



Teresa Cristina Gomes de Carvalho

**“SABE, EU ME SENTI TOTALMENTE JOGADO
ASSIM, O QUE EU VOU FAZER ASSIM
AGORA, SABE?”**

**Os cursos de inglês transformados em não lugares
entrelaçados por emoções para os professores sob a
ótica do Sistema de Avaliatividade**

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Co-orientadora: Profa. Adriana Rodrigues de Abreu

Rio de Janeiro
Abril de 2021



Teresa Cristina Gomes de Carvalho

**“SABE, EU ME SENTI TOTALMENTE JOGADO
ASSIM, O QUE EU VOU FAZER ASSIM
AGORA, SABE?”**

**Os cursos de inglês transformados em não lugares
entrelaçados por emoções para os professores sob a
ótica do Sistema de Avaliatividade**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre 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. Adriana Rodrigues de Abreu

Co-orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Janaína da Silva Cardoso

UERJ

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2021

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

Teresa Cristina Gomes de Carvalho

Graduou-se em Letras e Linguística pela USP- São Paulo. Obteve o título de Especialista em Língua Inglesa pela PUC-Rio. Foi bolsista CAPES durante a realização do Mestrado. Tem apresentado trabalhos em congressos voltados para a área de ensino de línguas. Atua como professora em cursos de inglês no Estado do Rio de Janeiro há 35 anos.

Ficha Catalográfica

Carvalho, Teresa Cristina Gomes de

“Sabe, eu me senti totalmente jogado assim, o que eu vou fazer aqui agora, sabe?” Os cursos de inglês transformados em não lugares entrelaçados por emoções para quatro professores sob a ótica do Sistema de Avaliatividade/ Teresa Cristina Gomes de Carvalho; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega; co-orientadora: Adriana Rodrigues de Abreu --- 2021.

181 f.: il. color.; 30 cm

1. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2021.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística sistêmico-funcional. 3. Sistema de avaliatividade. 4. Emoções. 5. Lugar. 6. Não lugar. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Abreu, Adriana Rodrigues de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

Ao meu pai, cujos afetos me conduziram até aqui.
E à minha filha Julia, em cujos afetos encontrei um lugar.

Agradecimentos

Não consigo encontrar palavras para agradecer a minha querida orientadora e Professora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, em primeiro lugar, pela sua infinita paciência. Em segundo lugar, mas não menos importante, por sua orientação segura e precisa, e pelas suas palavras cheias de afetos que me salvaram nos momentos mais difíceis. Eu não teria chegado até aqui não fosse a sua generosidade em compartilhar o seu tempo, a sua amizade, as suas experiências e o seu conhecimento sempre com um sorriso. Obrigada por me mostrar caminhos quando eu só via muros na minha frente.

À minha querida co-orientadora Professora Adriana Rodrigues de Abreu, esse anjo que caiu do céu. Com a sua paciência e generosidade, você me emprestou o seu olhar, a sua experiência e o seu conhecimento para que esta dissertação finalmente saísse do mundo das ideias e ganhasse vida no papel.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos professores participantes desta pesquisa. Um trabalho de pesquisa nunca é feito solitariamente por uma única pessoa debruçada sobre os dados em uma folha de papel. Os dados são vocês, e foram vocês que deram vida a esta pesquisa com as suas histórias de alegrias, angústias, medos, e, sobretudo, com essa enorme paixão que é ensinar uma língua e acolher os seus alunos em um mercado de trabalho que nem sempre sabe acolher os seus professores.

À querida Professora Inés Kayon de Miller pelos seus ensinamentos, pelas suas risadas e pelo seu carinho com todos nós desde a época da Especialização em língua inglesa. Agradeço imensamente por me introduzir ao instigante mundo da pesquisa.

À querida Professora Maria Isabel Azevedo Cunha, que me mostrou que fazer pesquisa era possível e que generosamente compartilhou comigo o seu entusiasmo e a sua paixão por ensinar e por pesquisar.

Às Professoras do PPGEL da PUC-Rio que me ensinaram que linguagem é vida e cujos ensinamentos serão sempre levados para a minha vida e para as vidas daqueles que cruzarem o meu caminho.

À PUC-Rio onde cheguei despretensiosamente e encontrei um lugar onde pude permanecer. Agradeço aos funcionários e à Secretaria de Letras, e, especialmente à Chiquinha pela sua competência, compromisso e carinho com os alunos da pós-graduação.

Às Professoras Janaína da Silva Cardoso, Magda Bahia Schlee, e mais uma vez, à Inés Kayon de Miller por aceitarem o convite para participarem desta banca.

Aos meus maravilhosos colegas do Mestrado da PUC-Rio pelo coleguismo e pelas trocas, e especialmente, à Mara Regina de Almeida Griffó, minha colega e amiga desde a especialização, por trazer para as nossas aulas a sua serenidade e a sua seriedade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) que me possibilitou realizar esta pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa ASFAD, que me recebeu tão calorosamente e que continua me inspirando até hoje.

Agradeço aos meus colegas professores e aos meus alunos, que me ensinam a ser uma pessoa mais humilde e mais humana todos os dias.

A todos aqueles que, mesmo sem saber, seguraram a minha mão e tornaram os meus dias mais fáceis, engraçados e amorosos durante esta jornada: Alberto, Juliana, Annemarie, Vivian, Priscila e Valéria, e especialmente, às minhas primas mais que irmãs Claudia e Andrea.

Agradeço à minha colega de profissão e de pós-graduação Thaís Regina Santos Borges por me incentivar a vir para a PUC-Rio. Não fosse pela sua insistência, eu não estaria aqui.

Às minhas amigas-irmãs Roseli Serra e Priscila Mateini, presentes que a vida me deu e que continuam fazendo os meus dias mais felizes, mais engraçados e mais leves. Somos um nó de três pontas que nada desata. A vocês toda a minha admiração pelas professoras e mulheres incríveis que vocês duas são.

À minha família, e especialmente, aos meus queridos avós In memoriam, Gentil e Emília, lembranças doces da minha infância.

In memoriam, à minha mãe pela sua sabedoria, pelo seu apoio incondicional e pelas suas palavras sempre certas, e ao meu pai pela sua paixão pelos livros, pela língua inglesa e pelo conhecimento que sempre me fascinaram, e que tenho a felicidade de compartilhar com os meus colegas e alunos. A vocês o meu agradecimento e as minhas eternas saudades.

À Silvia por ser a minha irmã mais velha e um grande exemplo para mim.

À minha filha Julia, por compreender as minhas ausências. Esse mundo doido só faz sentido com você aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Carvalho, Teresa Cristina Gomes de; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (orientadora), Abreu, Adriana Rodrigues de (co-orientadora). **“Sabe, eu me senti totalmente jogado assim, o que eu vou fazer aqui agora, sabe?” Os cursos de inglês como (não) lugares entrelaçados por emoções para os professores sob a ótica do Sistema de Avaliatividade.** Rio de Janeiro, 2021. 181p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Situada na área da Linguística Aplicada Contemporânea (Fabrício, 2006; Miller, 2013; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Rajagopalan, 2003), esta dissertação tem como objetivo compreender como quatro professores inseridos no mercado de trabalho dos cursos de inglês constroem as suas emoções em relação a estas instituições de ensino, aqui compreendidas segundo as noções de lugar (Tuan, 2013) e não lugar (Augé, 2012). Os cursos de inglês como lugares se vinculam à ideia de permanência e às relações humanas afetuosas; já como não lugares, eles podem se tornar espaços de transitoriedade e de impermanência. Para uma compreensão de como os cursos de inglês se inserem no cenário da educação atual, esta pesquisa se apoia nos debates sobre a educação na atualidade (Chaves, 2019; Laval, 2019), tendo como fundamentação teórica os estudos sobre emoções e vida social (Rezende; Coelho, 2010) e os afetos dos professores (Nias, 1996; Zembylas, 2002; 2003a, 2003b, 2004, 2005). Os dados foram gerados em conversas informais com os quatro professores participantes, e, uma vez gerados, foram transcritos. Excertos foram selecionados e divididos em três blocos temáticos que retratam diferentes momentos destes professores antes e após ingressarem no mercado de trabalho. Como ferramenta teórico-metodológica, esta pesquisa de base qualitativa (Darlington; Scott, 2002; Denzin; Lincoln, 2006) se apoia no Sistema de Avaliatividade (Almeida, 2012; Ikeda, 2012; Martin; White, 2005; Vian Jr., 2011, 2012; White, 2004), integrante da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), para compreender como as emoções emergem por meio das escolhas lexicogramaticais nas avaliações dos professores acerca dos cursos de inglês. Entendimentos apontam para a possibilidade de os cursos de inglês serem sentidos como não lugares, o que sugere a necessidade de se criar um espaço teórico-reflexivo no qual as emoções dos professores sejam pensadas como trazendo sentidos para as suas experiências (Zembylas, 2003a).

Palavras-chave

Linguística Sistêmico-Funcional; Sistema de Avaliatividade; Emoções; Lugar; Não lugar.

Abstract

Carvalho, Teresa Cristina Gomes de; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor), Abreu, Adriana Rodrigues de (Co-Advisor). **“You know, I felt like I had been totally tossed into this, what am I going to do here now, you know?” The English language schools as (non) places intertwined with emotions for teachers from the perspective of the Appraisal Theory.** Rio de Janeiro, 2021. 181p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Situated in the field of Contemporary Applied Linguistics (Fabrício, 2006; Miller, 2013; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Rajagopalan, 2003, this dissertation aims to understand how four teachers inserted in the job market of English language schools build their emotions associated with these educational institutions, herein understood according to the notions of place (Tuan, 2013) and nonplace (Augé, 2012). English language schools as places are linked to the idea of permanence and affectionate human relationships; as nonplaces, they can become spaces of transience and impermanence. For an understanding of how English language schools fit into the current education scenario, this research draws upon debates on contemporary education (Chaves, 2019; Laval, 2019), having as its theoretical foundations the studies about emotions and social life (Rezende; Coelho, 2010) and teachers' emotions (Nias, 1996; Zembylas, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005). The data was generated during informal conversations with the four participating teachers, and once generated, it was transcribed. Excerpts were selected and divided into three themed sections that depict different moments of these teachers before and after entering the job market. As a theoretical-methodological tool, this qualitative research (Santos, 2013; Darlington; Scott, 2002; Denzin; Lincoln; 2006) is based on the Appraisal Theory (Almeida, 2012; Ikeda 2012; Martin; White, 2005; Vian Jr., 2011, 2012; White, 2004), stemming from the Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1994), to understand how emotions emerge through the teachers' lexicogramatical choices in their evaluations of English language schools. The understandings point to the possibility that these institutions are felt as nonplaces, which suggests the need for the creation of a theoretical-reflective space in which teachers' emotions are thought of as bringing meanings to their experiences (Zembylas, 2003).

Keywords

Systemic-Functional Linguistics; Appraisal system; Emotions; Place; Nonplace.

Sumário

1. Introdução: definindo o trajeto	17
2. A Linguística Aplicada Contemporânea e o mercado de ensino de inglês	28
2.1. Da Linguística Aplicada à Linguística Aplicada Contemporânea: perspectiva histórica	29
2.2. A Linguística Aplicada Contemporânea indisciplinar e transgressiva	31
2.3. Novos cenários no mercado de trabalho dos cursos de inglês	36
3. As emoções do professor	44
3.1. Emoções e o sofrimento do professor no cotidiano escolar	44
3.2. Os estudos das emoções	49
3.3. Os estudos das emoções dos professores e os 'regimes emocionais'	55
4. Espaço, lugar e não lugar	59
4.1. Espaço como liberdade	60
4.1.1. Espaço como sentimento	62
4.1.2. Espaço como um saber	63
4.1.3. Espaço como tempo	66
4.2. Lugar como permanência	67
4.2.1. Lugares íntimos	69
4.2.2. O que significa ver um lugar íntimo	70
4.3. Não lugar como impermanência	71
4.3.1. Não lugar como ausência do tempo	71
4.3.2. Espaço do não lugar como restrição de liberdade	74
4.3.3. Espaço do não lugar como sentimento	75
5. Avaliação e Avaliatividade: escolhas de significados	77
5.1. Linguagem e avaliação: os valores e as emoções	77
5.2. A Linguística Sistemico-Funcional e a sua perspectiva de linguagem	82
5.2.1. A linguagem como uma rede de escolhas: a perspectiva Sistemico-Funcional	85
5.3. O Sistema de Avaliatividade	88
5.3.1. O Sistema de Avaliatividade e a Linguística Sistemico-Funcional	89
5.3.2. Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação	91
5.3.3. Gradação: força e foco	94
5.3.4. Julgamento e Apreciação como institucionalização do Afeto	95
6. Do início ao fim: o percurso metodológico	97
6.1. A pesquisa na Linguística Aplicada Contemporânea	97
6.1.1. A pesquisa qualitativa	98
6.1.2. A entrevista qualitativa como prática interpretativa	101
6.2. O compromisso ético	102
6.2.1. Benefícios desta pesquisa	104

6.3. O contexto e os participantes	105
6.4. Os encontros e a geração dos dados: a entrevista de pesquisa	107
6.4.1. A interação na pesquisa: desafios e decisões	109
6.5. Transcrição dos dados	111
6.6. A análise dos dados	112
7. Análise: os espaços e os (não) lugares dos professores	114
7.1. O lugar de onde eu vim	115
7.2. O (não) lugar para onde eu vim	126
7.3. O (não) lugar onde estou	141
7.4. O não lugar das emoções	163
8. Considerações finais: refletindo sobre o trajeto	167
9. Referências Bibliográficas	172
10. ANEXO	179

Índice de figuras

Figura 1 – Ilustração dos estratos da linguagem	85
Figura 2 - Força: intensificação – qualidade e processo	94
Figura 3 - O afeto no julgamento e na apreciação	95

Convenções de transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
palav-	parada súbita
=	elocuições contíguas
,	enunciadas sem pausa entre elas
<u>grifo</u>	ênfase
<i>italico</i>	palavra em outro idioma (inglês)
	°palavra° palavra em voz baixa
	>palavra< fala mais rápida
	<palavra> fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de fala
]	fim de sobreposição de fala
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

As convenções aqui utilizadas tomam como base as convenções de transcrição sugeridas por Bastos; Biar (2015) com convenções utilizadas na Análise da Conversa (Sacks *et al.*, 1974) e com os símbolos propostos por Schifffrin (1987) e Tannen (1989).

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de *piegas*, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica.

Paulo Freire (1993).

Senti-me inquieto já. De repente o silêncio
deixara de respirar.

Fernando Pessoa

Esta pesquisa procura compreender como quatro professores de um curso de inglês do Rio de Janeiro constroem seus ambientes de trabalho como espaços, caracterizados pela possibilidade de movimento, como lugares de permanência e pausa, ou como não lugares, caracterizados pela impossibilidade de permanência, e como esses espaços e (não) lugares engendram as suas emoções. A partir de uma visão da Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) como prática interrogadora, ou seja, como “uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade” (Fabrício, 2006, p. 49), espero, com este estudo, abrir caminhos para discussões acerca da (des)valorização do professor que atua em cursos livres, assim como busco discutir como as condições de trabalho afetam emocionalmente esse professor.

Para tal, este trabalho se propõe a trazer entendimentos sobre o papel da linguagem na construção das emoções que constituem a vida social dos professores participantes. Proponho criar um espaço teórico-reflexivo onde quatro professores possam compartilhar experiências acerca de suas percepções dos espaços por onde circulam e das instituições de ensino de inglês como lugares de permanência ou de pausa e de construção de afetos. Além disso, procuro buscar entendimentos sobre as suas práticas docentes à luz das reflexões sobre a relação entre espaços, lugares e emoções, e do papel mediador da linguagem nesses entrelaces. As minhas experiências e inquietações como professora em cursos de inglês certamente me inspiraram na escolha do tema para esta pesquisa. Contudo, não posso deixar de mencionar a minha trajetória como mestranda da Linha 4 (“Discursos, vida social e práticas profissionais”) do Programa de Pós-graduação Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio que norteou a condução deste trabalho, fruto do aprendizado

dos dois anos em que permaneci no programa. Preciso ressaltar que muitos dos meus trabalhos conduzidos durante o Mestrado abordaram temas relacionados ao afeto e à atuação do professor em cursos de inglês. Ainda que de forma inconsciente, eu ergui as colunas que acabariam por sustentar o meu projeto final, que externa algo que tanto me incomoda, ou mais, que tanto me desacomoda. Mais do que se incomodar com algo é preciso se desacomodar, ou melhor, se desassossegar e sair do lugar onde se está para se compreender o que se sente.

Para um pesquisador ou uma pesquisadora, desassossego e inquietude são palavras necessárias. É preciso se inquietar para se sair do lugar, se mover, e se lançar em novos espaços e percursos, e foi com este sentimento de inquietude que eu me lancei nesta pesquisa. Portanto, para descrever o meu percurso, preciso falar de uma grande inquietação em relação ao mercado de trabalho dos cursos livres de inglês, no qual atuo há quase três décadas. Este sentimento já me acompanha há algum tempo, e nos dois anos do curso de Mestrado, eu trilhei um caminho na busca de palavras que pudessem decifrar o que eu sentia em relação a este mercado, e que, ao mesmo tempo, pudessem me trazer algum conforto para que eu não me sentisse tão sozinha nos meus sentimentos.

Tuan (2013) e Augé (2012)¹ chegaram até mim ainda no início do meu Mestrado por meio de Bruno Reis (2018), cuja tese de doutorado me inspirou a conhecer mais profundamente os conceitos de lugar e não lugar, que formariam os pilares teóricos desta pesquisa. Lugar, para Tuan, significa permanência. Augé, por sua vez, traz o conceito de não lugar, que é de impermanência e transitoriedade. Estes dois conceitos me trouxeram profundas reflexões sobre o mercado de trabalho como lugar e não lugar. Não poderia ter sido mais oportuno este encontro durante a minha busca de palavras para o que antes eram para mim sentimentos.

No entanto, foi em uma livraria, e mais precisamente em Laval (2019), já ao final do curso de Mestrado, onde encontrei as palavras que de uma certa forma se tornaram para mim o lugar onde eu poderia situar esta pesquisa. *Grosso modo*, segundo o sociólogo francês Christian Laval, o mercado de trabalho atual se caracteriza por uma ruptura entre a força simbólica do diploma e uma relativa

¹ Os conceitos de lugar (Tuan, 2013) e não lugar (Augé, 2012) serão apresentados e discutidos no capítulo 4.

estabilidade no emprego, uma vez que em um passado não muito longínquo, um diploma assegurava ao profissional um certo status social.

Laval se dirige mais especificamente ao contexto da educação pública francesa, porém em seu prefácio à segunda edição brasileira, o autor já revela que o Brasil se encontra em um estágio ainda mais avançado no que tange a intervenção do capital especulativo privado na educação. Podemos perceber a forma ostensiva como grandes conglomerados de empresas têm investido maciçamente em quase todos os setores do ensino no país, como também aponta Chaves (2019), este dirigindo-se exclusivamente ao contexto brasileiro.

Posso afirmar, portanto, que a pesquisa feita por Laval (2019) ressoou comigo de tal forma que com ela regressei ao lugar dos meus sentimentos e consegui compreender o desassossego que vivi neste mercado: ao mesmo tempo em que sentia um amor intenso pelo magistério, eu vivia constantemente assombrada pelo medo de fracassar. Entendo que este medo não é exclusivo do magistério. Outros profissionais experienciam sentimentos desta natureza, e é claro, este mesmo medo pode nos impulsionar a nos tornarmos melhores naquilo que fazemos. No entanto, o medo de um possível fracasso e o sentimento de vergonha me acompanhavam não só na sala de aula, lugar onde muitas vezes nos sentimos inseguros diante dos nossos alunos, mas principalmente na sala dos professores, onde eu me via cada vez mais calada e isolada.

Por isso, eu busquei compreender como o amor e o medo, aparentemente tão antagônicos, se fincaram em mim como a ponta de uma faca e me acompanharam em muitos momentos da minha vida como um único e dolorido sentimento. Portanto, tomando-se as considerações de Laval (2019) como ponto de partida, podemos desde já apresentar os principais dentre os inúmeros desafios que perpassam a trajetória profissional de um professor, culminando na sua valorização, porém, muitas vezes, na sua desvalorização.

Isto se dá, sobretudo, pela visão de lucratividade que alicerça os grandes cursos de línguas, e incluo aqui os cursos menores que precisam competir com os grandes para sobreviverem em um mercado cada vez mais feroz. Início o nosso percurso pelos muitos cursos de renome que foram recentemente absorvidos por fundos de educação de capital de risco, e que reestruturaram seus valores e suas visões de ensino de línguas. Como consequência destas reestruturações, esses cursos agora se comportam como cursos-empresas, regidos por “valores

operacionais: eficiência, mobilidade e interesse” (Laval, 2019, p. 48), evidentemente criando instabilidade nas relações tanto entre professores e gestores, como entre as comunidades neles inseridas.

