



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Tatiane Alves Pereira dos Santos

"Teacher, como você aguenta?": (des)respeito e resgate em histórias de vida de uma professora de inglês

São Gonçalo

2023

Tatiane Alves Pereira dos Santos

"Teacher, como você aguenta?": (des)respeito e resgate em histórias de vida de uma professora de inglês



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fernanda Vieira da Rocha Silveira

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S237 TESE	<p>Santos, Tatiane Alves Pereira dos. “Teacher, como você aguenta?” : (des)respeito e resgate em histórias de vida de uma professora de inglês / Tatiane Alves Pereira dos Santos. – 2023. 112f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Fernanda Vieira da Rocha Silveira. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. I. Silveira, Fernanda Vieira da Rocha. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 802.0(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tatiane Alves Pereira dos Santos

"Teacher, como você aguenta?": (des)respeito e resgate em histórias de vida de uma professora de inglês

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Aprovada em 28 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Fernanda Vieira da Rocha Silveira (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Líliliana Cabral Bastos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, aos meus alunos e aos meus colegas de profissão que acreditam e lutam por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por ter guiado e sustentando até aqui, me dando forças nos momentos difíceis para conseguir concluir este trabalho.

À minha família, minha base de amor e confiança. Aos meus pais, Adriano e Janaína, por todo amor, cuidado e incentivo ao longo da minha vida, principalmente por me mostrarem, desde criança, que o conhecimento é valioso. À minha irmã Luciene por sempre acreditar que eu seria capaz de concluir esta etapa, muitas vezes, acreditando mais em mim do que eu mesma. Ao meu irmão Matheus por todo o apoio e incentivo. Por todo o auxílio tecnológico, por me ajudar na revisão de cada trabalho, por me lembrar de beber água enquanto ficava horas em frente ao computador. Amo vocês!

Aos meus amigos pelo suporte e palavras de incentivo. À Emilly Martins, por todo apoio para o ingresso no mestrado. Às minhas companheiras do PPLIN, Natália Vieira e Bruna Sclarick, por dividirem comigo as alegrias e as angústias durante esse período.

A todos os professores que fizeram parte de minha trajetória acadêmica e me inspiram de alguma forma. À professora Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra pela acolhida inicial. À minha orientadora Fernanda Vieira da Rocha Silveira pelo acolhimento, dedicação, carinho, escuta e palavras gentis; sem você este trabalho não seria possível.

Às professoras Gysele da Silva Colombo Gomes e Liliana Cabral Bastos por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora e por todas as contribuições para esta pesquisa.

A UERJ-FFP e ao PPLIN, aos professores com quem tive aulas no programa, por toda a ajuda sem a qual esse estudo não se concluiria.

Aos meus alunos, colegas e trabalho, direção e funcionários da escola em que trabalho e realizei esta pesquisa. Obrigada pelo carinho e incentivo!

A todos que acompanharam esta trajetória e me apoiaram, muito obrigada! Esta conquista é de todos nós!

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, Tatiane Alves Pereira dos. "*Teacher, como você aguenta?*": (des)respeito e resgate em histórias de vida de uma professora de inglês. 2023. 112f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Nesta dissertação, trabalho para entender uma parte da minha história de vida, enquanto professora de Língua Inglesa de uma turma do quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Niterói, Rio de Janeiro. O objetivo geral desta pesquisa é construir entendimentos acerca da construção do respeito nesta sala de aula, levando em consideração a relação entre as emoções e as crenças (ARAGÃO, 2017, BARCELOS, 2004; 2015) que me constituem enquanto professora. Assim, alinho-me ao arcabouço ético-metodológico da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; MILLER, 2007, 2013, entre outros) e busco entender por que me sinto desrespeitada em sala de aula; de que forma eu sou emocionalmente resgatada pelos meus alunos e como as minhas emoções e crenças interferem na avaliação do (des) respeito em minha sala de aula. O aporte teórico que embasa esta investigação inclui os estudos sobre as emoções (HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2003; ARNOLD, 2005; ARAGÃO, 2022), as crenças (BARCELOS, 2004. 2013, 2015) e o respeito (LI, FISHER, 2007). Os dados foram gerados, nesta investigação qualitativa, com traços autoetnográficos, a partir da escuta das gravações de cinco aulas e da leitura dos meus diários reflexivos, que resultaram em narrativas escritas, que constituem Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPEs) (MORAES BEZERRA, 2007). Ao longo deste trabalho, apresento a análise de sete situações, nas quais vivi momentos de desrespeito e resgate emocional. A interpretação dos dados é construída a partir da análise discursiva dos elementos narrativos referentes à avaliação e à causalidade (LABOV, 1972; LINDE, 1993; BASTOS, 2005) à luz da perspectiva temática de Van Manem (1990), considerando o léxico emocional presente nas narrativas (BESNIER, 1990; OCHS, SCHIEFELLIN, 1989). A análise dos dados tornou-se mais uma ARPE e contribuiu para que eu entendesse que a crença do(a) professor(a) como uma figura de autoridade em sala de aula ainda é ainda muito forte para mim e interfere nas minhas emoções e na minha prática pedagógica.

Palavras-chave: emoções; (des)respeito; crenças; prática exploratória; sala de aula de língua inglesa.

ABSTRACT

SANTOS, Tatiane Alves Pereira dos. *"Teacher, how can you handle it?"* : (dis)respect and rescue in the life stories of an English teacher. 2023. 112f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

In this dissertation, I work to understand part of my life story, as an English language teacher in a fifth-grade elementary school class at a public school in the city of Niterói, Rio de Janeiro. The general objective of this research is to build understandings about the construction of respect in this classroom, taking into account the relationship between emotions and beliefs (ARAGÃO, 2017, BARCELOS, 2004; 2015) that constitute myself as a teacher. Thus, I align with the ethical-methodological framework of Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2003; MILLER, 2007, 2013, among others) and seek to understand why I feel disrespected in the classroom; how I am emotionally rescued by my students and how my emotions and beliefs interfere with the assessment of (dis)respect in my classroom. The theoretical background which supports this investigation includes studies on emotions (HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2003; ARNOLD, 2005; ARAGÃO, 2022), beliefs (BARCELOS, 2004, 2013, 2015) and respect (LI, FISHER, 2007). The data were generated, in this qualitative investigation, with autoethnographic traits, from listening to recordings of five classes and the reading my reflective diaries, which resulted in written narratives, which constitute Reflective Activities with Exploratory Potential (ARPEs) (MORAES BEZERRA, 2007). Throughout this work, I present the analysis of seven situations, in which I experienced moments of disrespect and emotional rescue. The interpretation of the data is constructed from the discursive analysis of the narrative elements referring to evaluation and causality (LABOV, 1972; LINDE, 1993; BASTOS, 2005), in light of Van Manem's thematic perspective (1990), considering the emotional lexicon present in the narratives (BESNIER, 1990; OCHS, SCHIEFELLIN, 1989). Data analysis became another ARPE and helped me understand that the belief of the teacher as an authority figure in the classroom is still very strong for me and it interferes with my emotions and pedagogical practice.

Keywords: emotions; (dis) respect; beliefs; exploratory practice; english language classroom.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Geografia emocional	27
Figura 1 -	Confecção do pôster exploratório	85
Figura 2 -	Pôster exploratório	85
Figura 3 -	Apresentação dos pôsteres no evento da PE- 2022	86
Quadro 2 -	Crenças e ações	97
Figura 4 -	Inter-relação entre crenças, emoções e ações	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APPE	Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório
ARPE	Atividades Reflexiva com Potencial Exploratório
BALLI	Beliefs About Language Learning Inventory
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LA	Linguística Aplicada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PE	Prática Exploratória
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	APORTE TEÓRICO	15
1.1	Afeto	15
1.1.1	<u>O afeto e o processo de ensino e aprendizagem</u>	17
1.1.2	<u>O afeto e os obstáculos da sala de aula</u>	19
1.2	As emoções	20
1.2.1	<u>Definições e abordagens de estudos das emoções</u>	21
1.2.2	<u>Abordagem inatista</u>	21
1.2.3	<u>Abordagem cognitiva</u>	22
1.2.4	<u>Abordagem sociocultural</u>	23
1.2.5	<u>As emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais</u>	24
1.2.6	<u>As emoções dos professores</u>	25
1.3	O respeito	30
1.3.1	<u>O respeito nas escolas</u>	33
1.3.2	<u>Respeito X Autoridade</u>	33
1.4	Crenças e a construção do respeito em sala de aula	35
1.4.1	<u>Crenças e sua conceituação</u>	35
1.4.2	<u>Crenças e a sua tipologia</u>	37
1.4.3	<u>As abordagens de estudo sobre crenças</u>	38
1.4.4	<u>Estudos sobre crenças de professores de línguas adicionais</u>	40

1.5	A Prática Exploratória	42
1.5.1	<u>A Prática Exploratória: apresentação</u>	42
1.5.2	<u>O conceito de <i>Puzzles</i></u>	45
1.6	Narrativas	48
2	METODOLOGIA	52
2.1	A pesquisa qualitativa	52
2.2	A Autoetnografia e a Prática Exploratória	54
2.3	O contexto da pesquisa	55
2.4	Instrumentos de geração e análise de dados	56
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	58
3.1	Situação 1: Helen e a atividade sobre as partes da casa	58
3.2	Situação 2: Gabriela justifica que não estava rindo de mim	66
3.3	Situação 3: Arthur joga a bolinha de papel em mim	73
3.4	Situação 4: Arthur desafiando sobre não fazer nada em casa e quem eu era para dizer o que ele deveria fazer ou não	80
3.5	Situação 5: meninas rindo toda vez que eu tentava falar e Arthur fingiu tossir ...	86
3.6	Situação 6: Eric falando os palavrões que sabia em inglês durante a aula, fingindo não saber o significado e me desafiando em sala	89
3.7	Eric levanta e me abraça dizendo que já está na hora de eu ir embora	95
	MEUS ENTENDIMENTOS ATÉ AGORA	99
	REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória profissional como professora regente de Ensino Fundamental I em 2009. Pelo fato de haver cursado o Ensino Médio na modalidade curso Normal (Formação de professores), pude fazer, através de concurso público, parte do quadro de professores da Prefeitura Municipal de São Gonçalo e lecionar em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (anos iniciais). Em 2011, concluí o curso de Letras Português- Inglês e, em 2014, comecei minha carreira como professora de língua inglesa na rede pública estadual do Rio de Janeiro. Em 2019, passei a lecionar o mesmo idioma na rede municipal de Niterói e consegui relacionar meus dois maiores interesses: trabalhar com crianças e com a língua inglesa. Desde então, trabalho em uma escola que atende a estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), atuando como professora de inglês no turno da tarde. Na rede de ensino em questão, os estudantes têm acesso à língua adicional desde o 1º ano do Ensino Fundamental. As aulas acontecem uma vez por semana, com duração de uma hora e trinta minutos, em cada turma.

Apesar de atuar em duas áreas de meu interesse, o fazer pedagógico me fez vivenciar situações desafiadoras: questões de desrespeito, falta de empatia dos colegas de profissão e realidades, muitas vezes, duras. Em Niterói, percebi que a questão do desrespeito se faz mais presente do que na rede de ensino do município de São Gonçalo, o que me fez escolher a escola municipal de Niterói para realizar o presente estudo. A turma escolhida para participar da pesquisa estudava nesta escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental, entretanto, as crianças seguiram juntas, em sua maioria, desde a Educação Infantil. Tal fato fez com que eu notasse o forte vínculo que a turma possuía desde que começamos a trabalhar juntos.

Ao apontar as situações de desrespeito que vivenciei na sala de aula durante reuniões com a equipe escolar, deparei-me com a resposta de que o problema estava no meu tom de voz, no meu modo de ensinar e de me “impor” enquanto profissional. Durante a conversa, recebi algumas sugestões de como agir com a turma para que esta me respeitasse, porém, essas ideias não estavam de acordo com o meu pensar e fazer educação. Quando digo que as ideias não se coadunavam com a minha prática, não me refiro à uma prática engessada e que não aceita sugestões, mas a uma que não acredita que o “grito” e o “constrangimento” sejam meios para a construção de um bom relacionamento com a turma. Ao perceber que ali não teria ajuda, me desanimei durante um período. Ao fim dessa conversa, senti um forte incômodo e até um certo desapontamento por acreditar que a equipe pedagógica me ajudaria com as dificuldades que estava enfrentando com a turma. Entretanto, não desisti e busquei ajuda em outro grupo: após

conversar com outros colegas de língua inglesa do turno da manhã, decidi que seria importante refletir sobre a minha prática e, principalmente, buscar entendimentos sobre a turma do quinto ano que, até o ano anterior, era reconhecida como a “melhor” turma da escola.

A presente pesquisa foi desenvolvida sob o viés da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2001, 2003; MILLER, 2007, 2013; MORAES BEZERRA, 2005, 2007; HANKS, 2009, RODRIGUES, 2015, entre outros). Em 2014, participei do curso de Pós-Graduação lato sensu no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica: Ensino de Língua Inglesa, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Neste curso, durante a disciplina “Tópicos em Aquisição da Linguagem” com a professora doutora Isabel Cristina R. Moraes Bezerra, tive o meu primeiro contato com a Prática Exploratória, seus princípios e com o conceito de afeto e sua relevância para a prática de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Sendo assim, ampliei meus entendimentos sobre o afeto e iniciei a construção de um outro olhar para a minha prática, o que inclui não somente um olhar mais atento para os (as) estudantes, mas um cuidado com o que eu sinto e as emoções que me constituem.

Ao ingressar na rede municipal de Niterói, questões envolvendo a construção do respeito passaram a ser presentes em minhas reflexões e a me incomodar de certa forma, tornando-se um puzzle para mim. Saliento que não tenho a pretensão de apresentar soluções ou propostas de mudanças, o que venho a propor é a construção de entendimentos acerca das questões que me inquietam, questões subjetivas e afetivas sobre a minha vida em sala de aula. Segundo Miller,

Talvez esses alunos e professores que convivem em sala de aula precisam entender o que está acontecendo naquela sala de aula. O que está acontecendo com eles enquanto professores, aprendizes, conhecedores da língua, da cultura, das relações em sala, da atualidade. As questões que as pessoas têm levantado, principalmente os professores, são questões que não estão no currículo, são questões sobre o relacionamento com alunos: "por que eu não conheço o aluno?". São coisas subjetivas, muitos entendem logo porque são questões afetivas e fundamentais. (MILLER, apud CRUZ, 2017,p.2)

Diversos fatores interferem na qualidade das vidas de professores (as), dentre os quais destaco as emoções e as crenças. Vários estudos vêm mostrando a presença das emoções no fazer pedagógico (RIBEIRO, 2012; REZENDE, 2014; BARCELOS, COELHO, 2016; FERREIRA, 2017; BARCELOS, 2020; OLIVEIRA, 2021; SANTOS JUNIOR, 2021; SOUZA, RAMOS, 2021; ARAGÃO, 2022; CARVALHO, 2022). Ademais, pode-se afirmar que as crenças mantêm uma relação dialógica com as emoções (FERNANDES, 2021; MARTINS, 2021; PERON, 2021; GODOY, 2020; ARAGÃO, 2017; BORGES, 2017, OLIVEIRA, 2016; BARCELOS, 2015; SILVEIRA, 2008, 2012). No entanto, não encontrei trabalhos sobre a

temática do respeito nas relações professor-estudante. Sendo assim, é neste nicho investigativo que insiro a minha pesquisa, que objetiva construir entendimentos sobre a forma como as minhas crenças influenciam as minhas emoções e ações em situações nas quais me senti (des)respeitada e resgatada pelos (as) aprendizes nas minhas aulas de língua inglesa. O estudo foi realizado a partir das narrativas escritas resultantes do meu diário de campo, no qual registrei acontecimentos marcantes no que tange às instâncias de (des)respeito e resgate durante as aulas e das reflexões escritas ao longo do processo de escuta de seis aulas gravadas entre os meses de setembro e outubro de 2022. O *puzzle* e as perguntas de pesquisa que estimulam as minhas reflexões e o presente estudo são: a) Por que me sinto desrespeitada em sala de aula?; b) De que forma eu sou emocionalmente resgatada pelos meus alunos? / Como esse resgate emocional é construído discursivamente? c) Como as minhas emoções e crenças interferem na avaliação do (des)respeito em minha sala de aula?

A dissertação será desenvolvida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, que incluem a definição de afeto e sua relação com o processo de aprendizagem (ARNOLD, 2005; MORAES BEZERRA, 2013), as emoções, suas abordagens de estudo (BENESCH, 2016) e a relação com o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais (BARCELOS, 2015). Em seguida, discorro sobre as emoções dos professores (HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2003), apresento o conceito de respeito (COSTLEY et al, 2004), o lugar do respeito nas escolas (PEREIRA, 2008) e a relação entre respeito e autoridade (SANTIAGO, 2010). Na seção seguinte, abordo o conceito de crenças (BARCELOS, 2000, 2004, 2006, 2013); sua tipologia (BARCELOS, 2007) e os estudos sobre as crenças de professores de línguas adicionais (BARCELOS, 2007, 2013). Ainda neste capítulo, incluo a Prática Exploratória (ALWRIGHT, 1993, 2006; MILLER, 2007, 2013), seus princípios e destaco o conceito de *puzzles* (ALWRIGHT, 2003). Para finalizar o capítulo 1, apresento o estudo com narrativas (LABOV, 1972; LINDE, 1993; BASTOS, 2005).

O segundo capítulo abriga as escolhas metodológicas para a construção deste estudo, qualitativo, com traços autoetnográficos. O capítulo está dividido em três seções: a primeira aborda a pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2001; MINAYO, 1994, 2003), a segunda trata da autoetnografia e a sua relação com a Prática Exploratória (ELLIS, BOCHNER, 2000; MAGALHÃES, 2018;); a terceira apresenta o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida e a quarta descreve os instrumentos utilizados para a geração e análise dos dados. No terceiro capítulo, apresento os dados e a sua análise, que dialogam com o aporte teórico apresentado no primeiro capítulo. Por fim, no quarto capítulo, explicito alguns entendimentos e reflexões temporárias.

1 APORTE TEÓRICO

Embora preferíssemos acreditar que é o intelecto nos guia, são nossas emoções – as sensações que vinculamos aos pensamentos – que realmente nos guiam.

Anthony Robbins

Este capítulo está organizado em seis seções. Na primeira, discorro sobre o afeto, a definição com a qual me alinho e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Na segunda, apresento os estudos sobre as emoções, sua conceituação e abordagens. Em seguida, abordarei o papel das emoções no ensino e aprendizagem de línguas adicionais e as emoções das (os) professoras (es). Dedico a terceira e quarta seções às pesquisas sobre respeito e crenças, destacando alguns trabalhos realizados sobre os referidos temas. Na quinta seção, teço um debate teórico entre a Prática Exploratória, seus princípios, o conceito de *puzzle* e os propósitos da presente pesquisa. Por fim, na sexta seção, apresento os estudos sobre narrativas.

1.1 Afeto

Popularmente, o afeto pode ser apreendido como uma forma carinhosa de tratamento. No entanto, no presente estudo, o seu significado será tratado a partir de uma perspectiva além da citada inicialmente. Segundo Wortmeyer et.al (2014), o campo de estudos sobre afeto, denominação, genericamente, atribuída às emoções e sentimentos em suas distintas manifestações, tem sido tratada, historicamente, como uma área de imprevisibilidade e imprecisão.

Contudo, ainda de acordo com os autores supracitados, o afeto também é compreendido como um aspecto que “confere cor e sabor às experiências e como o cenário dos dramas existenciais propriamente humanos, em que se embatem sentimentos sórdidos e sublimes no percurso do desenvolvimento ontogenético” (WORTMEYER et.al., 2014, p.286). O fluxo dos estudos sobre afeto, conforme Wortmeyer et.al (2014) afirmam, passou por diferentes abordagens ao longo dos anos. Apresentou um ponto de vista de cunho fisiológico, que considerava o afeto como uma questão orgânica e mais tarde passou a uma perspectiva mais

próxima do viés social do desenvolvimento, que compreende o afeto a partir do contexto em que o indivíduo é constituído.

De acordo com Sabino (2012, p.43), “(...) o afeto é uma dimensão do viver humano. O homem, ao evoluir como ser humano nas sociedades, vai construindo sua afetividade a partir das vinculações interpessoais, através de encontros e desencontros entre pessoas.” As relações interpessoais mencionadas serão afetadas pelas ações de outros para com o indivíduo em questão através do meio no qual ele está inserido. Esse meio pode ser familiar, social ou educacional. As perspectivas de cunho social têm seu início a partir dos estudos de Vygotsky (1998) e Wallon (1975). A partir do conhecimento da afetividade e sua importância na vida dos sujeitos, esses estudiosos investigaram o papel do afeto na construção do ser humano em sua plenitude. Ambos destacam o papel do afeto e as relações sociais como fatores que influenciam o desenvolvimento integral da criança. Segundo Wallon,

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente suas atitudes e suas maneiras de sentir, mas pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que elas vão despertando os automatismos que o desenvolvimento espontâneo da estrutura nervosa mantém em potência é por seu intermédio, as reações íntimas são fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (Wallon, 1968, p.149).

Partindo dos pressupostos da teoria de Wallon (1968), o desenvolvimento de uma pessoa acontece progressivamente e ocorrem momentos de predominância afetiva e cognitiva. Apesar de alternarem a dominância, as esferas afetiva e cognitiva são inseparáveis uma vez que estão relacionadas a ações sociais. Para Vygotsky (1998), a linguagem possui um papel importante na construção do afeto. Moraes Bezerra (2013) se alinha a Vygotsky uma vez que a autora considera que o afeto é construído nas relações em que os sujeitos estão envolvidos.

Santos, Silva, Costa e Antunes (2016, p.6) apontam que, segundo a perspectiva de Vygotsky, o afeto “é operado pela linguagem, com base em conceitos culturalmente construídos, que representam e expressam seus pensamentos e emoções”. Assim, estabelecendo uma relação com Moraes Bezerra (2013), podemos compreender que o afeto é também construído nos âmbitos social e discursivo. Dessa forma, o afeto é estabelecido no e por meio do discurso, englobando questões sociais e individuais, que constituem a interação social e têm relação com as crenças e vivências do indivíduo.

Arnold (2005) afirma que o lado afetivo da aprendizagem não está em oposição à área cognitiva. Alinho-me à autora quando defende que quando ambos os aspectos (afetivo e cognitivo) estão interligados, o processo de ensino e aprendizagem acontece de modo mais

sólido. Arnold (ibidem) também destaca a importância de se conhecer sobre o afeto no processo de aprendizagem de uma língua e aponta que os aspectos afetivos auxiliam em uma aprendizagem mais eficaz. Ao lidar com as emoções dos (as) estudantes, o(a) professor(a) considera que existem emoções negativas e positivas e desenvolve formas de trabalhar com cada uma delas.

1.1.1 O afeto e o processo de ensino e aprendizagem

Em seus estudos, Santos, Silva, Costa e Antunes (2016) destacam que, com a presença do afeto, há uma maior possibilidade de troca entre aprendizes e professores e, dessa forma, a aprendizagem tende a ser mais significativa, já que acontece em um espaço permeado pelo afeto positivo. As trocas entre os praticantes da aprendizagem possibilitam conexões que contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais prazeroso. Entretanto, a carência deste vínculo pode afetar a aprendizagem e desenvolvimento dos (as) estudantes. Arnold e Brown (2005) salientam que o afeto e a cognição estão interligados e quando ambos são utilizados concomitantemente, o processo de aprendizagem pode ser construído de forma mais significativa.

Segundo Moraes Bezerra (2013), o afeto pode exercer influências tanto positivas quanto negativas durante o processo de ensino e aprendizagem, exercendo assim, um papel de estimulador ou inibidor às experiências que o estudante vivenciará em sala de aula. É importante que a aprendizagem aconteça de modo significativo, buscando-se abordar questões do interesse dos estudantes (ROCHA, 2007). Quando uma relação entre o assunto abordado em sala de aula e as vivências dos aprendizes é estabelecida, há uma maior probabilidade de que a aprendizagem aconteça. Todavia, quando a relação desenvolvida afeta o aprendiz negativamente, esta reação também pode implicar no processo de aprendizagem.

Documentos oficiais que tratam da educação em nosso país, apontam para a importância de uma aprendizagem significativa. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNLE) (BRASIL, 1988, P.55) indicam que “a inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa”. Moraes Bezerra (2013, p.259), dialoga com os PCNLE quando destaca “a necessidade do professor de língua estrangeira (LE) focalizar a possibilidade de provocar o envolvimento afetivo dos (as) aprendizes ao planejar e implementar

atividades”. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem acontece através de relações sociais, que exercem grande influência na formação afetiva dos sujeitos. Em diálogo com a teoria de Vygotsky (1998), Silva e Lima (2009, p.16) asseveram que cada sujeito “deveria ser entendido como um produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (história anterior do indivíduo) e externos (situações sociais).

Ainda de acordo com Vygotsky, Emiliano e Tomás (2015) defendem a necessária conscientização do (a) professor (a) sobre a importância da relação entre docente e aprendiz e estudante e tema a ser desenvolvido. É fundamental que o (a) professor (a) compreenda que uma prática docente reflexiva é indispensável e que consiga utilizar, positivamente, as boas relações construídas no espaço dividido com os (as) estudantes. No processo de mediação entre docentes e discentes, as autoras salientam que o afeto e a qualidade desta relação são essenciais para o bom desenvolvimento dos aprendizes. Para Santos, Silva, Costa e Antunes (2016, p.4) “o período escolar é transicional, ou seja, é aquele em que o afeto passa de um primórdio, basicamente orgânico, mas que possui um limite fisiológico, que é superado pelas relações com o meio social em que a criança faz parte.” Assim, cabe a(o) professor(a) exercer o papel de mediador durante o período de transição, percebendo a prática docente voltada para valores afetivos que auxiliem o desenvolvimento humano. Para que isso ocorra, é necessário que os professores tenham, em sua formação, estímulos para que possam olhar, atentamente, e refletir sobre as questões afetivas que estão presentes na sala aula.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, o modo como as interações humanas ocorrem é importante para a tentativa de estabelecimento de uma relação segura e de confiança. Tanto o(a) educador(a) quanto o(a) estudante são seres humanos e se desenvolvem a partir de relações afetivas e sociais. Arnold e Brown (2005) discutem a importância do afeto na aprendizagem de línguas e destacam duas razões: a primeira se refere à atenção que deve ser dedicada aos aspectos afetivos, uma vez que estes podem levar a uma aprendizagem mais eficaz. A segunda razão aborda o fato de o afeto alcançar, em uma sala de aula, questões que, tradicionalmente, são consideradas não pertencentes ao contexto escolar. Da mesma forma, Archer (2013) menciona a necessidade da relação entre professor(a) e aprendiz, uma vez que um não existe sem o outro. Essa relação pode ser descrita como laços que envolvem interação, comunicação e expectativas. Um(a) professor(a) não se torna professor(a) apenas pelo conhecimento adquirido, mas também nas relações onde afetam e são afetados pelos(as) estudantes.

De acordo com Griffiths (2021), apesar de alguns assuntos que se refletem nas emoções dos estudantes não estarem sob o controle do(a) professor(a) como questões familiares, por

exemplo, é importante que o(a) professor(a) exercite a escuta cuidadosa desses momentos. Esta ação pode contribuir para um ambiente mais agradável em sala de aula e poderá proporcionar conforto emocional para professor(a) e aprendizes. Segundo Freire (1997, p.77), “ a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico (...). Quando abordamos as relações interpessoais em sala de aula, a afetividade é um elemento essencial, pois influencia na construção do sujeito. Na próxima subseção, abordarei os desafios que os (as) professores (as) encontram em sua prática docente.

1.1.2 O afeto e os obstáculos da sala de aula

Considerando as pesquisas que afirmam o papel relevante da conexão entre afeto e os aspectos cognitivos, Santos, Silva, Costa e Antunes (2016) afirmam que os (as) professores (as) vivenciam desafios ao longo de sua vida profissional. O primeiro desafio diz respeito à parte burocrática do fazer pedagógico. Para cumprir todas as exigências, os (as) professores (as) podem deixar de lado as relações interpessoais com os (as) estudantes, para priorizar demandas menos práticas. Devido ao excesso de tarefas que o(a) professor (a) precisa cumprir, as aulas passam a ser menos significativas para os (as) aprendizes. Isto ocorre à medida que o espaço para as questões mais subjetivas e, até mesmo particularizadas, entre professor (a) e estudante desapareça. Este distanciamento entre as partes envolvidas resulta em um processo de ensino e aprendizagem mais mecânico e, conseqüentemente, menos significativo (ibid, 2016).

Outra questão presente entre os (as) professores (as) é a tentativa de separar aspectos afetivos de aspectos cognitivos no processo de ensino e aprendizagem, o que ainda acontece em diversos contextos pedagógicos. Tavares (2014) salienta que há uma hegemonia da razão em relação à afetividade e destaca que a separação apontada anteriormente acontece em outros espaços além da escola. No entanto, no ambiente escolar, é possível transformar essa situação, uma vez que “investindo esforços na mudança paradigmática da escola, que é responsável por boa parte da formação do aprendiz, a comunidade como um todo colherá bons frutos” (TAVARES, 2014, p.40).

A autora Beatriz Scoz (1994) busca compreender as questões que podem interferir no processo de aprendizagem e sugere que certas problemáticas que ocorrem no ambiente escolar podem ter relação com o afeto. A autora ressalta que o (a) professor (a) deve procurar desenvolver um olhar atento e individualizado em relação ao (a) estudante, visando observar

suas necessidades e ritmo de aprendizagem. Sendo assim, o(a) professor(a), como mediador(a) em sala de aula, deve perceber o(a) estudante como um ser afetivo, que é constituído de cultura, conhecimento, vivência e sentimentos próprios. Freire (1996) afirma que, no papel de mediador(a), o(a) professor(a) deve levar os(as) aprendizes a construir seus próprios entendimentos:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto apreendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é o aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 1996, p.36).

Perante o que foi apresentado até o momento, podemos destacar a importância do afeto para o processo de ensino e aprendizagem e como este está conectado à cognição. Segundo Leite e Tagliaferro (2005, p.02), “ a relação que se estabelece entre aluno e objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva”. Ressalta-se também a existência de desafios a serem debatidos para que a relação entre afetividade e cognição seja reconhecida e constitua uma prática constante entre professores (as) e estudantes. De acordo com Arnold (2005), o afeto engloba os aspectos referentes à emoções, sentimentos, humor e atitude que condicionam o comportamento humano e por esta razão a próxima subseção tratará mais especificamente das emoções: sua definição, seu papel no ensino e aprendizagem de línguas adicionais e as emoções dos (as) professores (as).

1.2 As emoções

Nesta seção, apresento a definição de emoção com a qual me alinho e destaco, a partir das ciências humanas, as abordagens para o seu estudo. Além disso, enfatizo o papel das emoções no processo de aprendizagem de línguas adicionais e as emoções relacionadas aos (as) professores (as).

1.2.1 Definições e abordagens de estudo das emoções

Ao tratar do tema emoções, precisamos salientar que o conceito de “emoção” é complexo e existem diversas definições. Parece não haver um consenso em relação a uma definição de emoção e, talvez isso se deva às várias áreas de estudo e abordagens teóricas sobre este fenômeno. Neste estudo, considero as emoções dentro do campo da Linguística Aplicada. Sendo assim, abordarei, nesta seção, as abordagens biológica, cognitiva e sociocultural.

