2001), se somam à virada narrativa (Kalaja; Pitkanen-Huhta, 2018) e também à virada emocional (Barcelos, 2015). Metodologias visuais e baseadas nas artes tem enorme potencial de mobilizar as emoções expandindo o repertório de constituição de um espectro mais amplo e rico de valorização da sensibilidade e dos afetos.

Assim como a pesquisa sobre as emoções desafia modelos exclusivamente racionalistas da cognição, o uso de recursos multimodais e multissensoriais alarga e desafia práticas de pesquisa baseadas somente em texto escrito ou oral, como no uso quase que único de geração de documentos de pesquisa com questionários e entrevistas. Nosso livro vai na direção de outras obras recentes que indicam essa questão. É preciso nos deslocarmos de práticas de pesquisa centradas somente na interpretação de discurso oral ou escrito através da análise de trechos de entrevistas e de questionários.

Na introdução do livro recente de Kalaja e Pfeifer (2024, p. 13-14), sobre narrativas visuais e multilinguismo para justiça social, as autoras destacam como a pesquisa com narrativas visuais pode ser considerada inovadora. Em primeiro lugar, elas reconhecem a saliência da relação entre **emoção e cognição**, e dão destaque para como as emoções são elementos fundamentais na aprendizagem, no ensino e na pesquisa. De fato, como temos observado no campo, e esse livro caminha nessa tendência. Desde 2008, a atenção dada às metodologias visuais tem acompanhado discussões sobre o papel das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas.

Sobre isso, Chik e Mello-Pfeifer (2020) realizaram uma meta síntese de 44 artigos que utilizaram metodologias visuais publi-

cados em inglês entre 2000 e 2018. As autoras avaliaram como os métodos visuais estão sendo usados no campo da Linguística Aplicada internacional. Um dos principais resultados indica que a **dimensão afetiva** da consciência linguística é o **tema mais estudado** nos artigos e está no centro das análises e dos resultados dos estudos. De fato, com presença em 29 estudos dos 44 artigos analisados, a dimensão afetiva é a mais abordada, refletindo sobremaneira a forma como as pessoas se relacionam emocionalmente com a aprendizagem e o uso da língua.

Em segundo lugar, a pesquisa em narrativas visuais tende a favorecer outros modos de produção de textos, beneficiando a participação daqueles que podem se ver limitados pelo uso exclusivo do texto verbal, escrito ou oralizado. Dessa maneira, a Pesquisa Narrativa Visual oferece uma **voz multimodal** a públicos que carecem da cultura oralizada para se expressar, e assim, é uma metodologia inclusiva. A Pesquisa Narrativa Visual tem o potencial de **incluir maior diversidade** de atrizes na produção de conhecimento acadêmico. Em nosso livro, observamos também essa tendência. Vejam, por exemplo, o trabalho de Ricardo Dantas e Janaína Abud.

Ricardo Dantas, por exemplo, traz um recorte de sua pesquisa de doutorado sobre como as emoções modulam ações de um corpo surdo trazendo à tona o linguajar e o emocionar silenciado no contexto das exclusões sociais desses corpos. O autor argumenta que a partir da constituição de narrativas, a participante de sua pesquisa reconhece seu corpo, suas interseccionalidades afetivas como espaços de linguagem, quebrando o silenciamento histórico que tem a impedido de projetar novas formas de olhar os afazeres políticos. No decorrer do trabalho, o pesquisador aponta como a consciência aguçada nas narrativas, se articula a sentimentos de sofrimento e exclusão nas conversações culturais patriarcais da sociedade contemporânea.

Já Janaína Abud estrutura em seu capítulo um modelo de leitura do afeto de uma narrativa visual de um filme de animação brasileiro. A pesquisa trabalha a inclusão de Pessoas com Deficiência Visual no âmbito dos Estudos da Tradução, mais particularmente à Tradução Audiovisual Acessível. O modelo de leitura imagético para o trabalho com acessibilidade é articulado para o entendimento das emoções na área de ensino de línguas e formação docente. Ambos os autores trazem recortes de pesquisas maiores em torno dos estudos sobre Libras, Deficiência Visual e Acessibilidade com uso de narrativas visuais.

Em terceiro lugar, as pesquisas narrativas visuais reconhecem o valor de envolver os sujeitos nos processos complexos de aprendizagem e ensino de línguas na adoção de uma **perspectiva êmica**, baseada naquele que se investiga. E poderíamos adicionar nessa linha aqui a questão das abordagens narrativas visuais para a **reflexividade**. Todos os capítulos do nosso livro abraçam a relevância da adoção de uma perspectiva reflexiva baseada naquele que ensina ou aprende. As narrativas visuais fortalecem a reflexividade. Em seguida, explicito algumas confluências metodológicas e teóricas entre os capítulos do nosso livro à luz de discussões recentes sobre pesquisa narrativa.

## CONFLUÊNCIAS METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Na obra *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*, obra de referência organizada por Ronaldo Gômes-Júnior (2020), uma das pesquisadoras do nosso livro, Marina Morena Silva (2020), nos apresenta um panorama rico da pesquisa sobre narrativas multimodais em Linguística Aplicada. Ao usar o termo narrativa multimodal, a autora argumenta que "embora a literatura as classifique pela nomenclatura "narrativa visual", sua análise é multimodal" (Silva, 2020, p. 173). A pesquisadora percorre sua revisão com um argumento central de que os diversos modos de

linguagem em textos multimodais de pesquisa podem ter seus potenciais sentidos interpretados à luz de diferentes métodos de interpretação combinada.