Obviamente, o leitor poderia questionar o meu espanto, ou a minha enorme surpresa, com a palavra “empresa.” Em se tratando de cursos livres de inglês, certamente, eles fazem e sempre fizeram parte da iniciativa privada, com exceção dos cursos binacionais, que inicialmente eram financiados pelos respectivos consulados e embaixadas (Schutz, 2016). A explicação para o meu assombro está justamente no fato de estes valores operacionais se fazerem cada vez mais presentes no cotidiano das nossas salas de aula e das salas dos professores. Projetos de marketing, novos espaços projetados para atividades pedagógicas e as parcerias com empresas gigantes de tecnologia muitas vezes definem o planejamento pedagógico.

Sendo assim, este estudo parte de uma inquietação pessoal em relação aos professores que são gradativamente ‘descartados’ e substituídos, ou se não o são, muitas vezes se vêem sem chão nos locais que deveriam lhes sustentar e lhes acolher. Muitos professores adoecem emocionalmente em silêncio, passando despercebidos pelos alunos e seus responsáveis, e até mesmo pelo próprio corpo docente dessas instituições. Baseando-me na minha experiência ensinando em cursos de inglês no Rio de Janeiro, muito raramente vi alunos e seus responsáveis questionarem a saída desses profissionais da instituição. No entanto, o que mais presenciei foi a dor, o desamparo e a solidão no silêncio de muitos professores, uns quando se iam embora, outros quando há pouco haviam chegado.

Sabemos ser impossível sentir o tamanho da dor do outro na gente, mas as reflexões que me trouxeram até aqui podem ao menos me levar a um olhar cuidadoso e sensível para os sentimentos dos professores participantes desta pesquisa, posto que eles não só me confiaram as histórias das suas vidas profissionais, mas também os seus sonhos, as suas tristezas, os seus dissabores, e sobretudo, uma enorme riqueza de sentimentos em relação ao que fazem e à língua que ensinam. Os professores investem muito do que são no seu trabalho apagando as fronteiras entre as suas vidas pessoais e profissionais de forma que a escola se torna para eles um lugar de autoestima e satisfação, e por essa razão, também o lugar onde se tornam vulneráveis (Nias, 1996). Como complementa Zembylas a respeito do que diz Nias, as mudanças sociais, legislativas e econômicas podem

produzir nos professores sentimentos intensos de perda e de luto, que reverberam nas suas vidas pessoais.

Por isso, encontrei na Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Rajagopalan, 2003) um lugar para esse olhar sensível e tão necessário para dar conta do que sentem os professores em relação a este mercado de trabalho. Por estar situado no âmbito da LAC, este trabalho se propõe a ser um espaço de discussão e reflexão sobre as emoções envolvidas no ensino de inglês como língua adicional no mercado de cursos de inglês no Rio de Janeiro. Esta pesquisa tem o seu olhar voltado para as emoções de quatro professores para os quais os cursos de inglês se constituem como (não) lugares e espaços de afetos, onde eles depositam os seus sonhos e as suas expectativas, unindo o passado, o presente, e o futuro das suas trajetórias como professores de inglês como língua adicional.

Ainda, segundo Moita Lopes (2006), a LAC tem dentre os seus méritos o fato de ter rompido com os modos tradicionais de produção do conhecimento nas ciências sociais e humanas em reconhecimento ao sujeito social e a sua subjetividade, ou intersubjetividade, na produção do conhecimento sobre ele mesmo. Além do sujeito social, a LAC constrói o pesquisador como alguém que leva para a sua pesquisa as suas visões de mundo, os seus valores e as suas ideologias.

A área de formação docente, incluindo-se aí a formação continuada de professores de língua adicional, apresenta-se como um grande desafio no que tange ao sofrimento dos professores que entram no mercado de trabalho por se sentirem pressionados a estudar para se tornarem mais eficientes, ou ainda, para não serem demitidos (Miller, 2013). A autora ressalta a importância da pesquisa reflexiva como a “mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético” (Miller, 2013 p. 115).

É a partir do pensamento de Miller que inicio as razões pelas quais esta pesquisa se insere na LAC, pois são as emoções a “mola propulsora,” por assim dizer, deste trabalho, e é através delas, e do debate crítico-reflexivo proposto por Miller (2018), que esta pesquisa se propõe a ouvir estes professores. Posso assim dizer que a LAC, mais do que um campo de produção de conhecimento, é uma dimensão ética com a qual me filio em duas importantes questões.

A primeira questão se refere a minha fala sobre o outro, ou melhor, com que autoridade posso falar do outro (Rajagopalan, 2003). A segunda questão se dirige às vozes silenciadas que aqui comparecem, pois, nesta pesquisa, trago as vozes de quatro professores, que, ao mesmo tempo em que eles formam a base da pirâmide organizacional do mercado de cursos de inglês, eles são a razão de ser do negócio. Apesar de eles terem um conhecimento técnico imprescindível, os professores nem sempre participam das decisões acerca das suas práticas pedagógicas.

Considerando o caminho até aqui percorrido, eu diria que esta pesquisa é um lugar de reflexão no campo da LAC, em se tratando do contexto educacional e dos seus sujeitos sociais, com os seus diversos atravessamentos históricos e sociais. Este cenário complexo me impõe um grande desafio: alinhar com delicadeza e sensibilidade as vozes dos quatro participantes entremeadas de emoções dos participantes em relação ao mercado dos cursos de inglês, um lugar que, ao invés de acolhê-los, vem deslegitimando cada vez mais os seus sonhos e as suas expectativas.

Dentro da perspectiva, que apresentei acima, explico brevemente a minha escolha dos quatro professores participantes desta pesquisa. O meu objetivo é investigar as percepções de um grupo diverso de professores de como este mercado os acolhe. Em se tratando de uma pesquisa sobre os sentimentos de professores em relação ao espaço e (não) lugar em cursos de inglês, imaginei que em uma sala de professores, eu encontraria um grupo de profissionais um tanto diverso quanto as suas idades, gêneros e atravessamentos. Contudo, em comum estariam eles todos pisando no mesmo chão deste mercado de trabalho e nutrindo sonhos e expectativas do que é ser professor em um curso de inglês.

Por esta razão, convidei quatro participantes com idades e experiências diversas, porém, que coincidentemente possuem formação em letras e licenciatura em inglês. Quando os dados foram gerados², três deles ainda atuavam em cursos de inglês, e uma professora havia atuado neste mercado pouco tempo antes da geração dos dados. Ainda dentre os participantes, duas professoras haviam iniciado as suas trajetórias em cursos de inglês havia aproximadamente três décadas, enquanto o professor participante e uma das professoras participantes haviam ingressado neste mercado havia aproximadamente dois anos. Trajetórias longas e curtas poderiam

² Os dados desta pesquisa foram gerados entre setembro e novembro de 2019.

trazer diferentes olhares sobre o mercado dos cursos de inglês nos fazendo refletir sobre o que é sentir um lugar durante muito tempo e como é senti-lo durante um menor espaço de tempo. Contudo, um outro ponto em comum entre todos eles foram as suas trajetórias atravessadas pelas diversas questões que envolvem a (des)valorização do professor, e os seus desdobramentos, tais como a perda da autonomia em sala de aula, e sobretudo, a quebra das expectativas tão acalentadas durante os anos de formação docente.

Cursos de inglês fazem, ou já fizeram, parte do cotidiano e das memórias afetivas do que é aprender e ensinar uma língua de muitos de nós. Este é um motivo pelo qual acredito ser de grande relevância que possamos compreender como os professores-sujeitos das suas práticas pedagógicas, que são ao mesmo tempo *professores-colaboradores* no jargão de muitos cursos-empresas, se sentem e se constroem discursivamente diante de mudanças que os afetam diretamente, tanto em suas vidas profissionais quanto em suas vidas pessoais. Para isso, busco uma reflexão acerca das relações que os docentes constroem com o mercado de trabalho e como eles constroem as suas emoções com os cursos de inglês, tanto como espaços por onde se movimentam como (não) lugares aos quais se vinculam.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a construção discursiva das emoções de um grupo de professores atuantes em cursos livres e como essas emoções contribuem para o processo de construção de sentidos e de subjetivação de seus espaços de trabalho. E, no intuito de dar corpo à presente pesquisa, traço os seguintes objetivos específicos: i) analisar como os participantes se posicionam em relação ao que é ser professor em espaços dos cursos de inglês por onde eles circulam e como (não) lugares aos quais se vinculam; ii) observar de que forma as emoções podem ser construídas discursivamente a partir das avaliações que os participantes fazem do seu (não) lugar de trabalho; iii) investigar de que maneira se dá a relação dos participantes com o curso de inglês, tendo em vista o processo de construção desta relação através das emoções com esse espaço que pode se tornar um lugar ou um não lugar.

Para tal, este trabalho se volta para os entendimentos de várias áreas de pesquisa que me foram apresentadas na minha convivência no Mestrado com os Professores na Linha 4, iniciando o meu percurso pelo campo interdisciplinar da Linguística Aplicada Contemporânea (Moita Lopes, 2003, 2006, 2009; Pennycook, 2006; Rajagopalan, 2003). Busco como fundamentação teórica os estudos sobre

emoções e vida social (Rezende; Coelho, 2010), alinhado aos estudos sobre as emoções de professores (Nias, 1996; Zembylas, 2002, 2003a, 2003b; 2005).

Para situar as emoções desses docentes, busco como arcabouço teórico os estudos sobre lugar e espaço (Tuan, 2013) e não lugares (Augé, 2012). E para compreender como as emoções e os lugares são construídos no discurso, me alinho à Linguística Sistêmico-funcional (Halliday, 1994) que tem no Sistema de Avaliatividade (Almeida, 2012; Ikeda, 2012; Martin; White, 2005; Nóbrega, 2009; Vian Jr., 2011, 2012) a ferramenta da qual se vale este trabalho para analisar as falas dos professores colaboradores, alinhando-as aos contextos ideológicos nas quais elas se situam. E como não poderia faltar em um trabalho sobre educação, encontro no pensamento de Paulo Freire (1997, 2018) uma ética possível para o trabalho do professor e a educação, cujas referências serão invariavelmente apontadas ao longo deste trabalho.

Dadas as inúmeras possibilidades e limitações na realização desta pesquisa, eu expresso aqui a minha subjetividade, elemento fundamental em um paradigma de pesquisa que rompe com a pretensa objetividade e com a visão do pesquisador como pertencendo a um campo distinto daqueles que ele pesquisa (Allwright, 2002; Lincoln; Guba, 2006). Esta pesquisa será lida em muitas vozes: a minha voz como participante e pesquisadora e as vozes dos professores que comigo conversaram. Acrescida a essas múltiplas vozes, conto ainda com as vozes dos interlocutores desta pesquisa, que também participarão desse processo de construção com suas experiências e vivências no momento da leitura.

Contudo, antes, preciso avisar ao leitor que este estudo trata de lugares, não lugares e espaços entrelaçados pelas emoções destes quatro professores, portanto, (não) lugares, espaços e emoções serão o nosso fio condutor, pois são eles a motivação e a força que impulsionam a minha escrita e a minha reflexão. E eu, como escritora, sinto a necessidade de colocar essa escrita em um lugar. E na falta de palavras exatas, corro para Barthes (2004), cujas palavras exatas para nomear as coisas e os sentimentos sempre me socorrem. Tomando emprestadas as suas palavras como metáfora, eu poderia afirmar que este texto que se desdobrará diante dos meus leitores é para mim um café, isto é, “o lugar dos meus encontros” (Barthes, 2004, p. 315). Neste espaço complexo, me torno cúmplice e ouvinte daqueles que se sentam à minha mesa; eu escuto o que eles dizem e ao mesmo tempo me mantenho sensível ao meu entorno, atenta àqueles que entram e saem do

estabelecimento em movimentos e sons, como em uma “estereofonia.” A seguir, explico como essas várias vozes que organizam a minha experiência como professora e como pesquisadora tecem o meu texto e esta dissertação.

Neste primeiro capítulo, percorri o trajeto que me levou a pesquisar sobre professores em cursos de inglês e revisei as minhas motivações iniciais e as minhas vivências como aluna do Mestrado. Estes foram os meus primeiros passos rumo a este projeto e agora parto para a organização dos capítulos desta dissertação. Este trabalho está dividido em oito capítulos, de forma que os processos e as etapas da realização desta pesquisa sejam também percorridos pelo leitor. Mais do que processos e etapas, o leitor poderá percorrer um caminho de entendimentos sobre como se sentem estes quatro professores, e como os lugares e espaços que eles constroem se imbricam com os seus sentimentos.

Continuando o nosso percurso, no capítulo 2, exploro o terreno da Linguística Aplicada Contemporânea, que questiona os limites entre teoria e prática (Moita Lopes, 2006), e explico porque esta pesquisa se situa na Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006), que dialogam com as questões que dizem respeito à prática pedagógica e à vida social dos professores. Em seguida, discorro sobre o mercado de trabalho atual dos cursos de inglês no Rio de Janeiro com destaque para os novos papéis que o professor de inglês precisa desempenhar para se manter empregável.

No capítulo 3, introduzo os estudos sobre as emoções na vida social no campo das ciências sociais (Rezende; Coelho, 2010, p. 7) e apresento o construto da “dimensão micropolítica das emoções”, que faz referência aos diferentes modos como as relações de poder mobilizam e constroem as emoções. Em seguida, articulo os estudos das emoções com os estudos das emoções dos professores (Nias, 1996) e os “regimes emocionais” no contexto escolar, igualmente marcados pelas relações de poder (Zembylas, 2003b, 2004, 2005). Convido o leitor a uma reflexão sobre como estes estudos podem trazer entendimentos sobre como os professores se sentem em relação aos cursos livres de inglês no mercado de trabalho atual.

No capítulo 4, introduzo o arcabouço teórico de espaço, lugar, e de não lugar (Augé, 2012; Tuan, 2013), e articulo o curso de inglês como lugar de “comercialização da atividade educacional” (Laval, 2019) com o curso de inglês como lugar simbólico com o qual o professor estabelece vínculos afetivos, que em geral os remetem às suas primeiras experiências na infância, como os sentimentos

de acolhimento ou de rejeição, por exemplo (Tuan, 2013). Busco articular as noções de espaço, lugar e não lugar com os estudos sobre emoções como construtos sociais (Rezende; Coelho, 2010) e os estudos sobre as emoções de professores (Zembylas, 2002, 2003a, 2003b, 2005), e como as emoções constroem o curso de inglês como espaços, lugares e não lugares (Augé, 2012; Tuan, 2013).

No capítulo 5, discuto a relação entre linguagem, avaliação e as emoções alinhadas com os construtos de lugar (Tuan, 2013) e não lugar (Augé, 2012). Início este capítulo com os estudos da avaliação (Alba-Juez; Thompson, 2014), que têm a sua origem no campo da filosofia com os estudos dos sistemas de valores. Na segunda parte, apresento a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1994; Halliday, 2014) e os seus construtos de linguagem e contexto. Na terceira e última parte, apresento o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005; Martin; Rose, 2007), que integra a LSF, e os três sistemas nele compreendidos, com enfoque no Sistema da Atitude, ferramenta teórico-metodológica desta pesquisa, que nos permitirá compreender como as avaliações e os afetos dos professores participantes são construídos discursivamente a partir das suas escolhas lexicogramaticais, tudo isso alinhado aos construtos de lugar e não lugar

No capítulo 6, introduzo as afinidades teórico-metodológicas desta pesquisa a partir do diálogo com a Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2003, 2006, 2009; Pennycook, 2006; Miller, 2013; Rajagopalan, 2003) e a pesquisa qualitativa interpretativa e da entrevista de pesquisa (Darlington; Scott, 2002; Denzin; Lincoln, 2006; Santos, 2013). Discuto os princípios éticos que nortearam a condução deste trabalho, desde a escolha dos participantes e a geração dos dados até a análise dos mesmos. Finalmente, apresento os professores participantes, os contextos no quais estão inseridos, e por fim, os procedimentos desta pesquisa nas entrevistas e na análise dos dados.

O capítulo 7 traz os dados, e com eles, os excertos das conversas com os professores organizados em três momentos vividos por eles através das suas emoções e dos seus vínculos com os cursos de inglês como lugares e não lugares. Este capítulo divide-se em três blocos temáticos, que conectam as emoções dos professores participantes aos cursos de inglês com (não) lugares aos quais eles se referem, e, que são, respectivamente; (1) o lugar de origem dos professores participantes, ou melhor, os seus sentimentos em relação ao que é ou era ser professor(a) antes de entrarem ou ao entrar no mercado de trabalho; (2) as suas

primeiras impressões sobre o curso de inglês, ou melhor, o lugar para onde eles vieram e como eles inicialmente se sentiram; (3) o lugar onde eles se encontravam, ou melhor, como eles se relacionavam afetivamente com as instituições de ensino após terem ingressado nelas

Finalmente, ao final deste percurso, o capítulo 8 traz as minhas reflexões acerca de como os dados se relacionam com os contextos mais amplos e como o mercado de trabalho é sentido pelos professores participantes. Ressalto que, embora este seja o fim do percurso da minha escrita, de forma alguma significa o fim do percurso desta pesquisa, que busca, acima de tudo, criar um espaço para reflexões futuras sobre os cursos de inglês como (não) lugares que engendram emoções, e como estas emoções engendradas nos professores podem lhes causar sofrimento.

2

A Linguística Aplicada Contemporânea e o mercado de ensino de inglês

Eu não quero mais mentir
Usar espinhos que só causam dor
Eu não enxergo mais o inferno que me atraiu
Dos cegos do castelo me despeço e vou
A pé até encontrar
Um caminho, o lugar
Pro que eu sou

Nando Reis

No capítulo anterior apresentei a minha trajetória e as inquietações que me lançaram nesta pesquisa. Em seguida, tracei um breve panorama da Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) articulando-a ao contexto e à escolha dos professores participantes. Neste capítulo que se inicia, convido o leitor a explorar o terreno da Linguística Aplicada Contemporânea, que ‘explode’ as fronteiras entre teoria e prática (Moita Lopes, 2006), e explico porque a pesquisa que faço se situa na Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006). Convido o leitor a refletir comigo porque ser indisciplinado e transgressivo se fazem tão necessários na minha pesquisa.

Em seguida, falo do mercado de trabalho dos cursos de inglês no Rio de Janeiro dos dias de hoje e destaco os novos papéis do professor de inglês, a sua crescente desvalorização e perda de espaço neste mercado. O leitor poderá notar que ao longo deste capítulo, a LAC indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressiva (Pennycook, 2006) estará sempre em um diálogo esperançoso frente às questões enfrentadas pelo professor, não somente aquelas que dizem respeito à sua prática pedagógica e ao ensino de línguas, como muitos poderiam pensar, mas também no que diz respeito à sua vida social fora de sala de aula e ao enfrentamento das questões que o assolam.

2.1

Da Linguística Aplicada à Linguística Aplicada Contemporânea: perspectiva histórica

Surgida a partir da grande repercussão da Linguística nos anos 40, na Segunda Guerra Mundial, a Linguística Aplicada tinha em seus primórdios o objetivo de produzir materiais de aprendizado de línguas adicionais. A Linguística Aplicada (LA) é um campo de investigação bastante novo: a sua primeira associação internacional, a AILA, foi inaugurada em 1964, enquanto o Congresso Internacional de Linguística aconteceu em 1928, como aponta Moita Lopes (2009). Tendo mais tarde também incluído a área relativa à tradução (TUCKER, s/d *apud* Moita Lopes, 2009), a LA iniciou a sua trajetória como uma aplicação das teorias linguísticas, tal como outros campos de conhecimento, como a Antropologia e a Semiótica, que também se valiam das teorias linguísticas para desenvolver os seus trabalhos de pesquisa (Moita Lopes, 2009).

A partir dos anos 90, uma importante virada da Linguística Aplicada, mais evidente no Brasil, se deu quando a LA expandiu os seus horizontes para os contextos escolares, mais precisamente o ensino e aprendizagem de língua materna, os letramentos, e de outras disciplinas no currículo, e os contextos institucionais, como a clínica médica, por exemplo. Como afirma Moita Lopes (2009, p. 17-18), “foram essenciais aqui os *insights* de teorias socioculturais, na linha Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção e conhecimento da vida social.” Desta forma, a LA foi reformulada como uma área preocupada com “problemas de uso da linguagem situados nas práxis humana” (Moita Lopes, 1996, p. 3 *apud* Moita Lopes, 2009, p. 18).

Com as mudanças culturais, tecnológicas e sociopolíticas ao final do século XX e no início do século XXI, as Ciências Sociais, e consequentemente a LA, começaram a questionar as teorizações acerca do ‘sujeito social’ que até então eram feitas de forma homogênea colocando aqueles que elas queriam prestigiar em posição de prestígio nas “assimetrias sociodiscursivas” (Moita Lopes, 2009, p. 18). Diante disso, a LA se preocupou em revisar as descrições modernistas do sujeito social passando a adotar visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e quer para dar conta das “assimetrias sociodiscursivas” (Moita Lopes, 2009, p. 18), que inscreviam este sujeito às ideologias hegemônicas.