De acordo com Sampson (2023), as emoções exercem um papel importante em nossas vidas. Ao conhecer outra pessoa, por exemplo, a pergunta “Como você está?” é um dos primeiros tópicos da conversa. A emoção sempre esteve presente na vida do ser humano e, segundo Cahour (2013), é essencial para a complexidade na qual vivemos, sejam essas experiências simples ou excepcionais. Izard (2010), baseado em um trabalho realizado a partir de trinta e quatro pesquisadores que trabalham com a definição de emoção, apresenta uma definição plural do construto que, segundo o autor (ibidem), consiste em circuitos neurais, um sistema de resposta e um estado ou processo de sentimento que motiva e organiza a cognição e a ação. Sendo assim, a emoção também fornece informações para a pessoa que a experimenta e pode incluir avaliações cognitivas anteriores e cognição contínua, incluindo uma interpretação de como se sente, expressões ou sinais sociocomunicativos, e pode motivar um comportamento de aproximação ou afastamento, exercer controle/regulação de respostas, e ser de natureza social ou relacional. (IZARD, 2010).

Segundo Benesch (2016), podemos identificar, considerando as ciências humanas, três abordagens para o estudo das emoções: a) a abordagem inatista, que considera a emoção como inata ao ser humano, inerente; b) a abordagem cognitiva, que estabelece uma relação entre a emoção e o pensamento e c) a abordagem sociocultural, para a qual a emoção é socialmente construída. A seguir apresento as visões de estudo das emoções.

1.2.2 A abordagem inatista

Bedford (1986, apud Lupton, 1998), investigou as emoções concebendo-as como um sentimento interno. Esta teoria defende a existência de um grupo de emoções básicas intrínseco a todos os indivíduos. Assim, apesar de compreender que as emoções irão variar de pessoa para

pessoa, os estados emocionais são inerentes ao ser humano e, portanto, são herdados, e não adquiridos ao longo da vida. As emoções básicas, de acordo com Andersen e Guerreiro (1998), são aquelas que têm maior possibilidade de serem reconhecidas universalmente e expressas de modo semelhante.

Entre os estudiosos das emoções como inatas, Tomkins (1979), Izard (1994), Fridlund (1994) e Damasio (2010), realizaram pesquisas que resultaram na universalidade de um conjunto de emoções básicas (alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa). Essas emoções são consideradas básicas porque estão relacionadas aos eventos de sobrevivência ao longo da história evolutiva da humanidade. Além disso, todas as outras emoções são, de alguma forma, derivadas do grupo acima.

1.2.3 A abordagem cognitiva

A hipótese central da perspectiva cognitivista é de que pensamento e emoção são inseparáveis. A perspectiva cognitivista tem como questão central o processo de avaliação positiva ou negativa, e defende que toda emoção está associada a um padrão específico de avaliação. De acordo com Lazarus (1991), uma avaliação cognitiva precede uma reação afetiva e a primeira, não necessariamente, envolve um processo consciente.

Segundo Ellworth e Scherer (2003, p.590) “ as emoções que as pessoas sentem são previsíveis devido à avaliação que fazem das circunstâncias (e ao mesmo tempo, sua interpretação das circunstâncias é previsível com base em suas reações emocionais.)”. Burgdorf e Panksepp (2006) destacam que as redes afetivas presentes no cérebro permitem que o organismo referencie comportamentos relacionados aos seus valores de sobrevivência. O pensamento lógico e a linguagem resultam em comportamentos interativos e isso indica uma relação entre questões afetivas e lógicas presentes no pensamento.

Algumas críticas são realizadas em relação a esta abordagem, uma vez que apresenta um olhar racionalista à maneira como as emoções são experimentadas (RATNER, 1989). Na abordagem em questão, as emoções são vistas como um processamento de informações, de base linear, como uma sequência de dados, por exemplo.

1.2.4 A abordagem sociocultural

Teóricos como Lazarus, Kanner e Folkman (1980) apresentam as emoções como algo construído socialmente. Dentro da mesma abordagem há uma vertente mais moderada e outra mais extrema. Segundo a visão mais extrema, as emoções são, essencialmente, socioconstruídas, ou seja, os estados emocionais estão estritamente relacionados ao contexto em que ocorrem. Segundo essa linha de entendimento, as emoções são compreendidas como os modos de sentir e agir, mostrar atitudes e opiniões de acordo com o que é definido como adequado em situações específicas. Em contrapartida, Kemper (1991) apresenta uma visão mais moderada e reconhece quatro emoções primárias, que ele considera universais: medo, ódio, depressão e felicidade. O estudioso também aponta as emoções secundárias, tais como: culpa, orgulho, vergonha, nostalgia, amor e gratidão e argumenta que estas são adquiridas através de agentes denominados socializadores. A posição defendida por Kemper (1991) acolhe a existência de emoções de ordem biológica, independente das influências do meio em que o ser humano está inserido.

Izard (2010) discute a abordagem sociocultural, também conhecida como abordagem construtivista. Nesta, segundo Boiger & Mesquita (2012) as emoções são consideradas respostas afetivas obtidas a partir de interações sociais, isto é, construídas por modelos de comportamento e valores socioculturais. Segundo Benesch (2016) emoções são contextuais, relacionais e resultam do contato entre pessoas, ideias e objetos. Ainda segundo a autora (ibidem), igualmente importantes são as maneiras pelas quais as conceituações críticas das emoções diferem das biológicas e cognitivas: as emoções não são inatas, não são estados psicológicos internos, não são universais e não são mensuráveis. Em diálogo com a área da Educação, de acordo com Barcelos (2015), as emoções são processos interativos, que sofrem e exercem influência no contexto em que estão inseridas, podendo estes serem mais amplos ou imediatos, referentes à situação sociocultural.

A abordagem sociocultural das emoções enfoca como as emoções são influenciadas pelo contexto social e cultural em que ocorrem. Considera que as emoções não são experiências individuais isoladas, mas sim construções sociais que são moldadas pelas interações sociais e pelas normas culturais. Ao pensar sobre o contexto sociocultural da sala de aula, abordo as emoções como construções sociais que são influenciadas pelas dinâmicas de grupo, valores compartilhados e padrões de comportamento dentro desse ambiente específico. Dessa forma, este estudo reconhece as emoções básicas citadas na abordagem inatista e se alinha à abordagem

sociocultural das emoções, visto que busca entender como fatores sociais e culturais influenciam as experiências emocionais dos alunos em um contexto educacional específico. Destarte, as minhas emoções serão apresentadas ao longo da análise dos dados a partir da minha interação com os estudantes, meus colegas de trabalho e com os encontros e desencontros com as crenças que me constituem enquanto professora de língua inglesa de uma escola pública.

1.2.5 As emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Aprender uma língua adicional configura uma jornada emocional e os(as) profissionais que trabalham neste campo ou aprendizes que passaram por este processo irão concordar. O aumento de pesquisas relacionadas às emoções tem modificado o papel do afeto no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Barcelos (2015) destaca que os pesquisadores têm dado ênfase à inseparabilidade das emoções no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Segundo Maturana (1998), as emoções são entendidas como disposições corporais que constituem a base para os domínios de ações, pensamentos e relações em um momento determinado. Alinho-me a esta perspectiva e defendo que a emoção modula o que acontece na relação com os outros, construindo nossos espaços e movimentos enquanto seres humanos.

Maturana (1998) afirma que lidamos com situações sobre as quais certas ações são possíveis e não outras porque dependemos das emoções envolvidas. Assim, é possível relacionar este pensamento ao campo educacional, visto que os(as) professores(as) gerenciam suas emoções e suas ações de acordo com a ampliação do domínio de sua ação, envolvendo a sua capacidade de realização de suas atividades. De acordo com Aragão (2011) agimos de maneira expansiva em situações alegres e nas quais estamos confiantes e nos sentimos bloqueados em situações que nos deixam envergonhados. Sendo assim, podemos afirmar que nos movimentamos com emoções. Em contrapartida, quando tratamos de linguagem, podemos observar nossa própria conduta ou de outra pessoa, quando distinguimos uma determinada emoção. Aragão (2011), Mastrella-Andrade (2011) e Micolli (2011), entre outros pesquisadores, refletem sobre como emoções como a vergonha e o medo de se expor na frente do professor e colegas, por exemplo, influenciam em questões de aprendizagem de uma língua adicional. As emoções interferem nas dinâmicas interativas com a língua, nos diversos contextos de ensino e aprendizagem e nas relações com nossos colegas.

Segundo Baumgartner et al. (2008), majoritariamente, o que os (as) estudantes se recordam são as lembranças do presente (ansiedade durante uma apresentação, por exemplo). Contudo, as emoções podem estar relacionadas com eventos passados (um sentimento de vergonha ao se lembrar de uma atividade malsucedida) ou pensamentos acerca de projeções futuras, ao antecipar situações em que será exposto, por exemplo. Para a aprendizagem de uma língua adicional, as emoções e a interação social integram um sistema complexo onde uma não pode ser separada da outra. No que diz respeito às emoções relacionadas à aprendizagem de uma língua, precisamos considerar a relação entre o individual e o social; entre as ações individuais dos aprendizes e as práticas sociais em que estão inseridos. (NORTON, TOOHEY, 2011).

A partir desses estudos, é possível perceber as emoções a partir do ponto de vista mais social, uma vez que elas surgem nas relações interpessoais em contextos sociais diversos e, em relação ao ensino e aprendizagem de uma língua adicional, as emoções estão presentes na vida de um modo geral. Aragão (2008) discorre sobre a importância do estudo das emoções nesse âmbito e percebe a concepção destas como relacionadas ao social, pois estão visivelmente presentes nas relações dentro de sala e na relação entre estudante e professor (a). Alinho-me a Aragão (2005) quando ele afirma que, no contexto de sala de aula de língua adicional, as emoções têm um papel importante no processo de aprendizagem e estão, de certa forma, interligadas às situações que o (a) professor (a) enfrenta em seu cotidiano. Através do estudo das emoções, podemos compreender diversas situações que dizem respeito, não somente ao processo de ensino e aprendizagem, como também às relações entre professor (a) e estudante; entre os (as) estudantes e professor (a) com ele (a) mesmo (a) a partir de suas reflexões.

1.2.6 As emoções dos professores

Pesquisas relacionadas às emoções dos professores tiveram seu início na área de formação de professores e, atualmente, é um tema em crescimento no Brasil e no exterior na área da Linguística Aplicada. Segundo Hargreaves (2000), a emoção é parte integrante e essencial do processo de ensino, considerado uma prática emocional. Entretanto, de acordo com Zembylas (2003), os estudos acerca das emoções dos (as) professores (as) foram intensificados a partir dos anos de 1980. O autor aponta que as práticas culturais, políticas e discursivas

definem a experiência emocional de professores (as) (2005, p. 188) e se baseia em William Marxist (2002) para afirmar que:

Se as emoções podem ser analisadas como formações culturais (por exemplo, na escola ou na sala de aula), e, portanto, constituída de significados, elas podem ser compreendidas como um fator que exerce uma parte crítica na construção da identidade do professor, da subjetividade e das relações de poder. (MARXIST, 2002, p. 189) ¹

Assim, a citação acima esclarece como as emoções são fatores que contribuem e influenciam na construção da identidade dos (as) professores (as).

Schutz e Lee (2014) destacam a existência de pesquisas que demonstram o fato de professores (as) deixarem suas profissões nos primeiros anos de prática e que esta taxa se apresenta maior em escolas que ensinam língua inglesa. Para Zembylas e Schutz (2009) a evasão profissional tem origem na natureza emocional da profissão docente. Os estudiosos defendem que ensinar consiste em um trabalho afetivo (HARDT, 1999) e emocional (HOCHSCHILD, 1983), que inclui planejamento, esforço e a necessidade de os (as) professores (as) expressarem emoções avaliadas como apropriadas. Silva (2022) destaca a importância do acompanhamento do (a) professor (a) ao longo de sua trajetória profissional para evitar a evasão docente quando afirma “É possível fazer um estudo sobre formação docente sem sequer citar a Abandono Docente, mas não é viável estudar Abandono Docente sem fazer o percurso da formação docente tanto inicial como continuada” (SILVA, 2022, p.52).

Schutz e Lee (2014), em seu estudo intitulado “Emoção do professor, trabalho emocional e identidade do professor” ² apresentam como as experiências emocionais dos (as) professores (as) estão relacionadas às suas identidades. Os autores também abordam a influência dos fatores emocionais, sociais e contextuais na construção da identidade docente e também a decisão de deixar ou continuar na profissão. Inicialmente, a profissão de professor era vista como uma vocação e, mais adiante, que ter o domínio de certas técnicas e instrumentos era suficiente para exercer o trabalho docente. Pimenta e Lima (2005) argumentam que ser um professor vai além de um treinamento de habilidades. De acordo com os autores, o fazer docente é uma atividade que demanda uma formação sólida e condições apropriadas de trabalho. Abrahão (2004), Barcelos (2004) Gimenez (2005) discorrem sobre os estudos que envolvem a

¹ Tradução minha: “If the emotions can be analyzed as cultural formations (for example, at school or in the classroom), and thus, constitutive of meanings, they can be understood to play a critical part in the construction of teacher identity, subjectivity, and power relations” (MARXIST, 2002 a, p. 189).

² Tradução minha do original “Teacher emotion, emotional labor and teacher identity”.

licenciatura em língua adicional que demonstram que a escolha por tal função é influenciada pela afinidade com a língua em questão ou o desejo de aprendê-la e não pela aspiração à docência.

Hargreaves (2000) elucida que o conceito de geografia emocional provoca uma maneira de dar sentido às formas de distância e proximidade que ameaçam o entendimento emocional, fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com sucesso. Para tanto, apresenta uma pesquisa que realizou com professores atuantes no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em escolas no Canadá (HARGREAVES, 2000). Os dados gerados neste estudo foram alcançados através de entrevistas sobre as emoções e as práticas dos docentes. Em seu trabalho, o autor emprega o conceito de “geografias emocionais”, que se refere à distância entre os (as) professores (as), estudantes, responsáveis e outros integrantes relacionados ao processo educativo. Assim temos:

Quadro 1 - Geografias emocionais

Geografia sociocultural	Ocorre quando diferenças culturais causam desarmonias entre os componentes do ambiente escolar.
Geografia moral	Acontece quando os valores dos professores não são compatíveis com aspectos morais do local de trabalho.
Geografia profissional	Acontece quando o professor sofre preconceitos relacionados à sua profissão.
Geografia política	Ocorre quando as relações de hierarquia na instituição de ensino influenciam questões emocionais.
Geografia física	Ocorre na falta de interação entre os professores, aprendizes e demais integrantes da comunidade escolar.

Fonte: A autora, 2022.

Hargreaves (2000) apresenta as salas de aula de professores (as) que atuam em turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) como espaços de emoções mais intensas. Segundo a análise do autor, as emoções positivas como amor, entusiasmo e esperança, por exemplo, são coconstruídas a partir das relações entre professor (a) e estudantes e, também, quando os (as) aprendizes demonstram gostar das aulas e do (a) professor (a). Contudo, nas relações também surgem as emoções negativas, como raiva e frustração, quando os estudantes desafiam os (as) professores (as) e não demonstram interesse na realização das atividades propostas. O autor explica que a intensidade das emoções está relacionada à acentuada diferença de idade entre o

(a) professor (a) e as crianças e com isso os (as) professores (as) exercem uma maior influência em sala de aula quando comparado às turmas de adultos e adolescentes. Diante dessa situação, a “geografia” que encontramos é a política, uma vez que as relações hierárquicas (professor – estudante) influenciam os entendimentos emocionais entre as partes.

Zembylas (2004) investiga a complexidade da relação entre emoção e ensino. Neste estudo longitudinal, de caráter etnográfico, o autor acompanha uma professora do Ensino Fundamental I durante três anos. A professora em questão foi a Catherine, que atuava em uma escola da periferia com crianças e o estudo foi realizado durante as aulas de ciências. A pesquisa objetivava analisar as características emocionais presentes no modo de ensinar de Catherine. A partir dos resultados do estudo, surgiram três características relacionadas às emoções da professora: avaliativas, interpessoais e políticas. O autor afirma que, embora haja uma classificação, os três aspectos têm uma interligação. O pesquisador relata que o aspecto avaliativo das emoções de Catherine está relacionado com seus valores e crenças.

Em contraponto aos estudos envolvendo o Ensino Fundamental I, Hargreaves (2000) destaca que as salas de aula de professores que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) não apresentam a mesma intensidade emocional. De acordo com sua pesquisa, as emoções positivas aparecem quando há avanços em questões comportamentais e de aprendizagem. Emoções positivas também surgem nos espaços externos como quadras e refeitórios quando há uma boa interação entre professores e estudantes. Com esse público, emoções como alegria e satisfação têm maior relação com o respeito e reconhecimento do que com o afeto demonstrado pelos(as) aprendizes, como foi apontado no parágrafo anterior. As emoções negativas dos (as) professores (as) de adolescentes e adultos(as) ganham espaço quando os primeiros são mal interpretados. Estas situações são decorrentes da geografia física, que é a falta de interação entre professores (as) e estudantes. O estudo de Hargreaves, ao apresentar as diferenças entre professores (as) de crianças e jovens, destaca que as emoções dos (as) professores (as) e estudantes estão interligadas.

O papel da reflexão é um ponto importante na pesquisa de Zembylas (2004), já que o entendimento da emoção do (a) professor (a) tem relação com fatores pessoais (tanto os aspectos profissionais como os individuais). O estudo de Zembylas deixa como legado a importância da reflexão como um processo libertador para os (as) professores (as) e nos permite entender que as emoções dos educadores têm relação com questões pessoais, enquanto profissionais e indivíduos.

No Brasil, encontramos alguns trabalhos que mostram a importância e as contribuições dos estudos das emoções de professores. Dentre essas investigações, destaco Aragão (2007),

Barcelos (2010, 2013), Coelho (2011), Barcelos e Coelho (2016), Cândido Ribeiro (2012), Rezende (2014), Rodrigues (2015).

Em sua tese de doutorado, Aragão (2007) pesquisou a relação entre as emoções de professores (as) de língua inglesa em serviço e os seus processos de ensino e aprendizagem, considerando as experiências dos participantes envolvidos no estudo. O trabalho de Aragão (ibidem) foi baseado na pesquisa de Humberto Maturana (1998), em seus estudos da Biologia do Conhecer. A partir dos resultados da sua investigação, o autor sugere que as emoções, reflexões e histórias envolvidas no processo de aprendizagem influenciam as ações nas salas de aula. O pesquisador aponta que o processo de reflexão apresenta um resultado positivo e ajuda os (as) estudantes a desenvolverem consciência acerca de suas emoções em relação à aprendizagem da língua inglesa e os auxiliam a identificar a melhor forma para que a aprendizagem se desenvolva.

Assim como Aragão (2007), Coelho (2011) também fez uso dos estudos de Humberto Maturana em suas pesquisas. Inicialmente, nos estudos entre 2004 e 2006, apareceram emoções como frustração e insatisfação a partir das experiências selecionadas. No segundo momento (2007-2009), a autora apontou que emoções positivas, como acolhimento e aceitação, surgiram e possibilitaram um novo modo de agir e isso fez com que os (as) professores (as) passassem a refletir sobre suas práticas pedagógicas. A partir de seus estudos, podemos afirmar que as mudanças de ação ocorrem a partir das transformações da emoção.

Baseada nos estudos de Humberto Maturana, Rezende (2014) realizou uma auto investigação sobre suas emoções enquanto professora da escola pública, lecionando língua inglesa. Primeiramente, os resultados que apareceram em sua pesquisa foram emoções como tristeza, desespero e angústia. Essas emoções surgiram no período de adaptação da professora àquele novo contexto e resultaram da sua interação com os (as) estudantes, colegas de trabalho e equipe diretiva. Com o passar do tempo, a partir de reflexões sobre a sua prática, foi possível perceber a existência de emoções positivas, tais como: amor, esperança e felicidade. Assim como em Coelho (2011) e em Rezende (2014) também é possível observar o gerenciamento das emoções a partir da prática reflexiva e a dinamicidade das emoções.

Em consonância com os autores mencionados, Cândido Ribeiro (2012) desenvolveu pesquisas sobre a emoção de professores (as) de língua inglesa, dando ênfase a docentes em início de carreira. Os resultados dos seus estudos demonstram que as emoções vivenciadas pelos (as) professores (as) foram positivas e negativas ao longo da relação com os (as) estudantes e os colegas do espaço em que estavam inseridos. A existência dessas emoções foi caracterizada por fatores como relações de poder e crenças, o que explica alguns(mas) professores (as)

apresentarem emoções mais positivas e outros, experiências mais negativas. Além disso, os resultados apontaram para a importância de apoio aos (as) professores (as), principalmente aqueles em formação inicial, espaços de acolhimento e troca de experiências, para que haja o processo de reflexão acerca do seu trabalho enquanto docente.

Em síntese, os estudos sobre emoções indicam a sua influência no trabalho do(a) professor(a) (SCHUTZ e ZEMBYLAS, 2009). De acordo com Zembylas (2002), teorias e pesquisas em perspectivas diversas destacam o papel das emoções em ajudar as pessoas a se adaptarem, a motivar a aprendizagem e a se comunicarem com quem as cerca. O autor também assevera que pesquisas em psicologia (LAZARUS, 1991 apud ZEMBYLAS, 2002), sociologia (KEMPER, 1993 apud ZEMBYLAS, 2002) e outras áreas apoiam o papel que as emoções exercem na forma com a qual reconhecemos o mundo, em nossos valores, crenças e em nossas relações com as outras pessoas. Na seção a seguir, discorrerei sobre a construção do respeito, a emoção analisada na presente pesquisa e sobre as crenças envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 O respeito

Nesta seção, apresento o conceito de respeito como uma emoção autoconsciente positiva. Início a seção com algumas de suas definições e sua relação com a filosofia, a psicologia e a sociologia.

De acordo com Costley et al (2004), respeito é frequentemente citado de modo espontâneo quando as pessoas conversam sobre relacionamentos e o seu significado é compreendido intuitivamente. Em diversos tipos de relações, o respeito é entendido como um elemento importante para um bom convívio. Winsted (2000) afirma que alguns pesquisadores trabalham com essa temática e destacam que o respeito é uma questão importante na literatura popular. O conceito de respeito é desenvolvido em diversas áreas. Na filosofia, Stith (2004) discute como a humanidade de alguém pode fundamentar a dignidade individual e as implicações do respeito nos indivíduos. Na área da Sociologia, Markman, Stanley e Blumberg (2010) tratam da importância do respeito em relacionamentos, incluído entre os quatro elementos essenciais para uma relação. O trabalho de Frei e Shaver's (2002) também aborda o respeito como elemento substancialmente relacionado com a satisfação em um relacionamento. Os resultados sugerem que o respeito é determinante para uma relação de qualidade. Na área

da Psicologia, Brown (1998) investigou como o respeito está incorporado no processo de aprendizagem das crianças e discute o significado do respeito e promoção da dignidade do(a) estudante e do autorrespeito.

O significado e o sentido da palavra respeito encontram-se em constante desenvolvimento. O aumento no número de estudos sobre as emoções autoconscientes acontece a partir do final da década de 1990. Entretanto, há um interesse maior nas emoções negativas e poucas pesquisas acerca das emoções positivas. Tangney (2002) defende que as emoções autoconscientes positivas devem ser vistas como uma área da psicologia positiva que, em vez de focar em transgressões e nas falhas humanas, estuda meios que permitem que as pessoas se comportem de modo positivo.

Li e Fischer (2007) defendem que o respeito é uma emoção autoconsciente. Essa emoção surge quando reconhecemos as qualidades do outro, quando admiramos alguém moralmente, intelectualmente, athleticamente, artisticamente, entre outros aspectos, que acabamos por desejar tais qualidades para nós mesmos. A partir deste ponto de vista, os autores sugerem que o respeito é uma emoção que promove o autodesenvolvimento de modo positivo. Dessa forma, os autores (*ibidem*) defendem que o respeito é uma emoção autoconsciente, a partir da teoria da avaliação da emoção (FRIJDA, 1996) e da perspectiva cultural sobre a emoção (MESQUITA, FRIJDA, 1992). A teoria de Frijda aborda a avaliação porque se atenta às origens das emoções, aos eventos em que ocorrem e à avaliação pessoal (LI, FISCHER, 2007). O fato de que nossas emoções são resultado da forma como sentimos e percebemos o que acontece ao nosso redor aponta o caráter indispensável do contexto sociocultural para as nossas experiências emocionais.

Li e Fischer (2007) realizaram uma pesquisa na qual escolheram os Estados Unidos para representar a cultura ocidental e a China para representar a cultura asiática. Esses países foram selecionados porque possuem tradições e culturas muito diferentes. O respeito é uma emoção positiva para os ocidentais e para os orientais. Nas duas fontes culturais, o respeito inclui “*ought-respect*”(respeito por obrigação) e “*affect-respect*”(respeito pelo afeto). O primeiro é visto como construído socialmente, representado por atitudes, envolvendo poucas questões afetivas. O segundo é caracteristicamente construído emocionalmente. No Ocidente, as pessoas demonstram, com mais frequência, o “respeito por obrigação”. Isto acontece porque este tipo de respeito está mais arraigado nas noções de moral, justiça e igualdade que independem das particularidades de cada indivíduo. Ainda assim, os ocidentais demonstram “respeito pelo afeto”, principalmente, quando conhecem alguém de grande estima (pessoas que apresentam qualidades consideradas admiráveis).

Os Chineses (representantes da cultura oriental) distinguem os dois tipos de respeito usando dois termos diferentes. O respeito por obrigação está ligado à lei e ordem social, aos direitos básicos das pessoas, aos recursos e oportunidades, valorização das diferenças culturais e pessoas e à sensibilidade de perceber o outro. Já o respeito pelo afeto é destinado a cinco categorias de pessoas (duas são similares àquelas no Ocidente; pessoas com as quais temos um relacionamento e pessoas que admiramos): família e idosos, pessoas em altas posições políticas e sociais e os professores. Li e Fischer (2007) afirmam que o respeito pelo afeto é benéfico para os que o experimentam em ambos os países envolvidos na pesquisa.

Perceber a sala de aula como um espaço social de trocas e vivências é estar aberto(a) para a diversidade de situações e emoções que a constituem. O respeito mútuo, entre profissionais e estudantes, contribui para que a interação construída seja benéfica para todos (as)os envolvidos(as). A próxima subseção abordará especificamente o respeito nas escolas e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

1.3.1 O respeito nas escolas

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), mais especificamente, no capítulo Temas Transversais ao currículo, a escola tem o dever de oferecer espaços em que os (as) estudantes reflitam sobre a sua formação enquanto cidadãos (ãs) e para tal objetivo, indica como temas a serem abordados, a ética e valores morais, como o respeito. Os temas não devem ser desenvolvidos de forma isolada, mas inseridos nas diversas disciplinas do currículo, podendo haver foco em algumas atividades mais específicas que tenham como objetivo desenvolver a reflexão acerca do tema.

Entre alguns autores que abordam a questão do respeito e, conseqüentemente, do desrespeito nas escolas, destaco Pereira (2008), Crespo (2010), Weber (2009) e Souza (2004). Em sua pesquisa de mestrado, Pereira (2008) abordou as motivações de professores (as) do Ensino Médio e objetivou compreender os valores norteadores de suas atitudes. Nos resultados alcançados, a autora mostrou que os valores relacionados às ações dos (as) professores (as) são aqueles referentes à autoestima. A pesquisadora salienta que não é possível observar o respeito como elemento valorizado nas relações de ensino e aprendizagem.

Crespo (2010), também em sua dissertação de mestrado, pesquisou a percepção dos (as) coordenadores (as) pedagógicos atuantes no Ensino Fundamental, em escolas públicas e

privadas, acerca do respeito. A autora assevera que, de acordo com os (as) participantes de sua pesquisa, respeitar é aceitar as particularidades de cada indivíduo. Além disso, em seu trabalho, é abordada a questão do desrespeito que os (as) professores (as) praticam em relação aos (as) estudantes e colegas de trabalho e como este ponto é difícil de ser conversado. Por fim, a autora destaca a relevância de estudos que tenham como objetivo tratar das tensões presentes no cotidiano das escolas, envolvendo questões de respeito e desrespeito entre todos os elementos da comunidade escolar.

Weber (2009), em sua tese de doutorado, pesquisou como os valores do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (liberdade, dignidade e respeito) eram compreendidos pelos responsáveis e educadores de uma escola de Educação Infantil e as suas decorrências no cotidiano das crianças. Sobre o respeito, a autora verificou que, ainda que o respeito esteja presente em algumas situações, como por exemplo, em determinadas atitudes dos educadores, há o predomínio de situações em que o respeito à criança é violado. De acordo com este trabalho, para os responsáveis e professores (as), o respeito significa deixar a criança se expressar e ser ouvida pelo adulto, considerando-a como um sujeito autônomo.

Souza (2004), também durante o doutorado, apontou os valores encontrados nas interações e como acontecem no contexto escolar. Além disso, sua pesquisa contribui para a compreensão das interações que favorecem ou não a construção e/ou manutenção de valores, como por exemplo, o respeito. Em sua tese, a autora tratou o respeito como valor, colocando-o como essencial nas relações de autoridade. A autora afirma que os valores como o respeito, por exemplo, oferecem sentidos e significados distintos, a depender da cultura e do contexto histórico no qual o sujeito se encontra. Esta pesquisa ainda afirma que, em alguns momentos, uma atitude respeitosa para um sujeito, pode não ser para outro, uma vez que tal entendimento depende dos significados e sentidos configurados pela pessoa sobre a situação em questão.

1.3.2 Respeito versus Autoridade

A ocorrência de relatos envolvendo situações de indisciplina presentes nas salas de aula têm sido considerada como um dos fatores que dificultam a realização do trabalho docente. Segundo Carneiros (2015, p 3)

A disciplina em sala de aula é uma temática importante a ser abordada, não apenas na formação inicial, mas, igualmente, na formação continuada, já que sua ocorrência tem impactos nos processos de ensino-aprendizagem, na socialização e na relação pedagógica.

De acordo com a autora, pesquisas sugerem que uma parte considerável de tempo é dedicada para manter a disciplina e para que o professor tenha as condições necessárias para iniciar o que foi planejado. A sala de aula apresenta uma dimensão complexa; neste ambiente é possível perceber uma multiplicidade de eventos, acontecimentos e percepções que a compõem. Além das diversas dimensões, há também a coexistência de diferentes sujeitos e todas as suas particularidades.

Os pesquisadores Santiago (2010) e Scartezini e Viana (2011) destacam a dimensão da subjetividade e a inevitabilidade de atenção no que diz respeito às interações em sala de aula, respeito e autoridade. Estudos realizados pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais, 2002) destacam que a disciplina é uma parte integrante da escola. Além da disciplina e a presença de regras e normas, é necessária a manutenção do sentimento de bem-estar entre os (as) estudantes e profissionais da unidade escolar, uma vez que essa “atmosfera” escolar afeta, significativamente a aprendizagem e o desempenho dos (as) aprendizes.

A relação entre professor e estudante é institucionalizada. Sendo assim, Carneiro (2015) afirma que a construção da autoridade e do respeito são adquiridas ao longo do tempo. Inicialmente, é comum confundir o conceito de autoridade com o de autoritarismo. Segundo Aquino (1999), a organização apresentada pela escola apresenta, para os sujeitos envolvidos, regras e expectativas que delimitam e tornam possível a concretização do ambiente escolar. Partindo desta ideia, os sujeitos participantes da escola são regulados pela ideia de autoridade.