Silva (2020, p. 173-178) desenvolve uma ampla revisão sobre narrativas multimodais e destaca em seu trabalho como a produção científica internacional tem maior parte de sua produção vinculado a desenhos de mão livre, principalmente, autorretratos. No Brasil, ela destaca que a maioria dos estudos revisados são de narrativas multimídia, associando o uso de tecnologias digitais à experiência de narrar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, as pesquisas possuem um número pequeno de participantes que tendem a ser professores em formação inicial de língua inglesa.

A análise de conteúdo tem sido a metodologia mais utilizada na análise de narrativas visuais (Kalaja; Alanen; Dufva 2008; Nikula; Pitkänen-Huhta 2008; Dufva; Kalaja; Alanen 2011). Silva (2020) argumenta que a análise de conteúdo pode ganhar ao ser combinada com outro método, como a análise semiótica social, que, para ela, permite uma análise mais completa e que consegue abarcar com maior complexidade o conjunto da experiência de estudante e docentes de línguas. Diante dessa realidade, Silva (2020, p. 174-175) destaca que estudos mais recentes têm procurado combinar mais de uma técnica de análise. Ela defende que a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996) apresenta maior número de subsídios para a compreensão de conteúdos multimodais, tornando-se importante na Pesquisa Narrativa.

Após a revisão de estudos em contexto internacional e nacional, a autora destaca que os métodos de análise mais usados nas pesquisas são: a análise de conteúdo e a Gramática do Design Visual. A autora faz algumas sugestões quanto a tendências futuras para a Pesquisa Narrativa Visual à luz de Van Leeuwen (2011) que destaca três campos principais dos estudos sobre multimodalidade: a **autorreflexividade**, o atendimento à **diver-**

**sidade cultural** e **envolvimento com a tecnologia** (Silva, 2020, p. 180). A pesquisadora sugere que carecemos de um trabalho com mais narrativas orais com filmagem em vídeo para que assim seja possível estudar a composição de "fala, gestos, ritmos, imagens em movimento, entre outros elementos". A autora acredita que essa linha de estudos deva ser produzida nos próximos anos, indicando assim "cada vez mais a necessidade de considerarmos a multimodalidade na Pesquisa Narrativa" (Silva, 2020, 181). Em linhas gerais, Silva (2020) argumenta ser necessário que pesquisas futuras possam preencher a lacuna de poucos estudos que analisam a multimodalidade em suas múltiplas possibilidades de análise e com foco em imagens em movimento.

A maioria dos estudos do nosso livro apresentam uma tendência para geração e interpretação de documentos de pesquisa com linguagem escrita, oral e imagética combinadas. Avalio que em nosso livro, as metodologias visuais não são apenas mais um recurso metodológico, mas entram na composição epistemológica e constitutiva das pesquisas. As metodologias visuais conversam com a linguagem escrita e oral. Dos nove capítulos que relatam pesquisas, três deles fazem análise conjugada com dois métodos: análise de conteúdo e gramática do design visual (Marise Guedes, Rodrigo Aragão; Luan Guanaes, Marina Silva). E, assim, vão na tendência apontada por Silva (2020).

Mais da metade dos capítulos fazem uso de desenhos à mão livre, o que nos conecta com os estudos pioneiros de narrativa visuais das pesquisadoras finlandesas (Kalaja; Alanen; Dufva 2008; Nikula; Pitkänen-Huhta 2008), bem como as primeiras experimentações com recursos visuais que utilizei (Aragão, 2007, 2008). E, embora ainda tenhamos uma quantidade significativa de estudos com a língua inglesa, quase metade das pesquisas são com outras áreas das linguagens como a língua espanhola, as artes, a libras e a tradução de filmes para deficientes visuais. Dessa maneira, podemos notar em nosso livro uma expansão dos objetos

e áreas de pesquisa com narrativas visuais. O contexto principal das pesquisas permanece sendo a formação inicial e continuada de docentes de língua inglesa em sua maioria. Isso reitera que precisamos alargar os espaços e campos das pesquisas para além da formação inicial e continuada.

Um ponto indicado por Silva (2020), e que nos parece que precisamos fazer mais, é o uso e análise de imagens em movimento como filmes, vídeos e filmagens. Em nosso livro, temos uma importante contribuição de Janaína Abud sobre esse aspecto. Me chama atenção que tenhamos poucos estudos com uso de filmagem de aulas ou de ambientes de educação linguística. Em minha pesquisa de doutorado, a filmagem das aulas conjugadas com sessões de visionamento fomentou uma rica reflexividade com as participantes. Entretanto, não realizei nenhum tipo de análise multimodal das filmagens da sala de aula, nem tampouco das nossas sessões de visionamento, que foram todas gravadas apenas em áudio. Essa questão merece uma revisão da literatura mais ampla para podermos avaliar com maior profundidade. Entretanto, os estudos reunidos aqui nos parecem indicar que precisamos expandir esse tipo de estudo e desenvolvimento de metodologias de pesquisa.

A forma como Janaína Abud estrutura um modelo de leitura do afeto a partir da narrativa visual de um filme de animação e procura sugerir como esse tipo de leitura pode contribuir no entendimento das emoções nas narrativas visuais de professores e de estudantes de línguas adicionais me parece extremamente rico. A pesquisadora destaca como seu modelo de análise de narrativas visuais de imagens em movimento tem potencial para os estudos sobre emoções na educação linguística. Além disso, a pesquisa trabalha a inclusão de Pessoas com Deficiência Visual no âmbito dos Estudos da Tradução, mais particularmente à Tradução Audiovisual Acessível. O modelo de leitura imagético para o trabalho com acessibilidade é articulado para o entendimento das emoções na área de ensino de línguas e formação docente.