No cenário contemporâneo, a LA continua a reivindicar o seu lugar como campo de conhecimento autônomo ainda que surgida “à sombra da linguística,” como afirma Rajagopalan (2003, p. 77). O autor ainda ressalta que uma suposta relação de dependência entre a linguística teórica e a linguística aplicada pode suscitar a ideia de que a teoria e a aplicação desta teoria ocorrem de forma hierarquizada. Na melhor das hipóteses, ainda que seguissem juntas um caminho, a linguística teórica seria dotada de um caráter científico, satisfazendo o nosso desejo por uma ciência etérea, imaculada e isenta, em uma visão positivista. Já a linguística aplicada seria reduzida ao papel de mera consumidora de teorias sem jamais ter a capacidade de produzi-las.

Em um movimento contrário ao binômio teoria/prática, Rajagopalan (2003) concebe que idealmente uma linguística aplicada deve propor as suas próprias reflexões teóricas baseadas em sua aplicabilidade apagando a linha divisória entre teoria e prática, e entre reflexão e aplicação. Portanto, eu me faço a mesma pergunta que Rajagopalan (2003) se faz: como e com que autoridade posso falar do outro? Em uma visão otimista, Moita Lopes (2006, p. 89) propõe justamente um projeto “ético de renovação ou de reinvenção de nossa existência.” Em outras palavras, uma LA indisciplinar que busca nas vozes marginalizadas “do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc.” novos caminhos para que possamos elaborar uma “agenda socio-política, informada pela sócio-história de nossos corpos” (Moita Lopes, 2006, p. 27), e assim acolher as mais diversas vozes.

Pennycook (2006) propõe uma linguística aplicada que transgride “os limites normativos do enquadramento disciplinar e epistemológico” (p. 76) e que se recusa a depender de paradigmas teóricos anteriores para poder compreender os fenômenos que hoje nos atingem sem que estejamos sempre atados ao que veio antes. Uma LA transgressiva questiona os conceitos com os quais ela mesma trabalha, no sentido foucaultiano de interrogar os nossos próprios modos de pensar. Indo além, são necessários instrumentos epistemológicos e políticos para “transgredir as fronteiras do pensamento e da ação tradicionais” (Pennycook, 2006, p. 82).

Encontro, pois, na linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e transgressora (Pennycook, 2006) os pilares éticos e políticos que sustentam o meu

trabalho de pesquisa e me possibilitam buscar caminhos possíveis de diálogo entre a vida social contemporânea e o ensino de língua inglesa com o propósito de:

não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhece-la. (Moita Lopes, 2006, p. 27).

Dentro deste propósito, esta pesquisa aborda o mercado de trabalho e os sentimentos destes professores que discursivamente se entrelaçam com as suas crenças do que é aprender, falar, e ensinar uma língua, que é em si um lugar de afetos imbricado na vida contemporânea.

2.2

A Linguística Aplicada Contemporânea indisciplinar e transgressiva

Uma “abismação inquietante” é como Fabrício (2006) descreve o mundo contemporâneo em referência à metáfora utilizada por Arnold Hauser (1976 *apud* Fabrício, 2006, p. 47) para descrever o século XVI, marcado pela perplexidade que sentiu o homem maneirista ao perder o seu centro diante da revolução copernicana. O nosso desconcerto perante a contemporaneidade, argumenta Fabrício, não está sendo muito diferente do que foi em outras épocas. Contudo, os significados que criamos para o que sentimos e as novas formas como vivemos a contemporaneidade pedem uma LA que reveja as suas ‘bases epistemológicas,’ mais precisamente, em importantes questões com as quais lidamos cotidianamente. A autora ainda destaca a importância da adoção de uma postura crítica em relação à linguagem. Como toda reconfiguração, isto implica em “persistências e descontinuidades” (Fabrício, 2006, p. 49) que continuarão a coexistir em múltiplas vozes dentro da LAC.

Alinhando-se aos primeiros estudos na análise crítica do discurso de Van Dijk (1985), Kress; Hodge (1979) e Fairclough (1989, 1992), dentre outros, Fabrício propõe vermos com outros olhos a contemporaneidade de modo a:

situar sócio-historicamente as práticas discursivas e associá-las às suas condições de produção, circulação e interpretação---, o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera o mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea. (Fabrício, 2006, p. 49).

É neste sentido que a LA precisa se reconfigurar como prática interrogadora “inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (Fabrício, 2006, p. 49), mas sem, contudo, rejeitar a LA como um espaço com múltiplas vozes, encontrando nos entre-espços, nas ‘metamorfoses’ e, sobretudo, em uma LA “híbrida e inter/transdisciplinar” (Fabrício, 2006, p. 62).

É preciso, pois, ‘desaprender’ a noção negativa que se costuma ter da pluralidade de discursos e reaprende-os como uma forma de se construir conhecimento sobre a vida contemporânea e os inúmeros sentidos que ela pode adquirir para nós. Sendo assim, não nos surpreende que a contemporaneidade receba nomes tão diversos quanto são os entendimentos a seu respeito. Contudo, o que nos interessa aqui são alguns pontos convergentes que nos ajudam a mapear o mundo em que hoje vivemos para entendermos como estamos vivendo a nossa contemporaneidade.

Trago a contribuição do antropólogo francês Marc Augé (2012)³ para nos ajudar a entender a questão da contemporaneidade. Primeiramente, Augé chama a nossa atenção para novas percepções do tempo presente, caracterizado por uma superabundância factual, ou ‘supermodernidade’ termo por ele usado para descrever uma contemporaneidade pontuada pelo excesso e sobrecarregada de acontecimentos que atravancam tanto o presente quanto o passado próximo.” (Augé, 2012, p. 32). Esta aceleração da história, supõe Augé, revela uma infinidade de acontecimentos contraditórios e não previstos pelos historiadores ou pelos economistas justamente por termos acesso à tanta informação por meio das tecnologias hoje existentes. Diante de tanto volume de informação disponível, basta envelhecermos só um pouco para o nosso passado recente já virar história.

O que buscamos em tão vasta documentação da nossa história acaba por nos fazer sentir que “estamos à luz do que não somos mais, conclui Augé (2012, p. 29). Complemento aqui, pois, com um segundo ponto levantado por Augé (2012) sobre esta nova relação com o passado e a sensação para muitos de nós de que o tempo presente não pode mais ser explicado em termos do que ocorreu antes. O autor explica que não podemos mais pensar na humanidade como se ela fosse hoje o resultado de um progresso moral obrigatoriamente alcançado através da passagem

³ Voltarei a tratar das questões levantadas por Marc Augé (2012) sobre a superabundância factual com mais profundidade no capítulo 4, que trata do arcabouço teórico desta dissertação.

do tempo. Somos “desiludidos do socialismo, desiludidos do liberalismo, e logo mais, desiludidos do pós-comunismo” (Augé, 2012, p. 33), nos lembra Augé, para quem as grandes guerras do século XX e outros eventos marcantes pouco nos ensinaram.

Para Augé (2012), o tempo perdeu o seu “princípio de inteligibilidade” (p. 27). Por isso, a necessidade urgente que sentimos de entender o presente, que advém justamente, não da sua falta de sentidos, mas da nossa dificuldade em ver um sentido no passado recente. Mas se o passado se esvazia de sentidos para Augé (2012), para o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (2005), o que nos espera é um futuro incerto. Bauman chama a nossa atenção para uma “liquefação das estruturas e instituições sociais” (Bauman, 2005, p. 57), que aponta para uma rápida mudança da fase sólida para a fase líquida da modernidade. A sensação que temos, segundo o autor, é que não sabemos bem o que nos espera, nem mesmo os planos que um dia fizemos para nós mesmos.

De certo, ressalta Bauman, precisamos hoje mais do que nunca de liberdade de escolha. O apego às regras e projetos de uma vida inteira já não são tão acalentados, e como continua Bauman (2005): “as sensações são, pela própria natureza, tão frágeis e efêmeras, tão voláteis quanto as situações que as desencadearam. A estratégia de *carpe diem* é uma reação a um mundo esvaziado de valores que finge ser duradouro.” (Bauman, 2005, p. 59).

Este efeito no tempo de duração ‘das coisas’ nos fez órfãos até de nós mesmos; não temos mais como segurar um emprego, um relacionamento, pois tudo pode mudar rapidamente. Como expus no primeiro capítulo nas palavras de Bauman (2005) e de Laval (2019), a nossa seguridade social está nas mãos de cada um de nós, mas, certamente uma hora acaba indo cair nas mãos do capital global que não pretende manter o mínimo compromisso com os cidadãos de qualquer país que seja. Se temos um emprego, é muitas vezes graças a este mercado global; se não o temos, também é muitas vezes graças a ele. Será que temos essa tal liberdade de escolha?

A globalização parece nos colocar no centro do mundo porque trabalhamos para um capital global ou porque podemos adquirir produtos do mundo inteiro. Porém, isto pode não passar de uma grande ilusão. Como afirma o antropólogo argentino Néstor Canelini (2015, p. 41), “a distribuição global de bens e da informação permite que o consumo dos países centrais e periféricos se aproxime.”

No entanto, uma grande parcela da população dos países periféricos e das grandes metrópoles não tem escolha e se vê obrigada a consumir estes produtos mais baratos, que em geral obedecem a uma lógica perversa de exploração da mão-de-obra. Assim, estas populações cumprem os papéis de explorados e de meros consumidores. Canclini se refere a este fenômeno como “globalização seletiva”, que nega a muitos indivíduos direitos básicos como trabalho e saúde. Paradoxalmente, as elites vivem transglobalmente (Bauman, 2005), com acesso privilegiado a um mundo onde escolhas podem ser feitas, por serem elas que detêm o poder sobre como estes bens são “produzidos, distribuídos e utilizados” (Canclini, 2015, p. 42), e, como complementa Bauman (2005), a globalização nos divide mais do que nos agrega.

Para Laval (2019), a globalização gera um grande impacto na educação na medida em que a fragilidade dos sindicatos, do direito social, e os preços das matérias-primas tornaram-se fatores de atração para as empresas em suas estratégias ‘globais.’ Complemento esta noção com o que Bauman (2005) nos diz sobre os governos deixarem a cargo dos mercados globais uma grande parte da responsabilidade sobre mão-de-obra e capital. Acabamos nos sujeitando a uma economia que não tem o dever de manter o mínimo compromisso com os cidadãos em dar-lhes qualquer garantia de segurança, os obrigando a “um dever individual do cuidado consigo mesmo e de garantir a si mesmo vantagem sobre os demais” (p. 35) em substituição aos direitos sociais, conforme o pensamento de Bourdieu a respeito do “livre mercado neoliberal desregulado” (p. 34).

A globalização, pois, acabou se tornando um espaço de luta pelo acesso ao desenvolvimento tecnológico ou a uma maior mobilidade no espaço que ela mesma nos prometeu. Vivemos em muitas partes daqui do Brasil na periferia do mundo globalizado, argumenta Moita Lopes (2006), e não posso deixar de concordar com a sua prerrogativa de que precisamos de novas descrições e novas teorizações que ajudem a descrever este novo sujeito social periférico que somos.

Tendo dito isto, precisamos mais do que nunca de uma Linguística Aplicada da contemporaneidade com propostas de pesquisa que nos ajudem a “problematizar as imbricações de poder, diferença e desigualdade” (Moita Lopes, 2006, p. 25) para descrever os sujeitos em regiões do Brasil que estão às margens das benesses da globalização. Para nós, restam os seus “ventos ora gelados, ora abrasadores,” como fala Bauman (2005, p. 62). Para isso, defende Moita Lopes, precisamos ir além da

Linguística Aplicada tradicional e discutir novas formas de produção de conhecimento, a começar pela derrubada dos muros que separam teoria e prática, ou melhor, um rompimento com as concepções tradicionais do que é linguística e do que é linguística aplicada, conforme discutimos anteriormente.

Em última análise, a LA precisa se tornar um “lugar de ensaio da esperança” (Moita Lopes, 2006, p. 104) que constrói conhecimento em um projeto político de compreender para “reinventar a vida social” (Moita Lopes, 2006 p. 104). Para isso, precisamos escolher caminhos que não somente busquem entendimentos da vida social, mas que também apontem outras alternativas sociais através destes entendimentos empreendidas por uma coligação anti-hegemônica na construção de uma “sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas” (Mushakoji, 1999, p. 207 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 86).

Concluo aqui com uma reflexão sobre esta pesquisa sob a perspectiva da LAC. Esta é uma pesquisa que não fala somente sobre professores, mas que transpira a fala dos professores sobre eles mesmos, ou sobre nós mesmos, pois eu me coloco aqui neste lugar reflexivo como professora pesquisadora. Me alinho à Miller (2013) quanto à pesquisa em LAC como um lugar de reflexividade para o professor. Miller (2013) defende a proposta de professores pesquisadores e reivindica a necessidade de se estudar mais as emoções em LA em referência ao sofrimento humano que atinge os professores em vários momentos das suas vidas profissionais.

Não é possível que os professores permaneçam ao largo dos caminhos da pesquisa reflexiva que eles deveriam autorar; por isso me recuso a aceitar o conhecimento acadêmico que se torna um fim em si mesmo encarcerado pelas ideologias hegemônicas que o distribuem de forma desigual, de preferência entre os seus pares nessas mesmas universidades. E como refúgio deste *modus operandi* de se fazer ciência, encontro na LAC um campo necessário onde situamos os sujeitos em um modo de fazer pesquisa possível sem negar a nossa própria política e muito menos sem fingir uma neutralidade improvável. Como nos aponta Pennycook (2006, p. 69), isso seria uma “negação hipócrita da responsabilidade social.”

Miller ainda argumenta uma importante questão da contemporaneidade em que a reflexividade do professor ainda não é autoral, agentiva ou autônoma, pois é em geral feita em favor de uma reflexividade técnica “a serviço da produtividade, do

autoritarismo dos sistemas educacionais ou do isolamento do professor (Zeichner, 2003; Day, 2012 *apud* Miller, 2013, p. 110). Eu proponho aqui uma visão alternativa e esperançosa de mundo no qual estes professores consigam reconquistar corajosamente os espaços que perderam para a tão aclamada “eficiência produtiva” (Laval, 2019) adotada como norma nas políticas de gestão nos cursos de inglês. Por meio de uma reflexão necessariamente corajosa é que podemos tornar o conhecido ‘outro’ e “estranhá-lo para ousar ultrapassá-lo (Fabrício, 2006, p. 61). A minha esperança é que a LAC nos ajude a reconhecer e reivindicar o nosso chão perdido para as “forças do mercado” (Bauman, 2005, p. 34), como explico adiante.

2.3

Novos cenários no mercado de trabalho dos cursos de inglês

Os cursos livres de línguas, sobretudo os cursos de inglês, fazem ou já fizeram parte do cotidiano de muitos de nós, e aqui eu convido o leitor a conhecer o atual cenário do mercado de aulas de inglês e os contextos mais amplos onde ele se insere. Deixo claro que as mudanças no mercado de aulas de inglês não ocorreram repentinamente. Mudanças como as que mencionarei adiante fazem parte de um longo processo de mudanças socioeconômicas que vêm acompanhando as trajetórias da globalização, que por si só é um fenômeno complexo vivenciado de muitas formas diferentes em diferentes partes do globo. Estamos quase chegando ao final deste capítulo, mas é aqui nesta breve seção que sentiremos os percalços do que é ser professor e a sua (des)valorização no mercado dos cursos livres de inglês dentro do cenário que apresento a seguir.

À medida que o mundo vem se tornando mais globalizado, as línguas adicionais vêm cada vez mais ocupando posição de destaque, principalmente na última década. Neste contexto, o ensino de línguas adicionais ocupa uma posição igualmente privilegiada no currículo como uma ferramenta que facilita a articulação entre todas as demais áreas de conhecimento. Além disso, a língua adicional pode oferecer suporte para projetos e atividades que servem de prática para futuros projetos na vida acadêmica e profissional do aluno (Malvezzi, 2013). Porém, paradoxalmente, não podemos dizer que se trata da simples “invasão de uma língua

imperialista ameaçadora” aqui, mas sim de um “padrão intrincado, complexo de apropriação e organização dos recursos linguísticos que foram realocados de um conjunto transnacional para um conjunto nacional (local) de indexicalidades” (Blommaert, 2005, p. 213).

Portanto, tomamos aqui a língua inglesa como um recurso semiótico que indexa prestígio econômico e social, contribuindo assim para a estruturação de uma relação de poder daqueles que falam inglês em vários contextos, e especialmente no mercado de trabalho no Brasil (Bucholtz; Hall, 2004), tomado pelas incertezas trazidas da globalização (Bauman, 2005). Paradoxalmente, são os professores de inglês, muitos dos quais se dedicaram quase uma vida inteira para falar esta língua, que vêm perdendo o lugar no mercado de trabalho. Não falo aqui apenas do lugar como um emprego ou um trabalho ‘fixo,’ mas também da (des)valorização enquanto os professores permanecem neste mesmo mercado tendo que arcar com os custos de uma competitividade cada vez maior entre os cursos de inglês.

Que cursos são estes exatamente? Antes, os cursos se dividiam entre aqueles que se propunham a ensinar o inglês americano ou o inglês britânico e as suas respectivas culturas, como faziam os centros binacionais e aqueles que se propunham a preservar o contexto dos alunos no aprendizado (Schutz, 2016). Hoje, no entanto, os cursos de inglês tendem a propor a troca de informações entre diferentes culturas e o contato dos alunos com pessoas de diversas partes do mundo. Falaremos, portanto, dos cursos livres de inglês de renome que, ou foram recentemente adquiridos por fundos de educação de capital de risco, ou que precisam competir com cursos de porte mais avantajado no mercado. A seguir, trago alguns pontos importantes que vêm apontando mudanças no cenário da educação privada no contexto do capitalismo financeiro no país.

Começaremos pelo ensino superior para entendermos como o mesmo se dá com alguns cursos de inglês com a entrada das “empresas educacionais,” que segundo Chaves (2019), possuem uma lógica marcada pela especulação, o que favorece a “oligopolização do setor e que são incompatíveis com os princípios que norteiam os processos educativos” (Chaves, 2019, p. 68). Resumindo, instituições de ensino são compradas por empresas de capital de risco, e, a partir destes grandes negócios, se formam grandes conglomerados, ou holdings. Assim, estas empresas de capital de risco passam a controlar a gestão de várias instituições, detendo uma grande fatia do mercado com um grande número de escolas dificultando, portanto,

a sobrevivência das instituições menores. Segundo Chaves, este processo foi tão intenso no ensino superior em 2007 que o setor educacional liderou no ranking de fusões e aquisições no mercado brasileiro.

Para se manterem competitivos e, conseqüentemente, lucrativos para os seus gestores e acionistas, algumas instituições buscam soluções para gerarem mais receita e ampliar os negócios. Alguns cursos de inglês passam a integrar novas tecnologias e novos modelos de aprendizagem aos seus currículos. Eles já não se limitam aos livros eletrônicos que meramente substituem os livros impressos. Quanto ao uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de inglês, creio estarmos familiarizados com as desigualdades socioeconômicas que criam abismos entre os aprendizes de inglês como língua adicional nos diferentes contextos educacionais no Brasil. No entanto, os cursos de inglês de um modo geral atendem a uma parcela da população que pode pagar por eles. Segundo um estudo realizado pelo British Council⁴, a educação em geral é tida como um valor simbólico que ajuda a manter a “condição de classe” para as elites; já para a classe média, é uma forma de “ascensão social da família” (British Council, 2014, p. 11). Ainda assim, de acordo com o estudo, o custo de se aprender inglês foi considerado alto, girando em torno de 20% a 52% dos salários médios mensais dos respondentes da pesquisa.

Podemos supor, portanto, que além do acesso a diferentes serviços educacionais, a clientela dos cursos de inglês, em geral, possui acesso a tecnologias, como computadores, laptops e smartphones, que os conectam a tudo que acontece no mundo. Assim surge uma demanda por uma aprendizagem de inglês igualmente ‘conectada’ e, principalmente, uma demanda por professores ‘antenados’ a esta nova realidade, em que as tecnologias procuram substituir as metodologias de ensino tradicionais. É em meio a este cenário que impera o “mito da supremacia do novo,” como Janaína Cardoso (2013, p. 200) se refere à crença de que tudo aquilo que é novo deve ser enaltecido. Há ainda a questão da Geração Y, como aponta a autora, não somente em referência aos aprendizes de inglês, mas também aos professores que acabam de ingressar no mercado de trabalho.

⁴ O relatório do British Council deixa claro que sua pesquisa “teve como objetivo entender o interesse de indivíduos entre 18 e 55 anos pertencentes à classe média em aprender inglês” (2014, p. 5). Outros grupos, além da classe média e baixa classe alta, não foram estudados. Apesar de ser relativamente limitado por não incluir outras faixas etárias, este estudo apresenta um panorama específico dos cursos de inglês em todo o Brasil.

