



Tarcísio da Silva Nicácio

**“Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e
minhas dívidas”: uma análise discursiva de
emoções como micropolíticas de resistência no
processo de (trans)formação docente**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Estudos da Linguagem do
Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Julho de 2020



Tarcísio da Silva Nicácio

**“Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e
minhas dívidas”: uma análise discursiva de
emoções como micropolíticas de resistência no
processo de (trans)formação docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Estudos da
Linguagem/Letras pelo Programa de Pós-graduação em
Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela
Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Ana Crelia Penha Dias

UFRJ

Rio de Janeiro, 17 de julho de 2020.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Tarcísio da Silva Nicácio

Graduou-se em Letras (Português/Inglês), na modalidade Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2018. Dedicou-se à docência em cursos privados e comunitários, com ênfase no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Mais recentemente, atua como professor substituto do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFRJ e como professor palestrante do curso *Lato Sensu* de Especialização em Língua Inglesa, vinculado ao Departamento de Letras da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Nicácio, Tarcísio da Silva

“Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas” : uma análise discursiva de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente / Tarcísio da Silva Nicácio ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2020.

125 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

Inclui referências bibliográficas

1. Letras – Teses. 2. Micropolítica das emoções. 3. Amizade ética. 4. Prática exploratória. 5. Linguística sistêmico-funcional. 6. Linguística aplicada indisciplinar. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para Maria de Fátima, Airton, Tamires,
Caroline e Laura, faróis basilares que me
nutrem, sobretudo, com amor, confiança e
respeito.

Para todas as professoras e professores que
me inspiram a ser um cidadão e educador
com maior consciência política e
humanística.

Para Marcelle, com carinho.

Agradecimentos

A Jesus Cristo, com quem tenho altos papos não dogmáticos e opositores à exploração capitalista da fé-alheia e ao uso da religião como instrumento de coerção.

À minha base familiar, Maria de Fátima, Tamires, Caroline, Laura e Airton, por todo o suporte emocional, instrutivo e financeiro em minha criação e desenvolvimento como filho, irmão, tio e cidadão.

À minha incrível orientadora, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, por acreditar em mim e em minhas potencialidades, pelas afetuosas trocas de ideias e experiências; pela sua hospitalidade, abertura e amizade.

Ao Departamento de Letras da PUC-Rio, em especial às professoras Inés Kayon de Miller, Helena Franco Martins, Liana de Andrade Biar e Liliana Cabral Bastos, com quem tive prazerosos momentos de interação e de construção de saberes em sala de aula e em organização de evento da área durante o Mestrado. À Chiquinha, pela paciência, por sua linda capacidade de nos ouvir, nos acalmar e nos orientar.

À Vice-Reitoria Acadêmica da PUC-Rio, pela isenção de taxas acadêmicas e por todo o suporte acadêmico e administrativo.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pelo fomento na realização desta pesquisa.

Às queridas amigas que fiz nesta pós-graduação, sobretudo ao fofo do Diego Fernandes, quem primeiro me falou sobre a possibilidade de Mestrado na PUC-Rio; a esta turma de pessoas igualmente fofas e apaixonantes: Thaís, Lorena, Aline, Mara, Teresa, Renan, Diegão, Thelma, Emanuelle, Talita, Barbara, Bruna, Amarílis, Maria, Jorge, Lisa, Tarsila, Antônio e tantas outras pessoas com quem eu ora conversava e desabafava sobre os desafios da vida dentro e fora da academia.

Às queridas professoras Ana Crelia Penha Dias e Inés Kayon de Miller, que formaram a banca avaliadora deste trabalho. Muito obrigado pela disponibilidade e trocas de conhecimento.

À Manuela e Celina (pseudônimos nesta pesquisa), com as quais acredito que uma saudável amizade ética pode ser fortalecida de um lado e germinada de outro.

Às minhas amizades de longa data já, pessoas através das quais minha vida ganha contornos coloridos e esperançosos: Marcelle, Arthur, Suelen, Luan, Taiane, William, Igor, Amanda, Rafaela, Tinho, Lúcia, Myllena, Jéssica, Felipe, Leo, Isadora, Tainá, Madu, Patrícia, Lohanna, Layza, Edivan, Natália, Joyce.

Ao profissional Thiago Pinheiro, por sua orientação terapêutica em meu processo de autoconhecimento e confiança, durante parte deste processo de escrita.

Resumo

Nicácio, Tarcísio da Silva; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (orientadora). **“Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas”: uma análise discursiva de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente.** Rio de Janeiro, 2020. 125p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nesta dissertação, eu investigo como três docentes de línguas, atuantes em contextos acadêmicos, unem-se e constroem discursivamente emoções como micropolíticas de resistência em um processo de (trans)formação docente. Desse modo, lanço mão de construtos do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; ROSE, 2007) da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; VIAN JR., 2009) para uma análise microdiscursiva das avaliações em negociação. Observo, ainda, em que medida nossas avaliações desafiam Discursos (GEE, 2005) que mobilizam essencialismos como instrumentos de despolitização e de dominação quanto à relação docente-discente. Para tanto, alinho-me a uma perspectiva indisciplinar de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006) com interseção epistemológica entre as concepções de micropolítica das emoções (REZENDE; COELHO, 2010), amizade ética (ORTEGA, 2000) e emoções como atos contra-hegemônicos na relação pedagógica (hooks, 2013; FREIRE, 2013). Ao desenvolver uma pesquisa de cunho (auto)etnográfico (ONO, 2018), considero minha voz atrelada às das professoras coparticipantes em uma conversa reflexiva com potencial exploratório (MILLER et al., 2008). Nesta metodologia exploratória, buscamos entendimentos tocantes à qualidade de vida, ao “entrelugar” institucional de docentes em pré-serviço e ao sofrimento humano (MILLER, 2013), potencializados por questões políticas de gênero, classe e raça (hooks, 2013). Os resultados apontam que emoções são constitutivas desse processo, atuando ora como instrumentos de dominação, ora de emancipação. Em instâncias de resistência, emergem predominantemente emoções micropolíticas de confiança, de acolhimento e de empatia, com o reconhecimento de relações de poder institucional e assimetrias sociopolíticas em jogo.

Palavras-chave

Micropolítica das Emoções; Amizade Ética; Prática Exploratória; Linguística Sistêmico-Funcional; Linguística Aplicada Indisciplinar.

Abstract

Nicácio, Tarcísio da Silva; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **“I’m torn between my dream, my beliefs and my debts”: a discursive analysis of emotions as micropolitics of resistance in an ever-transforming process of teacher education.** Rio de Janeiro, 2020. 125p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In this dissertation, I probe how three language teachers, agents in academic contexts, come together and discursively construct emotions as micropolitics of resistance in an ever-transforming process of teacher education. In this sense, I make use of constructs from the Appraisal Theory (MARTIN; ROSE, 2007), embedded in Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994; VIAN JR., 2009), so as to employ a microdiscursive analysis of our negotiated evaluation. Also, I observe to what extent our evaluations challenge Discourses (GEE, 2005) which mobilize essentialisms as instruments of depoliticization and domination towards teacher-student relationship. In doing so, I align myself with an interdisciplinary perspective of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006), with epistemological intersections between the conceptions of the micropolitics of emotions (REZENDE; COELHO, 2010), ethical friendship (ORTEGA, 2000) and emotions as anti-hegemonic actions in pedagogical relations (hooks, 2013; FREIRE, 2013). In developing some (auto)ethnographic research, I deem my voice intertwined with those of the coparticipants in a potentially exploitable reflective conversation (MILLER et al., 2008). In this exploratory methodology, we seek understandings as to quality of life, an “in-between” institutional place of pre-service teachers and human suffering (MILLER, 2013), issues which are intensified by political matters of gender, class and race (hooks, 2013). Results indicate that emotions are constitutive of this process, acting both as instruments of domination as well as of emancipation. In instances of resistance, micropolitical emotions of trust, support and empathy emerge predominantly, with the acknowledgment of institutional power relations and sociopolitical asymmetries at play.

Keywords

Micropolitics of Emotions; Ethical Friendship; Exploratory Practice; Systemic Functional Linguistics; Interdisciplinary Applied Linguistics.

Sumário

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | Introdução | 14 |
| 2. | Com quem construímos sentidos enquanto dialogamos? | 18 |
| 2.1 | Passos metodológicos: valores orientadores da Prática Exploratória | 19 |
| 2.1.1 | Projeto preliminar e TCLE: proposta e cuidados éticos | 21 |
| 2.1.2 | Manuela e Tarcísio | 21 |
| 2.1.3 | Celina e Tarcísio | 26 |
| 2.2 | Gestos de escrita de cunho (auto)etnográfico | 29 |
| 2.2.1 | Manuela por Manuela: “aprendi a ter esperança!” | 30 |
| 2.2.2 | Celina por Celina: “prossigo motivada e disposta a resistir” | 31 |
| 2.3 | Pessoas e suas práticas <i>com</i> o mundo: objetivos analíticos | 34 |
| 2.3.1 | Mas <i>de que mundo</i> estamos tratando aqui? | 34 |
| 3. | Linguística Aplicada Indisciplinar: uma (inter)ação por diferentes áreas do saber | 36 |
| 3.1 | O viés indisciplinar de uma LA: a linguagem como prática discursiva | 37 |
| 3.2 | A socioconstrução das emoções: espraçamento por campos antropológicos | 43 |
| 3.2.1 | A micropolítica das emoções: potencialidades da relação amizade e ética | 45 |
| 3.2.2 | Emoções micropolíticas de resistência: considerações crítico-pedagógicas | 49 |
| 3.2.2.1 | A história é tempo de esperança, não de determinismo | 50 |
| 3.2.2.2 | Alegria, prazer e entusiasmo: um esforço coletivo e contra-hegemônico | 51 |
| 3.2.2.3 | Humildade e afetividade: bases para um diálogo propositivo e holístico | 53 |
| 3.3 | Vamos recapitular? | 55 |
| 4. | A Linguística Sistêmico-Funcional: a dinâmica discursivo-interacional de nossas avaliações | 57 |
| 4.1 | O jogo entre texto e contexto para a LSF | 58 |
| 4.1.1 | O enfoque na interpessoalidade | 59 |
| 4.1.2 | O Sistema de Avaliatividade: o entrelaçamento do afeto e da micropolítica em nossas avaliações discursivas | 61 |
| 4.1.2.1 | O Subsistema da Atitude | 63 |
| 5. | Tessitura metodológica: a conversa reflexiva com potencial exploratório | 66 |
| 5.1 | A propósito da conversa: valores exploratórios subjacentes | 66 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 5.1.1 | Contexto de realização da conversa | 68 |
| 5.1.2 | Perfil multicurricular da turma acadêmica de Manuela e Celina | 68 |
| 5.1.3 | A organização temático-afetiva do núcleo analítico | 69 |
| 6. | Para começo de conversa: metarreflexividade exploratória | 71 |
| 6.1 | A micropolítica da confiança | 75 |
| 6.2 | A micropolítica do acolhimento | 83 |
| 6.3 | A micropolítica da empatia | 95 |
| 7. | Discussão das análises: entre questões e entendimentos emergentes | 104 |
| 8. | Palavras sem ponto-final: próximos rumos desta prosa? | 108 |
| 9. | Referências bibliográficas | 111 |
| 10. | Anexos | 116 |

Lista de figuras

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1 | Escrita de cunho (auto)etnográfico de Manuela (via e-mail em 27.11.2019) | 30 |
| Quadro 2 | Escrita de cunho (auto)etnográfico de Celina (via e-mail em 15.10.2019) | 31 |
| Quadro 3 | Celina e eu negociamos sentidos sobre a própria pesquisa exploratória (41:11-43:30) | 71 |
| Quadro 4 | Celina e Manuela começam a avaliar o dissenso entre elas (43:30-45:21) | 75 |
| Quadro 5 | Manuela começa a se posicionar (45:21-46:32) | 80 |
| Quadro 6 | Celina e Manuela recordam suas experiências pedagógicas (55:55-57:43) | 83 |
| Quadro 7 | Celina analisa a trajetória de Manuela (58:42-01:01:29) | 89 |
| Quadro 8 | Manuela discute sua experiência de pesquisa (01:01:34-01:05:08) | 92 |
| Quadro 9 | Celina busca entender o dilema de Manuela (01:11:06-01:15:08) | 95 |
| Quadro 10 | Celina se emociona ao ler as palavras de Manuela (01:16:11-01:19:42) | 100 |

Convenções de Transcrição*

| | |
|-------------------|---|
| ... | Pausa não medida |
| . | Entonação descendente ou final de elocução |
| ? | Entonação ascendente |
| , | Entonação de continuidade |
| - | Parada súbita |
| = | Elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas |
| <u>sublinhado</u> | Ênfase |
| °palavra° | Palavra em voz baixa |
| >palavra< | Fala mais rápida |
| <palavra> | Fala mais lenta |
| : ou :: | Alongamentos |
| [| Início de sobreposição de falas |
|] | Final de sobreposição de falas |
| () | Fala não compreendida |
| (()) | Comentário do analista, descrição de atividade não verbal |
| “palavra” | Fala relatada, reconstrução de um diálogo |
| Hh | Aspiração ou riso |
| ↑ | Subida de entonação |
| ↓ | Descida de entonação |
| (...) | Lapso temporal indicativo de supressão de elocuições |

*Convenções de transcrição organizadas por Líliliana Bastos e Liana Biar (2015), as quais reportam terem se apoiado em convenções empregadas em estudos da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional. O único acréscimo que faço é aquele destacado em **negrito**, para indicar supressão de elocuições.

Se você vier me perguntar por onde andei

No tempo em que você sonhava

De olhos abertos, lhe direi

Amigo, eu me desesperava

Sei que assim falando pensas

Que esse desespero é moda, em '76

Mas ando mesmo descontente

Desesperadamente, eu grito em português

Tenho vinte e cinco anos

De sonho e de sangue

E de América do Sul

Por força deste destino

Um tango argentino

Me vai bem melhor que um blues

Sei que assim falando pensas

Que esse desespero é moda, em '76

E eu quero é que esse canto torto

Feito faca, corte a carne de vocês

Belchior, *A palo seco*.

1

Introdução

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:
é o que dá sentido à vida.

Cora Coralina, *Saber Viver*.

É honesto reconhecer, de início, que há muito este trabalho vem sendo desenvolvido. Bem antes de seu prazo regulamentar. Antes mesmo de meu ingresso à universidade, de meus primeiros passos como pesquisador ou da primeira vez em que adentrei uma sala de aula na posição docente. Hoje, ele é escrito como uma espécie de tentativa desafiadora de exprimir em palavras um pouco das pessoas, dos saberes, das práticas, das lembranças que me marcam e me convidam a momentos de reflexividade, em busca de (auto)conhecimento sobre (*com*) quem estou me (trans)formando como amigo, como cidadão, como professor.

Nessa busca, sempre fui muito sensível ao modo como minhas emoções se interconectam a como penso, escuto, falo, ajo. No que se refere ao meu envolvimento com a docência, essa postura sensível não é diferente, ou talvez ela venha se tornando cada vez mais afluída à medida que crio mais consciência da minha responsabilidade política como educador. Então, com o passar do tempo, sobretudo ao longo de minha jornada acadêmica, passo a querer entender melhor as potencialidades deste meu modo sensível de estar *com* o mundo (FREIRE, [1996] 2013). No Mestrado, eu tenho a oportunidade de refinar essa minha curiosidade. Por intermédio de uma série de leituras, discussões e reflexões com diferentes epistemologias – cujo desdobramento toma forma nos capítulos que se seguem – chego ao entendimento de que esta pesquisa deve se dedicar a dois objetivos:

- (i) analisar de que modo as emoções podem ser construídas discursivamente como formas micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente;

- (ii) observar em que medida minha interação com as coparticipantes convidadas desafia Discursos (cf. GEE [1999] 2005, capítulo 3 deste estudo) fundados em essencialismos afetivos como instrumentos de despolitização e de dominação quanto à relação docente-discente.

Portanto, este estudo de cunho (auto)etnográfico (ONO, 2018) se justifica pela sua relevante defesa das emoções como atos contra-hegemônicos nas práticas educativas (hooks, [1994] 2013; FREIRE, [1968] 2011; [1996] 2013). Neste cenário, as emoções não ocupam um lugar de plateia. Elas possuem centralidade discursiva com base em uma perspectiva socioconstrucionista (REZENDE; COELHO, 2010), por meio da qual eu as investigo como formas micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente. Além disso, como sugiro mais acima, não estou sozinho nesta empreitada. Esta pesquisa também se sustenta pela significância de fazer ressoar as vozes de agentes da área de formação docente, cujas experiências pessoais e profissionais me ajudam a refletir sobre meus propósitos investigativos. Nesse sentido, como também sinalizei acima, não apresento perguntas, mas sim *objetivos* de pesquisa, pois os questionamentos motivados e suscitados neste estudo não se dão mediante perguntas previamente estabelecidas. Assim, a ideia de *objetivos* vai ao encontro de uma orientação mais ampla sobre a possibilidade de mais questões ser geradas ao longo da construção desta pesquisa.

Neste capítulo introdutório, procuro prezar mais pela objetividade didático-organizacional deste trabalho. Só começo a assumir um tom mais contextualizado, teórico-metodologicamente elaborado, de maior cunho (auto)etnográfico, a partir do capítulo 2.

No capítulo 2, procuro contextualizar desde já meu envolvimento com as coparticipantes. Para tanto, concebo esta própria dissertação como uma experiência dialógica (FREIRE, [1981] 2011). Em seguida, já explico alguns passos metodológicos a que procedo em referência a valores norteadores da Prática Exploratória (GIEVE; MILLER, 2006; MILLER et al., 2008). Na sequência, passo a discorrer sobre meus laços afetivos com as professoras Manuela e Celina. Manuela é minha amiga de infância e, hoje, somos colegas de profissão. Inclusive, são delas as palavras que introduzem o título desta dissertação. Já com Celina eu comecei a criar vínculos mais recentemente. Ela foi professora-formadora de Manuela por ocasião do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, situada no Rio de Janeiro. Como nossas histórias se

entrelaçam? Como a aproximação deste trio motiva os passos reflexivos desta pesquisa? Veremos nas páginas deste capítulo inicial.

No capítulo 3, eu desenvolvo mais detalhadamente as bases teóricas que fundamentam este estudo linguístico. Neste percurso, estabeleço conexões entre vozes teóricas de diferentes vertentes das ciências humanas, respaldado por um viés indisciplinar da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006b; GEE, [1999] 2005), para criar entendimento(s) sobre a relação entre uso da linguagem e emoções como formas micropolíticas de resistência. Assim, ajusto minhas lentes de linguista aplicado para abarcar os saberes da Antropologia (REZENDE COELHO, 2010), com ênfase na noção de micropolítica das emoções; da Filosofia, no que diz respeito a uma ideia de amizade ética (ORTEGA, 2000); da Pedagogia Crítica, com engajamento feminista para problematizar dualismos filosóficos ocidentais com vias a um entendimento de que as emoções podem ser empregadas como instrumentos de repressão ou de resistência nas práticas educativas (hooks¹, [1994] 2013; [2000] 2019; FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013).

No capítulo 4, apresento os referenciais que serão mobilizados no meu núcleo analítico em se tratando de usos linguísticos microdiscursivos, de base léxico-gramatical. Alinho-me, portanto, ao Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional, com referência aos subsistemas da Atitude, da Gradação e do Engajamento e suas categorias subjacentes (HALLIDAY, 1994; MARTIN, 2000; MARTIN; ROSE [2003] 2007).

No capítulo 5, volto a abordar aspectos metodológicos de elaboração deste estudo. Nesse sentido, mobilizo mais valores de um fazer da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al., 2008; MILLER; CUNHA, 2017) que motivaram a idealização e a construção de uma *conversa reflexiva com potencial exploratório*, cuja parte dos dados gerados compõe o núcleo analítico desta dissertação. Apresento, também, mais detalhes que circunstanciam meu contexto de pesquisa, bem como explanam a organização temático-afetiva da seção analítica.

Nos capítulos 6 e 7, eu analiso e discuto as avaliações discursivas das coparticipantes, procurando refletir sobre meus objetivos de pesquisa por intermédio de meus referenciais teóricos, analíticos e metodológicos. Em minha geração de dados,

¹ É preciso pontuar que “bell hooks prefere referenciar seu pseudônimo, inspirado em sua bisavó materna, em letras minúsculas por considerar que é a construção do conhecimento e do ativismo de suas obras que deve ocupar uma centralidade discursiva” (NICÁCIO, 2020).

observo e articulo algumas emoções em predominante atuação micropolítica de resistência neste contexto interacional situado, permeadas por outras emoções emergentes.

Já o capítulo 8 caminha para considerações gerais e “desafios-questões” (MILLER et al., 2008) suscitados pelo esforço de entendimento(s) empreendido por este estudo, que entrelaça três vozes coparticipativas. Neste ponto, é fundamental prestar alguns esclarecimentos.

Na escrita desta dissertação, esforço-me para ser mais inclusivo quanto à referência de gênero das pessoas, profissionais, autoras/es trazidas/os ao diálogo epistemológico construído aqui. Uma vez alinhando-me a uma Pedagogia Crítica também com viés feminista (hooks, [1994] 2013; [2000] 2019) e majoritariamente acompanhado por mulheres em minha experiência de pesquisa, minha escrita marca o gênero feminino em primeiro lugar. Estou fortemente envolvido com vozes femininas, desde a minha orientação e construção de pesquisa até a escolha por uma banca avaliadora composta por mulheres. O próprio título deste trabalho sinaliza uma fala de gênero feminino – de minha amiga e coparticipante, Manuela, como já mencionado. Logo, seria no mínimo incoerente adotar uma perspectiva de gênero masculino como “neutro” na minha redação, cujo matiz é assumida e ideologicamente posicionado (EGGINS, 2004).

Pontuo, também, que ao falar de coparticipantes, eu quero deixar subentendido que, como professor-pesquisador (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al., 2008), sou também participante desta pesquisa, assim como Manuela e Celina coconstroem os sentidos produzidos aqui. Além disso, o cunho (auto)etnográfico escolhido, mais especificamente em seu sentido *também* autodirecionado (marcado entre parênteses), requer que eu me entregue, em certa medida, “à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho, da criatura causando efeito no criador, atribuindo significado e significância às suas ações e experiências, por meio da escrita autoetnográfica” (ONO, 2018, p. 55).

Além disso, muitas das obras referenciadas são escritas em língua inglesa. Nas instâncias em que um determinado texto não tenha sido previamente traduzido, a tradução livre é de minha autoria. O trecho de um texto de partida em questão será mostrado por meio de notas de rodapé ao longo dos capítulos para a conferência de quem lê. Em suma, espero que a experiência de leitura deste trabalho lhe seja um prazeroso diálogo, cara/o leitora/or.

2

Com quem construímos sentidos enquanto conversamos?

[A] leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Paulo Freire, [1981] 2011, p. 30.

Curiosa a potência da resistência. Em tempos nos quais o patrono da educação brasileira é constantemente atacado por vozes institucionais do e pró-atual governo², a importância do ativismo de Paulo Freire tem sido discutida e celebrada em proporção também considerável³⁴. Contudo, não por “estar na moda”, mas por que suas palavras ecoam importantes considerações sobre a importância do ato de ler (como requer o processo de interpretação e circulação desta dissertação), é que escolho um excerto de sua autoria como abertura deste capítulo.

Minha seleção textual reside em duas razões principais. A primeira é a de que Freire sugere um olhar mais dinâmico à leitura, notadamente em sua assertiva ligada à epígrafe, segundo a qual “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, [1981] 2011, p. 29). O educador nos convida a não perdermos de vista uma concepção de leitura como diálogo e, ao fazê-lo, atribui extrema importância à própria prática de dialogar. A interação não é tida como ato banal, palavras oralizadas tão-somente. Não. Na interação, as palavras ganham um *sopro interpretativo e criador* de vida daquelas/es que as produzem, as escutam, as leem. Tal sopro está, pois, intimamente ligado às nossas experiências ou modos de estarmos *com* o mundo.

Sim, *com* o mundo. Se nós aceitarmos dar as mãos a Freire e a uma série de outras vozes em diálogo neste estudo, precisamos desde já conceber uma leitura de mundo inacabado, tal como a epígrafe sugere. Além disso, precisamos estar cientes de suas implicações, isto é, de suas possibilidades de *transformação* através de nossas (re)escritas. Eis o “pulo do gato” de Freire e minha segunda razão: mediante *nossa*

² Cf. BERMÚDEZ, Ana Carla. Quem é Paulo Freire, educador brasileiro que virou alvo de Bolsonaro. **UOL**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

³ Cf. MANIERO, Valéria. Atacado pelo governo de Bolsonaro no Brasil, educador Paulo Freire é celebrado na Suíça. **RFI**. Disponível em: <<http://www.rfi.fr/br/brasil/20190915-atacado-pelo-governo-de-bolsonaro-no-brasil-educador-paulo-freire-e-celebrado-na-sui>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

⁴ Cf. Críticas de Bolsonaro estimulam vendas de livro de Paulo Freire, diz viúva. **UOL**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/31/criticas-de-bolsonaro-estimulam-vendas-de-livro-de-paulo-freire-diz-viuvva.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

prática consciente! Com a consciência de que um estado de coisas pode vir a ser transformado, podemos inferir que nosso uso das palavras deve ser responsável e atento, na medida em que é produtor de novos sentidos ou projetos de mundos possíveis. É, então, alimentado por esse entendimento que encaro a própria experiência de escrita e leitura desta dissertação como um diálogo consciente. Ademais, quero tornar patente, logo de começo, de quem são as experiências que impulsionam minhas articulações reflexivas neste diálogo, a fim de eu não correr o risco de “apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria” (FREIRE, [1996] 2013, p. 47), alienado de práticas.

Para tanto, lanço mão de alguns passos metodológicos consoantes alguns valores que constroem o ‘*ethos*’ da Prática Exploratória (MILLER, 2010), um referencial que me permite pensar acerca do meu duplo papel de professor-pesquisador e das implicações deste posicionamento na minha relação com as coparticipantes, também professoras-pesquisadoras. Tal consideração me habilita, ainda, a acrescentar que esta pesquisa possui um cunho (auto)etnográfico (ONO, 2018).

2.1

Passos metodológicos: valores orientadores da Prática Exploratória

Ao focar em questões da ‘vida em sala de aula’ não estamos advogando, claro, a favor de uma separação dicotomizante entre ‘vida em sala de aula’ e ‘trabalho em sala de aula’. (...) Nós estamos buscando realçar a forte integração que vemos entre a ‘vida’ e o ‘trabalho’ – ‘trabalho sendo parte da ‘vida’, e a ‘vida’ sendo parte do ‘trabalho’, ou, possivelmente, ‘trabalho’ sendo uma forma de ‘vida’, e ‘vida’ uma forma de ‘trabalho’. E agimos dessa forma porque estamos observando que o lado do ‘trabalho’ tem sido até o momento predominante, enquanto o lado da ‘vida’ tem sido esquecido ou suprimido⁵ (GIEVE; MILLER, 2006, p. 20).

Como dito anteriormente, eu entendo a mim e as minhas coparticipantes como exercendo um duplo papel de docência e pesquisa. Na mesma linha híbrida, caminha a epistemologia da Prática Exploratória, que, como depreendemos do fragmento logo acima, não busca separar os signos ‘vida’ e ‘trabalho’. Segundo Simon Gieve e Inés Miller (2006), a Prática Exploratória não só problematiza essa ideia dicotômica, como

⁵ Minha tradução do trecho: “By focusing on ‘classroom life’ issues we are not advocating, of course, a dichotomising separation between ‘classroom life’ and ‘classroom work’. (...) We are trying to highlight the strong integration we see between ‘life’ and ‘work’ – ‘work’ being a part of ‘life’ and ‘life’ being a part of ‘work’, or, possibly, ‘work’ being a form of ‘life’ and ‘life’ a form of ‘work’. And we are doing so because we are observing that the ‘work’ part has been hitherto predominant, while the ‘life’ part has been forgotten or suppressed”.

também busca valorizar mais o lado da ‘vida’, pois teme que o lado do ‘trabalho’ tem sido, de modo geral, mais priorizado em detrimento da qualidade de vida.

Desta feita, a Prática Exploratória se lança como um paradigma teórico-metodológico inclusivo, colaborativo, ético e crítico-reflexivo (ALLWRIGHT; 2006; GIEVE; MILLER, 2006; MILLER et al., 2008; MILLER, 2010; 2013; MILLER; CUNHA, 2017). Assim, ela propõe sete princípios norteadores de ações pedagógicas, quais sejam:

Priorizar a *qualidade de vida*.

Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.

Envolver *todos* neste trabalho.

Trabalhar para a *união* de todos.

Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.

Integrar este trabalho 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*.

(MILLER et al., 2008, p. 147, grifos das autoras)

No entanto, é imprescindível destacar que tais princípios não devem ser concebidos como regras à moda *checklist*, cujos itens deveriam ser seguidos à risca para uma dita eficácia de uso. São antes horizontes crítico-reflexivos, cuja prática coletiva deve levar em conta as especificidades de cada contexto pedagógico e profissional, de modo a contribuir para o processo de formação de docentes como questionadoras/es do conhecimento que produzem, não como fiéis seguidoras/es de métodos (ALLWRIGHT; 2006; MILLER et al., 2008; MILLER, 2013).

No que tange à natureza metodológica deste estudo, eu mobilizo neste primeiro momento valores que conduzem à explanação de um breve panorama sobre minha relação de integração com as demais professoras-pesquisadoras convidadas, Manuela e Celina. Para começar, elucido alguns passos preliminares e cuidados éticos tomados na elaboração deste trabalho. Depois, descrevo e circunstancio meu envolvimento com a coparticipante Manuela, com quem possuo uma longa trajetória de afeto em minha vida pessoal e profissional. Na sequência, é a vez de eu contextualizar minha aproximação

mais recente com a coparticipante Celina. Nesse desenvolvimento, eu acabo narrando a própria história de concepção dos meus propósitos investigativos.

2.1.1

Projeto preliminar e TCLE: proposta e cuidados éticos

A proposta desta pesquisa foi examinada e aprovada pela Câmara de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEPq/PUC-Rio), sob o protocolo 75/2019. Como complemento deste subprojeto, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶, também avaliado e chancelado pelo setor competente. Preliminarmente, este estudo foi redigido como um projeto de pesquisa⁷ sob o título provisório: *A construção discursiva do afeto na formação e identidade docentes em narrativas de (des)politização*.

Todo esse processo obrigatório significa dizer que a geração e a publicidade dos dados somente puderam ser realizadas após o Parecer favorável da Câmara de Ética responsável. Nesse sentido, cuidados procedimentais são metodicamente seguidos com vistas a preservar a integridade pessoal e profissional das coparticipantes. No que tange ao critério de confidencialidade, por exemplo, é imperioso afirmar que os nomes Manuela e Celina, bem como de outros a emergir nos dados, são pseudônimos. Informações que possam comprometer a imagem das coparticipantes e de outras pessoas/entidades mencionadas são alteradas e/ou suprimidas. Assim, Manuela e Celina possuem ampla e esclarecida liberdade de decidir sobre quaisquer mudanças quanto às suas coparticipações e à publicidade de seus dados a qualquer momento, os quais são usados única e exclusivamente para fins acadêmico-científicos desta pesquisa.

2.1.2

Manuela e Tarcísio

O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.
Só peço a você um favor, se puder:
Não me esqueça num canto qualquer.

Toquinho e Mutinho, *O caderno*.

⁶ Cf. Anexo 1 para a leitura integral do TCLE.

⁷ Cf. Anexo 2 para a leitura do Parecer do Projeto Aprovado.

Eu não poderia iniciar esta história sem o mote desta canção. Seu lirismo⁸ é certo, pois serve como uma poderosa máquina do tempo de minha memória afetiva. A letra me transporta facilmente aos meus tempos de criança, para a época em que Manuela e eu ainda brincávamos de escolinha. A canção nos foi apresentada pela primeira vez nos idos de 2004, quando Manuela e eu cursávamos a quarta série, que hoje é conhecida como quinto ano do Ensino Fundamental. A nossa “tia” não só trouxe a letra impressa para um tema de interpretação textual, como também tocou a faixa musical. Lembro-me de pedir-lhe emprestado o CD para escutar mais em casa, tamanho foi o enlevo daquelas palavras para mim.

Em retrospectiva, acredito que Manuela e eu terminamos por seguir o sensível pedido do caderno falante: não esquecê-lo em um canto qualquer. Cadernos, em nossas mãos, tornavam-se um divertido brinquedo. Usávamos suas páginas para criar nossos “planos de aula”. Não que soubéssemos do que se tratasse a fundo um plano de aula àquela tenra idade. É que víamos e nos inspirávamos no fichário da “tia” da nossa turma, em cujas folhas se lia “plano de aula”, com letras em destaque. Lembro que ele era escrito a canetinha colorida, com perguntas elaboradas para uma determinada aula, as quais seriam escritas no quadro ou ditadas para transcrição em nossos respectivos cadernos.

Assim, quando voltávamos da escola, era a nossa vez de montarmos o *nosso* “plano de aula”, com direito a rodízio nos papéis de professora/aluno e de aluna/professor, tudo “de mentirinha”. Em certas ocasiões, chamávamos primas e vizinhos para “fazer de conta” que eram discentes da nossa lúdica escolinha. A proximidade de nossas casas era, e ainda é, um fator viabilizador de nossos momentos coletivos. Mais especificamente, mora(vá)mos em um bairro localizado em um município da Baixada Fluminense.

Naquela série curricular, também lembro que já havia um gradual estímulo institucional para que as crianças da quarta série começassem a usar caneta em substituição ao lápis, o que víamos como um dos sinais de que estávamos crescendo. Assim, a “tia” da escola passaria a atender pelo título de professora nas séries seguintes.

Nos anos subsequentes, relativos ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, nós só voltaríamos a estudar no mesmo colégio por ocasião do nono ano, mas em turmas diferentes. Ainda assim, continuamos a cultivar nossa amizade. Frequentávamos nossas

⁸ Sugiro a quem me lê reservar um tempo para se deixar enlevar pela experiência de escuta desta canção que, a meu sentir, consegue ser penetrante de forma singela.

respectivas casas, festas de parentes e de amizades em comum, além de brincadeiras na rua com outras crianças/adolescentes da vizinhança. Embora não compartilhássemos laços sanguíneos, eu era, e ainda sou, mais próximo de Manuela do que de parentes meus de mesma idade. Acredito que nossa amizade foi sendo construída à medida que víamos interesses em comum um no outro. No entanto, nem tudo nós queríamos igualmente (ou não da mesma forma).

Na passagem para o intenso Ensino Médio, nós decidimos seguir caminhos diferentes. Enquanto Manuela procedeu ao Curso Normal⁹ em outra instituição, eu optei por continuar na mesma escola, que oferecia formação geral. Lembro-me de que a minha escolha foi muito motivada em função da minha recusa de não dar aula para crianças. Naquele tempo, eu não gostava da ideia de lecionar para o público infantil. Lembro-me de querer ser professor de Ensino Médio ou de universidade, por acreditar não possuir “vocação” ou “jeito” para o que achava ser “tio” de escola. Não queria saber de aprender a desenvolver habilidades manuais e artísticas, tais como confecção de cartolinas e produções afins, por exemplo. Para mim, a disciplina de Educação Artística era tão desinteressante quanto a de Educação Física. Então, com base nesse desinteresse prévio, eu não quis enveredar pelo caminho do Curso Normal.

Hoje, a palavra “vocação” me é perigosa por ser cerceadora de possibilidades. Foi por conta de um “senso vocacional” que eu neguei a mim a oportunidade de aprender a lidar justamente com o que eu achava difícil: a Educação Infantil. Pergunto-me se esse meu receio/recusa era pautado em uma concepção machista, segundo a qual mulheres possuiriam mais habilidade para tal ofício por eu vê-las, em minha experiência, muito mais à frente da sala de aula do que homens até o meu quinto ano escolar. Indago-me, ainda, se outros homens seriam levados pela mesma *percepção limitada e limitadora* e, por isso, terminam por não lecionar para tal segmento inicial. O Curso Normal teria sido fundamental para uma base pedagógica que, infelizmente, a Licenciatura em Letras não me proporcionou. Não em termos de educação para o público infantil, por exemplo.

⁹ Segundo a Lei nº 9.394/96, art. 62, a qual dispõe a respeito das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, *admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal*” (BRASIL, grifos meus). Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo. Brasília. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Nas voltas da vida, entretanto, Manuela e eu acabamos por optar pelo mesmo curso universitário: Letras. Ela, por uma língua clássica, eu por uma estrangeira moderna (inglês). Durante nossa trajetória acadêmica, um dos assuntos recorrentes era o das disciplinas complementares de estágio da Licenciatura, cujas mais de 400 horas (não remuneradas) rendiam muitos desabafos ao longo do processo. Para efeitos dos primeiros esboços reflexivos de concepção desta pesquisa, eu pontuo um diálogo em particular.