Melo-Pfeifer e Kalaja (2024), ao produzirem um balanço dos estudos publicados em seu recente livro sobre narrativas visuais, multilinguismo e justiça social, indicam a importância de: a) expandirmos o uso de abordagens multissesoriais de pesquisa; b) alargarmos a geração de repertórios corporais de linguagem c) colocar a reflexividade discente e docente no centro do processo educacional; d) procurar relacionar as pesquisas com pedagogias de educação linguística; e) abraçar maior quantidade de estudos interseccionais de cunho crítico e sócio político. Creio que a contribuição do nosso livro vai na direção dos apontamentos feitos por Melo-Pfeifer e Kalaja (2024).

Com relação às perspectivas políticas, último ponto abordado pelas autoras acima, também foi apontado por Chik e Melo-Pfeifer (2020), em sua meta síntese sobre a pesquisa narrativa na Linguística Aplicada. Na análise sistemática da literatura feita pelas autoras, dos 44 trabalhos analisados, apenas três apresentam dimensões de discussão sobre a dimensão política. As três publicações que trataram de questões sobre poder e discursos sociopolíticos das línguas indicam que as metodologias visuais têm o potencial de empoderar criticamente estudantes de línguas mais jovens ou marginalizados a novas perspectivas. Tudo isso indica que existe uma maior margem para continuar expandindo os estudos. No que segue, passo a explorar como nosso livro traz contribuições para a expansão de estudos no campo da política em contextos cada vez mais desafiadores como os da profissão docente.

## NARRATIVAS VISUAIS, POLÍTICA E CONTEXTOS DESAFIADORES

Com base na análise dos artigos da edição especial sobre emoções no ensino e aprendizagem de línguas da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Barcelos *et al.* (2022) indicam que foram encontrados diversos artigos que mostram as formas como

os professores brasileiros estão lidando com os contextos de ensino desafiadores e as emoções difíceis ligadas a essas condições. Esses desafios incluem eventos como a pandemia, mas também desafios complexos imersos nas relações de poder nos discursos pedagógicos e de discriminação racial e de gênero. Como resultado da minha colaboração com as colegas finlandesas, durante período que estive como professor visitante na Universidade de Jyaskyla, Ruohotie-Lyhty, Aragão e Piktanen-Huhta (2021) partem do argumento que o processo de visualização do futuro é central para a construção da identidade docente, mas que ambientes diferentes criam condições sócio-políticas distintas para o processo. A meta geral do nosso estudo é compreender como a história e a situação sócio-política pode modular os desejos profissionais de docentes em formação inicial em dois contextos muito diferentes.

Nesse estudo, o efeito do contexto social e político sobre as identidades e as emoções profissionais futuras de professores no primeiro ano da formação inicial em línguas na Finlândia e no Brasil foi analisado e problematizado. Com o uso de narrativas visuais, os futuros docentes representarem-se como profissionais daqui a 10 anos imaginando um futuro desejado e outro temido. Os resultados revelaram o status social radicalmente diferente do ensino nos dois países e o papel que este desempenhava nas identidades projetadas nas visualizações. O estudo salienta a importância da reflexão acerca da natureza sócio-política da constituição identitária na formação docente.

Em nosso livro, vejam que as contribuições estão procurando refletir sobre questões críticas e sociopolíticas. Vários estudos destacam os legados desafiadores da pandemia nas vidas de docentes e estudantes. Marise Guedes analisa a reflexão empreendida por uma professora de Língua Espanhola diante do Ensino Remoto Emergencial com base em uma narrativa visual produzida pela docente. Aragão e Guanaes destacam outros desdobramentos no âmbito das emoções necessárias para conseguirmos avançar em

cenários de aprofundamento de crises como o contexto pandêmico. A docência é uma profissão exigente e com múltiplas demandas e tem se tornado um trabalho suscetível a extrema vulnerabilidade.

Rodrigo Aragão e Keila Ferreira nos mostram a importância das reflexões críticas de uma professora acerca de seu trabalho emocional no ano em que retornaram às aulas presenciais após a pandemia. O estudo dos autores desdobra a importância de se valorizar a experiência de dor e luta de uma professora de inglês em crescentes contextos de vulnerabilidade e precarização do trabalho docente. Nessa linha ainda, Gysele Gomes analisa narrativas escritas e as narrativas visuais de um professor em formação inicial. Através do estudo ela busca investigar quais emoções são indutoras da vulnerabilidade docente e de que forma suas emoções foram geridas para a promoção de agência durante sua atuação no ensino de inglês para crianças durante uma experiência de estágio.

Ana Carolina Brandão em sua análise de estudos sobre narrativas visuais, destaca três estudos conduzidos em seu grupo de pesquisa. Oliveira (2022) investigou as experiências de professores de inglês em escolas periféricas de uma cidade no norte de Mato Grosso. Com base em desenhos, a pesquisadora estudou a identidade docente de professores de inglês de escolas de periferia. Conforme ela argumenta, contexto esse marcado pela ausência de políticas que estimulem uma educação emancipadora e pressionado por políticas que limitam a ação docente. Souza (2023) investigou as percepções de crianças surdas sobre a experiência de aprender português como segunda língua em um centro de educação especial inclusiva em seu estudo de mestrado.

Martins e Aragão, embasados em estudos sobre emoções de professores de línguas e em discussões sobre decolonialidade, realizam uma pesquisa que encampa a política e a interseccionalidade. No estudo, professores de inglês negros refletem sobre suas identidades de classe, raça e gênero em relação ao ensino de língua no estágio supervisionado. Ao fazê-lo, procura-se avaliar

como a educação linguística crítica pode ser o caminho para as mudanças que desejamos promover para uma sociedade com maior justiça social.