Segundo Cardoso, a Geração Y, ou aqueles nascidos entre os anos de 1981 e 1999, se caracteriza pela facilidade com que lidam com as tecnologias hoje disponíveis, como a autora coloca:

Mais do que achar que deve haver um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, ela [a Geração Y] vê o trabalho totalmente subordinado ao bem estar. Se um trabalho não a satisfaz, troca imediatamente. Quanto aos estilos de aprendizagem, estas pessoas são cinéticas e visuais. Precisam de estímulos visuais e muito movimento para conseguirem aprender. Valorizam o entretenimento e os jogos. Utilizam novas tecnologias de forma confiante. Buscam a informação diretamente da fonte (...)
(Cardoso, 2013, p. 206)

Sobre os professores mais especificamente, Cardoso ressalta que a Geração Y não pensaria duas vezes em trocar de emprego caso não encontre na instituição onde trabalha oportunidades profissionais ou de desenvolvimento. No entanto, se é a Geração Y que está chegando ao mercado de trabalho, ali já se encontram professores de outras gerações, como a Geração X, ou os nascidos entre 1965 e 1985 aproximadamente (Cardoso, 2013), que também precisam atender a estas novas demandas. No entanto, as tecnologias por si só não mais conseguem dar conta dos novos desafios impostos pelas rápidas mudanças globais, como diz Laval (2019). Por isso, além de familiaridade com estas tecnologias, é esperado que o professor desempenhe novos papéis, dentre eles motivar e avaliar os seus alunos, como argumenta o autor. Para Cardoso, o papel do professor no século XXI passou a ser ajudar o aluno a transformar toda esta informação à qual ele tem acesso em “conhecimento” (Cardoso, 2010, p. 72 *apud* Cardoso, 2013, p. 217).

Por isso, os setores da educação em geral apostam em uma aprendizagem baseada em uma “busca ‘autônoma’ de documentos e tratamento de informações” (Laval, 2019, p. 144). O papel do professor começa então a ser revisto conforme a natureza da atividade educacional que passa de um “modelo de ensino,” com ênfase no professor, para um “modelo de aprendizagem,” em que se prioriza o protagonismo do aluno. Além das telas dos tablets e dos smartphones, novos ambientes físicos arquitetonicamente planejados disputam o espaço com o professor. Deste modo, o aluno passa a ocupar um lugar onde ele pode ter controle sobre o que aprende e como aprende.

Atrelada a esta visão do que é aprender inglês, estas instituições vêm sofrendo reestruturações e mudanças nos seus valores tendo que crescer e gerar lucros, deixando o professor cada vez mais a sua própria sorte. Isto gera um paradoxo em

que este profissional precisa protagonizar a sua capacitação técnica para acompanhar estas mudanças com foco na aprendizagem de inglês, como por exemplo, dominar estas novas tecnologias, ainda que tenha sido ele próprio relocado para o lugar de mediador, como falamos anteriormente.

Neste contexto, podemos ver com muita clareza, a perda da “força simbólica” do diploma que Laval (2019) problematiza, e que faz com que os professores precisem provar que estão aptos a se ajustarem às novas exigências o tempo todo para se fazerem empregáveis, isso se quiserem se manter no mercado. Assim sendo, o reconhecimento de direitos e estatutos que antes protegiam o professor assalariado e lhe conferiam uma determinada hierarquia por possuir um diploma ou uma qualificação profissional, agora está sujeita a sua capacidade de se ajustar rapidamente às mudanças na estrutura dos cursos e às novas demandas pedagógicas e administrativas advindas das novas tecnologias no ensino de línguas.

Ainda segundo este novo modelo, mais do que seguir regras e ordens do seu empregador, o profissional muitas vezes precisa adquirir competências que fogem do âmbito da sala de aula, e ainda aplicá-las de forma autônoma. Neste novo mercado, o professor precisa lidar com uma nova natureza de tarefas e responsabilidades em um ambiente de trabalho em que ele precisa constantemente provar a sua capacidade de se adaptar rapidamente a mudanças “dentro de uma organização de trabalho mais fluída” (Laval, 2019, p. 43). Graças à globalização, as reformas liberais não atingem apenas a França. Laval (2019) responsabiliza a introdução do neoliberalismo pela degradação das condições de vida e trabalho no mundo inteiro, sobretudo nas instituições educacionais; para Laval, “tudo está interligado” (Laval, 2019, p. 9).

Não pretendo me aprofundar na discussão sobre o neoliberalismo, e nem tampouco sobre a educação brasileira, porém, vale ressaltar a definição de Laval do que vem a ser as reformas liberais na educação:

As reformas que levam mundialmente à descentralização, à padronização de métodos e conteúdo, à nova “gestão” das escolas e à ‘profissionalização’ dos docentes são fundamentalmente ‘competitiveness-centred.’ A escola que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor cultural e político do saber (...) hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada. (Laval, 2019, p. 18).

Na esteira destas reformas, alguns cursos de inglês de renome, e que seguem modelos de gestão como o descrito acima, mais do que com a formação de cidadãos, eles se preocupam com a satisfação dos seus “clientes, usuários, ou consumidores,” como Laval (2019) coloca. Ainda segundo o autor, não basta mais que o trabalhador assalariado domine as novas tecnologias, mas que ele também seja capaz de lidar com as incertezas, e atue com “liberdade, iniciativa e autonomia” (Laval, 2019, p. 40) diante delas.

Tendo em vista esta rápida reestruturação dos cursos, algumas mudanças passaram a fazer parte do cotidiano dos professores. Posso citar, por exemplo, os novos processos adotados para se alcançar as metas de retenção e de aprovação de alunos. Os professores que conseguem alcançar as metas de aprovação estabelecidas ganham o reconhecimento da empresa. Aqueles que porventura não alcançarem a meta esperada se arriscam a perder os seus empregos, independente das suas práticas pedagógicas. Com isso, cria-se um ambiente competitivo entre os próprios professores repleto de incertezas, que visa o lucro financeiro, tornando o ambiente do curso um espaço transitório e de competição não favorecendo “uma postura de união e solidariedade” (Bauman, 2005, p. 41). Nestes ambientes, não há tempo para se descontentar continua Bauman.

Além disso, como apontei anteriormente, a introdução de tecnologias educacionais, instalações, e projetos em parceria com empresas na tentativa de tornar os alunos consumidores dos produtos oferecidos por estas empresas parceiras faz parte de um fenômeno denominado por Laval (2019, p. 130) como “comercialização do espaço escolar.” Nesse âmbito, trazendo o pensamento de Laval (2019) para o contexto dos cursos de inglês, o professor acaba perdendo a sua autonomia em favor de uma relação de consumo com os seus alunos. Em geral, ele acaba sendo levado a realizar projetos “pedagógicos” cuja finalidade seja aumentar os lucros não só do curso, mas também das empresas parceiras que adentram os espaços dos cursos de inglês oferecendo as suas ferramentas tecnológicas.

Percebo, também, um deslocamento do lugar do professor na instituição e em sala de aula, em um modelo educacional voltado para as ferramentas educacionais e projetos. Deste modo, o professor passa a ser visto como sendo apenas um dentre os vários recursos que os cursos de inglês oferecem. Alinhando-se a tendências mundiais no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais para atrair e reter

alunos, os cursos de inglês acabam por negligenciar, muitas vezes, o trabalho do professor, que pode se sentir, em alguns casos, desvalorizado e sem importância.

Como consequência, temos as atividades de sala de aula, que ganham a finalidade de seduzir possíveis alunos-clientes em suas campanhas de marketing, resultando em um maior número de horas de dedicação ao trabalho. Apesar dos esforços, e diante da possibilidade de não satisfazerem essas exigências, os professores acabam excluídos à medida que deixam de gerar lucros em um mercado que enxerga a sala de aula como um espaço de produtividade e, que, segundo Laval (2019, p. 131), resulta na perda da “autonomia do espaço e da atividade educativa” porque a sala de aula pode se tornar, além de espaço de produtividade, um espaço publicitário.

Acredito, portanto, ser oportuno trazer para este capítulo uma reflexão acerca do lugar do professor neste mercado de trabalho, um lugar de tantos desassossegos, e que Bauman (2005) descreve tão bem:

As estruturas das empresas capitalistas e as rotinas da mão-de-obra empregada, cada vez mais fragmentadas e voláteis, não parecem mais oferecer uma estrutura comum dentro da qual uma variedade de privações e injustiças sociais possa (muito menos tenda a) fundir-se, e consolidar-se e solidificar-se num projeto de mudança. (Bauman, 2005, p. 41).

Este é, pois, um mercado de trabalho marcado por incertezas em um país marcado pela distribuição desigual de recursos econômicos no qual os indivíduos se encontram à própria sorte. Enquanto arquitetam novos espaços de aprendizagem para os seus alunos, os cursos de inglês engendam não lugares para os seus professores. O mercado de trabalho se tornou um não lugar com muitos fluxos de informação e de pessoas, eternizado no presente devido ao grande número de demandas, de projetos que precisam ser aprontados para ‘ontem.’

O mercado de trabalho transfigura-se em espaços e lugares que onde não há tempo para a reflexividade ou a simples contemplação de quem olha para as suas salas de aula, os seus corredores, ou para os sujeitos sociais que ali passam. Por isso, esta pesquisa se propõe a ser um incômodo, ou se o leitor preferir, um caminho de volta a um lugar que nos permita ser aquilo que fomos sem interromper quem hoje somos, e ainda nos possibilitar as expectativas do futuro. “Lugar é pausa,” diz Tuan (2013, p. 240), e assim seguiremos por este caminho à procura de um lugar de reflexão para estas questões.

Seguindo o nosso trajeto, no capítulo 3 trataremos das emoções. Dentre os objetos de estudos das ciências sociais, o afeto talvez seja o mais controverso, incompreendido e inexplorado, pois ele é alvo de mitos e de “preconceitos contraditórios que desejam fazer da emoção um dado ou íntimo ou natural” (Le Breton, 2017, p. 51). Articulo os estudos de Rezende e Coelho (2010) sobre as emoções no campo das ciências sociais como padrões culturais que ditam as formas como as pessoas devem se sentir com os estudos de Zembylas (2002, 2003, 2004, 2005) sobre as emoções no contexto educacional. Assim sendo, o capítulo 3 pretende investigar as emoções para além da esfera puramente íntima para podermos compreender os modos como as emoções são também construídas social e discursivamente. Trataremos também da forma como elas constroem e constituem as experiências dos professores, e como elas emergem nas avaliações que estes professores fazem de si próprios e dos outros, assim como dos lugares e espaços dos cursos de inglês.

3

As emoções do professor

E assim, cada vez mais,
Me prendo neste nó
E cada grito meu
Parece ser maior

Mario Quintana

No capítulo anterior, refletimos sobre o papel da Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) nos estudos sobre a vida social e como o meu trabalho de pesquisa se insere nela. Como o professor se sente no mercado de trabalho é o que esta pesquisa se propõe a compreender, e, para isto, neste capítulo, contamos com os estudos sobre emoções, que vêm ganhando cada vez mais espaço nas ciências sociais no Brasil desde a década de 1990 (Rezende; Coelho, 2010). Aqui, inicio este caminho no cotidiano escolar e no mercado de trabalho para adentrarmos os sentimentos dos professores em relação a sua prática e aos desafios que eles enfrentam cotidianamente. Em seguida, abordo os estudos das emoções e as diferentes epistemologias que constituíram o nosso conhecimento a respeito delas. Nesta parte, apresento o construto da “dimensão micropolítica das emoções” (Rezende; Coelho, 2010, p. 7), que compreende como as relações de poder mobilizam e constroem as emoções. Finalmente, proponho um diálogo entre as emoções marcadas pelas relações de poder (Rezende; Coelho, 2010) com as emoções no contexto educacional (Nias, 1996; Zembylas, 2003, 2004, 2005), ainda pouco estudadas, segundo Zembylas (2005). Ao longo deste capítulo, articulo os estudos das emoções às noções de espaço e (não) lugar e às questões que envolvem os professores no mercado de trabalho atual.

3.1

Emoções e o sofrimento do professor no cotidiano escolar

Na introdução de seu livro ‘A coragem de ensinar,’ o educador norte-americano Parker J. Palmer (2017) coloca, em poucas palavras, o que é ensinar:

“nós ensinamos quem nós somos”⁵(Palmer, 2017, p. 1). Palmer segue discorrendo sobre a delícia e a dor de ensinar até chegar a um sofrido emaranhado de sentimentos que se imbricam muitas vezes silenciosamente no atribulado cotidiano do professor a começar pela matéria que ele ensina, que é “tão vasta e tão complexa como é a vida.” Portanto, o conhecimento do professor a respeito do que ele ensina é sentido como sendo muitas vezes falho e nunca completo. Já os alunos, segundo Parker, podem ser igualmente “mais vastos que a vida e ainda mais complexos” (Palmer, 2017, p. 2).

Ao falar de espaços abertos e vastos, Tuan (2013, p. 72) lembra que a origem da palavra ‘mau’ (*bad*, em inglês) é ‘aberto.’ Os espaços abertos, e vastos, como na descrição de Parker, não possuem “caminhos trilhados nem sinalização.” A metáfora de Parker talvez nos ajude a ter uma ideia do quão arrebatadora pode ser a experiência de ensinar, e o quão vulneráveis nos tornamos quando nos vemos diante da imensidão da sala de aula. Ao invés de encontrarmos nos nossos alunos um lugar acolhedor e humanizado, muitas vezes nos deparamos com a hostilidade de um lugar desconhecido que abriga os sentimentos de vergonha de não nos sentirmos adequados o suficiente para realizar o nosso trabalho. Por outro lado, se olharmos para os demais espaços do mercado de trabalho onde os professores atuam, será que encontraremos neles um refúgio a salvo do sofrimento que subjaz os sentimentos de vergonha e de inadequação, tão frequentes no cotidiano do professor?

Por que os professores experienciam o cotidiano escolar de forma tão arrebatadora? Nias (1996) responde que, em primeiro lugar, ensinar envolve interações com pessoas, o que já em si requer um enorme investimento emocional por parte dos professores. Em segundo lugar, cada professor carrega consigo seus sentimentos e precisa levá-los em consideração ao lidar com os outros; e finalmente, e o que eu julgo como sendo o fator mais instigante do magistério:

o trabalho de muitos professores é único, porém, o sentido de que ele envolve interações pessoais intensivas, frequentemente em condições tumultuadas, com uma grande quantidade de alunos que são muitas vezes energéticos, espontâneos, imaturos, e preocupados com os seus próprios interesses. Ademais, o contexto social do trabalho dos professores requer que eles demonstrem a capacidade de controlar esta mistura efervescente e direcioná-la para canais culturalmente aprovados. Não é de se admirar que eles sintam, uma vez que o grosso das suas vidas profissionais se

⁵ Todas as traduções propostas nesta dissertação foram realizadas de forma livre pela autora.

dá em contato próximo, e até íntimo, com outros seres humanos por cuja conduta e cujo progresso os professores são considerados responsáveis. (Nias, 1996, p. 296)

Assim, é esperado que o professor consiga estabelecer relações pessoais com os seus alunos como parte do aprendizado destes, de modo que estas relações se tornam tão cruciais que acabam sendo um fim em si mesmo (Osborn, 1997 *apud* Nias, 1996). Retomando o que Parker diz a respeito do que é ensinar, Nias ressalta que os professores investem naquilo que são no seu trabalho, apagando as fronteiras entre as suas vidas profissionais e pessoais. Tamanho investimento repercute nas suas vidas pessoais de forma que mudanças sociais, políticas e legislativas bruscas criam nos professores um profundo sentimento de perda que os enluta (Nias, 1996) e, acrescento aqui que tudo isto reverbera para as suas vidas pessoais.

A autora acrescenta que os professores “investem nos valores que eles acreditam que o seu trabalho representa” (Nias, 1996, p. 298). A escola, ainda segundo a autora, pode até ser o principal lugar onde os professores encontram a chance de se realizarem profissionalmente, e pessoalmente, se os valores nos quais acreditam estão presentes. No entanto, esta mesma escola se torna um lugar outro, ou um espaço vasto e hostil, onde os professores podem se sentir vulneráveis. Há mais razões para que acreditemos na grande carga emocional do trabalho do professor, e Nias cita a própria presença do professor em sala de aula, que não ocorre apenas face-a-face com os alunos, mas sim corpo-a-corpo. Através da sua corporeidade, o professor pode se sentir capaz de instilar nos seus alunos a paixão por aprender. Nos cursos de inglês nos quais trabalhei, esta corporeidade se faz muito presente, pois ensinar uma língua de forma lúdica, principalmente para alunos iniciantes e crianças, exige que o professor se movimente próximo a eles e faça uso do seu repertório gestual para ensinar o idioma.

Nas metodologias em que ensinei, em uma aula de inglês, falamos de nós, de quem somos, do que não gostamos e das coisas que amamos. Quem já passou por esta experiência, tanto como aluno como professor, poderá se lembrar dos fortes laços de afeto que se criam entre professores e alunos. Em uma aula de inglês, os alunos precisam enfrentar o medo de errarem perante o olhar do outro. Em um contexto como este, às vezes bem diferente dos contextos das escolas regulares, o professor de inglês tende a ‘avalizar’ os seus alunos podendo aprová-los ou desaprová-los nas interações em sala de aula.

Na minha percepção, a vida em uma sala de aula de línguas tem a capacidade de criar fortes laços de afeto entre professores e alunos influenciados em virtude da própria dinâmica das aulas que exigem uma maior proximidade física e emocional, do menor número de alunos, e do desafio que é falar uma língua adicional. Se para os alunos, falar um idioma é, em muitos casos um enorme desafio, para o professor, ensinar um idioma também o é. Em uma aula de inglês, precisamos manter a atenção dos alunos e motivá-los, não só a aprender o idioma, mas também a se expressar nele, a falar dos seus gostos e das coisas que importam para ele.

Ensinar é uma atividade fisicamente exaustiva, e eu diria, que é, principalmente, emocionalmente exaustiva. A carga emocional atrelada a atividades aparentemente simples para nós professores, como narrar uma viagem ou apresentar a sua família, podem se tornar um pesadelo para alguns alunos. O professor precisa se tornar física e emocionalmente acessível e disponível para os seus alunos durante a maior parte do tempo em sala de aula, e ainda controlar os seus sentimentos de forma que não se torne vulnerável diante daqueles para quem tem que mostrar segurança de quem é, do que fala e do que pensa. Os sentimentos do professor, como raiva, insegurança e desprezo, precisam ser sufocados diante dos olhares dos alunos, dos pais, e dos colegas para que estes não percebam as suas fraquezas e as suas falhas. No imaginário popular, demonstrar as emoções, ou pior ainda, se mostrar incapaz de controlá-las, os tornaria menos racionais quase em pé de igualdade com outras espécies de animais (Rezende; Coelho, 2010).

Dito isto, é no seu trabalho que os professores podem encontrar a sua autoestima quando sentem que conseguem dar conta da complexa tarefa que é ensinar. Por outro lado, é no trabalho que os professores também podem se sentir “frustrados, amedrontados, culpados, ansiosos e zangados” (Nias, 1996, p. 297) quando sentem que não conseguem ajudar os seus alunos. Dentre os sentimentos que em muito permeiam o cotidiano do professor, referindo-se ao trabalho de Bartky (1990), Zembylas (2003a, p. 228) destaca a vergonha, nem tanto um sentimento, como Bartky mesmo coloca, mas sim como “um senso pervasivo de impotência” que marca e inadequação pessoal” que, embora envolva certos sentimentos e emoções, a vergonha:

se caracteriza como uma espécie de sofrimento psíquico ocasionado por um *self* ou um estado do *self* apreendido como inferior, defeituoso ou de alguma forma diminuído ' (Bartky, 1990, p. 85 *apud* Zembylas, 2003a, p. 228). [...] Uma resposta

ao sentimento de vergonha é uma tendência para se esconder e uma incapacidade de escapar. A vergonha pode ser uma experiência devastadora caracterizada por muitas avaliações negativas de si mesmo e por uma sensação de inutilidade, rejeição e impotência. (Tangney, 1991 *apud* Zembylas, 2003a, p. 228).

A vergonha se instala nos afetos do professor por ele se sentir constantemente exposto pelas suas falhas perante os seus alunos, os pais dos alunos, seus colegas, e a administração, e perante si próprio. “Aquilo que eles percebem como suas deficiências é exibido, e assim criam uma audiência internalizada para julgá-los” (Zembylas, 2003a, p. 228).