Araújo (1999) destaca a importância de pensar nos sentimentos que perpassam as relações interpessoais vivenciadas pelos sujeitos no ambiente escolar, já que a constituição da autoridade não se faz unicamente por meio da racionalidade. Sentimentos como o amor, o temor e a admiração estão na base da constituição do respeito conforme a teoria de Bovet (1925). O respeito, “mesmo quando sentido individualmente, está referenciado externamente em valores construídos na interação com a sociedade”. (ARAÚJO, 1999, p. 46). O autor ainda aponta que o sentimento de respeito construído nas relações interpessoais está inteiramente ligado ao papel da autoridade. Segundo o pesquisador, tanto a constituição como o exercício da autoridade podem ocorrer de duas maneiras:

[...] A autoridade se constitui de duas maneiras distintas: por uma investidura propiciada pela hierarquização nas relações sociais, como é o caso dos agentes,

delegados, magistrados do poder público, e – por que não dizer, também – dos professores e professoras; por uma investidura propiciada pelo prestígio e pela competência. O exercício da autoridade, também me parece, pode ocorrer de duas maneiras: pelo domínio, pelo direito de fazer obedecer e pelo poder institucionalizado; e, por outro lado, pela influência e/ou prestígio da pessoa que demonstra competência em determinado assunto. (ARAÚJO, 1999, p. 41)

Partindo deste entendimento, o autor apresenta dois tipos de autoridade: a autoridade autoritária e a autoridade por competência. A primeira faz uso da força e da violência e está baseada no respeito unilateral. Enquanto isso, a segunda baseia-se no respeito mútuo, exercida por meio da competência e admiração entre os envolvidos.

No contexto escolar, quando o professor se baseia no diálogo e confiança para uma solução democrática dos conflitos que surgem, há um fortalecimento da afetividade e, assim, a autoridade passa a ser exercida pela admiração e respeito dos estudantes. Ainda de acordo com Araújo (1999), a construção da autoridade em um ambiente escolar deve considerar constantemente a forma como a escola percebe as relações interpessoais e como ela está organizada pedagogicamente. É importante que os profissionais da educação reflitam sobre questões que são inerentes a este espaço, como a construção de valores, a metodologia que irão seguir, o autoconhecimento e as crenças que mantêm.

1.4 Crenças e a construção do respeito em sala de aula

Considerando a relevância dos estudos sobre crenças e emoções para a presente pesquisa, trago esta seção que versará inicialmente sobre a conceituação de crenças, sua tipologia e abordagens de estudo. Em seguida, incluo alguns estudos sobre as crenças de professores em relação ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

1.4.1 Crenças e sua conceituação

Início esta subseção com um breve histórico sobre os estudos sobre crenças e algumas de suas definições. O estudo sobre as crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas é área de interesse de muitos pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 1999; BARCELOS 2000,

2004, 2006, 2013; BARCELOS, VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, 2005; GIMENEZ, 2002; PEACOCK, 1998; KALAJA E BARCELOS, 2003, entre outros).

Ferreira (1986, p.496) define crenças como “opiniões adotadas com fé e convicção”. Para Bandeira (2003) a crença é aquilo que é movido pelo empenho e/ou convicção íntima. Tais definições têm relação com a origem da palavra “crença”, oriunda do latim medieval “credentia”, originada do verbo “credere”. No âmbito da Linguística Aplicada, a definição de crenças foi ressignificada e este conceito não está relacionado a aspectos religiosos. No Brasil, as pesquisas sobre crenças em Linguística Aplicada têm início nos anos 1990 a partir de estudos que abordam o ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Inicialmente, o que hoje conhecemos como estudo de crenças, foi anteriormente denominado mini teorias de aprendizagem de língua de alunos (HONSELFELD, 1978), conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986), cultura de aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1993) e cultura de aprendizagem (RILEY, 1997). Barcelos (2004) aponta que o início dos estudos sobre crenças no Brasil ocorreu a partir de trabalhos apresentados no congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (CBLA). Assim sendo, o tema tornou-se cada vez mais frequente ao longo dos anos, passando a contar com uma expressiva gama de pesquisadores.

Pajares (1992) descreve crenças como um conceito complexo e Johnson (1999), as descreve como uma pedra sobre a qual nos apoiamos. O interesse no estudo sobre crenças surge a partir da mudança de visão de línguas dentro da Linguística Aplicada: o foco da linguagem passa a não ser mais o produto e sim o processo. Em Barcelos (2004), encontramos o apontamento de Larsen-Freeman (1998, p.207) sobre o lugar do(a) aprendiz neste processo: “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas.”

Apesar do número elevado de estudos sobre crenças em Linguística Aplicada, o conceito de crenças não é específico da área citada. Esse conceito é antigo em outras áreas, como: antropologia, psicologia, sociologia, educação e filosofia, dando destaque para a última, uma vez que busca entender o que é verdade ou não. Destaco dois filósofos americanos que propuseram uma definição para crenças: Charles S. Pierce e John Dewey.

Charles S. Pierce (1877 – 1958), definiu crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar.” (p.91). Já a definição proposta por John Dewey (1993) apresenta a dinamicidade das crenças e o modo como estão interligadas ao conhecimento. Segundo o filósofo, as crenças

cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimentos, mas que podem ser questionados no futuro. (DEWEY, 1993, p.6, tradução de Silva, 2000, p. 20).

Não encontramos na Linguística Aplicada uma definição única para crenças. Além de um conceito cognitivo, as crenças são também um construto social, pois têm origem em nossas experiências e em nossa capacidade de interagir e refletir sobre tudo o que nos cerca. A diversidade terminológica aponta as formas distintas de pesquisar as crenças. Barcelos (2004) identifica três momentos de investigação.

No primeiro momento, iniciado a partir dos estudos de Horwitz (1985), as crenças são investigadas a partir de questionários fechados. Neste período, como características principais, encontramos definições abstratas sobre crenças; o aprendiz como inadequado ao processo de aprendizagem e a exclusão do contexto para explicar causa e efeito. No segundo momento, acontece uma aproximação dos estudos sobre crenças a um ensino mais autônomo. Neste período, há uma relação entre as pesquisas sobre crenças e as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem. Assim, há uma preocupação com as crenças tidas como certas e as crenças que são consideradas errôneas e quais delas dificultam o alcance da “autonomia”. Pennycook (1997, p.39) define autonomia como um “esforço de se tornar autor do próprio mundo, de ser capaz de criar nossos próprios significados, de perseguir alternativas culturais dentre as políticas culturais de nossa vida diária.”.

O terceiro e atual momento é caracterizado por uma variedade de metodologias e entendimentos diferentes sobre o fazer pesquisa sobre crenças. O contexto passa a ter um papel relevante nos estudos, o que não era visto anteriormente. Sendo assim, encontramos nas pesquisas, fatores como contexto, identidade, metáforas e a utilização de distintas teorias sócio histórico culturais. Desse modo, as crenças são relacionadas a situações específicas e em respostas aos contextos em que estão inseridas.

1.4.2 Crenças e a sua tipologia

Esta subseção abordará os tipos de crenças, que podem ser centrais ou periféricas, e as questões desafiadoras que cada natureza apresenta. Ao começarmos a refletir sobre o que acreditamos, há uma desorganização de nossos pensamentos. Barcelos (2007) refere-se a este

momento como “um momento de caos”: “mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis.” (BARCELOS, 2007, p.115).

Alguns estudos versam sobre a mudança de crenças, como os trabalhos de Araújo (2004); Sebba (2006); Barcelos (2006), entre outros. Esses autores discutem a mudança de crenças de professores. Outros estudos são baseados nas mudanças de crenças dos (as) estudantes, como os estudos de Piteli (2006), por exemplo. No entanto, alguns autores não estabelecem uma relação entre mudança de crenças e mudança de comportamento. De acordo com Fullan (1991, apud BARCELOS, 2007), mudança é definida como “transformação de realidade subjetiva”. Larsen Freeman (1989), por sua vez, aponta que a mudança não significa, necessariamente, uma transformação da ação, mas sim, a ressignificação desta ação. A seguir, discorro, mais especificamente sobre a natureza das crenças.

A ressignificação das crenças é um processo difícil devido à complexidade da sua estrutura. Nos primeiros estudos sobre o assunto, Rokeach (1968) utilizou a metáfora de um átomo para tentar ilustrar a estrutura das crenças. Segundo esses estudos, as crenças são agrupadas em crenças centrais e periféricas.

As crenças centrais apresentam quatro características:

- São interconectadas com as outras, trazendo mais consequência para as outras crenças;
- Estão mais relacionadas com a identidade das pessoas;
- São compartilhadas com os outros;
- Derivam de nossa experiência direta;

As crenças centrais podem fazer referência ao que Dewey (1993) nomeou de crenças de estimação, ou seja, aquelas que são mais difíceis de abandonarmos. Segundo Silveira (2012, p.73), as crenças centrais “são aquelas incorporadas mais cedo, mais relacionadas com a nossa emoção e identidade, que atuam como base para a construção de novas crenças.”. As crenças periféricas apresentam a arbitrariedade como uma de suas características. Estas crenças não menos conectadas e menos centrais e fazem referência às crenças sobre gosto, por exemplo.

1.4.3 As abordagens de estudo sobre crenças

As crenças são pesquisadas a partir de uma diversidade de métodos e abordagens (KALAJA E BARCELOS, 2013), que podem ter um caráter mais positivista e fazer uso de

questionários fechados que compreendem crenças como construções mentais fixas ou mais contextuais, que fazem uso de instrumentos de geração de dados como entrevistas, narrativas, observações, entre outros.

Entre as abordagens metodológicas de maior destaque, destaco a organização de Kalaja (1995): convencional e discursiva, a organização de Barcelos (2003), que as organiza em três grupos: normativa, metacognitiva e contextual; a de Bennet (2009): psicocognitiva, sociocultural e ecológica e a de Kalaja (2016), na qual encontramos dois grupos: o tradicional e o contextual. Neste estudo, abordarei a organização proposta por Barcelos (2003) e apresentarei, de forma breve, cada uma delas separadamente.

Na abordagem normativa, as crenças são investigadas por meio de questionários do tipo Likert-Scale³, com destaque para o *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI), desenvolvido por Horwitz em 1985. Além do BALLI, alguns estudos utilizam questionários adaptados ou elaborados por outros autores. A perspectiva normativa concentra-se na descrição e classificação das crenças dos estudantes, principalmente relacionadas ao ensino autônomo. Entrevistas também são usadas para validar o uso dos questionários e revelam que as crenças apresentadas pelos estudantes não são necessariamente as mesmas indicadas pelos questionários. A principal desvantagem dessa abordagem é a falta de investigação sobre a relação entre crenças e ações dos estudantes, além da falta de análise do contexto em que ocorrem as aprendizagens

Na abordagem metacognitiva, as crenças são consideradas como conhecimento metacognitivo. As pesquisas utilizam entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e, em alguns casos, questionários semiestruturados. O pressuposto central é que o conhecimento metacognitivo dos estudantes é estabelecido em suas "teorias de ação", que permitem a reflexão sobre o processo de aprendizagem e a conexão com suas crenças. Embora as entrevistas possibilitem aos participantes refletir sobre suas próprias experiências, a abordagem não reconhece as crenças com base em ações e não analisa totalmente a relação entre crenças e contexto.

A abordagem contextual, na qual situo o meu trabalho, não utiliza questionários fechados e não considera as crenças como conhecimento cognitivo. Em vez disso, as crenças são pesquisadas por meio de observações de sala de aula e analisadas dentro do contexto específico em que os estudantes se encontram. Essa abordagem reconhece que as crenças são específicas de um contexto ou cultura de aprendizagem de um grupo. Além das crenças, as

³ Em questionários deste tipo, encontramos afirmações como “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”.

experiências anteriores dos estudantes e suas ações em contextos específicos são consideradas. A principal vantagem dessa abordagem é a amplitude da definição de crenças sobre a aprendizagem de línguas, considerando-as como dinâmicas e sociais. No entanto, a desvantagem é que os estudos desse tipo podem ser mais demorados e adequados para um número menor de participantes. As crenças dos professores podem ser entendidas como suas convicções, ideias e valores sobre a educação, sobre si mesmos como profissionais, sobre os alunos e sobre a sala de aula em geral. Essas crenças podem ser formadas e moldadas por diversos fatores, como suas experiências educacionais, treinamento profissional, valores culturais e sociais, políticas educacionais, entre outros.

1.4.4 Estudos sobre crenças de professores de línguas adicionais

Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020) expõem um panorama dos estudos realizados no Brasil sobre temas relacionados às crenças de professores (as) no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo os autores, nas pesquisas encontradas, as crenças são consideradas como desafios para os (as) docentes e destaca-se a importância da reflexão para que ocorram mudanças significativas às práticas cotidianas em sala de aula.

De acordo com Barcelos (2007), a importância das crenças tem relação com dois aspectos fundamentais. Segundo a autora, em primeiro lugar, as crenças exercem influência nas escolhas que são realizadas nas salas de aula e o modo como entendemos a relação entre a teoria e a prática. As decisões tomadas nas escolas dizem respeito à forma como nos relacionamos com nossos pares (estudantes, colegas de trabalho) e com a comunidade escolar de modo geral; o uso que fazemos dos materiais didáticos oferecidos pela unidade escolar e aqueles produzidos pelos (as) professores (as). Para entendermos essas decisões, é necessário compreender as crenças que os (as) educadores (as) apresentam.

Em segundo lugar, as crenças são importantes para a formação de professores (as) enquanto sujeitos reflexivos, uma vez que, ainda de acordo com Barcelos (2013, p.231) “refletir é ser capaz de questionar crenças e a forma como se ensina”. Sendo assim, o contexto no qual o profissional docente está inserido exerce fundamental importância em seu fazer pedagógico. Em alguns momentos, o modo como o (a) professor (a) ministra suas aulas, os materiais utilizados em suas aulas, entre outras escolhas, não estão alinhados ao seu modo de pensar a sua prática. Esta discordância entre o fazer e o que acredita pode ter origem nas exigências dos

diretores/coordenadores, que por vezes impõem o material a ser utilizado assim como a metodologia a ser adotada em sala de aula. As crenças apresentadas pelos alunos também exercem influência no fazer pedagógico dos (as) professores (as), visto que a maneira como os (as) estudantes interagem e percebem a aprendizagem de línguas refletirá na prática adotada em sala de aula com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Barcelos (2021, p.231-232) destaca que “não basta conhecer somente as crenças dos professores, é necessário que haja uma compreensão a respeito de como essas crenças se configuram em sala de aula, isto é, na prática do professor.”

Barcelos (2015) assevera que as crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas está ligada a três fatores principais: (1) compreensão das ações e processo de tomada de decisões dos professores em sala de aula (BORG, 2003; JOHNSON, 1999; PAJARES, 1992; WOODS, 1996, apud BARCELOS, 2015); (2) a sua importância no ensino reflexivo: a reflexão encoraja professores a questionarem suas crenças para compreender como ensinam (RICHARDS LOCKHART, 1994, apud BARCELOS, 2015); e (3) compreensão do processo de mudança educacional já que nenhuma mudança efetiva acontece sem uma mudança de crenças.

A autora (ibidem, 2004) salienta que existem algumas implicações para o ensino de línguas em relação aos estudos sobre crenças. A primeira implicação versa sobre a relação entre crenças e ações. Nos estudos de Woods (1996), as crenças são vistas como interativas, recíprocas e dinâmicas. O autor apresenta um olhar diferente sobre as crenças, pois destaca que as crenças não somente influenciam o comportamento, mas também sofrem as influências durante o processo.

A segunda implicação para o ensino é a importância de criar oportunidades para que os (as) estudantes questionem as crenças em sala de aula. Tal questionamento não deve ser somente para as suas próprias crenças, mas para as crenças de modo geral. O falar sobre as crenças é um ponto de partida para aprendizes e professores (as) mais reflexivos (as). Benson e Lor (1999, p.14) ilustram o que foi dito anteriormente, segundo os estudiosos: “Os alunos devem ser encorajados a discutir e explorar as relações entre suas crenças individuais e as ações sobre aprendizagem de línguas e os contextos sociais onde elas ocorrem.”. Sendo assim, é importante que os (as) estudantes se percebam como agentes em seu processo de aprendizagem.

Uma terceira implicação tem relação com a necessidade de os(as) professores (as) estarem capacitados para lidar com o conflito que pode surgir em sua sala de aula devido à diversidade de suas crenças e as crenças dos (as) aprendizes. O (a) docente deve buscar formas distintas de acessar os (as) estudantes e estar consciente das crenças que permeiam o contexto

em que o ensino acontece. De acordo com Allwright (2006), um dos pilares para a educação é a qualidade de vida. Por meio do presente estudo, busco, através dos entendimentos construídos sobre crenças e as emoções que integram o ambiente escolar, realizar uma reflexão sobre a qualidade das vidas em minha sala de aula. Ao entender o que acontece em sala de aula, não teremos apenas uma pessoa beneficiada por essa reflexão e sim todos(as) aqueles(as) envolvidos(as). Para um maior entendimento sobre a busca da qualidade e o desenvolvimento de todos, apresento na próxima seção a Prática Exploratória, como base ético-metodológica desta pesquisa.

1.5 A prática exploratória

Nesta seção, apresento a Prática Exploratória como a lente através da qual percebo minha prática pedagógica e aulas durante as quais a presente pesquisa foi realizada. Dessa forma, apresento a Prática Exploratória e o seu lugar no campo da Linguística Aplicada, em seguida foco em seus princípios e no conceito de *puzzle*.

1.5.1 A prática exploratória: apresentação

A Prática Exploratória (PE) está inscrita no campo da Linguística Aplicada (LA) a qual, de acordo com Moita Lopes está centrada “no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem” (2006). O autor (ibidem) afirma que a Linguística Aplicada “procura criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central” (2011, p.22). É possível estabelecer um diálogo entre Moita Lopes e Moraes Bezerra (2007) quando esta afirma que o foco da LA é trabalhar partindo de problematização de situações que envolvam o uso da língua e não a língua em si. Dessa forma, partindo desta proposta de Linguística Aplicada, é possível estabelecer um diálogo com a Prática Exploratória (PE). Assim como a LA, a PE não busca por respostas para as questões pesquisadas, mas pela construção de um processo crítico-reflexivo sobre as práticas docentes.

Diante de todos os fatores que constituem e interferem no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, a Prática Exploratória (PE) é “uma forma de ensinar e

aprender, é uma forma de estar em sala de aula que permite expandir aquilo que a gente normalmente já sabe” (MILLER, 2007, p.2). De acordo com Allwright (2003), a ideia principal da Prática Exploratória é a possibilidade de repensar a pesquisa do(a) professor(a) para auxiliar outros(as) professores e seus(suas) aprendizes a usarem atividades de seu cotidiano para alcançar os entendimentos que julguem pertinentes. A proposta é que se utilizem atividades que desenvolvam o processo de ensino e aprendizagem da língua em questão, sem que haja a necessidade de um trabalho extra para a reflexão sobre a qualidade das vidas em sala de aula.

Allwright (2006), ao tratar a Linguística Aplicada como área de estudos, aponta seis direções que, segundo o autor, a LA deveria considerar. Tais direções sugerem um movimento do estágio de prescrição e descrição para o estágio de entendimentos sobre o que acontece em determinado contexto; uma reflexão sobre as situações cotidianas; uma reflexão sobre as idiossincrasias presentes no contexto de pesquisa; a busca por uma abordagem plural, o reconhecimento do processo de ensino e aprendizagem como vida e, por fim, o reconhecimento que tanto os (as) professores (as) quanto os (as) estudantes são agentes no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com autores como Allwright e Bailey (1991), Allwright e Lenzuen (1997), Allwright (2001, 2003, 2005) e Hanks (2017), a Prática Exploratória se volta para a busca de entendimentos sobre a vida em sala de aula envolvendo professores (as) e estudantes. A Prática Exploratória tem sua origem na década de 1990 a partir do trabalho e dos pressupostos teóricos organizados pelo professor e pesquisador britânico Dick Allwright, do Departamento de Linguística da Lancaster University, Reino Unido, em parceria com pesquisadoras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) que fundaram o Grupo de Estudos e Pesquisa da Prática Exploratória. Esse grupo é formado por professores(as), pesquisadores(as), estudantes e envolve, atualmente, duas instituições de ensino: a PUC-Rio e a Faculdade de Formação de Professores da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). O grupo se reúne periodicamente para leituras e discussões de temas relevantes ao contexto de ensino-aprendizagem. Desse modo, a Prática Exploratória preconiza que os próprios participantes (estudantes, professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e inseridos no espaço escolar) desenvolvam entendimentos locais sobre os contextos em que estão inseridos.

Segundo Allwright (2001), a Prática Exploratória proporciona aos professores (as) e aprendizes um meio de desenvolver os seus próprios entendimentos sobre o que acontece em uma sala de aula. Rodrigues (2015) confirma essa ideia ao apontar que a Prática Exploratória

oportuniza a reflexão e a construção de entendimentos sobre as questões que nos cercam, tanto no ambiente pedagógico, quanto no social.

[...] a busca de entendimentos se encaminha como um ciclo, sem que sejamos capazes de identificar o início ou o fim do mesmo. Subimos e descemos degraus e, muitas vezes, esbarramos em questões já levantadas anteriormente pelos participantes, pois assim se constrói a vida em sala de aula – de forma integrada e cíclica (RODRIGUES, 2015, p.25)

Durante a busca por entendimentos, todos os membros da comunidade escolar, envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem, são participantes ativos nesse processo. De acordo com Rodrigues (2015), o objetivo principal na busca pelo entendimento não está relacionado a uma ação que visa à mudança, mas uma ação que aspira ao entendimento. Tal ação deve estar inserida em questões que sejam significativas para todos os envolvidos, onde ocorra um trabalho de cooperação buscando o desenvolvimento mútuo.

Hanks (2009) aponta que, tradicionalmente, em pesquisas realizadas em salas de aula de línguas, o professor pratica a ação de lecionar e o ensino em si é objeto de pesquisa, geralmente realizada por outra pessoa oriunda da universidade. Na PE, o (a) professor (a) não é somente participante da pesquisa, ele (a) também se transforma em agente do estudo. Ele (a) e os (as) estudantes envolvidos (as) neste contexto se tornam agentes da investigação e, assim, tornam-se praticantes reflexivos.

A Prática Exploratória apresenta uma proposta de cunho ético, inclusivo e reflexivo e, segundo Allwright (1993) e Miller (2013), pode ser apresentada como uma abordagem para a pesquisa em sala de aula, objetivando o envolvimento de todos os integrantes do processo para uma construção de entendimentos significativos. Na PE, o pesquisador procura, a todo tempo, incluir todos os participantes para que eles reflitam sobre as questões vividas em sala de aula e, em alguns casos, fora dela. Muitas vezes, tais questões não são vistas pelo professor-pesquisador ou não têm o mesmo significado para os alunos, já que estes ocupam um outro lugar na organização do espaço escolar. A Prática Exploratória busca desconstruir esses lugares demarcados por tanto tempo, lugares que não permitem, por muitas vezes, que o(a) professor(a) enxergue os(as) aprendizes como indivíduos e todas as suas particularidades e potencialidades.

É possível compreender a Prática Exploratória como um meio de pesquisar e estar em sala de aula que ultrapassa o conceito de metodologia de pesquisa (ALLWRIGHT, 2005). A Prática Exploratória é uma forma de trabalhar para entender (*work for understanding*), sendo assim, uma prática que reúne o ensinar, o aprender e o entender a vida em sala de aula e fora dela, uma vez que os contextos diversos influenciam a vida na comunidade escolar. Segundo

Miller e Moraes Bezerra (2005), os processos de entendimentos com a participação de todos têm relação com a criticidade presente na pedagogia de Paulo Freire.

Allwright (1993) trata e expõe o potencial da Prática Exploratória como um direcionamento para uma prática e pesquisa mais reflexiva e colaborativa, tendo como foco principal a “qualidade de vida”. De acordo com Moraes Bezerra (2007: 47), “Os princípios da PE guiam a ação do professor ao trabalhar para entender questões que o intrigam sem deixar de lado sua agenda pedagógica, i.e., ele trabalha para entender enquanto leva adiante o processo de ensino/aprendizado.” O uso dos princípios exploratórios no fazer pedagógico faz com que professores(as) e estudantes desenvolvam o pensamento crítico, ao questionar suas práticas. Os princípios da Prática Exploratória são apresentados por Moraes Bezerra, Miller e Cunha (2007:194), da seguinte forma: Priorizar a ‘qualidade de vida’; Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos institucionais; Envolver todos neste trabalho; Trabalhar para a união de todos; Trabalhar para ao ‘desenvolvimento mútuo’; ‘Integrar’ este trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais; Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam ‘contínuos’.

É importante destacar que os princípios da Prática Exploratória não devem ser percebidos como um conjunto de regras e também não indicam uma ordem que deva ser seguida. Segundo Moraes Bezerra e Nunes (2013, p.21), os princípios demarcam “a proposta investigativa da PE, fundamentando decisões, encaminhando ações”.

Uma outra característica da Prática Exploratória é o foco em entendimentos e não em soluções. No cotidiano escolar são levantados *puzzles* (pelos professores e/ou pelos alunos) e os entendimentos são propostos a partir de suas questões. A solução imediata não é o foco principal da PE, mas sim a reflexão acerca de questões que permeiam e afetam o trabalho como um todo. Os entendimentos são gerados a partir de discussão e reflexão sobre o que acontece na sala de aula e em seu entorno e/ou no entorno dos participantes.

1.5.2 O conceito de Puzzles

Na Prática Exploratória, a busca por entendimentos pode ser realizada através dos *puzzles* (questões instigantes, geralmente iniciadas com “por que”). Os puzzles são abordados, entre outras formas, através de atividades pedagógicas já presentes na sala de aula; tais

atividades são denominadas APPEs – Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório. Assim,

Por intermédio de professores e alunos buscando juntos entendimentos e articulando-os uns aos outros desenvolvem uma ‘conscientização da sala de aula’ enriquecida, pela qual a natureza da experiência da sala de aula torna-se qualitativamente aprimorada (GIEVE e MILLER, 2006, p. 41).

Cerdera (2015) destaca que ao estabelecer um paralelo entre a Prática Exploratória e a Pesquisa-Ação é possível notar que aquilo visto como um problema na Pesquisa-Ação, na Prática Exploratória é percebido como uma questão relacionada à vida em sala de aula. No primeiro caso, busca-se uma solução para os problemas; já na Prática Exploratória, os *puzzles* que surgem na sala de aula, são percebidos como meios de reflexão para que os aprendizes e professores (as) possam entendê-los. Allwright (2009) explica a razão para o uso do termo *puzzle* no campo da Prática Exploratória:

Em seu início, a pesquisa de praticantes estava focada nos problemas “práticos imediatos, pois seu objetivo explícito era mudar aquilo que não estavam funcionando bem. Esse foi um movimento consciente afastando-se da noção acadêmica de “tópico”, o qual refletia uma preocupação intelectual pelo desenvolvimento da teoria. Para a PE, o termo “puzzle” representa nossa preocupação pelo desenvolvimento de entendimentos em relação às questões de interesse imediato, quer sejam elas “problemáticas” ou não; quer consigamos estabelecer uma relação delas com a teoria ou não. O que interessa é que alguém está suficientemente interessado em alguma coisa e isso o faz estar seriamente intrigado acerca desse fato, a ponto de trabalhar para tentar entendê-lo. (p.176)⁴

No processo de reflexão exploratória, considera-se *puzzle* toda questão que seja interessante para aqueles envolvidos na comunidade pedagógica. Allwright (2009) aponta que a identificação de um *puzzle* pode não ser uma tarefa simples e por este motivo, os praticantes exploratórios passam a trabalhar com questões de interesse do grupo, o que nos remete a um dos princípios da Prática Exploratória. Os *puzzles* surgem das experiências de vida de professores (as) e estudantes e podem ser de longa data ou algo que esteja afetando a vida em sala de aula naquele determinado momento. Há casos em que os (as) professores (as) podem incitar a reflexão dos (as) aprendizes perguntando diretamente o que os(as) intriga ou relatando as suas próprias inquietações. É importante destacar que o trabalho com *puzzles*, quando

⁴ Traduzido do original: “Early practitioner research focused on immediate practical “problems” because its explicit aim was to change things that were not working well. This was a conscious shift from academic research’s notion of “topic”, which reflected intellectual concern for theory development. For EP, the term “puzzle” represents our concern for developing understandings in relation to issues of immediate interest, whether or not they are “problematic” and whether or not we connect them to theory. What matters is that someone is interested enough in something to be seriously puzzled about it and so willing to work to try to understand it.”

comparado a outras pesquisas realizadas também em salas de aula, não visa à geração de um produto final, uma vez que a sua expectativa é que, a partir dele, surjam novos *puzzles* para que, a partir desta constância, os entendimentos e a qualidade de vida sejam promovidos.

A fim de contemplar o princípio: “Integrar este trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais”, foram desenvolvidas as chamadas APPE (*Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório*). Durante essas atividades, os estudantes são sujeitos ativos e, junto ao professor, são responsáveis pelo pensamento crítico e reflexivo sobre as questões levantadas através dos *puzzles* ou questões intrigantes. Ewald (2015) cita algumas atividades clássicas que são utilizadas em sala de aula, tais como: “encenações, exercícios de gramática adaptados, questionários, apresentações, entrevistas, atividades de leitura ou vídeos com debate” (p. 52). A autora ainda destaca que as atividades mencionadas, “além de lidarem com os conteúdos linguísticos em questão, geram entendimentos acerca de questões que interessam aos praticantes desse contexto, sobretudo do professor e seus alunos”. (EWALD, 2015, p.52).

A partir do desenvolvimento da Prática Exploratória em contextos além da sala de aula, como em reuniões de trabalho (MORAES BEZERRA, 2007; RODRIGUES, 2014; COLOMBO GOMES, 2014), em conversas profissionais entre colegas (FREITAS, 2013) e consultoria (MILLER, 2001), as APPEs foram ressignificadas para que estejam associadas à reflexão acerca do trabalho entre os participantes dos contextos mencionados.

Ainda que a definição de APPE alcance contextos além da sala de aula, alguns autores apontam as diferenças das ações discursivas presentes na relação professor/aprendiz em comparação com aquelas encontradas em conversas, entrevistas, grupos focais, entre outros, onde há uma reflexão em parceria. Em sua tese de doutorado, Moraes Bezerra (2007) trabalhou com colegas professores e, mesmo considerando que todos se encontravam em um contexto pedagógico, a autora destacou a diferença presente na relação profissional entre os participantes, “a simetria era negociada e mitigada pelos laços de amizade e afetividade (MORAES BEZERRA, 2007. p.145), criando o termo ARPE (Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório). O mesmo termo também é utilizado para distinguir as atividades reflexivas presentes em encontros com professores que estão em formação continuada. Ewald (2015), em alguns momentos, utiliza o termo ARPE como um conceito guarda-chuva para abordar a reflexão ao tratar das entrevistas exploratórias presentes em sua tese de doutorado. Em outros momentos, na mesma tese, a pesquisadora trata os termos APPE e ARPE como sinônimos, por considerar que ambos se corporificam em atividades reflexivas.

Entendo que a Prática Exploratória atua no sentido de ajudar linguistas aplicados a alcançar entendimentos sobre a vida dentro e fora da sala de aula, e tem se mostrado de grande valia. O seu viés misto e complexo permite múltiplos recortes de pesquisa dentro da Linguística Aplicada e tal característica promove distintos processos reflexivos entre professores (as) e aprendizes em seus diversos contextos.

Na próxima seção, abordarei a utilização de narrativas em pesquisas realizadas no contexto de práticas docentes. A escolha das narrativas se dá diante do processo reflexivo que se constrói a partir de sua confecção e análise, uma vez que entendo essas narrativas como histórias de acontecimentos ou experiências que ocorreram em determinado lugar e tempo, tendo o/a estudante e o/a professora como protagonista. A presença das narrativas neste estudo dialoga com a Prática Exploratória, visto que o processo de escrita dessas narrativas constitui uma ARPE, através da qual construirei entendimentos sobre a minha prática a partir das situações vividas e narradas.

