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

Gysele da Silva Colombo Gomes

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PRIMEIRAS REFLEXÕES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EMOÇÃO EM EMOÇÕES: A VULNERABILIDADE

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

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

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

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

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

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

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

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

PERCURSOS METODOLÓGICOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro1

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

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

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

DIALOGANDO COM OS MEMES E FOTOGRAFIAS

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

Figura1
Imagem elicitada para autodescrição de Pedro.



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

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

Excerto 1

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

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

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

TEMA 1 - VULNERABILIDADE INDUZIDA POR INSEGURANÇA E MEDO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fig.2



Fig. 3



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

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

TEMA 2 - VULNERABILIDADE INDUZIDA POR SUBESTIMAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

Fig. 4



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

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

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

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

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

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

TEMA 3 - A VULNERABILIDADE INDUZIDA POR PERTENCIMENTO EMOCIONAL AO GRUPO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Excerto 11:
[...]Senti-me orgulhoso de mim, pois em determinado momento, consegui aproveitar uma abertura dada pelos alunos [...]Todas essas falhas na escola me incomodam. Apenas hoje, percebi falta de água gelada, bebedouros seminovos com defeito, ar-condicionados

> que não funcionam, e nem as torneiras dosa banheiros estão com a manutenção em dia. Como esperar que os profissionais da educação façam um bom trabalho quando vivem em tais condições?
>
> Fonte: Narrativa contida no relatório de 15/03/2024

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

> **Excerto 12:**
> Do contrário das outras madrugadas de quinta para sexta, em que a ansiedade pela proximidade do dia letivo faz-me acordar antes do despertador[...] Não me considero um bom improvisador, preciso de tempo para planejar minhas aulas de forma que eu me sinta confortável em ministrá-las, pois os alunos, mais do que ninguém, são capazes de sentir o desconforto de seus professores.Alegro-me quando duas alunas abrem os braços para me abraçar, sinto que neste ano, por agir com mais confiança em sala de aula, fui capaz de deixar os alunos me conhecerem e gostarem mais de mim. [...]
>
> Fonte: Narrativa contida no relatório de 12/04/2024

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

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

Fig. 5



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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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