Não podemos ignorar, é claro, as alegrias vividas pelo professor, tanto em sala de aula como fora dela, porém, pela proximidade que o professor tem com os seus alunos e com os seus colegas, o que acontece no cotidiano é vivenciado e sentido de maneira muito intensa, incluindo-se aí os seus revezes, as suas frustrações e os seus medos. Como em todas as profissões que lidam com pessoas, os professores vivem um emaranhado de emoções e sentimentos em relação à sua prática e aos seus alunos, emaranhado este que, pela minha experiência, se embaralha às nossas vidas ainda nas nossas casas quando planejamos as nossas aulas. O que eu quero dizer é que o professor está sempre “na ponta dos pés,⁶” seja porque não sabe a resposta para a pergunta de um aluno, seja porque seus alunos tiraram notas baixas comparadas às notas dos alunos do professor com uma turma no mesmo nível. Esta expressão, tirada da língua inglesa, exprime bem o estado de alerta no qual o professor se vê cotidianamente no seu ambiente de trabalho.

Em qualquer um destes casos expostos até aqui, o sofrimento emocional pode se tornar inevitável em diversas ocasiões, contribuindo para as narrativas que o professor faz sobre si a partir das suas percepções e dos seus sentimentos, pois, como ressalta Zembylas, são as emoções que “conectam os pensamentos, os julgamentos, e as crenças, e citando Havilland; Kahlbaugh (1993), pode-se dizer que as emoções são “a cola da identidade,” porque, segundo os autores, elas dão sentido à experiência (Zembylas, 2003a, p. 222).

⁶ On the tip of one's toes, em inglês.

3.2

Os estudos das emoções

Até aqui percorremos um caminho de fora para dentro do cotidiano do trabalho do professor e das suas demandas, que fazem com que o seu trabalho se torne uma experiência emocionalmente intensa e impregnada de afetos, dentro ou fora de sala de aula. Se até agora tivemos a chance de lançar os nossos olhares para o sofrimento do professor, o caminho que iremos percorrer daqui em diante será um caminho que adentra as emoções e busca para elas um lugar nas ciências sociais, caminho este que se inicia nas percepções do senso comum e segue até os estudos sobre as emoções dos professores.

Início aqui pela crença de que as emoções pertencem ao nosso foro mais íntimo e individual, e o que sentimos é parte do nosso aparato psicobiológico e daquilo que essencialmente somos. Além disso, costumamos acreditar que as emoções são dotadas de uma natureza universal e comum às sociedades e às diferentes épocas, o que faz delas um objeto que merece abordagens que deem conta da sua complexidade. Afinal de contas, devemos olhar para dentro de nós e para o nosso corpo, que expressa as nossas emoções, ou para o que está a nossa volta? Deslocar as emoções da esfera íntima para a esfera das relações humanas tem sido o grande desafio das ciências sociais, e como colocam Rezende e Coelho (2010), significa questionar todo um conjunto de conhecimentos a respeito do corpo humano e dos sentimentos ao longo dos séculos. Frente a este desafio, iniciaremos um breve percurso por este conhecimento para entendermos a dimensão social das emoções.

Nesta pesquisa, quando falamos sobre o lugar, o espaço e os afetos do professor, a primeira coisa em que poderíamos pensar é o que os conecta, ou seja, como nos vinculamos a um lugar e a um espaço, e o que estes vínculos ensejam em nós. O leitor pode imaginar aí um nó nem sempre fácil de desatar e que, ao mesmo tempo em que pode aprisionar os nossos movimentos, pode se tornar para nós um lugar que abriga os nossos sentimentos. Pergunto então quais emoções dos professores se abrigam neste nó? Busco uma resposta na própria palavra “emoção,” que se origina do latim *emovere*, que significa “se mover, se mover para fora” (Ahmed, 2004, p. 11). Eis aqui uma reflexão que irá guiar esta pesquisa, cujo objetivo é encontrar os espaços e lugares das emoções:

É claro que as emoções não se referem apenas a movimento, elas também se referem aos vínculos ou ao que nos conecta a isso ou àquilo. A relação entre movimento e vínculo é didática. Aquilo que nos move, aquilo que gera em nós sentimentos, é também aquilo que nos mantém no lugar, ou que nos dá uma morada. Logo, movimento não separa o corpo do “lugar” da sua morada, mas conecta corpos a outros corpos: vínculos se dão através de movimento, através de sermos movidos pela proximidade dos outros. (...) emoções podem envolver ‘ser movido’ para alguns precisamente por fixar outros como ‘tendo’ certas características. A circulação de objetos de emoção envolve a transformação dos outros em objetos de ‘sentimento’ (Ahmed, 2004, p. 11).

Na visão marxista e psicanalítica de Ahmed, que se interessa pelo modo como as emoções são produzidas, elas são algo que se dirigem a um objeto. Temos aí uma importante reflexão sobre as emoções, não como sendo inerentes aos seres humanos, ou ainda, universais e imutáveis no tempo e no espaço, mas como sendo situadas e produzidas a partir da construção do ‘outro’ como um objeto de afeto.

Exponho aqui a questão levantada por Ahmed porque neste capítulo iremos compreender como se dá a produção e a circulação das emoções como um fenômeno social, e não como um fenômeno puramente íntimo e natural. Por isso, proponho ao leitor nos afastarmos de uma visão essencialista, que relega as emoções à esfera privada, e que nega a elas o seu importante papel em “ordenar a vida social” (Ahmed, 2004, p. 19). Eis a importância dos estudos sobre as emoções que articulo neste capítulo para que possamos entender as diferentes perspectivas acerca da experiência emotiva, tomando como ponto de partida o conhecimento produzido pela etnopsicologia rumo aos estudos das emoções nos campos da antropologia e da sociologia. Aqui, procuraremos compreender a experiência emotiva como estando vinculada às relações de poder presentes na estrutura social.

Começamos, pois, por Rezende e Coelho (2010), para iniciarmos o nosso percurso pela etnopsicologia, tal como discutida por Lutz (1988). As autoras explicam que a etnopsicologia se refere a um campo de estudos que postula um sistema de conhecimentos que define os indivíduos, suas qualidades e o modo como se relacionam com os outros e como reagem a algo. Este conhecimento permite aos indivíduos monitorarem a si próprios e os outros, assim como anteverem os comportamentos dos outros. Segundo Lutz (1988), na etnopsicologia ocidental moderna, entende-se a pessoa a partir do dualismo ‘corpo e mente,’ elementos esses que existem separadamente. A emoção, que se dá no corpo, e o pensamento, que se dá na mente, são para a etnopsicologia características internas dos indivíduos, e,

portanto, são qualidades do indivíduo e não de “situações, de relações ou de posicionamentos morais” (Lutz, 1998, p. 92).

Este dualismo acabou implicando em campos de conhecimento distintos que criaram uma dicotomia em que razão está exclusivamente relacionada à mente, e a emoção ao corpo. Segundo este conceito, a razão dependeria de fatores externos à pessoa, variando nas diferentes sociedades e culturas. Já as emoções se manteriam intactas às influências externas, nos remetendo à ideia de que são essencialmente “um núcleo essencial do indivíduo” (Rezende; Coelho, 2010, p. 11). Para ilustrarmos a relação entre as emoções e o corpo, basta nos lembrarmos do conhecimento sobre as doenças ao longo da história. A tuberculose no século XIX acometia as pessoas melancólicas e românticas, enquanto que, no século XX, o câncer acometia os indivíduos tensos e estressados (Sontag, 1984 *apud* Rezende; Coelho, 2010). Nesta etnopsicologia, assim como as doenças, as emoções são fenômenos involuntários e espontâneos: o amor e a paixão, por exemplo, não são capazes de escolher o seu objeto. Já a raiva surge descontroladamente e as lágrimas de tristeza são difíceis de conter (Rezende; Coelho, 2010).

A crença sobre as emoções como realidades psicobiológicas, espontâneas e inerentes à espécie humana, e, portanto, universalmente compartilhadas, têm feito parte do senso comum ocidental. As ciências sociais, portanto, põem em xeque o construto puramente psicobiológico ao trazerem à cena o papel social das emoções através da “etnopsicologia ocidental moderna” (Rezende; Coelho, 2010, p. 17). Foi Durkheim (1895) quem estudou o papel das emoções à luz do “fato social,” ou seja, “algo que existe fora das consciências individuais” e que pode exercer uma ação coercitiva sobre a vontade dos indivíduos (Durkheim, 1984 *apud* Rezende; Coelho, 2010, p. 23).

Sendo assim, começou-se a pensar em uma quarta dimensão para a existência humana, além do psiquismo, da fisiologia, e a sua transcendência: a dimensão social. Durkheim (1984 *apud* Rezende; Coelho, 2010) apontou os fenômenos coletivos como sendo capazes de cercear e modificar o estado de consciência dos indivíduos (Rezende; Coelho, 2010), reflexão que mais tarde viria a ser complementada pela noção do caráter ritualizado da expressão dos sentimentos postulada por Marcel Mauss (1974, 1980) ao analisar ritos funerários australianos. Porém para ele, embora ritualizados e obedecendo uma gramática comum, os sentimentos são expressados por um indivíduo não só para os outros, mas também

para si mesmo. É a partir do diálogo entre as emoções, como sendo provenientes do íntimo de cada um, e a experiência destas emoções, como estando localizadas histórica, social e culturalmente, que os estudos sobre as emoções passaram a se nortear no âmbito das ciências sociais (Rezende; Coelho, 2010).

Para as autoras, além de ser um construto histórico-cultural, a emoção precisa existir em um dado contexto na interação entre as pessoas. Chamamos a isto de “micropolítica da emoção,” que é a capacidade que a emoção tem de “dramatizar, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual” (Rezende; Coelho, 2010, p. 40). É no contexto em que ocorrem as interações entre as pessoas que surgem as emoções como marcas das diferenças hierárquicas, da moralidade e das (des)igualdades entre os grupos sociais.

No senso comum, entretanto, as emoções ainda são pensadas em termos de controle ou da falta de controle (Kövecses, 2000 *apud* Bednarek, 2008, p. 2). Surge aqui um paradoxo: ao mesmo tempo em que são tidas como involuntárias e impulsivas, as emoções precisam ser controladas. Por esta razão, as pessoas que não têm controle sobre as suas emoções são vistas como sendo mais primitivas e perigosas aos olhos da sociedade. Vejamos o exemplo das mulheres, que no senso comum por conta dos hormônios, tendem a ser mais instáveis emocionalmente, algo não bem visto sobretudo no mercado de trabalho. Por outro lado, em outros contextos, esta carga emocional é valorizada na medida em que se pensa que as mulheres são mais capazes do que os homens de acolher e cuidar dos outros.

Observa-se também a repressão dos sentimentos que revelam as nossas vulnerabilidades. O medo e a vergonha são tidos como os sentimentos mais reprimidos como resultado da autorregulação e intimamente vinculados à estrutura social. Sobre a vergonha, Rezende e Coelho (2010) afirmam que: “É a possibilidade de uma crítica ou repreensão, e não seu acontecimento de fato, que aciona a vergonha. Assim, é em função desse conflito interno que o indivíduo se reconhece como inferior e indefeso diante dos gestos dos outros” (Rezende; Coelho, 2010, p. 55)

Em vista disto, transgredir as normas sociais tem se tornado uma preocupação cada vez mais constante, e o não controle sobre as emoções podem prejudicar a nossa imagem, nos tornando mais vulneráveis diante dos olhares dos outros. No passado, este controle estava nas mãos das instituições ou de pessoas

hierarquicamente superiores que ratificavam e condenavam certos comportamentos. Agora, uma vez que regras de comportamento tenham sido internalizadas, e uma vez que o uso da violência para se resolver conflitos tenha sido deslocado para o Estado, passamos nós mesmos a exercer este controle, sobretudo o controle de comportamentos violentos. Tamanha repressão acaba causando uma enorme pressão interna: somos ao mesmo tempo controladores e impulsivos no que diz respeito ao nosso corpo e às emoções.

No entanto, ainda pode-se argumentar que alguns aspectos da emoção têm uma explicação biológica e que se originam no corpo e que é nele que se manifestam (Abu-Lughod; Lutz, 1990 *apud* Rezende; Coelho, 2010), mas nem por isso precisam ser enxergadas como fenômenos naturais. Portanto, as emoções podem fazer parte de padrões culturais que regulam como os indivíduos devem se sentir e como devem se expressar em diferentes contextos, dependendo do gênero, papel social, ou da cultura da qual participem. Deste modo, gestos, expressões faciais e posturas fazem parte do aprendizado da criança, constituindo a sua inteligência emocional (Bednarek, 2008; Rezende; Coelho, 2010).

Em razão dos estudos mais recentes, que colocam as emoções no âmbito das relações sociais e do discurso, a etnopsicologia moderna ocidental reconhece a dimensão social das emoções, e reconhece também que a forma como as expressamos varia de acordo com os contextos socioculturais. Na epistemologia feminista, Jaggar (1989) argumenta que, como construtos sociais, as emoções são “produtos históricos, que carregam as marcas da sociedade que as construíram” (p. 165). Isto significa, continua a autora, que a forma como definimos as emoções e como falamos sobre elas estão atreladas aos padrões e aos valores da sociedade em que vivemos.

Rezende e Coelho citam o exemplo do luto, que é vivenciado de formas diferentes; enquanto que em alguns grupos sociais é esperado que as pessoas chorem copiosamente, em outros é esperado que as pessoas sejam mais reticentes, independentemente da forma como se sintam. Por isso, para Rezende e Coelho (2010), os sentimentos são considerados fenômenos individuais e não culturais. Já a expressão destes sentimentos é regida pelas regras sociais, nas quais se imbricam a linguagem verbal e corporal, que expressam as emoções, como os gestos e as palavras.

Em se tratando de linguagem, nem sempre é possível traduzir com exatidão de uma língua para outra um sentimento, mas é possível sentir uma emoção ainda que não exista uma palavra na nossa língua que expresse este sentimento. Por exemplo, temos a palavra ‘saudades’ na língua portuguesa que nem sempre encontra uma tradução exata em outras línguas. Porém, isso não quer dizer que os falantes destas línguas não sintam a falta de algo ou de alguém. Para Rezende e Coelho (2010), os sentimentos desencadeiam reações corporais. “Assim, a tristeza vem muitas vezes acompanhada de lágrimas e soluços, reações que também podem vir da alegria e da felicidade” (p. 10). Porém, se estas manifestações corpóreas se encontram tão atreladas ao corpo, e assim, como poderíamos argumentar que são parte de um contexto cultural?

As autoras nos lembram que, embora situados no corpo, estes fenômenos podem não ser considerados ‘naturais.’ Segundo Rezende e Coelho, alguns autores (Abu-Lughod; Lutz, 1990; Fajans, 2006 *apud* Rezende; Coelho, 2010) propõem uma visão teórica sobre emoção e corpo que não os dissocie das interações sociais. Pois, apesar de o conhecimento acerca do funcionamento do corpo ser tão complexo, assim como o conhecimento acerca das formas como as emoções se relacionam ao corpo, é possível considerar as emoções como estando ligadas ao contexto sociocultural desde a primeira infância, quando elas “tornam-se então parte de esquemas ou padrões de ação aprendidos em interação com o ambiente social e cultural, que são internalizados no início da infância e acionados de acordo com cada contexto” (Rezende; Coelho, 2010, p. 14).

Portanto, entre o caráter impulsivo e espontâneo das emoções e o seu total controle, as autoras optam pela noção do aprendizado emocional pelo qual passamos desde cedo, e que, por conta disso, não percebemos que na verdade vivemos os sentimentos de uma forma controlada, olhando sempre para fora no âmbito das relações humanas, seja com alunos, colegas ou aqueles hierarquicamente superiores.

No contexto do mercado de trabalho dos professores de inglês, as emoções podem ser entendidas como recursos semióticos que são distribuídos de forma desigual, estando elas assim relacionadas às relações de poder, que determinam quais emoções são legitimadas, e, portanto, quais podem ser expressas ou não, e quem pode expressá-las e quem não pode (Poynton, 1985 *apud* Martin; White, 2005). Como prática discursiva, entendemos que as emoções são construídas

discursivamente e que, ao selecioná-las e expressá-las, os indivíduos se alinham (ou não) a regras, normas e padrões que “reconstroem experiências internas em ambientes culturais, sociais, ou organizacionais (...) e definem como devemos nos sentir em várias circunstâncias” (Hochschild, 1975, p. 289 *apud* Zembylas, 2004, p. 187-188), como veremos a seguir.

3.3

Os estudos das emoções dos professores e os ‘regimes emocionais’

Os estudos etnográficos das emoções dos professores nas ciências sociais têm se tornado bastante produtivos nos últimos vinte anos, como ressalta Zembylas (2005), e isto permite que elas sejam enxergadas como “um aspecto intrínseco do ensino” (p. 466), nos permitindo ir além da dicotomia ‘cognição’ e ‘emoção, noção combatida pelos estudos das emoções mais recentes. A ideia de que emoção e racionalidade se opõem tem sido contestada, principalmente pelos estudos feministas e pelas abordagens socioculturais, que vêm questionando as motivações políticas e o controle hierárquico que elas pressupõem (Zembylas, 2004), cujos desdobramentos iremos abordar adiante.

Começamos pela relação entre conhecimento, ou cognição, e emoção, que tem sido repensada em novas epistemologias que apontam para a natureza constitutiva da razão e emoção, consideradas atualmente como sendo interdependentes. Como Jaggar mesma coloca, “Mais do que represar a emoção na epistemologia, é necessário repensar a relação entre conhecimento e emoção e construir um modelo conceptual que demonstre a relação mutualmente constitutiva ao invés de uma relação opositiva”. (Jaggar, 1989, p. 163).

Zembylas também ressalta a importância da criação de “geografias emocionais da escola,” noção de Hargreaves (1998a, 1998b, 2000 *apud* Zembylas, 2005, p. 468), que “ênfatiza os padrões experienciais e espaciais da proximidade e/ou distância nas interações humanas ou relações dentro da escola, especialmente no contexto das reformas educacionais.” Na mesma veia, temos os estudos de Little (1996, 2000 *apud* Zembylas, 2004), cujo termo “emocionalidade elevada” (“heightened emotionality,” em inglês) descreve as facetas emocionais de professores em contextos marcados por reformas.

Especialmente nesta pesquisa, os estudos sobre as emoções dos professores realizados por Zembylas (2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005) e Nias (1996) são de grande relevância, pois, apesar dos muitos estudos na área, e das suas descobertas, é claro, ainda temos dificuldade em entender os significados das expressões emocionais dos professores. Os estudos, em grande parte, como lembra Zembylas (2005, p. 468), têm se restringido às “expressões e falas emocionais dos professores,” sem se aterem ao modo como elas vieram a ser formuladas.” Por isso, aqui nos propomos a compreender este complexo emaranhado de emoções dos professores que os vinculam ao mercado de trabalho atual.

Para Zembylas (2004, p. 193), enxergar as emoções, não como “reações momentâneas privadas,” mas sim como fenômenos relacionais, abre espaço para uma nova perspectiva “cultural e historicamente relativa.” Ainda segundo o autor, a investigação das emoções poderá levar a uma melhor compreensão do *self* do professor e a análises de como os fatores emocionais poderão se tornar pontos de resistência e autotransformação. Deste ponto de vista, esta resistência poderia criar ambientes de trabalho menos opressores. O entendimento de onde localizam-se as emoções dos professores contesta a noção de um *self* único para o professor, uma vez que as emoções oferecem uma perspectiva de dentro para fora de como eles interpretam e respondem às experiências. Contudo, não podemos nos esquecer que diferentes culturas se distinguem na forma como as emoções são conceptualizadas, vivenciadas e expressas (Cornelius, 1996, p. 188 *apud* Zembylas, 2003a, p. 216). Isto não só ocorre no âmbito pessoal como também no âmbito político-social, ditado pelos valores e pelas relações de poder vigentes, que determinam o que pode ser sentido ou não, e quais emoções podem ser expressas ou não.

Na sala de aula, portanto, as emoções podem se tornar um importante foco de investigação, e no contexto institucional como um todo, os professores ainda precisam lidar com regras e políticas, ou os “regimes emocionais” (Zembylas, 2003a, p. 474), que exercem controle emocional e determinam quais emoções são apropriadas ou não. Seja na sala de aula, seja na sala dos professores, estes “regimes” podem resultar em sofrimento emocional quando os valores institucionais entram em conflito com os valores do professor. Isto quer dizer que aqueles que não produzem os gestos ou enunciados ‘apropriados,’ podem ser marginalizados e rejeitados, enquanto que aqueles que o fazem de forma conflituosa com as suas próprias emoções também sofrem.

O conceito de “regimes emocionais” de Zembylas (2003a) tem a sua origem nas “estruturas de sentimentos” de Raymond Williams, calcado no marxismo segundo o qual pensamento e cultura são concebidos em termos de uma hegemonia Gramsciana⁷ que colide com as forças opositoras. Para Gramsci (1978 apud ALVES, 2010, p. 74), um grupo social que está em posição de subordinação em relação a outro grupo tende a adotar mecanicamente, e de forma “acrítica”, a visão de mundo do grupo que o domina, ainda que esta concepção e os seus valores sejam conflitantes com os seus conceitos. Surge então no grupo subordinado um conflito entre o agir e o pensar e a existência simultânea de duas concepções de mundo que acabam se manifestando no discurso e nas ações do grupo (Alves, 2010). As emoções podem ser igualmente pensadas como “formações culturais” que exercem um papel constitutivo na formação das relações de poder, da subjetividade e da identidade do professor (Zembylas, 2002).