O ano foi 2018. Estava em vias de concluir o primeiro ano de Mestrado em um programa de Estudos da Linguagem que me oferece a possibilidade de não ingressar com um projeto encaminhado, mas sim produzi-lo ao longo do percurso. Já havia optado pela linha discursiva. Faltava, então, o fechamento de um tema e tópico de pesquisa. Desse modo, começo a restringir mais meu escopo de interesse investigativo: seria um assunto relacionado ao papel das emoções no processo de formação docente. Havia, inclusive, encontrado uma professora, hoje minha querida orientadora, cujo tema fulcral de seu grupo de pesquisa¹⁰ é justamente afetos. Então, vejo-me na necessidade de escolher um contexto de atuação. Mas qual?

Vou a uma praça perto de casa com Manuela, sem pretensões de pesquisa, simplesmente para comer um sanduíche, tomar um sorvete e desabafar sobre a vida. O que era brincadeira de criança, agora, tomava boa parte de nosso tempo de maneira bem intensa e pouco lúdica. Nossa conversa gira em torno, principalmente, das demandas da universidade. Entre diversos tópicos, Manuela me conta de sua época de estágio na disciplina Didática-Literaturas, complementar ao estágio escolar obrigatório, que ela havia concluído no ano anterior (2017). Ela me fala sobre um episódio de dissensão que ocorrera em sua turma, mais detidamente entre sua professora e ela. O modo pelo qual esse conflito foi desenrolado atina, então, a minha “curiosidade epistemológica” (FREIRE, [1996] 2013, p. 31). Manuela dá a entender que havia sido a porta-voz da turma na comunicação com a professora sobre uma insatisfação do grupo em relação à alta carga de demandas da disciplina acadêmica/estágio escolar. Ela conta que Celina recebe seus apontamentos aberta ao diálogo, um posicionamento que chama positivamente minha atenção àquele momento.

¹⁰ O Grupo é denominado Análise Sistêmico-Funcional e Avaliatividade no Discurso (ASFAD/PUC-Rio | CNPq), sob a coordenação da Profa. Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, vinculado a projetos ligados à Linha de Pesquisa 4: Discurso, Vida Social e Práticas Profissionais, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progletling-info_linhas_pesq.html>. Acesso em 18 mai. 2020.

Voltamos para casa. Nos dias que se seguiram, aquela nossa conversa passa a ser revisitada em minha memória. Nesse ínterim, começo a me ver muito envolto também com o clima macropolítico de 2018. Estamos falando de um país cuja história ditatorial é relativamente recente e parece voltar a nos assombrar por meio de indícios cada vez mais flagrantes. A primeira presidenta mulher eleita, Dilma Rousseff, havia sofrido um *impeachment* em 2016 e estávamos sendo governadas/os por um vice sem legitimidade de voto direto ou clamor popular desde então. Tal processo de deposição tem sido descrito como contraditório e injustificável em seus termos (BOITO JR.; 2016; LÖWY, 2016), no sentido de que os argumentos de “irregularidades contábeis”¹¹ contra a presidenta eram traçáveis *também* em administrações anteriores. Intensificava-se, ainda, a influência de um programa dito apartidário e neutro, sob o título de “Escola Sem Partido”¹² (ESP). Segundo Fernando Penna (2017), a linguagem empregada pelo programa visa ao acirramento de polarizações político-partidárias, cujos desdobramentos culminam na desfiguração de *educação* como *instrução* sob a alegação de que docentes são “doutrinadoras/es ideológicas/os” e que só cabe à instituição familiar a educação de suas/seus filhas/os.

Ainda em 2018, eu também tomei a liberdade de começar a problematizar textualmente o que encarava como nocivos sentidos de ética do ESP, “fundados no medo, na acriticidade, na ameaça, na censura em benefício de uma linha partidária” (NICÁCIO, 2020). Tal oportunidade reflexiva me foi estimulada por ocasião de uma disciplina¹³ do Mestrado, a qual me ofereceu diferentes horizontes de análise discursiva para avaliar relações pedagógicas. Às professoras e colegas da turma, possuo muita gratidão pelos debates gerados e confiança mútua.

Atino, então, grandes potencialidades micropolíticas e afetivas de uma pesquisa sendo desenvolvida por mim, Manuela e Celina. Eu começo a estabelecer conexões

¹¹ Dilma Rousseff foi posteriormente inocentada das acusações de crime que lhe imputaram. Cf. REDAÇÃO. Presidente Dilma não cometeu qualquer crime que justifique o impeachment. **Senado Notícias**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/presidente-dilma-nao-cometeu-qualquer-crime-que-justifique-o-impeachment-afirmam-juristas>>. Acesso em: 17 mar. 2020. Cf. SIMÕES, Eduardo. Junho/2016: Laudo mostra que Dilma não participou de irregularidades. **Exame**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/laudo-mostra-que-dilma-nao-participou-de-irregularidades/>>. Acesso em: 17 de mar. 2020.

¹² Cf. Escola Sem Partido. **Escola Sem Partido**. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

¹³ Intitulada *Tópicos Avançados em Perspectivas Teórico-Metodológicas e Analíticas do Discurso: Identidade e avaliação em contextos pedagógicos*, essa disciplina foi coordenada pelas professoras Inés Miller e Adriana Nóbrega (ambas da PUC-Rio). Por meio das discussões suscitadas, pude ter novos olhares de inserção investigativa de aportes analíticos que já havia utilizado em meu trabalho de conclusão de curso universitário em Letras, sob a orientação da professora Branca Fabrício (UFRJ).

entre minha amizade com Manuela, nossa história com a docência e a abertura dialógica da professora Celina, a qual estava à frente da área de formação docente. Ela poderia ser uma voz essencial na exploração de sentidos sobre o papel das emoções no contexto pedagógico, dada sua maior experiência acadêmico-profissional e sua disposição para o diálogo: ouvir sem buscar silenciar a voz de Manuela enquanto esta era sua licencianda. Nessa relação pedagógica, as emoções poderiam ser mobilizadas como formas emancipatórias de convivência (hooks, [1994] 2013; FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013).

Convido, então, Manuela e Celina para embarcar nesta empreitada comigo. Em caráter preliminar, o primeiro convite é feito à Manuela, que tão logo o aceita. Aproveito a oportunidade para perguntar à minha amiga se Celina estaria disposta a participar da pesquisa, ao que Manuela me garante que sim: “Celina adora essas coisas! Fala com ela sim!”, afirma ela em tom alegre. Portanto, envio preliminarmente uma mensagem¹⁴ de e-mail à Celina, por meio da qual eu me apresento e a convido para uma conversa sobre meu interesse de pesquisa. Nesse sentido, o e-mail cumpre um papel de sondagem inicial, de maneira que o convite mais propriamente elaborado seria realizado pessoalmente. Celina, por sua vez, aceita encontrar-se comigo. Eis o meu primeiro contato com ela e quando nossas histórias começam a se cruzar.

2.1.3 Celina e Tarcísio

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem (...). (GERALDI, 1997, p. 128)

Não é por acaso que as palavras de João Wanderley Geraldi (1997) abrem esta seção para tratar da minha relação com Celina no desenvolvimento desta pesquisa. Sua clássica obra chega a mim através da minha aproximação com a professora-formadora. Aliás, como veremos nas palavras da própria professora, nas linhas mais adiante, os textos que compõem a referida obra de Geraldi foram fundamentais para um processo de (trans)formação de interesses em sua prática pedagógica.

Além disso, essa passagem também dialoga com a discussão encaminhada até o momento e com temas que norteiam o fio discursivo deste trabalho. O estudioso destaca seu entendimento de educação como ato político, uma vez que ela se constrói em

¹⁴ Cf. Anexo 3.

estreita relação com concepções de mundo e de linguagem. A tal respeito, Freire ([1981] 2011, p. 24), ao relatar sua trajetória pessoal de alfabetização, cunha o termo “palavramundo” e expõe ainda mais a inseparabilidade entre o uso da linguagem e a construção de mundos/realidades possíveis. Aqui, peço licença ao autor para apropriar-me de sua criação e afirmar que fui ao encontro de Celina interessado em pôr minhas “palavrasmundo” em diálogo com as dela.

Nosso primeiro encontro aconteceu no dia 17 de abril de 2019. Ele foi acordado por e-mail (enviado à Celina em 5 de abril de 2019), mediante uma mensagem-convite à docente. Nesta mensagem, eu contextualizo quem sou em termos acadêmicos, minha relação de amizade com Manuela (através da qual eu obtenho o contato eletrônico da Celina), minhas motivações e interesses preliminares de pesquisa, para a qual eu trato logo de sinalizar minha intenção de convidar a docente (cf. Anexo 3 deste estudo).

No dia combinado, fui ao encontro de Celina. Nossa conversa preliminar se deu nos corredores da instituição pública¹⁵ de ensino, pesquisa e extensão em que a docente trabalha. Era uma manhã ensolarada, de trânsito ainda um pouco lento entre minha casa e a universidade. Aviso à Celina que chegaria um pouco atrasado; ela, por sua vez, acaba por me tranquilizar ao dizer que também atrasaria alguns minutos. Era uma quarta-feira, dia em que a docente leciona para as turmas de Didática-Literaturas/Prática de Ensino na instituição, cujas aulas se estendem do período da tarde às primeiras horas da noite. Penso, então, comigo que não poderia prolongar a nossa conversa. Quando adentro a universidade, em direção ao local combinado, Celina já me aguardava. Apresento-me e a agradeço imensamente por disponibilizar aquela janela de tempo em sua agenda atribulada. Ela, por sua vez, se mostra muito aberta, uma postura que me faz não mais ligar para o tempo tanto assim.

Em nossa conversa, eu a relembro do episódio de conflito da sua turma de 2017. Celina se recorda de Manuela e de outros nomes daquela turma, sobre a qual tece elogios ao declarar que a troca de saberes e experiências com aquele grupo havia sido muito proveitosa para seu fazer docente. Vamos, então, ao assunto da pesquisa. Ela aceita o convite e diz que eu poderia até observar suas aulas caso também fosse de meu interesse. Eu explico a ela que precisaria, ainda, receber o aval da Câmara de Ética de

¹⁵ Por questões éticas, devo alertar desde já que não divulgarei o nome ou detalhes muito caracterizadores da instituição em pauta. A qualificação “pública” me parece apropriada e suficiente para tal propósito a fim de preservar a identidade e a vida acadêmico-profissional das coparticipantes.

minha instituição para pensar em certas atitudes procedimentais e informo que manteria contato por e-mail.

Após aquele diálogo inicial, só iríamos nos encontrar novamente por ocasião da nossa conversa reflexiva com potencial exploratório (MILLER et al., 2008). Como esta conversa configura substancialmente o núcleo dos dados gerados para fins de análise deste estudo, ela será mais explanada no capítulo analítico. Por agora, vale salientar os desdobramentos de nossas interações daquele dia em diante.

Celina passa a compartilhar comigo e-mails que enviava à sua turma de 2019, bem como convites para participações em eventos da área educacional. Participo de dois eventos, que me oferecem algumas oportunidades de (des)aprendizagem (FABRÍCIO, 2006) sobre a minha prática docente. O primeiro evento se trata de um seminário cujo tema insta agentes educacionais a pensar o lugar e a importância da literatura no processo de ensino-aprendizagem. Realizado nas dependências do Colégio Pedro II, em São Cristóvão, o evento¹⁶ conta com um conjunto de comunicações e apresentações, dentre as quais figura a de Celina, na qual ela e mais uma colega docente falam a respeito de suas experiências com a literatura. Já o segundo evento¹⁷ ocorre em um dos *campi* da universidade pública em que Celina leciona. Neste caso, apresento dados preliminares da pesquisa até então. Ademais, a comissão organizadora me convidou para atuar como coordenador da minha sessão¹⁸ (minha primeira vez neste papel), o que me deu a rica oportunidade de articular ideias e incitar uma discussão sobre convergências entre os trabalhos apresentados.

Em suma, minha relação com Celina e Manuela não se limita a uma situação pontual de gravação e geração de dados. Em certa medida, elas são coparticipantes ativas e cientes de meus passos de pesquisa. Em congruência com a ideia exploratória de integração, minhas coparticipantes não são meros dados de pesquisa, mas pessoas

¹⁶ IV Seminário do Litescola, organizado por docentes do Colégio Pedro II em colaboração com profissionais do magistério de outras instituições de ensino. Maiores informações em: <https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/9587-iv-semin%C3%A1rio-do-litescola-ocorre-nos-dias-17-e-19-de-setembro.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

¹⁷ VI ENEALL – Encontro de Ensino e Aprendizagem em Línguas e Literatura, organizado por docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com interlocução e colaboração de agentes educacionais de diferentes instituições do Brasil. No ano de 2019, o evento se deu nos dias 26, 27, 28 de novembro e tematizou “A construção coletiva do trabalho docente”. Minha comunicação foi intitulada “Avaliações discursivas entre vozes ‘dodiscentes’: afeto como ação política em contexto de formação docente”. Maiores informações em: <https://eneall.wixsite.com/eneall2019?fbclid=IwAR3C6u9P6-IGGCMrtYIIg5d6vwuqa_VVpLmhrNXYLrgtPebMJMdyR0WWZDQ>. Acesso em: 10 mar. 2020.

¹⁸ Na ocasião, o tópico da minha sessão de comunicação foi intitulado “A formação de professores em debate”.

com quem eu busco estreitar laços afetivos e profissionais sob um horizonte ético, inclusivo e crítico-reflexivo (MILLER et al., 2008; MILLER, 2010; 2013; MILLER; CUNHA, 2017).

2.2

Gestos de escrita de cunho (auto)etnográfico

Em harmonia com Fabrício Ono (2008), acredito que, em minha escrita, devo entregar-me à “vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho”, (ibid., 2008, p. 55) com cuidado ético na linha tênue entre a exposição e o comprometimento. Sob o respaldo de vozes críticas da pós-modernidade e da pós-colonialidade, entre as quais Ono (2008) abarca considerações da pensadora Judith Butler sobre o “eu”¹⁹, ele defende que uma metodologia com entendimentos *também* direcionados ao próprio autor da pesquisa requer um elaborado esforço autorreflexivo para promoção de justiça social e de uma “vida melhor” no contexto de formação docente. Segundo o pesquisador brasileiro, a ideia de justiça social está ligada à possibilidade de ouvir vozes legítimas descrevendo e avaliando suas próprias práticas de ensino-aprendizagem. Já por “vida melhor”, ele parte de um entendimento sempre negociável e situado em um aqui-e-agora, isto é, sem esperar que o melhor seja um estado de coisas unilateralmente posto; ou ainda, sem tratar “vida melhor” como um ideal sempre adiado, nunca presente, como se fosse um desejo lançado somente ao futuro.

É interessante perceber, nesse sentido, uma congruência entre o sentido de “vida melhor” para Ono (2008) e o valor da *qualidade de vida* da PE. Conforme as vozes já referenciadas de Gieve e Miller (2006) salientam, o valor de qualidade de vida entende os ramos do pessoal e profissional como interconectados. Razão essa pela qual a Prática Exploratória não pensa em qualidade em termos de eficiência produtiva (ibid., 2006, p. 19), mas sim com ênfase nas negociações de sentidos e de ações possíveis de serem tomadas em um determinado contexto educativo, sem com isso depender *exclusivamente* de uma intervenção educacional externa à relação mais imediata entre docentes e discentes em sala de aula²⁰.

¹⁹ Ono (2018) se ancora no trabalho da filósofa feminista Judith Butler, por experiência de leitura da obra *Senses of the subject*, publicada em 2015, nos Estados Unidos. Este “eu” é minha tradução do termo “*self*”, utilizado pelo autor brasileiro em referência aos pressupostos de Butler neste livro indicado.

²⁰ Gieve e Miller (2006, p. 27) ressaltam que intervenções externas, tais como decisões quanto à infraestrutura da sala de aula, equipamentos disponíveis; ou ainda, currículos unificados e avaliações institucionalizadas, por exemplo, são “obviamente relevantes também”, mas nem sempre estão nas mãos de docentes e discentes. Por outro lado, tais vozes autorais sugerem que há decisões que podem e devem

Portanto, porque realmente acredito que as professoras Manuela e Celina me ajudam a coconstruir este escrito de certo modo, conheceremos algumas especificidades de ambas em suas próprias palavras. Elas atendem a um pedido meu que se relaciona à natureza deste estudo de viés (auto)etnográfico no campo da formação docente: “deve-se trazer (ou tentar trazer) partes do acervo pessoal, com experiências, vivências, estudos, frustrações, emoções, sentimentos, desconfortos e momentos de felicidade” (ONO, 2018, p. 56).

Tais relatos foram produzidos de forma escrita (digitada), por escolha das próprias Manuela e Celina, via e-mail. Não estipulo um formato, extensão ou cumprimento rígido de conteúdo a ser seguido. Como as instruções²¹ por e-mail sinalizam, só há direcionamento quanto a possíveis tópicos esperados: idade, gênero social, identificação racial, classe social, motivações para a escolha do magistério, tempo de carreira, pretensões futuras, entre outros tópicos que elas julgassem pertinentes abordar. O modo e a inclusão (ou não) de cada tópico ficam a cargo das professoras. Entretanto, por questões éticas quanto à confidencialidade de certas informações, algumas partes são alteradas e indicadas entre [colchetes]. Começamos, então, por Manuela e, mais adiante, escutemos Celina.

2.2.1

Manuela por Manuela²²: “aprendi a ter esperança!”

Quadro 1: Escrita de cunho (auto)etnográfico de Manuela (via e-mail em 27.11.2019)

| | |
|----|--|
| 01 | Sou [Manuela X. B. M ²³], mas gosto de assinar como [Manuela X.], só. Sou mulher |
| 02 | preta, pobre, da Baixada, e escolhi ser professora. Sempre soube que queria ser |
| 03 | professora, mas não sabia ao certo de quê. Lembro de sempre brincar de escolinha |
| 04 | com o meu melhor amigo (que hoje também é professor), e a gente sempre se |
| 05 | revezava nos papéis de aluno e professor. Lembro disso com muito carinho. A gente |
| 06 | realmente se esforçava pra isso, fazendo pesquisas e montando planos de aula. Acho |
| 07 | que foi a partir daí que tive a certeza de que precisava ensinar. Sim, o verbo é |
| 08 | precisar. Hoje, depois de 10 anos da minha trajetória no magistério ser iniciada |
| 09 | (2009 foi o ano que entrei no curso normal, o que julgo o primeiro passo concreto |
| 10 | em direção ao magistério), vejo com clareza que ensinar é uma condição necessária |
| 11 | em minha vida. Não quero com essa afirmação falar sobre aquele papo que |
| 12 | “professor ensina por amor”, que “o magistério é um dom” ... longe disso! Acho |
| 13 | isso tudo balela. O que digo aqui é que durante todo o meu processo de formação |
| 14 | (sempre em processo, e esse é o legal da profissão) eu sempre reafirmava que |

ser negociadas por professoras/es e alunas/os, com ênfase no cotidiano de suas relações pedagógicas, tais como a seleção e a abordagem de leituras nas aulas, penso eu, entre outras possibilidades.

²¹ Cf. Anexo 4.

²² Manuela optou por redigir suas caracterizações por meio de um documento de texto anexado ao seu e-mail. Texto esse escrito em um único parágrafo.

²³ Tais letras iniciais buscam substituir os sobrenomes pessoais da coparticipante e foram selecionadas aleatoriamente pelo pesquisador, isto é, elas não iniciam o nome completo de Manuela de fato.

| | |
|----|--|
| 15 | escolhi a profissão correta, a profissão que amo. Tive alunos enquanto ainda era |
| 16 | uma criança (em 2009, tinha 14 anos), que alfabetizei; tive alunos mais velhos do |
| 17 | que eu (que me chamavam de “professorinha”, pois eu só tinha 15 anos e |
| 18 | alfabetizava aqueles senhorinhos e senhorinhas; tive alunos adolescentes, adultos; |
| 19 | e uma coisa eu posso afirmar: a educação transforma! E não transforma só os |
| 20 | alunos, me transforma também como professora. E é por isso que preciso dar aulas. |
| 21 | Eu a cada dia me torno uma pessoa melhor. Ou pelo menos tento. Eu tento ser |
| 22 | melhor para os meus alunos. Cada turma em que passei me trouxe uma experiência |
| 23 | diferente e completamente nova! Aprendi a ser mais paciente, aprendi a amar mais, |
| 24 | aprendi a ser mais tolerante, aprendi a tentar compreender, aprendi a lidar com o |
| 25 | diferente, e, o mais importante, aprendi a ter esperança! A esperança me move! |
| 26 | A esperança em um mundo melhor no futuro... Por isso, minhas pretensões pro |
| 27 | futuro são: seguir em sala de aula. Sempre. Não sei se estarei em ensino |
| 28 | fundamental, médio ou superior, só sei que quero dar aulas, porque isso me faz uma |
| 29 | pessoa melhor. |

2.2.2

Celina por Celina²⁴: “prossigo motivada e disposta a resistir”

Quadro 2: Escrita de cunho (auto)etnográfico de Celina (via e-mail em 15.10.2019)

| | |
|----|--|
| 01 | Oi, Tarcísio e [Manuela]!! |
| 02 | Que ano estranho e corrido! Estou aqui esperando uma reunião de [X] e vou |
| 03 | responder. Na brecha, porque eu juro, tenho tentado dar conta, mas é muita |
| 04 | demanda! Bom, |
| 05 | Sou [Celina Y. S]. Nasci um pouquinho antes do golpe militar, em outubro |
| 06 | de 1963. Faço 56 anos no dia [X], sexta-feira próxima. Sou mulher e de |
| 07 | classe média, vivendo com base em meu salário e o de meu marido, também |
| 08 | professor universitário. É muito difícil dizer quais foram as minhas |
| 09 | motivações para seguir a carreira do magistério e principalmente as |
| 10 | motivações que me trouxeram até este lugar que atualmente ocupo, com |
| 11 | tanta alegria, no magistério superior. O fato é que eu não comecei por aí e |
| 12 | sim pela Psicologia, que abandonei três semestres depois. Fui para as Letras |
| 13 | procurando a literatura, encontrei a literatura portuguesa, que é a do país da |
| 14 | minha mãe e toda a família do lado materno, e nela finquei raízes ou |
| 15 | engrossei as que já tinha, fazendo mestrado, doutorado e ingressando na |
| 16 | universidade para lecionar nessa área. |
| 17 | Mas houve, nesse tempo de pós-graduação, uma breve passagem pela escola |
| 18 | básica que pode ter sido importante para a guinada que acabei por dar, ao |
| 19 | mudar de área na universidade, para a de Educação, e especificamente para o |
| 20 | trabalho com a didática e a prática de ensino de língua portuguesa e |
| 21 | literaturas. Passei um ano dando aulas nos arredores da cidade [X]. Um ano |
| 22 | difícil, em que ensinar Português me parecia árido e em que as lembranças |
| 23 | da formação inicial não vinham em meu socorro para sugerir textos que as |

²⁴ Celina optou por enviar suas caracterizações no próprio corpo do e-mail. Assim como Manuela, ela escreveu seus dados em um único parágrafo. Por conta de sua grande extensão, eu o separei em parágrafos nesta dissertação, na tentativa de prover uma experiência de leitura mais fluida. No entanto, preciso ponderar que a extensão escolhida por Celina é compreensiva dentro da liberdade que a dei para fazê-lo, e também das circunstâncias em que ela se encontrava àquele momento de escrita: aproveitando a espera de uma reunião (como ela mesma descreve) para, gentilmente, contribuir para a metodologia desta pesquisa, ao que sou muito agradecido.

| | |
|----|--|
| 24 | crianças (eram do que ainda se chamava a quinta série, hoje sexto ano) |
| 25 | pudessem se interessar em ler. A morfologia e a sintaxe não lhes |
| 26 | provocavam nenhuma emoção. Eu me comparava com o professor de |
| 27 | Geografia, que levava os meninos para aulas ao ar livre e fazia gincanas e |
| 28 | fazia gincanas e outras atividades lúdicas com eles, e me achava sempre não |
| 29 | só menos capaz de inventar como dona de um conhecimento muito |
| 30 | desprovido de atrativos. Em meio a esses dissabores do início de carreira, no |
| 31 | entanto, em algum momento, talvez em alguma das formações obrigatórias |
| 32 | que a prefeitura oferecia a seus professores ou por indicação de uma amiga |
| 33 | que tinha começado um mestrado na Unicamp, me caiu às mãos um livro de |
| 34 | João Wanderley Geraldi, o célebre “O texto na sala de aula”. |
| 35 | E então o mundo se abriu. Descobri que podia levar livros para a sala de aula |
| 36 | e convidar os alunos a ler em sala!! Comprei muitos livros de literatura |
| 37 | infantil e juvenil e, ao deixar as duas escolas em que trabalhei, no ano |
| 38 | seguinte, não consegui ter coragem de trazê-los de volta. Eles já pertenciam |
| 39 | aos alunos... Com os artigos de O texto na sala de aula, vislumbrei também, |
| 40 | sem entender muito ainda, que a produção de textos não precisava ser uma |
| 41 | exibição de saber linguístico a ser vistoriado e passível de condenações... |
| 42 | Devo ter descoberto ainda alguma coisa que tenha abalado minimamente e |
| 43 | de forma ainda muito discreta a lei inquebrantável da hegemonia gramatical |
| 44 | no ensino. Tudo isso era submetido a uma experimentação tímida e um |
| 45 | bocado inconsistente que buscava, sem o conforto de um norte bem |
| 46 | construído, a aceitação do público, e resultava quase sempre na percepção da |
| 47 | profunda complexidade do panorama humano de turmas de crianças e pré- |
| 48 | adolescentes criados em culturas bem diferentes da minha! |
| 49 | Suspendi essa angústia e a busca por respostas a ela quando entrei para a |
| 50 | universidade e comecei a trabalhar com um público mais maduro... mas nem |
| 51 | tanto. Ao fim de alguns anos de aulas de literatura portuguesa |
| 52 | exaustivamente preparadas e cuidadosamente ministradas, comecei a |
| 53 | constatar que, em matéria de literatura, o que não acontecia na escola vinha a |
| 54 | fazer falta na universidade. A leitura literária não era o amor da vida de |
| 55 | muitos dos meus alunos e a razão podia ser facilmente encontrada naquela |
| 56 | hegemonia, tão pouco questionada antes por mim mesma, do ensino de tudo |
| 57 | o que era regra ou exceção ao nível da palavra, do período e em que os |
| 58 | textos eram apenas os mananciais em que tudo isso, a cada lição, era |
| 59 | encontrado e se prestava à exemplificação. A maioria deles não gostava |
| 60 | ainda, tanto quanto eu poderia esperar ou querer, de autores que brincavam |
| 61 | com as convenções dos gêneros, como Almeida Garrett, ou tão distantes no |
| 62 | tempo e na cultura como Camões. Aceitavam, como hoje ainda aceitam, sem |
| 63 | questionamento, a divisão entre estudos linguísticos e literários como uma |
| 64 | questão de essência, senão de identidade, e, assim, ao mesmo tempo em que |
| 65 | consideravam possível escolher “ser de língua” e não se sentir culpados por |
| 66 | não apresentar leituras a seus alunos, quando, pelo contrário, consideravam- |
| 67 | se “de literatura”, automaticamente excluía desse repertório a literatura |
| 68 | feita para crianças e jovens, ficando pouco à vontade para se imaginar como |
| 69 | professores de literatura na escola. Assim fui me sentindo obrigada a me |
| 70 | deter mais nas atividades de leitura propriamente ditas e um pouco menos |
| 71 | nos estudos críticos sobre as obras, para priorizar a experiência necessária à |

| | |
|-----|---|
| 72 | participação efetiva nessa esfera de discurso. Minhas aulas tomavam uma |
| 73 | forma e um rumo nem sempre bem aceitos pelos pares no ambiente de que |
| 74 | eu participava, e foi necessário pagar um certo preço por ter começado a |
| 75 | tematizar, nos ambientes de discussão curricular, a necessidade de pensar a |
| 76 | continuidade entre o trabalho escolar e o universitário na formação em |
| 77 | linguagem. |
| 78 | Esse caminho me levou também a começar a lecionar a literatura infantil e |
| 79 | juvenil, disciplina em que pude constatar que era possível, de modo |
| 80 | privilegiado, resgatar um interesse pela leitura de ficção e de poesia que não |
| 81 | se manifestava nos cursos de literatura portuguesa. O segredo da distância, |
| 82 | eu me dizia, estava na escola, e era preciso, na universidade, não só formar |
| 83 | melhor os professores, para que a escola pudesse ser mais habitada por |
| 84 | práticas efetivas de linguagem (eu pensava principalmente na literatura, |
| 85 | desde a infantil até o cânone nacional), mas, para que essa formação pudesse |
| 86 | ser bem sucedida, que se criassem espaços de leitura pura e simples (sempre |
| 87 | foi meu foco) no próprio ambiente universitário. |
| 88 | Com essas ideias, coordenei um processo de reformulação curricular no |
| 89 | curso de Letras da [universidade X, fora do Rio de Janeiro], em que |
| 90 | conseguimos instituir disciplinas de caráter prático que combinavam o |
| 91 | investimento na formação discursiva dos licenciandos com a preparação |
| 92 | metodológica e crítica para a ação docente no mesmo sentido. Graças a essas |
| 93 | mudanças curriculares, pude me aproximar bastante das escolas, em |
| 94 | que desenvolvemos, os alunos e eu, alguns projetos de extensão que nos |
| 95 | marcaram a todos. Em 2010, assumi um projeto de Pibid ²⁵ , em que esse |
| 96 | direcionamento foi posto em prática com melhores condições para todos os |
| 97 | envolvidos. Em 2011, meu marido foi redistribuído para uma universidade |
| 98 | do Rio de Janeiro e, devendo procurar outro local de trabalho, não tive |
| 99 | dúvidas de que meu lugar seria o da didática e da prática de ensino de |
| 100 | Português e Literaturas. |
| 101 | Estou na [universidade X, localizada no Rio de Janeiro] desde 2011 e tenho |
| 102 | perseguido o objetivo de aproximar o máximo meus alunos, futuros |
| 103 | professores, de sua futura rotina, esforçando-me para proporcionar-lhes |
| 104 | condições para realmente praticar a docência, assim podendo experimentar a |
| 105 | demandas sociais a que responde um professor de linguagem e tendo espaço e |
| 106 | tempo para, junto comigo e com sua turma de estágio, construir um caminho |
| 107 | próprio para suas respostas. Os desafios para a realização desse trabalho são |
| 108 | muitos e têm se transformado ao longo dos anos, relacionando-se com a |
| 109 | própria vida social e com as políticas educacionais em todos os níveis. Mas |
| 110 | prossigo motivada e disposta a resistir, ainda que haja retrocessos nessas |
| 111 | políticas e alterações nas condições de trabalho. Felizmente, as alegrias têm |
| 112 | sempre comparecido nesse processo, apesar de todos os problemas que |
| 113 | enfrentamos. Uma delas tem sido participar dessa pesquisa. |

²⁵ Sigla do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Segundo o Portal do MEC, o “objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 24 dez. 2019.

2.3

Pessoas e suas práticas com o mundo: objetivos analíticos

Conforme sublinho no início deste capítulo, procurei convidar a quem me lê a conhecer, desde já, as pessoas e as práticas que motivam e circunstanciam as reflexões deste estudo. Situadas na linha discursiva de Estudos da Linguagem, minhas lentes interpretativas possuem matizes discursivo-interacionais na abordagem das emoções neste estudo. Entendendo a prática educativa como ato político e contra-hegemônico (hooks, [1994] 2013; FREIRE, [1968] 2011; [1981] 2011 [1996] 2013) e a linguagem como prática discursiva (GEE, [1999] 2005), com devida atenção a seu uso microssituado (MARTIN, 2000; MARTIN; ROSE, [2003] 2007), eu empreendo minhas análises de modo a satisfazer as seguintes curiosidades epistemológicas:

- (i) analisar de que modo as emoções podem ser construídas discursivamente como formas micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente;
- (ii) observar em que medida minha interação com as coparticipantes Manuela e Celina desafia Discursos (cf. GEE [1999] 2005, capítulo 3 deste estudo) fundados em essencialismos afetivos como instrumentos de despolitização e de dominação quanto à relação docente-discente.

A propósito, neste estudo discursivo, eu abordo analiticamente emoções, afetos e sentimentos de forma intercambiável, porque estou me detendo em suas potencialidades de significados negociados por uma via discursivo-interacional.

2.3.1

Mas de que mundo estamos tratando aqui?

Conforme exposto, um dos valores exploratórios nos orienta a *trabalhar para entender a vida* na sala de aula (MILLER et al., 2008); não como uma espécie de dicotomia entre um dentro e um fora da sala de aula, mas como um cuidado para não perdermos de vista a *qualidade de vida* nas práticas educativas (GIEVE; MILLER, 2006). Acrescento, então, a esse panorama reflexivo a noção de mundo. Na linguagem freireana, como vimos, o mundo não está “lá”, enquanto nós estamos “aqui”. Nós estamos intimamente enredados em sua (re)construção.

No mundo que ajudo a construir por meio desta dissertação, estou ao lado de duas professoras, mulheres, com diferentes formas de estar, de pensar, de sentir, de construir relações político-afetivas nos lugares que ocupam. Tais relações estão

associadas às particularidades socioculturais de cada uma, tais como gênero, raça, classe social. Em se tratando de gênero, eu penso que este mundo em desenvolvimento pode ganhar uma estrutura mais plural, emancipatória, equânime, aberta ao respeito ético das diferenças através de um contínuo processo de conscientização feminista (hooks [2000] 2019). Desse modo, eu, na posição socio-histórica de homem e branco, não estou falando aqui por Celina e por Manuela. Não é por acaso que busco ouvir e ressoar suas próprias palavras na escritura deste texto. Além disso, estou cercado por mulheres, produtoras de conhecimento, cujo reconhecimento macrossocial tende a ser apagado ou relegado a uma posição de menor destaque em função de uma estrutural patriarcal (outro nome para *sexismo institucionalizado*, *ibid.*, hooks, p. 13).

Ciente das implicações desta estrutura opressiva, consciente do papel da linguagem na (re)construção da vida social e majoritariamente acompanhado por *mulheres* na elaboração deste estudo, adoto uma prática de escrita que não toma como pressuposto um narrar do mundo apenas no gênero masculino. Dito isso, passo a empreender articulações entre vozes teóricas de diferentes vertentes das ciências humanas, franqueado por um viés indisciplinar da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006b), para criar entendimento(s) sobre a relação entre uso da linguagem e emoções como formas micropolíticas de resistência.

Linguística Aplicada Indisciplinar: uma (inter)ação por diferentes campos do saber

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do *Ateneu*. Coragem para a luta”.

Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, (...) Lembramo-nos, entretanto, com saudade hipócrita, dos felizes tempos; como se a mesma incerteza de hoje, sob outro aspecto, não nos houvesse perseguido outrora e não viesse de longe a enfiada das decepções que nos ultrajam.

Raul Pompéia, *O Ateneu*.

A crescente compreensão de um mundo em movimento tem suscitado uma série de revisitações atinentes à vida social. Nossas relações são estáveis ou dinâmicas? Crenças sobre si e sobre o “outro”²⁶ são arraigadas ou provisórias? Emoções são intrínsecas ou interacionais? Talvez seja precipitado incorrer em uma lógica definitiva. Muitas vozes teóricas têm investido, pois, em sentidos moventes. Em suma, ao encontro da ambiguidade do “e” e de encontro ao determinismo do “ou” (hooks, [1994] 2013; FREIRE, [1996] 2013; PALMER, [1998] 2012; FABRÍCIO, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006; GIEVE; MILLER, 2006; MILLER, 2013; dentre tantas outras).

Tendo em vista essa tendência em curso, o presente capítulo aborda o alinhamento deste estudo a uma perspectiva indisciplinar de Linguística Aplicada. Primeiramente, procedo a uma breve explanação sobre os desdobramentos da Linguística Aplicada, a fim de entendermos seu *modus operandi* indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a; 2006b). Dessa forma, busco elucidar também a ideia de linguagem como prática discursiva (GEE, [1999] 2005) com a qual trabalho nesta dissertação e procuro mobilizar nas mais diversas relações sociais em que me insiro.