1.6 Narrativas

Os estudos de narrativas têm ocupado um lugar relevante em pesquisas na área de ensino de línguas e formação de professores, tendo como principal objetivo compreender as relações e experiências vivenciadas por professores (as) e estudantes. (KALAJA, MENEZES, BARCELOS, 2008; MATTOS, 2009). As narrativas estão presentes em nosso cotidiano e em nossas interações e, a partir delas, é possível mostrar para nossos pares quem somos e a maneira como percebemos o mundo e os outros.

De acordo com Bastos (2005), a narrativa pode ser compreendida como um ato de linguagem que faz menção a acontecimentos passados, podendo ser reais ou não. Os precursores a determinarem o método de análise das narrativas e tratarem a narrativa como ferramenta de investigação foram Labov e Waletzky, em 1967. Os pesquisadores entendem a narrativa como um método para rememorar acontecimentos passados, buscando, através de uma sequência verbal, construir uma relação entre as séries de sentenças e os acontecimentos. Para Labov (1972-1982), cada narrativa é constituída por propriedades formais com uma determinada função. O autor (ibid) afirma que uma narrativa completa precisa compreender seis elementos: resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação e coda.

O resumo, que não é um elemento obrigatório, é uma apresentação sobre o assunto em torno da narrativa. A orientação diz respeito à contextualização da narrativa, onde é possível identificar o que ocorreu, com quem, quando e onde os fatos aconteceram. O objetivo deste elemento é situar o evento relatado para o ouvinte. Este elemento não é visto como obrigatório e pode estar presente junto de outras partes integrantes da narrativa. Segundo Labov (1972), a parte mais importante da narrativa é a ação complicadora, considerada um elemento obrigatório, que versa sobre o que ocorreu, partindo de um encadeamento de orações narrativas que são expressas no passado em uma sequência temporal. Destarte, a ação complicadora deve ser composta por, no mínimo, duas orações narrativas, compondo assim, uma narrativa mínima. A resolução é o elemento que expõe o resultado da ação complicadora, e finaliza a série de episódios da ação complicadora.

A avaliação ocorre quando o(a) narrador(a) expõe o ponto da narrativa, justificando a importância de sua história. A partir da avaliação, é possível perceber a atitude do(a) narrador(a) diante da narrativa. Labov (1972) faz uma distinção entre dois tipos de avaliação: a avaliação externa e a avaliação encaixada. A primeira aborda o momento em que o(a) narrador(a) abandona o curso da narrativa para emitir a sua opinião / emoção a respeito do que relata; já a segunda ocorre quando há a presença de elementos exercendo a função de intensificadores (uso de gestos e intensificadores lexicais, como advérbios ou adjetivos, por exemplo), aumentando ou diminuindo o ritmo da narrativa. Esta última avaliação permite que o(a) narrador(a) avalie a história sem que ocorra uma suspensão do fluxo narrativo. O último elemento, a coda, aponta o fim da narrativa. Nesse momento, é possível trazer o(a) narrador(a) e o(a) ouvinte de volta à conversa e o presente momento. É comum que a coda contenha ponderações morais do(a) narrador(a) e, por conter uma avaliação acerca do que foi narrado, também pode ser chamada de coda avaliativa.

Labov apresenta uma análise formal baseada em padrões determinados que corrobora duas funções sociais de uma narrativa: a função referencial e a função avaliativa. A função referencial permite que o(a) ouvinte tenha informações sobre o evento narrado a partir da recapitulação da experiência do(a) narrador(a), seguindo a mesma ordem em que os fatos aconteceram. O autor afirma que todos os eventos narrados irão avaliar os fatos ocorridos de alguma forma, e assim, apresento a função avaliativa, que versa sobre fornecer ao(à) ouvinte o mesmo significado que a narrativa tem para o autor. O esquema narrativo que Labov (1972) propõe costuma ser criticado por conceber a narrativa como uma estrutura autônoma, sem problematizar os eventos ocorridos e a relação entre passado e memória e por não considerar os aspectos culturais e sociais que fundamentam a narrativa em questão. Contudo, o modelo

ainda é considerado como um recurso importante para a categorização dos elementos das narrativas.

Ao abordar distintas dimensões do ato de narrar histórias, Linde (1993) revisita o esquema de Labov (1972), enfatizando a narrativa a partir da ideia de histórias de vida, por meio da qual criamos nossas identidades. Segundo a autora, uma narrativa deve ter reportabilidade, ou seja, deve possibilitar que a mesma narrativa seja (re)contada em contextos e momentos distintos, por haver marcado a vida do narrador em uma determinada ocasião. A autora (ibid) defende que a narrativa é um importante recurso social para a criação e manutenção da identidade do(a) narrador(a) e destaca que é utilizada para criar sentido do “eu” e negociar este mesmo “eu” com os outros. Linde (1993) aponta que a nossa identidade é construída mediante nosso posicionamento diante do outro e diante dos personagens que contam nossas narrativas.

Linde (1993) destaca outro aspecto importante: a multiplicidade de relações instituídas por meio das narrativas. De acordo com a autora, quando o(a) narrador(a) conta a mesma história diversas vezes, ele(ela) nutre uma relação com os personagens integrantes desta narrativa. Entre as relações que podem ser construídas, temos: a relação do(a) narrador(a) com o(a) interlocutor(a), a relação do(a) narrador(a) com os personagens da narrativa, a relação entre os personagens da narrativa, a relação do(a) interlocutor(a) com os personagens da narrativa e a relação do(a) interlocutor(a) com a narrativa. Bastos (2005) afirma que o estudo sobre histórias de vida nos permite compreendê-la. Ao narrar, além de transmitir o que pensamos, estabelecemos relações com o outro e tudo aquilo que nos cerca.

Segundo Linde (1993), a história de vida é uma unidade aberta, que pode ser modificada pelo acréscimo de novos acontecimentos e pela reinterpretação de histórias antigas. A autora (1993, p.21) afirma que “uma história de vida consiste em todas as histórias e unidades discursivas associadas, como explicações e crônicas, e as conexões entre elas, contadas por um indivíduo durante o curso de sua vida.”

A presente pesquisa terá como foco de análise a avaliação, elemento da estrutura narrativa identificada por Labov (1972), bem como a causalidade. Seus estudos destacam a presença de formas intermediárias de avaliação, como a técnica utilizada por narradores(as) mais habilidosos(as), que consiste em incluir falas próprias ou de outros sujeitos que avaliam as ações do(a) narrador(a). Linde (1997) considera a avaliação como um elemento que ultrapassa o campo da estrutura linguística e da narrativa. De acordo com a pesquisadora, a avaliação envolve uma dimensão moral e marca normas sociais que pertencem ao contexto em que os participantes estão inseridos. Assim, a avaliação é compreendida como uma prática

social, que pode ser negociada pelos sujeitos. Linde (1997) aponta três tipos de avaliação: i) incidental, que se encontra no nível da sentença; ii) de nível constituinte, que incide nos componentes estruturais de uma unidade discursiva e iii) de nível tópico, com discussões cujo foco recai no valor e nas ações que serão realizadas.

A partir dos estudos labovianos e socioconstrucionistas (Linde, 1997), Nóbrega (2009, p.85) assevera que “a avaliação varia de acordo com quem está avaliando, que tipo de narrativa, em que tipo de contexto.”. A citação em destaque ressalta a influência de vários fatores na percepção e avaliação de uma situação, incluindo a perspectiva do avaliador, o tipo de narrativa apresentada e o contexto no qual a avaliação ocorre. Cada indivíduo possui uma perspectiva única, moldada por suas experiências, valores e crenças o que, inevitavelmente, afeta a maneira como ele realiza a avaliação. Essas diferenças individuais podem levar a opiniões divergentes, uma vez que as preferências pessoais e os pontos de vista variados desempenham um papel significativo neste processo.

Ademais, a forma como uma narrativa é transmitida, seja por meio de palavras, música ou outras formas de expressão, exerce influência sobre a avaliação do receptor. A narrativa tem o poder de evocar diferentes emoções, transmitir mensagens diversas e influenciar as interpretações. Por exemplo, uma mesma história pode ser apreciada de maneiras distintas por diferentes indivíduos, dependendo de como ela é apresentada, como um romance ou um filme.

Por fim, o contexto no qual a avaliação ocorre também desempenha um papel fundamental e contribui para o entendimento da causalidade. Esse contexto abrange diversos elementos, como o ambiente social, cultural, político ou histórico no qual a avaliação se desenrola (Linde, 1997). Assim, a avaliação não é um processo objetivo e universal, mas sim permeado pela subjetividade do avaliador, pela forma de apresentação da narrativa e pelo contexto no qual a avaliação está inserida. Esses fatores combinados contribuem para a diversidade de opiniões e interpretações que podem surgir em relação a uma determinada experiência.

As histórias de vida são narrativas compostas por experiências subjetivas e com significados pessoais. Sendo assim, é possível construir uma relação entre o estudo com narrativas e os demais elementos que compõem o aporte teórico da presente pesquisa. As emoções estão presentes nas minhas narrativas e influenciam as minhas decisões e experiências. As crenças, por sua vez, contribuem para a explicação dessas experiências e processos de tomada de decisão, que ocorrem no locus ético-metodológico da Prática Exploratória, através do trabalho para entender essas questões. No próximo capítulo, apresentarei as escolhas metodológicas do presente estudo.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentarei as escolhas metodológicas que guiam a presente pesquisa. Abordo, inicialmente, a pesquisa qualitativa e discorro sobre o traço autoetnográfico e a sua interface com a Prática Exploratória. Finalizo o capítulo com o contexto da pesquisa e com os instrumentos de geração e análise dos dados.

2.1 A pesquisa qualitativa

No campo científico, há um conflito sobre a cientificidade das ciências sociais comparadas às ciências da natureza. Segundo Minayo (1994), a pesquisa quantitativa teve sua origem nas ciências naturais. No século XX, surge uma outra abordagem de pesquisa, a pesquisa qualitativa, devido à necessidade de unir o conhecimento com a realidade social. A pesquisa qualitativa deriva das ciências sociais. Ainda de acordo com Minayo (2003),

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2003, p.22)

De acordo com Lincoln (2007, p.17), pode-se definir, genericamente, a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Esta abordagem consiste em um conjunto de práticas materiais que transformam o mundo em representações. Em uma pesquisa qualitativa, os pesquisadores estão envolvidos em uma abordagem mais natural e interpretativa e, assim, eles estudam “as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. (LINCOLN, 2007, p.17). Os “significados” se referem ao que as pessoas envolvidas estão vendo, as suas perspectivas. A pesquisa qualitativa faz uso de materiais empíricos, tais como: estudos de caso, experiências pessoais, histórias de vida, entrevistas, textos interativos e visuais, entre outros. Com o uso dessas práticas interpretativistas, o pesquisador busca entender melhor o assunto em questão.

Um ponto importante sobre a pesquisa qualitativa é a importância da ética durante o trabalho do(a) pesquisador(a). Sendo assim, o(a) pesquisador(a) deve ser claro(a) quanto às intenções e objetivos de seu trabalho e procure dar aos participantes a chance de se sentirem integrantes do estudo e não apenas objetos que serão analisados. Destarte, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, guiada pelos princípios da Prática Exploratória, a pesquisa e os entendimentos construídos devem ser úteis não apenas para o(a) pesquisador(a), mas para todas as partes envolvidas.

Atualmente, no campo educacional, há cada vez menos espaço para pesquisas que se dedicam a obter dados absolutos e inquestionáveis, uma vez que, nas ciências sociais, o objeto de estudo, geralmente o homem e seu meio, é totalmente questionável e mutável dependendo do meio no qual está inserido. De acordo com Antonio Chizzotti (2001, p.78)

Os cientistas se recusam a admitir que as ciências humanas e sociais devam-se conduzir pelo paradigma das ciências da natureza e devam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais. Afirmam, em oposição aos experimentalistas, que as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria.

Pelo fato deste estudo focar em questões e relações humanas, a pesquisa qualitativa torna-se adequada, uma vez que os dados gerados tendem a apresentar informações subjetivas e sociais. Dessa forma, percebo um diálogo entre a pesquisa do praticante, proposta pela Prática Exploratória e a pesquisa qualitativa, visto que ambas têm como objetivo uma compreensão aprofundada e holística da experiência humana, buscando explorar e compreender os aspectos subjetivos, sociais e contextuais de uma dada situação.

Tanto a pesquisa do praticante quanto a pesquisa qualitativa enfatizam a importância de compreender os fenômenos em seus contextos naturais. Reconhecem a relevância de respeitar as vozes dos participantes e considerar suas perspectivas e experiências subjetivas. Destarte, buscam entender como os indivíduos interpretam e atribuem significado às situações de acordo com suas próprias concepções, levando em consideração a diversidade de pontos de vista e experiências dos participantes envolvidos.

Outro aspecto compartilhado entre a pesquisa do praticante e a pesquisa qualitativa é a valorização da participação ativa e colaborativa dos envolvidos no processo de pesquisa. Ambas reconhecem que os participantes são especialistas em suas próprias experiências e conhecimentos, e buscam envolvê-los na geração de dados, análise e interpretação dos resultados, promovendo a (co)construção do conhecimento e a colaboração entre pesquisadores

e participantes. Por fim, a pesquisa do praticante e a pesquisa qualitativa reconhecem a importância da reflexão constante e do aprimoramento contínuo. Enfatizam a necessidade de uma abordagem interativa, na qual os pesquisadores e praticantes revisem e ajustem suas abordagens à medida que adquirem novos conhecimentos. Valorizam a busca contínua pela melhoria e desenvolvimento. Em síntese, a pesquisa do praticante e a pesquisa qualitativa compartilham princípios similares, ressaltando a importância da compreensão contextual, da consideração das perspectivas dos participantes, da participação ativa, reflexiva e interativa.

2.2 A Autoetnografia e a Prática Exploratória

Este estudo espelha o viés autoetnográfico da Prática Exploratória (PE), visto que me incluo como uma professora que busca entender e refletir sobre a própria prática. Ao passo que as pesquisas quantitativas buscam uma relação com o objeto a ser pesquisado de impessoalidade e objetividade, a pesquisa autoetnográfica destaca a importância pessoal do pesquisador na construção de conhecimentos de ordem sociocultural. Segundo Magalhães (2018, p.19),

a autoetnografia pode ser, por exemplo, uma investigação acerca das experiências pessoais de um processo de pesquisa ou um estudo sobre as experiências do pesquisador e dos participantes da pesquisa ou ainda um trabalho a respeito da experiência do pesquisador durante a condução de uma parte específica do estudo.

Ellis e Bochner (2000) asseveram que não há ninguém melhor para refletir e analisar o próprio estudo do que o próprio sujeito envolvido. A partir deste olhar, a pesquisa autoetnográfica está alinhada à Prática Exploratória uma vez que, através dela, busca-se devolver uma reflexão sobre o trabalho realizado em sala de aula. Além disso, os princípios da PE orientam o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos questionamentos que surgem direção a uma construção colaborativa de entendimentos para compreender o contexto de uma sala de aula.

Consoante o pensamento da Prática Exploratória, o processo de ensino e aprendizagem envolve subjetividades e, por esta razão, não existem fórmulas que possam gerar resultados exatos. Por meio da autoetnografia, o pesquisador, que ao mesmo tempo é participante, ao refletir sobre o contexto no qual está inserido, compreende a si mesmo, sua prática e todas as outras partes envolvidas.

Na Prática Exploratória, ao priorizar a “qualidade das vidas”, as relações interpessoais exercem um papel relevante. Sendo assim, o objetivo da PE não é a ação visando à mudança, mas sim, focar na ação para o entendimento de alguma questão que foi levantada no contexto da sala de aula.

2.3 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa aconteceu em uma escola da rede municipal de Niterói devido à presença da língua adicional (língua inglesa da escola em questão - a rede municipal trabalha com o ensino de espanhol, inglês e francês) desde o 1º ano do Ensino Fundamental a partir de 2014 e tal prática não ser presente nos municípios limítrofes. A escola atende aos alunos do ensino Fundamental I nos turnos da manhã e da tarde. A unidade escolar não é localizada em uma favela, mas recebe muitos alunos das favelas ao seu redor. O estudo foi realizado com base em uma das minhas turmas do quinto ano do ensino fundamental, que vem recebendo aulas de inglês desde o primeiro ano. De modo geral, é uma turma desafiadora, resistente às regras da escola e bastante questionadora. A escolha da turma em questão se deu por trabalharmos juntos desde o meu ingresso na rede municipal de Niterói e perceber, a partir de 2022, a presença de comportamentos desrespeitosos tanto comigo, enquanto professora de língua inglesa, quanto entre os colegas da turma, principalmente após o período pandêmico. A turma é composta por vinte e quatro estudantes: treze meninas e onze meninos; sendo quatro deles estudantes com necessidades educacionais especiais (uma menina e três meninos). A faixa etária dos estudantes é de onze a doze anos de idade.

Esta pesquisa me insere no lugar de participante da investigação. Ao refletir sobre a minha identidade enquanto professora de língua inglesa, reconheço-me como uma pessoa que aprendeu muito desde o início da minha trajetória profissional, principalmente, devido à dinamicidade presente na docência. Fui influenciada por todos os (as) professores (as) que passaram por minha vida (desde a Educação Infantil). Hoje, percebo que tenho como referências aqueles(as) profissionais que se apresentam mais abertos e próximos dos estudantes, com um tom de voz mais ameno e práticas mais flexíveis. Conforme fui amadurecendo, vejo em mim muitas características dos professores que mais admirei e que tenho lembranças vivas até os dias de hoje. Tento ser para os/as estudantes alguém em quem eles possam confiar e procuro não ter com eles uma relação apenas entre quem ensina e quem aprende. Costumo me

colocar em um papel de troca constante e não tenho receio em dizer que não sei alguma coisa e acredito que isto os/as deixa mais à vontade em sala de aula. Atualmente, trabalho com crianças entre seis e onze anos de idade e acredito ser fundamental estabelecer uma relação de confiança.

2.4 Instrumentos de geração e análise dos dados

Em busca de reflexão sobre a minha prática de ensino, realizei a gravação de seis aulas de língua inglesa na minha turma de quinto ano, que aconteceram no segundo semestre do ano de 2022, entre os meses de setembro e outubro. Mantive também um diário de campo, no qual realizei anotações durante e após as aulas. A partir da escuta das gravações e da leitura do diário de campo, eu escrevi narrativas contendo relatos e reflexões sobre os episódios nos quais percebi instâncias de (des)respeito durante essas aulas. De modo a conhecer as minhas crenças sobre ensinar, aprender e a interação em sala de aula, elaborei um levantamento dessas crenças, através de profunda reflexão e revisita a momentos marcantes da minha vida como estudante e professora.

As narrativas que escrevi emergiram da escuta das aulas e da leitura das anotações do diário foram relacionadas com o levantamento das minhas crenças em relação ao modo como entendo o respeito em uma sala de aula e a minha prática docente. Assim, essas narrativas de experiência pessoal (LINDE, 1993) foram analisadas discursivamente sob a perspectiva da análise temática (VAN MANEN, 1990), que se concentra na compreensão das experiências humanas, destacando a importância dos significados subjetivos atribuídos pelos participantes às suas vivências. O autor descreve o tema como “a experiência do foco, do significado, do ponto” (VAN MANEN, 1990, p. 80).

Para organizar os dados gerados, realizei a leitura cuidadosa das minhas narrativas, com um total de onze relatos reflexivos, dos quais selecionei sete para análise, com foco na construção discursiva dessas narrativas escritas. Sendo assim, os temas que emergiram, a saber, emoções, (des)respeito, resgate emocional e crenças foram destacados nas narrativas das sete situações e analisados de modo a tecer entendimentos no que tange à avaliação (LINDE, 1997) e à causalidade entre essas situações, as minhas emoções e a minha prática docente. Saliento que a análise discursiva das situações levou em consideração o léxico emocional presentes nas narrativas (BESNIER, 1990; OCHS e SCHIEFELLIN, 1989). Destaco que as narrativas serão

apresentadas por situações e os referidos temas serão destacados e analisados à medida que aparecerem no discurso, de forma a responder às seguintes perguntas:

- a) Por que eu me sinto (des)respeitada pelos meus alunos durante as aulas?
- b) Como o resgate emocional é construído discursivamente?
- c) De que forma as minhas emoções e crenças se relacionam e interferem na avaliação do (des)respeito em minha sala de aula?

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Eu não vou fazer nada...você não pode me obrigar a fazer... (...) Tá viajando... não manda nem aqui direito...

ERIC, 2022

Neste capítulo, apresento as narrativas resultantes das gravações das minhas aulas e de minhas anotações em meu diário, relacionadas às minhas crenças sobre sala de aula, respeito, ensinar e aprender inglês. Para a presente pesquisa selecionei sete situações que foram transformadas em narrativas que buscam responder ao puzzle e às perguntas de pesquisa expostos no capítulo anterior. Ao longo das narrativas e das análises, os nomes dos estudantes serão preservados através do uso de nomes fictícios e as suas falas serão apresentadas de forma reportada. Neste capítulo, as narrativas serão apresentadas integralmente e, durante a análise, serão usados excertos de cada situação exposta.

3.1 Situação 1: Helen e a atividade sobre as partes da casa

A situação 1 relata uma aula em que o tópico principal era moradia e as partes da casa e as intercorrências, principalmente pela aluna Helen.

Situação 1: Helen e a atividade sobre as partes da casa	
L1	<p>Nesta aula, o tema era “Parts of the house”. Levei imagens de diferentes tipos de moradia, tentando, dessa forma, criar um ambiente onde os estudantes se sentissem mais à vontade para tratar do assunto. Comecei a aula fixando as imagens no quadro, começando por casas que acreditava se assemelharem às moradias das crianças. A turma mostrou-se interessada e percebi que já conheciam algumas palavras referentes ao tema. Conversamos sobre o assunto, perguntei sobre a casa deles e eles fizeram perguntas sobre a minha. Compararam as imagens fixadas no quadro com as casas deles e onde era possível encontrar os outros tipos de moradia.</p> <p>Enquanto conversávamos, Helen interrompia a aula para perguntar se podia comer os doces que estavam em sua mochila ou olhar uma coisa “muito importante em seu celular”. Confesso que tais perguntas me deixavam um pouco sem paciência, uma vez que elas se repetiam durante várias aulas e a estudante já conhecia as regras da escola: “É proibido comer em sala de aula”; “É proibido o uso de celular em sala de aula”. Lidar com as regras da turma é um desafio quando você é professora de várias turmas. Na escola em questão, há as regras de toda a escola, mas também há os combinados de cada turma com a professora regente, que, na</p>
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	
L7	
L8	
L9	
L10	
L11	
L12	
L13	
L14	
L15	

L16 maioria das vezes, não compartilha com os professores especialistas tais acordos. Acabo
L17 prestando atenção na reação dos estudantes para perceber quando estão me testando sobre
L18 alguma regra ou quando realmente não sabem se podem ou não realizar tal coisa. Percebo que
L19 Helen tem conhecimento das regras, mas busca me desafiar o tempo todo. Respondi de forma
L20 séria: “Helen, você sabe a resposta” e ela respondeu de volta: “Não sei não, por isso estou
L21 perguntando...você não é a professora? A gente tem que te perguntar...”Tal resposta causou
L22 certa comoção entre os demais estudantes que começaram a responder: : “É claro que você
L23 sabe...”, “A tia (referindo-se a professora regente) fala isso todo dia e já falou que os
L24 combinados não mudam...” Fiquei um tempo em silêncio...Dentro de mim, queria acreditar
L25 que fazia isso para que eles fossem capazes de resolver os seus próprios conflitos, mas no
L26 fundo, eu sabia que estava apenas cansada de responder às mesmas perguntas sempre, sabendo
L27 que são provocações.

L28 Passou-se um tempo e pedi silêncio para continuarmos com a aula. Comecei a mostrar
L29 fotos da minha casa e anotar no quadro uma breve descrição. Após explicar o pequeno texto,
L30 propus que, quem desejasse, descrevesse a sua casa para a turma. Dois estudantes levantaram
L31 a mão e, apesar da insegurança com a língua inglesa, realizaram a descrição. Helen pediu para
L32 apresentar a sua casa e começou dizendo que sua casa tinha vinte e cinco cômodos, o que
L33 causou outro transtorno na turma, já que as outras crianças começaram a chamá-la de
L34 mentirosa. Desta vez, interrompi mais rápido e disse que devíamos ouvir o que a colega estava
L35 dizendo e deixá-la explicar. Ela afirmou que a casa dela tinha aquela quantidade de cômodos
L36 e eu disse que tudo bem. Algumas crianças falaram que iriam lá na hora da saída e começou
L37 uma nova discussão. Helen se sentiu “ameaçada” por alguns colegas e afirmou que eu estava
L38 vendo e não estava fazendo nada. Novamente, respirei fundo para tentar mediar a situação.
L39 Expliquei que não houve ameaça e que os colegas só ficaram curiosos... Dando continuidade
L40 à aula, pedi que cada um fizesse, em seu caderno, um desenho de sua casa e depois a
L41 descrevesse usando como modelo o texto escrito no quadro.

L42 Aproveitei esse tempo para fazer as anotações necessárias no diário de classe e logo
L43 após comecei a andar pela sala para ver as atividades e quem precisava de ajuda. Ao passar
L44 por Helen, que estava sentada no fundo da sala, percebi que seu caderno estava em branco e
L45 que ela estava arrumando suas várias canetas no estojo. Questionei sobre a atividade proposta
L46 e Helen respondeu: “Não quero fazer, minha casa é muito grande e vai dar muito trabalho. E
L47 também aqui não é aula de Artes...”. Disse que tudo bem, já que ela não queria desenhar que
L48 fosse direto para a descrição. A resposta foi a seguinte: “Já falei que minha casa é muito
L49 grande...”. Ao ouvir a resposta, outra criança respondeu: “Bem feito, quem mandou mentir?”
L50 Helen ficou estressada com a fala da colega e antes que começasse uma discussão, propus que
L51 ela fizesse apenas uma parte da casa e Helen pareceu aceitar. Nesse momento, já estava irritada
L52 com toda a situação: nas turmas anteriores a atividade foi realizada de forma tranquila, mas
L53 tinha a impressão que tudo naquela turma era mais difícil e estressante. Continuei caminhando
L54 pela sala, auxiliiei alguns estudantes na escrita do texto, sempre olhando para Helen que estava
L55 concentrada anotando algo em seu caderno (Senti um certo alívio ao ver a cena).

L56 A hora da saída se aproximava e como estava chovendo, não iríamos para o pátio. Em
L57 dias assim, os responsáveis buscam as crianças na sala de aula. Pedi que os estudantes
L58 levassem o caderno até minha mesa para que eu pudesse ver e corrigir as atividades. Quando
L59 pedi o caderno de Helen, ela me entregou o caderno ainda em branco. Ao ver que ela estava
L60 fingindo realizar a atividade me senti impotente por ter sido “enganada” por uma menina de
L61 onze anos. Pedi para que ela voltasse e fizesse a atividade proposta e ela disse que não iria
L62 fazer porque a aula já havia acabado. Olhei para o relógio e eram 17h, os pais dos alunos do
L63 primeiro ano começaram a chegar. Fechei a porta e disse que a aula não havia terminado, o
L64 horário era até às 17:30 e caso a responsável dela chegasse antes do horário, iria conversar
L65 com ela sobre o acontecido. Falei isso de forma irritada, já cansada e sem paciência. A aluna
L66 fez um desenho rápido, apenas quadrados e escreveu o nome de cada cômodo em inglês ao
L67 lado. Levantou e disse: “Tá bom, agora? ”. Mesmo sabendo que não estava bom e que ela
L68 conseguiria fazer algo melhor, inclusive o texto solicitado, desisti e disse: “Você acha que está
L69 bom? ” e não respondi mais nada. Helen olhou para a porta e disse: “Minha mãe chegou. ”

L70	Decidi, naquele momento, conversar com a mãe sobre a falta de interesse da estudante e sobre os transtornos que ela causou durante a aula. Quando comecei a falar, a mãe sorriu e percebi que a conversa não surtiria o efeito esperado. A mãe disse que ela era assim mesmo, que quando não gostava, não fazia e ponto. Elas foram embora e retornei para a minha mesa desanimada. Algumas crianças perceberam e disseram: “Tia, não adianta falar com a mãe dela...Ela faz isso sempre, a tia (professora regente) já falou e não adianta nada...” Senti um certo alívio, mas não disse nada, até gostaria de responder e dizer algo do tipo “Poxa, mas ela está perdendo oportunidades de aprender coisas novas...” mas olhei para o relógio, faltavam cinco minutos, estava muito cansada.
L71	
L72	
L73	
L74	
L75	
L76	
L77	
L78	

Destaco que a aluna desta situação costuma buscar meios para chamar a atenção durante as aulas e em conversas com a professora regente e outros colegas, também especialistas, percebi que não era um comportamento presente apenas nas aulas de língua inglesa. Apresento a seguir alguns trechos da primeira narrativa.

Excerto 1	
L1	Nesta aula, o tema era “Parts of the house”. Levei imagens de diferentes tipos de moradia, tentando, dessa forma, criar um ambiente onde os estudantes se sentissem mais à vontade para tratar do assunto. Comecei a aula fixando as imagens no quadro, começando por casas que acreditava se assemelharem às moradias das crianças. A turma mostrou-se interessada e percebi que já conheciam algumas palavras referentes ao tema. Conversamos sobre o assunto, perguntei sobre a casa deles e eles fizeram perguntas sobre a minha.
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	

O excerto 1 apresenta uma orientação, na qual acontece uma ordenação temporal dos fatos narrados, uma das características de uma narrativa segundo o modelo laboviano. Neste trecho, nas linhas 1-3, a minha decisão em apresentar imagens semelhantes ao que os estudantes conhecem, corrobora uma das minhas crenças sobre a educação: o ensino deve ser um processo dialógico e de troca entre as diferentes realidades experienciadas pelo professor e pelos aprendizes.

No excerto 2, observo a primeira ação complicadora apresento mais uma orientação (LABOV, 1972), que ajuda a entender o cenário em que os estudantes e eu estávamos inseridos. Este também é o momento em que a aula é interrompida pela primeira vez.

Excerto 2	
L9	Enquanto conversávamos, Helen interrompia a aula para perguntar se podia comer os doces que estavam em sua mochila ou olhar “uma coisa muito importante em seu celular”. Confesso que tais perguntas me deixavam um pouco sem paciência, uma vez que elas se repetiam durante várias aulas e a estudante já conhecia as regras da escola. “É proibido comer em sala de aula” ; “É proibido o uso do celular em sala de aula.”
L10	
L11	
L12	
L13	

Apesar de a aluna já ter apresentado atitude similar em outros momentos, senti-me desrespeitada pela primeira vez naquela aula, como se fosse pessoal. Nas linhas 11 e 12, destaco o que Labov (1972) define como avaliação externa, que ocorre quando o narrador apresenta, diretamente, como foi determinada experiência ou relata a razão de suas emoções acerca do que foi relatado. De acordo com Linde (1997), surge nas linhas 11 e 12, um exemplo de avaliação a nível de constituintes, uma vez que os componentes do discurso consistem em um resultado da narrativa. Ainda neste fragmento, fiz uso das escolhas lexicais “um pouco sem paciência”, que demonstram que me senti irritada com a situação de forma leve. A coda (LABOV, 1972), presente na linha 12 e 13, reforça o propósito deste excerto narrativo, visto que enfatiza a regra da escola em relação à proibição de comer e utilizar o celular em sala de aula. O verbo “proibir”carrega uma conotação de autoridade, considerando que quem proíbe possui o poder de estabelecer as regras e de garantir o cumprimento delas. Assim, percebo que Helen desafia a autoridade da escola ao questionar as regras da unidade escolar. Ao desafiar as regras impostas pela unidade escolar, percebo que a aluna não desafia apenas a minha autoridade enquanto professora, e assim, passa a não ser pessoal. No próximo excerto, apresento outro exemplo de avaliação externa:

Excerto 3	
L13	(...) Lidar com as regras da turma
L14	é um desafio quando você é professora de várias turmas.