Janaína Abud trabalha a inclusão de Pessoas com Deficiência Visual no âmbito dos Estudos da Tradução, mais particularmente à Tradução Audiovisual Acessível. O modelo de leitura visual para o trabalho com acessibilidade é articulado para o entendimento das emoções na área de ensino de línguas e formação docente. Ricardo Dantas pesquisa sobre como as emoções modulam ações de um corpo surdo trazendo à tona o linguajar e o emocionar silenciado no contexto das exclusões sociais de Surdos/as. O caráter político das emoções aborda como as relações de poder moldam discursos por meio da imposição de normas sociais e investiga como o surgem atitudes de resistência e transformação provocadas por emoções. Fundamental para o trabalho crítico é estarmos nos movimentando em culturas reflexivas. E, assim, passo ao próximo tópico.

## CULTURAS REFLEXIVAS E A VISUALIZAÇÃO DE IDENTIDADES

A demanda por maior reflexividade crítica nas pesquisas também aparece no trabalho de análise dos artigos recebidos para a edição da Revista Brasileira de Linguística Aplicada sobre emoções no ensino e na aprendizagem de línguas (Barcelos *et al.*, 2022) Argumentei em Aragão (2022b) acerca da importância de ações de formação docente que sejam mais sistêmicas, atualizadas e integradas com diversos ambientes ativos e híbridos e que contemplem a promoção da reflexão crítica com uso efetivo de linguagens e tecnologias diversas. Como diversas autoras apontam em nosso livro, as metodologias de pesquisa narrativa visual são recursos poderosos para fomentar a reflexão sobre os complexos processos envolvidos no ensinar e no aprender línguas.

Emoções implicam em movimento, transformação e mudança. E como sugerem Barcelos *et al*. (2022, p. 11-12), isso tem implicações para as metodologias de pesquisa que utilizamos. Que outros métodos, para além dos frequentemente mais usados, poderiam ser utilizados para compreender a natureza dinâmica e mutável das emoções? É necessário procurar formas de captar a dinamicidade da natureza mutável das emoções ao longo do tempo e de como elas estão ligadas às ações. Quais metodologias de pesquisa podem estar mais orientadas para o processo?

Em resposta a essas questões colocadas por Barcelos *et al*. (2022), vejo que as metodologias de pesquisa narrativa visual e métodos multimodais tem enorme potencial de contribuir para com as demandas colocadas. Particularmente aqui, as narrativas visuais se constituem métodos que se destacam na compreensão de dinâmicas processuais. Como nos aponta o capítulo de Brandão em nosso livro, as narrativas visuais são recursos ricos para "se estudar processos, ou seja, para explorar como as experiências e concepções de um participante se desenrolam ao longo de um certo período com destaque para estudos longitudinais e de base intervencionista". Com isso Brandão tem identificado "estágios da formação da identidade docente, tais como os de (1) imaginar histórias de ensino, (2) negociar histórias imaginadas de ensino e (3) reimaginar histórias de ensino" (Cf. Brandão, 2018, 2021, 2024). E, assim, ela indica que "os desenhos são, portanto, recursos muito úteis para se estudar processos, como o de se constituir como professor." Essas questões vão na esteira dos trabalhos pioneiros de Telles (2024, p. 60-61), que apoiado na obra seminal de Clandinin e Connelly (2000), nos indica que a questão da identidade do ponto de vista narrativo pode ser interpretada como histórias pelas quais vivemos.

Outros capítulos tiveram como foco o processo de reflexão durante um determinado período e trabalharam com textos narrativos com etapas distinguidas em tempos e espaços particu-

lares. Marise Guedes, por exemplo, nos mostrou como a reflexão empreendida por uma professora de Língua Espanhola na pandemia fomentou impulsos para novas ações, sobretudo a respeito da relação entre tecnologias digitais e ensino, na continuidade de sua experiência. Aragão e Guanaes buscaram compreender o papel das emoções na experiência de um docente no contexto de ensino pandêmico e usaram também a composição de um texto narrativo. O uso de métodos focados em processos foi utilizado por outros autores como Gysele Gomes e Martins e Aragão. Podemos destacar que a metodologia proposta por Janaína Abud também é uma forma de estudarmos imagens em movimentos. Dessa maneira, noto que a pesquisa narrativa visual combinada com outros recursos multimodais tem enorme potencial de continuar nos apresentando maneiras criativas e engenhosas de compreendermos as dinâmicas processuais tão importantes para o estudo das emoções. Passo agora para as considerações finais desse capítulo.

## SONHAR COM OUTRAS NARRATIVAS, RESGATAR OUTRAS HISTÓRIAS E VISUALIZAR OUTROS FUTUROS

Os sonhos são uma forma de nos conectar com emoções importantes em nossas vidas. Emoções embasam nossas ações e decisões. Sabemos que os sonhos são fundamentais para a manutenção da vida dos seres humanos. Nos sonhos, nosso corpo linguajeia sobre aquilo com que precisamos nos conectar. É conhecido que o sonho tem também uma função de nos projetar com os futuros desejados, com possibilidades de imaginarmos rotas alternativas àquelas que não nos fazem bem. Sonhar nos faz entrar em contato com nosso eu mais íntimo, nos dando pistas sobre como devemos seguir com nossas decisões, ações e relações. As narrativas dos sonhos não desempenham somente um papel na constituição de nossa memória, mas nos projetam para aquilo que temos de mais caro em nossas identidades, preferências,

crenças e desejos. É preciso nos conectarmos com as linguagens narrativas dos nossos sonhos.

Argumentei em outros textos sobre como essa profunda rede de crises sistêmicas que estamos atravessando nos demandam sonhar com narrativas que constituam outros mundos possíveis (Aragão, 2019, 2022a, 2023). Mundos esses que sejam mais amorosos com a terra e todos seus seres vivos. Com isso precisamos nos desligar das narrativas de controle, submissão, hierarquia, posse, que nos mantém reféns do ódio, da política do controle pelo medo e das diversas formas de violência extrema e aniquilação da vida. Precisamos sonhar com outros mundos fora da tradição ocidental colonial (Krenak, 2020; Mignolo, 2014; Graeber, Wengrow, 2021).