Tal posicionamento requer um entrelaçamento da linguagem com outras áreas das ciências humanas. Para tanto, articulo esta visão discursiva de linguagem às de emoções e de poder com base nas considerações dos campos da Antropologia

²⁶ Eu utilizo as aspas, neste caso, para sublinhar a ideia de que este “outro” tende a ser sempre pressuposto. A esse respeito, há uma interessante discussão proposta por Gilberto Velho (1978) sobre a importância de nós, sobretudo profissionais da linguagem e pesquisadoras/es, praticarmos o “estranhamento do familiar”. Um dos efeitos desse exercício reflexivo é o de nem sempre confiarmos em nossas certezas.

(REZENDE; COELHO, 2010) e da Filosofia (ORTEGA, 2000). Dessa forma, começo a empreender um esforço investigativo de abordar as emoções como formas micropolíticas e pensar suas implicações para o processo de (trans)formação docente. Em seguida, refino ainda mais esse intento mediante um alinhamento aos pressupostos da Pedagogia Crítica (hooks, [1994] 2013; [2000] 2019; FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013), atentando-me para epistemologias que tratam as emoções como potentes instrumentos de exercício de poder e de resistência.

3.1

O viés indisciplinar de uma LA: a linguagem como prática discursiva

A ideia de que a realidade está sempre em movimento não é nova. Já na filosofia antiga, os chamados mobilistas valorizavam a experiência sensível e sublinhavam o aspecto transitório da realidade. (FABRÍCIO, 2006, p. 53)

Em vez de tentarmos definir a linguística aplicada, é instrutivo olharmos para o que está realmente acontecendo institucionalmente. A Linguística Aplicada é definida por ações, não por definições.²⁷ (DAVIES, [1999] 2007, p. 16)

A compreensão de que a LA não é a aplicação de linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo. (MOITA LOPES, 2006a, p. 17)

Meu primeiro contato com a Linguística Aplicada se deu através da universidade, por meio das disciplinas de Inglês da minha dupla habilitação na Licenciatura. Logo no primeiro ano, recordo ter lido e discutido muitas questões em torno de linguagem voltadas principalmente a processos de ensino-aprendizagem: Linguagem e discurso? Linguagem e sociedade? Linguagem e poder? Aos poucos minha aproximação com um viés indisciplinar da LA me permite compreender como teoria e prática são construtos imbricados (MOITA LOPES, 2006b). Minha percepção sobre usar, aprender e ensinar a linguagem ganha novos horizontes de perspectiva. Passo a ter consciência de que a linguagem assume um importante papel de (re)construção da vida social (FABRÍCIO, 2006).

No que podemos chamar de seus primeiros esboços, a LA procedia a uma prática que se diria tecnicista, de aplicação e verificação da teoria à prática. A esse respeito, Inés Miller (2013) nos insta a observar o contexto socio-histórico no qual

²⁷ Tradução minha do seguinte trecho do texto de partida: “Instead of trying to define applied linguistics, it is instructive to look at what is actually going on institutionally. Applied Linguistics defines itself by actions rather than by definitions”.

emerge esse modo de fazer LA. A linguista aplicada nos remete a um momento imediatamente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), no qual urgia uma demanda muito grande para o ensino de línguas estrangeiras, regida pelos signos da prescrição, da eficiência e da rapidez. Em síntese,

linguistas aplicados da época buscavam identificar e comparar métodos, abordagens e técnicas, com a intenção de prescrever os mais eficientes para professores de línguas estrangeiras em serviço, que esperavam melhorar os resultados da aprendizagem de seus alunos. (MILLER, 2013, p. 105)

Com Maria Antonieta Celani (1992, p. 17), vemos também que o estreitamento entre LA e ensino-aprendizagem tem sido gerador de algumas confusões ou conclusões apressadas. Ela argumenta que o entendimento de LA como aplicação linguística para um fim exclusivamente didático é, senão, o modo mais tradicional de concebê-la, sendo o ensino-aprendizagem uma área na qual se verificam maiores subsídios financeiros. O problema, segundo a autora, é que tal investimento de capital costuma vir a reboque de uma lógica mercadológica entre uma chamada ciência pura e uma ciência aplicada. Trocando em miúdos, as ciências aplicadas humanas e a área de ensino são tidas como menos “vantajosas” como “investimento” de capital do que estudos considerados como vinculados a uma dita “ciência pura”, seja lá o que isso queira dizer. Um retrato didático de como esta triste disputa capitalista persiste a todo vapor, em plena terceira década do século XX, pode ser traçado nas recentes ameaças ou anúncios²⁸ de cortes²⁹ de subsídios financeiros a pesquisas de cursos de humanas, por exemplo.

No entanto, uma LA indisciplinar se recusa a vestir a “camisa-de-força” deste rótulo depreciativo. Em sintonia com Celani (1992, p. 21), muitas/os linguistas aplicados/as têm se disposto a “fazer LA sem o injustificável complexo de inferioridade, ao invés de fazerem aplicação da Linguística”. Não é por acaso que Moita Lopes (2006a) já identifica tal rixa como um truísmo, – uma noção banal de tão difundida – pois uma abordagem indisciplinar de LA significa uma recusa de fincar territórios de saberes. Acredita no hibridismo, no contato entre diferentes epistemologias em prol de ganhos teórico-práticos para o(s) entendimento(s) da vida em sociedade.

²⁸ Cf. Em meio à pandemia, Capes amplia o corte de bolsas de pesquisas. **UFPEL**. Disponível em: <<https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2020/03/20/em-meio-a-pandemia-capes-amplia-o-corte-de-bolsas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

²⁹ Cf. SALDAÑA, Paulo. Governo Bolsonaro exclui humanas de edital de bolsas de iniciação científica. **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/governo-bolsonaro-exclui-humanas-de-edital-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica.shtml>>. Publicado em 30 de abril de 2020. Acesso em: 14 mai. 2020.

Conscientes, então, de seu papel social e humanístico (CELANI, 1992), essa linha de linguistas tem caminhado em direção a uma orientação que tem sido conhecida como pós-moderna (MOITA LOPES, 2006b, FABRÍCIO, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006; MILLER, 2013). Desse modo, é crescente o questionamento de projetos de fixidez, de pureza, de neutralidade, de eficiência. No contexto de formação docente, por exemplo, o norte de ação tem sido o de buscar entendimento, reflexividade e formas eticamente situadas de intervenção em vez de aplicar soluções pré-concebidas na promessa de pôr fim a todo e qualquer tipo de problema (PENNYCOOK, 2004; MILLER et al., 2008).

No entanto, não podemos esquecer que, se a ideia é de um mundo *em movimento*, há a possibilidade de deslocamentos mais estáveis. Em outras palavras, por mais que possamos discutir sobre a ruptura com o tradicionalismo do ensino (FABRÍCIO, 2011; BOHN, 2013;) ou, ainda, a fissura crítica nos alicerces de uma Linguística Aplicada mais tradicional (RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006a), é mais condizente com a LA contemporânea uma postura crítico-reflexiva no que tange ao entendimento de que o “hoje” não é a superação simples e direta do “ontem”. Tradição e mudança são processos que andam lado a lado.

Sobre tal perspectiva podemos refletir de pelo menos duas maneiras: (i) ler criticamente a nossa História, a fim de não repetirmos no presente o que classificarmos como erro ou ignorância do passado; (ii) saber que o “ontem” não é simplesmente substituído pelo “hoje”. Nesse último caso, a citação subcapitular de Branca Fabrício (2006) neste estudo vem chamar a atenção para a ideia de movimentos (des)contínuos ao longo da trajetória histórica da própria filosofia ocidental. A autora também nos alerta para o equívoco de “propostas de ‘desconstruções’ (...) na substituição da tradição por outros regimes igualmente encapsuladores de condições e perspectivas” (FABRÍCIO, 2006, p. 49). No mesmo tom, Inés Miller (2013, p.100) não decreta a total superação ou fim de certas práticas tidas como mais tecnicistas, nos levando a uma concepção de coexistência entre “passado” e “presente”. Ademais, ela sugere cautela para que não incorramos em interpretações anacrônicas, de maneira que compreendamos, por exemplo, que o referido contexto de surgimento da LA era um “momento histórico em que a LA, como ciência aplicada, se comprometia a “resolver” problemas da sociedade que envolvessem o uso da linguagem” (MILLER, 2013, p. 105).

Portanto, a ideia de tendências em curso parece fazer mais sentido com a proposta indisciplinar de LA. Tal como Alan Davies (2007), podemos estranhar qualquer tentativa de definição concisa a respeito desta área. Parece mais produtivo, de fato, determo-nos nas práticas que tais linguistas vêm mobilizando com vistas à liberação de barreiras entre vários campos de produção de conhecimento. Portanto, uma LA indisciplinar tem assumido um viés social, ético, político, ideológico, em interface com diversas epistemologias (GEE, [1999] 2005; MOITA LOPES, 2006b; FABRÍCIO, 2006; BARCELOS, 2013; MILLER, 2013; MAGALHÃES; NÓBREGA, 2015). Este posicionamento é viabilizado por uma perspectiva de linguagem como prática discursiva.

Em sintonia com as referidas considerações de Paulo Freire no capítulo anterior, podemos atinar uma ideia de mundo como inacabado, uma vez que o uso da linguagem não apenas informa um estado de coisas, mas também o cria e pode transformá-lo. Esta perspectiva discursiva aponta que a linguagem em uso permeia os mais diversos meandros de atividades sociais que realizamos diariamente e é, portanto, sempre política (GEE, [1999] 2005). Tais atividades estão atreladas aos diferentes papéis sociais que desempenhamos em diferentes contextos institucionais e situacionais. Desse modo, o sentido de política refere-se à compreensão de que nossas atividades e papéis tornam-se “produtos sociais”³⁰, isto é, somos submetidas/os ao que “um grupo de pessoas acredita ser fonte de poder, de *status*, de valor, ou relevância”³¹ (GEE, [1999] 2005, p. 2).

James Paul Gee ([1999] 2005) não está utilizando um sentido político-partidário neste caso. Ele sublinha que o sentido de linguagem como prática discursiva aponta para o fato de que o uso da linguagem está imbuído de – como também pode influenciar – diferentes perspectivas do que é considerado “normal”, “aceitável”, “certo”, “real”, “possível”, com implicações em nossas formas de pensar, agir e estar com o “outro” (GEE, [1999] 2005). Além disso, o linguista assinala que tal dimensão discursiva requer um sentido performático de linguagem.

Para o referido linguista aplicado, entender o uso da linguagem como *performance* implica considerar que não basta apenas “usá-la”. O uso está atrelado ao

³⁰ No referido texto de partida: “social goods”.

³¹ Tradução de parte do fragmento: “‘Social goods’ are anything that a group of people believes to be a source of power, status, value, or worth (...)”.

que ele chama de “trabalho de reconhecimento”³². O reconhecimento do que fazemos (nossas atividades) e de quem somos (nossas identidades) requer o entendimento de *como* (inter)agimos, pensamos, falamos, de maneira “apropriada”, usando os recursos “apropriados”, no tempo e lugar “apropriados” (GEE, [1999] 2005, p. 26). A fim de criar entendimento analítico sobre a complexidade deste processo, Gee lança mão de dois níveis de interpretação. O autor mobiliza um sentido de Discurso (com D em maiúscula) e de discurso (com d em minúscula).

No primeiro caso, o Discurso está relacionado a uma sorte de crenças socialmente aceitas, ou legitimadas, no processo de identificação social sobre alguém em relação a um grupo ou rede de pessoas. Tomemos o caso do grupo social docente como ilustração. Minhas coparticipantes e eu, por exemplo, recebemos reconhecimento como docentes à medida que interagimos com um grupo de indivíduos lidos como discentes para propósitos considerados educativos. Nossa legitimação decorre também de formações acadêmicas que chancelam, pelo Discurso de uma lei vigente, o exercício de nossas práticas profissionais.

Gee ([1999] 2005) acrescenta que Discursos podem ser desafiados e que não possuem fronteiras bem delimitadas entre si. Retomando nosso exemplo anterior, podemos conceber que o Discurso da docência se ramifica em outros Discursos, tais como o da Escola, da Universidade, da Família, da Religião, do Estado, da Pedagogia, da Educação etc. Esta dimensão discursiva mais ampla nos leva ao segundo caso: o mencionado discurso em minúscula. Por discursos, o autor sublinha quaisquer instâncias de linguagem em uso. De acordo com o linguista aplicado, nossos discursos interagem com Discursos em circulação, podendo contribuir para sua construção, conformação e/ou transformação. É com base nessa ideia mais situada de discurso, em dialogia com Discursos, que encaminho o sentido de micropolítica aqui e a articulo com uma perspectiva socioconstrucionista de emoções. Portanto, se “ser professora/or” está relacionado a todo um trabalho discursivo de reconhecimento, que (re)constrói essa prática identitária, eu quero focalizar como as emoções estão envolvidas nesse processo performático.

De maneira geral, as emoções parecem ter adquirido recente proeminência nos interesses dos estudos em LA. A qualificação *recente* é empregada em harmonia com uma observação por parte de Ana Maria Barcelos (2013). Em sua revisão da literatura

³² O autor emprega o termo “recognition work” em seu texto.

especializada, a autora assinala uma tendência de grande parte de linguistas de relegar a investigação sobre o papel das emoções a um aspecto secundário ou apartado de crenças e identidades. Em contrapartida, ela argumenta que

as *identidades* são múltiplas, dinâmicas, híbridas, contestadas, conflitantes; as *crenças* são paradoxais, complexas, dinâmicas e contraditórias; as *emoções* são ativas, interativas, processuais e construídas cultural e discursivamente. Arrisco afirmar que todos [os três conceitos] fazem parte de um mesmo continuum. (BARCELOS, 2013, p. 177, grifos meus)

Com base em tais destaques, é possível notar um sentido de dinamismo associado a tais construtos, de sorte que podemos tão logo concordar que eles fazem parte, com efeito, de um *continuum* e que sua investigação não deve prescindir de rigor analítico. Alinho-me fortemente às pontuações de Barcelos (2013) sobre essa tríade temática, sobretudo por seu matiz multifacetado, o que muito me instiga como pesquisador. No entanto, privilegio um enfoque sobre as emoções, com o objetivo intelectualmente honesto de dar conta de abordar a relação que ora pretendo estabelecer: as emoções como formas micropolíticas no processo de formação docente.

É claro que, ao discutir sobre as emoções, também estou dissertando sobre crenças e identidades, bem como vimos na esteira discursiva de Gee ([1999] 2005). Assim, acredito que a escolha por um foco não exclui essa interligação. O que ela produz, a meu ver, é um recorte temático que preze por um rigor analítico no lugar de uma explanação teórica extensa cujo fôlego investigativo requereria um espaço-tempo de pesquisa maior do que uma dissertação pode gestar.

Tecidas essas considerações, podemos reconhecer também que o engajamento de Barcelos (2013) quanto ao seu interesse de pesquisa na área da LA tem encontrado feliz ressonância em estudos inseridos em diferentes epistemologias. No âmbito da formação docente, é positivo constatar uma linha de trabalhos resultantes de pesquisas baseadas em práticas de sala de aula e situações de estágios supervisionados (MILLER et al., 2008; MARTINS; SOUZA; ARAGÃO, 2015; SOUZA; ARAGÃO, 2017, entre outros exemplos), procurando criar inteligibilidade(s) sobre o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem.

Para entendermos esse empreendimento socioconstrucionista das emoções, o campo da Antropologia é um caminho fértil. Mais especificamente, o esforço de investigação da antropologia das emoções (REZENDE; COELHO, 2010) explora um sentido não universalista e não essencialista deste construto, buscando compreender sua

potencialidade micropolítica. Começamos, então, nossa incursão pelo terreno antropológico.

3.2

A socioconstrução das emoções: espraio por campos antropológicos

A convicção de que os sentimentos têm uma natureza universal faz parte do senso comum ocidental, que os considera um aspecto da natureza humana marcado pelas ideias de "essência" – no sentido de uma universalidade invariável – e de "singularidade" – como algo que provém espontaneamente do íntimo de cada um. Fazer uma "antropologia das emoções" é colocar em xeque essas convicções, tratando-as como "representações" de uma dada sociedade. (REZENDE; COELHO, 2010, p. 5)

O excerto acima sumariza a tese com a qual um olhar antropológico das emoções questiona a sua antítese. Para Claudia Rezende e Maria Claudia Coelho (2010), a tese antropológica é a de que nossos entendimentos sobre emoções são construções socioculturais e historicamente (re)configuráveis. Já a antítese em questão é a de que as emoções seriam, na verdade, fruto de uma “essência universal”, sendo precipuamente motivadas por razões psicobiológicas de cada indivíduo. Segundo as antropólogas, este segundo entendimento é tão arraigado que há muito cientistas sociais vinham tratando as emoções de forma secundária. A meu ver, esta é uma percepção crítica percebida também por linguistas, conforme vimos por parte de Barcelos (2013).

As autoras localizam, então, um movimento de mudança paradigmática em efervescência nos Estados Unidos, a partir da década de 1970. O que chamam de “abordagem interpretativa” passa a ganhar relevo nesse período, na medida em que se amadureceu um entendimento de que cada cultura atribui sentidos específicos para determinadas emoções, ligando-as a concepções sobre o próprio indivíduo em sintonia com “esferas da moralidade, da estrutura social e das relações de poder” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 6).

Já na década de 1980, elas identificam uma interpretação mais relativista do que a primeira, pois salientam que aquela ainda mantinha uma assunção de que a cultura *só mediaria* o desenvolvimento das emoções. Em face da emergência de estudos sobre a construção sociocultural da própria subjetividade, as emoções passam a ser vistas como práticas ideológicas localmente produzidas – não só mediadas por um meio cultural. Nesse caso, Rezende e Coelho (2010, p.6) sublinham que “a separação antes feita entre estados subjetivos e sentimentos sociais foi problematizada”.

Mais recentemente, elas verificam uma concepção antropológica a que se referem como contextualista. A meu ver, as antropólogas estão falando de uma noção não determinista de cultura. Estudos antropológicos mais contemporâneos vêm, segundo elas, compreendendo que conceitos subjacentes a emoções podem ser mais produtivamente analisados de uma forma mais pragmática. Então, essa perspectiva contextualista tem por objetivos:

mostrar como o próprio significado das emoções varia dentro de um mesmo grupo social dependendo das circunstâncias em que se manifestam, e atentar para as consequências da expressão dos sentimentos nas relações sociais e de poder. (REZENDE; COELHO, 2010, p. 7)

No Brasil, as autoras nos remetem à década de 1990 como um marco de maior interesse pelo estudo das emoções sob um campo de investigação próprio, inserido nas ciências sociais de modo mais amplo. A fim de melhor explicar como as emoções têm sido avaliadas sob um panorama socioconstrucionista e dinamicamente contextual, Rezende e Coelho (2010) nos apresentam um apanhado de crenças (as quais chamarei de Discursos com base em Gee, 2005) em circulação no senso comum ocidental, calcados em uma concepção psicobiológica. Dentre os fios dessa rede discursiva, elenco três das ideias discutidas pelas autoras, seguidas de suas problematizações socioconstrucionistas.

Um Discurso psicobiológico recorrentemente difundido liga-se à relação entre emoções e corpo, segundo o qual a produção de hormônios é o grande mecanismo responsável por desencadear ou afetar as nossas emoções. Na contramão desse Discurso, Rezende e Coelho (2010) problematizam algumas crenças subjacentes. Para tanto, ponderam que a própria ciência não é um campo neutro, ou seja, as postulações científicas são permeadas por relações de poder que disputam um espaço de legitimidade e de credibilidade no debate social. Ao longo do pensamento filosófico ocidental, as pesquisadoras também pontuam diferentes interpretações sobre o corpo, as quais nem sempre diferenciavam – não em termos de substâncias hormonais – os corpos feminino e masculino, como elas verificam na Grécia Antiga. Uma maior distinção, elas arrematam, passa a tomar impulso a partir do século XIX, percorrendo o século XX até os dias atuais, a exemplo do que as estudiosas citam sobre os trabalhos empreendidos por Michel Foucault³³ em torno do exercício de poder sobre nossos corpos.

³³ A obra foucaultiana *Vigir e punir: nascimento da prisão* é a que figura nas referências bibliográficas de Rezende e Coelho (2010) para embasar a citação de tal exemplo.

Em decorrência desse primeiro Discurso apontado, somos levadas/os a uma noção essencialista de emoções, como intrínsecas ao ser humano. As antropólogas contestam tal assertiva afirmando que nossas memórias afetivas estão sempre vinculadas a um dado contexto interacional, ou seja, não são qualidades inatas e independentes de uma interação social em particular. Acrescentam, ainda, que o nosso aprendizado linguístico começa desde muito cedo na infância, o que torna complexa a tarefa de distinguir “sentimento de sua percepção e expressão” (ibid., 2010, p. 14).

O terceiro Discurso escolhido, aqui, é concernente ao que questionam a respeito de emoções como impulsos reativos, que fugiriam ao nosso controle. Elas argumentam que, também na infância, internalizamos “como, quando e com quem” expressar certos sentimentos, de sorte que é muito difícil traçar um estágio dito “puro, espontâneo, inicial” de expressão de nossas emoções (ibid., 2010, p. 15). Contudo, postulam que certas situações nos instam, mais explicitamente, a demonstrar determinadas emoções vistas como mais apropriadas, ou até mais espontâneas, podendo variar de caso a caso numa concepção mais contextualista (conforme foi salientado aqui). Consideremos uma situação de aula acadêmica, por exemplo. Ainda que uma dada figura docente espere que seus pares discentes mantenham uma atitude mais sóbria em sala de aula, outras/os professoras/es podem ter a expectativa de uma aula mais alegre e interativa. Assim, a emergência de emoções em uma aula é, em grande medida, tributária da relação negociada por suas/seus participantes.

Tais considerações preliminares nos ajudam a compreender melhor um segundo estágio interpretativo: entender as razões que motivam a análise antropológica sobre as emoções como formas micropolíticas. Neste caso, privilegio uma emoção que, segundo as autoras, muito impulsionou os estudos antropológicos nesta seara micropolítica: a emoção da amizade. Nesta dissertação, articulo as considerações de Rezende e Coelho (2010) com as do filósofo Francisco Ortega (2000), a respeito do que este encaminha por “política da amizade ética”.

3.2.1

A micropolítica das emoções: potencialidades da relação amizade e ética

[...] a amizade foi, durante muito tempo, pouco estudada pelas ciências sociais, pois era considerada uma relação muito subjetiva, voluntarista e pouco estruturada por regras sociais, contrastando assim com o domínio do parentesco, tema consagrado na antropologia. (REZENDE; COELHO, 2010, p. 36)

Lembro de sempre brincar de escolinha com o meu melhor amigo (que hoje também é professor), e a gente sempre se revezava nos papéis de aluno e professor. Lembro disso com muito carinho. A gente realmente se esforçava pra isso, fazendo pesquisas e montando planos de aula. Acho que foi a partir daí que tive a certeza de que precisava ensinar. (Manuela, Quadro 1, linhas 3-7, p. 29-30 deste estudo)

Como Rezende e Coelho (2010) delineiam, a amizade foi longamente posta em segundo plano como interesse de pesquisa devido a uma alegada complexidade analítica em comparação ao construto “parentesco”. Elas sugerem que tal entrave epistemológico se deu por uma espécie de ambiguidade do termo, podendo ser considerado um sentimento e uma relação ao mesmo tempo.

Esse desprezo inicial começa a mudar a partir da década de 1980 no horizonte ocidental. As antropólogas baseiam seu argumento em um breve panorama de como a amizade começou a ser abordada em diferentes estudos da área. De forma geral, elas destacam um fio condutor que perpassa tais incursões investigativas: a amizade é, sim, uma relação afetiva com certo teor de escolha subjetiva, mas que também responde a “significados, normas e valores culturalmente definidos” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 38). Assim, essa compreensão sobre a amizade permite que concebamos outras emoções, tais como “amor, admiração, solidão etc.”, como sendo duplamente subjetivas e sociais.

O referido hibridismo semântico leva as pesquisadoras a deter sua atenção sobre o binômio “hierarquia-igualdade” nas relações afetivas (REZENDE; COELHO, 2010, p. 39). Apoiadas nos estudos de abordagem contextualista de antropólogas estadunidenses, quais sejam, Catherine Lutz e Lila Abu-Lughod, as pesquisadoras brasileiras se alinham àquelas no sentido de que “a emoção seria algo que existiria somente em contexto, emergindo da relação entre os interlocutores a ela sempre referida” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 40). Tal postulado passa a sustentar uma definição de “micropolítica da emoção”:

capacidade para dramatizar, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual. É assim, então, que as emoções surgem perpassadas por relações de poder, estruturas hierárquicas ou igualitárias, concepções de moralidade e demarcações de fronteiras entre os grupos sociais. (REZENDE; COELHO, 2010, p. 40)

Com o intuito de explicitar a operação desse tipo de micropolítica, as autoras realizam um conciso mapeamento teórico-metodológico a respeito de como as emoções

têm sido interpretadas levando em conta relações de poder e macrorrelações sociais. Dentre os estudos de caso por elas reportados está um desenvolvido pelo filósofo Adam Smith, na obra *Teoria dos sentimentos morais*, na qual se detêm na análise realizada sobre a emoção de simpatia. O ponto-chave da obra é desvelar a “lógica da simpatia”, ou seja, “em que situações estaria o ser humano mais propenso a identificar-se com o sofrimento alheio – na desgraça ou no sucesso?” (ibid., 2010, p. 42). Em sua leitura, identificam um entrelace temático atinente a essa questão, qual seja, a relação entre emoções, posições sociais e alteridade. As antropólogas afirmam que sentimentos tidos como morais estão na interface entre a subjetividade e a alteridade. O sofrimento alheio, por exemplo, pode gerar compaixão, indiferença e prazer em função das relações macrosociais em jogo em uma dada interação. Segundo elas, um tipo de critério macrosocial possível é o de demarcação de fronteiras entre “nós” e “os outros”, um “trabalho de inclusão/exclusão social” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 41).

Animado com tal potencialidade exploratória micropolítica das emoções, eu a vinculo ao processo de (trans)formação docente muito motivado por minha própria experiência. Percebo que, da minha amizade com Manuela e da nossa experiência afetiva com a docência desde a infância, é também estabelecida uma relação de identificação interpessoal que, ao mesmo tempo em que estreita nossos laços, afrouxa ou desata “outros fios” com os quais nós terminamos por marcar fronteiras de exclusão: queremos nos alinhar a “esta(s)” e não “àquela(s)” pessoas e práticas, por exemplo.

Se nós realizamos o referido procedimento de inclusão e exclusão, eu preciso tornar saliente como estou entendendo tal relação social de amizade. Para tanto, alinho-me à discussão proposta pelo filósofo Francisco Ortega (2000) e sua concepção de “política da amizade ética”. Seu empreendimento analítico é articulado às críticas de filósofos antiessencialistas, principalmente as de Hannah Arendt, Jacques Derrida e Michael Foucault. O autor declara recorrer a esta linha filosófica por enxergar nela uma convergência e um caminho alternativo a formas tradicionais de pensar a ação política.

Para Ortega (2000), a democracia ocidental é, em grande medida, construída em moldes despolitizadores. Ele chega ao entendimento de que o sistema democrático representado por partidos remonta a uma história de ficção de participação e de contribuição, que pode ser sintetizada pelo conceito arendtiano de “principado democrático”: uma espécie de legitimação de revezamento ou trocas de poder de elites oligárquicas (ORTEGA, 2000, p. 16). Em última análise, esse principado alimenta e sustenta uma crença muito forte, segundo a qual “os assuntos políticos representam, no

fundo, uma carga, um fardo indesejável, e que o objetivo da política se encontra além do político mesmo, ou seja, no espaço privado” (ORTEGA, 2000, p. 18).

A veia genealógica de Foucault sobre a subjetividade, por exemplo, incita Ortega (2000, p. 32-34) a apostar nos signos da contingência, da diferença, da criatividade, da experimentação, do acontecimento como elementos capazes de mobilizar vias outras de sociabilidade e de política. Em sintonia com uma “vontade de jogo” manifestada por Ortega, coaduno com a concepção segundo a qual política é uma prática que

pode irromper em qualquer lugar, nas organizações de base, nos conselhos revolucionários, na mídia, na arte, *ou na amizade como exercício do político, sempre que os indivíduos se inserem no mundo pela palavra e pelas ações e dão início a algo novo e inesperado.* (ORTEGA, 2000, p. 42, grifos meus)

Na esteira do pensamento de Derrida, Ortega (2000, p. 56) nos leva a conceber a amizade como metáfora alternativa ao que ele classifica como formas antigas, arraigadas, prescritas de relação institucionalizada, tais como “a família e o matrimônio”. Ele distancia a amizade, portanto, de sentidos de metáfora familiar ou fraternal que, historicamente, têm sido forjados para fundamentar uma “lógica universalista” ligada a “estratégias de políticas nacionalistas, patriotas, chauvinistas, etnocêntricas”³⁴ (ORTEGA, 2000, p. 62). Sua proposta de política da amizade caminha, então, para uma defesa ética.

Tal defesa política e ética de amizade é construída em oposição a uma clássica crença de que deveríamos procurar nos nossos amigos o nosso próprio espelho. A amizade ética não deve ser confundida com uma noção de intimidade que busca a reciprocidade como espécie de “troca de favores”. Ortega (2000) questiona noções de amizade alicerçadas em uma extrema identificação, simetria e convergência relacional. Segundo o pensador, a ética da amizade reconhece as relações de poder da vida social e

³⁴ De forma didática, é de se pensar na atualidade e pertinência desta asseveração de Ortega (2000) quando nos deparamos, por exemplo, com uma cena político-institucional, em ampla divulgação e circulação midiática, na qual o atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, mistura laços políticos, familiares e militares em discursos responsivos às funções e implicações do cargo de chefe de Estado que ocupa, preferindo fazer menção a seus filhos homens (entre os quais três exercem cargos políticos atualmente) como “01, 02, 03, 04” (forma convencional militar de tratamento).

Cf. Leia íntegra do discurso de Bolsonaro após demissão de Moro. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/04/24/leia-integra-do-discurso-de-bolsonaro-apos-demissao-de-moro.htm>>. UOL. Acesso em: 14 mai. 2020.

Ver também: MOREIRA, João Almeida. 01, 02, 03: filhos dão cada vez mais dores de cabeça a Bolsonaro. Disponível em: <<https://www.dn.pt/edicao-do-dia/10-dez-2018/01-02-e-03-filhos-dao-cada-vez-mais-dores-de-cabeca-a-bolsonaro--10291704.html>>. **Diário de Notícias**. Acesso em: 14 mai. 2020.

representa um esforço interativo para não transformá-las em “estados de dominação”. Em suma, a prática reflexiva de uma amizade ética envolve “falar de pluralidade, experimentação, liberdade, desterritorialização” (ORTEGA, 2000, p. 89). Ela não pretende ser colonizadora da subjetividade alheia.

Diante dessas potencialidades levantadas por vias antropológicas e filosóficas, operacionalizo um sentido de amizade ética como propulsor de outras possibilidades de emoções micropolíticas que caminhem para instâncias de resistência consoante o processo de (trans)formação docente. Desse modo, alinho-me ao engajamento teórico-prático da área da Pedagogia Crítica (FREIRE, [1996] 2013; [1968] 2011; hooks, [1994] 2013;) para operacionalizar esse objetivo.

3.2.2

Emoções micropolíticas de resistência: considerações crítico-pedagógicas

Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo (...) Entrando na classe determinados a apagar o corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno, mostramos por meio do nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula. (hooks, [1994] 2013, p. 253)

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, [1996] 2013, p. 138, grifos do autor)

Corpo e mente, seriedade e afetividade. bell hooks e Paulo Freire nos falam de duas espécies de pares opositivos que são tanto mais problemáticos quanto mais cerceadores de uma convivência emancipadora, prazerosa e afetiva na relação docente-discente. Sob uma perspectiva crítico-pedagógica, portanto, a paixão e o afeto não devem ser alheios a práticas educativas. Mas será que os binômios mencionados estão circunscritos à área pedagógica?

Como aprendemos com bell hooks, especificamente em “dualismo metafísico ocidental”, podemos considerar que não. Essa cisão limitada e limitadora de possibilidades excede o âmbito educacional. Ela remonta, antes mesmo, a uma longa

história filosófica ocidental alimentadora de um sem-número de dualismos³⁵ encapsuladores, entre os quais poderíamos falar também de razão e emoção, racionalismo e mitologia, homem e mulher, público e privado, relativismo e essencialismo etc. A sala de aula, portanto, não é um espaço exclusivo de (re)produção dessa ordem filosófica binária.

Conscientes das sérias implicações políticas desse ideal dicotômico, bell hooks e Paulo Freire caminham em direção a uma prática transformadora e anti-hegemônica. Na perspectiva crítico-pedagógica, pensar o lugar do corpo e das emoções é assumir um necessário ato político em prol de relações mais democráticas e integrais na experiência educativa. É nesse panorama que vislumbro o tratamento de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente. Passo, então, a elaborar um pouco mais a respeito dessa articulação investigativa, sem com isso querer pressupor, aqui, uma exposição exaustiva desta instigante discussão.

3.2.2.1

A história é tempo de esperança, não de determinismo

Para o nosso patrono educacional, a esperança é uma força necessária para o fundamento de uma perspectiva *inacabada* de nossas relações históricas. Segundo o professor, uma leitura determinista da história e fatalista do futuro é incoerente com uma ação para mudança no fazer educativo. Com o alfabetizador, a falta de esperança – seja ela pautada em um posicionamento de direita ou de esquerda, ele arremata – pode nos levar a uma negação da própria ideia de história, posto que esta passa a ser tida como um tempo “pré-dado” em vez de “*problematizado*” (FREIRE, [1996] 2013, p. 71). Para Freire, “[o]nde há vida, há inacabamento” (ibid., [1996] 2013, p. 71).

O autor nos adverte, porém, de que ele não está falando de uma “educação dos anjos” (ibid., [1996] 2013, p. 37), rebatendo imediatamente qualquer tipo de indagação que o acusaria de ser um sonhador acrítico. Pelo contrário, como foi ensejado já no capítulo 2 desta dissertação, Freire não se descreve como alguém desacoplado deste mundo. Ele sustenta criticamente o entendimento de que nós estamos *com* o mundo. Como ele próprio sintetiza, “minha presença no mundo não é a de que a ele se adapta,

³⁵ Para uma ampla e didática discussão sobre dualismos presentes em projetos discursivos de identidades, sob perspectivas de (pós-)modernidade, ver Stuart Hall ([1992] 2019). Já uma instigante reflexão sobre o assunto no campo de estudos da linguagem pode ser encontrada com Helena Martins ([2004] 2011), que nos fala, em vez de dualismos, sobre uma tríplice orientação filosófica ocidental subjacente a entendimentos de linguagem em curso, a saber: uma realista, uma mentalista e outra pragmática. São leituras provocadoras e imperdíveis.

mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (ibid., [1996] 2013, p. 53, grifo do autor). Em outras palavras, o ativista propõe uma defesa crítica da esperança que nos conclama a agir, a repudiar discriminações, por exemplo, de raça, de classe e de gênero (ibid., [1996] 2013, p. 37).

Portanto, acreditar na esperança não significa esperar que as coisas se resolvam singela, natural ou metafisicamente. A esperança é, com efeito, um ingrediente que nos ajuda a construir e mobilizar um projeto educativo baseado em uma práxis, tal como bell hooks (assumidamente conhecedora e alinhada crítica às palavras freireanas) a define: “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (hooks, [1994] 2013, p. 26). Em *Ensinando a transgredir*, bell hooks ([1994] 2013) torna patente, em diversos momentos, a grande importância que a leitura das obras freireanas representou em seu contínuo processo de conscientização crítico-reflexiva, chegando a chamá-lo de “um mentor e um guia” (ibid., [1994] 2013, p. 15) tamanha é a sua familiaridade com o ativismo do nosso saudoso-presente patrono brasileiro. Ela argumenta que o próprio professor abre espaços para questionamentos, ao que ela, como pensadora crítica, vê como possibilidade de críticas construtivas. Em um capítulo especialmente intitulado *Paulo Freire*, uma de suas críticas recai sobre uma linguagem sexista do autor em seus primeiros escritos, precipitando o que ela problematiza de igualação de “liberdade” com “experiência da masculinidade patriarcal” (ibid., [1994] 2013, p. 69), pois não se tratam da mesma coisa, ela pondera. No entanto, ela faz questão de enfatizar que “questionamento crítico não é o mesmo que rejeição” (ibid., [1994] 2013, p. 70), sobretudo porque reporta ter se visto mais incluída nas palavras de Freire do que nos primeiros livros feministas que leu, os quais ela diz que mais expressavam “um certo tipo de sensibilidade burguesa branca” (ibid., [1994] 2013, p. 73).