Observo uma relação de causalidade entre esta avaliação e a minha crença de que lecionar apenas para um grupo (o que na rede de Niterói chamamos de professor regente) favorece a relação com os estudantes, uma vez que esses docentes têm mais tempo com o grupo e isso facilita a aplicação de regras que julgo importantes para uma boa relação em sala de aula. A crença citada, considerada periférica (ROKEACH, 1968), foi construída devido ao fato de hoje eu atuar no turno da manhã no município de São Gonçalo, como professora regente, ministrando aulas de todas as disciplinas para crianças do Ensino Fundamental I e à tarde, na rede municipal de Niterói, como professora de língua inglesa. Apesar de trabalhar com o mesmo nível de ensino, para mim, é nítida a diferença de relação entre professores e estudantes nas duas funções que ocupo. Na primeira, em São Gonçalo, consigo organizar a rotina da sala de aula e elaborar, em parceria com as crianças, os combinados que nos ajudam a desenvolver o nosso trabalho. Em Niterói, ainda não consigo trabalhar da mesma forma: por atender a, no mínimo, seis turmas, cada uma já tem suas próprias particularidades, por isso, no excerto

destacado, fiz uso do substantivo “desafio” para avaliar a situação. No fragmento a seguir, apresento mais uma ação complicadora (LABOV, 1972):

Excerto 4	
L45	(...) Questionei sobre a atividade proposta
L46	e Helen respondeu: “Não quero fazer, minha casa é muito grande e vai dar muito trabalho. E
L47	também aqui não é aula de Artes...” Disse que tudo bem, já que ela não queria desenhar que
L48	fosse direto para a descrição. A resposta foi a seguinte: “Já falei que minha casa é muito
L49	grande...”. Ao ouvir a resposta, outra criança respondeu: “Bem feito, quem mandou mentir?”
L50	Helen ficou estressada com a fala da colega e antes que começasse uma discussão, propus que
L51	ela fizesse apenas uma parte da casa e Helen pareceu aceitar.

Este fragmento apresenta uma complicação, segundo a organização da narrativa proposta por Labov (1972), uma vez que versa sobre o que ocorreu, partindo de um encadeamento de orações narrativas. Neste momento, a aluna me desafiou ao expor os seus motivos para não realizar a atividade proposta com um tom de voz ríspido ao dizer “Não quero fazer(...)”. Na Linha 47, percebo mais um exemplo de desrespeito ao receber a seguinte resposta: “ E também aqui não é aula de Artes...”. Essa explicação de Helen, em sequência ao primeiro argumento utilizado para não realizar a tarefa “minha casa é muito grande e vai dar muito trabalho” (linhas 46 e 47) fez com que a emoção da insegurança em mim aflorasse em relação a minha proposta de trabalho, já que, frequentemente, faço uso de desenhos em minhas aulas. Entretanto, neste momento, eu me senti resgatada emocionalmente por outro estudante, quando diz: “Bem feito, quem mandou mentir?” (Linhas 49). Apesar de o estudante em questão ter respondido Helen de forma áspera, naquele momento, senti um certo alívio por dois motivos: minha prática não estava totalmente equivocada e percebi que o colega da Helen sabe que ela está agindo de determinada forma para chamar a atenção para si. No trecho a seguir, há uma continuidade da situação.

Excerto 5	
L51	(...) Neste momento, já estava irritada
L52	com toda a situação: nas turmas anteriores a atividade foi realizada de forma tranquila, mas
L53	tinha a impressão que tudo naquela turma era mais difícil e estressante.

De acordo com Labov (1972), este excerto traz mais um exemplo de avaliação externa. A escolha dos adjetivos “irritada”, “difícil” e “estressante” materializam a emoção da raiva e

demonstram o meu desgaste naquele momento. Há também um sentimento de fracasso, quando comparo o trabalho realizado com a turma da Helen e as demais turmas do mesmo ano de escolaridade. A quebra de expectativa ocorre pela minha crença periférica de que, por ser o mesmo ano, a mesma atividade, as situações vivenciadas seriam, minimamente, similares, o que não acontece. Dessa forma, essa crença exerceu influência na emoção descrita. No excerto 6, exponho mais uma ação complicadora (Labov, 1972) e instâncias de desrespeito.

Excerto 6		
L58	(...)	Quando
L59	pedi o caderno de Helen, ela me entregou o caderno ainda em branco. Ao ver que ela estava	
L60	fingindo realizar a atividade me senti impotente por ter sido “enganada” por uma menina de	
L61	onze anos. Pedi para que ela voltasse e fizesse a atividade proposta e ela disse que não iria	
L62	fazer porque a aula já havia acabado. Olhei para o relógio e eram 17h, os pais dos alunos do	
L63	primeiro ano começaram a chegar. Fechei a porta e disse que a aula não havia terminado, o	
L64	horário era até às 17:30 e caso a responsável dela chegasse antes do horário, iria conversar com	
L65	ela sobre o acontecido. Falei isso de forma irritada, já cansada e sem paciência. A alunafez um	
L66	desenho rápido, apenas quadrados e escreveu o nome de cada cômodo em inglês ao lado.	
L67	Levantou e disse: “Tá bom agora?”.	

No excerto 6, há mais um exemplo do que Labov (1972) trata como ação complicadora, quando peço para ver o caderno da aluna. É possível observar que me sinto desrespeitada por Helen em dois momentos. No primeiro, acreditei que ela estaria, de fato, realizando a atividade proposta, mas ao ver o caderno percebi que não estava. Conseqüentemente, me senti “enganada” (linha 60). O segundo momento em que me senti desrespeitada aparece nas linhas 61 e 62, quando Helen respondeu que não iria fazer a atividade porque a aula já havia acabado. Nesse segundo momento, expressei as minhas emoções negativas ao falar com a aluna de forma “irritada”, “cansada” e “sem paciência” (linha 65). As escolhas lexicais (BESNIER, 1990) deste trecho demonstram mais intensidade em relação ao léxico do fragmento 2, por exemplo.

No momento em que Helen me perguntou: “Tá bom agora?”, considerada uma coda, me senti desrespeitada mais uma vez, devido ao tom de voz irônico utilizado pela aluna e a sua postura desafiadora. O emprego do advérbio de tempo “agora” confirma o cenário de hostilidade criado pela aluna e causa a impressão de que a aluna já havia realizado a mesma atividade diversas vezes e aquela seria a minha última chance de vê-la. Cheguei a conversar com a aluna sobre o motivo de tanta hostilidade e ela me respondeu que era o seu jeito. Diante da resposta da Helen, percebi que o seu comportamento não tinha uma relação pessoal, uma vez que aquele era o “jeito” dela, ela se comportava com todos da mesma forma. Ressalto que não foi a primeira vez que Helen usou esse tom hostil para falar comigo ou com colegas, e esse

comportamento recorrente era motivo de reflexões na sala dos professores. Durante diversas reuniões a problemática da hostilidade discente foi mencionada e, na maior parte dos momentos, os exemplos citados se referiram à Helen.

Os próximos dois fragmentos apresentam o desfecho desta situação (LABOV, 1972).

Excerto 7	
L67	(...)
L68	Mesmo sabendo que não estava bom e que ela conseguiria fazer algo melhor, inclusive o texto solicitado, desisti e disse: “Você acha que está bom?” e não respondi mais nada. Helen olhou para a porta e disse: “Minha mãe chegou.”
L69	
L70	Decidi, naquele momento, conversar com a mãe sobre a falta de interesse da estudante e sobre os transtornos que ela causou durante a aula. Quando comecei a falar, a mãe sorriu e percebi que a conversa não surtiria o efeito esperado.
L71	
L72	

Nas linhas 67 e 68 e 2 deste fragmento, demonstro que parei de negociar com Helen naquela aula. As escolhas lexicais “mesmo sabendo” e “desisto” demonstram que não esperava êxito naquela ação. Percebo uma relação de causalidade (LINDE, 1993) entre a minha emoção de insatisfação e a minha crença periférica de que as atividades devem ser realizadas com zelo; visto que a aluna realizou a tarefa sem capricho.

A decisão de conversar com a responsável da estudante, corrobora a minha crença periférica de que os pais devem acompanhar a vida escolar, valorizar a escola e os professores e repreender os filhos quando não se comportam bem. Assim como a filha, a mãe também me causa um desapontamento ao esboçar uma ação inesperada por mim ao sorrir (linha 71). No fragmento a seguir, apresento a segunda parte do desfecho da aula, que deu origem a esta primeira narrativa, na qual destaco um momento de resgate emocional dos alunos da turma.

Excerto 8	
L72	(...)
L73	A mãe disse que ela era assim mesmo, que quando não gostava, não fazia e ponto. Elas foram embora e retornei para a minha mesa desanimada. Algumas crianças perceberam e disseram: “Tia, não adianta falar com a mãe dela... Ela faz isso sempre, a tia (professora regente) já falou e não adianta nada...” Senti um certo alívio, mas não disse nada, até gostaria de responder e dizer algo do tipo “Poxa, mas ela está perdendo oportunidades de aprender coisas novas...” mas olhei para o relógio, faltavam cinco minutos, estava muito cansada.
L74	
L75	
L76	
L77	
L78	

O último excerto selecionado da situação 1 apresenta a segunda parte do desfecho desta aula: a conversa com a responsável da Helen, que não terminou da forma esperada considerando que a mãe parece concordar com as atitudes da filha quando afirma que “ela é assim mesmo”

(linha 72). A partir da fala da mãe, percebi dois caminhos possíveis: no primeiro, assim como eu, a mãe não sabe lidar com a situação e com a personalidade da filha. Isso pode ser exemplificado quando os alunos afirmam que Helen sempre apresenta o mesmo comportamento “Ela faz isso sempre” (linha 75). No segundo caminho, posso entender que a mãe concorda e legitima o comportamento da filha, uma vez esse comportamento é o “jeito” da aluna

A fala dos alunos demonstra que eles percebem que o modo como Helen se comporta durante as aulas é “errado” (pelo menos naquele espaço) e ao afirmarem que não adianta conversar com ela ou com a mãe, entendo que é um comportamento de longo prazo e contínuo. A avaliação dos alunos sobre o fato narrado, faz referência às normas sociais daquele grupo (LINDE 1993). Ao ouvir que Helen se comporta da mesma forma com a professora regente, senti um certo alívio por não ser a única a ter este tipo de embate, mas o alívio não é suficiente, me sinto impotente e com uma sensação de fracasso por não conseguir afetar, positivamente, esta aluna. Entre as linhas 75 e 78, apresento uma avaliação encaixada sobre os fatos ocorridos. Apesar de querer dar uma resposta para a criança que, de certa forma, tentou me animar, eu não consegui, o cansaço (físico e mental) ocupou um espaço maior do que a intenção de proferir uma palavra positiva para a turma e isso pode ser evidenciado na escolha do marcador de intensidade “muito” que começou a ser utilizado do meio para o final da narrativa.

A partir do exposto nesta primeira narrativa, estabeleço uma relação com a geografia emocional apresentada por Hargreaves (2000). Dentre os conceitos apresentados pelo autor, que tratam da distância entre o professor e os estudantes, situo a situação exposta entre a geografia política - quando as relações de hierarquia na instituição de ensino influenciam questões emocionais - e a geografia física - acontece na falta de interação entre os professores, aprendizes e demais integrantes da comunidade escolar - sendo assim, a primeira exerce influência na segunda. Uma vez que há conflitos entre a aula e eu e falta de respeito se faz presente (hierarquia), não há uma boa interação entre as partes envolvidas. Ademais, relaciono também os conceitos de “*ought-respect*”(respeito por obrigação) e “*affect-respect*”(respeito pelo afeto), apresentados por Li e Fischer (2007) e percebo que, em minha relação com Helen, há a ausência dos dois tipos de respeito. Uma vez que não há uma relação de afeto entre professora e aluna, esperava que o respeito por obrigação fosse presente, o que também não aconteceu.

3.2 Situação 2: Gabriela justifica que não estava rindo de mim

A situação 2 acontece uma semana após o episódio da situação 1. Lembro-me de ir para a escola com um sentimento de desânimo. Parecia que eu já sabia que toda vez que eu entrasse naquela sala, alguma coisa aconteceria para me aborrecer. Este sentimento não me traz orgulho, mas me ocorre, principalmente, quando eu tenho uma turma mais conflituosa. Acredito que este tipo de turma seja aquela em que há, constantemente, situações de desrespeito entre os praticantes da aprendizagem.

Situação 2: Gabriela justifica que não estava rindo de mim	
L1	Ao entrar na sala, a turma estava muito agitada; cumprimentei os estudantes e quase ninguém
L2	me ouviu. Era a semana após o episódio com Helen, que não estava em sala. Perguntei por
L3	algumas crianças e um menino respondeu: “Faltaram, tia... Até Helen faltou...é bom, né? Hoje
L4	a senhora vai ficar tranquila...”. Virei-me para o quadro e, enquanto escrevia a data, pensei
L5	sobre o que deixava transparecer para a turma quando fico sem paciência.
L6	Os meninos insistiam em brincar com as cartinhas e ficavam batendo na mesa.... Pedi várias
L7	vezes que parassem... que aquele não era o momento. Conseguimos começar a aula e Diogo
L8	recomeçou com as cartinhas. Falei novamente para guardar; ele riu. Enquanto fazia anotações
L9	no quadro, ouvi barulhos de crianças batendo as cartinhas sobre a mesa. Fingi não ouvir, mas
L10	não consegui por muito tempo. Quando voltei a olhar para a turma, todos pararam e não vi
L11	quem estava fazendo tal barulho. Recomecei a escrita e tão logo o barulho também recomeçou.
L12	Perguntei para a turma o motivo de estarem fazendo aquilo e expliquei que não era legal e que
L13	estava atrapalhando. Continuei falando que nos encontrávamos uma vez por semana e não
L14	poderíamos perder tempo de aula com coisas que já sabíamos como funcionava...eles sabiam
L15	que quando havia tempo livre no final da aula eu os deixava brincar um pouco. As crianças
L16	pareceram entender e comecei a explicar o conteúdo do dia. Quando voltei para o quadro para
L17	registrar a atividade, ouvi o mesmo barulho novamente. Voltei a olhar a turma e dessa vez
L18	perguntei: “Quem está fazendo isso? ”. Logicamente, ninguém respondeu.
L19	O período de silêncio foi interrompido pelas gargalhadas de Gabriela. Fiquei muito
L20	surpresa e perguntei o motivo da risada – tentei não transparecer, mas a impaciência foi exposta
L21	no meu modo de perguntar. As crianças ficaram agitadas, alguns começaram a rir também e
L22	outros começaram a falar que aquilo era um abuso. Tentei acalmar a turma, dizendo que ficava
L23	chateada com situações como aquela, disse o quanto era chato estar à frente de várias pessoas
L24	e elas se comportarem de tal forma... (Estava chateada de verdade). Um menino disse: “Mas a
L25	gente não está fazendo nada...” Pensei em responder, mas desisti. Após um tempo, Gabriela foi
L26	até a minha mesa e perguntou se poderia falar comigo, fiz que sim com a cabeça. “Tia, me
L27	desculpe. Eu juro que não estava rindo da senhora...eu não faço isso. Pode perguntar a tia
L28	(professora regente). Eu ri de outra coisa que lembrei...me desculpa mesmo, não quero te deixar
L29	triste igual a Helen e se minha mãe souber disso, tô ferrada! ”. Disse que estava tudo bem, que
L30	fiquei surpresa com a atitude dela, mas que não estava triste. Ela perguntou se eu iria falar com
L31	a mãe dela e eu disse que não; que o assunto estava resolvido.

A narrativa inicia com a minha chegada à sala e a constatação de que há menos estudantes presentes do que o usual.

Excerto 1	
L1	Ao entrar na sala, a turma estava muito agitada; cumprimentei os estudantes e quase ninguém me ouviu. Era a semana após o episódio com Helen, que não estava em sala. Perguntei por algumas crianças e um menino respondeu: “Faltaram tia... Até Helen faltou... é bom, né? Hoje a senhora vai ficar tranquila...” Virei-me para o quadro e, enquanto escrevia a data, pensei sobre o que deixava transparecer para a turma quando fico sem paciência.
L2	
L3	
L4	
L5	

O excerto 1 apresenta, nas linhas 1 e 2, uma orientação (LABOV, 1972) uma vez que descreve a atmosfera da situação narrada. Na apresentação da minha chegada na sala de aula, destaco uma instância de desrespeito, quando “...cumprimentei os estudantes e quase ninguém me ouviu.” (linhas 1 e 2). Hoje, entendo que vi essa atitude em uma escala maior do que realmente foi, uma vez que consigo imaginar motivos diversos para que eles não percebessem a minha presença, além de falta de respeito. Ainda nas linhas 1 e 2, ocorre a primeira ação complicadora (LABOV, 1972) desta situação. Recordo-me que esse comportamento é recorrente nesta turma e do incômodo que esta situação me causa desde o início do ano. O fato de me sentir ignorada pelas crianças me causa tristeza e a sensação de impotência diante daquele grupo.

A partir de conversas na sala dos professores, fui percebendo que os outros professores especialistas (Artes e Educação Física) também passavam pela mesma situação. Lembro-me de uma conversa em especial, entre as inúmeras que ocorreram na sala dos professores, na qual meus colegas afirmaram que a minha vontade de conquistar a turma e ser aceita e respeitada por eles ainda era presente por eu ter ingressado na rede há pouco tempo. A partir da conversa com meus colegas, coaduno-me com a geografia emocional de Hargreaves (2000) e destaco este momento como um exemplo de geografia sociocultural e física. Os professores acrescentaram, ainda, que a vontade de mudar e fazer as coisas darem certo vai passando com o tempo e daqui a alguns anos, eu iria me acostumar com as situações que naquele momento me incomodavam.

Considero as falas de meus colegas um exemplo de crença central (ROKEACH, 1968), visto que já ouvi a mesma afirmação em outras escolas e em outras redes de ensino, tanto da rede pública como privada. Entendo essa fala como uma constatação de que o tempo nos faz aceitar e nos acostumar com o que nos é oferecido, seja bom ou ruim. Esta avaliação do meu comportamento como passageiro constitui um exemplo de avaliação de nível tópico (LINDE, 1997), visto que isso recai no valor e interfere, diretamente, nas ações a serem realizadas. Com o passar do tempo, o meu esforço para disfarçar o que estava sentindo começou a dar lugar à

sensação de fracasso, considerando que, por mais que eu me esforçasse, não conseguia a atenção da turma.

Esclareço que, nesta turma, minha aula deixou de acontecer nos últimos tempos da segunda-feira e passou a acontecer no primeiro horário às segundas-feiras devido às necessidades da unidade escolar. Assim, nas aulas de inglês, as crianças chegavam agitadas, cheias de novidades do fim de semana. Além disso, por ser no primeiro tempo, alguns alunos dirigiam-se direto para o refeitório para almoçar e, assim, era difícil saber quem havia faltado ou quem estava almoçando. Na linha 2, ao perguntar para as crianças presentes sobre os demais estudantes, recorro-me de pensar especificamente em Helen, o que me deixou, de certa forma, “aliviada”, por não a encontrar naquele momento. Ao situar o leitor na temporalidade da narrativa - uma semana após a situação 1 - exponho que as minhas emoções da primeira narrativa ainda exercem influência no modo como chego à sala de aula.

Nas linhas 3 e 4, com a resposta do aluno: “Até Helen faltou... é bom, né? Hoje a senhora vai ficar tranquila...” apresento um exemplo de avaliação a nível de constituintes (LINDE, 1997). A utilização da preposição “Até” remete à ideia de que a ausência da Helen nas aulas não é recorrente e quando o aluno cita a sua ausência como algo bom ao dizer “é bom”, ele avalia a situação (linha 3) e corrobora a imagem que eu passo de que a presença da Helen me causa medo, incômodo e apreensão de alguma forma. Ainda na linha 4, ao utilizar o advérbio “né” (forma contraída da expressão “não é”) em “...é bom né?”, o aluno sugere concordar comigo sobre o desconforto que o comportamento da Helen pode causar à turma e com a sua pergunta, ele busca uma confirmação da avaliação que fez sobre como eu me sentia naquele momento.

No instante em que o aluno produz a avaliação encaixada (LABOV, 1972): “Hoje a senhora vai ficar tranquila...” (linha 4), fica nítido para mim que eu deixo transparecer o quanto Helen me afeta negativamente. Com a afirmação do aluno sobre como a aula seria e que eu estaria mais “tranquila” (linha 4), tenho a sensação de que talvez eu tenha deixado transparecer o que realmente gostaria de ter perguntado logo que entrei em sala. Isso me incomoda, já que uma das minhas crenças diz respeito ao modo como um professor deve tratar os alunos: devo tratar todos bem, sem excluir nenhum estudante.

No excerto 2, apresento mais uma ação complicadora (LABOV, 1972), que se instaura quando os meninos insistem em brincar durante a aula.

Excerto 2	
L6	Os meninos insistiam em brincar com as cartinhas e ficavam batendo na mesa...pedi várias vezes que parassem...que aquele não era o momento. Conseguimos começar a aula e Diogo recomeçou com as cartinhas. Falei novamente para guardar; ele riu. Enquanto fazia anotações no quadro, ouvia barulhos de crianças batendo as cartinhas sobre a mesa. Fingi não ouvir, mas não consegui por muito tempo. Quando voltei a olhar para a turma, todos pararam e não vi quem estava fazendo tal barulho. Recomecei a escrita e tão logo o barulho também recomeçou.
L7	
L8	
L9	
L10	
L11	
L12	

Helen realmente não compareceu à aula e a minha ideia de ter um dia mais tranquilo acabou em pouco tempo. A agitação da turma continuava e um grupo de meninos decidiu brincar com cartinhas, batendo-as sobre a mesa. Solicitei que parassem, tentando explicar que eles poderiam brincar em outro lugar, que aquele não era o momento (linha 7). Neste trecho, ao tentar negociar, atuo em concordância com a minha crença de que as regras da sala devem ser negociadas e não impostas pelo professor. Entretanto, o grupo, como um todo, é contrário às negociações se estas forem avessas ao que desejam fazer naquele momento. É importante ressaltar que a brincadeira com as cartas havia sido suspensa na escola devido à algumas brigas. Entretanto as crianças insistiam em levá-las para a sala de aula e eu havia conversado com a turma que cederia alguns minutos ao final da aula para que eles brincassem, caso tenham terminado as atividades propostas.

Pouco tempo após o início da aula, Diogo recomeçou a brincadeira com as cartas, o que fez com que eu me sentisse desrespeitada, mais uma vez, naquela turma. Ao chamar a sua atenção, o aluno sorri (linha 8). Não entendi o sorriso como uma forma de aprovação ao que eu havia solicitado e sim como uma satisfação pessoal de ter me causado incômodo, uma vez que Diogo já havia apresentado um comportamento desafiador em outras aulas.

Ao retomar a escrita no quadro, o barulho de cartas recomeçou, o que me deixou muito aborrecida. A relação difícil com a turma não se deve apenas à Helen e sim a todo o grupo e assim, percebi que, ao contrário do que imaginei no início, a aula não seria mais tranquila do que na semana anterior. Quando o barulho recomeçou, decidi tentar que isso não me abalasse emocionalmente naquele dia “Fingi não ouvir, mas não consegui por muito tempo.” (linhas 9 e 10), visto que percebi o desejo dos alunos de me aborrecer, já que continuaram a fazer o que havia solicitado para parar. O ato de fingir não ouvir o barulho das cartas (linhas 9 e 10) é um exemplo do trabalho emocional (HOCHSCHILD, 1983) presente na profissão docente, que vai além da capacidade de estabelecer relações emocionais com os alunos.

O trabalho emocional esperado do(a) professor(a) diz respeito à tentativa de controlar as suas próprias emoções para assim, tentar manter um ambiente de trabalho mais harmonioso.

No presente excerto, o ato de “fingir não ouvir” funciona como uma defesa para não demonstrar aos alunos a irritação que o comportamento deles me causou. A estratégia de tentar não transparecer emoções requer muito esforço e, algumas vezes, me afetou negativamente, uma vez que ficava mais estressada que o esperado para determinada situação. Entretanto, não consegui ignorar o barulho e ação complicadora (LABOV, 1972) presente nas linhas 11 e 12 “Recomecei a escrita e tão logo o barulho também recomeçou.” exemplifica mais uma situação de desrespeito, visto que acabara de conversar com a turma e ainda assim, o diálogo não surtiu o efeito esperado - que os meninos parassem de brincar com as cartas. Neste momento a emoção da impotência se fez presente, considerando que eu havia solicitado várias vezes e eles insistiam em não colaborar.

O fragmento a seguir apresenta a continuidade do meu embate com a turma sobre a brincadeira durante a aula.

Excerto 3	
L12	(... Perguntei para a turma o motivo de estarem fazendo aquilo e expliquei que não
L13	era legal e que estava atrapalhando. Continuei falando que nos encontrávamos uma vez por
L14	semana e não poderíamos perder tempo de aula com coisas que já sabíamos como
L15	funcionava... eles sabiam que quando havia tempo livre no final da aula e os deixava brincar
L16	um pouco. As crianças pareceram entender e comecei a explicar o conteúdo do dia. Quando
L17	voltei para o quadro para registrar a atividade, ouvi o mesmo barulho novamente. Voltei a olhar
L18	a turma e dessa vez, perguntei: “Quem está fazendo isso?” Logicamente, ninguém respondeu.

Nas linhas 12 e 13, apresento mais uma ação complicadora (LABOV, 1972), quando tentei que os alunos compreendessem que o que eles estavam fazendo não era adequado para aquele momento. Nas linhas 13-15 reforço a importância da aula de língua inglesa e que deveríamos aproveitar o nosso tempo juntos. Ao falar que “não poderíamos perder tempo de aula” (linha 15) apresento a minha crença periférica (ROKEACH, 1968) de que o tempo de aula é precioso. Ao fazer uso de expressões como o advérbio de exclusão “apenas” em “apenas uma vez por semana” (linhas 13 e 14) enfatizo que temos pouco tempo juntos e tentei dar um tom mais emocional à nossa conversa.

Na linha 15, ao afirmar que os alunos sabiam que poderiam brincar no fim da aula, exponho um exemplo de avaliação externa (LABOV, 1972). Uma vez que já conversamos várias vezes sobre o mesmo assunto, assumo que todos saibam das regras das aulas de língua inglesa e isso me gerou a expectativa de que eles me atendessem. Contudo, no momento em que voltei para o quadro, o barulho continuou. Neste momento, há a presença de mais uma situação de desrespeito; mesmo após conversar e tentar negociar com a turma, não obtive

resultado e decidi perguntar à turma “Quem está fazendo isso?” (linha 18) e demonstrei minha irritação com a situação. No momento em que ninguém responde a minha pergunta (linha 18) tenho, na verdade, uma constatação: a turma sabe que a brincadeira não era apropriada e que geraria algum tipo de punição à pessoa que estava fazendo o barulho.

No fragmento 4, apresento mais uma ação complicadora (LABOV, 1972) gerada a partir do silêncio que encerra o excerto 3.

Excerto 4	
L19	O período de silêncio foi interrompido pelas gargalhadas de Gabriela. Fiquei muito surpresa e perguntei o motivo da risada - tentei não transparecer, mas a impaciência foi exposta no meu modo de perguntar. As crianças ficaram agitadas, alguns começaram a rir também e outros começaram a falar que aquilo era um abuso. Tentei acalmar a turma, dizendo que ficava chateada com situações como aquela, disse o quanto era chato estar à frente de várias pessoas e elas se comportarem de tal forma...(Estava chateada de verdade). Ummenino disse: “Mas a gente não está fazendo nada...” Pensei em responder, mas desisti.
L20	
L21	
L22	
L23	
L24	
L25	

A interrupção do silêncio pelas gargalhadas da Gabriela me causou bastante desconforto pela reação inesperada da aluna (linhas 10 e 20). Até aquele dia, Gabriela sempre havia se comportado bem durante as aulas e sempre se mostrou participativa, respeitosa e solícita. Na linha 20, a escolha lexical do verbo “tentar” ilustra o meu esforço para esconder o que senti diante da turma, visto que em alguns momentos, penso que o objetivo de alguns alunos era me aborrecer. No entanto, o meu tom de voz ao perguntar o motivo da risada de Gabriela demonstrou irritação. As diferentes reações dos alunos (linhas 21 e 22) apresentam um exemplo de avaliação de nível tópico (LINDE, 1993), onde é possível perceber como cada aluno pondera a reação da Gabriela. Considero as reações das crianças como um apoio a cada um dos lados: o grupo que ri, considera inusitada a reação de Gabriela e, de certa forma, reafirma a sua reação quando ri junto com ela, entretanto há o grupo que se solidariza com a minha situação e avalia a situação como desrespeitosa.

Nas linhas 22 a 24, ao tentar acalmar a turma, apresento um exemplo de avaliação encaixada (LABOV, 1972) “dizendo que ficava chateada com situações como aquela; disse o quanto era chato estar à frente de várias pessoas e elas se comportarem de tal forma...(linhas 23 e 24). Na linha 24, ao enfatizar que “Estava chateada de verdade”, apresento uma avaliação externa (LABOV, 1972). A escolha lexical “de verdade”, neste trecho, demonstra a intensidade do meu abalo emocional e a tentativa de comover os alunos.

Nas linhas 24 e 25, quando um aluno diz que não está fazendo nada, temos um exemplo de avaliação incidental (LINDE, 1993), visto que o aluno julga o seu comportamento na aula

como adequado e não merece ouvir o meu discurso, mais uma vez, sobre como a turma deve ser comportar. Entretanto, o aluno que afirma não estar fazendo nada é um dos alunos que riu junto à Gabriela. Por ser mais uma situação conflituosa naquela turma, o meu desânimo se confirma na coda (LABOV, 1972): “Pensei em responder, mas desisti.” (linha 25). A desistência de intervir mais uma vez, deve-se ao fato de estar cansada e julgar que, naquele momento, um novo embate seria infrutífero.

O fragmento 5 apresenta o desfecho da situação 2 e exemplifica um momento de possível resgate emocional.

Excerto 5	
L25	(...)
L26	Após um tempo, Gabriela foi até a minha mesa e perguntou se poderia falar comigo, fiz que sim com a cabeça. “Tia, me desculpe.
L27	Eu juro que não estava rindo da senhora...Eu não faço isso. Pode perguntar a tia (professora
L28	regente). Eu ri de outra coisa que lembrei... me desculpa mesmo, não quero te deixar triste
L29	igual a Helen e se minha mãe souber disso, tô ferrada!” Disse que estava tudo bem, que fiquei
L30	surpresa com a atitude dela, mas que não estava triste. Ela perguntou se eu iria falar com a mãe
L31	dela e eu disse que não; que o assunto estava resolvido.