Como mencionei anteriormente, sentimentos de raiva, frustração ou desprezo não podem ser expressos nem em sala de aula e nem tampouco na sala dos professores, ou pelos corredores da instituição. Qual professor seria corajoso o bastante para sair bravejando pelos corredores após uma aula com uma turma difícil? Os “regimes emocionais” dos quais Zembylas fala diz respeito sobretudo ao discurso. Abu-Lughod e Lutz (1990 *apud* Zembylas, 2004) discutem o papel da linguagem na construção e constituição das nossas experiências emocionais como “ações ou práticas ideológicas, que por sua vez constroem o nosso conhecimento de mundo” (Zembylas, 2004, p. 187). As regras emocionais que os professores vivenciam cotidianamente no mercado de trabalho estabelecem:

matrizes de regras emocionais segundo as quais a expressão emocional e a conduta do *eu* foram determinadas. Essas regras emocionais referem-se a uma linguagem específica, o território ético / emocional que elas mapeiam, os atributos da pessoa que identificam como tendo “valor” ou “significado”, as armadilhas a serem evitadas e os objetivos a serem perseguidos. (Zembylas, 2004, p. 188)

Com isto, Abu-Lughod e Lutz (2008, p. 12) criam uma visão de emoção, não como estando “espremida” no discurso, ou expressa por meio do discurso, mas sim criada no discurso, e não apenas moldada por ele. Os estudos de Zembylas (2002, 2003a, 2004, 2005), aliados ao pensamento de Abu-Lughod e Lutz (2008) podem abrir um

⁷ Para uma descrição mais detalhada das “estruturas de sentimentos” de Williams, ver Zembylas (2002).

caminho de entendimentos para esta pesquisa sobre como os professores sentem o lugar onde trabalham. Eu encerro este capítulo com alguma esperança, pois como Zembylas (2002, p. 208) coloca, ao reconhecermos a complexidade das emoções no contexto escolar frente aos “regimes emocionais” instituídos, os professores podem “subverter estas mesmas regras emocionais desconstruindo as estruturas de poder que normalizam a vida na escola e na sala de aula.” É com este fio de esperança que compartilho com Zembylas que me despeço deste capítulo. O terreno das emoções dos professores nos oferece um campo instigante para problematizarmos as questões enfrentadas pelos professores em um mercado de trabalho que vem mais lhes tomando o lugar e o espaço, que se entrelaçam com as suas dores emocionais.

Zembylas (2003b) nos mostra que as pessoas se ancoram nas emoções que elas experienciam nos eventos para organizarem os seus mundos. Eis porque somos capazes de associar uma única emoção com vários eventos diferentes, ou várias emoções diferentes com um único evento. De maneira análoga, os lugares e espaços do nosso cotidiano também se entrelaçam com as nossas emoções. No capítulo 4 discuto o que significa para um professor sentir um curso de inglês, e de forma mais ampla, o mercado de trabalho. Para isto, busco na geografia humanista a noção de lugar e espaço de Tuan (2013), e nos estudos antropológicos, busco o construto teórico de não lugar da supermodernidade de Marc Augé (2017) para compreendermos como os lugares e espaços do mercado de trabalho podem se tornar o céu ou o inferno dos professores.

4

Espaço, lugar e não lugar

Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.
Se há alguém para além da curva da estrada,
Esses que se preocupem com o que há para além da curva da estrada.
Essa é que é a estrada para eles.

Alberto Caeiro

Este capítulo traz os arcabouços teóricos de espaço e de lugar (Tuan, 2013) e de não lugar (Augé, 2012). Primeiramente, trago Tuan (2013) e os conceitos de espaço e de lugar a partir da geografia humanista e dos estudos sobre as nossas percepções dos ambientes. Poderemos assim entender de que forma as nossas relações com o espaço e o lugar nos humanizam, ou em outras palavras, como nossas relações com o espaço e lugar afloram em nós dois sentimentos antagônicos e imperativos que nos acompanham nas diferentes esferas sociais. Particularmente, no mercado de trabalho, podemos sentir um desejo iminente de movimento e liberdade pelos espaços e uma necessidade de segurança permanente que desejamos encontrar nos lugares. Discuto também como espaço e lugar se imbricam no tempo (Tuan, 2013) e como eles se abrem em significados e suscitam em nós afetos, principalmente os lugares que nos são íntimos.

Em seguida, trago o conceito de “não lugar” de Augé (2012), que nos oferece um outro ponto de reflexão sobre lugar: os “não lugares” da supermodernidade que só autorizam os deslocamentos impessoais e anônimos daqueles que ali passam. Articulo os conceitos de Augé com o cotidiano dos professores de inglês nos espaços e lugares do mercado de trabalho com os quais eles interagem. A visão de Augé (2012), advinda da antropologia e da etnologia⁸ nos possibilitará lançar um

⁸ Segundo Augé, a etnologia estuda dois espaços: o do lugar que ela estuda, seja uma aldeia ou empresa, e um outro espaço mais amplo, que é onde se insere e” de onde se exercem influências e opressões que não deixam de surtir efeito no jogo interno das relações locais (a etnia, o reino, o Estado). (Augé, 2013, p. 108).

outro olhar para os cursos de inglês, porém, não como lugares de permanência, mas também de incertezas.

4.1

Espaço como liberdade

Espaço e lugar são termos tão familiares que se entrelaçam nos usos que fazemos deles no nosso apressado cotidiano. Atribuímos a estes dois termos significados tão diversos que não só expressam a localização de pessoas e de objetos, mas também os nossos vínculos afetivos com as coisas e as pessoas que neles se encontram. Falamos, por exemplo, que temos um espaço de tempo para um encontro com um amigo, que precisamos de um lugar para guardar os nossos livros, e que nos sentimos desconfortáveis porque um lugar está apinhado de gente, ou ainda que falta espaço para nos acomodarmos. No entanto, raramente paramos para pensar no que os conceitos de espaço e de lugar têm a nos dizer sobre as nossas relações com os outros e com a construção de nossas experiências afetivas em conjunto com os espaços por onde circulamos e os lugares onde nos encontramos.

Espaço é movimento (Tuan, 2013). Embora estejamos ligados à segurança que a ideia de lugar pode nos proporcionar, é no espaço que encontramos a liberdade que tanto desejamos. A ideia de espaço, segundo Tuan (2013), assim como as formas como ele é medido, dividido e experienciado, podem variar bastante entre as diferentes culturas conforme os diferentes graus de sofisticação das suas técnicas para avaliar tamanho e distância. No entanto, as várias culturas tomam o homem como medida de todas as coisas, e, portanto, os princípios que norteiam a noção de espaço se fundamentam na estrutura do corpo humano e as relações próximas ou distantes que as pessoas têm umas com as outras.

O espaço é, portanto, primordialmente centrado no eu, que “se move e se direciona” (Tuan, 2013, p. 21), ou seja, a simples presença do homem impõe um esquema no espaço. Falar de espaço é sobretudo falar do homem e do seu corpo como uma “coisa” que se encontra no espaço ou que ocupa um lugar no espaço, mas que não se restringe a simplesmente ocupá-lo, mas também a organizá-lo, governá-lo, e por fim, criar o espaço. Este corpo, na concepção de Tuan, é “corpo vivo”, sendo o espaço um “espaço constructo do ser humano” (Tuan, 2013, p. 49) compreendido a partir da experiência humana, que Tuan entende como sendo algo

que “abrange as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade” (Tuan, 2013, p. 17).

Por esta razão, mais do que o ponto de vista do homem, para Tuan, o espaço é “um sentimento complexo e fugaz” ao mesmo tempo em que é uma condição para a nossa sobrevivência biológica (Tuan, 2013, p. 76). De quanto espaço o homem necessita para viver confortavelmente é uma questão complexa, pois o espaço, como recurso, é uma “apreciação cultural” (Tuan, 2013, p. 76), que por sua vez, condiciona as nossas aspirações por espaço, reconhece Tuan. Símbolo de prestígio social, quem tem mais importância em um grupo social tem acesso a mais espaço do que aqueles com menor importância. Portanto, quanto espaço aspira o homem?

Quando falamos em grandes espaços, estamos nos referindo à espaciosidade, uma qualidade do espaço: não basta saber se haverá espaço para ocuparmos, mas se este local será espaçoso o suficiente, dando a quem por ele transita a sensação de liberdade, podendo assim ter espaço suficiente para atuar. Ou como Tuan coloca, liberdade pode significar ter o poder de “transcender a condição presente” (Tuan, 2013, p. 70), e a forma mais simples de fazê-lo é se locomovendo.

Contudo, para experienciarmos o sentimento de espaciosidade, necessitamos do contraste com tudo que não é sentido como espaçoso. Tuan compara uma casa como um “mundo compacto e articulado” que por sua vez contrasta com a imensidão do vale lá do lado de fora, mas que quando este vale é comparado com a quase infinita planície na qual ela se encontra, se torna um espaço bem definido e delimitado. Como podemos ver, a cultura na qual nos inserimos e a nossa experiência determinam em grande parte a forma como entendemos os grandes espaços.

De modo semelhante, “alto” tem como contraponto a palavra “baixo,” e vai além do seu significado literal para designar tudo aquilo que é elevado, superior ou excelente. A própria palavra ‘brâmane’ do sânscrito significa “altura.” Subimos ou descemos os degraus no espaço não somente no sentido literal, mas também no nível simbólico. O céu, lá no alto, é onde mora Deus, uma ideia tão universal que é onde se encontram as demais entidades supremas presentes em várias outras culturas (Tuan, 2013).

Todavia, como recurso, o espaço não é igualmente disponibilizado para todos, porém, só tomamos consciência do espaço, e, portanto, do privilégio que é podermos nos movimentar, quando contrastamos esta experiência com a

experiência do confinamento. Nem todos desfrutam de grandes espaços. Além disto, diferenças de *status* criam rotas e áreas de trabalho diferentes para indivíduos e grupos diferentes fazendo com que eles experienciem o espaço de formas distintas. A “arquitetura ensina,” explica Tuan, e “define as funções sociais e as relações” (Tuan, 2013, p. 128).

4.1.1 Espaço como sentimento

Experenciemos o espaço quando localizamos os objetos que nele se encontram e ainda quando percebemos as distâncias e extensões que separam ou ligam esses objetos (Tuan, 2013). Quando encontramos lugar para nos movermos e adquirimos o sentido de direção ao nos movermos de um lugar para outro estamos experienciando o espaço. Quando nos locomovemos, experienciamos o espaço e os seus atributos diretamente, e em razão disto, podemos ter a consciência de um espaço como um convite para o movimento, a exploração e aventura, ou como uma barreira para o movimento. Contudo, seja qual for a nossa consciência dos espaços, ela estará vinculada aos nossos sentimentos que emergem da forma como praticamos os espaços.

Porém, nos lembra Tuan, para podermos ter esta consciência, precisamos praticar o espaço. Para Tuan, tocar e manipular os objetos pode contribuir, embora de forma limitada, para a nossa experiência espacial. Tuan inclui ainda o olfato, o paladar e a percepção visual como meios para conhecermos e experienciarmos o espaço. A experiência significa a nossa capacidade de aprender a partir da própria vivência, e continua ele:

Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um construto da experiência, uma criação do sentimento e pensamento (...) Experienciar é vencer os perigos. A palavra ‘experiência’ provém da mesma raiz latina (per) de ‘experimento,’ ‘experto,’ e ‘perigoso.’ Para experienciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido, experimentar o ilusório e o incerto. Por que alguém se arrisca? O indivíduo é compelido a isso. Está apaixonado, e a paixão é um símbolo de força mental. (Tuan, 2013, p. 18-19)

A paixão para Tuan é, portanto, a força que move o ser humano a experienciar as coisas, ainda que as sensações de desamparo e de medo sejam elementos constantes da sua vida, já a partir da infância. Portanto, entrelaçadas à experiência do espaço,

estão os sentimentos, que por sua vez são categorizados pelo pensamento como tipos especiais.

Assim, segundo o autor, a sensação de calor pode se tornar algo sufocante ou ardente; a sensação de dor pode ser classificada como sendo aguda ou fraca. Fica claro que, para Tuan, os sentimentos constituem a nossa experiência e o nosso pensamento a respeito do espaço, porém, não sentimentos que se dão em uma sequência de “sensações distintas” Tuan (2013, p. 19), mas sim como parte de um continuum experiencial juntamente com o pensamento. Entrelaçados aos sentimentos, a memória e a intuição também produzem “impactos sensoriais no cambiante fluxo da experiência” Tuan (2013, p. 19).

Concluimos que, ao contrário do que poderíamos pensar, como expõe Tuan, sentimento e pensamento⁹ não existem de forma isolada. Desta forma, os estados subjetivos registrados pelos sentimentos e a realidade objetiva registrada pelo pensamento são igualmente formas de conhecer. A pergunta que poderíamos fazer é como, ou quando, podemos dizer que conhecemos um espaço a ponto de com ele nos envolvermos de tal forma que passamos a senti-lo como um pedaço de nós conforme veremos adiante.

4.1.2 Espaço como um saber

Falaremos agora sobre como passamos a conhecer o espaço e como nos relacionamos com ele afetivamente a partir do conhecimento que temos dele. Seguindo a lógica de Tuan, concluimos que a aprendizagem do espaço dificilmente ocorre por meio da instrução explícita e formal: uma criança aprende o caminho da escola rapidamente após percorrê-lo algumas vezes, e uma cidade estranha pode se tornar familiar para nós a partir do instante em que passamos a conhecer alguns referenciais, como os nomes das ruas e a localização de alguns monumentos como pontos de passagem, partida ou de chegada.

Do mesmo modo, nem sempre sabemos bem ao certo porque gostamos de certos tipos de comida ou como passamos a gostar de uma certa pessoa, ou porque gostamos de um lugar ou não. Tuan reconhece a complexidade de se passar a

⁹ Sobre a relação entre pensamento (cognição) e emoção, ver o Capítulo 3.

conhecer algo, e como isto implica a forma como adquirimos certos gostos, como ele explica abaixo:

Coisas que antes não chamavam nossa atenção passam agora a chamar e percebemos que são singulares e únicas. Esse poder de ver as pessoas e os lugares em sua complexa particularidade é bem desenvolvido nos seres humanos. É um sinal da nossa inteligência superior, porém dificilmente sentimos a necessidade de usar esse poder em qualquer forma sistemática. Afirmamos conhecer bem um amigo ou nossa cidade natal, embora não tenhamos estudado nenhum dos dois. (...) A atividade rotineira e as tarefas usuais não exigem pensamento analítico. Quando precisamos fazer algo diferente ou que se sobressaia, necessitamos então parar, considerar, pensar. (Tuan, 2013, p. 243).

O que Tuan quer dizer é que cotidianamente, raramente paramos para refletir, e, no entanto, estamos o tempo todo aprendendo sobre o espaço, primordialmente através da nossa capacidade de vê-lo, posto que para Tuan, ver e pensar são processos intimamente relacionados. "Ver" em inglês significa "entender," onde ver é um modo de entender o mundo, e, por esta razão, a visão já não pode ser considerada um mero registro do estímulo da luz, mas sim um "processo seletivo e criativo em que os estímulos ambientais são organizados em estruturas fluentes que fornecem sinais significativos ao órgão apropriado" (Tuan, 2013, p. 19).

O pensamento produziu para a humanidade objetos como bússolas e cartas que permitiram que navegássemos pelos oceanos, e assim transformamos o nosso meio ambiente físico e social, passando a acreditar que conhecer algo se dá antes de mais nada pela nossa capacidade de medi-lo. Ainda não existe um artefato que seja capaz de medir como sentimos ou como reagimos a uma experiência estética, elementos da experiência humana primordiais para o nosso conhecimento de mundo, e frequentemente negligenciados aos olhos dos cientistas, como Tuan, em uma crítica ao pensamento geográfico da sua época, exemplifica abaixo:

um geógrafo fala como se seu conhecimento sobre espaço e lugar fosse obtido exclusivamente de livros, mapas, fotografias aéreas e levantamento de campo. Ele escreve como se as pessoas tivessem apenas mente e visão e nenhum outro sentido com o qual aprender o mundo e nele achar significado (...) Uma grande quantidade de dados provenientes da experiência está destinada ao esquecimento porque não podemos encaixar as informações nos conceitos das ciências físicas que aceitamos sem criticar" (Tuan, 2013, p. 245).

A profundidade da experiência, ou melhor, o que realmente significa “estar no mundo” (Tuan, 2013, p. 245) raramente se faz presente de forma consciente nas interações humanas porque não percebemos aquilo que sabemos.

Assim, ao respondermos se gostamos de alguma cidade, diremos facilmente que é um bom lugar para se viver ou para se trabalhar, exceto em determinada época do ano, quando se torna muito quente ou muito fria (Tuan, 2013); mesmo tendo vivido lá durante anos, damos respostas vagas e triviais negligenciando as nossas experiências íntimas, por onde fluem os nossos sentimentos mais profundos e as nossas memórias mais singulares. Porém, como criamos estes sentimentos e memórias? Tuan dá uma grande importância aos cinco sentidos na criação das nossas memórias afetivas de um espaço, mas sem, contudo, separá-los da cognição. O paladar e o olfato possuem um enorme poder cognitivo e podem ser educados e refinados, articulando os “mundos gustativo, olfativo e textural” (Tuan, 2013, p. 19). Assim como ver e ouvir, o olfato e o tato podem ser praticados e aprimorados para compreender “mundos significantes” (Tuan, 2013, p. 19).

Já a inteligência estrutura o mundo e nos dá a capacidade de “reconhecer e sentir profundamente o particular” (Tuan, 2013, p. 28); graças à inteligência, conseguimos desenvolver conceitos e esquemas do mundo, que se diferenciam daqueles dos outros animais pelo fato do nosso mundo estar povoado com “coisas pessoais e coisas permanentes” (Tuan, 2013, p. 28). Ainda assim, dependemos da nossa visão para organizarmos o espaço enquanto os demais sentidos podem enriquecer a nossa experiência do espaço visual. Contudo, os sentidos não são tudo, pois é extrapolando a nossa experiência sensorial que construímos sentimentos profundos pelo espaço a partir do símbolo, que nos dá o “efeito emocional da percepção” (Tuan, 2013, p. 26).

O próprio espaço é símbolo da amplidão, oportunidade e da liberdade no mundo ocidental, mas também pode significar perigos e revelar a nossa insignificância, como a “vastidão infinda do oceano” (Tuan, 2013, p.26) pode nos sugerir. O universo é medido e representado por símbolos numéricos, mas também pode ser medido em uma escala do tempo na tentativa de se mensurar o esforço para atravessá-lo. O espaço existe no presente, mas Tuan procura explicar como ele adquire uma dimensão temporal. Segundo o autor, tempo e espaço coexistem e se entrelaçam formando diferentes experiências em cada indivíduo, e estes entrelaces

são tão frequentes que não paramos para pensar sobre a fusão tempo-espaço das nossas experiências, transferindo-as assim para o nosso subconsciente.

4.1.3 Espaço como tempo

Enquanto que o espaço nos dá o sentido de movimento, o tempo se coloca entre os nossos momentos de tensão e calma, ou melhor, “a duração na qual a tensão é seguida de calma” (Tuan, 2013, p. 147). Ao movermos e esticarmos as nossas pernas e braços, segundo Tuan, experienciamos tanto o espaço como o tempo: “o espaço como a esfera de liberdade da limitação física, e o tempo como a duração na qual a tensão é seguida de calma” (Tuan, 2013, p. 147). O espaço e o tempo certamente são experiências subjetivas na medida em que são orientados para o homem e estruturados de acordo com as suas necessidades e os seus sentimentos individuais, como explico a seguir.

O tempo pode ser uma flecha no espaço: quando olhamos para fora, podemos estar vislumbrando o presente e o futuro; quando olhamos para dentro, imersos no espaço subjetivo, podemos estar olhando para o passado em um momento de introspecção. Se olharmos para uma fotografia de uma paisagem campestre, facilmente poderemos nos imaginar caminhando em direção ao horizonte, que segundo Tuan, se torna o nosso destino e futuro. Esta perspectiva passado-futuro que as paisagens, sejam elas reais, imaginadas, pintadas ou fotografadas, nos remetem, criam um espaço histórico, ou seja, um significado temporal.

Embora a vida moderna nem sempre nos permita refletir sobre a transposição do tempo no espaço, e vice-versa, uma certa distância no espaço também pode criar outras dimensões do tempo no espaço. A linguagem mostra como as categorias espacial e temporal são facilmente confundidas, mas, no entanto, cotidianamente, pensamos no espaço e no tempo “como dimensões separadas e ao mesmo tempo como medidas transponíveis da mesma experiência” (Tuan, 2013, p. 147).