Não fomos sempre sociedades patriarcais. Não é verdade que a lógica da guerra, da posse e da apropriação foi nossa única narrativa. Temos que contar outras histórias e retomar outras narrativas sobre o viver na terra. Com base em registros arqueológicos estudados pela arqueóloga lituana, Marija Gimbutas, há uma discussão acerca de como estatuetas, imagens e outro registros imagéticos sugerem pistas de um mundo não patriarcal que existiu nos períodos do Paleolítico e do Neolítico. Segundo a interpretação da arqueóloga, há indícios da existência de sociedades que cultuavam o sagrado feminino. A Deusa mãe, que gerava a vida e representava os ciclos de vida-morte-vida foi celebrada representando os ciclos sistêmicos da natureza e as interdependências dos seres vivos e não-vivos. Segundo Gimbutas (1991), as sociedades matrísticas não baseavam sua vida em relações de apropriação, hierarquia, submissão, guerra, violência, exclusões e dualidades que estabelecem o que pode viver e o que não.

Como já fiz anteriormente, reitero que parte do nosso desafio é biocultural, pois esse tem a ver com as redes de conversação e produção de narrativas que tem sido conservada em nossa deriva cultural patriarcal recente (Aragão, 2019; 2022a; 2022b; 2023). Chamo atenção novamente para visualizarmos relações

com nosso ecossistema através da atenção a todas as formas de viver no cuidado mútuo. E, aqui, retomarmos as identidades coletivas ligadas à generosidade, gratidão, solidariedade, compaixão, desejo de cuidar do nosso entorno. Como argumentei ao longo desse texto, e podemos observar em diversos capítulos desse livro, o uso de epistemologias e metodologias visuais podem se ligar às projeções de identidades e mundos imaginados. Precisamos disso!

É possível levarmos essa rica rede de conhecimentos que produzimos nessa obra para desenharmos outras formas de viver. Sinto falta de pesquisas narrativas visuais com crianças e com jovens. Como apontei anteriormente, precisamos alargar os campos das nossas pesquisas. Vejo também enorme potencial dessas discussões para uma educação ecolinguística e para o bem viver. Estratégias de pesquisa como essas podem ser usadas em pedagogias críticas e educação emancipadora. Observo também que nos falta estudos sobre como isso tem sido feito. É preciso expandirmos nosso trabalho no campo formativo, assim como nos tem indicado as pesquisas sobre emoções. Podemos ainda associar nossos estudos mais proximamente aos trabalhos sobre multiletramentos e multimodalidade no ensino de línguas.

A questão ecossistêmica é urgente. Essa é uma crise de ação, emoção e visão sobre que mundo constituímos juntos na linguagem. Muitos dos desafios que enfrentamos em nosso tempo demandam de nós transformações mais radicais nas relações dos humanos com outros seres vivos bem como como nosso planeta, esse também para muitos um sistema vivo (Capra; Luisi, 2003; Bateson, 1972; Krenak, 2019). Para seguirmos com foco nas transformações necessárias para nossa época, se torna fundamental melhorarmos a nossa compreensão da gravidade da nossa situação atual (Lewis; Maslin, 2018). Além disso, precisamos expandir a nossa capacidade de imaginar caminhos para futuros alternativos. É preciso imaginar outros futuros possíveis

para a continuidade da vida no planeta, particularmente a nossa, do homo sapiens (Turvey; Creeves, 2019).

Áreas multidisciplinares de pesquisa vem se debruçando sobre algumas maneiras de articularmos formas de pensar e imaginar sobre o futuro para chegarmos a um entendimento comum de questões importantes, causas subjacentes e caminhos para futuros de esperança. Atualmente, tenho acompanhado pesquisas com foco na produção de potenciais de imaginação para produzir outros futuros. Linguajar, imaginar e sentir outro mundo pode ser chave nesse momento de agudas crises (Cork *et al.*, 2023; Silva; Lee, 2024). Como nosso livro apresenta, metodologias com base nas artes e em recursos de visualização e imaginação são muito poderosos e se articulam de maneira indissociável das nossas emoções, crenças, ideologias e identidades.

Como espécie, nós estamos ligados às artes rupestres, aos desenhos da vida e dos sonhos. Nosso íntimo ancestral vem do viver coletivo em pequenos grupos de colaboração em reciprocidade sistemicamente amorosa com toda a forma de viver. Foi essa narrativa ancestral que perpetuou nossa espécie ao longo de milhares de anos. Resgato que precisamos retomar nosso modo de viver originário que é centrado nas corporalidades, no cuidar compartilhado, no cuidado mútuo da aceitação da legitimidade da diferença, sem a necessidade de luta, disputa, guerra e submissão. Esse um modo de viver, que pode existir fora do autoritário, da opressão e da centralidade do valor e poder hierárquico (Gimbutas, 1991). Com isso, podemos visualizar mundos cheios de vida, traços, linhas, curvas, cores e movimentos que vão constituindo um mundo em que a riqueza legítima de suas diferenças, faz de nós o que somos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa narrativa visual se liga de maneira indelével com as emoções. Como indiquei, desde o início da retomada do corpo na cognição, sabemos que emoção, visão e ação andam juntas e de mãos dadas. Vejo um futuro em que possamos continuar expandindo nossas pesquisas nas linhas do que já estamos fazendo aqui, e impulsionando cada vez mais a potência das nossas emoções coletivas com imaginação e ação com vistas para futuros cheios de diversidades de vida, sons, imagens e cores. E assim, é possível imaginar, como diz a aquarela de Toquinho "Basta imaginar e ele (um lindo avião) está partindo, sereno e lindo/E se a gente quiser/Ele vai pousar".

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 101-120, 2005.

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

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 295-320, 2008.