No início deste último fragmento, destaco uma ação complicadora (linhas 25 e 26), pois a partir da tentativa de aproximação da Gabriela apresento o desfecho desta segunda situação. A aluna inicia a sua fala pedindo desculpas pelo ocorrido e afirma que não costuma apresentar este tipo de comportamento. Por antecipar que eu não vá acreditar no que está dizendo, a aluna faz uso da relação que tem com a professora regente e sugere que eu posso confirmar com ela sobre o seu comportamento. Acredito também que este possa ser um exemplo de crença periférica da aluna sobre o fato de um professor acreditar mais em um colega de profissão do que em um aluno. Ainda em sua fala, Gabriela apresenta uma avaliação incidental (LINDE, 1993) acerca do comportamento de Helen: “não quero te deixar triste igual a Helen...” (linha 29). Além da avaliação, destaco na linha 29, um exemplo de respeito por afetividade (LI, FISCHER, 2007), visto que a aluna demonstrou preocupação sobre a emoção - tristeza - que poderia me afetar em decorrência de sua atitude - rir durante a aula. Nesse momento, entendi que a aluna notava que o comportamento da Helen não era adequado e de alguma forma, perceber que o meu sentimento era compreendido por dois alunos daquela turma me gerou um conforto, fazendo com que eu me sentisse resgatada emocionalmente pela Gabriela.

No entanto, a sensação de acolhimento se desfez quando Gabriela continuou a falar: “e se minha mãe souber disso, tô ferrada!”. O uso da conjunção coordenativa aditiva “e” que busca empregar o sentido de adicionar mais uma informação relacionada ao mesmo tópico, me traz

um sentimento contrário. Entendi que a aluna não estava preocupada em como eu estava me sentindo e sim com o que aconteceria com ela caso sua mãe soubesse do seu comportamento. Ao me pedir desculpas, Gabriela não estava me resgatando emocionalmente e sim buscando resgatar a si própria das possíveis consequências do seu comportamento. Ao mudar o meu olhar sobre o pedido de desculpas da aluna, mudo também o meu entendimento sobre respeito e a Gabriela. Neste momento, compreendo que o respeito utilizado foi o respeito por obrigação (LI E FISCHER, 2007), visto que a aluna sabia que pedir desculpas seria o certo a se fazer para tentar não ser punida por sua mãe

Quando Gabriela afirma que sua mãe a mataria, eu estabeleço uma relação com a mãe da Helen (situação 1, excerto 8). Possivelmente, a aluna em questão lembrou-se de que, devido ao mau comportamento da Helen, eu conversei com a sua responsável e Gabriela não queria que eu fizesse o mesmo. Desse modo, ela se antecipa e pede desculpas, uma vez que, por conhecer a sua mãe, ela sabe que a reação da sua mãe seria muito diferente do comportamento da responsável pela Helen.

Lembro-me de ter refletido rapidamente sobre a situação e julguei pertinente o pedido de desculpas, visto que mesmo que tenha sido para que eu não conversasse com a sua mãe sobre o ocorrido, Gabriela percebeu que o seu comportamento teria consequências. Na linha 30, eu afirmo estar surpresa negativamente com a aluna, mas não triste, como Gabriela havia imaginado. Ainda preocupada com as consequências do seu comportamento, Gabriela busca a confirmação se eu falaria ou não com a sua mãe: “Ela perguntou se eu iria falar com a mãe dela...” (linhas 30 e 31), o que corrobora a sua preocupação relacionada consigo própria e não comigo. Por acreditar que aquele comportamento não se tornaria uma rotina, respondi para a aluna que não falaria com a sua mãe, que “o assunto estava resolvido.” (linha 31).

Mais uma vez, deixei aquela sala de aula com o sentimento de fracasso. Apesar de falar para a aluna que o assunto estava resolvido, ainda precisava resolver o assunto comigo mesma.

3.3 Situação 3: Arthur joga a bolinha de papel em mim

A situação 3 narra uma aula em que o Arthur, enquanto estou escrevendo no quadro, joga uma bolinha de papel em mim. A presente narrativa explica o modo como eu me senti e lidei com as minhas emoções durante essa aula.

Situação 3: Arthur joga a bolinha de papel em mim

L1	Arthur é um menino com uma história difícil e o percebi mais agitado e agressivo nas últimas
L2	aulas e perguntei para a professora regente como ele estava em suas aulas. Ela afirmou que o
L3	comportamento dele estava mais complicado, comentou que os pais dele estavam se separando
L4	e o vínculo dele com o pai era muito forte e isso estava mexendo com ele. Essa conversa
L5	aconteceu na sala dos professores, antes das crianças entrarem. Fui para a sala de aula com o
L6	sentimento de que eu deveria ter mais paciência com ele diante da situação exposta pela
L7	professora.
L8	Cheguei na sala e cumprimentei as crianças como de costume. O tema da aula era sobre
L9	atividades de rotina. Iniciei escrevendo a palavra “routine” no quadro e perguntei se eles
L10	conheciam tal palavra e o seu significado. Alguns estudantes responderam e comecei a listar,
L11	com o auxílio da turma, o que fazemos todos os dias.
L12	Enquanto estava de costas para a turma para fazer as anotações no quadro, ouvi umas risadas
L13	e conversas que não consegui entender. Um pouco depois, senti uma bolinha de papel acertando
L14	minhas costas. Fiquei muito irritada, mas como o sentimento de raiva estava elevado não me
L15	voltei para a turma imediatamente; decidi “fingir” que não aconteceu nada até pensar melhor no
L16	que fazer. Ao me virar novamente para a turma e continuar a aula, meus olhos correram o chão
L17	da sala procurando a bolinha de papel; a encontrei e a coloquei sobre a mesa. Após terminar a
L18	explicação do conteúdo e propor a atividade do dia, perguntei: “Quem jogou essa bolinha?
L19	Preciso da resposta até o final da aula.” (disse com o tom de voz mais firme que o habitual).
L20	Fiz a pergunta mais uma vez, com a voz firme e percebi algumas meninas mais agitadas,
L21	como se soubessem quem havia jogado a bolinha. A aula continuou e fui andando pela sala,
L22	tirando dúvidas e acompanhando o desenvolvimento da atividade. Quase no fim da aula, retomei
L23	a pergunta sobre a bolinha e não tive resposta. Fiquei muito chateada e antes de ir para a outra
L24	turma fui na coordenação e conversei sobre o ocorrido. Naquele momento estava muito chateada
L25	e com vontade de “abandonar” a turma, apesar de ter um relacionamento muito bom com mais
L26	da metade dos estudantes. A coordenadora disse que iria conversar com a pedagoga e a
L27	professora da turma, mas que talvez me daria um retorno na semana seguinte, já que a pedagoga
L28	já havia ido embora.
L29	No meio da última aula (em outra turma), fui surpreendida pela diretora me chamando na
L30	porta. De início não relatei a presença da direção na minha sala com o ocorrido na turma
L31	anterior, mas ao me chamar e pedir que eu fosse até a outra sala, já sabia do que se tratava. Entrei
L32	na sala, muito constrangida, nunca gostei de levar os meus problemas de sala de aula para
L33	coordenação/direção porque isso me gera um sentimento de impotência e até mesmo de
L34	incapacidade de lidar com os imprevistos. A direção pediu para Arthur explicar a situação (já
L35	imaginava que teria sido ele). Ele falou que não jogou para me acertar e que estava jogando a
L36	bolinha de papel para cima e “sem querer” me acertou. Nesse momento, a professora regente
L37	ficou indignada e perguntou como isso era possível, uma vez que ele estava sentado na terceira
L38	cadeira e eu estava no quadro. A turma de modo geral pediu desculpas pelo ocorrido, aceitei as
L39	desculpas, embora não vendo sinceridade em parte do grupo. Como resultado final, a turma
L40	ficaria um tempo sem recreio, até que todos os professores percebessem mudança de
L41	comportamento, segundo a regente, os outros professores especialistas também estavam
L42	reclamando do mesmo grupo.
	Voltei para a outra turma pensando que na outra semana seria pior ainda, já que eles estariam de
	castigo por minha causa. Tentei não pensar mais nisso e voltei para a aula da outra turma.

A seguir, destaco alguns excertos da situação 3 para a análise.

Excerto 1	
L1	Arthur é um menino com uma história difícil e o percebi mais agitado e agressivo nas últimas aulas e perguntei para a professora regente como ele estava em suas aulas. Ela afirmou que o comportamento dele estava mais complicado, comentou que os pais dele estavam se separando e o vínculo dele com o pai era muito forte e isso estava mexendo com ele. Essa conversa aconteceu na sala dos professores, antes das crianças entrarem. Fui para a sala de aula com o sentimento de que eu deveria ter mais paciência com ele diante da situação exposta pela professora.
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	

Considerando a organização das narrativas de Labov (1972), apresento na linha 1 uma orientação que envolve o comportamento do aluno Arthur, que se destaca como um estudante normalmente indisciplinado durante as minhas aulas e o avalio no nível tópico (LINDE, 1997) através da escolha dos adjetivos “agitado” e agressivo”. Ainda na linha 1, ao afirmar que o aluno em questão tem uma história difícil, destaco uma avaliação encaixada (LABOV, 1972) sobre a vida deste aluno e exponho a minha crença mais central (ROKEACH, 1968) de que a vida pessoal do aluno exerce influência em sua vida escolar. Ao decidir conversar sobre o aluno com a professora regente (linha 2), lembro-me de ter refletido sobre ter ou não esta conversa, visto que tínhamos opiniões muito distintas sobre o agir em sala de aula. Entretanto, diante de minha dificuldade na relação com o aluno, decidi tentar entender um pouco mais sobre ele e como a professora acompanhava a turma desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, visto que ela conhecia a todos muito melhor do que eu. Neste momento, percebo uma crença mais periférica minha de que a necessidade da troca com colegas de trabalho e a percepção do valor do trabalho em grupo me constitui enquanto professora.

A conversa com a professora regente (linhas 2-4) me fez ter um outro olhar para o aluno, percebi uma relação de causalidade (LINDE, 1993) entre o seu comportamento agitado e agressivo e as questões de ordem emocional que o afetavam naquele momento. A minha relação com Arthur nunca havia sido fácil e a relação com a geografia física de Hargreaves (2000) que se caracteriza pela falta de interação professor e aluno. Recordo-me de decidir entrar em sala de aula com um outro olhar para Arthur e tentar ter mais paciência com ele (linhas 5 e 6). Ao pensar que eu “deveria ter mais paciência” (linha 6), apresento mais uma crença sobre o comportamento esperado de um professor: ter paciência com os alunos e buscar entender a causa de seus comportamentos. A minha tentativa de mudança de comportamento em relação ao aluno dialoga com a causalidade apresentada por Linde (1993), considerando que a informação sobre a situação do aluno levou-me a ter um outro olhar para ele.

O excerto 2 apresenta o comportamento dos alunos logo no início da aula, em destaque o do Arthur.

Excerto 2	
L11	Enquanto estava de costas para a turma para fazer as anotações no quadro, ouvi umas risadas e conversas que não consegui entender. Um pouco depois, senti uma bolinha de papel acertando minhas costas. Fiquei muito irritada, mas como o sentimento de raiva estava elevado não me voltei para a turma imediatamente; decidi “fingir” que não aconteceu nada até pensar melhor no que fazer. Ao me virar novamente para a turma e continuar a aula, meus olhos correram o chão da sala procurando a bolinha de papel; a encontrei e a coloquei sobre a mesa. Após terminar a explicação do conteúdo e propor atividade do dia, perguntei: “Quem jogou essa bolinha? Preciso da resposta até o final da aula.” (disse com o tom de voz mais firme que o habitual).
L12	
L13	
L14	
L15	
L16	
L17	
L18	

Quando a aula começou, percebi a primeira situação que considerei mais um exemplo de ação complicadora (LABOV, 1972) e um momento de desrespeito: “ouvi umas risadas e conversas que não consegui entender” (linhas 11 e 12). Confesso que, especificamente nesta turma, eu já começava a aula com muita desconfiança de todas as ações dos estudantes; depois de várias situações de desrespeito eu já entrava em sala esperando o pior. Ao lembrar as minhas emoções em relação à turma, observo uma relação de causalidade entre o desgaste emocional proveniente da minha desconfiança e o que eu já havia vivenciado naquela sala de aula (LINDE, 1993) Não saber o motivo das risadas me causava constrangimento e eu pensava sempre ser o motivo de piada para este grupo. Logo após as risadas, “senti uma bolinha de papel acertando as minhas costas” (linhas 12 e 13) e nesse momento, materializou-se mais uma situação de desrespeito dos alunos. Lembro-me, claramente, de como me senti naquele momento: “Fiquei muito irritada, mas como o sentimento de raiva estava elevado não me voltei para a turma imediatamente” (linhas 13 e 14). O uso do advérbio de intensidade “muito” salienta que este evento me deixou mais irritada do que os citados anteriormente e apresento uma avaliação encaixada (LABOV, 1972) acerca do ocorrido. Ainda neste momento, precisei controlar a emoção da raiva para não agir impulsivamente e por isso continuei virada para o quadro (HOCHSCHILD, 1983).

Ao perceber que eu havia conseguido gerenciar as minhas emoções negativas, virei-me de volta para a turma e continuei a aula. No entanto, estava decidida que aquela situação precisava de uma ação “meus olhos correram o chão da sala procurando a bolinha de papel, a encontrei e a coloquei sobre a mesa.” Uma das minhas crenças centrais (ROKEACH, 1968) enquanto professora é de que não devemos ignorar instâncias de desrespeito para que os atos não se tornem piores. Dessa forma, através da coda (LABOV, 1972), perguntei: “Quem jogou essa bolinha? Preciso da resposta até o final da aula.” (linhas 17 e 18), impus a minha autoridade enquanto professora da turma e lembrei-me do tom de voz ter sido um pouco mais firme do que

o normal, o que surpreendeu alguns alunos. Quando destaco o meu tom de voz ao perguntar sobre quem jogou a bolinha, tento aparentar que estou sendo firme com a turma e pretendo ser respeitada por eles, uma vez que o meu tom de voz já foi considerado, por colegas de trabalho, como a razão para os alunos não me respeitarem. Apesar de manter a crença periférica de que falar com os alunos com o tom de voz elevado em sala de aula não desenvolve o respeito, em um momento de desgaste emocional, tentei seguir o que alguns colegas haviam sugerido.

Ao refletir sobre a minha insistência em descobrir quem havia jogado a bolinha em mim, percebi que poderia ter lidado com a situação de uma forma mais exploratória. Quando fiz a pergunta, estava tentando descobrir o autor da ação e não busquei entender o motivo da ação. Penso que a minha atitude foi um exemplo de autoritarismo, visto que exigi uma resposta da turma e, ao pensar sobre a situação, entendi que esta atitude não corrobora as minhas crenças sobre a relação professor-aluno em sala de aula. Naquele momento, por estar tomada pelas emoções de irritação e raiva, queria saber o autor da ação desrespeitosa para que ele/ela fosse punido(a) e assim não repetisse o ato. Acredito que essa ação tenha relação com o fato de Arthur ter sido desrespeitoso comigo em momentos anteriores.

A minha crença mais central de que todas as pessoas merecem respeito influenciou a minha prática, naquele momento, mais impositiva, visto que considero importante que o respeito por obrigação aconteça, independentemente de haver uma relação afetiva entre as pessoas em questão. Ademais, na tentativa de obter o respeito por obrigação através do questionamento “Quem jogou a bolinha?”, utilizo como recurso um tom de voz mais alto e firme e, desse modo, acabo sucumbindo à uma crença mais central, mantida pela comunidade de prática dos professores, de que o tom de voz influencia o respeito da turma. Entretanto, essa ação não surtiu o efeito esperado por mim e isso me deixou frustrada e impotente. Nesta situação, destaco mais uma relação de causalidade, uma vez que a emoção da frustração surgiu a partir do silêncio da turma em resposta à minha pergunta. O próximo excerto relata a reação dos alunos e a minha diante da pergunta feita.

Excerto 3	
L19	Fiz a pergunta mais uma vez, com a voz firme e percebi algumas meninas mais agitadas, como se soubessem quem havia jogado a bolinha. A aula continuou e fui andando pela sala, tirando dúvidas e acompanhando o desenvolvimento da atividade. Quase no fim da aula, retomei a pergunta sobre a bolinha e não tive resposta. Fiquei muito chateada e antes de ir para a outra turma fui na coordenação e conversei sobre o ocorrido. Naquele momento, estava muito chateada e com vontade de “abandonar” a turma, apesar de ter um relacionamento muito bom com mais da metade dos estudantes. A coordenadora disse que iria conversar com a pedagoga e a professora da turma, mas que talvez me daria um retorno na semana seguinte,
L20	
L21	
L22	
L23	
L24	
L25	
L26	

já que a pedagoga já havia ido embora.

Como ninguém respondeu a minha pergunta, precisei repetí-la. A repetição, buscando manter o tom de voz firme da primeira vez, demonstrou que eu não iria desistir de saber quem havia jogado a bolinha de papel. Mesmo a turma não respondendo a minha pergunta, insisti na pergunta, como se, naquele momento, a resposta e a punição fossem resolver todos os conflitos existentes, pois uma vez, que o(a) autor(a) fosse punido(a), os outros não teriam ações semelhantes. A decisão de continuar a aula mesmo após estar chateada com os alunos corrobora mais uma das minhas crenças centrais (ROKEACH, 1968) de que devo fornecer um trabalho de qualidade apesar das adversidades.

Antes do término da aula, repeti a pergunta (linha 21). O silêncio da turma é uma resposta e também uma avaliação de nível tópico (LINDE, 1997) para a minha pergunta, de caráter mais social. Entendo que o silêncio conota a cumplicidade e a união da turma, já que os alunos sabiam que seriam punidos ou puniriam o(a) colega que jogou a bolinha. Destarte, manter-se em silêncio era uma tentativa de não sofrerem e, particularmente, acredito que pensaram que eu esqueceria. As emoções de tristeza e raiva são causadas por esse silêncio e estão presentes na narrativa, através da avaliação externa “Fiquei muito chateada...” (linha 22). A causalidade (LINDE, 1993) se faz presente, novamente, nas linhas 22 e 23, quando decidi pedir ajuda à coordenação, por sentir que todos os meus recursos e estratégias haviam se esgotado.

Ao conversar com a coordenadora e relembrar as situações de desrespeito com aquela turma, senti vontade de desistir: “Naquele momento, estava muito chateada e com vontade de “abandonar” a turma, apesar de ter um relacionamento muito bom com mais da metade dos estudantes.” (linhas 23 e 25). A minha avaliação externa (LABOV, 1972) da situação refletiu o meu sofrimento (GOMES, 2019) e a emoção da falta de esperança se fez presente. A minha opção de parar de dar aulas para esta turma, deve-se ao fato desta ser uma turma extra, considerando que eu preciso de seis turmas para cumprir a minha carga horária na escola, e esta turma me foi oferecida pois fora a única que estava sem aula de inglês. Os próximos dois excertos tratam do desfecho desta situação.

Excerto 4	
L27	No meio da última aula (em outra turma), fui surpreendida pela diretora me chamando na porta. De início não relacionei a presença da direção na minha sala com o ocorrido na turma anterior; mas ao me chamar e pedir que eu fosse até a outra sala, já sabia do que se tratava. Entrei na sala, muito constrangida, nunca gostei de levar os meus problemas de sala de aula para coordenação/direção porque isso me gera um sentimento de impotência e até mesmo de incapacidade de lidar com os imprevistos. A direção pediu para Arthur explicar a situação (já imaginava que teria sido ele). Ele falou que não jogou para me acertar e que estava jogando a bolinha de papel para cima e “sem querer” me acertou. Nesse momento, a professora regente ficou indignada e perguntou como isso era possível, uma vez que ele estava sentado na terceira cadeira e eu estava no quadro. A turma de modo geral pediu desculpas pelo o ocorrido, aceitei as desculpas, embora não vendo sinceridade em parte do grupo. Como resultado final, a turma ficaria um tempo sem recreio, até que todos os professores percebessem mudança de comportamento, segundo a regente, os outros professores especialistas também estavam reclamando do mesmo grupo.
L28	
L29	
L30	
L31	
L32	
L33	
L34	
L55	
L36	
L37	
L38	
L39	

Na conversa com a coordenadora, obtive a informação de que a direção não estava na escola e conversaríamos melhor na semana seguinte, por isso a surpresa com a diretora na porta da outra turma em que estava dando aula (linhas 27 e 28). Neste momento, observo mais uma ação complicadora (LABOV, 1972) ao entrar novamente na sala de aula anterior, e saber que a direção e a professora regente já estavam cientes do ocorrido. A emoção da vergonha tomou conta de mim e, mesmo não sendo culpada, fiquei constrangida com a situação. Nas linhas 30-32, exponho a razão do meu constrangimento “Entre na sala, muito constrangida, nunca gostei de levar os meus problemas de sala de aula para coordenação/direção porque isso me gera um sentimento de impotência e até mesmo de incapacidade de lidar com os imprevistos.”

As emoções presentes neste momento têm estreita relação com a minha crença periférica (ROKEACH, 1968) de que devo tentar, ao máximo, resolver os problemas da minha sala de e quando esta expectativa se quebra, sinto-me incapaz. Por seu histórico de desrespeito, tanto com professores quanto com os colegas, a diretora perguntou diretamente ao Arthur o motivo de ter jogado a bolinha de papel (linha 32). Após a pergunta da diretora, Arthur confessou ter arremessado a bolinha, sem a intenção de me atingir e argumentou que queria acertar a lixeira. Não acreditei na justificativa, mas não tinha o que fazer naquele momento. Nas linhas 36 e 37, apresento, na coda, uma avaliação externa (LABOV, 1972) sobre o fato: “A turma de modo geral pediu desculpas pelo o ocorrido, aceitei as desculpas, embora não vendo sinceridade em parte do grupo.” O pedido de desculpas na presença da diretora é um exemplo de respeito por obrigação (LI E FISCHER, 2007), já que não me pedir desculpas naquele momento, poderia trazer mais consequências negativas para a turma. Na maioria das escolas, a figura da diretora escolar representa a autoridade máxima da instituição, acredito esta ter sido a razão pela qual

Arthur confessou sua ação, ao contrário do que fez quando eu fiz a mesma pergunta em três momentos distintos.

Mesmo pedindo desculpas, a turma foi punida e no excerto a seguir relato como me senti com este desfecho.

Excerto 5	
L40	Voltei para a outra turma pensando que na outra semana seria pior ainda, já que eles estariam de castigo por minha causa. Tentei não pensar mais nisso e voltei para a aula da outra turma.
L41	

Após a conversa com a direção, retornei para a outra turma com a emoção da tristeza como companhia. Nas linhas 40 e 41, apresento uma avaliação de nível tópico (LINDE, 1997) acerca da punição para a turma. A emoção da culpa também se fez presente, visto que a turma toda seria punida em decorrência da ação do Arthur e observei uma relação de causalidade (LINDE, 1993) entre a punição e as minhas emoções. Por avaliar que a punição da diretora não foi justa, tive a sensação de que a turma entendeu da mesma forma, e isso causou em mim um sentimento de culpa por ter levado a situação até a direção da escola. Cheguei a esta conclusão, devido aos olhares que percebi de alguns alunos enquanto a diretora falava sobre a punição. Me lembro de argumentar com a diretora que alguns alunos não eram indisciplinados na minha aula, contudo, ela disse que eles eram uma turma e ficariam todos sem recreio. Após a fala da diretora, percebi que os olhares se voltaram para mim. Refleti um tempo sobre essas questões (desrespeito, autoridade e punição), mas precisava retomar a aula da outra turma.

3.4 Situação 4: Arthur desafiando sobre não fazer nada em casa e quem eu era para dizer o que ele deveria fazer ou não

Esta situação acontece na semana seguinte após o incidente da bolinha de papel e traz comportamentos decorrentes do conflito da aula anterior.

Situação 4: Arthur desafiando sobre não fazer nada em casa e quem eu era para dizer o que ele deveria fazer ou não

L1	A aula da semana seguinte, após o ocorrido da bolinha de papel, começou mais tensa
L2	
L3	que o costume. Eu já entrei na sala um pouco desmotivada, esperando uma aula ruim. Alguns
L4	
L5	estudantes lembram o episódio e perguntaram se estava tudo bem. Disse que sim, que já
L6	
L7	havia passado e não e que não iríamos mais falar sobre aquilo.
L8	
L9	Na aula anterior, ao falar sobre rotina, algumas crianças deram exemplos de atividades
L10	
L11	domésticas e levei esse assunto para esta aula. Comecei a aula mostrando algumas imagens
L12	
L13	de famílias realizando as atividades domésticas: crianças, homens e mulheres. Conversamos
L14	
L15	sobre a importância de todos ajudarem em casa e o que eles pensavam sobre isso, como era
L16	
L17	na casa deles etc. A partir da discussão, propus que eles fizessem uma lista de atividades que
L18	
L19	realizam em casa e outra lista com atividades que ainda não faziam, mas que achavam que
L20	
L21	seria possível fazer (a segunda proposta de lista surgiu quando percebi que algumas crianças
L22	
L23	quase não ajudam em casa, fato este que me surpreendeu).
L24	
L25	Algumas crianças sugeriram fazer a atividade em dupla e concordei. Arthur permaneceu
L26	
L27	sozinho e perguntei se ele não gostaria de fazer com um colega. Ele respondeu que não e
L28	
L28	respeitei sua decisão. Com o passar do tempo, percebi que o caderno de Arthur seguia em
	branco e ofereci ajuda. Ele disse: “ Não preciso de ajuda porque não faço nada, a minha irmã
	que faz. Ela é mulher e ajuda minha mãe.”. Questionei se não havia nada que ele pudesse
	fazer para ajudar a sua irmã...ele disse que não. Um colega comentou: “ Pô Arthur, coloca aí
	que arruma a cama, pelo menos...” a turma toda riu... Arthur ficou irritado com a situação e
	começou a gritar: “ Não faço nada mesmo não... Ninguém vai me obrigar.”. Tentei acalmar
	os ânimos das crianças e Arthur respondeu: “Eu não vou fazer nada...você não pode me
	obrigar a fazer...Quem é você para falar o que a gente tem que fazer em casa? Tá viajando...
	não manda nem aqui direito...” Fiquei chateada com o jeito de Arthur falar e disse que não
	estava ali para obrigá-lo a nada, que foi apenas uma conversa sobre a importância de dividir
	tarefas, mas que se, naquele momento, ele não concordava, eu respeitava a opinião dele. No
	entanto, percebi que a turma continuava a comentar a resposta de Arthur. Fui ajudar outro
	aluno e ouvi Arthur falar baixinho: “Depois não sabe porque jogo bolinha de papel...se mete
	na vida dos outros...”

O excerto 1 relata a minha entrada na sala de aula e as emoções presentes naquele momento.

Excerto 1	
L1	A aula da semana seguinte, após o ocorrido da bolinha de papel, começou mais tensa
L2	
L3	
L4	

A situação 5, se inicia apresentando uma ação complicadora (LABOV, 1972) (linhas 1 e 2) e a escolha lexical do adjetivo “tensa” (linha 2) descreve o modo como eu percebi a qualidade das vidas da sala de aula naquele momento. Por todo o ocorrido na semana anterior, minhas expectativas para aquela aula eram negativas: “...entrei na sala desmotivada, esperando uma aula ruim.” (linhas 3 e 4). A forma como alguns alunos me perguntou se estava tudo bem

demonstra uma avaliação encaixada da situação e ao mesmo tempo uma instância de resgate emocional, visto que mostraram certa preocupação com o ocorrido na semana anterior. Percebi uma relação de causalidade (LINDE, 1993) com a aula daquele dia. Ao mesmo tempo que eu estava desconfortável com a situação e encará-los, principalmente após a punição da diretora, acredito que eles também não sabiam qual seria a minha reação e isso gerou uma tensão logo no início da aula. Ao responder que “já havia passado” (linha 4), observo, mais uma vez, o trabalho emocional (HOCHSCHILD, 1983), visto que tento esconder as minhas emoções de tristeza e desânimo não falando mais sobre o assunto para que o clima da aula não fique tenso.

O excerto 2 apresenta o início da aula e como as atividades foram apresentadas.

Excerto 2	
L5	Na aula anterior, ao falar sobre rotina, algumas crianças deram exemplos de atividades domésticas e levei esse assunto para esta aula. Comecei a aula mostrando algumas imagens de famílias realizando as atividades domésticas: crianças, homens e mulheres. Conversamos sobre a importância de todos ajudarem em casa e o que eles pensavam sobre isso, como era na casa deles etc. A partir da discussão, propus que eles fizessem uma lista de atividades que realizam em casa e outra lista com atividades que ainda não faziam, mas que achavam que seria possível fazer. (A segunda proposta de lista surgiu quando percebi que algumas crianças quase não ajudavam em casa, fato este que me surpreendeu).
L6	
L7	
L8	
L9	
L10	
L11	
L12	

Retomo o tema da aula anterior (rotina), utilizando imagens como recurso visual dos exemplos de atividades que a turma mencionou na aula anterior. Trazer imagens de diversas configurações familiares, realizando atividades cotidianas, (linhas 6 e 7) me fez acreditar que estaria mais próxima da realidade dos alunos. A minha crença mais periférica (ROKEACH, 1968) de que devo me aproximar dos alunos, partindo de suas vivências, presente em minha prática docente, dialoga com os princípios da Prática Exploratória, no que tange a priorizar a vida e fazer do trabalho para entender um empreendimento contínuo e me traz mais esperança da participação mais ativa da turma nas aulas.

Durante a discussão acerca do tema da aula, surgiu um ponto inesperado por mim: “...percebo que algumas crianças quase não ajudavam em casa” (linhas 11 e 12). A minha avaliação externa (LABOV, 1972) sobre a resposta dos alunos me levou a propor uma outra atividade, além da planejada anteriormente.

O excerto 3 traz a execução das atividades e a forma como Arthur lidou com o tema da aula.

Excerto 3	
L13	Algumas crianças sugeriram fazer a atividade em dupla e concordei. Arthur permaneceu sozinho e perguntei se ele não gostaria de fazer com um colega. Ele respondeu que não e respeitei sua decisão. Com o passar do tempo, percebi que o caderno de Arthur seguia em branco e ofereci ajuda. Ele disse: “ Não preciso de ajuda porque não faço nada, a minha irmã que faz. Ela é mulher e ajuda minha mãe.”. Questionei se não havia nada que ele pudesse fazer para ajudar a sua irmã...ele disse que não. Um colega comentou: “ Pô Arthur, coloca aí que arruma a cama, pelo menos...” a turma toda riu... Arthur ficou irritado com a situação e começou a gritar: “ Não faço nada mesmo não... Ninguém vai me obrigar.”.
L14	
L15	
L16	
L17	
L18	
L19	
L20	

Percebi que as crianças se interessaram pela atividade quando solicitaram para realizá-la em dupla. (linha 13). Nesta turma, em específico, alguns alunos faziam aulas de inglês fora da escola, e percebi que sempre que eu propunha atividades que exigiam um maior conhecimento da língua, eles pediam para fazer em dupla, e assim, um ajudava o outro. Entretanto, quando a atividade não era bem aceita pelo grupo, eles não apresentavam interesse nesta interação.

Enquanto os alunos realizavam a atividade, eu caminhava pela sala auxiliando-os. Arthur, que preferiu fazer a atividade individualmente, ainda não havia começado e eu ofereci ajuda (linhas 15 e 16). Arthur me respondeu negativamente, afirmando que não faria a atividade, uma vez que ele não realizava nenhuma atividade para ajudar a sua família. Tentei intervir e ele repetiu a resposta. No momento da intervenção, acreditei que o aluno apenas não quisesse realizar a atividade e, talvez, com outras perguntas mais direcionadas, ele a faria. A turma prestou atenção na resposta de Arthur e percebi comentários entre as duplas. Nesse momento, outro aluno avaliou a situação (LINDE, 1997), dizendo: “Pô Arthur, coloca aí que arruma a cama, pelo menos...”(linhas 18 e 19). Ao fazer uso da locução adverbial “pelo menos” percebemos que o aluno entende que arrumar a própria cama é o mínimo a ser feito e mesmo sem ajudar em casa, Arthur deveria arrumar o local onde dormia. Ao rir após o comentário deste aluno, a turma demonstrou concordar com o comentário, o que deixou Arthur irritado com a situação.