Do mesmo modo, certos espaços, mais reclusos ou remotos, parecem tirar de nós o peso do tempo enquanto que outros podem nos oferecer uma vista ampla, e com isso, mais do que um futuro promissor, a esperança que nos conforta e acalenta. Outros espaços nos fazem retroceder no tempo. Tuan reconhece que a linguagem pode refletir com exatidão a relação entre pessoa, tempo e espaço. Segundo Tuan,

tomando-se o homem como medida, “distância é distância da própria pessoa” (Tuan, 2013, p. 64), os pronomes demonstrativos espaciais e os advérbios de lugar estão intimamente relacionados aos pronomes pessoais: “eu estou sempre aqui, e a que está aqui eu denomino ‘este.’ Ao contrário do ‘aqui onde eu estou,’ você está lá e ele está acolá” (Tuan, 2013, p. 64). Tuan ainda menciona outras palavras às quais estão ligados os pronomes pessoais, e que dão ao espaço um significado temporal, como “era uma vez,” que se opõe a “então,” em “o que aconteceu então?” (Tuan, 2013, p. 157), em que “então” significa o futuro, e “aqui” está em oposição a “lá.”

Ainda sobre os pronomes, Tuan destaca que a diferença entre “nós” e “eles” nos coloca “aqui,” enquanto que eles se localizam “lá.” Sobre esta diferença, Tuan explica que o pronome “nós” evoca um grupo distanciado “deles,” os outros, distantes e remotos. A própria expressão “somos amigos chegados” combina os significados de intimidade e proximidade geográfica. Segundo Tuan, proximidade geográfica não necessariamente indica proximidade social. Observando os dados desta pesquisa, os professores participantes se referem em geral aos cursos onde trabalham ou trabalharam como “eles” em oposição a “nós” professores, ou “você.”

Até aqui conceitualizamos o espaço como uma entidade abstrata que nos dá a possibilidade de movimento e, portanto, liberdade. Vimos como a falta de espaço pode nos tirar esta liberdade. Também discutimos como o espaço se imbrica, no tempo, na distância e nos afetos. A seguir discutiremos como o espaço se transforma em um conceito mais concreto, que é o lugar.

4.2

Lugar como permanência

Uma tênue linha separa espaço de lugar, porém podemos dizer que um espaço passa a ser um lugar quando se torna “inteiramente familiar” (Tuan, 2013, p. 96) para nós. Enquanto o espaço é dado pela capacidade de nos movermos, o lugar é o objeto para onde nos movemos, ou nas palavras de Tuan, “uma pausa no movimento” (Tuan, 2013, p. 169) que “adquire definição e significado” (Tuan, 2013, p. 167). Lugares, assim como os objetos dispostos no espaço, podem nos atrair ou nos repelir em variados graus, e por isso, são “núcleos de valor” (Tuan, 2013, p. 28). É possível descrever um lugar sem necessariamente envolver conceitos espaciais, embora também possamos falar das suas “qualidades

espaciais”. Porém, ao contrário do espaço, no lugar “aqui” não precisa do seu oposto “lá”.

Onde podemos encontrar um lugar? “Cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar” (Tuan, 2013, p. 14). Porém, como Tuan explica, nem sempre pode-se prever o uso que as pessoas farão de um local e que significados ele terá para nós. Lugares não são necessariamente objetos estéticos; eles podem ser objetos comuns e cotidianos que não nos chamam a atenção. No entanto, a capacidade que eles têm de nos oferecer conforto faz com que tenhamos por eles um sentimento de afeto duradouro, muito embora não tenhamos consciência dos nossos sentimentos profundos por ele dada a sua natureza tão íntima, trivial e cotidiana.

Conhecemos dos lugares íntimos cada detalhe, cada móvel, e as dimensões e distâncias entre um cômodo, familiaridade essa construída através do tempo, e como diz Tuan, “a familiaridade é uma característica do passado” (Tuan, 2013, p. 158). Associamos os lugares íntimos ao carinho e aconchego, e é neles onde as nossas necessidades são atendidas e onde podemos ser vulneráveis. Segundo Tuan,

os lugares íntimos são tantos quanto as ocasiões em que as pessoas verdadeiramente oferecem contato (...) São transitórios e pessoais. Podem ficar gravados no mais profundo da memória e, cada vez que são lembrados, produzem intensa satisfação, mas não são guardados como instantâneos no álbum de família nem percebidos como símbolos comuns: lareira, cadeira, cama, sala de estar, que permitem explicações detalhadas. Não se podem desenhar nem planejar deliberadamente, com a mínima garantia de êxito, as ocasiões de troca genuína de intimidade. (Tuan, 2013, p. 172).

A pausa no movimento que o lugar nos permite faz com que uma localidade se torne o centro de reconhecido valor” (Tuan, 2013, p. 169). Deste modo, lugar está ligado à ideia de permanência, posto que as coisas e os objetos são confiáveis e resistentes, no entanto, a ideia de permanência não se limita aos seres inanimados e nem tampouco a determinados locais, como a nossa casa.

Um abraço pode se tornar um lugar, um lar, um canto protetor onde podemos permanecer quando estamos doentes ou tristes. Embora transitório, a lembrança que temos do abraço de alguém que nos é caro cria em nós uma afeição duradoura, resultado de experiências anteriores, que por sua vez se tornam uma experiência íntima. Para uma criança pequena, os pais são o seu lugar ‘primeiro,’ pois eles são a sua fonte de alimento e segurança. Um objeto pode ser um lugar na medida em que ele nos proporciona segurança e apoio; no entanto é possível inclusive morar

em um lugar tão abstrato como o olhar ou no amor de uma outra pessoa na medida em que encontramos nela acolhimento, embora não tão confiáveis quanto as coisas e os objetos quanto à sua permanência.

4.2.1

Lugares íntimos

No entanto, um lugar pode ser conhecido tão intimamente que teríamos que vê-lo de fora para podermos refletir sobre a nossa experiência nele, principalmente em se tratando do lugar com o qual mantemos uma relação diária. Contudo, podemos ainda nos apegar apaixonadamente a lugares cujas dimensões desconhecemos, como o nosso país, com o qual temos uma experiência bastante limitada, porém construída de forma tão íntima que não encontramos palavras para descrevê-la. Para nós, os lugares ganham um profundo significado à medida que o tempo vai passando e nele permanecemos ou dele nos afastamos, que é quando restam em nós apenas as lembranças do passado.

Os lugares guardados no passado nos trazem um “sentido de eu e da identidade” (Tuan, 2013, p. 227), e como Tuan descreve, somos mais do que o que o presente define: somos aquilo que temos, e para fortalecer os sentidos do ‘eu,’ precisamos resgatar o passado e torná-lo acessível, seja através das histórias que narramos, seja, muitas vezes, através dos objetos, ou nas “miudezas” que “seguram o tempo” (Tuan, 2013, p. 228), como velhos álbuns de retratos, diplomas, vistos de velhos passaportes, bugigangas guardadas em uma gaveta, e livros em uma estante. Estes objetos nem sequer precisam pertencer a nós: podemos resgatar o nosso passado em uma visita a um bairro ou ao nosso local de nascimento.

Um lugar íntimo pode permanecer na lembrança, não em sua totalidade, como um prédio ou um bairro com todas as suas estruturas, mas sim de forma fragmentada sentida por nós através dos seus cheiros, dos seus sons, das suas texturas, e de alguns simples objetos como uma cadeira de balanço, ou pela vitrine de alguma loja. Nas palavras de Tuan, “por meio do tato e do coração, [se] coleciona seu monte de bugigangas” (Tuan, 2013, p. 177). Os lugares íntimos são os lugares reais da vida cotidiana, onde fazemos algum esforço e que envolvem “todo o nosso ser, todos os nossos sentidos” (Tuan, 2013, p. 178), ou com o qual nos amalgamamos.

Em um paradoxo, podemos desenvolver uma paixão por um meio ambiente sem que necessariamente tenhamos tido qualquer tipo de contato com ele, ou até mesmo, ter tido com ele uma experiência de curta duração, e assim mesmo carregar marcas profundas desta interação. Uma simples história, uma gravura, ou até mesmo um texto descritivo de um lugar, podem tornar um lugar objeto de paixão (Tuan, 2013), ainda que nos falte o peso da realidade, pois afinal, como já discutimos anteriormente, somos produtores de símbolos.

4.2.2

O que significa ver um lugar íntimo

Porém, como enxergamos um lugar íntimo? Quando discutimos a aprendizagem do espaço, vimos que Tuan atribui ao ato de ver uma grande importância para compreendermos e organizarmos o espaço. Ver, para Tuan, mais do que um ato passivo, se trata de um ato criativo e seletivo. Vemos o que nos foi ensinado ver e apreciar o que foi nos ensinado apreciar de acordo com o que é socialmente estabelecido e o que pode ser publicamente comunicado. Contudo, ver cria uma distância entre aquele que vê e o objeto. Fechamos os olhos nos momentos íntimos; porém, pensar também cria distância. Por isso, as coisas mais próximas de nós podem ser cheiradas, tocadas e provadas, mas não podem ser vistas. As experiências íntimas com as pessoas e as coisas moram no nosso inconsciente de tal maneira que é difícil comunicá-las.

Até aqui, falamos de espaço e lugar como dimensões afetivas cotidianas com os quais podemos criar laços afetivos duradouros. Porém, Tuan não deixa de antever como se daria uma ruptura do seu lugar de permanência se enxergássemos o mundo apenas como algo em constante movimento, no qual a mensagem fosse: “não se apegue ao que você possui; viva no presente como se ele fosse um acampamento ou uma arada no caminho para o futuro” (Tuan, 2013, p. 220). Portanto, a partir daqui, iremos explorar outras paisagens, porém, não menos familiares, que são os não lugares, opostos aos lugares íntimos. Falaremos da impessoalidade, dos movimentos apressados e do anonimato daqueles que por ali transitam, pois os não lugares apenas permitem o acesso, mas por um tempo limitado. Veremos como o mercado de trabalho está marcado pelos não lugares e o custo emocional que isto acarreta para os professores.

4.3

Não lugar como impermanência

Enquanto Tuan (2013) nos fala de lugar como permanência e como o “tempo tornado visível” (Tuan, 2013, p. 219), Augé (2012) nos traz a impossibilidade da permanência no lugar concebido pela supermodernidade. Enquanto lugar é pausa para Tuan (2013), o não lugar é movimento para Augé (2012), porém não um movimento livre, mas sim regido por regras que devem ser seguidas sob a pena de se ter que sair dali. Ainda para Augé, os lugares podem ser definidos como identitários, relacionais, e históricos, enquanto que os não lugares da supermodernidade “não integram os lugares antigos” (Augé, 2012, p. 73).

No entanto, mesmo com qualidades tão opostas, os lugares e os não lugares se misturam, se interpenetram, e a “possibilidade do não lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja” (Augé, 2012, p. 98), ponto que cria um abismo no lugar “estático” de pausa proposto por Tuan. No mercado de trabalho, como veremos nos dados, os lugares são constantemente resgatados nas narrativas dos professores participantes como um desejo fantásmico¹⁰, ainda muito sentidos e presentes nos não lugares. Seja na sala dos professores ou na sala de aula, os lugares ali compõem em pequenos detalhes.

4.3.1

Não lugar como ausência do tempo

É nos saguões dos aeroportos, nas autoestradas e nas áreas de grande circulação, como as grandes cadeias de hotéis e os meios de transporte onde Augé encontra os não lugares. Ali ele observa os movimentos, ainda que circulares, da supermodernidade e as trajetórias das pessoas por onde passam apressada e anonimamente. É neste mundo sem territórios que se opõe ao lugar histórico que conjuga presente e passado (Tuan, 2013) e que conjuga identidade, relação e estabilidade, mesmo que mínima (Augé, 2012). O não lugar reserva ao passado e à memória um lugar circunscrito que porventura sobreviva à efemeridade do aqui-e-

¹⁰ Inspirei-me em Barthes (1981, p. 40), que utiliza este termo para se referir a uma fotografia como um lugar de desejo, capaz de nos transportar para um “tempo utópico” ou para “algum lugar de volta” a nós mesmos. Interpreto o retorno dos professores ao lugar de origem nos seus relatos como um desejo de habitá-los, como coloca Barthes, a partir de “um tipo de segundo olhar.”

agora do eterno presente. Como Augé coloca, “a supermodernidade faz do antigo (da história) um espetáculo específico” (Augé, 2012, p. 101).

Para compreendermos mais profundamente o não lugar e o espaço de Augé, antes precisamos explorar o mundo contemporâneo da supermodernidade, com as suas transformações aceleradas, que não só mudam a nossa percepção do tempo, mas também o uso que fazemos do tempo e a maneira como nos apoderamos dele. “A história se acelera,” diz Augé (2012, p. 29), e continua o autor, esta aceleração nos leva a uma superabundância factual, que constitui o problema de natureza antropológica para os historiadores, porém, que não deixa de ser uma questão relevante para nós que aqui estamos. A superabundância de informação, agora ainda mais facilitada pelos meios de comunicação móvel, ameaça acabar com todo e qualquer significado. Não que o mundo não possua um sentido, mas quando nos vemos diante da enorme quantidade de acontecimentos contemporâneos que chegam até nós, sentimos a necessidade e a urgência de dar um sentido ao presente diariamente.

Vivemos o excesso de um mundo sobrecarregado de eventos. Augé (2012) fala sobre o excesso do tempo e da nossa dificuldade de pensarmos o tempo, e a consequente dificuldade de darmos conta do passado próximo. Augé acrescenta ainda a dificuldade que temos de dar a este passado próximo um sentido por não podermos compreender bem o presente. “Cada um de nós tem, ou pensa ter, o emprego desse tempo sobrecarregado de acontecimentos que atravancam tanto o presente quanto o passado próximo” (Augé, 2012, p. 32), nos lembra o autor. Fracassamos, diz ele: não saímos moralmente melhores dos horrores das duas grandes guerras, ou sequer sabemos se os futuros historiadores se importarão com a guerra do Golfo ou com a queda do muro de Berlim, ou com qualquer outro evento contemporâneo.

Outro excesso do qual fala Augé (2012) se refere ao espaço. O planeta encolheu começando pelos satélites, que transmitem imagens reais em tempo real de qualquer parte do mundo. Os meios de transporte, e mais ainda, os meios de comunicação móvel transmitem essas imagens de todos os tipos, sem contudo nos esquecermos de que não são imagens quaisquer, mas sim imagens selecionadas dentre tantas outras, que nos proporcionam uma visão de um planeta bem menor do que o planeta visto pelo homem do século XI, que via os oceanos como sendo muitas vezes intransponíveis. Imagens de ficção, informação e da publicidade se

misturam nas telas do planeta e nos iludem com a falsa promessa de familiaridade com paisagens que sequer conhecemos. Augé continua, “mesmo que não as conheçamos, nós as reconhecemos” (Augé, 2012, p. 35). Descortinam-se diante de nós universos de reconhecimento, fictícios em sua natureza, mas profundamente simbólicos para os quais alguns têm acesso, mas que permanecem trancados para a grande maioria.

Os não lugares são lugares percorridos, e por esta razão eles são muitas vezes medidos em unidades de tempo. Poderíamos comparar um aeroporto com o cotidiano em um curso de inglês, onde os horários comparecem o tempo todo como nos painéis eletrônicos de chegadas e de partidas. Qualquer pessoa que tenha passado por uma área de embarque e desembarque terá tido a sensação de que uma vez que deixar aquele lugar e ali voltar, o encontrará sem as marcas do tempo, preso a um eterno presente, como se tudo que se passasse lá fosse retomado pelo tempo, “como se não houvesse outra história senão as notícias do dia ou de véspera, como se cada história individual buscasse seus motivos, palavras e imagens no estoque inesgotável de uma inexaurível história no presente” (Augé, 2012, p. 96).

Compondo este cenário, para Tuan, no lugar, somos “mais do que aquilo definido pelo presente fugaz” (Augé, 2012, p. 227). Porém, como comunicamos os nossos “haveres?” Seja pelo meio de objetos como uma baixela de prata que podemos exibir na nossa casa, seja pelas histórias de viagens que compartilhamos no nosso local de trabalho, ou através das fotografias que armazenamos nos nossos telefones celulares, necessitamos quase o tempo todo afirmar quem um dia fomos, e talvez quem um dia queremos ser, de forma que possamos transcender o presente, algo que o espaço de Tuan nos possibilita, posto que ele possibilita no movimento do corpo a esperança de transcender o efêmero aqui-e-agora.

Como lugar da supermodernidade e dos seus excessos, poderemos antever que o não lugar do mercado de trabalho provoca uma espécie de desenraizamento. Parece-me oportuno voltar à discussão sobre o papel do aluno, agora priorizado em um “modelo de aprendizagem¹¹,” que transforma a sala de aula em um não lugar para o professor. Este movimento em direção ao protagonismo do aluno tende a apagar, ou obscurecer, toda a história da formação do professor e as suas crenças do que é ensinar e aprender.

¹¹ Sobre os conceitos de ‘modelo de ensino’ e ‘modelo de aprendizagem’ ver o Capítulo 2.

Por isso, podemos dizer que o não lugar apaga os nossos nomes, as nossas viagens passadas, os nossos anseios ao nos tornar anônimos e apressados no nosso caminhar enquanto seguimos regras que nos dizem como nos comportar e aonde ir, e nas palavras de Augé:

Mas eles não operam nenhuma síntese, não integram nada, só autorizam, no tempo de um percurso, a coexistência de individualidades distintas, semelhantes e indiferentes umas às outras. (...) A partir do momento que os indivíduos se aproximam, fazem o social e põem ordem nos lugares. O espaço da supermodernidade é trabalhado por esta contradição: ele só trata com indivíduos (clientes, passageiros, usuários, ouvintes), mas eles só são identificados, socializados e localizados (nome, profissão, local de nascimento, endereço) na entrada ou na saída (Augé, 2012, p. 101-102).

Traçando-se um paralelo com a discussão sobre as emoções dos professores proposta por Zembylas (2004),¹² o não lugar apaga a subjetividade e os seus valores em relação ao que é ser professor, dos quais o professor precisa se investir no espaço da sala de aula, e que lhe são tão caros. O professor se vê então em um lugar sem passado, ou um não lugar, que, em tese tende a rejeitar a sua história com os seus espaços constantemente informados, como veremos a seguir.

4.3.2

Espaço do não lugar como restrição de liberdade

Tal como o espaço de Tuan (2013), o espaço de Augé (2012) é abstrato, e, portanto, simbólico, e se trata de uma extensão, ou a distância entre duas coisas ou dois pontos, mas pode ser também uma “grandeza temporal” (Augé, 2012, p. 79), um espaço de tempo. Augé fala de diferentes tipos de espaços, porém, um espaço bastante relevante para este estudo será o espaço publicitário presente na vida cotidiana, sobretudo nos não lugares, que informa o que devemos fazer e consumir. O espaço publicitário pode ser também o tempo destinado a receber publicidade em um meio de comunicação, e ainda pode ser comprado ou alugado.

Augé (2012) fala da voga do termo espaço, aplicado às salas de espetáculo na França, e como lá, temos também os nossos espaços, que podemos comparar aos espaços construídos para a entrada das empresas de tecnologia parceiras que resulta em uma “comercialização do espaço escolar” (Laval 2019, p. 130). São estes os

¹² Ver o capítulo 3 para a análise das emoções dos professores.

espaços da supermodernidade invadidos pelos textos e pelas palavras que nos interpelam a usá-los de modos específicos que nos são comunicados pelas palavras e pelos textos que os definem. Este pode ser o caso dos cartazes com os dizeres da missão e dos valores das empresas, bastante comuns hoje em dia. Eles geralmente são afixados nas dependências das empresas, e na minha experiência, nas salas dos professores a nos lembrar o tempo todo de como devemos agir. A pergunta que me faço de agora em diante é como sentimos estes espaços e os não lugares.

4.3.3

Espaço do não lugar como sentimento

O contraponto de Augé (2012) à visão de Tuan (2013) nos trouxe algumas reflexões no mínimo interessantes, não somente para pensarmos nos dados desta pesquisa, como também para pensarmos as emoções que os lugares, espaços e não lugares nos suscitam. Augé não dedica o seu texto aos sentimentos de forma tão específica quanto faz Tuan, mas as emoções estão lá, partindo-se do princípio de que os não lugares não são a ausência de lugar, mas sim lugares contemporâneos, e embora sejam lugares de passagem e de anonimato, ensejam em nós sentimentos tanto quanto os lugares íntimos de Tuan.