ARAGÃO, Rodrigo. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, p. 302-313, 2011.

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

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

ARAGÃO, R. C. Pandemia, Ambientes Digitais e Emoções na Formação Inicial de Professores. **Linguagem & Ensino**, v. 25, p. 156-178, 2022b.

ARAGÃO, R. C. Emoção, Linguagem, Reflexão e Ação. *In*: Gomes; Ana Maria Ferreira Barcelos. (org.). **Emoções e Ensino de Línguas**. Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 23-44.

ARAGÃO, R. C; DIAS, I. A. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. **Texto Livre**, v. 11, p. 135, 2018.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (com) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R. C (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-37.

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

BATESON, G. **Steps to na Ecology of Mind**: collected essas in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BRANDÃO, A. C.; OLIVEIRA, V. A; SANTOS, G. P. A Pesquisa Narrativa Visual e o Estudo da Identidade do Professor de Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, p. 289-306, 2023.

CLANDININ, J. D; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco, CA, Jossey Bass a Willey Company, 2000.

CHIK, A.; MELO-PFEIFER, S. What does language awareness look like? Visual methodologies in language learning and teaching research (2000–2018), **Language Awareness**, v. 29, n. 3-4, 336-352, 2020.

CORK, *et al*. Exploring Alternative Futures in the Anthropocene. **Annu. Rev. Environ. Resour.,** V. 48, p. 25–54, 2023.

DAMASIO, A. **Descartes' Error**. New York: Putnam, 1994.

DEWEY, J. (1933). **Experience and Education**. New York, Collier Books.

DURANTI, A. **Linguistic Antrhopology**. London: Cambrigde University Press, 1997.

GIMBUTAS, M. **The Civilization of the Goddess**: The World of Old Europe. San Francisco: Harper, 1991.

GRAEBER, D.; WENGROW, D. **The Dawn of Everything**: A New History of Humanity. London: Penguin, 2021.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-Portraits of EFL Learners: Finnish Students Draw and Tell. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (ed.). **Narratives of Learning and Teaching EFL**. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, 2008, p. 186-198.

KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). (2008). **Narratives of Learning and Teaching EFL**. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan. 256 p.

KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (org.). **Visualising Multilingual Lives**: More Than Words. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. Introduction: Being Multilingual and Living Multilingually – Advancing Social Justice Agenda in Applied Language Studies. *In*: KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (org.). **Visualising Language Students and Teachers as Multilinguals**: Advancing Social Justice in Education. Bristol: Multilingual Matters, 2024, p. 1-26.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: the Grammar of Visual Design. New York, Routledge, 2006.

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

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

LEWIS, S. L. L; MASLIN, M. A. **The Human Planet**. How we Created the Antrhopocene. London: Penguin, 2018.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2005.

MATURANA, H. Ontologia do Conversar. *In*: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (orgs.). **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997. p. 167-182.

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

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H. PORKSEN, B. **From Being to Doing**. The Origins of the Biology of Knowing. Berlin: Caur-Aurg Verlag, 2004.

MELO-PFEIFER, S; KALAJA, P. Conclusion: Lessons Learnt and Future Avenues for Arts-Based Approaches in Applied Language Studies for Social Justice. *In*: KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (org.). **Visualising Language Students and Teachers as Multilinguals**: Advancing Social Justice in Education. Bristol: Multilingual Matters, 2024, p. 1-26.

MENEZES, V. L. Multimedia language learning histories. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. **Narratives of learning and teaching EFL**. London: Palgrave-Macmillan, 2008, p. 199-213.

MIGNOLO, W. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. **Revista del IICE**. n. 35, p. 61-71, 2014.

NIKULA, T.; PITKÄNEN-HUHTA, A. Using Photographs to Access Stories of Learning English. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (ed.). **Narratives of Learning and Teaching EFL**. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 171-185, 2008.

NUÑEZ, R. Eating Soup with Chopsticks: Dogmas, Difficulties and Alternatives in the Study of Conscious Experience. **Journal of Counsciousness Studies**, vol. 4, n. 2, p.143-166, 1997.

RUOHOTIE-LYHTY, M.; ARAGÃO, R. C.; PITKÄNEN-HUHTA, A. Language teacher identities as socio-politically situated construction: Finnish and Brazilian student teachers' visualisations of their professional futures. **Teaching and Teacher Education**, v. 100, p. 103270, 2021

SILVA, M. M. S. Narrativas e multimodalidade. *In*: GOMES JUNIOR, R. C (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 156-182.

SILVA, D. N.; LEE, J. W. **Language as Hope**. Cambridge: Cambridge University Press, 2024.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a Foreign Language in Brazil**: a Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom. Tese (Doutorado em Educação). Ontario Institute for Studies in Education, Universtiy of Toronto, 1997.

TELLES, J. A. Lying Under The Mango Tree: Autobiography, Teacher Knowledge And Awareness Of Self, Language, And Pedagogy. **The Especialist**, São Paulo, v. 19, n.2, p. 185-214, 1998.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 34, p. 79-92, 1999.

TELLES, J. A. Biographical Connections: Experiences As Sources Of Legitimate Knowledge, **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 13, n.3, p. 251-262, 2000.

TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TURVEY, S. T. *et al.* Extinction in the Anthropocene. **Current Biology**, v. 29, n19, p. 982-986, 2019.