Arthur, em todas as aulas, sempre mostrou-se como um líder. Nesta aula, ao se perceber como o motivo e não a causa do riso dos alunos isso o afetou e ele demonstrou sua emoção de irritação ao responder, gritando, que não iria fazer nada. (linhas 19 e 20).

O excerto a seguir apresenta o desfecho desta aula.

Excerto 4	
L20	(...)
L21	Tentei acalmar os
L22	ânimos das crianças e Arthur respondeu: “Eu não vou fazer nada...você não pode me obrigar
L23	a fazer...Quem é você para falar o que a gente tem que fazer em casa? Tá viajando... não
L24	manda nem aqui direito...” Fiquei chateada com o jeito de Arthur falar e disse que não estava
L25	ali para obrigá-lo a nada, que foi apenas uma conversa sobre a importância de dividir tarefas,
L26	mas que se, naquele momento, ele não concordava, eu respeitava a opinião dele. No entanto,
L27	percebi que a turma continuava a comentar a resposta de Arthur. Fui ajudar outro aluno e
L28	ouvi Arthur falar baixinho: “Depois não sabe porque jogo bolinha de papel...se mete na vida
L29	dos outros...”

Os alunos ficaram muito agitados com a resposta de Arthur e, apesar de ser uma agitação produtiva, busquei acalmá-los, visto que, quanto mais os estudantes falavam sobre o assunto, mais Arthur ficava nervoso. Enquanto conversava com a turma, Arthur virou-se para mim e disse num tom agressivo: “Quem é você para falar o que a gente tem que fazer em casa? (linha 22 e 23). Apesar do incômodo que senti desde o início da aula, esse foi o primeiro momento, neste dia, em que me senti desrespeitada Arthur continuou: “Tá viajando...Não manda nem aqui direito...” Com a avaliação de nível tópico (LINDE, 1993) do aluno sobre o meu trabalho e a minha autoridade em sala de aula, todo o sofrimento e emoções negativas da última aula retornaram.

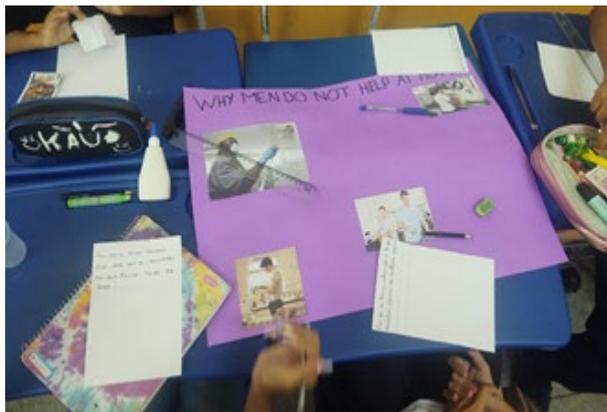
Apesar do sofrimento, relatei o rompante de Arthur com a situação que estava vivenciando em sua família (a separação dos pais) e tentei buscar uma relação de causalidade na tentativa de justificar o desrespeito do aluno. Ao afirmar que não queria obrigá-lo a nada e respeitava a sua opinião (linhas 23 a 25), o fiz com o tom de voz baixo, para que ele não entendesse como uma briga. Ele não respondeu mais nada e pensei ter encerrado o assunto. Entretanto, quando me voltei para outro aluno, ouvi Arthur dizer: “Depois não sabe porque jogo bolinha de papel...se mete na vida dos outros...” (linhas 27 e 28). Ao afirmar que eu “me metia na vida dos outros” o aluno avaliou toda a minha conversa, com ele e com a turma, como invasiva e estabeleceu a relação de causalidade entre o que ele pensava sobre as minhas atitudes como justificativa para jogar a bolinha de papel em mim. Percebi que não sabia como agir com Arthur: na aula anterior fui mais firme e nesta aula, mais calma e não consegui o resultado esperado: tentar uma maior proximidade com ele.

Apesar de sair da aula com a emoção da frustração, a aula havia sido produtiva. Durante a conversa sobre atividades de rotina, surgiram muitas questões, principalmente sobre o papel da mulher e do homem na realização das atividades domésticas. Os questionamentos levantados pela turma, tornaram-se ARPEs (Atividades Reflexiva com Potencial Exploratório). A partir

dos *puzzles* “Por que os homens não ajudam em casa?”; “Por que há apenas mulheres?” - este último faz referência a uma atividade sobre o vocabulário onde só havia mulheres realizando as atividades domésticas - elaborados pelos alunos sobre quem eram os responsáveis pelos afazeres domésticos, confeccionamos pôsteres que foram apresentados por mim no evento da Prática Exploratória, realizado na PUC-Rio em novembro de 2022.

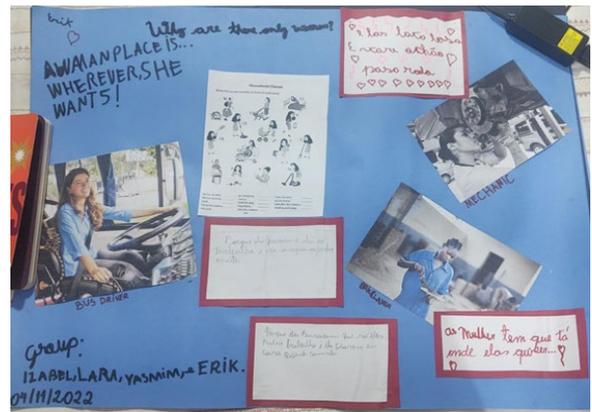
Apesar de não trabalhar para gerar mudanças, a atividade descrita surtiu uma alteração no comportamento de muitos alunos. Ao explicar que iria levar os pôsteres para um evento em uma universidade e que essas atividades contribuiriam para que nos conhecêssemos melhor, eles mostraram-se muito mais interessados em realizar as atividades. As imagens a seguir mostram a confecção de um dos pôsteres que foram apresentados no evento da Prática Exploratória em 2022.

Figura 1 - Confeção do pôster exploratório



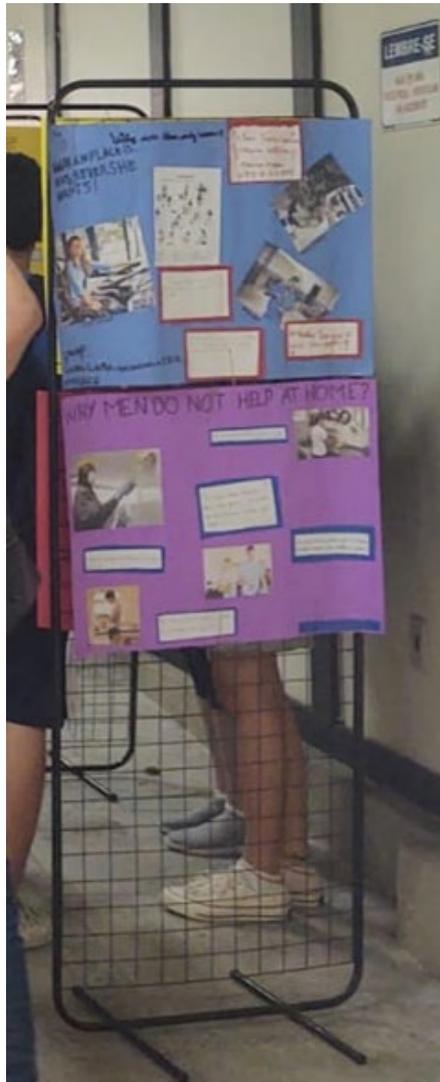
Fonte: A autora, 2021.

Figura 2 - Pôster exploratório



Fonte: A autora, 2021.

Figura 3 - Apresentação dos pôsteres
no evento da PE-2022



Saliento que esta ARPE contemplou os princípios da Prática Exploratória no que tange à união de todos e ao desenvolvimento mútuo.

3.5 Situação 5: Meninas rindo toda vez que eu tentava falar e Arthur fingiu tossir

Esta situação apresenta a terceira aula desta sequência de três aulas.

Situação 5: Meninas rindo toda vez que eu tentava falar e Arthur fingiu tossir	
L1	Como os estudantes fizeram suas listas em dupla, sugeri, na aula anterior, que eles apresentassem a atividade na semana seguinte. Eles gostaram da ideia, mas pediram para que eu os auxiliasse na pronúncia do vocabulário antes das apresentações. Quando falei a primeira palavra, Arthur tossiu. No início, pareceu uma situação normal, mas isso aconteceu nas vezes seguintes. Quando eu falava, Arthur tossia. A situação foi se repetindo e sugeri que ele fosse beber um pouco de água, ele respondeu: “não estou com sede não...você está, professora? ”. Algumas meninas começaram a rir da situação e eu me senti impotente. Pedi para que parassem, já rezando para que a aula acabasse logo. Os alunos começaram a apresentar suas listas e tudo correu bem. Enquanto estava organizando minhas coisas, uma aluna perguntou: “Teacher, como você aguenta?”.E eu respondi:“Ai, Mariana...às vezes eu só finjo que aguento..”.
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	
L7	
L8	
L9	
L10	
L11	

Na aula anterior, em duplas, os alunos criaram listas sobre as atividades que faziam em casa e/ou com as atividades que poderiam fazer para auxiliar na rotina familiar. Como o tempo foi curto, a apresentação das listas ficou para a semana seguinte. Com essa apresentação, inicio a situação 5.

O excerto 1 apresenta o início desta atividade.

Excerto 1	
L1	Como os estudantes fizeram suas listas em dupla, sugeri, na aula anterior, que eles apresentassem a atividade na semana seguinte. Eles gostaram da ideia, mas pediram para que eu os auxiliasse na pronúncia do vocabulário antes das apresentações.
L2	
L3	

No trecho 1 há uma orientação (LABOV, 1972) que fornece uma contextualização da situação narrada. O fato de as crianças terem aceitado realizar a atividade em duplas e concordarem em apresentá-la oralmente foi uma feliz surpresa e me deixou satisfeita. Nas linhas 2 e 3, há a presença de uma negociação dos alunos para a realização das atividades e também uma certa insegurança no que diz respeito à pronúncia da língua inglesa. O excerto 2 traz a primeira ação complicadora desta aula.

Excerto 2	
L4	Quando falei a primeira palavra, Arthur tossiu. No início, pareceu uma situação normal, mas isso aconteceu nas vezes seguintes. Quando eu falava, Arthur tossia. A situação foi se repetindo e sugeri que ele fosse beber um pouco de água, ele respondeu: “não estou com sede não...você está, professora? ”.
L5	
L6	
L7	

Nas linhas 4 e 5, Arthur interrompeu a aula pela primeira vez. Na linha 4, apresento uma avaliação externa ao pensar que Arthur estava realmente tossindo, o que descobri que não era verdade momentos depois (linha 5). Na linha 6, para tentar interromper aquela situação constrangedora, decidi fingir acreditar que o aluno estava realmente tossindo e sugeri que ele fosse beber um pouco de água.

O ato de fingir acreditar no aluno e esconder minhas verdadeiras emoções é mais um exemplo de trabalho emocional (HOCHSCHILD, 1983), uma vez que não queria demonstrar que ele havia me irritado mais uma vez. Entretanto, ao responder: “Não estou com sede não...você está, professora?” (linhas 6 e 7) percebi que ele entendeu a minha real intenção e me respondeu com a mesma ironia que eu utilizei para falar com ele. Neste momento, apesar do tom áspero, não tive certeza se foi uma instância de desrespeito ou uma autodefesa para não se sentir constrangido diante da turma como na situação anterior (Situação 4, excerto 3, linhas 18 e 19). O excerto a seguir apresenta o desfecho desta situação.

Excerto 3	
L7	(...)
L8	Algumas meninas começaram a rir da situação e eu me senti impotente. Pedi para
L9	que parassem, já rezando para que a aula acabasse logo. Os alunos começaram a apresentar suas
L10	listas e tudo correu bem. Enquanto estava organizando minhas coisas, uma aluna perguntou:
L11	“Teacher, como você aguenta? ”. E eu respondi: “Ai, Mariana...às vezes eu só finjo que aguento...”

Destaco que, como dito anteriormente, a turma era dividida em dois grupos e Arthur era o líder de um dos grupos que era formado, majoritariamente, por meninas. Na linha 7, quando algumas meninas começaram a rir da resposta de Arthur, ocorreu uma avaliação da situação a favor de Arthur; entendi as risadas como um momento de desrespeito. Na linha 8, a escolha lexical “impotente” ilustra mais uma vez a emoção que se fez presente. Minha primeira reação foi pedir para que as meninas parassem e para minha surpresa, fui atendida. O pedido atendido foi um exemplo de respeito por obrigação (LI E FISCHER, 2007), uma vez que este grupo de meninas, ao contrário de Arthur, tinha a família muito presente na escola e elas sentiam muito medo de serem punidas.

Quando os alunos começaram suas apresentações, no final da aula, avalei a aula de forma positiva: “...tudo correu bem.” (linha9). Acredito que, mesmo após o sucesso da atividade, o meu rosto ainda demonstrava a emoção de um certo desapontamento (acreditava que esta aula seria sem contratemplos) e a Mariana, aluna do outro grupo da turma, me perguntou como eu aguentava aquelas situações (linha 10). Entendo que, ao fazer esta pergunta, a aluna

realizou uma avaliação de nível tópico (LINDE, 1997) diante de todos os fatos ocorridos nas aulas de inglês. Destaco que a Mariana é filha de uma das professoras da escola e sempre apresentou um discurso e uma postura de muito respeito com todos os professores e funcionários da unidade. Pensei um pouco antes de responder, e ao dizer que, em alguns momentos, eu apenas fingia aguentar (linhas 10 e 11). Mais uma vez, trago um exemplo de trabalho emocional, pois o fingir aguentar e voltar a cada semana para aquela sala de aula exigia de mim um grande esforço. Nesta situação, apesar de todos os esforços, ainda há a presença da geografia física (HARGREAVES, 2000) em minha relação com alguns alunos, principalmente com Arthur. Mesmo buscando entender a sua história de vida, conversando com outros professores e tentando me aproximar dele a cada aula, ainda parecia haver uma barreira entre nós difícil de ser rompida.

3.6 Situação 6: Eric falando os palavrões que sabia em inglês durante a aula, fingindo não saber o significado e me desafiando em sala.

Esta situação apresenta instancias de desrespeito e de disputa pelo poder em sala de aula.

Situação 6: Eric falando os palavrões que sabia em inglês durante a aula, fingindo não saber o significado e me desafiando em sala.

L1	<p>Durante a aula, uma menina perguntou onde eu havia aprendido inglês. Respondi que fora num curso. Um menino então disse que nunca fez curso de inglês, mas que aprendia nos jogos e com as músicas que ouvia. Começamos a conversar sobre isso e disse que aprendemos de várias formas, inclusive outra língua. Enquanto conversamos, pensei “Tomara que a aula de hoje continue assim...”.</p> <p>Vários estudantes começaram a dar exemplos de situações e coisas que já sabiam em inglês e que aprenderam na Internet. Eric falou que em música ele não aprendeu muito porque gostava só de funk e rap e não via na graça “nas músicas chatas de gringo”, outros meninos disseram que também tinha rap em inglês. Eric perguntou se poderia falar as palavras que sabia em inglês; disse que sim. Eric começou a falar e a turma riu. Igor disse: “Isso é palavrão, Eric.”. Eric responde: “Ah é? O que que tem? ”. Eu intervi e disse que eram palavras em inglês, mas que não eram apropriadas para serem utilizadas em sala de aula.</p> <p>Continuamos a conversa e as crianças apontaram que também era possível aprender inglês com as séries da Netflix. Eric mais uma vez disse palavras que ouviu em séries que assistiu e que também poderíamos aprender no Xtube. A turma toda riu e pediu para ele dizer o que aprendeu lá, eu interrompi e disse que não; e afirmei que ele sabia que não era apropriado.</p> <p>Continuamos a aula e Eric começou a conversar com um grupo de colegas durante a explicação, percebi que o tema era os tais vídeos que ele disse ter visto com um primo. Pedi</p>
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	
L7	
L8	
L9	
L10	
L11	
L12	
L13	
L14	
L15	
L16	
L17	
L18	

L19	várias vezes para que eles parassem e depois me dirigi ao Eric pedindo que ele parasse um pouco, que estava atrapalhando a aula. Ele então respondeu: “Pô professora, todo mundo fala e só eu que não posso falar...”. Respondi dizendo que pedi para a turma de modo geral, mas que ele continuou falando alto, por isso, falei diretamente com ele. Ele respondeu: “Aaahpára...não manda em ninguém não...eu falo a hora que eu quiser...”. Na maioria das vezes, quando acontece esse tipo de enfrentamento, algumas crianças tentam ir em minha defesa: “ Você diz isso porque ela não dá fora, não fica de ignorância...quando é na aula da tia você não faz isso.”. Eric se calou e continuamos a aula.
L20	
L21	
L22	
L23	
L24	
L25	

O excerto 1 ilustra o início da aula.

Excerto 1	
L1	Durante a aula, uma menina perguntou onde eu havia aprendido inglês. Respondi que fora num curso. Um menino então disse que nunca fez curso de inglês, mas que aprendia nos jogos e com as músicas que ouvia. Começamos a conversar sobre isso e disse que aprendemos de várias formas, inclusive outra língua. Enquanto conversamos, pensei: “Tomara que a aula de hoje continue assim...”.
L2	
L3	
L4	
L5	

Na linha 1, apresento a orientação desta narrativa que se inicia com uma aluna perguntando onde eu aprendi a falar inglês. A pergunta não me surpreendeu, mas quem a fez, sim. Essa aluna fazia parte do grupo menos interessado nas aulas de língua inglesa, como explicado anteriormente. Um colega, continuou a conversa, comentando de que forma ele havia aprendido inglês (linhas 2 e 3). Embora este não fosse o tema planejado para aquela aula, continuei a conversa com a turma, me sentindo feliz e esperançosa, pois a aula havia começado sem conflitos. Através da escolha da interjeição “Tomara” na coda (LABOV, 1972) “Tomara que a aula de hoje continue assim...” (linhas 5 e 6), expus a minha expectativa de que aquela aula fosse mais tranquila que as anteriores. Refletindo sobre o motivo de este momento da aula ter sido agradável, entendo que iniciar a aula a partir de uma conversa fez a diferença. Em uma conversa é comum não haver uma relação explícita de autoridade, neste caso, estava junto aos alunos trocando experiências sobre um assunto. No excerto 2, apresento a primeira ação complicadora desta situação.

Excerto 2	
L6	Vários estudantes começaram a dar exemplos de situações e coisas que já sabiam em inglês e que aprenderam na Internet. Eric falou que em música ele não aprendeu muito porque gostava só de funk e rap e não via na graça “nas músicas chatas de gringo”, outros meninos disseram que também tinha rap em inglês. Eric perguntou se poderia falar as palavras que sabia em inglês; disse que sim. Eric começou a falar e a turma riu. Igor disse: “Isso é palavrão, Eric.”. Eric responde: “Ah é? O que que tem?”
L7	
L8	
L9	
L10	
L11	

O excerto 2 tem início com a continuação da conversa sobre a língua inglesa e os alunos começaram a citar exemplos do que eles aprenderam fora da escola. Durante esta conversa, ocorreu a primeira ação complicadora (LABOV, 1972). Nas linhas 7 e 8, Eric apresenta uma avaliação encaixada te teor negativo (LABOV, 1972), quando comentou que não havia aprendido muito com as músicas porque não gostava de músicas em inglês e as classificou como “músicas chatas de gringo”. Acredito que, além do gosto musical, exista também uma influência cultural sobre o que seja música de “gringo”. Após o comentário de Eric, alguns alunos disseram que também há raps em inglês (linha 9). A partir desta complementação, percebi qual era a preferência musical do Eric.

Não houve mais comentários sobre o tema música e Eric perguntou se poderia falar o que ele sabia em inglês, iniciando-se, assim, mais uma ação complicadora. Quando Eric citou os seus exemplos, a turma começou a rir (linha 10). Percebi, com as risadas, que todos haviam compreendido o que Eric disse e acharam engraçada a sua coragem em falar aquelas palavras. Em meio às risadas, Igor chamou a atenção de Eric: “Isso é palavrão, Eric.” (linha 10). Igor é um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresenta dificuldade para compreender ironias e entende todos os comentários no sentido denotativo. Frequentemente, Igor repreende seus colegas quando julga um comportamento como inadequado em sala de aula. Ao chamar a atenção de Eric, Igor avaliou a situação como inapropriada para a sala de aula, Eric percebeu a avaliação negativa e respondeu com um tom de voz agressivo: “Ah é? O que que tem?” (linha 11). Dessa forma, o comentário do Igor causou a agressividade do Eric (LINDE.1993), pela surpresa de ter recebido a repreensão de outro aluno e não de mim, que acredito ter sido o que Eric esperava acontecer.

O excerto 3 traz a continuação desta complicação.

Excerto 3	
L11	(...)
L12	Eu intervi e disse que eram palavras em inglês, mas que não eram apropriadas para serem utilizadas em sala de aula.
L13	Continuamos a conversa e as crianças apontaram que também era possível aprender inglês com as séries da Netflix. Eric mais uma vez disse palavras que ouviu em séries que assistiu e que também poderíamos aprender no Xtube. A turma toda riu e pediu para ele dizer o que aprendeu lá, eu interrompi e disse que não; e afirmei que ele sabia que não era apropriado.
L14	
L15	
L16	

No início deste excerto, há uma explicação sobre o motivo de eu ter chamado a atenção do Eric (linhas 12 e 13). Momentos como este, me deixavam estressada, pois eu percebia que o aluno sabia o porquê e ficava me perguntando para que o assunto se estendesse. Observo que

Eric estava o tempo todo buscando chamar a atenção do seu grupo para si, tentando um lugar de destaque entre os seus colegas. Destaco que Eric apresentava esse tipo de comportamento, principalmente, na ausência do Arthur, compreendido por todos os professores como o líder da turma e, especialmente, do grupo que integrava. Assim, como em todas as relações sociais, na interação do Eric com a turma e comigo, havia a necessidade de demonstrar o seu poder diante do grupo. Nas linhas 13 e 14, ao comentar sobre outras formas de ter contato com a língua inglesa, acreditei que a aula seria mais leve do que as anteriores e tudo correria bem daquele ponto em diante. Entretanto, com um novo comentário do Eric (linhas 14 e 15) há mais uma complicadora. Ao citar o Xtube⁵, a turma ficou muito agitada e alguns alunos queriam que Eric contasse o que ele aprendera no site. Após refletir sobre os acontecimentos desta aula e minha reação, entendo que poderia ter agido diferente e permitido que Eric contasse aos colegas o que aprendera, propondo, junto à turma, uma conversa sobre o uso apropriado de alguns termos em alguns espaços. O medo de ser julgada por permitir o uso de palavrões em minha sala de aula, fez com o que eu buscasse encerrar o assunto. Ressalto que, nesta turma, uma das alunas, a Mariana, é filha de uma professora da escola. Além do desconforto que sentia com as atitudes de alguns alunos, refleti sobre a minha prática com este grupo e percebi que a presença de Mariana, mesmo sendo considerada uma ótima aluna por todos os professores, também me deixava desconfortável. Sua mãe já trabalha há um certo tempo na escola e é amiga pessoal da professora regente deste grupo. Consequentemente, o medo de ter a minha prática relatada e desaprovada por sua mãe e professora de sua turma me fazia pensar muito se as minhas decisões seriam aprovadas pelo grupo docente desta escola. Assim, em alguns momentos, me vi tendo atitudes que pensava que a professora regente tomaria, mesmo não sendo a minha primeira opção.

Na linha 16, ao não permitir que Eric dissesse o que havia aprendido no site e afirmar que ele sabia que era inapropriado, fiz a minha avaliação da situação baseada na relação com o aluno e em seus comportamentos anteriores. Destarte, percebo uma relação de causalidade entre as atitudes anteriores do Eric e a minha reação (LINDE, 1993).

Excerto 4	
L17	Continuamos a aula e Eric começou a conversar com um grupo de colegas durante a explicação, percebi que o tema era os tais vídeos que ele disse ter visto com um primo. Pedi várias vezes para que eles parassem e depois me dirigi ao Eric pedindo que ele parasse um
L18	
L19	

⁵ **XTube** é um site de compartilhamento de vídeos pornográficos sediado em Toronto, no Canadá. O site foi fundado em 2006 e é controlado pela empresa MindGeek.

L20	pouco, que estava atrapalhando a aula. Ele então respondeu: “Pô professora, todo mundo fala e só eu que não posso falar...”. Respondi dizendo que pedi para a turma de modo geral, mas que ele continuou falando alto, por isso, falei diretamente com ele. Ele respondeu: “Aaahpára...não manda em ninguém não...eu falo a hora que eu quiser...”. Na maioria das vezes quando acontece esse tipo de enfrentamento, algumas crianças tentam ir em minha defesa “Você diz isso porque ela não dá fora, não fica de ignorância...quando é na aula da tia você não faz isso.”. Eric se calou e continuamos a aula.
L21	
L22	
L23	
L24	
L25	
L26	

A aula seguiu, assim como o assunto sobre o que Eric havia aprendido no site, continuando a complicação que eu esperava ter sido encerrada a partir da minha resposta negativa ao aluno. Quando as conversas paralelas se tornaram excessivas, pedi à turma que parasse; e alguns alunos pararam de conversar. Entretanto, como não obtive resultado com o grupo do Eric, pedi diretamente ao aluno que parasse “um pouco” (linha 20). Devido ao fato de, naquele momento, Eric ser o líder do grupo, o ato de me dirigir diretamente a ele, foi uma forma de reconhecer sua liderança diante da turma. Avaliei a situação e tentei não ter um embate com o aluno e usei o advérbio “pouco” para dar a ideia de que não estava proibindo que ele conversasse com os colegas, apenas precisava de um momento de silêncio para poder explicar a atividade. A partir de seu questionamento, tentei não perder a calma e expliquei a razão de ter falado diretamente com ele (linhas 21 e 22). A resposta do Eric e o tom agressivo me surpreenderam: “Pô professora, todo mundo fala e só eu que não posso falar...” (linhas 20 e 21). Neste excerto, entre as linhas 18 e 22, observo, mais uma vez, a sala de aula como um palco de relação de poder, onde, desta vez, Eric e eu reivindicamos este poder. Ao afirmar que “todos podiam falar” Eric avaliou a minha fala como pessoal e ignorou o fato de eu ter pedido silêncio ao grupo anteriormente. Nesta instância de desrespeito, observo mais um exemplo da geografia física de Hargreaves (2000), e a resposta do estudante exemplifica que a nossa relação não era de proximidade.

Eric não ficou satisfeito com a minha explicação e disse, mais uma vez, em um tom agressivo que eu não mandava em ninguém e por isso ele poderia falar no momento em que desejasse (linhas 22 e 23) e, a partir da sua fala, percebo que ele detém o poder naquele momento. Enquanto professora, não desejo que os meus alunos me vejam como uma figura autoritária, mas há momentos em que preciso ser ouvida. Como exposto anteriormente, o fato da turma ser dividida em dois grupos, costumava gerar questionamentos sobre algumas atitudes do outro grupo. Situações de desrespeito comigo ou com os colegas, principalmente com os alunos com necessidades educacionais especiais, costumavam gerar discussões. (linhas 23 e 24). Os embates entre os alunos eram frequentes e, na maioria das vezes, alguns estudantes gritavam e ofendiam uns aos outros. Em alguns momentos, era difícil para mim perceber quem

tinha razão e, confesso, que eu buscava manter uma “postura mais neutra” para não ter um embate maior com o grupo do Eric e do Arthur. Apesar de tentar transparecer essa imparcialidade, o que julgo impossível, percebo que os alunos notavam que, no fundo, eu tinha um posicionamento bem definido. Embora em alguns momentos eu chamasse a atenção da turma como um todo, os estudantes percebiam que eu estava me referindo ao grupo liderado por Arthur e Eric, e apenas não queira me indispor com eles mais uma vez.

Antes que eu respondesse ao Eric, Mariana disse em minha defesa: “Você diz isso porque ela não dá fora, não fica de ignorância...quando é na aula da tia você não faz isso.” (linhas 25 e 26). Julgo importante destacar que, em uma das conversas que tive com a professora regente sobre o comportamento dos alunos, especialmente sobre o Eric, ela se mostrou solidária, mas me deu um conselho que entra em conflito com as minhas crenças em relação ao respeito mútuo na interação entre professores e estudantes. Ela disse que eu poderia perguntar ao aluno quem ele era para falar comigo de forma desrespeitosa, uma vez que ele nem sabia ler direito. Espero nunca ter uma postura como esta enquanto professora e ser humano, visto que não considero os meus alunos como inferiores a mim e muito menos uso o meu conhecimento para humilhá-los. Ao comparar as atitudes do Eric durante a minha aula e durante as aulas da professora regente, Mariana avalia o comportamento do aluno e explica que, em algumas situações, o respeito costuma se confundir com autoritarismo: o fato de eu não “dar fora” nos alunos, faz com que alguns alunos não me respeitem ou não tenham medo de falar comigo de um modo hostil. Ao ser defendida pela estudante, me senti resgatada e compreendida por esses estudantes. Com o resgate da aluna e a maneira como ela me olhou enquanto falava, observei, pela primeira vez, a presença do respeito por afeto (LI E FISCHER, 2007), em minha sala de aula. É possível estabelecer uma relação entre a fala de Mariana e o pedido de desculpas da Gabriela (situação 2). Na situação 2, as desculpas da aluna demonstraram o medo que ela tinha de ser punida pela mãe, o que não acontece com a aluna desta situação. Entretanto, após refletir sobre o ocorrido, percebi que Mariana também seria beneficiada de certa forma. Por ser filha de uma professora da escola, ela pode ter imaginado que eu comentaria sobre a situação com a sua mãe ou que o meu olhar para ela seria mais positivo, visto que ela estava “do meu lado” e não apoiou seu colega.

Diante da fala da Mariana Eric se calou. O silêncio do estudante me fez refletir sobre como a relação entre os colegas era mais próxima e a importância de ser aceito no grupo fez com que ele interrompesse os comentários e questionamentos quando uma colega o repreendeu uma única vez.

3.7 Eric levanta e me abraça dizendo que já está na hora de eu ir embora.

Esta última situação apresenta o encerramento desta aula.

Situação 7: Eric levanta e me abraça dizendo que já está na hora de eu ir embora.	
L1	Enquanto fazia as anotações no diário, as crianças terminavam a atividade. Eric levantou e perguntou se poderia me dar um abraço. Estranhei bastante a pergunta, mas disse que sim. Ele me abraçou e disse: “Pronto, agora “bye bye; já deu seu horário, graças a Deus.” Fiquei sem resposta imediata e triste com a situação. Olhei o celular e ainda faltavam cinco minutos. Percebi que algumas crianças viram a situação e ficaram esperando a minha reação. Mas só respondi que ainda faltavam cinco minutos. Saí da turma, mais uma vez, chateada.
L2	
L3	
L4	
L5	
L6	

Esta situação de excerto único, ilustra o desfecho da aula em que os estudantes relataram suas experiências com a língua inglesa. Na linha 1, há uma orientação (LABOV, 1972) explicando o que estava acontecendo naquele momento final da aula. A ação complicadora inicia com Eric perguntando se poderia me abraçar (linhas 1 e 2), o que me causou estranhamento por duas razões: a primeira, por se tratar do Eric, aluno com o qual havia tido um embate no início da aula e a segunda por não ser comum as crianças pedirem um abraço, elas, simplesmente, abraçam. Ao dizer que ele poderia me abraçar, senti por um momento, a emoção da esperança de que ele gostaria de se desculpar, porém, não era o desejo dele. Ao me abraçar, o aluno disse: “Pronto, agora “bye, bye; já deu seu horário, graças a Deus.” (linhas 3 e 4) e sua fala me deixou triste e incrédula.