3.2.2.2

Alegria, prazer e entusiasmo: um esforço coletivo e contra-hegemônico

bell hooks, por sua vez, reforça ainda mais a importância de reconhecermos nossos atravessamentos identitários. Sob uma pedagogia crítica feminista³⁶, a professora

³⁶Poderia ser indagado, aqui, se me declaro um homem feminista. Com base em minha leitura de *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, também de bell hooks ([2000] 2019), eu acredito que é mais politicamente crítico eu falar que procuro praticar uma *masculinidade feminista*, pois também comungo da ideia de que a luta por justiça social deve passar por um lugar de problematização do patriarcado como sistema de dominação sexista e outras opressões de raça, sexualidade, classe social. Sistema esse que me favorece estruturalmente na posição de homem branco cisgênero, ainda que

engajada é certa no seu apontamento sobre os perigos de nós, docentes, procedermos a um trabalho de cisão de corpo e mente em sala de aula. A crítica cultural se apoia na sua própria experiência como estudante negra antes da integração racial nos Estados Unidos e, posteriormente, como graduanda e professora universitária ocupando um espaço de supremacia branca.

A escritora explica que, antes da política racial segregacionista, as relações com suas professoras do ensino fundamental (sim, ela pontua uma maioria feminina) a ensinavam a tomar gosto pelos estudos, a se entender como produtora de saberes e aprender a “resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (ibid. [1994] 2013, p. 10). Se em sua casa diz ter sido obrigada a se conformar a práticas colonialistas, na escola só para negras/os podia ter o prazer de se reinventar (ibid., [1994] 2013, p. 11). Em suma, hooks assinala sua experiência educacional à época como fortemente política, anticolonial e antirracista.

Após a derrubada institucional desta prática segregacionista, a então estudante se viu em uma realidade educativa bem distante de um sentido anti-hegemônico de educação que experienciara. Nas escolas dessegregadas, declara que “o conhecimento passou a se resumir à pura informação” (ibid., [1994] 2013, p. 12). hooks descreve ter convivido com vários pressupostos racistas³⁷ de professores brancos. Tal choque de realidades tornou flagrante, para ela, a diferença entre educação como prática da liberdade e educação como reforço de dominação.

Na universidade, ainda como graduanda, volta a se deparar com uma atmosfera despolitizante, essencialmente bancária e tediosa. A expressão “educação bancária” é cunhada por Paulo Freire por ocasião da obra *Pedagogia do Oprimido*. Considerada uma das mais conhecidas, senão a mais emblemática, críticas tecidas pelo autor, essa expressão é criada para problematizar uma concepção de educação como expediente de transferência de conteúdos. Conhecimento se torna informação a ser depositada, memorizada e repetida por discentes. Não há lugar para uma construção coletiva, questionadora e crítica de conhecimento na “educação bancária”. A educadora bell

homossexual. Com base nas considerações de Beatriz Bagagli (2005, p. 13), eu quero salientar por *cisgênero* que me identifico com o gênero “homem” que me foi atribuído “compulsoriamente em virtude da morfologia genital externa” do meu corpo.

³⁷ Penso que uma ilustração bem representativa e explícita de pressupostos racistas a que bell hooks possa estar se referindo, por parte de algumas/uns docentes brancas/os, pode ser aludida à personagem Senhorita Morello, da série estadunidense *Todo mundo odeia o Chris*. A Srta. Morello, com alegadas boas intenções, procede a uma objetificação reiterada de seu aluno Chris, ao lhe atribuir estigmas ligados ao consumo de álcool, abuso de substâncias psicoativas, limitação intelectual, entre outras pressuposições racistas.

hooks se apropria dessa expressão, em *Ensinando a transgredir*, para criticar o modelo bancário de educação praticado por certas vozes docentes em sua experiência na escola e na universidade.

Ademais, se “de tudo fica um pouco” (como diz o poeta Drummond), bell hooks afirma ter aprendido sobre o tipo de professora que não gostaria de ser. A maior de parte de seus professores, segundo ela, deixava muito a desejar no quesito comunicação e tratava suas práticas pedagógicas como “rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder” (ibid. [1994] 2013, p. 14).

Mais tarde, já na posição de professora universitária, assume ter baseado sua prática no engajamento político e apaixonado do ensinar por parte de suas professoras negras do ensino fundamental, na práxis freireana e na pedagogia crítica feminista. Desse modo, o resgate pelo entusiasmo, prazer e alegria se tornam nortes orientadores do que encaminha como pedagogia engajada, com ênfase no bem-estar: uma abordagem holística que leva em conta os grupos docente e discente como seres integrais – constituídos por mente, corpo e espírito.

Com hooks, não podemos supor que o entusiasmo surge de um simples querer. A professora considera que é preciso haver um esforço coletivo, ou seja, não deveria estar apenas nas mãos docentes transformar uma atmosfera educativa em um lugar prazeroso para as partes envolvidas. Nesse sentido, sustenta que são imprescindíveis atividades pedagógicas que permitam a docentes e discentes perceber conexões entre seus aprendizados e experiências de vida, ou seja, um reconhecimento dos atravessamentos entre o público e o privado. Além disso, sugere que é preciso abrir mão de uma postura docente que reduz a identidade discente a um *status* de “mente objetiva – livre de experiências e parcialidades” (ibid., [1994] 2013, p. 29). Em alinhamento com Freire, hooks assevera que discentes *não* são recipientes de informações. *São gente, pessoas complexas*, que devem ter uma participação ativa em suas tomadas de consciência no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.2.3

Humildade e afetividade: bases para um diálogo propositivo e holístico

Segundo Freire ([1968] 2013, p. 111), a educação é uma prática dialógica por excelência. Desse modo, o diálogo deve permear todo o processo pedagógico, desde a seleção de conteúdos programáticos até o tratamento interpessoal. Para tanto, defende que haja humildade no trato das partes envolvidas. Do contrário, a arrogância, a briga e

a polêmica – ingredientes antidialógicos, segundo o educador – podem ganhar a disputa discursiva e silenciar as vozes em interação.

Nos termos de bell hooks, uma postura de humildade e respeito pode dar lugar a confrontos propositivos das diferenças em sala de aula. No que se refere ao atravessamento entre raça e classe social, a professora insiste que nós, docentes, devemos valorizar a inclusão da experiência pessoal em sala de aula. Ela se opõe veementemente a uma prática essencialista segundo a qual a discussão em torno de experiências individuais poderia perturbar uma ordem social da sala centrada na autoridade docente. Esse essencialismo dá margem a práticas que veem o silêncio e a obediência como normas a ser seguidas pelo corpo discente.

Assim, uma educação que descorporifica docentes e discentes é avessa a um diálogo na acepção construtiva do termo: abertura à dissensão, ao confronto de interesses, de modo que as pessoas se sintam à vontade para expor suas particularidades e saberes. Em decorrência, há um silenciamento de como o próprio conhecimento não é igualmente distribuído (hooks, [1994] 2013, p. 236). Nesse cenário, o medo de abordar questões em torno de classe social, por exemplo, impera como um instrumento coercitivo de poder, que se opera em via dupla.

A via é dupla do seguinte modo: por um lado, discentes acabam por se furtar de trazer à tona assuntos tocantes à classe social com medo de constrangimentos ou retaliações por parte de seus colegas de classe e docentes. O silêncio, a obediência, o comedimento tornam-se, assim, práticas desejáveis ou apropriadas sob a justificativa, muitas vezes tácita, de não perturbar o ânimo coletivo ou uma sobriedade desejável, sugere a autora. Por outro lado, docentes também agem (ou não) de certa forma por medo de perder um *controle* de sala de aula. Nessa situação, o medo

leva os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente. É esse medo que conduz os professores, coletivamente, a investir no decoro burguês como meio de conservar uma noção fixa de ordem, de garantir que o professor tenha autoridade absoluta. Infelizmente, esse medo de perder o controle molda e informa o processo pedagógico docente na medida em que atua como barreira que impede todo envolvimento construtivo com as questões de classe social (hooks [1994] 2013, p. 249).

Para Freire, esse medo também emerge como um temor assimétrico à liberdade. Em uma relação de opressão, acredita que o grupo oprimido tem medo de assumir a liberdade por conta de mais complicações opressoras decorrentes, enquanto o grupo opressor tem “medo de perder a ‘liberdade’ de oprimir” (FREIRE, [1968] 2011, p. 45).

Penso que é na contramão deste medo coercitivo que Freire nos fala sobre a afetividade como elemento necessário à prática docente.

Como vimos na abertura deste subcapítulo, o professor não dissocia o que chama de afetividade e seriedade docente. Tal como bell hooks, Freire não acredita que o fazer educativo deva ser construído como sinônimo de sisudez e sobriedade, em uma pressuposição de que tais signos refletem uma imagem de seriedade do trabalho educativo. Para o educador brasileiro, a afetividade está no reconhecimento de que a prática educativa é essencialmente humana. Ela não significa, portanto, uma espécie de leniência ou favoritismo por esta/e ou aquela/e discente, desde que não percamos um sentido ético implicado na nossa autoridade docente. Assim, Freire acredita que um rigor metodológico constantemente reflexivo é senão motivo de alegria e esperança no fazer educativo.

3.3

Vamos recapitular?

Neste capítulo, busquei delinear como esta dissertação conjuga as áreas da Linguagem, da Antropologia, da Filosofia e da Pedagogia Crítica para fundamentar um horizonte teórico de entendimento sobre as emoções como formas micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente. Com base em um viés indisciplinar e discursivo de linguagem, pudemos compreender como a relação docente-discente abarca um trabalho de reconhecimento discursivo de construção de identidades do qual as emoções também fazem parte.

A Antropologia ofereceu um norte orientador para focalizarmos uma perspectiva socioconstrucionista e micropolítica das emoções. Em outras palavras, o tratamento das emoções aqui busca criar entendimento(s) acerca da prática *interpessoal* docente-discente, com atenção para as implicações decorrentes das relações de poder e de resistência em jogo. Não é meu enfoque, portanto, analisar questões macropolíticas no que tange a políticas educacionais ou políticas públicas, por exemplo, muito embora eu reconheça que são temas interconectados.

Além disso, este estudo possui um *cunho* (auto)etnográfico. Desse modo, é relevante perceber como uma linha antropológica vê na amizade uma interessante potência micropolítica, o que me é muito caro já que uma das coparticipantes deste estudo é minha amiga de longa data e nossa amizade se enreda no nosso processo de (trans)formação docente (como vimos no capítulo anterior). Sob um viés

antiessencialista, afasto-me de sentidos de amizade calcados em extrema simetria e identificação interpessoal, para dar lugar ao reconhecimento de heterogeneidades. Para tanto, recorro aos pressupostos da Filosofia para operacionalizar um sentido de amizade ética.

Felizmente, a amizade não existe no singular. Há outras emoções que também podem atuar como micropolíticas no processo educativo. Em vista disso, demos as mãos a grandes representantes da Pedagogia Crítica, a fim de concebermos como as emoções não são meros elementos intrínsecos, mas podem ser instrumentos de poder e resistência na relação docente-discente.

Isso posto, precisamos criar entendimento(s), agora, a respeito de como as emoções podem ser construídas microdiscursivamente, ou seja, nas enunciações linguísticas selecionadas por interactantes em uma dada situação de uso (como veremos no núcleo analítico mais adiante). Com Gee ([1999] 2005), vimos que nossos usos discursivos são responsivos a toda uma sorte de Discursos em circulação social. Destarte, preciso de um aparato com categorias analíticas sensíveis ao processo discursivo-interacional de construção das emoções. Por esse motivo, alinho-me ao Sistema de Avaliatividade (MARTIN, 2000; MARTIN, ROSE [2003] 2007), cujos pressupostos teórico-analíticos são informados pela área da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; BARBARA; MACÊDO, 2009; VIAN JR., 2009).

A Linguística Sistêmico-Funcional: a dinâmica discursivo-interacional de nossas avaliações

Uma análise linguística que não é baseada em uma gramática não é uma análise linguística, mas apenas um comentário corriqueiro sobre um texto: ou se apela para um conjunto de convenções não linguísticas, ou para alguns traços linguísticos que sejam triviais o bastante para ser acessíveis sem a gramática, como o número de palavras por sentença (mesmo assim a objetividade desses números é frequentemente ilusória); ou então, este exercício se torna hermético, no qual uma explicação é tão boa ou ruim quanto a outra³⁸

Michael Halliday, 1994, p. 42-43.

Como pudemos depreender do capítulo anterior, busco criar inteligibilidade(s) sobre a construção das emoções no processo de (trans)formação docente por uma via discursivo-interacional. Estou interessado na elaboração de análises cujos entendimento(s) ilustrem, em última instância, o uso da linguagem como importante fator de (re)construção de sentidos sobre emoções – distanciando-me, pois, de uma perspectiva essencialista ou imanente destas. Conforme já destaquei, eu trato analiticamente de emoções, afetos e sentimentos de forma intercambiável neste estudo, porque estou me detendo em suas potencialidades de significados negociados interacionalmente.

É necessário que eu explique, ainda, o uso de **negrito** e da primeira letra em maiúscula de certos termos neste capítulo em particular³⁹. Ao contextualizar brevemente alguns pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), abordo necessariamente uma miríade de terminologias e categorias analíticas. Dado o amplo leque de termos técnicos da área, acredito que o recurso **negrito** possa guiar os olhos de quem me lê no sentido de melhor localizar textualmente esses termos. Quanto ao recurso da inicial maiúscula, eu o utilizo quando trato de categorias analíticas que serão operacionalizadas por mim nas análises e que se referem a subsistemas dentro do grande Sistema de

³⁸ Minha tradução de: “A discourse analysis that is not based on grammar is not an analysis at all, but simply a running commentary on a text: either an appeal has to be made to some set of non-linguistic conventions, or to some linguistic features that are trivial enough to be accessible without a grammar, like the number of words per sentence (and even the objectivity of these is often illusory); or else the exercise remains a private one in which one explanation is as good or as bad as another”.

³⁹ Eu quero dizer que, na seção analítica, por exemplo, o recurso do **negrito** não será empregado com esse fim; mas sim para dar ênfase a certos sentidos para os quais chamarei atenção, ligados a usos (para)linguísticos em determinados trechos avaliativos.

Avaliatividade (MARTIN; 2000; MARTIN; ROSE, [2003] 2007) a que recorro como aporte microanalítico neste estudo, como discutirei neste capítulo.

4.1

O jogo entre texto e contexto para a LSF

Dando prosseguimento à nossa discussão, faço uma pergunta: como a linguagem toma forma e relevância em nossas práticas discursivas? Pelo ângulo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), estamos autorizadas/os a falar que nossos usos linguísticos são materializados por meio de textos, “desde um gesto, uma palavra, a todo um discurso” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 90). Assim, podemos entender textos como unidades de sentidos que cumprem funções ou propósitos comunicativos. Como produtos socioculturais, nossos textos estão intrinsecamente ligados aos seus contextos de produção e de uso (VIAN JR., 2009).

Por contexto, a LSF nos oferece duas formas pelas quais podemos interpretá-lo. A primeira é conhecida como **contexto de situação (ou registro)**. Como o termo sugere, esta é uma dimensão mais microssituada, que nos indica um repertório de possibilidades léxico-gramaticais tidas como apropriadas em cada registro de uso. Essa indicação do que é (ou não) apropriado se dá em função de três tipos de variáveis: (i) **campo**: tópico interacional; (ii) **relações**: relações de poder e de solidariedade entre as pessoas na interação; (iii) **modo**: meio de expressão linguística (escrito, oral, híbrido etc.) (MARTIN, 2000; EGGINS, 2004; THOMPSON, [1996] 2014).

Cada uma das variáveis apresentadas acima corresponde a três metafunções que o semioticista Michael Halliday (1994) propõe em sua teoria sistêmico-funcional a respeito de como ele concebe o uso da linguagem. A variável de **campo** se liga à **metafunção ideacional**: refletimos sobre um estado de coisas ao nosso redor; já a variável de **relação** se associa à **metafunção interpessoal**: agimos sobre esse estado de coisas; e a variável de **modo** está aliada à **metafunção textual**: organizamos nossas ideias de modo socialmente relevante, qual seja, através de textos ou unidades semânticas (HALLIDAY, 1994, p. 39).

Em maior ou menor grau, precisamos reconhecer a significância de cada variável e sua respectiva metafunção para fins deste estudo. À guisa de exemplo, é esperado que Manuela, Celina e eu, em nosso **campo** de ideias, organizemos nossas avaliações em torno de saberes, práticas e experiências sobre o tópico da formação docente. O nosso **modo** de expressão textual neste caso é predominantemente oral

(conversa reflexiva). Já as **relações** observadas levam em conta a posição de cada coparticipante nas relações de docência, pesquisa e amizade. Assim, meu foco de análise recai sobre a variável das **relações**, pois ela está intimamente ligada à supracitada **metafunção interpessoal** da LSF (MARTIN; ROSE, [2003] 2007), a qual nos possibilita criar maior(es) entendimento(s) sobre a construção discursiva das emoções.

4.1.1

O enfoque na interessoalidade

Segundo a teoria sistêmico-funcional hallidayana, a dimensão interpessoal nos move de uma postura reflexiva para uma mais ativa sobre o que e quem está à nossa volta (HALLIDAY, 1994, p. 39). Essa agência se refere ao fato de que, ao interagirmos, nós não trocamos apenas informações ou ideias sobre o mundo. Uma perspectiva interpessoal de linguagem significa entendê-la como prática interacional e sociossemiótica, ou seja, “com ênfase na produção de sentidos localizada na cultura e na história” (MEURER; BALOCCO, 2009, p. 1). Dessa forma, nós *agimos* interacionalmente por meio de nossas avaliações discursivas, ou seja, “de nossas posições ideológicas: valores que carregamos (conscientemente ou não), [de] perspectivas adquiridas através de nosso caminho particular através da cultura”⁴⁰, (EGGINS, 2004, p. 10).

Então, se nossos discursos são ideológicos, nossos textos (como expressão semiótica daqueles) são ideológicos também. Assim, ideologia é um construto que adquire conotação positiva ou negativa a depender do posicionamento adotado. Neste caso, Suzanne Eiggins (2004, p.11) nos leva a considerar uma importante questão política: “por questões justamente ideológicas, muitas pessoas não são educadas para identificar ideologia no texto, mas sim para ler textos como representações inevitáveis, naturais da realidade”⁴¹.

Essa discussão a respeito de ideologia também nos move a uma segunda forma de entender contexto: **contexto de cultura (ou gênero)**. A esse respeito, Romy Clark e Roz Ivanič (1997) nos instam a compreender cultura de forma diversificada:

⁴⁰ Tradução livre de: “our ideological positions: the values we hold (consciously or unconsciously), the perspectives acquired through our particular path through the culture”.

⁴¹ Idem: “for reasons which are themselves ideological, most language users have not been educated to identify ideology in text, but rather to read texts as natural, inevitable representations of reality”.

O contexto de cultura consiste de todos os valores, crenças, construções de realidade, relações e papéis sociais possíveis, seguidos de suas normas e convenções de práticas, gêneros e discursos que são, *em princípio*, disponíveis para membros de determinada cultura⁴² (CLARK; IVANIČ, 1997, p. 67, grifos meus).

Saliento o uso de “em princípio”, pois as referidas autoras assumem uma abordagem assimétrica e heterogênea para tal definição. Elas asseveram que tal repertório cultural está sujeito a diferentes dinâmicas de poder e de organização socio-histórica. Destarte, valores, crenças e práticas estão “abertos à contestação e à mudança com o passar do tempo” (CLARK; IVANIČ, 1997, p. 69). Adicionalmente, é necessário arrematar que essas esferas contextuais (de situação e de cultura) estão em diálogo constante. Sua interrelação nos convoca a entender que nossas escolhas linguísticas são até certo ponto previsíveis. Como Martin e Rose ([2003] 2007, p. 8) nos lembram, desde a infância começamos a identificar e distinguir diferentes gêneros de cultura, aprendendo como cada contexto situacional pode se desenrolar e como nele podemos interagir. Falamos em previsibilidade (não em certeza de escolhas) porque o uso da linguagem e o contexto estão em relação dialética: refletem e constroem um ao outro simultaneamente (THOMPSON, [1996] 2014, p. 10).

Então, no papel de linguista, como posso dar conta de tal dinâmica? Neste estudo, opero com a ideia de potencialidades de significados. Para tanto, articulo dois níveis analíticos: um nível sociocultural, que leva em conta discursos em circulação; e outro mais léxico-gramatical, como potencial de significados em nosso uso linguístico, “para expressarmos pontos de vista, para graduarmos a força ou foco do que expressamos e para negociarmos a intersubjetividade” (VIAN JR., 2009, p. 103). Ainda com Orlando Vian Jr. (2009), o primeiro nível citado é o que até aqui discutimos: o da **avaliação**. Já o segundo nível é chamado de **Avaliatividade**⁴³, um instrumento teórico-analítico da LSF sobre o qual passarei a dissertar.

⁴² No texto de partida: “The context of culture consists of all the values, beliefs, constructions of reality, possible social roles and relationships, discourses which are in principle available to members of that culture”.

⁴³ Vian Jr. (2009) opta pelo termo em maiúscula para sinalizar que ele se trata de um sistema. Adoto a mesma prática neste trabalho.

4.1.2

O Sistema de Avaliatividade: o entrelaçamento do afeto e da micropolítica em nossas avaliações discursivas

A AVALIATIVIDADE⁴⁴ é um sistema de significados interpessoais. Nós usamos o recurso da AVALIATIVIDADE para negociar nossas relações sociais, dizendo a nossos ouvintes ou leitores como nos sentimos sobre as coisas e as pessoas (em resumo, quais são nossas atitudes)⁴⁵ (MARTIN; ROSE, [2003] 2007, p. 26)

Conforme discutido, linguagem e sociedade andam de mãos dadas. A minha escolha pelo **Sistema de Avaliatividade** como lente analítica é consciente desse relacionamento. Como dois dos proponentes deste recurso salientam em epígrafe, a **Avaliatividade** aborda uma perspectiva atitudinal sobre o uso da linguagem. Assim, há uma ênfase sobre como nos *posicionamos* em virtude de como nos *sentimos* ou *somos emocionalmente afetados/os* por pessoas e coisas.

De acordo com Vian Jr. (2009, p. 114), a **Avaliatividade** pode ser identificada, em termos de estratos linguísticos, como um sistema em interface com os níveis da **semântica do discurso** e o da **léxico-gramática**, a qual se materializa escrita e oralmente em **nível grafo-fonológico**. Além disso, em **nível situacional**, ele também pontua que esse sistema se encontra na variável das **relações** de poder e de solidariedade (como vimos anteriormente), justamente porque esta variável dialoga com a **metafunção interpessoal** por Halliday (1994).

Com base nas articulações tecidas até aqui, podemos entender poder como um elemento constitutivo de nossas práticas discursivas. Em congruência com Clark e Ivanič (1997), temos a noção de que nossas práticas discursivas se interligam aos papéis sociais que realizamos, os quais nos relacionam a determinadas instituições sociais. Já a ideia de solidariedade nos mostra como nossos posicionamentos estão imbuídos de afetos. Segundo Martin (2000, p. 166), os recursos da **Avaliatividade** desempenham um papel fundamental na negociação de significados. Ele considera que, “[t]al como é impossível incluir sem excluir, também é impossível avaliar sem ter de lidar com a empatia e a alienação”⁴⁶.

⁴⁴ Os autores preferem usar o termo em maiúscula para indicar textualmente que este se refere a um sistema de análise.

⁴⁵ Traduzido de: “APPRAISAL is a system of interpersonal meanings. We use the resources of APPRAISAL for negotiating our social relationships, by telling our listeners or readers how we feel about things or people (in a word, what our attitudes are)”.

⁴⁶ Minha tradução de: “Just as it is impossible to include without also excluding, so it is impossible to appraise without running the gauntlet of empathy and alienation”.

Trocando em miúdos, quando nos posicionamos discursivamente, nós “abraçamos” certas ideologias e, ao mesmo tempo, “rejeitamos” outras. Nesse sentido, a própria ideia de neutralidade é posicionada ideologicamente, pois há uma escolha política de não querer se comprometer com nenhum lado de uma relação. Contudo, nossas avaliações nem sempre são tão categóricas. A depender do grau de solidariedade que compartilhamos com alguém na interação, sobre algum tópico, elas podem ser mais ou menos flexíveis/intransigentes, positivas/negativas, enfáticas/suaves. Esse *continuum* avaliativo é representado no **Sistema da Avaliatividade**, respectivamente, com base em sua tripla ramificação: os **subsistemas de Engajamento**, de **Atitude** e de **Gradação**.

Os subsistemas de **Engajamento** e de **Gradação** são recursos que buscam dar conta de graus de comprometimento e de intensidade de nossas avaliações (em uma escala de mais positiva a mais negativa) no sistema da **Atitude** (BEDNAREK, 2008, p. 14). Em linhas gerais, o **Engajamento** nos sinaliza o quão dispostos/os estamos a nos comprometer com nossas avaliações e a negociar sentidos na interação. Para tanto, podemos fazer uso de **citação direta ou indireta** em nossos discursos (MARTIN; ROSE, [2003] 2007, p. 48-52), com a atribuição avaliativa do que dizemos dada a **outra(s) fonte(s)**. Há, ainda, a opção de **modalização**, que nos permite entender uma zona intermediária entre o sim e o não (MARTIN. ROSE, [2003] 2007, p. 53-54). Tomemos o seguinte excerto de Celina como exemplo:

Devo ter descoberto ainda alguma coisa que tenha abalado minimamente e de forma ainda muito discreta a lei inquebrantável da hegemonia gramatical no ensino (Celina, Quadro 2, linhas 42-44, p. 30-32 deste estudo)

Quando Celina nos conta sobre o que classifica de descoberta, ela não o faz assertivamente. Ela diz: “*devo ter descoberto*”. Já o construto da **Gradação** nos dá como pressuposto que nossas atitudes discursivas são graduáveis. Nós podemos “aumentar ou diminuir o volume” da intensidade de nossas vozes avaliativas (MARTIN; ROSE, [2003] 2007, p. 42). Neste caso, há as categorias de **força** e de **foco**. A de **força** é aqui privilegiada por sua produtividade de sentidos nos usos das coparticipantes (como veremos nas análises). Ela é um tipo de amplificação cujos exemplos incluem categorias como: **intensificadores gramaticais** (“abalado *minimamente*”, “professorinha”) e **léxico-atitudinais** (“lei *inquebrantável*” em vez de “lei provisória/alterável/caduca”, exemplos mais suaves de possibilidades paradigmáticas de uso); **metáforas** (“as alegrias têm sempre comparecido nesse

processo” – um caso de metáfora de personificação ou prosopopeia). Em relação ao uso de “professorinha”, podemos aludir ao uso positivamente afetivo que ele carrega na conotação dada por Manuela, em referência à forma carinhosa com que seus pares discentes mais experientes se dirigiam a ela, “pois eu só tinha 15 anos e alfabetizava aqueles senhorinhos e senhorinhas” (Manuela, Quadro 1, linhas 17-18, p. 29-30 deste estudo).

Tais recursos atuam em conjunto na construção de sentidos com o **subsistema da Atitude**, o qual receberá nossa maior atenção analítica. Esta escolha se dá pela possibilidade que esse subsistema oferece de avaliarmos o grau de nossa solidariedade interpessoal com base em três construtos altamente político-afetivos: **Afeto**, **Julgamento** e **Apreciação**.

4.1.2.1

O subsistema da Atitude

AFETO é o recurso empregado para construir respostas emocionais (‘felicidade, tristeza, medo, ódio etc.’); JULGAMENTO é aplicado para construir avaliações morais de comportamento (‘ético, enganoso, corajoso’ etc.); e a APRECIAÇÃO constrói a qualidade semiótica ‘estética’ de textos/processos e fenômenos naturais (‘excepcional, desejável, harmonioso, elegante, inovador etc.’)⁴⁷ (MARTIN, 2000, p. 145-146, grifos do autor)

Como Martin (2000) nos indica acima, o **subsistema da Atitude** abarca três construtos que apontam como pessoas e coisas podem nos afetar e, assim, nos mobilizar a empregar diferentes formas de avaliação discursiva. Além disso, se nos atentarmos aos exemplos usados em parênteses, podemos entender **Afeto** como um construto que atravessa os outros dois, pois quando julgamos e apreciamos também expressamos como estamos nos sentindo. Nesse sentido, **Afeto** é concebido como um subsistema básico ou nuclear (MARTIN, 2000, p. 147). Entretanto, como podemos compreender as razões que levam proponentes desse subsistema a criar mais dois construtos terminológicos, isto é, **Julgamento** e **Apreciação**?

As noções de **alvo** e **fonte** nos ajudam a entender a distinção entre tais recursos analíticos. No caso do **Afeto**, este se refere à expressão de emoções de um “eu” em primeira ou terceira pessoa. Voltemos a algumas passagens de Manuela e de Celina, respectivamente, para uma explicação mais didática:

⁴⁷No texto de partida: “AFFECT is the resource deployed for construing emotional responses (‘happiness, sadness, fear, loathing’, etc.); JUDGEMENT is deployed for construing moral evaluations of behavior (‘ethical, deceptive, brave’, etc.); and APPRECIATION construes the ‘aesthetic’ quality of semiotic text/processes and natural phenomena (‘remarkable, desirable, harmonious, elegant, innovative’, etc.)”.

“escolhi (...) a profissão que amo” (Manuela, Quadro 1, linha 15, p. 29-30 deste estudo)

“A leitura literária não era o amor da vida de muitos dos meus alunos” (Celina, Quadro 2, linhas 54-55, p. 30-32 deste estudo)

No primeiro exemplo, Manuela avalia como ela se sente a respeito da profissão que escolheu. Ela é, ao mesmo tempo, **fonte** e **alvo** de sua expressão avaliativa, a qual é assinalada gramaticalmente em primeira pessoa do discurso: “que amo”. No segundo exemplo, Celina atribui uma falta de amor a um “eu” terceiro, qual seja, “muitos de [seus] alunos”. Em termos léxico-gramaticais, a fonte e expressão do amor tido como categoria de **Afeto** são construídas de modo morfossintático⁴⁸. Outros exemplos podem ser realizados morfologicamente, por meio de adjetivos (“paciente”, “tolerante”), de verbos (“gosto”, “amo”), substantivo (“alegria”, “angústia”) e de advérbios (“exaustivamente”, “cuidadosamente”). Cabe reiterar que, nesta perspectiva da LSF, **Afeto** é uma categoria construída sob uma escala mais ou menos positiva. Podemos falar de “angústia” como um exemplo de Afeto nesse sentido. Esta polaridade também comparece no entendimento dos outros dois subsistemas da **Avaliatividade**.

Nas categorias de **Julgamento** e de **Apreciação**, os sentimentos adquirem forte teor institucional por conta de suas altas cargas de valor ético-moral (quando julgamos) e de valor estético (quando apreciamos) (MARTIN; ROSE, [2003] 2007). Em se tratando de **Julgamento**, o **alvo** de nossa avaliação são pessoas, pois entramos em um terreno social de condutas consideradas como éticas/antiéticas e morais/imorais. Assim, nós podemos julgar as atitudes de alguém em termos de **estima social** (admiração ou crítica) e de **sanção social** (elogio ou condenação) (MARTIN; ROSE, [2003] 2007, p. 68). Julgamentos elencados na categoria de **estima social**, segundo os autores citados, são mais brandos, isto é, os **alvos** de nossos Julgamentos se sentem mais compelidos a procurar uma ajuda terapêutica em vez de acionar dispositivos jurídico-legais. São **três** os **subtipos** de **estima social**: **normalidade** (o quão dentro ou fora de uma norma somos avaliadas/os como discentes/docentes, por exemplo?”); **capacidade** (o quão capazes somos avaliadas/os como pessoas, cidadãos/os, profissionais, por exemplo?) e **tenacidade** (o quão determinadas/os somos avaliadas/os em relação a como agimos?).

No caso da **sanção social**, porém, os autores sugerem que somos mais propensas/os a procurar uma assistência jurídica no lugar de uma terapêutica. São **dois**

⁴⁸ Sem adentrarmos muito em questões gramaticais desta natureza, podemos compreender que uma análise morfossintática leva em conta a relação de interdependência estrutural entre constituintes de uma oração.

os **subtipos** de sanção social: **veracidade** (o quão honestas/os somos avaliadas/os no que tange às nossas práticas?) e **propriedade** (o quão éticas/os somos avaliadas/os perante nossos pares profissionais ou outros segmentos sociais, por exemplo?) (MARTIN; ROSE, [2003] 2007, p. 68).

Já a **Apreciação** é um construto avaliativo cujo **alvo** são, grosso modo, **coisas**. Não falamos, por conseguinte, de caráter ético, mas sim estético. Por coisas, podemos entender objetos, práticas, processos, instituições, entre outras semioses sem corporificação humana. Ainda de acordo com Martin e Rose ([2003] 2007, p. 69-70), a **Apreciação** se estrutura em torno de **três dimensões**: **reação** (o quão cativante algo é avaliado a ponto de prender (ou não) nossa atenção?); **composição** (o quão proporcional ou complexo algo é avaliado em matéria composicional?) e **valoração** (o quão socialmente significativo ou relevante algo é?).

É imperativo lembrar que estamos tratando de *construtos*. Na esteira de Martin (2000, p. 142), devemos entender que tais categorias analíticas são expressas e, ao mesmo tempo, criadas com base em uma observação de nossas escolhas de sentidos socioculturais. Em outras palavras, elas estão sujeitas a revisitações e questionamentos, além de possuírem linhas muito tênues de significado entre si.

Portanto, é fundamental que a/o pesquisadora/or assuma um posicionamento ideológico e político, para que tenha assentada a ideia de que suas análises partem das suas interpretações teoricamente respaldadas. Como Martin sugere (2000, p. 162), nuances de sentido mais implícito ou mais explícito podem ser evocadas a depender de nossas leituras interpretativas como analistas do discurso e, como tais, não somos seres neutros. Somos ideologicamente orientadas/os (EGGINS, 2004), o que significa que sempre partimos de um ponto de vista, conscientemente ou não, como vimos. Diante desses apontamentos, passemos a um maior entendimento sobre a arquitetura metodológica deste estudo.

5

Tessitura metodológica: a conversa reflexiva com potencial exploratório

Como vimos no capítulo 2, alguns passos metodológicos já foram tomados na escritura deste trabalho. Assim, conhecemos um pouco do processo exploratório atrelado ao meu envolvimento e integração com as coparticipantes (MILLER et al., 2008), alguns dados de natureza (auto)etnográfica (ONO, 2018), bem como cuidados éticos na estruturação da pesquisa com respeito à Câmara de Ética em Pesquisa a que respondo (CEPq/PUC-Rio).

No presente capítulo, eu delinheio explanações acerca dos valores subjacentes à proposta de uma *conversa reflexiva com potencial exploratório*, o contexto de realização desta conversa e uma descrição geral do perfil multicurricular da turma de Didática de Português-Literaturas/Prática de Ensino de 2017 a que Manuela e Celina se referem na interação. Por fim, apresento a organização temática do meu núcleo analítico.

5.1

A propósito da conversa: valores exploratórios subjacentes

A Prática Exploratória (...) é uma forma de levar a cabo o trabalho de ensino-aprendizagem para que docentes e aprendizes possam desenvolver conjuntamente *seus próprios entendimentos do que estão fazendo* nos seus respectivos papéis (...), focalizando a busca por entender os fatores que afetam a qualidade de *vida* em sala de aula⁴⁹(ALLWRIGHT, 2006, p. 15-16, grifos do autor).

[N]ão esperamos obter respostas para os problemas, mas sim conviver com ‘desafios-questões’, encarando-os como tensões bem-vindas e constantes na vida de todos nós (MILLER et al., 2008, p. 162).

Na tessitura metodológica e interpretativa deste estudo, o paradigma exploratório de *busca por entendimento* é basilar. Esse aspecto epistemológico atua na contramão de uma prática prescritiva ou descritiva que promete resolver todo e qualquer problema (ALLWRIGHT, 2006; MILLER, 2008). Portanto, em vez de “problemas” a ser solucionados, a PE lança mão do termo “desafios-questões”, ou simplesmente

⁴⁹ Minha versão do seguinte trecho: “Exploratory Practice (...) is a way of getting teaching and learning done so that the teachers and the learners simultaneously develop their own understanding *of what they are doing as learners and teachers* (...) by focusing on trying to understand the factors that affect the quality of *life* in the language classroom”.