## SOBRE OS AUTORES

**Ana Carolina de Laurentiis Brandão** possui doutorado em Linguística Aplicada pela Birkbeck, Universidade de Londres (2018). É professora adjunta de Língua Inglesa na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Atua nos Programas de Pós-graduação em Letras (UNEMAT--Sinop) e em Linguística (UNEMAT-Cáceres). Tem interesse nas seguintes áreas: elaboração e aplicação de material didático, ensino-aprendizagem de línguas mediado por tecnologias digitais, identidade profissional, resiliência docente, pesquisa narrativa e métodos visuais.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5349739521571508
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7679-8958
E-mail: anabrandao@unemat.br

**Ana Maria Ferreira Barcelos** é professora titular do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Possui graduação em Literatura Portuguesa e Inglesa pela Universidade Federal de Viçosa (1989), mestrado em Linguística Aplicada pela UNICAMP (1995), doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua pela *The University of Alabama* (2000) e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela *Carleton University*, Ottawa, Canadá (2009) e pela *University of Florida*, *Gainesville*, EUA (2019). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Crenças sobre Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras, Emoções de Professores e Alunos e Pedagogia Amorosa, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, crenças de alunos e professores sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, emoções no ensino de línguas e a relação entre crenças, identidades e emoções.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3845753380051358
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2218-5582
E-mail: anamfb@ufv.br

**Gysele da Silva Colombo Gomes** é professora associada e procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na docência de programas de graduação e pós-graduação (PPLIN). Possui graduação em Letras Português-Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2014). Concluiu seu pós-doutorado na Universidade Federal de Viçosa desenvolvendo estudos sobre Zona de Conforto e Emoções no ensino de línguas estrangeiras (2020-2021) e na UFSCar devotou-se ao tema Letramentos Emocionais (2023-2024). É líder do grupo de pesquisa LET (Linguagem, Ensino e Trabalho), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro do grupo Crenças e Emoções (UFV) e do Grupo de Pesquisa Educação Linguística e Formação de Professores Linguagens (UFSCar). Tem interesse em temas relacionados às linhas de pesquisa dos grupos dos quais faz parte.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2822166017092549
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1309-4312
E-mail: gysacolombo@uol.com.br

**Janaína Vieira Taillade Abud** é pesquisadora e membro do Grupo Legendagem e Audiodescrição (LEAD) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/POSLIN), na área de concentração Linguística Aplicada e na linha de pesquisa Estudos da Tradução. É mestra em Linguística Aplicada pela UECE sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo. É bacharel em Letra - Inglês, pela Universidade Estadual do Ceará e bacharel em Comunicação Social, com habilitação em jornalismo, pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Tem especialização concluída em Gerência de Marketing pela UECE. Pesquisa audiodescrição, no âmbito da Tradução Audiovisual Acessível (TAVa), da Sociossemiótica e da multimodalidade.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2081374251668999
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-1838-7664
E-mail: janataillade@gmail.com

**Keila Ferreira** é Mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É licenciada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas pela UNEB. Membro do grupo de pesquisa FORTE da UESC. Foi bolsista CAPES no Programa Institucional de Iniciação à Docência na UNEB. Atua nos seguintes temas: emoções e identidades de professores e ensino-aprendizagem de línguas mediado por tecnologias. Atualmente é professora de inglês do Estado da Bahia. Tem interesse em pesquisas sobre emoções de professores a partir da Linguística Aplicada Crítica.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4692580513214437
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6826-8025
E-mail: keilakeuferreira@gmail.com

**Luan Guanaes** é Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Licenciado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/ Capes, durante o período de 2015-2017. É coautor da coleção Estações Linguagens aprovada pelo PNLD. É professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6283101397973564
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8547-7857
E-mail: luan_guanaes@hotmail.com.br

**Marina Morena dos Santos e Silva** é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), onde atua no ensino superior e na educação profissional técnica de nível médio. É doutora em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui mestrado na mesma área e graduação em Inglês e Português pela mesma instituição. Tem experiência, principalmente, com o ensino de Língua Inglesa, presencial e em ambientes virtuais de aprendizagem. Como pesquisadora, atua nos seguintes te-

mas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, metáforas sobre ensino e aprendizagem de línguas, pesquisa narrativa, multimodalidade e análise de imagens.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4781598412425765
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8792-5043
E-mail: marina.santos@ifmg.edu.br