Ao me lembrar sobre o que ouvi, percebo que o desrespeito aconteceu devido a uma mudança de enquadre situacional⁶ (GOFFMAN, 2012). De acordo com o sociólogo, as situações que vivenciamos são compreendidas através de estruturas cognitivas - enquadres. O abraço do Eric me trouxe, por um momento, a ideia de empatia e carinho por parte do aluno, mesmo sendo uma situação inusitada. Entretanto, ainda de acordo com Goffman (2012), é necessário estar atento aos sinais presentes em cada enquadre. Ao me abraçar, Eric me induziu a entender aquele gesto como positivo. Segundo Goffman (2012) a indução é a capacidade de perceber e interpretar os enquadres sociais e, assim, ajustar nosso comportamento segundo essas pistas.

⁶ A proposta deste trabalho, não é abordar a teoria de Goffman (1974) sobre os enquadres situacionais em toda a sua extensão. Entretanto, na situação 7, esta teoria fez-se necessária para a sua análise.

De acordo com Tannen e Wallat (1998), os enquadres refletem a noção de estrutura de expectativa. As autoras utilizam o termo “esquema de conhecimento” para fazer referência às “expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos e cenários do mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido deste termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica.” (1998, p.124). O uso da despedida “bye-bye” em tom irônico (por sempre me despedir da turma dessa forma) desfez toda a percepção causada pelo abraço, uma vez que o carinho e o deboche não ocupam o mesmo espaço em uma relação empática, ocorrendo assim uma quebra de enquadre.

O tom de voz escolhido por Eric, a utilização do advérbio “agora”, expressando a sua ansiedade para o término da aula e a interjeição “graças a Deus”, representaram o alívio que ele estava sentido por estar na hora de eu ir embora. Segundo Tannen e Wallat (1998), os enquadres são identificados na interação pela associação de pistas linguísticas e paralinguísticas - o modo como as coisas são ditas e não somente o significado das palavras utilizadas. Dessa forma, seu tom de voz calmo no início e hostil no final, demonstra a intenção de me enganar e agredir. Tanto o abraço quanto o tom de voz calmo remetem a um momento de afeto, e não à uma situação de desrespeito, o que levaram à alternância do enquadre.

Após o abraço, percebi que alguns alunos observaram a cena e esperavam uma resposta minha. Fiquei muito triste e envergonhada com a ação do Eric e apenas olhei o celular para checar a hora, em silêncio, e ao perceber que faltavam cinco minutos, foi o que respondi a ele. Em momentos em que me sinto constrangida, tenho dificuldade em ter uma resposta imediata e, em mais um dia, encerrei a aula naquela turma chateada. (linhas 6 e 7).

Ao revistar esta situação, após um tempo e com outros entendimentos, principalmente sobre respeito e autoridade, penso que a emoção do medo de não ser aceita na escola me impediu de ter atitudes mais exploratórias com os conflitos com os quais me deparei em sala de aula. Muitas vezes, por ter medo de experimentar o novo, sem ter certeza de como a turma reagiria, eu tentava agir de maneira consoante com as atitudes da professora regente da turma, no sentido de reivindicar o respeito dos estudantes assumindo uma postura mais autoritária, como uma forma de imitar o comportamento da professora regente.

Pude refletir sobre todas as situações apresentadas até o momento e percebi, na maioria das vezes, o medo e o excesso de expectativas em relação à minha prática em sala de aula. No quadro a seguir, apresento um resumo das minhas crenças que afloraram nesta pesquisa e as emoções que emergiram a partir delas.

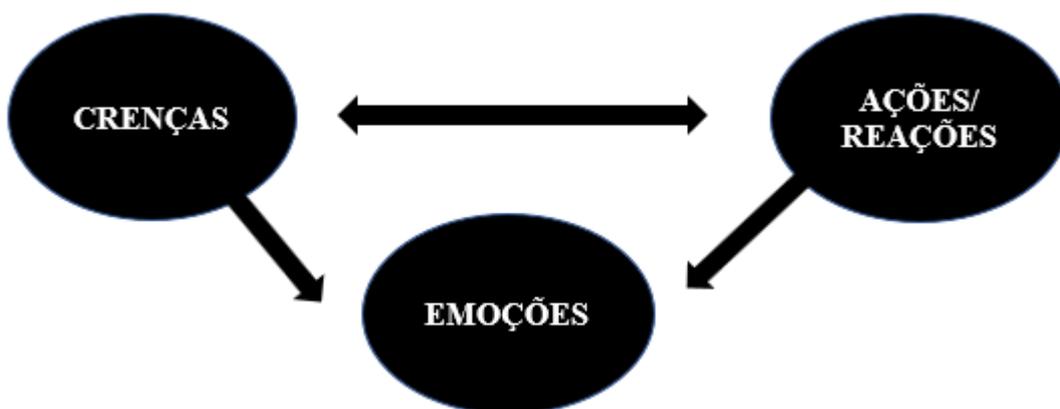
Quadro 2 - Crenças e emoções

Crenças	Emoções geradas
Existe diferença entre ser professora regente e professora especialista quanto à negociação das regras das turmas.	Frustração, angústia e medo.
O processo de ensino e aprendizagem deve ser dialógico.	Esperança
Existe influência da vida pessoal do aluno em sua vida escolar.	
É necessário um trabalho coletivo nas escolas.	
O professor deve ser próximo de seus alunos.	
Trabalhar com várias turmas do mesmo ano de escolaridade é mais simples.	Raiva e fracasso
As atividades devem ser realizadas com zelo pelos alunos.	Insatisfação
As famílias devem acompanhar a vida escolar das crianças.	Desapontamento
A escola deve ser valorizada pelas famílias.	
Falar alto com os alunos não impõe respeito.	
O professor deve tratar todos os alunos bem, sem demonstrar preferências.	Incômodo
As regras da sala de aula devem ser construídas entre os alunos e professor.	Irritação
É importante mediar conflitos para que não se tornem piores.	Raiva
Todas as pessoas devem ser respeitadas.	
Devo oferecer um trabalho de qualidade.	Confiança

Fonte: A autora, 2021.

Percebi que as situações que geraram emoções negativas predominaram, perfazendo um total de dez momentos. As emoções positivas (esperança e confiança) surgiram em decorrência de cinco crenças. A partir desse quadro, entendi que a inter-relação entre as minhas crenças e as minhas emoções está presente no meu fazer pedagógico, uma vez que as minhas crenças interferem nas minhas ações e as minhas emoções emergem a partir do encontro entre as minhas ações/reações e as ações/reações dos estudantes. A figura abaixo tenta ilustrar este processo.

Figura 4 – Inter-relação entre crenças, emoções e ações



Fonte: A autora, 2021.

A interação entre crenças, emoções e ações se fez presente em muitos momentos da análise das narrativas deste trabalho. Destaco, entre esses momentos, a relação apresentada na situação 1, na qual a minha crença de que os alunos devem realizar as atividades com zelo fez como que a emoção da insatisfação emergisse e, por conseguinte, surgiram conflitos com a aluna Helen, uma vez que ela rompe com a minha expectativa/crença.

Os entendimentos alcançados até o momento me fizeram perceber que o processo reflexivo é muito mais amplo do que eu pensava anteriormente. Antes, eu buscava repensar as minhas ações isoladamente, tentando moldá-las de forma a “imitar” a professora regente da turma, para “merecer” o mesmo “respeito” por ela recebido. No entanto, se eu não refletisse sobre as minhas crenças, tanto as mais gerais quanto as periféricas, eu apenas repetiria as ações, embora com uma roupagem um pouco diferente. O processo de entender e acolher as minhas emoções, enquanto professora, como legítimas, também é um processo que estou tentando realizar, principalmente, após perceber a quantidade e frequência de emoções negativas que afloraram neste trabalho. No próximo capítulo, apresento meus entendimentos até agora sobre esta pesquisa, pois o processo reflexivo continuará a fazer parte da minha história.

MEUS ENTENDIMENTOS ATÉ AGORA

Nós somos nossas histórias. Comprimos anos de experiências, visões e emoções em algumas narrativas compactas que contamos aos outros e a nós mesmos.

Daniel Pink

Ao pesquisar sobre o respeito em sala de aula, busquei, segundo um dos princípios que guiam a Prática Exploratória, entender a qualidade das vidas em minha sala de aula e ousar dizer que a partir da análise das narrativas e as reflexões realizadas, fui afetada positivamente ao longo do processo deste trabalho. Para esta última reflexão, retomarei o *puzzle* e as perguntas de pesquisa que me motivaram e serviram como fios condutores desta pesquisa.

- a) Por que eu me sinto (des)respeitada pelos meus alunos durante as aulas?
- b) Como o resgate emocional é construído discursivamente?
- c) De que forma as minhas emoções e crenças se relacionam e interferem na avaliação do (des)respeito em minha sala de aula?

Em relação ao *puzzle*: “por que eu me sinto (des)respeitada pelos meus alunos durante as aulas?”, percebi a ocorrência duas diversas formas de agressão: no âmbito físico, quando Arthur jogou em mim a bolinha de papel (situação 3) e no verbal, através da hostilidade da Helen, na situação 1, o deboche do Arthur (situação 3), a agressividade e a quebra do enquadre de carinho, por parte do Eric, nas situações 6 e 7. Essas ações entram em conflito com o meu conceito do respeito que todas as pessoas devem experienciar nas interações humanas. A análise das instâncias de (des) respeito, foi construída com base nos tipos de respeito apresentados por Li e Fischer (2007), a saber: respeito por obrigação e respeito por afeto, a partir dos quais, observei que nem mesmo o respeito por obrigação aconteceu na maioria dos casos. Além disso, entender as relações em sala de aula à luz da geografia das emoções de Hargreaves (2000) me ajudaram a perceber e refletir sobre as razões de tantos conflitos durante as minhas aulas e nas avaliações (LABOV, 1972 e LINDE, 1997) das situações vivenciadas.

A segunda pergunta de pesquisa abordou a construção discursiva do resgate emocional. Entendi que esse resgate foi realizado por um estudante na situação 1 e por Gabriela, na situação 2 por exemplo, por meio das frases de cunho motivacional como “Não quero te deixar triste igual a Helen.” e “Tia, não adianta falar com a mãe dela... Ela faz isso sempre” e

gestos (expressões faciais de compaixão). Incluo nos momentos de resgate o comentário de um aluno criticando a mentira da Helen, a pergunta que se tornou parte do título da dissertação e o olhar de compaixão da Mariana na situação 5. O resgate também aconteceu quando eu mesma percebi, ao longo da análise dos dados, que algumas das minhas atitudes não eram compatíveis com as demandas do grupo. Hoje, após refletir, venho buscando, junto aos alunos, entender o que está acontecendo e os porquês, de modo a alinhar a minha prática com os anseios das turmas e, assim, priorizar a qualidade das vidas na sala de aula.

Considerando a terceira pergunta da pesquisa: “De que forma as minhas emoções e crenças se relacionam e interferem na avaliação do (des)respeito em minha sala de aula?”, percebi que as minhas crenças e emoções estão fortemente interligadas e que exercem total influência sobre a minha prática pedagógica. Compreendo que a minha crença, no início da pesquisa, de que “o professor é a autoridade em sala de aula” fez com que eu tentasse impor a minha autoridade à turma. Dessa forma, sofri com os momentos de desrespeito que são apresentados ao longo das narrativas. Durante o caminho trilhado na análise das narrativas e em todo o processo reflexivo envolvido, o meu conceito de autoridade vem sendo ressignificado. A reivindicação pelo poder na sala de aula por mim e pelos estudantes, nos deixava em uma relação conflituosa na maior parte do tempo. Hoje consigo compreender que o respeito não precisa ser construído a partir do poder, e sim como uma atitude negociada entre todas as partes envolvidas na interação.

O quadro 2 (Crenças e emoções) e a figura 4 (Inter-relação entre crenças, emoções e ações) resumem o que foi apresentado ao longo deste trabalho. O levantamento de todas as crenças e as emoções geradas na pesquisa me ajudaram a ter uma visão mais detalhada de como sou influenciada por esses aspectos. O ato de narrar as minhas histórias de vida (LINDE, 1993) fez com que eu percebesse a importância que desse fato narrado na minha vida. Desse modo, a partir do processo de avaliação dentro das narrativas, pude observar a relação de causalidade (LINDE, 1993) entre as minhas emoções, ações e reações e as dos meus alunos(as). Destarte, o modo como eu me sinto em sala de aula com os meus alunos está relacionado ao que eu penso sobre este espaço e o que espero que aconteça neste mesmo local.

Após um longo processo reflexivo, considero esta dissertação como a minha grande Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório (ARPE). Inicialmente, tentei entender a razão pela qual sofria com situações de desrespeito em sala de aula, sem refletir sobre a minha responsabilidade nesses eventos. Hoje, ao pensar a respeito das minhas atitudes com a turma participante nesta pesquisa, entendi que a minha postura em sala de aula não pode ser a mesma que os meus professores tiveram quando eu tinha a idade dos meus alunos. O meu entendimento

acerca do respeito, muitas vezes, se confundia com momentos de autoritarismo, o que era questionado pelos alunos da forma que julgavam pertinente.

Assim, acredito que, em algumas instâncias, houve hostilidade. Entretanto, eu reconheço que não teci entendimentos com os aprendizes para que, juntos, nos desenvolvêssemos mutuamente. Este processo reflexivo contribuiu para uma nova crença: reprimir e buscar ser aceita não é suficiente para que eu seja respeitada. Iniciei esta pesquisa me sentindo solitária e me questionando se eu era ou não uma boa professora. Contudo, me compreender como pesquisadora exploratória me fez entender que eu preciso refletir, me reconstruir a todo momento e estar disposta a aprender ao mesmo tempo em que ensino, priorizando a qualidade das vidas e o desenvolvimento de todos os participantes.

Por ser uma pesquisa com traços autoetnográficos, fui incentivada, ao longo deste trabalho, a refletir criticamente sobre minhas próprias experiências, perspectivas, crenças e emoções. Todo esse processo reflexivo vem sendo balizado pela Prática Exploratória visto que, a partir das reflexões realizadas, estou conseguindo tecer novos entendimentos acerca das questões instigantes que me constituem. O trabalho para entender foi um dos princípios da Prática Exploratória que se fez mais presente ao longo desta pesquisa, uma vez que todo o meu processo de escrita foi também um processo de autoconhecimento. Hoje, acredito ter desenvolvido um olhar e uma escuta mais atentos para o outro. Ademais, através desta pesquisa pude refletir sobre as minhas emoções e as emoções dos estudantes. Repensar e ressignificar as minhas crenças é um processo de formação continuada que me ajudará em questões que ainda irei enfrentar na minha jornada profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Histórias de vida de educadores: uma contribuição para a formação de professores reflexivos.** Educação Brasileira, Brasília, v. 26, n. 53, p. 11-32, 2004.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D. Integrating ‘Research’ and ‘Pedagogy’: appropriate criteria and practical possibilities.” IN Edge and Richards (eds) **Teachers Develop Teachers Research**, Oxford, Heinemann, pp125-135, 1993.

ALLWRIGHT, D. & R. LENZUEN. **“Exploratory Practice: work at the Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, Brazil.”** Language Teaching Research, 1/1, pp73-79, 1997.

ALLWRIGHT, D. Learning (and teaching) as well as you know how: why is it so very difficult? In: WAGNER, J. (ed.) **Odense Working papers in Language and Communication**, n.22, 2001.

ALLWRIGHT, Dick. **Why Social Science Research Needs to be Practitioner Research: Arguments for “Exploratory Practice”**. Unpublished manuscript. Rio de Janeiro, 2003.

ALLWRIGHT, D. From Teaching Points to ‘Learning Opportunities’ and Beyond. In: **TESOL QUARTERLY**, v. 39, n.1, p.9-31, March, 2005.

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. (Eds) **Understanding the Language Classroom**. New York: Palgrave/McMillan, 2006.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner. An introduction to Exploratory Practice**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores. 1999.

ARAGÃO, R. **Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005.

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG. 2007.

ARAGÃO, R.C. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System* 39 (3), 302–313. 2011

ARAÚJO, U. F. de. Respeito e autoridade na escola. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. AQUINO, JulioGroppa (Org.). São Paulo: Summus, 1999. p.31-48

ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARNOLD, R. M. **Empathic Intelligence: Teaching, Learning, Relating**. Sydney: University of New South Wales Press, 2005.

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. AQUINO, JulioGroppa (Org.). São Paulo: Summus, p. 131-153, 1999.

BANDEIRA, G.M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

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

BARCELOS, A. M. E. **Metodologia de pesquisa de crenças sobre a aprendizagem de línguas: Estado da arte**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, v.1, nº1, p.71-92, 2001.

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

BARCELOS, A. M. E. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. In: *Linguagem & Ensino*. V.9. n.2. p. 145 – 175. Jul./ dez. 2006.

BARCELOS, F. M.A. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In A.M.F. Barcelos e M.H. Vieira-Abrahão, eds. **Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-41. 2006.

BARCELOS, F. M.A. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de linguística Aplicada, v.7, n. 2, p.109- 138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões, Crenças e Emoções de professoras da formadora de professoras**. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professoras de línguas**. Campinas: Pontes, p. 57-81, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Letramento Emocional no Ensino de Línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

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

BARCELOS, A. M. F., & COELHO, H. S. H. 5 Language Learning and Teaching: What's Love Got To Do With It? In: MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.), **Positive Psychology in SLA**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. pp. 130-144., 2016. <<https://doi.org/10.21832/9781783095360-006>>.

BASTOS, L. C. **Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa**. 3ed, Calidoscópio, S. Leopoldo, 2005.

BAUMGARTNER, T.; HEINRICHS, M.; VONLANTHEN, A.; FISCHBACHER, U.; FEHR, E. **Oxytocin shapes the neural circuitry of trust and trust adaptation in humans**. *Neuron*, 58(4), 639-650. DOI: 10.1016/j.neuron.2008.04.009. PMID: 18498743, 2008.

BENESCH, S. Critical Approaches to the Study of Emotions in English Language Teaching and Learning. *Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2016

BENSON, P. & LOR, W. **Conceptions of language and language learning**. *System*, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.

BENNETT, M. J. **Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement**. *Intercultural Education*, 20(4), 1-13, 2008.

BESNIER, N. **Language and Affect**. *Annual Review of Anthropology*, 19, p. 419- 451, 1990. Disponível em: <<https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.an.19.100190.002223>>.

BOIGER, M., & MESQUITA, B. **The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures**. *Emotion Review*, 4(3), 221–229, 2012. <<https://doi.org/10.1177/1754073912439765>>.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do**. *Language Teacher*, n.36, p. 81-109, 2003

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, T., CHORPITA, B., & BARLOW, D. **Structural relationships among the DSM-IV anxiety and mood disorders and dimensions of negative affect, positive affect, and autonomic arousal**. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(2), 179-192, 1998

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman, 2005.

BURGDORF, J; PANKSEPP, J. **The neurobiology of positive emotions.** *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 30, p.173-187, 2006

CAHOUR, B. Emotions: characteristics, emergence and circulation in interactional learning. In M. Baker, J. Andriessen, & S. Farvela (Eds.), **Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning** (pp. 52-70), Routledge. 2013

CANDIDO RIBEIRO, D. **Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial.** Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada) - Universidade federal de Viçosa, Viçosa, 195f. 2012

CARNEIRO, F. H. P. | **Revista Caderno de estudos e Pesquisas E educação Básica**, Recife, v. 1. n. 1, p. 33 - 45, 2015. CAP U F P E. | 2010.

CERDERA, C. **Prática exploratória ou a arte de tecer entendimentos. Tramas para reencantar o mundo.** CPH, n.1, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 5ªed., São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, H.S.H. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso.** Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

COLOMBO GOMES, G. da S. **Narrativas de professores e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteadas pela prática exploratória.** Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

COLOMBO GOMES, G. da S. **O peso do sofrimento pedagógico em episódios de vida.** *Pensares em Revista*, Rio de Janeiro. ISSN 2317-2215, Nov. 2019.

COSTLEY, C. et al. Respect. In: **Proceedings of the 12th International Colloquium in Relationship Marketing**, Hamilton, New Zealand, 2004.

CRESPO, D. C. B. **O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

DAMASIO, A.R. **Self comes to mind: constructing the conscious brain.** New York: Pantheon, 2010.

DEWEY, J. **How we think.** Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

ELLIS. C.; BOCHNER, A. P. **Autoethnography, Personal, Narrative, Reflexivity. Methods of Collection and Analyzing Empirical Materials**, p.633-768, 2000.

ELLSWORTH, P.C; SCHERER, K.R. Appraisal processes in emotion. In R.J. Davidson, K.R. SCHERER e H.D. Goldsmith (Eds.) **Handbook of affective sciences.** New York: OUP, p. 572-595, 2003.

EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N. **Vygotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 2(1), p. 59-72, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>>.

EWALD, C. X. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também”.** **Prática Exploratória na formação do professor-pesquisador.** Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 326 f., 2015.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2ª Edição. Editora Nova Fronteira, 1986.

FREI, J. R.; SHAVER, P. R. **Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates.** *Personal Relationships*, 9, 121-139. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, C. **Sobre a construção de um léxico da afetividade para o processamento computacional do português.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 13.4, Belo Horizonte, 2013.

FRIDLUND, A. J. **Human facial expression: An evolutionary view.** Academic Press, 1994.

FRIJDA, N. H. Passions: Emotion and socially consequential behavior. In R. D. Kavanaugh, B. Zimmerberg, & S. Fein (Eds.), **Emotion: Interdisciplinary perspectives** (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1996.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil.** Tese de doutorado, Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. encontro de professores de línguas estrangeiras**, v. 10, p. 107-114, 2002.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: M. M. Freire, M. H. V. Abrahão, A. M. F. Barcelos (orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas: Pontes, ALAB, p. 183-201, 2005.

GOFFMAN, E. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise.** Petrópolis, Vozes, 720 p., 2012

GRIFFITHS, S.; SUKSASILP, C.; LUCAS, L.; SEBASTIAN, C. L.; NORBURY, C.; e o SCALES team. **Relationship between early language competence and cognitive emotion regulation in adolescence.** *R. Soc. open sci.*, 8(210742).2021.

HANKS, J. Inclusivity and Collegiality in Exploratory Practice. In: YOSHIDA, T.; IMAI, H.; NAKATA, Y.; TAJINO, A.; TAKEUCHI, O.; TAMAI, K. (Ed.). **Researching Language Teaching and Learning – An integration of Practice and Theory**. Oxford: Peter Lang, 2009.

HARDT, M. **Affective Labor**. *Boundary*, 26(2), 89-100, 1999.

HARGREAVES, A. **The emotional geographies of teaching**. Paper presented at a symposium at the American Educational Research Association annual conference, New Orleans, April. 2000.

HOCHSCHILD, A.R. **The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling** (Updated with a New Preface). University of California Press: Los Angeles, 2012 [1983].

HORWITZ, E. K. **Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course**. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (orgs.), **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall International, p. 110-129, 1987.

HOSENFELD, C. **Students' mini-theories of second language learning**. *Association Bulletin*, v. 29, n.2, 1978.

IZARD, C. E. **The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation**. *Emotion Review*, 2(4), 363–370. 2010.

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching: Reasoning in action**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

KALAJA, P. **Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered**. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p.191-204. 1995.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003

KALAJA, P.; MENEZES, V. e BARCELOS, A. M. F.(orgs.) **Narratives of learning and teaching EFL**. New York: Palgrave Macmillan. 2008

KEMPER, T. D. **Predicting emotions from social relations**. *Social Psychology Quarterly*, 54, 330-342, 1991.

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

LABOV, W. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (orgs.), **Learners and language learning Singapore: Seameo Regional Language Centre**, p. 207-226, 1998.
- LAZARUS, R. S. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press. 1991.
- LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível**. *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 247-260, dez. 2005.
- LI, J., & FISCHER, K. W. Respect as a positive self-conscious emotion in European Americans and Chinese. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), **The self-conscious emotions: Theory and research** (pp. 224–242). The Guilford Press. 2007.
- LINDE, C. **Life stories: the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.
- LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In B. L. Gunnarsson, P. Linell, & B. Nordberg (Eds.), **The Construction of Profession Discourse** (pp. 151 – 172). Longman, 1997.
- LUPTON, D. **The emotional self: a sociocultural exploration**. London: Sage Pub. 1998
- MAGALHÃES, C. E. A. **Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como locus de investigação**. *Veredas Temática: Autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares*. Juiz de Fora: UFJF. PPG Linguística, v. 22, nº 1, p.16-33, 2018.
- MATTOS, A. M. A. (Ed.). **Narratives on teaching and teacher education: an international perspective**. New York: Palgrave/MacMillan, 2009a
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/ Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- MARKMAN, H. J., STANLEY, S. M., & BLUMBERG, S. L. **Fighting for your marriage: A deluxe revised edition of the classic best-seller for enhancing marriage and preventing divorce**. USA: John Wiley & Sons, 2010.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte, UFMG, 1988.
- MESQUITA, B., & FRIJDA, N. H. **Cultural variations in emotions: A review**. *Psychological Bulletin*, 112, 179-204. 1992
- MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 171- 184, 2011.
- MILLER, I. **Entrevista. Prática Exploratória: a importância dos “porquês”**. 2007

- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOITA-LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORAES BEZERRA, I.C.R. “**Com quantos fios se tece uma reflexão?**” **Narrativas e argumentações no tear da interação**. Rio de Janeiro: PUC. Tese de Doutorado, 2007.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. **Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso?** Revista Soletas, n.25, 2013.
- MORAES BEZERRA, I. C. R.; NUNES, D. F. C. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. In: DE CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (Orgs.). **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro, Programa de Pósgraduação em Letras, v. 7, p. 18-30, 2013
- NASCIMENTO, N. M.; OLIVERIA, F. E.; OLIVEIRA, M. N. **Crenças sobre o Ensino-aprendizagem de Línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil**. Revista Trama, v. 16, n. 37, p. 71-83, 2020.
- NOBREGA, A.N.A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociossistêmica**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2009
- NORTON, B., & TOOHEY, K. **Identity, Language Learning, and Social Change**. **Language Teaching**, 44, 412-446. 2011.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. **Language has a heart**. Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, v. 9, n. 1, p. 7-26, 1989.
- PAJARES, F.M. **Teachers’beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**. Review of Educational Research, v. 62, N.3, P307-332. 1992.
- PEACOCK, M. The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. In **Perspectives: Working papers** v. 10, n.1. City University of Hong Kong, p.125-159. 1998
- PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In P. P. Weiner. (org.) **Charles S. Peirce: Selected writings**. New York: Dover, p. 91-112, 1877/1958
- PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics and education. In: **Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education**. Dordrecht: Springer Netherlands. p. 23-31.1997.
- PEREIRA, M. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. Málaga: Ed. Universidade de Málaga, 2008.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas:foco no professor, no aluno e na formação**. Campinas: Pontes, p. 43-64, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência: Diferentes Concepções**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PITELI, M. de L. **Crenças De Alunos De Uma Escola Pública Acerca De Leitura Em Língua Estrangeira (Inglês)**. Intercâmbio, [S. l.], v. 15, 2010.

RATNER, C. **A social constructionist critique of naturalistic theories of emotions**. Journal of Mind and Behavior, vol. 10, p. 211-230. 1989

REZENDE, T. C. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In P. BENSON, & P. VOLLER (orgs.), **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

ROCHA, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões**. DELTA, vol. 23, n°2. São Paulo: 2007.

RODRIGUES, R. L. de A, MILLER, I.K. (Orientadora). **A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógica**. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014

SABINO, S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa**. Paulinas, 2012

SAMPSON, R. **Complexity in Second Language Study Emotions: Emergent Sensemaking in Social Context**. 2023

SANTOS, A. M.; SILVA, R. S.; COSTA F. S.; ANTUNES, D. S. H. **Identidade docente e afeto na formação de professores**. XV Seminário Internacional de Educação. Educação e interdisciplinaridade: percursos teóricos e metodológicos, 2016.

SANTIAGO, A. L. **Conversação com alunos vítimas de violência e violentos na escola: uso da metodologia de pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica no campo da educação**. In: GUIMARÃES, Marília Barcellos; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi, 2010.

SCARTEZINI, R. A.; VIANA, T. O efeito-professor e sua transmissibilidade. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**. Anais. São Paulo: USP, 45, 2011.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem.** Rio de Janeiro: VOZES, 1994.

SCHUTZ, P.A. and ZEMBYLAS, M. (eds) **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives.** Dordrecht: Springer. 2009.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês).** Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, E. R.; LIMA, S. N. Fatores que motivam o aprimoramento profissional: as relações entre cognição e afetividade nas escolhas docentes. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38(2): maio-ago. 2009.

SILVA, T. P., MORAES BEZERRA, I.C.R. (Orientadora). **Formação e Abandono do Professor: duas faces da mesma moeda, entre histórias de corpos que resistem-abandonam o magistério.** Dissertação de Mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, 2022.

SILVEIRA, F. V. da R., MILLER, I.K. (Orientadora) **Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório.** Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, V. L. T. **As interações na escola e seus significados e sentidos na formação de valores.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.2004.

STICH, S. “**Some Questions from the Not-So-Hostile World. Resenha de Sterelny, ‘ Thought in a hostile world’ ”.** Australasian Journal of Philosophy, v. 82, n. 3, pp. 503-511, 2004.

TANGNEY, J. P. Humility. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), **Handbook of positive psychology** (pp. 411-419). New York: Oxford University Press. 2002.

TANNEN, D.; WALLAT, C. [1987]. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame / consulta médica. Trad. Parmênio Camurça Citó. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs). **Sociolinguística Interacional.** 2a. edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TAVARES, M. R. **A relação entre as emoções e os processos cognitivos na aprendizagem à luz do pensamento complexo.** FGV Online, Rio de Janeiro. the ESpecialist, vol. 35, no 1 (28-41). 2014.

TOMKINS, S. Script Theory: Differential Magnification of Affects. In: **Nebraska Symposium On Motivation.** Lincoln, NE: University of Nebraska. Ed. Richard Deinstbier. p. 201-236, 1979.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience.** The University of Ontario, 1990.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219- 231, 2006.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Revolução Psicológica da Criança**. São Paulo, 1968.

WALLON, H. A psicologia genética. Trad. Ana Ra. In. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa (coletânea), 1975.

WEBER, F. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?** Horiz. Antropol., v.15, n.32, p.157-70, 2009.

WENDEN, A. **Helping language learners think about learning**. ELT Journal, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (orgs.), **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, p. 103-117, 1987.

WINSTED, K.F. **Service behaviors that lead to satisfied customers**. European Journal of Marketing, 34 (3/4), 399 – 417, 2000.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WORTMEYER, D. S. et. al. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285- 296, abr./jun. 2014.

ZEMBYLAS, M. **Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching**. Journal of Research in Science Teaching. Vol, 39, No. 1, p. 79-103, 2002b.

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

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

ZEMBYLAS, M. **The emotional characteristics of teaching**. *Teaching and Teacher Education* 20, 185–201. 2004.