“questões”⁵⁰ (MILLER et al, 2008), para evitar uma conotação negativa geralmente associada à ideia de ‘problema’ (ALLWRIGHT, 2003 *apud* MILLER; CUNHA, 2017) e para expressar muitas vezes a espontaneidade de formulação dessas questões que, à primeira vista, poderiam não ser classificadas como “problemáticas”, no sentido de dignas de reflexão (MILLER; CUNHA, 2017). Em suma, questões “*localmente úteis*” (ALLWRIGHT, 2006) a um determinado grupo de pessoas no que tange a uma negociação de sentidos em seus próprios contextos de atuação e vivência pedagógica, sem perder de vista a *qualidade de vida* desta interrelação situada (MILLER, 2010).

Nesta perspectiva, a proposta de *conversa reflexiva* busca frisar o caráter espontâneo de questões formuladas na interação. No entanto, esta conversa não é despretensiosa. Celina e Manuela são esclarecidas quanto à gravação de nossa interação para fins científico-exploratórios. Por esse motivo, ela é uma conversa reflexiva com *potencial exploratório*. O desenvolvimento de uma conversa se diferencia, pois, daquele geralmente encontrado em uma entrevista: perguntas pré-definidas a ser seguidas, com posições mais fixas quanto a quem faz as perguntas (uma/um ou mais entrevistadoras/es) e quem deverá respondê-las (uma/um ou mais entrevistadas/os), por exemplo. Já na conversa reflexiva, exploramos questões que podem emergir da própria interação, sendo redirecionadas e/ou reformuladas por todas as pessoas envolvidas naquele diálogo.

Ainda assim, a CEPq/PUC-Rio delibera que perguntas sejam previamente detalhadas para que a Comissão tenha ciência do teor qualitativo da geração dos dados. No viés exploratório da minha pesquisa, elas cumpriram um propósito essencialmente ético e orientador. É preciso tornar explícito que elas não são perguntas que procuro sistematicamente responder no desenvolvimento deste trabalho. Para reiterar, meus *objetivos* de pesquisa são:

- (i) analisar de que modo as emoções podem ser construídas discursivamente como formas micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente;
- (ii) observar em que medida minha interação com as coparticipantes Manuela e Celina desafia Discursos (cf. GEE [1999] 2005, capítulo 3 deste estudo) fundados em essencialismos afetivos como instrumentos de despolitização e de dominação quanto à relação docente-discente.

⁵⁰ Do termo inglês “*puzzles*”, proposto por Dick Allwright em colaboração com outras praticantes exploratórias.

5.1.1

Contexto de realização da conversa

Não tende a ser tarefa fácil aquela de encontrar “brechas” convergentes na agenda da vida diária, sobretudo em função de diversas demandas pessoais e profissionais que reclamam a nossa presença em corpo *e* mente. Na tentativa de buscar algum dia/horário mais oportuno, em que nós três pudéssemos nos reunir, enviei outro e-mail (cf. Anexo 5) para Manuela e Celina. Após um vaivém de respostas, concordamos que a nossa conversa poderia se dar em minha casa, localizada em um município da Baixada Fluminense, no dia 15 de junho de 2019, às 10h da manhã.

A proposta do local é minha. Preocupado com a acústica do ambiente, qualidade do tempo de execução⁵¹ e bem-estar das docentes, considerei por bem convidá-las para uma conversa reflexiva em minha residência. Para tanto, contei com a colaboração e compreensão de minha mãe e de meu pai, com quem ainda moro. Era uma manhã de sábado, em dia e horário que muitas pessoas (se lhes for possível) esperam ter um mínimo de descanso. Às professoras Manuela e Celina, volto a assinalar que sou profundamente grato por me disponibilizar um pouco dos seus respectivos tempos.

Apresento Celina à minha mãe, e uma breve conversa se inicia. Aliás, minha mãe em muito me ajudou a prover um ambiente acolhedor às convidadas, tanto em termos interpessoais quanto em culinários, cabendo a mim a parte da organização do lugar. Companheira na confecção de minhas maquetes de escola, ela sempre recebeu muito bem colegas que vinham aqui em casa realizar trabalhos em grupo. Peço às meninas, então, que nos desloquemos da cozinha até um cômodo “coringa” da minha casa, onde uma mesa redonda nos esperava. É nesse lugar, que ora serve de varanda para estender roupas, ora de local de estudos, onde construímos nossa conversa.

5.1.2

Perfil multicurricular da turma acadêmica de Manuela e Celina

Com base nos dados apresentados pelas coparticipantes, a turma de Didática-Literaturas/Prática de Ensino na qual elas se conheceram e conviveram em 2017 possui um perfil multicurricular. A turma conta com discentes em formação docente nos cursos de Alemão, Árabe, Grego, Hebraico, Japonês, Latim e Russo.

⁵¹ Eu estava buscando evitar possíveis elementos “distratores”, tais como ruídos incessantes ou pressões externas que nos obrigassem a falar muito baixo ou a interromper a interação abruptamente. Ainda que eu more em rota de pouso de aviões, o barulho das turbinas em sobrevoos não foi um fator-problema significativo quando da escuta do áudio gravado.

Em 2017, Manuela era licencianda vinculada a um curso de letras clássicas. Tal informação é muito significativa na construção dos dados analíticos, como veremos. Celina, por sua vez, é professora-formadora do componente de língua portuguesa e literatura da dupla habilitação de licenciandas/os de tais cursos elencados acima. O outro componente, das línguas específicas de cada habilitação, é dado por outras/os docentes vinculados a cada setor departamental responsável.

5.1.3

A organização temático-afetiva do núcleo analítico

O tempo de gravação da nossa conversa perfaz um total de 2 (duas) horas 35 (trinta e cinco) minutos e 11 (onze) segundos. A primeira meia hora, aproximadamente, acaba girando muito em torno de atualizações mútuas sobre a vida pessoal-profissional de um modo geral, bem como de minha reiteração dos propósitos que nos levavam àquele diálogo. Aliás, nosso encontro significou um reencontro pessoal entre Celina e Manuela, que não se viam desde o término de sua convivência acadêmica na Licenciatura, em 2017. Penso que, tivesse uma visita inesperada chegado à minha casa, ela talvez não se desse conta de que meu celular sobre a mesa gravava nossas falas, com a ciência e anuência esclarecida das demais pessoas, para geração de dados de pesquisa.

Todavia, os dados do meu núcleo analítico evidenciam instâncias mais avaliativas. Dito de outro modo: construo meus dados a partir do momento em que meus interesses de pesquisa começam a ganhar relevo discursivo-interacional. Assim, minhas análises centrais se organizam pela elaboração de quatro eixos temáticos.

O primeiro eixo retrata um momento exploratório no qual Celina e eu procedemos a uma reflexão conjunta sobre a própria pesquisa exploratória. Negociamos sentidos e questões acerca da atividade de pesquisa aliada à vida (MILLER; CUNHA, 2017). Dessa forma, essa seção possui uma camada metarreflexiva bem ao gosto de um fazer exploratório. Os eixos subsequentes abordam a construção discursiva de três emoções atuando predominantemente como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação das coparticipantes envolvidas, a saber: a confiança, o acolhimento e a empatia.

A organização de cada bloco temático-afetivo leva em consideração momentos em busca mútua de entendimento e priorização de sentidos sobre a qualidade de vida na relação pedagógica sob escrutínio (MILLER et al., 2008). Tal arranjo metodológico realça os sofrimentos humanos suscitados no percurso formativo-institucional docente.

Por um lado, as vozes discentes reportam com frequência dilemas decorrentes de um “entrelugar”, ou seja, são docentes em formação institucional, mas também são discentes na academia (MILLER et al, 2008; MILLER, 2013). Por outro lado, professoras/es tendem a sofrer com pressões acadêmico-profissionais para uma maior produtividade como definidora de eficiência, de progressão de carreira e de manutenção do cargo ocupado, por exemplo (MILLER, 2013). Em suma, não podemos esquecer das palavras de Simon Givé e Inés K. Miller (2006): “as salas de aulas (...) são também espaços institucionais, com uma dinâmica de poder que deriva da natureza da relação pedagógica, bem como de seu cenário institucional” (GIEVE; MILLER, 2006, p. 28).

A fim de não perder a alta carga avaliativa da fala em interação, marcada mediante alguns elementos denominados paralinguísticos, tais como entonação ascendente/descendente, ênfases, entre outras possibilidades, recorro a convenções de transcrição⁵² organizadas por Liliana Bastos e Liana Biar (2015), as quais reportam terem se apoiado em convenções empregadas em estudos da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional. Tal recurso se alinha aos propósitos da metodologia deste estudo, no sentido de que “os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade”, pois sua seleção aponta como uma/um pesquisadora/or os seleciona e os constrói à sua perspectiva interpretativa e sociocultural (BASTOS; BIAR, 2015, p. 101-104).

Sigamos, então, ao núcleo analítico desta dissertação, com um lembrete. Como declarei em nota de rodapé no capítulo 4 (cf. p. 56 deste estudo), eu utilizarei o negrito nas análises para chamar a atenção de certos usos (para)linguísticos em determinados trechos avaliativos. Já a inicial em maiúscula será empregada para sinalizar certas categorias microanalíticas que mobilizo cuja terminologia se aproxima de usos corriqueiramente usados, tais como Afeto, Julgamento e Apreciação; ou ainda, Engajamento e Gradação, por exemplo, tal como Vian Jr. (2009) o faz. Neste trabalho, estes termos se referem a subsistemas atinentes ao Sistema de Avaliatividade da LSF, conforme vimos. Faço uso, ainda, do termo analítico por Gee ([1999] 2005) em algumas instâncias, chamado de trabalho de reconhecimento (“*recognition work*”), conforme discutimos no capítulo 3. Neste caso, o linguista não está trabalhando com uma ideia de sistema linguístico, motivo pelo qual eu não usarei esse termo analítico em maiúscula. Ele só utiliza letra maiúscula para diferenciar discurso (instância enunciativa situada) de Discurso (circulação social e institucional desses discursos).

⁵² A tabela com as referidas convenções são dispostas na parte pré-textual deste trabalho, mais especificamente entre a lista de figuras e a epígrafe desta dissertação.

6

Para começo de conversa: metarreflexividade exploratória

Conforme salientado anteriormente, Celina e eu procedemos a um exercício metarreflexivo sobre o próprio fazer de uma pesquisa exploratória. É interessante percebermos também como esta interação inicial já traz traços de entendimento(s) que vão desembocar na construção da confiança como micropolítica de resistência, quando nossas avaliações pautarem a relação pedagógica entre Celina e Manuela, sobretudo quanto à negociação de um conflito ocorrido entre elas.

Quadro 3: Celina e eu negociamos sentidos sobre a própria pesquisa exploratória (41:11-43:30)

| | | |
|----|----------|---|
| 01 | Tarcísio | eu tenho aqui algumas perguntas é:: orientadoras que eu tive até que |
| 02 | | colocar:: pra:: questão do conselho ((de ética da PUC-Rio)) porque até você- |
| 03 | | você tem que deixar tudo muito detalhado pro conselho porque eles têm |
| 04 | | uma preocupação muito grande com essa parte interpessoal >“não, mas o |
| 05 | | que vai ser ↑perguntado?< serão perguntas muito invasivas?”= |
| 06 | Celina | =°uhum°= |
| 07 | Tarcísio | =“deixa pelo menos alguma coisa que é:: direcionada” eu falei “olha, são |
| 08 | | perguntas orientadoras, eu não quero que se seja no tipo... <u>questionário</u> |
| 09 | | porque >por exemplo< algumas coisas que a gente aqui discutiu até o |
| 10 | | momento... já tocou em alguma coisa das questões, então eu não preciso |
| 11 | | ficar voltando= |
| 13 | Manuela | =°é::°= |
| 14 | Tarcísio | =que >questionário é uma coisa muito mecânica<= |
| 16 | Celina | =uhum= |
| 17 | Tarcísio | =né? você fica- às vezes fica um silêncio... sabe? “↓não... respondi?” |
| 18 | Celina | é::... é porque é difícil né? a gente sabe que tem pesquisa né? aí fica uma |
| 19 | | coisa que é diferente de você me chamar aqui pra tomar um café com a |
| 20 | | Manuela hh = |
| 21 | Tarcísio | = <u>[sim sim]</u> = |
| 22 | Manuela | = <u>[é::]</u> = |
| 23 | Celina | =e não tem a pesquisa aí é outra=- |
| 24 | Tarcísio | =é= |
| 25 | Celina | =outra conver::sa= |
| 26 | Manuela | =a gente vai conversando= |
| 27 | Celina | =mas é isso, todos os nossos é... todas as nossas situações nos pautam |
| 28 | | de uma forma ou de <u>outra</u> né?=- |
| 29 | Tarcísio | =é= |
| 30 | Celina | =a gente que trabalha com a linguagem sabe disso, a gente tá sempre se |
| 31 | | orientando... é::...por algum propósito que a gente tá enxergando ali na |
| 32 | | situação né?=- |
| 33 | Tarcísio | =uhum= |
| 34 | Celina | =e::... eu acho que o propósito de pesquisa, pelo menos pra nós três, assim |
| 35 | | ele não- ele não tá fora da vida né? assim a gente não estranha tanto que |
| 36 | | haja pesquisa em torno daquilo que a gente faz= |
| 37 | Tarcísio | =é::= |
| 38 | Celina | =né? pra gente não é uma coisa esquisi::ta né?=- |
| 39 | Manuela | =é::= |
| 40 | Celina | =ah >falar do que você faz< >falar do que você acredita e tal<= |

| | | |
|----|----------|--|
| 41 | Tarcísio | =é::= |
| 42 | Celina | =isso ↑ah:: isso vai te fazer assumir uma personalidade diferente? ↓nã::o |
| 43 | | acho que- acho que não, acho que- acho que a gente cui::da de:: talvez |
| 44 | | concentrar o pensamento em certas questões né? que a gente |
| 45 | | acha que tem a ver com o que vai ser falado- talvez ↑assim |
| 46 | | o que que cada um [↑imaginou hh= |
| 47 | Tarcísio | =é::.... exato= |
| 48 | Celina | =que podia rolar numa conversa como essa↑]= |
| 49 | Tarcísio | =é= |
| 50 | Celina | =é o que a gente tá imaginando que é o objeto da pesquisa né? = |
| 51 | Tarcísio | =sim= |
| 52 | Celina | =eu por exemplo hoje vim é::.... acordei e tal e falei “cara, vou lá |
| 53 | | e aí...eu fiquei lembran::do assim... fiquei lembran::do dos papos com a |
| 54 | | a Manuela, assim fiquei lembran::do de um congresso assim da letras que:: |
| 55 | | que te::ve que era pra discutir a questão da formação docente também... |
| 56 | | >não era↑sô a licenciatura mas tinha a discussão da licenciatura e tinha a |
| 57 | | questão do bacharela::do<= |
| 58 | Tarcísio | =uhum= |

“Questionário é uma coisa muito mecânica”

O que estou considerando por metarreflexividade se dá mediante avaliações sobre o paradigma exploratório desta própria pesquisa. Este desafio-questão (MILLER et al., 2018; MILLER; CUNHA, 2017) se inicia com alguns esclarecimentos meus a respeito de alguns passos metodológicos que eu havia tomado em função de exigências normativas da Câmara de Ética da minha universidade (Quadro 3, linhas 1-5, 7-11, 14, 17). Eu explico que havia formulado algumas questões preliminares (cf. Anexo 6) que pudessem, ao mesmo tempo, orientar o desenvolvimento da nossa conversa e atender a uma exigência ético-institucional.

Dirijo, então, minhas reflexões ao modo pelo qual eu encaro tais exigências, notadamente quanto à obrigatoriedade das perguntas. Em meu discurso, presto uma apreciação acerca da composição (MARTIN; ROSE, [2003] 2007) daquelas perguntas, classificando-as como um “questionário” (Quadro 3, linha 8). Tal apreciação é acompanhada, então, de uma alta Gradação intensificadora e léxico-attitudinal em “>questionário é uma coisa muito mecânica<” (Quadro 3, linha 14, grifos meus), com o objetivo de problematizar alguns efeitos que encaro como resultantes de um questionário, tais como o silêncio ou a incerteza quanto a ter atendido a expectativas de quem está na posição questionadora, como podemos depreender da passagem: “você fica- às vezes fica um silêncio... sabe? “↓não... respondi?”(Quadro 3, linha 17).

Em retrospectiva, percebo que minhas avaliações refletem o que eu entendia, àquela altura, por uma conversa reflexiva com potencial exploratório, a saber: um

diálogo em que as pessoas envolvidas buscassem criar entendimento(s) sobre questões de suas próprias vivências e práticas, de modo que elas não se limitassem a responder a perguntas previamente estabelecidas (GIEVE; MILLER, 2006; MILLER et al., 2008; MILLER, 2010; MILLER; CUNHA, 2017). Ainda que as coparticipantes tivessem a liberdade de propor questões elas mesmas ou se recusar a responder alguma, eu acreditava que a própria visualização de perguntas pré-formatadas poderia condicioná-las a não ir além do que foi proposto. Assim, minha avaliação assume um tom negativo face à proposta de um questionário porque, a meu ver, ele pode acabar se tornando “muito mecânico”, isto é, *ditar* um passo de desenvolvimento de questões exploratórias.

“A gente sabe que tem a pesquisa, né?”

Celina, por sua vez, assente às minhas avaliações por duas vezes, (Quadro 3, linhas 6, 16), sem deixar de me fazer um convite crítico-reflexivo a considerar outros desafios-questões (MILLER et al.; 2008 MILLER; CUNHA, 2017). Primeiramente, ela aprecia como “diferente” a composição contextual que informa uma *pesquisa* em comparação àquela de um *café matinal*, por exemplo, em: “a gente sabe que tem pesquisa né? aí fica uma coisa que é diferente de você me chamar aqui pra tomar um café com a Manuela hh=” (Quadro 3, 18-20), “=e não tem a pesquisa aí é outra= (...) =outra conver::sa=” (Quadro 3, linhas 23, 25). Desse modo, ela valora (MARTIN; ROSE, [2003] 2007) como legítima uma possível incerteza demonstrada por alguém no papel de participante de uma pesquisa, conforme indica sua **hesitação em forma de alongamento e escolha adjetival** em: “é::... é porque é **difícil** né?” (Questão 4, linha 18, grifos meus).

Tecidas essas ponderações iniciais, Celina dá curso a uma reflexão avaliativa sobre o que o trabalho com a linguagem implica. Para a professora universitária, a linguagem possui um papel constitutivo na própria interpretação das circunstâncias da vida social (THOMPSON, [1996] 2014; GEE, [1999] 2005; MARTIN, ROSE [2003] 2007; EGGINS, 2004; FABRÍCIO, 2006), seja qual for o contexto situacional em questão (CLARK; IVANIČ, 1997) conforme suas avaliações indicam no trecho: “todas as nossas situações nos pautam de uma forma ou de outra né?” (Quadro 3, linhas 27-28), que se liga ao “=a gente que trabalha com a linguagem sabe disso” (Quadro 3, linha 30). Ela complementa tal avaliação nos levando a considerar que cada situação de uso linguístico é responsiva a um dado propósito interacional (HALLIDAY, 1994): “a gente

tá sempre se orientando... é::...por algum propósito que a gente tá enxergando ali na situação né?=” (Quadro 3, linhas 30-32).

“Eu acho que o propósito de pesquisa (...) não tá fora da vida, né?”

Além disso, tais reflexões embasam sua avaliação apreciativa (MARTIN; ROSE, [2003] 2007) sobre o fazer científico. Na posição de profissional da linguagem, em conversa com seus pares, Celina questiona um tipo de composição dicotômica entre o viver e o pesquisar (GIEVE; MILLER, 2006), segundo a qual a ciência (“pesquisa”) e a vida social (“vida”) estariam supostamente apartadas, precisamente no trecho: “=e::... eu acho que o propósito de pesquisa, pelo menos pra nós três, assim ele não- ele não tá fora da vida né?” (Quadro 3, linhas 34-35). Desse modo, se a reação de pessoas em geral pode ser de grande estranhamento frente a uma pesquisa exploratória, de cunho (auto)etnográfico (ONO, 2008), profissionais da linguagem tendem a não ter o mesmo tipo de impressão, conforme indicam os itens lexicais de baixa Gradação destacados em: “**assim** a gente **não estranha tanto** que haja pesquisa em torno daquilo que a gente faz= (...) =né? pra gente não é uma coisa esquisi::ta né?=” (Quadro 3, linhas 35-36, 38, grifos meus). Neste último caso, embora não haja uma Gradação lexical em “(...) **não é** uma coisa **esquisi::ta** né?=” , o alongamento do adjetivo selecionado compensa tal falta e suaviza essa assertividade de cunho linguístico.

A linguagem, portanto, não é tida como um elemento acessório, mas uma prática social (GEE, [1999] 2005) com a qual nos engajamos e construímos nossas relações *com* o mundo (FREIRE, [1981] 2011; [1996] 2013). Se o uso da linguagem se assemelha a um fazer científico, Celina está chamando a nossa atenção para a importância de uma prática discursiva consciente e responsável de nossas escolhas (FREIRE, [1981] 2011). Logo, a maneira como uma/um participante se porta discursivamente em uma pesquisa socioconstrucionista já se constitui como um dado a ser interpretado porque já precipitou efeitos discursivo-interacionais (HALLIDAY, 1994; GEE, [1999] 2005; MARTIN; ROSE, [2003] 2007), de maneira que não cabe muito pôr em questão se a pessoa está sendo autêntica ou não, conforme Celina sugere em: “isso vai te fazer assumir uma personalidade diferente? ↓nã::o acho que- acho que não” (Quadro 3, linhas 42-43).

Com base nesse rol avaliativo, Celina propõe então possíveis negociações de sentido sobre o objeto desta pesquisa (Quadro 3, linha 50). Ao fazê-lo, noto que sua baixa Gradação vai ao encontro, justamente, de um valor exploratório subjacente a este

estudo, qual seja, o trabalho coletivo para o *entendimento* (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al., 2008;): “**acho** que a gente cui::da de:: **talvez** concentrar o pensamento em certas questões né? que a gente **acha** que tem a ver com o que vai ser falado- talvez ↑assim o que que cada um [↑**imaginou** hh= (...) =que podia rolar numa conversa como essa↑]=” (Quadro 3, linhas 43-46, 48).

Considerando essas primeiras avaliações, é flagrante como Celina, por exemplo, já mostra indícios discursivos de que está aberta ao diálogo ao explicitar como a pesquisa e a vida são elementos imbricados. Em outras palavras, Celina está sinalizando neste primeiro bloco avaliativo que aceita o convite de ir à casa de alguém ainda pouco familiar ao seu círculo social naquela época por estar confiante na proposta da pesquisa em termos duplamente pessoais e profissionais.

A professora-formadora passa, então, a relembrar dos idos de 2017, com o intuito de localizar no espaço-tempo a trajetória de Manuela com ela durante o período da Licenciatura. É a partir deste ponto interacional que começo a analisar a potência de um primeiro Afeto – o da confiança – agindo como forma micropolítica de resistência nas avaliações sobre o conflito entre Celina e Manuela, conforme veremos.

6.1

A micropolítica da confiança

Este segundo bloco temático abarca dois quadros interacionais, nos quais Celina e Manuela começam avaliar, mais frontalmente, o modo como o dissenso entre elas foi desenrolado. Nestas instâncias, as minhas análises apontam como o Afeto de confiança age discursivamente como resistência a um Discurso (GEE, [1999] 2005), que chamo aqui de acadêmico⁵³ por ser (re)produzido dentro do contexto universitário, com base nas avaliações das coparticipantes. O quadro 4 abaixo apresenta uma continuidade imediata da fala de Celina em progresso no quadro 3.

Quadro 4: Celina e Manuela começam a avaliar o dissenso entre elas (43:30-45:21)

| | | |
|----|---------|--|
| 01 | Celina | =e aí de como que::... a::... essa troca de mensagens e assim >os ↑embates |
| 02 | | que a gente teve né Manuela?=- |
| 03 | Manuela | =uhum=- |
| 04 | Celina | =assim a gente teve uma maneira de se aproximar:: é::... muito <u>franca</u> |
| 05 | | porque o conflito nunca foi dissimulado- assim- da [su::a parte=- |
| 06 | Manuela | =°nã::o°=] |
| 07 | Celina | =eu acho isso assim muito <u>incrí::vel</u> e assim- não é comum, é difícil um |
| 08 | | aluno colocar o conflito de forma tão <u>cla::ra</u> assim “o que que me |

⁵³ Emprego este construto com uma conotação negativa. O pressuposto é o de que eu o oponho ao adjetivo “acadêmico”, ao qual atribuo uma carga semântica mais neutra, tão-somente referencial a algo ou alguém relativo à academia universitária.

| | | |
|----|----------|--|
| 09 | | incomodada nessa disciplina, o que que eu não to a fim de fazer, o que que |
| 10 | | eu não acredito, o que que eu acho que não posso” sabe assim isso |
| 11 | | vinha tão transparente vinha tão explícito isso no fim das contas assim, |
| 12 | | carregado de um afeto que eu não sei dizer qual é mas assim uma:... |
| 13 | | uma:... é isso... é-é uma vida democrática assim “eu to aqui pra falar |
| 14 | | pra você o >que- que-< o que que eu quero que seja a minha graduação:”= |
| 15 | Manuela | =hh= |
| 16 | Celina | =“>eu quero negociar com você o que que eu quero que seja a minha |
| 17 | | graduação:↑<”= |
| 18 | Tarcísio | =uhum= |
| 19 | Celina | =“porque eu ↑so:u daqui”= |
| 20 | Tarcísio | =é é interessante isso= |
| 21 | Celina | =“eu sou essa aluna eu so:u- sou eu que decido também né? vamo ↑lá:: |
| 22 | | vamo ↑negociar:: professora, é- eu tenho minhas crenças assim...” e acabou |
| 23 | | que isso permiti:u né? assim engraçado, porque diferente dessa coisa |
| 24 | | assim- dessa coisa do aluno que chega com delicadeza talvez assim com |
| 25 | | muito cuidado né? “o:ilha...” claro que ela fez isso com muito cuidado= |
| 26 | Manuela | =é= |
| 27 | Celina | =mas assim ao mesmo tempo sem:: evitar:: que podia- assim- |
| 28 | | >o ↑conflito, podia acontecer uma coisa horrível podia receber super |
| 29 | | mal:< |
| 30 | Tarcísio | =[com certeza]= |
| 31 | Manuela | =[podia me reprovar]= |
| 32 | Tarcísio | =é= |
| 33 | Celina | =podia botar um salto ↑desse tamanho e falar “quem é você pra- pra |
| 34 | | questionar meus modos de: de:... de organizar minha disciplina etc” |
| 35 | | mas assim não... é afeto num sentido... é:... muito legal porque não passa |
| 36 | | pela par- por:: passar a mão na cabeça né?=” |

“O conflito nunca foi dissimulado”

Durante esta troca avaliativa, Celina e Manuela nos remetem a uma questão exploratória de extrema relevância para a culminância daquele reencontro e desta pesquisa. Conforme pontuei, logo no capítulo 2, foi também a partir da ciência do conflito entre Manuela e Celina que eu maturei a ideia de convidá-las para, junto comigo, criarmos inteligibilidade sobre o papel das emoções no processo de (trans)formação docente. Em nossa conversa, é Celina quem começa a explorar ganhos e desafios daquela situação conflituosa entre professora e aluna.

Celina começa apreciando, com acentuada Gradação (para)linguística (MARTIN; ROSE [2003] 2007; BASTOS; BIAR, 2015), a situação de divergência entre elas como “↑embates” (Quadro 4, linha 1), os quais, ela nos indica, tomaram também a forma de “troca de mensagens” (Quadro 4, linha 1) via e-mail pessoal das duas. Em que pese essa forte escolha lexical e entonativa, Celina não parece querer imprimir um tom unilateral na conversa, bem como o seu uso de uma estrutura interrogativa, seguida de vocativo, indicia: “né Manuela?” (Quadro 4, linha 2).

A professora universitária passa a suavizar um pouco mais sua escolha lexical, mediante o uso de “conflito” (Quadro 4, linha 5), atribuindo-lhe traços avaliativos que, à primeira vista analítica, apontam também sua reação a respeito da aproximação com Manuela em: “o conflito nunca foi dissimulado” (Quadro 4, linha 5). Nesse sentido, a aproximação com Manuela é apreciada como “muito franca” (Quadro 4, linha 4), “muito incrí::vel” (Quadro 4, linha 7), “tão cla::ra” (Quadro 4, linha 8), “tão transparen::te” e “tão explí::cito” (Quadro 4, linha 11). Neste caso, é interessante perceber como as avaliações de Celina vão aumentando gradativamente a ponto de ela própria não conseguir traduzir seu Afeto em uma única palavra (Quadro 4, linha 12), o que a faz recorrer a um Engajamento (MARTIN; ROSE [2003] 2007) de atribuição de falas à sua então aluna.

Mas antes de focalizar o Engajamento discursivo de Celina, gostaria de demorar nossa atenção mais um pouco nas nuances mais implícitas de sentido (MARTIN, 2000) dessa série de adjetivações empregadas pela professora-formadora. Pergunto-me se avaliações que nos remetem à franqueza, incredulidade, transparência e explicitação seriam de todo estéticas. Não parece ser o caso aqui. Elas são de caráter ético. O trecho “é difícil um aluno colocar o conflito de forma tão cla::ra” (Quadro 4, linhas 7-8), por exemplo, apresenta o elemento “aluno” que está funcionando como o “destinatário” humano de tais adjetivações. Nesse caso, Celina está falando de Manuela. Em outras palavras, Celina faz uso de apreciações para prestar julgamentos positivos à pessoa de Manuela, tanto de estima social pelo seu posicionamento tenaz (“incrí::vel”, “explí::cito”) quanto de sanção social pela propriedade ética de suas avaliações (“muito fran::ca”, “tão transparen::te”) (MARTIN; ROSE, [2003] 2007).

“É uma vida democrática”

Diante disso, podemos conceber como o subsequente Engajamento (MARTIN; ROSE, [2003] 2007) da professora-formadora só tende a reforçar esses julgamentos positivos para sua ex-licencianda. Ela começa a atribuir falas à Manuela que buscam sintetizar o seu próprio entendimento para com as reivindicações da aluna: “o que que incomo::da nessa discipli::na, o que que eu não to a fim de fazer::, o que que eu não acredi::to, o que que eu acho que não pos::so” (Quadro 4, linhas 8-10). Aos poucos, a força desse Engajamento vai crescendo e tomando feições cada vez mais éticas e democráticas, como a Celina assinala explicitamente em “é-é ↑**uma vida democrá::tica**” (Quadro 4, linha 13, grifos meus) e elabora em “eu to aqui pra falar

pra você o >que- que-< o que que eu que::ro que seja a minha graduação::’=” (Quadro 4, linhas 13-14, com reiteração nas linhas 16-17); “=‘porque eu ↑so::u daqui’=” (Quadro 4, linha 19, grifos meus), “=‘eu sou essa aluna eu so::u- sou eu que decido também né? vamo ↑lá:: **vamo ↑negociar:: professora, é- eu tenho minhas crenças, assim...**’” (Quadro 4, linhas 21-22, grifos meus).

Sob uma perspectiva crítico-pedagógica (FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013; hooks, [1994] 2013), é fundamental sublinhar o quão assumidamente político é esse Engajamento discursivo de Celina. Ela não dissocia sua prática docente de uma prática de escuta crítico-reflexiva (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al., 2008) para com sua discente. Desse modo, Manuela é avaliada como um membro legítimo da sala de aula (“=‘porque eu ↑so::u daqui’=”), movida por um Afeto de pertencimento que a chancela a tomar decisões consoantes seu percurso formativo (MILLER et al., 2008; MILLER, 2010), as quais são embasadas por seus próprios saberes como educanda (FREIRE, [1996] 2013) em: “=**vamo ↑negociar:: professora, é- eu tenho minhas crenças, assim...**”. Ademais, ao considerar com forte vigor entonativo a existência de “↑**uma vida democrá::tica**”, Celina não remonta a uma dicotomia entre vida em sala de aula *versus* vida fora da sala de aula (GIEVE; MILLER, 2006). Em lugar disso, a professora escolhe falar sobre “vida **democrá::tica**”, ou seja, um viver político independentemente de um dentro ou fora contextual. A vida também acontece no fazer em sala de aula (MILLER et al. 2008), assim como permeia outros meandros sociais. Em suma, a política pode irromper em qualquer lugar (ORTEGA, 2000).

“Podia botar um salto desse tamanho”

No entanto, Celina faz questão de ponderar que, a seu ver, a determinação de Manuela no papel de aluna não é normal, ou, em suas palavras, “**não é comum**” (Quadro 4, linha 7, grifos meus) no contexto acadêmico. Essa não normalidade é avaliada por meio de possíveis atitudes que Manuela poderia receber como resposta às suas obstinadas reivindicações, à revelia de uma postura valorada como cuidadosa por Celina: “claro que ela fez isso com muito cuidado=” (Quadro 4, linha 25). Portanto, a investida de poder de Manuela estava sujeita à resistência não importasse a gentileza de seu trato.

Neste caso, Celina confere um tom avaliativo alarmante ao apreciar a composição (MARTIN; ROSE, [2003] 2007) de um provável cenário negativo em que Manuela poderia se encontrar: “podia acontecer **uma coisa horrí::vel**, podia **receber**

super mal:: (...) =podia **botar um salto ↑desse tama:: nho** e falar “**quem é você pra- pra questionar meus mo::dos de:: de::... de organizar minha disciplina etc**” (Quadro 4, linhas 28-29, 33-34, grifos meus). Nessas situações hipotéticas, o exercício de poder de Manuela poderia ser sumariamente atacado. Indago-me, aqui, que Afeto poderia estar sendo utilizado como instrumento de coerção nesta provável resposta docente. A forte Gradação metafórica “=podia **botar um salto ↑desse tama:: nho**” abriga, a meu ver, um acentuado Afeto de arrogância por parte de uma provável figura docente que não esconderia sua presunção verticalizante. Tal “salto” lhe concederia uma espécie de superioridade autoritária que não admitiria ser confrontada em suas decisões político-pedagógicas, como podemos depreender de “**quem é você pra- pra questionar meus mo::dos de:: de::... de organizar minha disciplina etc**”.

Assim, esse Discurso (GEE, [1999] 2005) academicista, imbuído de um Afeto de arrogância, é potencializado por um trabalho de reconhecimento (GEE, *ibid.*) atrelado à sua construção. No caso em tela, a figura docente performa um autoritarismo – isto é, um abuso de autoridade – mobilizando uma chancela verticalizadora de seu papel institucional. Assim, suas atividades não estão abertas ao questionamento de discentes, uma vez que este grupo é significado como relegado a uma instância decisória abaixo da sua. Nessa lógica, a arrogância torna-se um poderoso instrumento de dominação (FREIRE, [1968] 2011; hooks, [1994] 2013). Sob um aparato despolitizante, a norma passa a ser a de que discentes vejam como essencialmente perigosa qualquer oposição a decisões docentes e, assim, terminam por se fechar no silêncio.

Na contramão desse Discurso academicista, as avaliações de Celina caminham em busca de entendimento sobre que Afeto poderia estar, então, atuando na relação pedagógica com Manuela. Ainda incerta quanto à nomeação deste Afeto, Celina aventa uma interessante potencialidade de sentido: “**é afeto num sentido... é::... muito legal porque não passa pela par- por:: passar a mão na cabeça né?=-**” (Quadro 4, linhas 35-36, grifos meus). Portanto, esse Afeto não é negociado como um sentimentalismo acrítico. Com base em todas as avaliações de Celina até aqui, o Afeto na relação pedagógica está no reconhecimento de que sua aluna é *gente*, o que não significa privilegiar ou preterir Manuela em relação a outras pessoas da turma (FREIRE, [1996] 2013). Com base nas avaliações de Manuela, conforme veremos, defendendo que o Afeto atuando como micropolítica de resistência ao Discurso academicista é a confiança construída entre a então licencianda e sua professora.