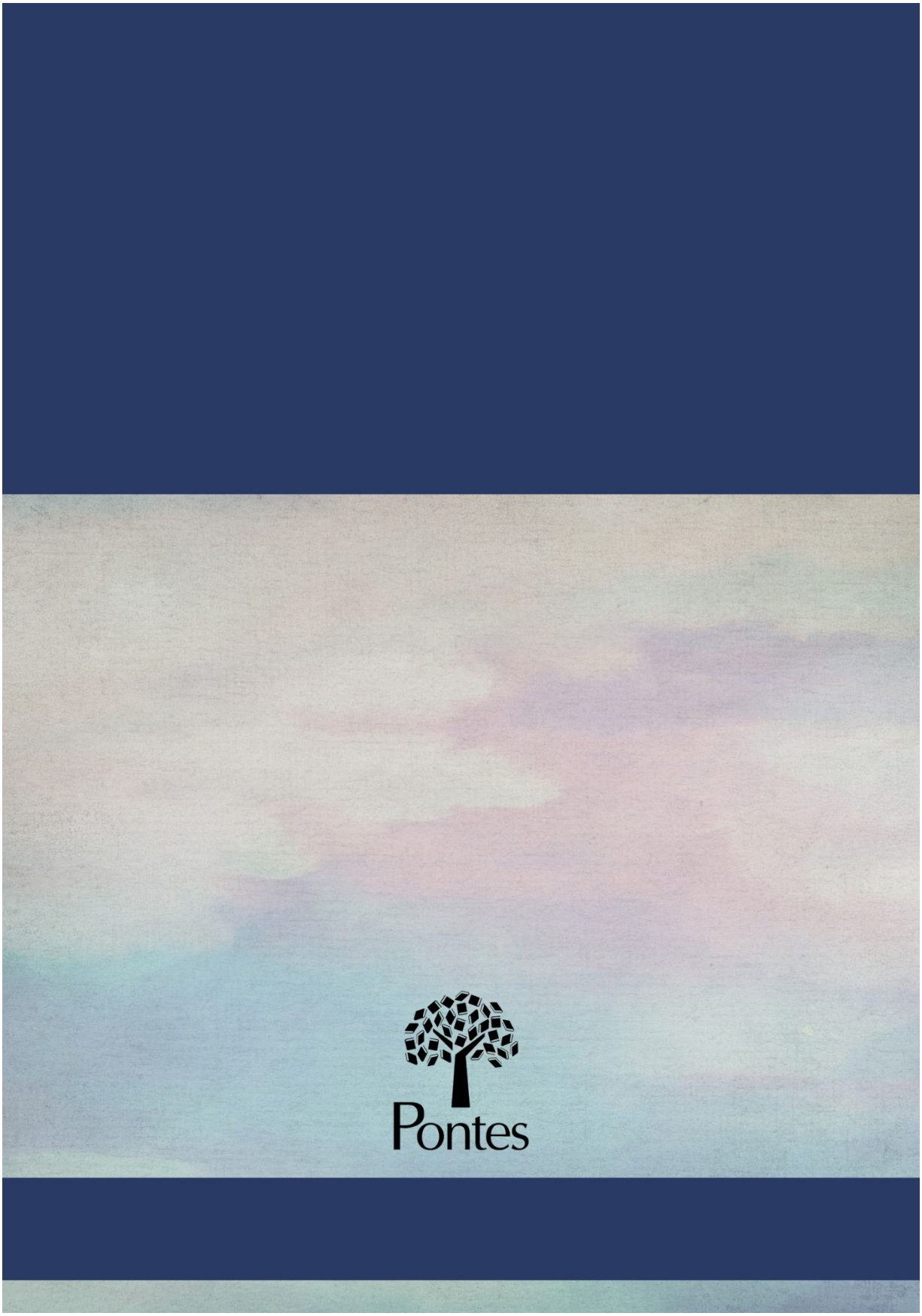
**Marise Rodrigues Guedes** é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Mestra em Letras, Especialista em Leitura e Produção Textual e Licenciada em Letras: Português/Espanhol pela UESC; bacharela em Administração de Empresas pela Universidade de Santo Amaro. É professora de Línguas Portuguesa e Espanhola do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Itapetinga, desde 2013. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias - GEPEDET, dessa instituição e do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias e Emoções-FORTE da UESC.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3200259337883469
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0274-1369
E-mail: mariseguedess@gmail.com

**Suellen Thomaz de Aquino Martins** é professora de língua estrangeira da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Brasil, onde atua como coordenadora do programa de extensão "Formação de Professoras/es de Línguas (FORPROLI): emoções, colonialidades e ensino/aprendizagem de línguas" e dos projetos de extensão "Letramento emocional e formação de professoras/es de línguas" e "Curso de Língua Inglesa para Professoras/es Habilitadas/os (CLIPROH)". Atua ainda como Presidente do Comitê de Políticas Linguísticas da UFSB (2024-2026), vice coordenadora da "Especialização em Antirracismo no Ensino de Línguas" (RAEL/UFSB) e do "Observatório das Relações Raciais no Ensino de Línguas" (ORREL), uma iniciativa do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Racismo da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), apoiado

pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É graduada em Letras com Habilitação em Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem Mestrado e Doutorado em Linguagens e Representações pela mesma instituição. É coautora do projeto "Emoções à flor da pele": aprendendo a lidar com elas (UESC) e tem desenvolvido estudos sobre a relação entre formação de professoras/es, emoções e (de)colonialidade na área de Linguística Aplicada.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5157395807218799
Orcid: http://orcid.org/0000-0001-7594-4581
E-mail: suellen.martins@gfe.ufsb.edu.br

**Ricardo Santos Dantas** é graduado em Letras pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna-FESPI. Doutor em Letras pelo Programa de Linguagens e Representações da UESC. Mestre em LETRAS pelo PROFLETRAS da UESC e especialização em Língua Brasileira de Sinais; Língua Portuguesa; Alfabetização; Educação e Relações Étnico-Raciais e em Gestão Escolar. Possui ampla experiência na gestão escolar. Formador de Libras na Central de Intérpretes de Libras de Itabuna - CILITA. Membro do Projeto de Pesquisa Gestão de Riscos: Pensando em Rede para Promover Segurança do Paciente Adolescente. Membro do grupo de Pesquisa Formação, Linguagens e Tecnologias - FORTE. Pesquisador em Estudos Étnico-Raciais e Religiosidade Africana. Professor Formador do Programa TOPA - Todos pela Alfabetização. Professor Substituto na Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC. Professor de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos/as. Coordenador do Curso de Libras - Colégio Centro Integrado Oscar Marinho Falcão. Poeta. Arte-Educador. Membro do Conselho Municipal de Educação de Itabuna.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9760045987840179
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2079-9705
E-mail: ricardo6dantas@gmail.com

**Rodrigo Camargo Aragão** é professor Titular do Departamento de Letras e Artes da UESC. Docente no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Representações e no PROFLETRAS. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Concluiu doutorado em Estudos Linguísticos com estágio na Universidade de Sevilha sob a supervisão de Jane Arnold. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na UFMG/CNPq. Foi professor visitante no Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Jyväskylä na Finlândia. Coordenou a Diretoria de EAD do Estado da Bahia no Instituto Anísio Teixeira e o GT de Linguagem e Tecnologias da ANPOLL onde é pesquisador. É membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Coordena o grupo de pesquisa FORTE que pesquisa a educação linguística à luz de inter-relações entre emoção, linguagem, tecnologia e cultura https://forte.tec.br/
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1643952376890753
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6493-1627
E-mail: rcaragao@uesc.br


Pontes