Quadro 5: Manuela começa a se posicionar (45:21-46:32)

| | | |
|----|----------|---|
| 01 | Tarcísio | =sim= |
| 02 | Celina | =assim e outra coisa pode ser construída ali:: da ordem do respei::to né |
| 03 | | de você cara::ca quanta coisa você desconhe::ce né? assim como que... |
| 04 | | que na universidade a gente tá sempre pressupo::ndo os alu::nos você |
| 05 | | você pressupõ::e os alunos, você não tem um momento de conhecê-los né? |
| 06 | | e talvez não precise mesmo ter assim- eu fico com essa dúvida assim- tem |
| 07 | | que ter um questioná::rio pra saber quem os são seus alunos, o que que eles |
| 08 | | esperam= |
| 09 | Manuela | =["acho que não"]= |
| 10 | Celina | =ou a gente vai conhecendo? hh= |
| 11 | Manuela | =vai construindo jun::to... é::... mas aí, eu acho que assim, parte do... <do |
| 12 | | professor também tá aberto né?> |
| 13 | Celina | °uhum° |
| 14 | Manuela | eu dei a <u>sorte</u> de você tá aberta né? que eu poderia quebrar a cara como já |
| 15 | | quebrei a cara com outros professores |
| 16 | Tarcísio | é? |
| 17 | Manuela | tive uma professora que eu tive de fugir muito dela |
| 18 | Celina | °uhum° |
| 19 | Manuela | porque ela não... não gostou:: desse meu jeito porque às vezes assus::ta que |
| 20 | | >se eu tiver que falar uma coisa eu vou falar::< eu sempre fui assim... isso |
| 21 | | eu acho que... você disse que é bom:: mas às vezes ↓nem tan::to porque |
| 22 | | >às vezes o choque é muito grande com outros professores< eu tive muita |
| 23 | | <u>sorte</u> de você... tá aberta= |
| 24 | Celina | =°uhum°= |
| 25 | Manuela | =pro diá::logo outros professores eu tive que fugi::r e:: e esperar muito |
| 26 | | tempo até outro professor dar essa disciplina pra eu poder cursar= |
| 27 | Celina | =hum é mesmo? |
| 28 | Manuela | já aconteceu.. de eu ter que fugir do... aí às vezes tava um outro nome no |
| 29 | | sistema eu chegava lá e era a professora... aí lá vou eu trancar a matéria hh |

“Eu dei muita sorte de você tá aberta pro diálogo”

Antes de Manuela tomar a palavra, Celina reforça as potencialidades de praticar este Afeto (a meu ver, de confiança), uma vez que ela o entende como pautado no “respeito” (Quadro 5, linha 1). Ademais, ela propõe uma questão para a exploração coletiva do trio em interação (MILLER et al., 2008): “eu fico com essa dúvida assim- **tem que ter um questioná::rio pra saber quem os são seus alunos, o que que eles esperam=** =ou a gente vai conhecendo? hh=” (Quadro 5, linhas 6-8, 10, grifos meus). Sua questão vem a reboque de um implícito julgamento de sanção social (MARTIN; ROSE, [2003] 2007) no que se refere a uma possível pressuposição da classe acadêmica docente acerca de seus pares discentes: “**como que... que na universidade a gente tá sempre pressupo::ndo os alu::nos você pressupõ::e os alunos**, você não tem um momento de conhecê-los né? e talvez não precise mesmo ter ” (Quadro 5, linhas 3-6, grifos meus).

É, então, que Manuela começa a elaborar suas avaliações na esteira da questão proposta, as quais começam a indicar como o Afeto de confiança foi basilar para uma negociação diplomática deste conflito. Manuela também não acredita que nós, como docentes, devamos pressupor enquadrar as potencialidades de nossas/os discentes por intermédio de um questionário, por exemplo, bem como ela pontua em: “=[**°acho que não°**]= (...) =**vai construindo jun::to...**” (Quadro 5, linhas 9, 11). Contudo, sua concordância é parcial. Ela vem acompanhada de outra questão que focaliza uma espécie de condição em jogo, iniciada pela estrutura adversativa em “**mas** aí, eu acho que assim, **parte do... <do professor também tá aberto né?>**” (Quadro 5, linhas 14-15). É interessante como essa estrutura comporta sentidos, a um só tempo, condicionantes e adversativos. Tendo em vista a relação de poder em jogo (REZENDE; COELHO, 2010), Manuela dá a entender que docentes podem condicionar, ou simplesmente fechar, o diálogo unilateralmente *caso* o rumo da prosa *não* lhes seja favorável. Em sua avaliação, ela não perde de vista a relação institucional hierárquica do fazer educativo, bem como aponta sua escolha lexical destacada em: “eu dei a **sorte** de você tá aberta né?” (Quadro 5, linha 14).

Por que hierárquica? A ideia de “sorte” nos leva à concepção de que o esforço por entendimento, empregado pelas duas, é uma das possíveis exceções a uma dita norma academicista em circulação naquele ambiente universitário. Manuela constrói sua avaliação com base em suas próprias experiências anteriores, como ela declara em “eu poderia quebrar a cara como **já quebrei a cara com outros professores**” (Quadro 5, linhas 14-15, grifos meus). Para ilustrar esta **alta Gradação lexical** (“quebrar a cara”), Manuela cita uma experiência pessoal: “tive uma professora que eu tive de fugir muito dela” (Quadro 5, linha 17). Em sua explicação, Manuela parece culpar a si mesma pela postura resistente desta outra professora, como vemos em: “porque ela não... não gostou:: desse **meu jeito** porque às vezes assus::ta que >se eu tiver que falar uma coisa eu vou falar::< eu sempre fui assim...” (Quadro 5, linhas 19-20, grifos meus). Neste caso, o Afeto de culpa é pautado em um Afeto através do qual Manuela se vê como alguém sempre assertiva (um jeito *dela*), o que ela entende poder ser um elemento inibidor de suas relações interpessoais, conforme percebemos em “>**às vezes o choque é muito grande com outros professores**<” (Quadro 5, linha 22).

Ora, mas por que a assertividade de Manuela é motivo de medo? Por que Manuela atribui demasiada Gradação a este choque com outras/os docentes? Em uma pedagogia feminista crítica (hooks, [1994] 2013), um suposto rótulo “amedrontador” de

Manuela não pode ser encarado como um traço intrínseco, mas um instrumento político de dominação. Quando Manuela diz que uma professora “**não gostou::**” do seu jeito, Manuela *não* está falando de uma questão de gosto apenas. Sua posição desafiadora pode ser considerada um perigo à vigência de um Discurso academicista em circulação, que emprega o silêncio e a obediência como aparelhos coercitivos (hooks, [1994] 2013). Para uma figura docente autoritária, a dissensão é um risco à ordem centralizadora do poder em suas mãos.

“Ela não gostou desse meu jeito porque às vezes assusta”

Desse modo, é interessante elaborar como o Afeto de medo, evocado da construção “porque às vezes assus:ta”, é assimetricamente negociado (FREIRE, [1968] 2013) nesta conversa. Se de um lado docentes parecem temer a perda de sua autoridade por discentes vistas/os como transgressivas/os, de outro lado discentes temem ser retaliadas/os caso questionem suas/seus docentes, tal como Manuela atina em “[podia me reprovar]=” (Quadro 4, linha 31), vendo-se na necessidade de “fugi::r e:: e esperar muito tempo até outro professor dar essa disciplina”, ou ainda, “trancar a matéria” (Quadro 5, linhas 25-26, 29). Assim, Manuela constrói criticamente essa transgressividade, pois mostra estar ciente dos preços que ela pode vir a pagar. Por esse motivo, ela concorda parcialmente com as avaliações positivas de Celina acerca da franqueza da ex-aluna: “você disse que é bom:: **mas às vezes ↓nem tan::to**” (Quadro 5, linha 21, grifos meus). Em suma, nem toda sala de aula é construída como um espaço democrático.

Ante todo o exposto, verifico que a confiança de ambas no poder transformador do diálogo (FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013; hooks, [1994] 2013; MILLER et al. 2008) foi um elemento vital para a resolução respeitosa e franca deste conflito. Com base no julgamento de alta estima social sobre a capacidade dialógica de Celina em “eu tive **muita sorte de você... tá aberta= (...)** = **pro diá::logo** (Quadro 5, linhas 22-23, 25), Manuela me faz considerar a potência micropolítica da confiança como resistência a uma norma academicista. A confiança é, portanto, decorrente de um constante exercício crítico-reflexivo em prol de uma maior horizontalidade interpessoal na relação pedagógica. Ainda que Celina e Manuela se mostrem cientes das relações de poder existentes, elas não acreditam que essa assimetria signifique a falência do diálogo. Portanto, uma verticalidade institucional não se traduz em arrogância interpessoal entre as duas (FREIRE, [1968] 2011).

Ademais, em boa parte deste primeiro bloco, tomamos ciência de como as avaliações de Celina convergem para um sentido de educação como práxis (FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013; hooks, [1994] 2013), tendo em vista uma patente defesa por relações pedagógicas transformadoras, como vimos no Quadro 4, e a confiança de ambas na via do diálogo, no Quadro 5. Diante disso, podemos nos perguntar de que modo, então, essa confiança foi sendo cultivada entre Celina e Manuela. Por meio dessa questão exploratória, eu avalio o potencial de mais uma emoção micropolítica de resistência neste estudo: o acolhimento.

6.2

A micropolítica do acolhimento

Neste segundo bloco avaliativo, precisamos compreender como esta confiança pode ter sido germinada na relação entre as coparticipantes. Para tanto, é necessário apreender das próximas avaliações como Celina mobiliza um trabalho de reconhecimento (GEE, [1999] 2005) que se distancia de um Discurso academicista, bem como foi discutido anteriormente. Um trabalho de reconhecimento que permita a construção de uma identidade docente aberta ao cultivo de laços de confiança entre a professora-formadora e suas/seus licenciandas/os, entre as/os quais Manuela é uma voz representativa. E é nesse cultivo, nessa abertura para acolher os Afetos do grupo educativo que concebo o acolhimento como mais uma forma micropolítica (REZENDE; COELHO, 2010) em atuação.

Neste eixo temático, são apresentados três quadros interacionais e um poema escrito e compartilhado por Manuela. O quadro 6 se inicia após eu ter perguntado à Celina como se dá geralmente a dinâmica pedagógica em suas aulas. Manuela complementa tais avaliações e me leva a considerar seu poema como um penetrante dado político-afetivo nesta pesquisa.

Quadro 6: Celina e Manuela recordam suas experiências pedagógicas (55:55-57:43)

| | | |
|----|----------|--|
| 01 | Celina | (...) cada turma é uma coisa totalmente diferente né? eu acho que isso é |
| 02 | | vida de professor assim... a gente sempre acaba fazendo coisas que... a gente |
| 03 | | sente né? daquele grupo assim... as turmas de dois mil e dezessete e dois mil |
| 04 | | e dezoito assim, quando a gente começou a fazer, dividir a aula em três: |
| 05 | | né? aí tinha um momento roda de leitura que era ↑li::vre é sem= |
| 06 | Tarcísio | =hummm tendi= |
| 07 | Celina | =sempre livre, os grupos o::u os indivíduos propõem levar um texto “ah eu |
| 08 | | quero levar um texto na semana que vem” eu não tenho acesso a esse texto |
| 09 | | antes, a pessoa leva é:: leva pra turma e a gente discute ali durante quarenta |
| 10 | | minutos, depois a gente passa pra parte teórica e no final a gente tem essa |
| 11 | | coisa dos relatos né? é:: funcionou muito bem em dois mil e dezessete dois |
| 12 | | mil e dezoito, às vezes tinha que dar uma puxadinha “gente ninguém quer |

| | | |
|----|----------|--|
| 13 | | fazer a roda ↓nã::o?” e tal: não-sei-o-quê, mas rola::va, né?= =°uhum°= |
| 14 | Tarcísio | |
| 15 | Celina | =eu não lembro o que que Manuela, Olívia e Felipe levaram, eu me lembro |
| 16 | | que a Olívia teve uma coisa-é::... acho que ela levou o Nando Reis? |
| 17 | Manuela | acho que fo::i que ela falou que= |
| 18 | Celina | =que ela gosta mui::to= |
| 19 | Manuela | =que ela gosta mui::to-ela falou meio que num tom confessional “eu |
| 20 | | gos::to do Nando Re::is” hh |
| 21 | Tarcísio | [a:: hh] |
| 22 | Celina | [aha::m hh] |
| 23 | Manuela | e aí ela levou acho que uma música do Nando Reis e a gente |
| 24 | Tarcísio | cê lembra qual? |
| 25 | Manuela | ((emite um som de sopro pela boca)) não lembro qual |
| 26 | Celina | °também não° |
| 27 | Manuela | é::... |
| 28 | Celina | se é que ela levou:: ou essa confissão aí ficou marcada pra gente= |
| 29 | Manuela | =é::... eu não lembro= |
| 30 | Celina | =que foi um momento especial assim= |
| 31 | Tarcísio | =sim= |
| 32 | Celina | =que ela falou:: uma coisa do artis::ta assim que ela tinha uma admiração |
| 33 | | muito grande pelo artista que ele não era tão reconhecido como ela achava |
| 34 | | que devia ser= |
| 35 | Manuela | =é hh= |
| 36 | Celina | =foi uma coisa bem bem interessante assim de gos::to né? |
| 37 | Manuela | =é::= |
| 38 | Celina | =de gosto musical literário né?= =sim::= |
| 39 | Tarcísio | |
| 40 | Celina | =então tinha esse espaço né? |
| 41 | Manuela | uhum... do Nando Reis, eu lembro que a gente levou:: ((emite som de |
| 42 | | muxoxo pela boca)) um:: um:: um texto que eu que escrevi...e a gente levou |
| 43 | | esse texto |
| 44 | Celina | você levou um ↑poe::ma Miche:: le |
| 45 | Manuela | foi isso, foi um tex::to que eu escrevi::= |
| 46 | Tarcísio | =a:: si::m acho que agora to me lembrando você falou comigo= |
| 47 | Manuela | =a gente levou foi bem legal esse momento= |
| 48 | Celina | =foi <u>bem</u> :: legal= |
| 49 | Tarcísio | =acho que ele tinha um tom de desabafo não tinha alguma coisa assim?= =°com certeza°= |
| 50 | Manuela | |
| 51 | Celina | =<sobre a faculdade>, era uma coisa do tenho que, não me lembro, tinha |
| 52 | | uma expressão que você é:: reitera::va, era uma coisa de ter que-era <u>mil</u> e |
| 53 | | uma tarefas= |
| 54 | Manuela | =é:: <que tem que fazer mil e uma coisas>= |
| 55 | Celina | =°tem que achar isso né?°= |
| 56 | Manuela | =eu não lem::bro mais = |
| 57 | Celina | =você não tem mais o poema?= =ah ten::ho= |
| 58 | Manuela | |
| 59 | Celina | =ah tá::= |
| 60 | Manuela | =em <u>algum</u> lugar... mas tem tan::tos, perai ((mexe no seu celular à procura |
| 61 | | do poema em uma de suas nuvens eletrônicas)) |

“A gente sempre acaba fazendo coisas que a gente sente, né?”

Neste ponto exploratório, Celina inicia seu discurso prestando avaliações sobre a diferença composicional de cada grupo discente com que ela trabalha, como percebemos em: “**cada turma é uma coisa totalmente diferente né?** eu acho que isso é vida de professor assim...” (Quadro 6, linhas 1-2, grifos meus). Nesta mesma passagem, em “acho que isso é vida de professor”, Celina alinha essa diferença constitutiva de cada grupo à própria rotina da prática docente, isto é, uma prática significada como um diálogo com as diferenças (hooks, [1994] 2013; [1996] 2013).

Tais avaliações passam a se tornar explicitamente mais afetivas, como observamos em: “**a gente sempre acaba fazendo coisas que... a gente sente né?**” (Quadro 6, linhas 2-3). Reparemos no uso enfatizado de “sente” aqui. É um “sentir” que mobiliza um “fazer” em sala de aula. A meu ver, um Afeto de acolhimento começa a emergir da avaliação de Celina e ganha maiores contornos de entendimento à medida que ela descreve algumas atividades propostas às suas turmas de 2017 (a da Manuela, como já sabemos) e outra de 2018 (Quadro 6, linhas 3-4).

Essas atividades são descritas como divididas em três momentos: (i) **momento roda de leitura**: “era ↑li::vre é sem= (...)=sempre livre, os grupos o::u os indivíduos propõem levar um texto (...) eu não tenho acesso a esse texto antes (...) a gente discute ali durante quarenta minutos” (Quadro 6, linhas 5, 7-10). Há também o (ii) **momento parte teórica** seguido do (iii) **compartilhamento de relatos de experiências** dos grupos nos estágios escolares (Quadro 6, linhas 10-11). Embora esses dois últimos momentos não tenham sido focalizados na conversa, uma ilustração do segundo pode ser traçada em um dos e-mails compartilhados gentilmente pela professora Celina (cf. Anexo 7). Sobre o terceiro momento, também incluo uma breve troca de mensagens entre a professora e alguns membros de sua turma de 2017 a respeito de relatos de experiência que se tornaram artigos (cf. Anexo 8). Manuela e sua colega de estágio, Olívia, por exemplo, produziram um interessante artigo⁵⁴, no qual ambas refletem sobre questões tocantes à adolescência e à afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Em nossa conversa reflexiva, o momento mais explorado pelas participantes foi o primeiro. Celina tenta se lembrar das escolhas textuais de Manuela e seus colegas de estágio, Olívia e Felipe, naquelas ocasiões. Eis que surge a lembrança de que Olívia

⁵⁴ Ele já se encontra pronto, tendo passado por uma avaliação dialógica entre as autoras, professora Celina e colegas da turma de 2017. Para preservar o anonimato de Manuela e Olívia, bem como de instituições de ensino, não estou autorizado a divulgar o título do artigo. Por tal razão, este artigo não será referenciado nesta dissertação.

havia trazido uma canção do cantor Nando Reis (Quadro 6, linhas 15-16). Sem conseguirem lembrar qual música Olívia havia compartilhado (Quadro 6, linhas 24-26), Celina e Manuela se detêm na avaliação dos Afetos suscitados naquele momento. Manuela, por exemplo, busca ressaltar que Olívia “falou meio que num tom confessional ‘eu gos::to do Nando Re::is’ hh” (Quadro 6, linhas 19-20), ao que Celina se questiona “se é que ela levou:: ou essa confissão aí ficou marcada pra gente=” (Quadro 6, linha 28) e complementa “ela tinha uma admiração muito grande pelo artista que ele não era tão reconhecido como ela achava que devia ser=” (Quadro 6, linhas 32-34).

Nessas instâncias avaliativas, podemos atinar como a confiança entre as duas foi sendo cultivada em um terreno afetivo de acolhimento. Em “tom confessional” (Quadro 6, linha 19), por exemplo, há uma avaliação de Manuela que nos permite aventar como Olívia, por exemplo, pôde se sentir livre em sala de aula para falar de seu Afeto de admiração por Nando Reis, ao que Celina e Manuela lembram com alegria em meio a risos trocados (Quadro 6, linhas 20, 22). Nessa atmosfera positivamente afetiva, lembrar o nome da canção não parece importar tanto. O que importa a elas é salientar o acolhimento compartilhado naquela interação, como podemos perceber desta avaliação enfática de Celina em “gos::to (...) de gosto musical literário ” (Quadro 6, linha 36, 38, grifos meus)

Além disso, outro texto selecionado nas aulas de Didática de 2017 é trazido à baila. Desta vez, um poema por autoria de Manuela, como relembram ambas as participantes (Quadro 6, linhas 41-45). Eu comento que também me recordava deste poema, pois Manuela já havia me falado sobre ele certa vez (Quadro 6, linha 46). Lembro que o poema se caracteriza por um forte tom de desabafo (Quadro 6, linha 49), ao que Celina endossa e diz que era sobre a faculdade, ou questões que obrigavam Manuela a um “ter que fazer mil e uma tarefas/coisas” (Quadro 6, linha 51-54). Celina, então, pergunta se Manuela ainda tem o poema. Manuela responde afirmativamente e começa a procurá-lo em seu acervo digital pessoal.

Na nossa conversa, Manuela não chega a reler o poema, mas ele se torna uma pauta a ser explorada. Por conta disso, peço permissão à Manuela para incluir seu poema na geração dos presentes dados. Ela me informa (comunicação pessoal) que o guarda em uma pasta nomeada “**poesias de momentos**”, cujos títulos são escritos em forma de data. Esta, em particular, se chama **26.03.17**. Diferentemente do formato em que venho enquadrando as falas até aqui, o poema correrá livre com seus versos.

26.03.17: “Dor no corpo, dor na alma, da cabeça até o pé”

Perco o fôlego
 Perco o ar
 Perco o tempo
 Perco
 “Mas...”
 (O tempo corre
 Corro atrás
 E não consigo alcançar
 Sempre em frente
 Sempre enfrente
 Faça tudo
 Faça já
 Entro em choque
 E me choco
 Essas voltas que o mundo dá
 Dá tonteira
 Dá leseira
 Mas tenho que suportar
 Dar suporte
 Sou suporte
 Não posso quebrar
 Não alcanço
 Correndo
 Rodando
 O tempo acabando
 Tique- taque
 Toc- toc
 O futuro bate à porta
 Tá batendo
 Eu apanhando
 Dor no corpo
 Dor na alma
 Da cabeça até o pé
 Dá carência
 Dá demência)

“Mas é bom se acostumar, viu?
 Isso só tende a piorar!”

Manuela (pseudônimo nesta pesquisa). 26.03.17. In: **Poesias de momentos**. Acervo digital pessoal da autora. Divulgação autorizada somente para fins desta dissertação.

26.03.17 me salta como um grito de socorro de alguém que não externaliza um, mas uma soma de Afetos que são, com efeito, somatizados em seu corpo. O eu-lírico já

anuncia, desde o princípio, uma progressiva perda de sentidos vitais para uma saudável orientação espaço-temporal, a ponto de não mais saber *o que* se perde, mas *que* se perde: “Perco o fôlego/ Perco o ar/ Perco o tempo/ Perco”. Portanto, um Afeto acentuado de desorientação de quem estaria prestes a sucumbir.

Mas há um “Mas...”. E não é qualquer mas; assim, diminuto, assim corriqueiro. É um “Mas...” em maiúscula, com uma vontade de prosseguir marcada por reticências. Ora, mas vontade de quem? Há umas aspas que se impõe. Esse “Mas...” parece um paliativo que puxa esse *eu* de suas questões internas e, ao mesmo tempo, opera como um alerta de que ela não pode querer perecer. É aberto, então, um parêntese que talvez não finde com a última pontuação do poema, porque a ordem é seguir, sempre *em frente*, mas também é imperativo *enfrentar* (um jogo de palavras certo): “(O tempo corre / Corro atrás / E não consigo alcançar / Sempre em frente / Sempre enfrente / Faça tudo / Faça já”. Mas o corpo volta a lhe enviar o recibo de seu esforço extenuante, agora conferindo uma sensação de choque a esse Afeto de desorientação. Enquanto o mundo gira, o eu-lírico sente bem a rotação a ponto de sofrer uma tonteira e languidez: “Entro em choque / E me choco / Essas voltas que o mundo dá / Dá tonteira / Dá leseira/ Mas tenho que suportar”. Assim é o estar do eu-lírico *com* o mundo (FREIRE, [1996] 2013).

Um novo *Mas* então comparece, desta vez sem aspas no poema. Esse *Mas* parece ser do eu-lírico desta vez. Ele ainda carrega um Afeto que se poderia dizer de cobrança, mas possui uma natureza afetiva especial, porque ele se avalia agora como um pilar, um suporte para outras pessoas. Assim, não aceita pensar somente em si, mesmo à beira de quebrar. Ademais, é um *Mas* com projeções futuras que, de algum modo, dão-lhe também força para resistir às pressões que lhe afetam como açoites: “Dar suporte / Sou suporte / Não posso quebrar/ Não alcanço / Correndo / Rodando / O tempo acabando / Tique-taque / Toc-toc / O futuro bate à porta / Tá batendo / Eu apanhando”.

O corpo volta a relembrar as somatizações de tanta cobrança pessoal e interpessoal. Ele é um senhorio implacável que cobra a quem o habita em forma de Afetos de dor, carência e desvario: “Dor no corpo / Dor na alma / Da cabeça até o pé / Dá carência / Dá demência)” Mas o “Mas” entre aspas volta para mais uma imposição. Ele volta mais implacável, pois não sugere um ponto-final ao que é avaliado como um ciclo. Ele anuncia o recrudescimento dessas dores, de modo que é bom o eu-lírico se preparar: “Mas é bom se acostumar, viu?’ Isso só tende a piorar!’”.

Em 26.03.17, tal sofrimento parece ser construído à medida que o eu-lírico toma ciência de uma voz assimetricamente projetada ou imbricada com a dele, tal como as aspas em “Mas” apontam. O poema é assim frontalmente denunciador de um Discurso hegemônico que cinde corpo e mente para que pessoas sejam medidas em termos de sua mente produtiva (hooks, [1994] 2013). Uma denúncia sobre o ritmo galopante do Discurso produtivista, que se impõe em detrimento da qualidade de vida (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al. 2008; MILLER, 2013). Em síntese, a poesia de Manuela busca evidenciar o entendimento de que somos seres sociais corporificados, de modo que nosso corpo é um espaço político e não circula impunemente. Assim, a experiência poética, neste espaço coletivo de formação docente, torna-se uma poderosa forma micropolítica de acolhimento e liberação de Afetos também negativos.

Nossa conversa reflexiva é, então, retomada por Celina. A professora universitária dá prosseguimento às suas avaliações enquanto busca acolher criticamente as diferenças em sua relação pedagógica com Manuela.

Quadro 7: Celina analisa a trajetória de Manuela (58:42-01:01:29)

| | | |
|----|----------|---|
| 01 | Celina | é, o poema era muito legal, eu me lembro disso... era um momento assim- |
| 02 | | eu acho que em 2017 a Manuela especialmente o grupo tava todo muito |
| 03 | | atribulado, eles estavam fazendo as mesmas coisas= |
| 04 | Tarcísio | =sim= |
| 05 | Celina | =então tinha um projeto de extensão que era muito importante pros três |
| 06 | | ((Manuela, Olívia e Felipe)) na ((instituição de pesquisa X))= |
| 07 | Manuela | =°isso°= |
| 08 | Celina | =e uma das coisas que a gente discutiu e ficou muito... diff::cil de negociar |
| 09 | | porque aí pra Manuela isso tava mais doloroso assim= |
| 10 | Tarcísio | =uhum= |
| 11 | Celina | =os outros dois- isso - tavam achando assim- >que ↑tinham que dar conta< |
| 12 | | né? assim= |
| 13 | Manuela | =uhum= |
| 14 | Celina | =eles não tavam reclamando tan::to assim, ela tinha uma coisa de dizer |
| 15 | | “↑Não DÁ::” entendeu? “Não DÁ:: eu não to conseguin::do conciliar ↓is::so |
| 16 | Tarcísio | =já tava mais saturada né?=- |
| 17 | Celina | =é::... e ao mesmo tempo não sei até que ponto também sem se- não que- o |
| 18 | | Felipe e Olívia eram muito sensíveis às questões da escola né? mas de |
| 19 | | algum modo parece que isso::... é::... veio como um <u>choque</u> né? assim |
| 20 | | não sei, acho que Manuela pode falar mais disso assim, é como se tivesse |
| 21 | | demandas diferentes né? que obrigassem ela- a sensação que eu tive tá?=- |
| 22 | Tarcísio | =sim |
| 23 | Celina | =como professora é que ela queria mergulhar... né? ela queria mergulhar no |
| 24 | | projeto de extensão queria mergulhar nos estudos ((clássicos)) ela tinha uma |
| 25 | | necessidade muito grande de se:: doar:: né? praquilo e tinha um mundo que |
| 26 | | ela- que a atrai muito né? o mundo da cultura clássica o mundo dos estudos |
| 27 | | então tinha uma coisa assim “po, meu amor tá aqui” né?=- |
| 28 | Tarcísio | =uhum |
| 29 | Celina | =e aí:: tinha uma coisa que incomoda::va, a impressão que me dava é que |

| | | |
|----|----------|--|
| 30 | | incomoda::va que eu tava meio que impedin::do né? e-e- e cercando |
| 31 | | Lourenço né? “não↑ mas olha só:: bota o seu amor aqui na escola” né? |
| 32 | | assim “↑Olha como essa crianças precisam de vocês, olha como vocês têm |
| 33 | | tanta coisa pra dar, olha essa professora tá recebendo vocês com o maior |
| 34 | | respeito, com o maior carinho, olha que lin::do o trabalho dela que tá quase |
| 35 | | se aposentando e ainda não desistiu da educação pública, olha ↑Nós, olha |
| 36 | | que-” aí tinha um negócio assim- aí eu acho que tem uma coisa assim de que |
| 37 | | como- como é que você tem um segundo amor que vem bater na porta |
| 38 | | né? e que você fala “mas eu não <u>tenho</u> tempo pra você” né? ((bate |
| 39 | | levemente na mesa com as juntas dos dedos)) |
| 40 | Tarcísio | Uhum |
| 41 | Celina | “eu si::m me sinto muito atraída e ta::l” e agora eu lembrei essa coisa de ela |
| 42 | | ter feito ((Curso)) Normal= |
| 43 | Tarcísio | =[é... ela já era professora né?] |
| 44 | Manuela | =[°eu fiz Normal°] |
| 45 | Celina | =e vocês terem brincado de-de de escola esse tempo todo crianças sabe? |
| 46 | | assim então não era uma ↑coisa que eu- eu Celina tava inventando pra |
| 47 | | Manuela |
| 48 | Manuela | = [nã::o já e::ra uma coisa anti::ga] |
| 49 | Tarcísio | = [é:: ela já...] |
| 50 | Celina | = vinha lá de trás e que vinha bater na porta agora na hora erra::da “porque |
| 51 | | eu já tinha feito...” né? assim meu percurso tá <u>todo certo</u> que eu vou pra |
| 52 | | outro canto= |

“Ela queria mergulhar”

No percurso exploratório logo acima, Celina toma a menção do poema como um mote à reflexão sobre a postura franca da aluna Manuela à época do estágio obrigatório (Quadro 7, linhas 1-3). Ao fazê-lo, ela primeiro contextualiza a situação extraclasse de Manuela, Olívia e Felipe naquele período, isto é, a participação do trio em um projeto de extensão ligado à “Instituição de pesquisa X” (Quadro 7, linhas 5-6). Assim, ela explora como essas demandas acadêmicas em conjunto potencializaram o conflito com Manuela que, segundo sua avaliação, mostrava-se mais saturada do que Olívia e Felipe: “porque aí **pra Manuela isso tava mais doloroso** assim= (...) =**os outros dois- isso - tavam achando assim- >que ↑tinham que dar conta<** (...) =**eles não tavam reclamando tan::to assim**” (Quadro 7, linhas 9, 11-12, 14, grifos meus).

É na forma como ela avalia sua reação à postura de Manuela que examino mais um esforço discursivo no qual um Afeto de acolhimento atua como micropolítica de resistência a um Discurso academicista (GEE, [1999] 2005; REZENDE; COELHO, 2010). Tal acolhimento é, mais uma vez, construído sob a forma de um Engajamento discursivo (MARTIN. ROSE, [2003] 2007): falas são atribuídas à Manuela, assinaladas entre aspas. Tais falas possuem alta carga avaliativa por denotar um exercício reflexivo de Celina buscando acolher criticamente os sofrimentos na voz de sua aluna: “ela tinha

uma coisa de dizer ‘↑Não DÁ::’ entendeu? ‘Não DÁ:: eu não to conseguin::do conciliar ↓is::so’” (Quadro 7, linhas 14-15). Celina, então, procura elaborar melhor como ela avalia essa dificuldade de conciliação. Com alta Gradação, como vemos em “**assim não sei, acho que Manuela pode falar mais** disso **assim (...)** **a sensação que eu tive tá?**= =como professora” (quadro 7, linhas 19-20, 21, 23, grifos meus), Celina materializa discursivamente sua avaliação por meio de um julgamento mais implícito (MARTIN, 2000), com grande estima social pela tentativa obstinada de Manuela por querer alcançar a Licenciatura e a pesquisa no mesmo “mergulho”: **ela queria mergulhar... né? ela queria mergulhar** no projeto de extensão **queria mergulhar** nos estudos ((clássicos)) **ela tinha uma necessidade muito grande de se:: doar:: né?** praquilo”, Quadro 7, linhas 23-25).

Percebamos, assim, o cuidado avaliativo de Celina, que não realiza um julgamento de sanção negativa à postura da aluna. Ainda que a professora tenha dito que, em sua avaliação, Manuela estava mais resistente ao ritmo da Licenciatura do que Olívia e Felipe (como vimos nas linhas 11-12), a docente elogia a tenacidade de Manuela. Tal determinação é, assim, permeada por um Afeto de grande doação, reforçado pela escolha metafórica com grande Gradação no emprego de “mergulho”. Ao mesmo tempo, Celina não pode restringir seu acolhimento crítico-reflexivo apenas à pessoa de Manuela. No papel institucional de professora-formadora, ela também diz levar seu grupo discente a entender que há mais agentes educacionais (crianças, professora-regente do estágio, o grupo como um todo) implicadas/os no caminho da Licenciatura, bem como suas avaliações indiciam com grande força de entonação em: ““↑**Olha como essa crianças precisam de vocês**, olha como vocês têm tanta coisa pra dar, **olha essa professora tá recebendo vocês com o maior respeito**, com o **maior carinho**, olha que **lin::do** o trabalho dela que tá quase se aposentando e ainda não desistiu da educação pública, **olha ↑Nós**”” (Quadro 7, linhas 32-35, grifos meus).

“Pô, meu amor tá aqui né?”

Por fim, suas avaliações se voltam à formação docente pré-universitária de Manuela. Ela atribui muita relevância não só à experiência de Manuela no Curso Normal, mas também às brincadeiras de escolinha na infância: “e agora eu lembrei essa coisa de ela ter feito ((Curso)) Normal= (...)=e vocês terem brincado de-de de escola esse tempo todo crianças sabe?” (Quadro 7, linhas 41-42, 45, grifos meus). Em seguida, Celina parece se inclinar ao entendimento de que tais processos constituem a nossa

formação docente muito antes de ingressarmos na universidade, de modo que ela não se avalia como a única e exclusiva responsável pela formação da ex-licencianda, como podemos interpretar de: “então não era uma ↑coisa que eu- eu Celina tava inventando pra Manuela=” (Quadro 7, linhas 46-47).

Celina avalia, então, o dilema de Manuela sob uma afetiva metáfora de descompasso entre dois amores aparentemente inconciliáveis: um amor mais recente (descoberto pela pesquisa nos estudos clássicos, quadro 7, linha 26) em conflito com outro amor há muito cultivado, que também reclamava dedicação no estágio obrigatório: “então tinha uma coisa assim ‘**po, meu amor tá aqui**’ né?= (...) **como é que você tem um segundo amor que vem bater na porta e que você fala “mas eu não tenho tempo pra você” né?**” (Quadro 7, linhas 27, 37-38, grifos meus). Assim, o amor pela prática docente torna-se um dilema, pois ele “vinha lá de trás e (...) **vinha bater na porta agora na hora erra::da** ‘porque eu já tinha feito...’ né? assim meu percurso tá todo certo que eu vou pra outro canto=” (Quadro 7, linhas 50-52, grifos meus).

Manuela, então, volta a compartilhar suas próprias avaliações. Conhecemos um pouco melhor da experiência da ex-licencianda para além da Licenciatura. Nesse caso, Manuela traz mais dois personagens a essa história: os professores Lucas e César, figuras docentes também importantes na construção desta micropolítica de acolhimento.

Quadro 8: Manuela discute sua experiência de pesquisa (01:01:34-01:05:08)

| | | |
|----|----------|---|
| 01 | Manuela | (...) eu sempre gostei muito de::... de esco::la, sempre gostei do universo da |
| 02 | | escola, sempre gostei, mas- era uma coisa que a gente sempre conversa::va |
| 03 | | antes assim >eu sabia que queria ser professora só não sabia de que< |
| 04 | | não sabia de que que eu queria dar aula, tanto que eu já cogitei fazer história |
| 05 | | também |
| 06 | Tarcísio | Uhum |
| 07 | Manuela | já cogitei:: letras pedagogia história, foram... |
| 08 | Celina | Uhum |
| 09 | Manuela | é::... mas eu... gostei mu::ito do ((língua clássica)) dos clássicos sabe? e aí:: |
| 10 | | uma coisa que sempre me deixou não com ↓raiva mas sei lá >uma |
| 11 | | frustração pequena< é... eu não ter a possibilidade de fazer os dois, eu ter |
| 12 | | que escolher... essa coisa de ter que escolher me deixa muito frustrada... |
| 13 | | eu tenho que... o::u eu sou professora de escola ou eu trabalho com ((língua |
| 14 | | clássica)) eu não posso fazer os dois |
| 15 | Celina | °uhum° |
| 16 | Manuela | por que eu não posso fazer os dois sabe? é uma coisa que me deixa frustrada |
| 17 | | e aí naquele momento, em específico, quando as coisas começaram a dar |
| 18 | | certo ((nos estudos clássicos)) |
| 19 | Celina | Uhum |
| 20 | Manuela | que antes não tava dando certo. >gostava muito gostava muito< mas eu não |
| 21 | | achei um- eu não tinha achado um professor que me abraçasse |
| 22 | Celina | °uhum° |

| | | |
|----|----------|--|
| 23 | Manuela | assim eu tinha o Lucas >o Lucas gosta de mim eu gosto dele< mas o Lucas |
| 24 | | tinha- tem né trezentos orientandos hh pra dar conta, ele falou “olha, por |
| 25 | | enquanto você ainda precisa é:: crescer no ((na língua clássica)) você::... |
| 26 | | é::... acho que você ainda não tá <u>pronta</u> pra fazer <u>estudo</u> ainda mais questão |
| 27 | | de língua acho que você precisa conhecer mais, crescer mais vamos |
| 28 | | trabalhar nisso jun::tos” me passou até uns textos pra eu estudar, não sei o |
| 29 | | quê “pra depois você ver o que vai pesquisar... e entrar de fato numa |
| 30 | | pesquisa” ele falou isso pra mim é::... são- foram três tarefas que ele me |
| 31 | | passou foi:: crescer ((na língua clássica)) é:: aprender alguma língua |
| 32 | | estrangei hh ra... aprender é::... inglês foi até quando entrei no inglês pra |
| 33 | | leitura (...) |
| 34 | Tarcísio | Uhum |
| 35 | Manuela | aprender a ler num idioma estrangeiro que ele disse que é muito importante |
| 36 | | e sem isso eu não ia conseguir entrar no mestrado... pelo menos leitura num |
| 37 | | idioma estrangeiro e a outra... ↑ah, cuidar da minha saúde mental, foi a outra |
| 38 | | coisa que ele “não, dá um tempo pra você não sei o quê e talz...” só que |
| 39 | | nesse meio tempo quem ficou mal ((de saúde)) |
| 40 | Celina | “hummm” |
| 41 | Manuela | (...) ((Lucas)) ficou em casa mui::to tempo de licen::ça e nesse meio tem::po |
| 42 | | o César que é:: orientando do Lucas foi orientando do Lucas no doutorado |
| 43 | Celina | “hummm” |
| 44 | Manuela | ele me:: me abraçou tipo “ah orientando do meu orientador::... |
| 45 | Tarcísio | Uhum |
| 46 | Manuela | né? me abraçou e abraçou o Felipe é:: que a gente tava na mesma situação |
| 47 | | Felipe e eu, e aí nós fomos os primeiros orientandos dele (...) e foi quando |
| 48 | | começou a dar certo... foi quando começou tudo a dar certo a gente se |
| 49 | | envolveu num projeto da Instituição de pesquisa X::, a gente se envolveu em |
| 50 | | projetos é::... fo::ra ((da universidade)) |

“Essa coisa de ter que escolher me deixa muito frustrada”

Manuela introduz sua fala avaliando seu Afeto com relação à prática educativa. Em “eu **sempre gostei muito de::... de esco::la, sempre gostei do universo da escola, sempre gostei**” (Quadro 8, linhas 1-2, grifos meus), Manuela sinaliza com grande Gradação um Afeto de identificação com o convívio escolar. Dessa forma, ela afirma que há muito sabia que enveredaria pelo caminho da docência, mas “não sabia de que< (...) (Quadro 8, linha 3), chegando a cogitar outras possibilidades, mas ainda dentro da área de humanidades, tais como “pedagogia” e “história” (Quadro 8, linha 7).

A hoje professora formada em Letras passa, então, a explorar um dilema que lhe traz um Afeto de muita frustração como docente e pesquisadora (Quadro 8, linha 12). É que, formada em línguas portuguesa e clássica, Manuela se vê em uma situação de difícil escolha afetiva e profissional: “o::u eu sou **professora de escola ou eu trabalho com ((língua clássica)) eu não posso fazer os dois**” (Quadro 8, linhas 13-14, grifos meus) e valora como injusta a imposição dessa escolha, reiterando seu Afeto de frustração em: “por que eu não posso fazer os dois sabe? **é uma coisa que me deixa**

frustrada” (Quadro 8, linha 16). Nesse cenário, o “entrelugar” (MILLER, 2013) em que Manuela se encontra dá origem a um sofrimento que lhe acomete como uma crise entre seus Afetos pela docência escolar e pela docência universitária, uma vez que ela não estava disposta a abrir mão de nenhum dos dois amores (para utilizar a metáfora empregada por Celina no quadro 7).

“Eu não tinha achado um professor que me abraçasse”

Na sequência, Manuela sugere que 2017 representou um ponto de virada no seu percurso acadêmico-científico, pois “e aí naquele momento, em específico, quando as coisas começaram a dar certo ((nos estudos clássicos))” (Quadro 8, linhas 17-18). Tal entendimento vem acompanhado de um Afeto de acolhimento evidenciado na escolha pelo verbo abraçar em “eu não tinha achado um professor que me abraçasse” (Quadro 8, linha 21).

Surge, então, a figura de outro professor, por quem Manuela nutre um positivo Afeto: o professor Lucas (Quadro 8, linha 23). Segundo Manuela, a despeito de Lucas ser muito requisitado como orientador – bem como ela hiperboliza jocosamente em “mas o Lucas tinha- tem né trezentos orientandos hh pra dar conta” (Quadro 8, linhas 23-24), o professor lhe oferece (a meu ver) valiosas diretrizes críticas de acolhimento. Em “crescer ((na língua clássica))” e “aprender a ler num idioma estrangeiro (...) que sem isso eu não ia conseguir entrar no mestrado” (Quadro 8, linhas 31, 35-36), vemos que este acolhimento vai ao encontro de uma rigorosidade epistemológica (FREIRE, [1996] 2013) que propicie à aluna condições de perseguir a carreira acadêmica. Já em “ah↑ **cuidar da minha saúde mental**” (Quadro 8, linha 37), podemos aventar que esta rigorosidade não anula a especificidade humana. Em outros termos, esse acolhimento se constrói na medida em que o conhecimento não é visto como uma dissociação mente e corpo (hooks, [1994] 2013) e não perde de vista um esforço em prol de qualidade de vida (ALLWRIGHT, 2006; MILLER et al., 2008).

Infelizmente, sabemos por Manuela que o próprio professor Lucas veio a passar por um período de comprometimento de sua saúde, o que o afastou de suas funções acadêmico-profissionais (Questão 8, linha 41). Nesse ínterim, Manuela diz que ela e seu colega Felipe passam a receber um “abraço acadêmico” de um dos ex-doutorandos do professor Lucas: o professor César. Tal parceria é, então, positivamente avaliada (Quadro 8, linhas 47-48) em virtude dos frutos científicos para além do contexto

universitário, bem como o citado: “projeto da Instituição de pesquisa X:” (Quadro 8, linha 49-50).

Considerando essa miríade de avaliações, podemos entender que Celina, Lucas e César foram figuras docentes centrais no que se refere à micropolítica de acolhimento discutida aqui. Como vimos, Celina procede a um trabalho de reconhecimento (GEE, [1999] 2005) que a constrói discursivamente como uma profissional aberta a dialogar com as diferenças constitutivas de seus pares discentes. Para tanto, ela encaminha atividades que possam suscitar momentos de reflexão crítico-afetiva (MILLER et al., 2008) em seus grupos. Além disso, ao voltar suas avaliações à Manuela, busca acolher reflexivamente – no lugar de silenciar – o sofrimento relatado pela aluna (hooks, [1994] 2013).

6.3

A micropolítica da empatia

Neste terceiro e último bloco analítico, contamos com dois quadros interacionais. Celina reflete acerca de possíveis fatores subjacentes ao dilema relatado por Manuela, que se vê diante de uma escolha alegadamente inconciliável: a carreira escolar ou a carreira universitária. Neste contexto exploratório, as avaliações de Celina possibilitam a interpretação de mais uma emoção atuando como micropolítica: a empatia. Neste caso, o trabalho discursivo de reconhecimento (GEE, [1999] 2005) de Celina se afasta mais uma vez de um Discurso academicista, uma vez que a professora universitária conceberá os Afetos de sofrimentos da aluna de forma empática e crítico-reflexiva.

Quadro 9: Celina busca entender o dilema de Manuela (01:11:06-01:15:08)

| | | |
|----|----------|--|
| 01 | Celina | (...) por mais que a gente sai::ba assim que a formação do licencian::do |
| 02 | | precisa estar muito mais harmoniza::da né?, que todas essas disciplinas |
| 03 | | precisam de fa::to é:: voltar na hora do estágio né? então assim “o que que |
| 04 | | de psicologia eu vou é:: realmente pensar no meu estágio”, por mais que a |
| 05 | | gente faça essa crítica à licenciatura o fato é, a licenciatura é em português |
| 06 | | e ((a língua clássica)) acaba sen::do= |
| 07 | Manuela | =você não tem uma dupla licenciatura= |
| 08 | Celina | =não tem uma dupla licenciatura= |
| 09 | Tarcísio | =uhum= |
| 10 | Celina | =e eu acho que isso piora mui::to o conflito naquelas turmas que eu tenho |
| 11 | | assim, porque é:: eu podia falar “então tá vamo deixar quieto, quem quer |
| 12 | | fazer um bom estágio de português vem comigo, você eu deixo- vocês que |
| 13 | | nã::o eu vou deixar hh eu vou deixar mais light” eu não ↑consi::go fazer |
| 14 | | ↑is::so porque aí tem uma outra questão= |
| 15 | Manuela | =porque a gente <u>também</u> é professor de português né? |
| 16 | Tarcísio | =é |
| 17 | Celina | =porque é professor de português e porque eu acho que assim:: é::... aí eu |

| | | |
|----|----------|--|
| 18 | | acho que tem uma questão de mercado de trabalho né?... foi uma coisa que |
| 19 | | eu debati com a Manuela bastante assim a gente teve troca de e-mails em |
| 20 | | que eu dizia pra ela assim eu tenho até um pedaço aqui assim de uma fala= |
| 21 | Tarcísio | =uhum até imprimiu= |
| 22 | Manuela | =nossa que legal= |
| 23 | Celina | =de um email assim “eu sei que a senhora não pode fazer muita coisa já que |
| 24 | | o estágio é uma obrigatoriedade legal da licenciatura, eu sei que a senhora se |
| 25 | | dedica ao máximo pra dar o seu melhor pra gente, mas a verdade é que tá |
| 26 | | pesa::do, esse far::do tá muito pesado e não é só pra mim” foi no momento |
| 27 | | em que você chamou, a gente teve uma ↑reunião nós duas no barzinho da |
| 28 | | biblioteca e você falou “eu estou falando pela turma” “a turma no geral |
| 29 | | não está aguentando mais, a maioria ali é pobre e precisa trabalhar pra se |
| 30 | | manter na faculdade, a gente tem matado um leão por dia e parece que não |
| 31 | | é o suficiente, <u>nunca nada</u> é suficiente” e é o poema= |
| 32 | Tarcísio | =caramba= |
| 33 | Manuela | =é hh= |
| 34 | Celina | =né? é o poema= |
| 35 | Tarcísio | =é= |
| 36 | Celina | =ca::ra isso assim quando ela veio e falou “eu to representando a tur::ma” e |
| 37 | | tal:: então não era só uma questão que também ah:: Manuela tá com |
| 38 | | problemas sabe?= =uhum= |
| 39 | Tarcísio | |
| 40 | Celina | =ela não tá conseguindo conciliar:: deixa eu afagar o ego de::la- ↑ <u>Não</u> , era |
| 41 | | da turma então eu tinha que pensar né? assim... e >tem que continuar |
| 42 | | pensando porque eu acho que essas coisas não estão resolvidas< |
| 43 | Tarcísio | Uhum |
| 44 | Celina | acho que elas voltam todo a::no (...) e a coisa da Manuela botar esse |
| 45 | | conflito pra- pra fora me ajudou muito a pensar:: nessa posição política |
| 46 | | entendeu? que eu tinha que ser exigente no sentido de que >“ <u>gente</u> , |
| 47 | | eu preciso garantir pra vocês que vocês tenham uma boa formação porque |
| 48 | | <u>se</u> o futuro... não sorrir pra vocês na área de clássicas ou de estrangeiras |
| 49 | | modernas vocês vão ter o português e vocês vão saber que ↑ <u>não</u> é ruim... tá< |
| 50 | | pode não ser o ideal mas ↑ <u>não</u> é ruim”= |
| 51 | Manuela | =não é ruim= |
| 52 | Celina | =mas é::... isso me esclareceu muito, mas por outro lado eu tinha que |
| 53 | | entender que as pessoas têm outros dese::jos e eu tinha que ↑lidar com is::so |
| 54 | | né? bom, eu sou a professora do português, eles podem amar outras coisas |
| 55 | | <u>mais</u> do que o português e como é que eu lido com isso? tenho que aceitar |
| 56 | | né? hh eles têm outros ↑percursos gente, eu fiz português literaturas, eu |
| 57 | | não tive esse conflito, mas eles têm, assim, tem que respeitar né? |

“Eu não consigo fazer isso”

A professora universitária busca avaliar o dilema relatado por Manuela a respeito de uma situação de escolha entre a carreira escolar e a carreira universitária. Em um primeiro momento, Celina aprecia criticamente um descompasso na composição da Licenciatura em seu contexto universitário. Para a professora-formadora de língua portuguesa e literatura, teoria e prática deveriam estar mais sintonizadas, como suas avaliações sugerem em: “por mais que a gente sai::ba assim que a formação do

licencian::do precisa estar muito mais harmoniza::da né?, que todas essas disciplinas precisam de fa::to é:: voltar na hora do estágio né?” (Quadro 9, linhas 1-3).

Essa primeira consideração serve como uma ponte para sua segunda avaliação – dirigida mais especificamente à natureza da dupla habilitação em letras clássicas – cujas primeiras linhas argumentativas são suficientes para Manuela intervir e tecer uma avaliação mais contundente: “=você não tem uma dupla licenciatura=” (Quadro 9, linha 7), sendo imediatamente endossada por Celina em sua declaração. Dito de outra forma: tendo em vista as considerações de Celina, há um conflito acirrado em virtude de uma exclusão da segunda habilitação de língua *clássica* como inserção profissional no contexto escolar. No discurso de Celina, a força dessa exclusão – que, a seu ver, é sentida por licenciandas/os afetadas/os – é bem impactante, como podemos atinar mediante sua alta Gradação (para)linguística em “**piora mui::to** o conflito naquelas turmas” (Quadro 9, linha 10, grifos meus).

Celina, por sua vez, também põe à mesa seus conflitos na posição institucional de professora-formadora. Se de um lado ela se mostra empática ao dilema relatado por Manuela, de outro ela não vê como melhor alternativa a elaboração de um curso “mais light” (Quadro 9, linha 13), um adjetivo com alta Gradação crítica a soluções simples para questões complexas. Tal Gradação sobe mais de tom com grande Afeto de sofrimento, em que Celina se constrói como alguém incapaz de aceder a uma resposta simples para tal equação: “**eu não ↑consi::go fazer ↑is::so**” (Quadro 9, linhas 13-14, grifos meus). Além disso, Celina diz não poder ignorar o fato de que a Licenciatura em língua portuguesa, bem como Manuela reconhece (Quadro 9, linha 15), é também uma alternativa de inserção no mercado de trabalho (Quadro 9, linha 18). Sua empatia é micropolítica porque não se confunde com a perda de uma rigorosidade crítica do trabalho docente (FREIRE, [1996] 2013) e de seu papel como cidadã.

“Esse fardo tá muito pesado e não é só pra mim”

Isto posto, avalio um gesto (para)linguístico fulcral para a construção do sentido micropolítico de empatia no segundo momento desta parte interacional. Celina, por vontade própria, havia selecionado e imprimido um trecho de uma das mensagens de Manuela, em 2017 (Quadro 9, linha 20), para a boa surpresa minha e de minha amiga (Quadro 9, linhas 21-22). Mais adiante, conforme veremos no quadro 10 (linhas 3-4, 7, 9), Celina nos conta que, na verdade, já havia ressoado as palavras de Manuela por ocasião de um congresso de que participou (com cuidados éticos ao fazê-lo). Em outras

palavras, ela torna explícito o fato de que questões atinentes à qualidade de vida na Licenciatura são objetos de reflexão constante em sua vivência pessoal-profissional (GIEVE; MILLER, 2006).

Nesse primeiro trecho lido, tomamos conhecimento também de como a própria Manuela avalia com grande Afeto de empatia a prática profissional de Celina. Tal Afeto é discursivamente materializado por um positivo julgamento de estima social, em referência à dedicação da docente dentro das suas capacidades de atuação: “eu sei que a senhora não pode fazer muita coisa já que o estágio é uma obrigatoriedade legal da licenciatura, eu sei que a senhora se dedica ao máximo pra dar o seu melhor pra gente” (Quadro 9, linhas 23-25).

Após essa introdução em tom empático, o Afeto de Manuela ganha outros contornos de sentido. Ela emprega pelo menos duas construções metafóricas com forte Gradação lexical e entonativa para expressar os Afetos de **exaustão** por parte dela e de sua turma: “esse **far::do** tá **muito pesado**” (Quadro 9, linha 26) e “a gente tem **matado um leão por dia** e parece que não é o suficiente, **nunca nada** é suficiente” e é o poema=” (Quadro 9, linhas 30-31, grifos meus). A meu ver, tais recursos atuam discursivamente para que Celina, por sua vez, possa olhar com empatia para a situação socioeconômica desfavorável da maioria da turma, isto é, “a maioria ali é pobre e precisa trabalhar pra se manter na faculdade” (Quadro 9, linhas 29-30). Em suma, Manuela torna bem explícito o atravessamento de classe social menos privilegiada financeiramente de sua turma de 2017.

“Essas coisas não estão resolvidas”

Reajo, então, com sobressalto à fala lida, cuja linha discursiva Celina associa àquela empregada no poema compartilhado por Manuela (Quadro 9, linhas 32-35). Assim, a professora universitária começa a se lembrar do quanto ela valorou significativamente o impacto das palavras de sua então licencianda, dada principalmente a abrangência do sofrimento relatado: “**não era só uma questão que também ah:: Manuela tá com problemas sabe?**= (...)=ela não tá conseguindo conciliar:: deixa eu afagar o ego de::la- ↑**Não, era da turma**” (Quadro 9, linhas 37-38, 40-41, grifos meus).

Por “acho que essas coisas não estão resolvidas<” (Quadro 9, linha 42), a professora-formadora se distancia de uma noção de que tais problemas socioeconômicos são circunscritos àquela turma. Assim, ela afirma empreender a uma contínua busca de entendimento (MILLER et al., 2008), pois tais questões são avaliadas como recorrentes

em: “eu tinha que pensar né? assim... e >tem que continuar pensando porque eu acho que essas coisas não estão resolvidas< (...) acho que elas voltam todo a::no” (Quadro 9, linhas 41-42, 44).

Na mesma veia crítico-reflexiva, Celina constrói uma micropolítica de empatia ao justificar suas decisões político-pedagógicas em função das próprias reivindicações da turma. Ao mesmo tempo em que ela julga positivamente a capacidade dialógica de Manuela em: “e a coisa da Manuela botar esse conflito pra- pra fora me ajudou muito a pensar:: nessa posição política entendeu?” (Quadro 9, linha 44-46), ela examina as implicações políticas do seu papel como educadora com grande Gradação lexical em “eu tinha que ser **exigente** no sentido de que (...)” (Quadro 9, linha 46, grifo meu) e Engajamento com alta Gradação, desta vez em formato metafórico em ““gente, eu preciso garantir pra vocês que vocês tenham uma boa formação porque eu preciso garantir pra vocês que vocês tenham uma boa formação porque **se o futuro... não sorrir pra vocês** na área de clássicas ou de estrangeiras (...) vocês vão ter o português e vocês vão saber que ↑não é ruim... tá< (...)”” (Quadro 9, linhas 46-49, grifos meus).

“Eu tinha que lidar com isso né?”

Por fim, ela volta a apreciar como legítima a exposição deste dilema por Manuela. Celina caracteriza seu grupo discente como seres integrais (hooks, [1994] 2013; MILLER et al., 2008) com interesses e trajetórias outras que podem não corresponder exatamente às suas pretensões, cabendo a ela respeitar essa diversidade sociocultural: “as pessoas têm outros **dese::jos** e eu tinha que ↑**lidar** com **is::so** né? bom, eu sou a professora do português, eles podem amar outras coisas (...)” (Quadro 9, linhas 53-54), com reiteração em “eles têm outros ↑percursos gente, eu fiz português literaturas, eu não tive esse conflito, mas eles têm, assim, tem que respeitar né?” (Quadro 9, linhas 56-57).

Por outro lado, é pertinente destacar como Celina constrói essa empatia sem deixar de expressar sua frustração, esta de maneira menos explícita (MARTIN, 2000), na posição de professora-formadora frente a dilemas tão duros relatados por suas/seus aprendizes. Em “as pessoas têm outros **dese::jos** e eu tinha que ↑**lidar** com **is::so** né?” (Quadro 9, linha 53), a Gradação paralinguística no alongamento e subida de entonação de certos itens lexicais, somada à força metafórica da expressão “ter que lidar com algo”, indica que Celina também se vê permeada por um Afeto de sofrimento frustrante. Sua frustração pode ser atinada à medida que ela avalia sua atuação como circunscrita

às áreas de língua portuguesa e literaturas em “eu sou a professora do português” (Quadro 9, linha 54) e “eu fiz português literaturas” (Quadro 9, linha 56). Assim, ao passo que ela se mostra empática ao dilema de discentes de outras habilitações específicas, ela sofre por ter ciência de sua limitação profissional perante certas reivindicações tendo em vista sua posição de professora-formadora de *língua portuguesa e literatura*. Celina, então, põe-se a ler mais um trecho da passagem que havia selecionado do e-mail de Manuela. Neste excerto em específico, Manuela torna ainda mais viva a inseparabilidade de sua condição de mulher periférica, seu sonho de perseguir a carreira universitária e os desafios que se impõem no caminho.

Quadro 10: Celina se emociona ao ler as palavras de Manuela (01:16:11-01:19:42)

| | | |
|----|----------|--|
| 01 | Celina | aí tem um outro pedaço aqui que ela escreveu é:: “fico me perguntando se |
| 02 | | tudo isso vale a pena, se esse meu sonho de ser doutora, de sair da baixada, |
| 03 | | de dar aulas de...” eu coloquei é:: eu não botei aula de ((língua clássica)) |
| 04 | | aqui porque era na apresentação do congresso= |
| 05 | Manuela | =a:: ta= |
| 06 | Tarcísio | =a:: sim= |
| 07 | Celina | =aí eu não queria- eu não queria dizer que era a Manuela= |
| 08 | Tarcísio | =a:: entendi= |
| 09 | Celina | =porque tinha a questão da ética na pesquisa né?= |
| 10 | Tarcísio | =sim com certeza= |
| 11 | Celina | ((volta a ler)) “é:: pretensão de mais da minha parte, todos os dias me |
| 12 | | questiono se devo mesmo continuar na licenciatura já que quero dar aula |
| 13 | | de... ((língua clássica)) mas aí vem aquilo, eu sou pobre, eu não vou sair |
| 14 | | da graduação e dar aula de ((língua clássica)) na universidade |
| 15 | | imediatamente, eu preciso muito dessa licenciatura pra conseguir trabalhar |
| 16 | | e me sustentar, ↑mas eu não quero fazer isso de qualquer forma, não mesmo, |
| 17 | | eu preciso muito e acredito muito numa educação do letramento crítico, |
| 18 | | numa educação que promova o pensamento, mas sinceramente não sei o que |
| 19 | | fazer, eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas”= |
| 20 | Tarcísio | = ↑caraca que frase= |
| 21 | Celina | =cara a Manuela hh ((seus olhos se inundam em lágrimas))= |
| 22 | Tarcísio | =olha hh até se emocionou= |
| 23 | Celina | = ↑eu não consigo ficar sem chorar hh= |
| 24 | Tarcísio | =é:: porque vem do coração isso, não é... são palavras ao vento |
| 25 | Manuela | naquela época eu tava bem:: eu tava mui::to sobrecar- não tinha um dia que |
| 26 | | eu não fosse dormir chorando... foi difícil mas assim foi ↓legal olhando pra |
| 27 | | trás::.... |
| 28 | Tarcísio | (...) eu conheço ela ((a Manuela) desde sempre, a gente se comunica com |
| 29 | | olhares, por exemplo, e eu, cara, ((olha pra Manuela) “você é foda assim no |
| 30 | | que você faz”= |
| 31 | Manuela | =hh= |
| 32 | Tarcísio | =(...) eu lembro que quando a gente era ainda estudante de ensino médio |
| 33 | | a Manuela não tinha o hábito de estudar pra prova, e eu ficava comendo os |
| 34 | | livros na véspera “↑Manuela, eu tenho que tirar 10 pelo amor de Deus::”, |
| 35 | | tenho que saber ali:: tem que tá fresco o negócio” ela falava “cara, o |
| 36 | | o momento certo de aprender é na aula... quando eu chegar lá na prova |
| 37 | | vamos ver se eu sei mesmo e tal” aí ficava de boa= |
| 38 | Celina | =muito tranquila hh= |

| | | |
|----|----------|--|
| 39 | Tarcísio | =é:... ela sempre foi muito de boa (...) ela não ficava vendo a questão do |
| 40 | | conhecimento como algo de sofrimento, sabe? (...)= |
| 41 | Celina | =ou aquilo me modificou de alguma forma= |
| 42 | Manuela | =ou não modificou= |
| 43 | Celina | =ou aquilo entrou, e eu tenho pra dizer porque tá em mim, ou então não |
| 44 | | adianta eu engolir agora porque eu só vou vomitar e vai sair né? assim= |
| 45 | Manuela | =é |

“Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas”

O entrelaçamento entre o afetivo e o político é pungente nas palavras de Manuela. De novo enunciadas pela voz de Celina, elas são permeadas por Afetos que nos apontam como seu sonho, os seus ideais e as suas dívidas estão associados por questões de raça, gênero e classe social (Quadro 10, linha 19). Em primeira instância, Manuela parece evocar um Afeto de incapacidade já que ela se vê distante de alcançar o que tanto almeja: “fico me perguntando se tudo isso vale a pena, se esse meu sonho de ser doutora, de sair da baixada, de dar aulas de... (...) é:: pretensão de mais da minha parte” (quadro 10, linhas 1-3, 11). Em outras palavras, tal reflexividade a projeta sob um lugar de alguém cujo sonho não está à altura de suas possibilidades, por sua condição de mulher, periférica e *negra* (como ela afirma no quadro 1, linha 1) atuante em um contexto historicamente ocupado por uma maioria de elite social branca (hooks, [1994] 2013). Assim, desistir da Licenciatura, àquela época, parecia-lhe uma recorrente opção: “**todos os dias** me questiono se devo mesmo continuar na licenciatura já que quero dar aula de... ((língua clássica))” (Quadro 10, linhas 11-13, grifos meus).

Todavia, sua classe social volta a pesar na balança decisória: “mas aí vem aquilo, **eu sou pobre, eu não vou sair da graduação e dar aula de ((língua clássica)) na universidade imediatamente, eu preciso muito dessa licenciatura pra conseguir trabalhar e me sustentar**” (Quadro 10, linhas 13-16, grifos meus). Não obstante, Manuela também se alinha a uma práxis libertadora (FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013; hooks, [1994] 2013), pois, como sua alta Gradação indica, ela lhe traz um poderoso Afeto de esperança, a meu ver: “↑mas eu não quero fazer isso de qualquer forma, não mesmo, eu **preciso muito e acredito muito** numa educação do letramento crítico, numa educação que promova o pensamento” (Quadro 10, linhas 16-18), ainda que naquelas circunstâncias ela esteja envolvida por um Afeto de desespero: “mas **sinceramente não sei o que fazer, eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas**” (Quadro 10, linhas 18-19).

“Não são palavras ao vento”

As palavras de Manuela tocam então a mim e à Celina pela sua aguda consciência de classe (FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013; hooks, [1994] 2013). Ou talvez seja mais potente considerar que elas nos cortam, não como um ataque direto e gratuito, mas como um lembrete de que elas são “palavramundo” (FREIRE, [1981] 2011). São palavras que refletem um Afeto muito forte de sobrecarga e de tristeza atrelado à experiência política e social de Manuela *com* o mundo, bem como ela indica em “naquela época eu tava bem:: eu tava mui::to sobrecar- não tinha um dia que eu não fosse dormir chorando... foi difícil mas assim foi ↓legal olhando pra trás::...” (Quadro 10, linhas 25-27). Ainda que Manuela atribua uma qualificação lexicalmente positiva em “foi ↓legal olhando pra trás::...”, sua descida de entonação não acompanha a forma empregada com o mesmo vigor. Nesse mesmo sentido crítico-reflexivo, construo minha empatia como micropolítica quando avalio que as palavras de Manuela vêm do coração, não são palavras ao vento (Quadro 10, linha 24). Celina segue na mesma linha político-afetiva ao se emocionar com o sopro de vida que as palavras de Manuela lhe suscitam na experiência da leitura (Quadro 10, linha 23).

Ademais, se avalio que Manuela não vê o conhecimento como sinônimo de sofrimento desde a época Ensino Médio e diferentemente de mim (Quadro 10, linhas 32-45), percebo que seus Afetos negativos com relação à universidade são de ordem substancialmente estrutural, uma vez que ela está problematizando a forma como este é desigualmente distribuído (hooks, [1994] 2013). O sofrimento é senão construído no entendimento de que a vontade de estudar e aprender não torna aprendizes simplesmente iguais em sala de aula (hooks, [1994] 2013). Aqui, Manuela não põe em dúvida a legitimidade do seu sonho de se tornar doutora por uma questão de capacidade intelectual. Ela questiona a si e à professora Celina se toda uma estrutura opressora de classe será mais forte do que a sua resistência no caminho para alcançar o sonho de ser doutora.

No que tange à minha amizade com Manuela em particular, esta empatia se dá no reconhecimento ético de nossas diferenças (ORTEGA, 2000). Minha amiga e eu compartilhamos origens sociais humildes, mas há traços que nos distinguem no que diz respeito a questões de raça e de relação com o conhecimento. No primeiro aspecto, embora nossas criações e (com)vivências tenham se dado em periferias urbanas, eu sou homem e branco, enquanto Manuela é mulher e negra (Quadro 1, linhas 1-2), o que nos põe em relações sociais assimétricas (hooks, [1994] 2013).

Em se tratando da relação com o conhecimento, meus julgamentos positivos de estima social com alta Gradação adjetival e adverbial por Manuela em “você é **foda** assim no que você faz” (Quadro 10, linhas 29-30, grifo meu) e “ela **sempre** foi **muito de boa**” (Quadro 10, linha 39, grifos meus) são acompanhados de Afetos implícitos com teor julgador sobre mim mesmo. Quando faço uma avaliação retrospectiva de momentos meus na escola (Quadro 10, linhas 32-37), eu expesso Afetos de cobrança e de desespero, avessos a uma ideia de conhecimento como construção dialógica (FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013), e construídos com alta Gradação através de expressão metafórica em “eu ficava comendo os livros na véspera” (Quadro 10, linhas 33-34) e acentuada Gradação lexical e entonativa em ““↑Manuela, eu **tenho que tirar 10 pelo amor de Deus::**”” (Quadro 10, linha 34). Tais Afetos são articulados em oposição à minha estima social por Manuela (Quadro 10, linhas 35-36), a quem atribuo – em parceria avaliativa com Celina – Afetos de tranquilidade em “[Manuela] ficava de boa” (Quadro 10, linha 37), “=muito tranquila hh=” (Quadro 10, linha 38), “ela sempre foi muito de boa” (como já vimos, Quadro 10, linha 39); e de autocuidado posto em primeiro lugar, como alguém que não vê o conhecimento sob um prisma bancário (FREIRE, [1968] 2011), existente para além de sua capacidade de sopro interpretativo. Esse entendimento pode ser depreendido do meu Engajamento em “ela falava ‘cara, o momento certo de aprender é na aula... quando eu chegar lá na prova vamos ver se eu sei mesmo e tal”” (Quadro 10, linhas 35-37) e da interpretação avaliativa de Celina em “=ou aquilo entrou, e eu tenho pra dizer porque tá em mim, ou então não adianta eu engolir agora porque eu só vou vomitar e vai sair né? assim=” (Quadro 10, linhas 43-44), sendo referendada por Manuela nas linhas 42 e 45 deste quadro.

Portanto, por mais que eu confira grande Gradação afetiva à minha amizade com Manuela em “a gente se comunica com olhares” (Quadro 10, linhas 28-29), com julgamento de grande estima social pela capacidade de minha amiga “**você é foda** assim no que você faz” (Quadro 10, linhas 29-30, grifos meus), eu preciso considerar que Manuela, Celina e eu temos diferentes formas de estar *com* o mundo. A empatia micropolítica não se trata de uma falsa simetria (ORTEGA, 2000; REZENDE; COELHO, 2010). Sob uma perspectiva ética, ela deve ser entendida como um convite reflexivo para explorarmos as potencialidades de nossas interrelações (hooks, [1994] 2013; FREIRE, [1996] 2013; MILLER, 2010). Ela é um trabalho de reconhecimento (GEE, [1999] 2005) discursivo de identidades abertas ao diálogo das diferenças na contramão de Discursos cerceadores de uma liberdade de expressão ética.

7

Discussão das análises: entre questões e entendimentos emergentes

Como se fora
Brincadeira de roda (memória)
Jogo do trabalho
Na dança das mãos (macias)
O suor dos corpos
Na canção da vida (história)
O suor da vida
No calor de irmãos (magia).

Gonzaguinha, *Redescobrir*.

Em vista deste núcleo analítico, proponho, primeiramente, uma revisão das análises com atenção aos propósitos investigativos desta pesquisa. Em seguida, passo a considerar algumas questões e entendimentos suscitados. De modo geral, as articulações teórico-analíticas apontaram uma concepção antiessencialista de emoções como instrumentos micropolíticos de poder e de resistência (REZENDE; COELHO, 2010; hooks, [1994] 2013). Mobilizadas ora como instrumentos dominadores, ora como emancipadores, as emoções cumprem um papel constitutivo no processo de (trans)formação docente das vozes em interação aqui. Os dados gerados indicaram a atuação de emoções micropolíticas em dinâmica micro-e-macro discursiva, com destaque para a *predominância* de três instâncias micropolíticas de resistência. Falo em predominância, pois outras emoções emergiram das avaliações negociadas, conforme pudemos acompanhar nas análises.

A primeira emoção sob escrutínio foi a da confiança. Ela atuou como ferramenta essencial para a construção exploratória desta pesquisa e para a abertura dialógica na relação pedagógica entre as coparticipantes, em colaboração com o Afeto de pertencimento, legitimado pela professora Celina em referência à presença de Manuela no contexto universitário. Assim, essa negociação microdiscursiva (MARTIN, 2000; MARTIN; ROSE, [2003] 2007) agiu na contramão de um Discurso (GEE, [1999] 2005) academicista, que mobiliza Afetos de arrogância, de medo e de culpa como instrumentos de dominação e de despolitização quanto à relação docente-discente. Muito embora Manuela tenha alegado que ora se vê como motivo de medo frente a docentes, suas avaliações indicaram uma assimetria deste medo, na qual o lado discente tende a ser subjugado neste confronto, com medo de sofrer “retaliações” no fazer pedagógico, tais como reprovação e constrangimento público.

O acolhimento foi outro aliado micropolítico nesta resistência. Ele permitiu que Manuela pudesse dar vazão discursiva às suas inquietações em sala de aula por abertura de Celina. Esta constrói uma relação de confiança e de acolhimento através de um trabalho de reconhecimento (GEE, [1999] 2005). Estou me referindo especificamente às práticas discursivas de cunho pedagógico, elencadas pela professora Celina, sobretudo o de roda de leitura, que constroem uma identidade docente acolhedora. Com base nas avaliações das coparticipantes, essas atividades estimulam um compartilhamento político-afetivo do grupo em sala de aula sobre experiências, interesses e emoções vivenciadas. Nas avaliações sobre tais momentos, pelo menos três outros Afetos positivos emergiram, tais como o da admiração, da doação e da identificação. Não obstante, são também acolhidos Afetos menos positivos, evidenciados no poema de Manuela, tais como a desorientação, a sobrecarga, a dor, a carência, o desvario, a frustração. Esses Afetos denunciam os efeitos de um ritmo produtivista no qual Manuela se encontra, com comprometimento de sua qualidade de vida e de trabalho (GIEVE; MILLER, 2006). Ainda neste plano analítico, somam-se à voz de Celina aquelas dos professores Lucas e César. As avaliações indicaram que esse trio docente atuou na contramão de um Discurso (GEE, [1999] 2005) que dissocia mente e corpo, a fim de não perder de vista um bem-estar holístico no fazer educativo (hooks, [1994] 2013; MILLER et al., 2008).

Em última instância, as avaliações caminharam para um elaborado Afeto de empatia. Também envolta por Afetos positivos e negativos, esta negociação discursiva expôs, mais explicitamente, particularidades socioeconômicas que caracterizaram a turma de Celina e Manuela em 2017. No que concerne à Manuela e seus colegas de Licenciatura de então, o fator classe social conferiu grande peso avaliativo à mensagem-desabafo dirigida à Celina.

Em se tratando de Manuela especificamente, questões entrelaçadas de gênero e raça não emergiram explicitamente nos dados do núcleo analítico, mas a presença de uma “mulher preta, pobre, da Baixada” (Quadro 1, linhas 1-2) em um contexto historicamente ocupado por uma elite branca – regido por uma lógica macrosocial patriarcal – indicia um acirramento dos sofrimentos relatados por parte da universitária. Ademais, o “entrelugar” institucional (MILLER, 2013) de Manuela como professora, licencianda e pesquisadora iniciante em 2017 foi também um elemento agravante tendo em vista as avaliações tecidas.

Já para Celina, o sofrimento de um “entrelugar” (MILLER, 2013) foi impulsionado pela complexidade de seu papel sociopolítico e profissional de professora-formadora. As avaliações da docente apontaram sua divisão entre Afetos de empatia, para com as experiências de seus pares discentes, mas também de frustração consigo mesma, por às vezes sentir-se limitada em seu campo de atuação.

Portanto, em grande medida, nossa interação situada desafia Discursos de dominação e de despolitização quanto à relação docente-discente. No entanto, isso não significa dizer que há um apagamento das relações de poder. Elas são marcadas na conversa, mas não se traduzem como uma forma de verticalização interpessoal entre as coparticipantes. Neste panorama, podemos desenhar algumas linhas de inteligibilidade, as quais sintetizam alguns entendimentos propiciados pelas análises.

O primeiro é o de que uma análise discursiva sobre emoções pode ampliar o entendimento de como relações de poder e seus efeitos operam, muitas vezes, no interdito das palavras; no que pode até não ser enunciado, mas é falado nas entrelinhas do *como* enunciamos nossas avaliações, seja por meio de nossas escolhas léxico-atitudinais ou de nossas modulações paralinguísticas. No contexto de formação docente, este é um interessante viés investigativo, a fim de promovermos relações pedagógicas mais conscientes do papel político-afetivo que o uso da linguagem desempenha.

O segundo é o de que o processo de (trans)formação docente pode ser assim caracterizado tendo em vista a própria concepção de conhecimento como construção dialógica, sempre em vias de transformação. Nesse sentido, uma discussão sobre a docência implica considerar todo um processo de tomadas de consciência (FREIRE, [1968] 2011, [1996] 2013), que não se circunscreve a um específico contexto formativo, mas abarca um conjunto de experiências, cujos primeiros raios reflexivos podem ser vistos desde uma brincadeira de escolinha, como foi o caso entre mim e Manuela, por exemplo. Assim, estamos em contínuo processo de nos tornarmos docentes (MILLER et al., 2008).

O terceiro decorre dos dois primeiros. A formação docente – enquanto área ou contexto formativo em caráter institucional – é um *locus* privilegiado para que discussões desse matiz floresçam. Neste caso, a prática didática não deveria ser pensada como uma matéria curricular apenas, tal como a separação universitária entre Bacharelado e Licenciatura nos faz atinar. A escolha pelo bacharelado não deveria se traduzir em um total desprezo pela didática de ensino. Pensar o lugar da formação docente é perceber a importância de entendermos o caráter multifacetado, dinâmico e

essencialmente humano da construção do conhecimento, da qual as emoções não se excluem. Um olhar atento para as emoções como formas micropolíticas pode sinalizar que o conhecimento é ideologicamente produzido e desigualmente distribuído (hooks, [1994] 2013; FREIRE [1968] 2011, [1996] 2013).

O quarto é uma espécie de lembrete: a educação é um projeto político. Projeto esse que pode tanto se dar em movimento de conformação a um *status quo*, ou se materializar como um ato contra-hegemônico (hooks, [1994] 2013). É nesta segunda acepção que acredito e defendo por ter ciência da grande responsabilidade cidadã em nossas mãos como educadoras/es. Não à toa governos antidemocráticos e anticientíficos tratam logo de atacar a classe docente para dar curso aos seus interesses políticos. Eles sabem que, se quisermos e pudermos, temos o poder de causar a corrosão das engrenagens de um sistema bancário (FREIRE, [1968] 2011), que converte conhecimento em informações esparsas, com vistas a ser depositadas na mente de pessoas. Como educadoras/es, temos a responsabilidade de não separar um dentro e fora da sala (GIEVE; MILLER, 2006), de prover momentos reflexivos para que nossas/os discentes possam criar e/ou expressar sua consciência de classe, de gênero, de raça, de diferentes formas de estarmos *com* o mundo (hooks, [1994] 2013; FREIRE, [1981] 2011; [1996] 2013).

O quinto e derradeiro (para fins de conclusão desta seção) é o de que a união ética entre amizade e docência pode germinar poderosas sementes micropolíticas (ORTEGA, 2000). Na minha experiência com Manuela e Celina, eu tomo como um dever crítico o de sempre considerar e pensar sobre a minha inscrição social como homem e branco na posição de cidadão e de professor, em uma sociedade patriarcal e racista (hooks, [1994] 2013; [2000] 2019). Assim, mais do que ter consciência dessa macroestrutura opressiva, é preciso que eu me posicione contra práticas (re)produtoras dessa opressão, aliando educação e cidadania ao meu estar *com* o mundo. Para tanto, a conversa – enquanto uma prática *reflexiva* de fala e de escuta (MILLER; CUNHA, 2017) – oferece um interessante caminho exploratório, como procurei explicitar nas análises deste estudo.

Palavras sem ponto-final: próximos rumos desta prosa?

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

João Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*.

Uma brincadeira de criança, um apreço por um caderno... uma passagem pelo Curso Normal... uma incursão pelo Ensino Básico, um livro que “cai” em nossas mãos e nos apresenta novos horizontes de perspectiva... um “mergulho” acadêmico e um gosto pelo ensinar, aprender e pesquisar... Linhas político-afetivas nem sempre iguais, mas afins. Muitas vezes, diferentes, mas nem sempre antagônicas. A prosa deste estudo parece não ter vocação para o fim.

E nem poderia. Os ‘desafios-questões’ (MILLER et al., 2008) abordados aqui enredam a jornada docente de forma recorrente, como bem avalia Celina nas análises tecidas. Como professor-pesquisador, eu ficaria satisfeito se, pelo menos, três considerações gerais (sem uma ordem hierarquizante) pudessem ser levadas em conta por minhas/meus leitoras/es ao dar novos rumos a esta prosa, com base em suas próprias experiências, saberes, modos de sentir, de pensar, de estar *com* o mundo. Este mundo “que dá voltas, dá tonteira, dá leseira”, mas ainda nos vemos na necessidade de suportá-lo, como versa Manuela. É fundamental, então, recriá-lo; não dá-lo por acabado. Resistir.

A primeira: divergir não significa necessariamente rivalizar ou antagonizar. Vivemos tempos macropolíticos difíceis, com direito a ataques sistemáticos à nossa liberdade de cátedra, nossa liberdade docente de ensinar, de aprender e de pesquisar. Nestes tempos, há golpes insidiosos, que procuram minar paulatinamente relações de confiança, de acolhimento, de empatia no cotidiano da prática educativa. Estou falando notadamente de iniciativas ditas apartidárias que, em última instância, buscam rivalizar as figuras docente e discente, instaurado uma atmosfera de desconfiança, de medo, de ameaça nesta relação pedagógica.

Como vimos neste trabalho, o dissenso entre as coparticipantes não se verteu em antagonismo. Também não se traduziu em uma polidez dissimulada, de “sorriso” protocolar. Celina, Manuela e eu encontramos confiança mútua para expor nossos sofrimentos, nossas alegrias, nossas ideias reflexivas. Não tivemos, aqui, um enredo de vilã e mocinha. Conhecemos um pouco de pessoas em vias de entendimento, dispostas a

dialogar e confrontar diferenças sem com isso desrespeitar os Direitos Humanos. Sem afirmar que suas crenças pessoais estão acima de tudo e de todos. Sem declarar guerra uma à outra como se elas fossem territórios a ser dominados. “E isso não é coisa de outro mundo”, como nos diz Cora Coralina, na introdução deste trabalho.

Essa postura dialógica pode fortalecer uma amizade ética. Pode se configurar como um exercício constante de avaliarmos quem conosco caminha neste mundo. Por vezes, quem há muito daríamos por aliada/o desafina, nos decepciona e nos mostra que são cúmplices orgulhosas/os de projetos autoritários. Mas também há quem, por vezes, não atinamos como parceira/o, mas os rumos da história nos instam a com ela/e aliarmos forças, a fim de podermos sempre exercer o direito de discordar eticamente, de não voltarmos a “bater continência” para governos antidemocráticos e anticientíficos.

A segunda: não podemos perder de vista a qualidade de vida (MILLER et al., 2008) em nossas práticas discursivas. Sim, buscando no diálogo formas de não dissociarmos *vida* e *trabalho* do signo da *qualidade*, problematizando um sistema que relega a uma maioria a função de eternas/os exploradas/os em sua força de trabalho, em condições muitas vezes aviltantes. Em meu processo de escrita, essa busca pela qualidade de vida foi essencial. Dito de outra forma: para mim, foi emocional e mentalmente difícil chegar até esta seção, cara/o leitora/or. Não bastasse a expectativa (auto)crítica subjacente à elaboração de um trabalho desta natureza, eu me vi, e ainda me vejo, resistindo a uma nova realidade com traços de distopia.

Um cenário de pandemia viral em que milhares de vida são triste e sistematicamente ceifadas; uma circunstância que nos obriga a trocar afetos a distância, a moderarmos o toque humano. Embora, agora, essa seja uma medida preventiva, não quero ter de me ver acostumado a quadros pandêmicos cíclicos em função de uma política neoliberal destrutiva da vida em sociedade. Para onde vão os afetos nesta marcha rumo a um dito progresso para todo mundo? Tudo mundo quem? E como preservar a qualidade de vida da nossa mente e corpo com a maximização da exploração de trabalho em casa, como muitas/os docentes vêm reportando, por exemplo?

Como ignorar o recrudescimento das desigualdades socioeconômicas durante e após a pandemia do covid-19? Como linguista e cidadão, dói perceber certos malabarismos retóricos que desejam manter uma fachada de “ordem e progresso” no meio de um caos, com consequências socialmente assimétricas. Neste cenário, acredito que afetos de indignação e de revolta podem ser formas pedagógicas no fim do dia, nos convidando a não termos de nos acostumar a tudo.

Desse modo, o próprio processo de escrita desta dissertação constitui-se como um ato de resistência. E não estive sozinho. Conteí com o apoio, o afago, a colaboração de pessoas amigas que também acreditam na qualidade de vida como um norte orientador de suas práticas cotidianas. Pude contar com a compreensão, por exemplo, de minha orientadora, de minhas avaliadoras e de minha instituição acadêmica. Esse suporte coletivo foi vital para, em primeiro lugar, a saúde da minha qualidade de vida; depois, a qualidade deste texto.

A terceira: a micropolítica discutida aqui é micro no seu escopo, não em seus efeitos. Por isso eu espero que as ideias construídas neste espaço político de escrita (CLARK; IVANIČ, 1997) tomem cada vez mais impulso de resistência a formas estruturais e interpessoais de opressão. Emoções não são aspectos menores ou secundários de nossa constituição humana e intersubjetiva. Para mim, é muito sério, por exemplo, ouvir de colegas que docente X ou Y causa medo, exala arrogância e lhes dá vontade de “trancar a matéria”. De minha parte, então, pretendo investigar futuramente que jogos de poder, que interesses macropolíticos podem estar em curso para que uma fala como essa seja naturalizada no meio acadêmico. Quero me debruçar sobre as razões e implicações do lugar, ou quem sabe, do “não lugar” da didática – não necessariamente como disciplina, mas como cuidado com o “outro” na construção do conhecimento – no fazer da prática docente, considerando questões político-identitárias nesse empreendimento. Em síntese, um campo fértil de investigação e mais questionamentos.

Diante dessas considerações e possíveis encaminhamentos, vejo-me na necessidade de deixar algumas reflexões à guisa de inconclusão (sim, de modo intencional): como uma defesa das emoções como micropolíticas de resistência pode continuar a dialogar com este conturbado macrocontexto sociopolítico, em que nos consternamos com a forte (re)emergência de discursos orgulhosamente odiosos contra pessoas consideradas minorias políticas, por exemplo? No papel de educadoras/es, que afetos podemos cultivar e integrar em nossas práticas pedagógicas de modo a lidar com esse estado de coisas? O que tal cultivo sugere sobre nossa relação *com* o mundo?

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions for Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (orgs.). **Understanding the Language Classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

BAGAGLI, B. P. “Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”. Monografia (licenciatura em letras). Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2015. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/arquivos/publicacao/Cisgenero-nos_discursos_feministas_uma_palavra_tao_defendida_tao_atacada_tao_pouco_entendida.pdf>. Acesso em 20 mai. 2020.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: Um Panorama Introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 1, 2009, p. 89-107.

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

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 97-126, Aug. 2015.

BEDNAREK, M. Analyzing language and emotion. In: BEDNAREK, M. **Emotion Talk Across Corpora**. London: Palgrave Macmillan, 2008, p. 1-26.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

BOITO JR., A. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise**. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 23-29.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

CLARK, R.; IVANIČ, R. Writing and social context. In: CLARK, R.; IVANIČ, R. **The Politics of Writing**. London, New York: Routledge, 1997, p. 57-80.

DAVIES, A. Doing being Applied Linguistics: the importance of experience. In: DAVIES, A. **An Introduction to Applied Linguistics: from practice to theory**. Edinburgh: Edinburgh University Press, [1999] 2007, p. 13-40.

EGGINS, S. An Overview of Systemic Functional Linguistics. In: EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004, p. 1-22.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

_____. Recriando a sala de aula de LE: A Ordem Disciplinar Revisitada. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. S. (orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 7-38.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 2011.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, [1981] 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2013.

GEE, J. P. **An Introduction to Discourse Analysis**. New York: Routledge, [1999] 2005.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 127-131.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What Do We Mean by Quality of Classroom Life? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (orgs.). **Understanding the Language Classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 18-46.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, [1992] 2019.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1994.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1994] 2013.

_____. Masculinidade feminista. In: **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Trad. Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p.103-108, [2000] 2019.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise**. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 61-67.

MAGALHÃES, C. E. A.; NÓBREGA, A. N. A. (Re)configurações identitárias do professor coordenador de inglês sob a luz da avaliatividade. **Letras** [S.l.], p. 333-358, out. 2015.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUSTON, S; THOMPSON, G. (Eds.) **Evaluation in Text**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 142-175.

_____.; ROSE, D. Interpreting social discourse. In: MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, [2003] 2007, p. 1-71.

MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, [2004] 2011, p. 439-473.

MARTINS, S. T. A.; SOUZA, N. E.; ARAGÃO, R. C. O papel das emoções e da linguística aplicada crítica na formação do professor de línguas. In: Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica – ICCAL, Brasília. **Anais do I Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica [livro eletrônico]: linguagem, ação e transformação**. Londrina: UEL, 2015, p. 59-73.

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. In: SILEL – Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2009, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009, v. 1.

MILLER, I. K.; BARRETO, B. C.; MORAES BEZERRA, I. C. R.; CUNHA, M. I. A.; BRAGA, W. G.; KUSCHNIR, A. N.; SETTE, M. L. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008, p. 145-165.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 109-129.

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

_____.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice in Continuing Professional Development: Critical and Ethical Issues. In: DIKILITAS, K.; ERTEN, I. H. (orgs.). **Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development**. Hershey, PA, USA: IGI Global, v.1, 2017, p. 61-85.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 13-44.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 85-107.

NICÁCIO, T. S. Problematizando os sentidos de ética do Escola Sem Partido: uma breve análise de entextualizações do programa sobre uma prática docente. **Revista Escrita**: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio, Rio de Janeiro, n. 26, sem paginação, 2020.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área da formação de professores e formação de formadores. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

ORTEGA, F. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PALMER, P.J. A plenitude escondida: um paradoxo no ensino-aprendizagem. In: PALMER, P.J. **A coragem de ensinar**: explorando a paisagem interior da vida de um professor. Trad. Aline Storto Pereira. São Paulo: Editora da Boa Prosa, [1998] 2012, p. 77-103.

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. New York: CUP, 2004, p. 327-345.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

SOUZA, N. E. S.; ARAGÃO, R. C. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **EntreLetras (online)**, v. 8, n. 2, p. 57-79, 2017.

THOMPSON, G. Interacting: the interpersonal metafunction. In: THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. London/New York: Routledge, [1996] 2014, p. 45-90.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-46.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **D.E.L.T.A.**, v. 25, n.1, p. 99-129, 2009.

ANEXO 1
TCLE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para atuar como participante voluntário(a) na pesquisa “A construção discursiva do afeto na formação e identidades docentes em narrativas de (des)politização”. O estudo está sendo realizado pelo pesquisador Tarcísio da Silva Nicácio, vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. As informações encontradas neste Termo são fornecidas por Tarcísio da Silva Nicácio, pesquisador principal, contatável via telefone (21) 97289-0550 ou e-mail tarcisionicacio@gmail.com; e por sua orientadora, Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, contatável via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail adriananobrega@puc-rio.br.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal da pesquisa apresentada neste projeto é o de buscar entendimentos sobre o educar como ato político e de que formas afetos são (re)construídos discursivamente em um espaço de formação docente.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise da dissertação de mestrado do pesquisador responsável. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir em nenhum aspecto da sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em que refletiremos, a partir da perspectiva de suas experiências e avaliações subjetivas, sobre a questão da formação docente como um ato discursivamente político e afetivo. Essa entrevista terá tempo de duração variável a ser negociado com cada participante, podendo ser interrompida a qualquer momento sem qualquer ônus ou penalização para o participante. Utilizaremos os dados gerados como parte do objeto de pesquisa. Além disso, poderá ser solicitado o compartilhamento de registros de aula (a saber, e-mails trocados entre professores e alunos, textos sugeridos para leitura, ementas propostas), sendo garantido o anonimato do(a) professor(a) e do(a) aluno(a). Vale pontuar o cuidado do pesquisador para com a reprodução de tais dados, zelando pela confidencialidade das identidades constantes dos mesmos.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as interações serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado a fim de garantir confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados. Se você não quiser ser gravado(a) em áudio, você deverá informar ao pesquisador, que procurará outras formas de geração de dados. Os dados gerados através das gravações serão armazenados durante um período de pelo menos 5 anos em um arquivo construído confidencialmente na residência do pesquisador responsável pelo estudo, sendo após tal período descartados.

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Esta pesquisa possui riscos mínimos. Você pode considerar certas perguntas desconfortáveis porque as informações geradas são sobre suas experiências subjetivas e posicionamentos pessoais. De modo a reduzir esse possível mal-estar, a entrevista será construída de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação (quanto ao tema em si ou ao

BENEFÍCIOS: Sua participação constituirá uma interessante oportunidade de reflexão sobre a área de formação docente, com vias a entendimentos sobre a relação entre educação e política e seus efeitos em práticas discursivo-pedagógicas. A partir desse diálogo, sua contribuição também possibilitará um momento de reflexão coletiva sobre o lugar do afeto na construção da identidade docente.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: Esta pesquisa possui vínculo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio - através do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, sendo o aluno Tarcísio da Silva Nicácio o pesquisador principal, sob a orientação da Profª Drª Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. Os pesquisadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate o pesquisador responsável no telefone (21) 97289-0550 ou no e-mail tarcisionicacio@gmail.com ou a pesquisadora orientadora no telefone (21) 3527-1447 ou no e-mail adriananobrega@puc-rio.br em qualquer fase deste estudo. Outro canal para o esclarecimento de eventuais dúvidas ou questionamentos é o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), contatável pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – RJ, CEP 22453-900. **O presente documento é emitido em duas vias, devendo ambas assinadas tanto por você quanto pelo pesquisador.** Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse do pesquisador. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com o pesquisador Tarcísio da Silva Nicácio sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, o procedimento a ser realizado, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e/ou de remunerações. Concordo voluntariamente em participar de tal estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos ou acadêmicos, periódicos e livros.

Nome: _____
 Número _____ de _____ documento _____ de _____
 identidade: _____
 Endereço: _____
 Telefone de contato: _____

 Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

 Assinatura do participante Assinatura do pesquisador

ANEXO 2

PARECER DO PROJETO APROVADO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio – CEPq / PUC-Rio
Parecer Nº 75/2019 – (Protocolo 75/2019)

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio denominado, CEPq – PUC-Rio, vinculado à Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, é responsável pela avaliação e acompanhamento de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, a ele encaminhadas, observando os fundamentos éticos e científicos pertinentes.

Identificação:

Título: “A construção discursiva do afeto na formação e identidade docentes em narrativas de (des)politização” (Departamento de Letras da PUC-Rio).

Autor: Tarcisio da Silva Nicácio (Mestrando do Departamento de Letras da PUC-Rio).

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa de cunho etnográfico, de base qualitativa e interpretativa que tem por objetivo buscar entendimentos sobre o educar como ato político e de que formas afetos são (re)construídos discursivamente em um espaço de formação docente. Através da análise dos dados gerados, por meio da realização de entrevista com professores vinculados a uma instituição pública, o pesquisador pretende aprofundar o entendimento de que modo o narrar da experiência professoraluno a respeito da relação educação e política, tem ligação com afetos sociodiscursivamente construídos.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado

Ilza Lope Rodrigues da Silva
Prof.ª Ilza Lope Rodrigues da Silva

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de julho de 2019

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Glória - 22453-900
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: ymac@puc-rio.br

ANEXO 3**Primeiro e-mail enviado à Celina: convite preliminar****Enviado em 5 de abril de 2019, 13:01**

Olá, profa. [Celina]! Tudo bom?

Eu me chamo Tarcísio da Silva Nicácio. Concluí minha licenciatura em Letras pela UFRJ em 2017 e, atualmente, sou aluno de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PUC-RJ), na linha 4 (Discurso, vida social e práticas profissionais).

Obtive seu contato através de uma ex-licencianda sua, turma ingressante de 2017, a [Manuela], que, além de ser uma colega de profissão, é minha melhor amiga, da infância para a vida toda.

Pois bem, durante o período da [Manuela] no estágio e nas aulas de Prática de Ensino, ela e eu conversávamos a respeito das experiências e desafios, e várias foram as vezes em que ela pontuava a sua postura, professora, sempre disposta a ouvir, a conhecer as especificidades de cada aluna/o. Em suma, gestos cheios de empatia, abertura ao diálogo constante e coconstrução da formação docente, pelo que pude avaliar das nossas conversas.

Hoje, eu me encontro em fase de organização da minha dissertação de mestrado, na qual gostaria de criar entendimento sobre como nossas identidades e afetos se imbricam com nosso processo de (trans)formação docente face a movimentos contemporâneos de (des)politização. Sim, embora nós, profissionais e estudiosos da área, possamos ter como ponto pacífico que a educação é um ato político, infelizmente assistimos consternados a discursos defensores de uma suposta "Escola sem Partido", cujas crenças e práticas vêm produzindo efeitos, no mínimo, retroativos.

Diante deste cenário, eu observei muita potência reflexiva e prática sobre educação como ato político em seu modo de entender e empreender a formação docente. Desse modo, gostaria muito de saber se a senhora teria interesse de [conversarmos] pessoalmente sobre a minha pesquisa de dissertação e, caso seja de sua vontade, ser uma das participantes ao lado da [Manuela] e do meu, como pesquisador também participante.

Este contato inicial e pessoal com a senhora seria tão-somente para eu me apresentar melhor, falar um pouco mais sobre minha proposta de estudo, sem qualquer compromisso imediato. Escrevo-lhe, assim, para saber quais seriam seus melhores dias/horários disponíveis na (...), seja no (...) ou na (...), o que for melhor para a senhora, de modo que eu possa ir ao seu encontro a fim de conversarmos por alguns minutos. Prometo ser breve nesse primeiro contato, pois sei que deve ter uma agenda cheia, sobretudo por atuar na área de Didática e Prática de Ensino, com vários licenciandos a serem atendidos, além de outras demandas profissionais e pessoais suas.

Agradeço desde já seu tempo e disponibilidade na leitura deste email e gostaria muito mesmo que pudéssemos conversar melhor sobre minha proposta e convite para participação na minha pesquisa de mestrado.

Atenciosamente,

Tarcísio da Silva Nicácio
Mestrando em Estudos da Linguagem
(PUC-RIO)

ANEXO 4**E-mail enviado à Celina e à Manuela para maior esclarecimento quanto a dados de
cunho (auto)etnográfico de ambas as partes****Enviado em 9 de outubro de 2019, 13:30**

Olá, meninas! Tudo bom?

Estou começando a desenvolver as etapas da escrita da dissertação. Como sabem, meu estudo é [de cunho] etnográfico e, desse modo, alguns elementos sociocaracterísticos das participantes são importantes para a composição dos dados que estou gerando.

Sem esquecer, contudo, das implicações éticas de tal empreendimento, gostaria de saber se vocês se sentem confortáveis para responder aos tópicos abaixo.

Instruções:

Sintam-se à vontade para abordá-las na extensão de tamanho, conteúdo/detalhes, formato e ordem que preferirem. Reitero o compromisso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quanto às ressalvas de seus direitos quanto aos cuidados procedimentais e à confidencialidade.

Eis os tópicos:

- idade;
- gênero social;
- identificação racial;
- classe social;
- motivações para a escolha do magistério;
- tempo de carreira;
- pretensões futuras relacionadas à carreira;
- quaisquer outros tópicos que, porventura, julgarem pertinentes acrescentar.

Vocês podem me encaminhar suas respostas de forma escrita, através de um word.doc, ou também pessoalmente, se assim preferirem.

Tenho alguns dados provisórios que apresentei em forma de pôster durante um evento do meu programa (segue anexado). Esses novos elementos que aqui peço são para substanciar ainda mais a geração, análise e discussão de novos dados.

Também aproveito para anexar alguns textos em que me baseio quanto à metodologia e análise do estudo (no caso de Martin & Rose, [2003] 2007, foco nos caps. 1 e 2)

Abraços,
Tarcísio

ANEXO 5

E-mail que envio à Manuela e à Celina para uma conversa reflexiva com potencial exploratório de pesquisa**Enviado em 31 de maio de 2019, 14:03**

Olá, meninas, tudo bom?

Escrevo-lhes para saber se poderíamos marcar algum dia para nos encontrarmos. De modo geral, a ideia é a de que possamos conversar refletindo sobre crenças, práticas, emoções e avaliações sobre a formação/identidade docente com base nas experiências das duas.

Como já conversei informalmente um pouco com cada uma de vocês, apresentando meus objetivos gerais de pesquisa, gostaria de saber se poderíamos pensar em um melhor dia/horário/lugar a todas para uma troca colaborativa de ideias.

Em nosso encontro, também pedirei a permissão formal das duas para gravar essa nossa primeira conversa.

Agradeço de antemão pela disponibilidade e abertura das duas. :)

Abraços,
Tarcísio.

[Primeira Resposta de Celina, em 31 de maio de 2019, 14:52]

Com muito prazer, Tarcísio!! A gente vê o dia melhor para isso. Aproveito para matar saudades da [Manuela]!

Beijos para os dois,

[Celina]

[Resposta* de Manuela, 31 de maio de 2019, 16:34]

Vamos! Vai ser ótimo! Eu ando com o tempo meio apertado porque estou dando aula todos os dias. A princípio, posso as quartas, depois das 17 h (menos semana que vem), se for no (...), já que minha aula acaba as 17 h; mas vocês tem a aula da prática de ensino, né? Pode ser 19:20, de uma quarta, que acham? Ou, se ficar apertado ou cansativo, nas quintas, a partir das 15 h eu estou livre. Dependendo, pode ser em algum sábado também... Vamos nos falando!

Bj!

[Manuela]

***Manuela não volta a responder as mensagens por e-mail, pois eu conseguia contatá-la pessoalmente para atualizá-la dos combinados e perguntá-la sobre sua agenda pessoal.**

[Segunda Resposta de Celina, 31 de maio de 2019, 16:42]

Por mim pode ser uma quarta às 19:20h, mas não sei se o fato de ter dado aula vai acabar influenciando no que vai sair... rssss... Pode ser pela manhã algum dia, também ou sábado. Marcando, dá pra ajeitar com a família.

Beijos

[Primeira Resposta minha, 2 de junho de 2019, 18:49]

Olá de novo, meninas!

Primeiramente, fico muito feliz que estejam animadas com essa nossa conversa que também promoverá um reencontro entre as duas!

Bem, como a conversa contribuirá para a geração de dados da minha pesquisa, duas preocupações me vêm à cabeça: (i) o bem-estar de vocês e (ii) a acústica do ambiente.

No primeiro caso, é importante que vocês se sintam o mais à vontade, relaxadas, confortáveis possível, de modo que corpo e mente estejam alinhados <3

No segundo caso, como recorrerei à gravação das nossas falas para gerar dados, acredito que um local fechado, sem muitos ruídos ao redor, seja a melhor escolha.

Assim, estava pensando se vocês topariam almoçar aqui em casa em um sábado e, durante e após, poderíamos conversar de modo mais despreocupado.

Caso topem, eu pensei no dia 15, às 13h, para dar tempo de vocês se prepararem quanto a outros compromissos até lá.

Eu moro em (...), profa [Celina]. Mas não se preocupe que sua condução até aqui ficaria por minha conta já que estou propondo esse convite ao meu lar doce lar :)

O que acham? Qualquer outra ideia também é bem-vinda. Bjsss

[Segunda Resposta de Celina, 6 de junho de 2019, 11:16]

Oi, Tarcísio!! Oi, [Manuela]!!

Tarcísio, querido, desculpe a demora para responder ao seu convite tão bacana!! Eu recebi a mensagem no meio de alguma coisa de trabalho e, como era algo em que tinha que pensar, deixei para responder quando tivesse mais tempo. Mas tempo é artigo em falta... rss... Esta semana tem sido uma correria só. Hoje vou consultar a família sobre esse sábado e dou retorno. (...) Mas vejo isso até segunda que vem e escrevo para vocês, tá?

Beijos!!

[Segunda Resposta minha, 6 de junho de 2019, 11:24]

Esta ótimo, professora!!! Entendo perfeitamente a correria e eu agradeço imensamente a possibilidade de levar em consideração nossa conversa em sua agenda <3

Fique à vontade para pensar direitinho se dia 15/06 se encaixaria na sua agenda familiar.

Bjjj grande!!!

[Terceira Resposta de Celina, 10 de junho de 2019, 10:40]

Queridos,

No sábado, 15-06, mais pela manhã, seria bom para vocês? Assim eu não voltaria muito tarde para retomar minhas tarefas domésticas por aqui. Eu acordo cedo e poderia estar com vocês à hora que marcassem. Vejam se encaixa e me digam.

Beijos!

[Terceira Resposta minha, 11 de junho de 2019, 18:35]

Olá, meninas!

Profa [Celina], conversei há pouco com a [Manuela] e ela me informou que pela manhã também seria bom para ela. Assim, vocês têm a tarde mais livre para fazerem suas coisas :)

O que vocês acham de 10h?

Quanto ao seu deslocamento, profa, falemos pelo whatsapp mais perto do dia para eu pegar seu endereço direitinho e pedir um carro para você, tá bem?

Bj bj,

Tarcísio.

[Quarta resposta de Celina e última mensagem desta troca, 11 de junho de 2019, 22:25]

Combinado então!!

Beijos e até sábado!

ANEXO 6

Questões formuladas em caráter preliminar e orientador tão-somente, constantes do projeto de pesquisa deste estudo

1. Por que você se interessou pela área da licenciatura?
2. Há quanto tempo você leciona ou está envolvido(a) com o contexto acadêmico?
3. Caso tenha lecionado em contexto escolar, quais semelhanças/diferenças você sente em relação ao meio acadêmico?
4. Como você avalia seu espaço de formação docente levando em consideração sua infraestrutura e os participantes envolvidos?
5. Como é realizada a seleção de leituras nas disciplinas de didática e prática de ensino?
6. E como você avalia a abordagem dessas leituras em aula?
7. Como você entende a relação universidade e sociedade?
8. Como você avalia os recentes movimentos unificados em prol da educação e da preservação do ensino superior público?
9. Como você avalia movimentos ditos apartidários que acusam professores de uma alegada “doutrinação ideológica”?
10. De que modo você avalia a relação educação e política em suas práticas pedagógicas?

ANEXO 7**E-mail de Celina a uma de suas turmas: ilustração do encaminhamento do momento (ii) parte teórica****Enviado em 23 de maio de 2019, 09:44**

Oi, turma!

Indico o texto em anexo, sobre o conceito de multiletramentos, para a nossa discussão da próxima quarta.

Para que eu não fique como expositora do texto, sugiro o seguinte encaminhamento:

1) O grupo da (Escola A) poderia fazer um resumo geral do texto, destacando seu tema, conceitos e os objetivos gerais da argumentação da autora no que se refere ao ensino. Não precisa ser uma exposição detalhada do texto, apenas um apanhado do que vocês consideraram mais relevante para a situação concreta em que esse texto está sendo integrado, que é a da formação docente de vocês, neste momento do curso.

2) Cada um dos demais grupos formularia uma questão em torno do texto. Pode ser uma questão de aprofundamento de noções teóricas que o texto traz, ou suscita, comparado ou não a outras leituras que vocês já fizeram ao longo do curso; pode ser sobre a relação do texto com situações reais ou possíveis de ensino; o que vocês acharem pertinente e ocorrer a vocês como problema concreto ou que surja para vocês na leitura do texto é válido. Não tem pergunta certa aqui. Tem pergunta sincera, de quem leu e está mesmo pensando no que leu, para incorporar à sua maneira de pensar e agir profissionalmente. Fugam de pensar no que eu estaria esperando que vocês dissessem, por favor. Usem o texto para aprender da forma que vocês de fato aprendem e não para mostrar que aprenderam. Nisso, a universidade e a escola se parecem muito. E, se não combatemos o sequestro da significação em nós, não vamos saber combater na sala de aula da escola.

(...)

Tudo combinado? Dúvidas, discordâncias? Estou por aqui.

Abraços,
[Celina].

ANEXO 8

**E-mail de Celina a membros da turma de 2017: desdobramento do momento (iii)
compartilhamento de relatos de experiência****Enviado em 1 de julho de 2019, 13:06**

Queridos [Manuela] e [Olívia], [Lino], [Samanta] e [Tábata],

Os grupos formados por vocês foram os dois primeiros a enviar os artigos prontos. Olhando os títulos e me lembrando das escritas, gostei da coincidência!! Tive a impressão de que há pontos de convergência de interesses que podem gerar uma boa conversa entre vocês.

A dinâmica que eu tinha pensado antes para esse momento era a de que um grupo avaliasse o trabalho do outro, tendo em vista o nosso interesse em editar o livro, pensando portanto em como sugerir caminhos para aperfeiçoar as escritas de acordo com o propósito de divulgação do nosso trabalho para um público maior, para o qual ele possa ter relevância: licenciandos, professores da escola básica, pesquisadores interessados no estágio e em didática de língua portuguesa e literaturas... Sem deixar de lado essa ideia, eu acho que podemos melhorá-la, reafirmando os princípios que assumimos em todo o nosso trabalho, os mesmos que valem para o ensino na escola. De acordo com eles, um leitor é sempre um interlocutor e nunca somente alguém que julga a adequação de um escrito a algum ideal ou modelo -- linguístico, textual etc. Então, é isso que eu queria pedir a vocês: que vocês comentassem os textos uns dos outros, endereçando esse comentário aos autores como leitores e não somente editores do que eles escreveram. Vocês vão levar em consideração o endereçamento a outros, mas *sendo* primeiramente esses outros, porque é o que vocês são: colegas que passaram por experiências correlatas e professores ou futuros professores de língua e literatura. Enfim, esse momento é mesmo o de uma conversa entre autores e leitores do mesmo livro em elaboração. Eu espero que seja uma conversa boa, que acrescente e por que não, dê prazer a vocês!! Pode ser assim? Se acharem legal, a gente pode até publicar também essas *reações*, junto com os textos. Isso a gente pode discutir.

A reação ficou com prazo até dia 15 de julho para ser remetida ao grupo de autores, ok? Divirtam-se!!

Agradeço muito por essa aprendizagem que estamos nos proporcionando. *Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade* (Raul Seixas). E o trabalho coletivo é um sonho real que agradeço a vocês poder viver.

Beijos!!

[Celina]

[O uso do *itálico* ao longo do texto consta da mensagem original]