Se na visão de Tuan, ver significa aprender e sentir o espaço, em uma visão mais pessimista de Augé, “o mundo da supermodernidade não tem as dimensões exatas daquele no qual pensamos viver, pois vivemos num mundo que ainda não aprendemos a olhar” (Augé, (2012, p. 37). Baseado nisso, Augé propõe ao antropólogo um objeto de estudo inusitado, que o autor resume como uma “etnologia da solidão, ou melhor, da supermodernidade. Eu, por minha vez, proponho um outro olhar para os conflitos trazidos para esta pesquisa pelos professores participantes, que buscam nos espaços e lugares do mercado de trabalho a sua subjetividade e unicidade. No entanto, como os dados sugerem, eles se deparam com os itinerários e percursos demarcados pelos espaços dos não lugares nos quais eles são constantemente interpelados a fazer como todo mundo para serem eles mesmos (Augé, 2012).

Diante do que foi discutido até aqui, e, como Augé proclama, não há como ignorarmos a experiência do não lugar como uma parte inerente da vida em sociedade (Augé, 2012). Indo mais adiante, diante da intensidade com a qual os não

lugares são experienciados, seja pela revolta ou pela conformidade, “não há mais análise social que possa fazer economia dos indivíduos, nem análise dos indivíduos que possa ignorar os espaços por onde eles transitam” (Augé, 2012, p. 110).

Chegamos ao fim deste capítulo, mas de maneira alguma, esgotamos a discussão acerca de (não) lugar, espaço e emoção. Muito ao contrário, aqui continuamos o nosso percurso pelas emoções, desta vez, imbricadas na avaliação que fazemos do mundo e dos (não) lugares que nos cercam. Em seguida, apresentarei a perspectiva de linguagem da Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985, 1994; Halliday; Hasan, 1989; Halliday, 2014) e o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), que será a nossa ferramenta teórico-metodológica para compreender como as emoções sentidas pelos professores participantes em relação aos espaços e (não) lugares emergem no discurso.

5

Avaliação e Avaliatividade: escolhas de significados

Vejo melhor os rios quando vou contigo
Pelos campos até à beira dos rios;
Sentado a teu lado reparando nas nuvens
Reparo nelas melhor —
Tu não me tiraste a Natureza ...
Tu mudaste a Natureza ...

Alberto Caeiro

Este capítulo discute a relação entre linguagem e avaliação e como elas se imbricam com as emoções. Para isso, será traçado um breve panorama dos estudos da avaliação e da sua importância para esta pesquisa (Alba-Juez; Thompson, 2014). Mais adiante, já definido o escopo desta pesquisa, apresentaremos o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005; Martin; Rose, 2007), o modelo de avaliação com o qual esta pesquisa se alinha.

O Sistema de Avaliatividade será aqui explorado de forma que possamos compreender como as escolhas lexicogramaticais dos professores participantes para falar das suas experiências constroem os seus afetos em relação aos lugares e espaços por onde transitam nos cursos de inglês. Por fim, veremos como os afetos expressos pelas suas escolhas lexicogramaticais se relacionam aos contextos de situação e de cultura (Halliday, 1985), onde operam as ideologias e o poder hegemônico presentes no mercado de trabalho dos cursos de inglês. Alinharemos os estudos das emoções e o Sistema de Avaliatividade com as noções de afeição por um lugar de Tuan (2013) e dos sentimentos que a supermodernidade suscita em relação ao não lugar, de Augé (2012).

5.1

Linguagem e avaliação: os valores e as emoções

Como vimos no capítulo 4, o lugar e o espaço para Tuan (2012) pertencem ao domínio dos afetos. Visto assim, lugar e espaço são dotados de atributos, pois podemos amá-los, odiá-los, mensurá-los, julgá-los ou quantificá-los. Os espaços podem ser amplos, apertados ou até mesmo inexistentes, e os lugares podem ser acolhedores ou hostis. Objetos nestes lugares podem ser percebidos e admirados

por alguns, porém ignorados ou odiados por outros. Podemos ainda estabelecer com certos lugares uma relação íntima (Tuan, 2012) ou nomear os espaços vazios, trazendo aqui a reflexão de Marcel de Certeau (2014, p.172) sobre o poder de se nomear os espaços, tornando-os “liberáveis, ocupáveis.”

Já para Augé (2012, p. 95) “o espaço do não lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude.” O que buscamos compreender nesta pesquisa é como avaliamos os espaços e os (não) lugares e como podemos mensurar este mundo que ainda não aprendemos a olhar (Augé, 2012). Dizem que os olhos são o espelho da alma, mas o filósofo Leibniz (1996, p. 333 *apud* Alba-Juez; Thompson, 2014) alega que é a linguagem o espelho da alma, através da qual expressamos o nosso sistema de valores. Visto desta forma, os nossos julgamentos, apreciações e os nossos sentimentos em relação a um espaço ou a um (não) lugar se iniciam na relação entre linguagem e avaliação.

No capítulo 2, discuti o meu alinhamento com a visão de linguagem da Linguística Aplicada Contemporânea (LAC), segundo a qual a linguagem se imbrica com a vida social, sendo por isso “entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais” (Fabrício, 2006, p. 57). Tendo em vista esta concepção de linguagem na LAC, eu não poderia deixar de me alinhar à concepção de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) a partir da perspectiva sociossemiótica de Halliday (1994), para quem a linguagem é “uma dentre um número de sistemas de significados que, tomados todos juntos, constituem a cultura humana” (Halliday, 1994, p. 4).

“Cultura humana,” para Halliday, seria um termo sinônimo para ‘sistema social,’ entendido por Halliday como sendo as “relações entre linguagem e estrutura social, considerando a estrutura social como um aspecto do sistema social” (Halliday, 1994, p. 4). Poderíamos intuir então que a perspectiva de Halliday a respeito da linguagem dialoga com a perspectiva da LAC. No entanto, em linhas gerais, a primeira pergunta que faremos é como criamos significados através da linguagem nas nossas interações com os outros em um dado contexto social (Halliday, 1994; Eggins, 2004).

O filósofo austro-americano Ludwig Wittgenstein em seu *Tractatus Logico Philosophicus*, publicado em 1921 (*apud* Alba-Juez; Thompson, 2014), salientou a relação entre linguagem e realidade descrevendo-a como sendo o espelho da

realidade. As palavras, frases e proposições estariam assim relacionadas a um evento real ao qual elas se referem (Alba-Juez; Thompson, 2014). Segundo os autores, como elementos da realidade presentes na cultura e na mente humana, os sistemas de valores seriam assim ‘espelhados’ na linguagem. Wittgenstein ressalta que as palavras, frases e proposições se relacionam aos eventos aos quais elas se referem (Alba-Juez; Thompson, 2014). O sistema de valores de um dado grupo social pode ser considerado um dos aspectos da mente e da cultura humanas espelhados na linguagem.

O que seria exatamente um sistema de valores? Alba-Juez e Thompson citam a tradição greco-romana no campo da Ética, que procurava compreender os conceitos do ‘bem’ e do ‘mal.’ Mais tarde, o filósofo alemão Immanuel Kant (1993 *apud* Alba-Juez; Thompson, 2014) propôs que os valores morais fossem “uma propriedade única e universalmente identificável” (Alba-Juez; Thompson, 2014, p. 4). No entanto, já no século XX, filósofos como John Dewey (1981) contestaram a universalidade dos valores morais e um valor intrínseco como uma “propriedade inerente dos objetos” (Alba-Juez; Thompson, 2014, p. 4), pois, para Dewey, o valor das coisas reside em uma situação específica. Assim, o estudo da Ética passou a ser vinculado ao estudo do discurso e à “natureza intersubjetiva dos valores” (Alba-Juez; Thompson, 2014, p. 4). Considerando que a linguagem se dá nas interações em determinados contextos, e é aí que os significados são construídos e negociados com o objetivo de se obter solidariedade entre os participantes, podemos igualmente pensar que os valores atribuídos ao mundo que nos cerca não são de forma alguma valores fixos e estanques.

Dentro desta lógica, não podemos pensar nas coisas do mundo como tendo significados, ou valores, intrínsecos. Sendo assim, quando dizemos que algo é bom ou ruim, não estamos nos referindo a um valor fixo inerente ao objeto, mas sim negociando e criando para ele significados, ou valores, juntamente com os participantes da interação naquele dado contexto (Alba-Juez; Thompson, 2014). Ainda dentro desta perspectiva, tudo aquilo que é moralmente correto só se torna válido quando aprovado por todos os participantes da interação, aqui entendida como um “discurso prático” (Habermas, 1990, p. 65 *apud* Alba-Juez; Thompson, 2014, p. 4).

Isto nos leva a crer que a retidão normativa absoluta não existe, posto que, como postula Habermas, são as pessoas em dado momento sócio-histórico que

constroem aquilo que é aceitável ou não para um grupo social. Segundo Habermas, a própria ação comunicativa contém de forma implícita a “validade normativa” (Alba-Juez; Attardo, 2014, p. 96) assegurada pelos participantes de uma dada comunidade. A partir daí estes valores comuns se incrustam na linguagem e se tornam para esta comunidade um modo de vida ideal, e para Habermas, “o discurso é um processo de encenação na qual os participantes se engajam em checar e reverter reciprocamente as perspectivas interpretativas” (Alba-Juez; Attardo, 2014, p. 96). Um último argumento aqui seria que a argumentação tem como objetivo obter o apoio de todos aqueles envolvidos, e, portanto, todo argumento se relativiza de acordo com a audiência que o indivíduo pretende influenciar, segundo o filósofo Chaïm Perelman e a sua Nova Retórica (1990 *apud* Alba-Juez; Thompson, 2014). Mais uma vez, intuímos que não pode existir um valor, ou um conjunto de valores, universalmente válido.

Vimos até agora como linguagem e vida social se interligam e como os significados passaram de fixos e universais a negociáveis e dependentes do contexto da interação (Alba-Juez; Thompson, 2014). Contudo, precisamos compreender como nós (des)valorizamos as coisas e as pessoas, como as avaliamos e como as sentimos. Poderíamos também nos perguntar de onde vem este impulso que nos leva a exteriorizar verbalmente estes valores que nos são tão caros. No campo da filosofia, um entendimento possível seria que a “avaliação é essencialmente interpessoal” e que a construímos socialmente para estabelecermos solidariedade com o nosso interlocutor (Alba-Juez; Thompson, 2014, p. 4), e como já discutimos, (Dewey, 1981 *apud* Alba-Juez; Thompson, 2014), as avaliações que fazemos se referem ao contexto da interação.

Já no campo da linguística, há um certo consenso de que a avaliação é uma das funções mais primárias da linguagem (Alba-Juez; Thompson, 2014). Não podemos esquecer, no entanto, dos estudos Labov (1972, 1997a, 1997b) que se ativeram à avaliação como um elemento da estrutura narrativa. De qualquer modo, o que os autores argumentam é que dificilmente encontraremos um texto, ou até mesmo uma simples frase, que não seja avaliativo. As categorizações, por mais simples que sejam, como a divisão das coisas em boas ou ruins, ou verdadeiras ou falsas, estão presentes na linguagem, o que aponta para uma ligação direta entre linguagem e avaliação. Pode-se afirmar que a categorização bom/ruim figura como

a primeira categorização que os bebês conseguem fazer (Alba-Juez; Thompson, 2014).

Alba-Juez e Thompson afirmam que os estudos dos valores são em si um campo fértil e muito discutido, não somente pela filosofia e pela linguística, mas também pela psicologia e economia. Contudo, admitem os autores, estudar os sistemas de valores sem considerar a linguagem seria uma tarefa extremamente árdua, uma vez que as valorações¹³ constituem aspectos das categorizações, e estas por sua vez, se manifestam na linguagem. Os autores seguem argumentando que a avaliação tem “muitas faces” (Alba-Juez; Thompson, 2014, p. 6), e pode ser explícita ou implícita, como apontam Alba-Juez e Attardo (2014). Um comentário positivo acerca de algo pode revelar-se negativo, ou vice-versa, através do uso da ironia. A avaliação também tem muitas fases: ela envolve mais do que a fase textual; ela envolve uma fase pré-textual, que é a decisão de se realizar o ato de avaliar ou não, e se decidido que sim, que atitude tomar e como fazê-lo.

Portanto, o contexto em que ocorre a avaliação é importante no sentido de que é nele que circulam os sistemas de valores compartilhados pelos membros de uma comunidade, e que constituem o que se pode falar, quando e como (Alba-Juez; Thompson, 2014). No entanto, os autores ainda argumentam que a avaliação nem sempre é facilmente identificável, e como complementam Marken-Horarick e Isaac, “a avaliação está em todo lugar, porém, de forma invisível” (Marken-Horarick, 2014, p. 67). A avaliação também pode ter muitas camadas, e como Thompson (2014) sugere, referindo-se a Winter, “toda oração fornece dois tipos fundamentais de informação – o que se sabe e o que se sente sobre algo” (Thompson 2014, p. 47).

Por ora, não nos interessa aqui discutir em detalhes as implicações destas muitas faces na avaliação discutidas por Thompson (2014), Macken-Horarik e Isaac (2014), porém creio que eles trazem uma importante reflexão acerca da complexidade da avaliação. Para os autores, este conjunto de camadas de significados se sobrepõem, e “todas estas camadas de significados se relacionam a, interagem com, e são afetadas pelos diferentes contextos possíveis circundando o

¹³ Considero aqui a tradução da palavra inglesa ‘valuation’ como ‘valoração’ definido como o sistema humano de valores (Alba-Juez e Thompson, 2014, p. 5) e também segundo a tradução da obra do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), traduzida como “Teoria da Valoração” (1958).

ato avaliativo em qualquer situação discursiva” (Macken-Horarik; Isaac, 2014, p. 7). Dentre estas camadas, figuram as emoções, indubitavelmente ligadas aos valores, e, que segundo Alba-Juez e Attardo (2014), precisam ser reconhecidas e devidamente categorizadas. É desta forma que as emoções se imbricam na avaliação, como explico adiante.

Como acabamos de ver, as emoções que emergem no discurso refletem igualmente um dado sistema de valores, ou as normas vigentes do que é apropriado sentir e expressar na prática discursiva na qual estas emoções se dão. Sobre esta questão, ou seja, de como a linguagem, os valores, e as emoções se imbricam, em primeiro lugar, lembramos que a linguagem está impregnada de valores, ou de ideologias. Em segundo lugar, como aponta Wilce (2009), precisamos evitar um olhar reducionista para a antropologia e a psicologia: “os antropologistas bem poderiam esperar que as ideologias encontram a sua expressão no discurso (...) mais do que nos corpos, nos sentimentos, ou em atos emocionalmente corporificados” (Wilce, 2009, p. 116). As ideologias vão além das ideias: elas se materializam “no corpo, na voz, no experiencial, e na concretude de serem um certo tipo de ‘sujeito’ (Althusser, 1971, p. 169 *apud* Wilce, 2009, p. 116). O que Wilce traz para a nossa discussão consegue atar em um mesmo nó as emoções, os valores e a linguagem, o que nos conduz à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e ao Sistema de Avaliatividade, que apresento a seguir.

5.2

A Linguística Sistêmico-Funcional e a sua perspectiva de linguagem

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), concebida a partir dos trabalhos de Halliday (1985, 1994), Halliday e Hasan (1989), e de Matthiessen (1995), foi desenvolvida como base para programas de letramento baseados em gêneros textuais na Austrália, e tem por objetivo entender como a língua é usada (Halliday, 1994). Na visão da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), falar de linguagem oral e escrita significa questionar a visão e a terminologia tradicionais em que a língua é tripartida em semântica, sintaxe e fonologia -- e também morfologia, nas línguas com paradigmas de formas de palavras, como é o caso da língua portuguesa. Inspirada no pensamento do antropólogo Bronislaw Malinowski (1884-1932), para quem a língua é “uma das mais importantes manifestações da

cultura de um povo” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 17), a linguagem tem uma importância fundamental na construção da natureza humana. Para os autores, a linguagem não somente faz parte da experiência, como ela também, e sobretudo, constrói e organiza esta experiência, rompendo com a visão tradicional que separa a linguagem da experiência (Halliday; Hasan, 1989).

Na teoria Sistêmico-Funcional, linguagem é texto. Em outras palavras, é “uma unidade semântica” (Halliday; Hasan, 1989, p. 10) não importando a sua extensão, ou tudo aquilo que produzimos quando escrevemos ou falamos algo, e acrescento outros recursos semióticos, como a fotografia, por exemplo, com os quais os leitores ou ouvintes interagem e os quais eles interpretam (Halliday, 2014). Texto é “linguagem que está fazendo alguma coisa em um contexto,” como Halliday e Hasan (1989, p. 10) descreve. Halliday salienta que um texto não é composto de palavras ou frases isoladas, mas sim de sentidos e é “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para aqueles que conhecem a língua” (Halliday; Hasan, 2014, p. 3).

Um texto pode ser considerado tanto como um produto ou como um processo. Ele é um produto quando visto como algo que pode ser “gravado e estudado” (Halliday; Hasan, 1989, p. 10), e pode ser entendido como um processo porque estamos sempre fazendo escolhas semânticas em “um movimento contínuo pela rede de significados potenciais, em que cada conjunto de escolhas resulta em novos grupos de escolhas” (Halliday; Hasan, 1989, p. 10). Como processo, o texto é um “evento interativo, uma troca social de significados” (Halliday; Hasan, 1989, p. 11). O texto se movimenta constantemente se abrindo para novas escolhas a partir de escolhas feitas anteriormente e se desenrola no contexto de situação, ou o contexto imediato, que por sua vez “está encapsulado pelo texto” (Halliday; Hasan, 1989, p. 11). É este diálogo entre o texto e o contexto que faz do texto “linguagem viva,” nas palavras de Halliday e Hasan (1989, p. 10), pois o texto ‘encapsula’ o contexto de situação através de uma “relação sistemática entre o meio social por um lado e a organização funcional da linguagem no outro” (Halliday; Hasan, 1989, p. 11).

Portanto, uma questão cara à LSF se refere à ideia de que não podemos pensar na noção de texto sem vinculá-la à noção de contexto; para a LSF, “texto é linguagem funcionando em contexto (Halliday; Hasan, 1976; Halliday, 2010 *apud* Halliday, 2014). Se a linguagem é um recurso usado na criação de significado, o

“texto é um processo de criação de significado em contexto” (Halliday, p. 3). Dito isto, a linguagem é funcional porque o que nos interessa é como ela é usada como texto, como ela se desenrola em um contexto de uso, e os modos como ela é utilizada em diferentes contextos que, por sua vez, em um movimento circular, deram forma ao sistema da língua.

O que é contexto para a LSF? Na verdade, são dois os contextos, conforme veremos a seguir. Fuzer e Cabral (2014) explicam que o contexto de situação pode ser definido como o contexto imediato no qual a interação está ocorrendo. Como vimos anteriormente, o contexto de situação é onde a interação se desenrola. É neste contexto onde estão as razões pelas quais algo foi dito ou não, foi escrito ou não, e porque foi dito ou escrito de certa forma. Para que as pessoas compreendam umas as outras neste contexto, é necessário que elas compartilhem determinados conhecimentos, sem os quais elas terão dificuldade em entender o que está sendo dito ou escrito.

No entanto, continuam as autoras, o contexto de situação pode não ser suficiente para explicar o que está escrito ou sendo dito na interação. É necessário que os interactantes conheçam o contexto de cultura, que não se limita ao conhecimento compartilhado da cultura dos países ou de grupos étnicos, como ressaltam as autoras. O contexto de cultura abrange também a história dos interactantes e das suas práticas sociais e culturais, assim como as “práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça, etc.” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 28).

Dado o caráter funcional intrínseco, e como uma “propriedade fundamental” (Halliday; Hasan, 1989, p. 17) da linguagem, a LSF entende que a utilizamos para darmos sentido as nossas experiências e para interagirmos com os outros (Halliday, 2014). Por estar relacionada à experiência, a gramática da língua precisa ter uma interface com o mundo e com tudo que se passa nele ao mesmo tempo em que ela organiza “a construção da experiência, e a encenação dos processos sociais, de forma que eles possam ser transformados em fraseados” (Halliday, 2014, p. 25). A linguagem, portanto, perfaz o que diríamos serem dois percursos: em um primeiro percurso, a interface, a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significado, que é o estrato da semântica. No segundo percurso, o significado é transformado em fraseado, que é o estrato da léxico-gramática.

Como Fuzer e Cabral (2014) explicam, a semântica é o sistema de significados da língua realizado pela léxico-gramática, que é o sistema de fraseado, ou melhor, as estruturas gramaticais e os itens lexicais da língua. O sistema de fraseado é realizado pela fonologia, que é o sistema sonoro da língua, e também pela grafologia, que é o sistema de grafia da língua. A linguagem é então compreendida como um sistema semiótico, e estes sistemas, todos eles interdependentes uns dos outros, operam como estratos da linguagem, que estão relacionados com os níveis de realização linguística.

Em um nível acima do estrato de letras e sons (grafo-fonológico), tem-se um segundo nível, que é o da oração, realizada pela léxico-gramática, que são os fraseados. O terceiro nível é o semântico-discursivo, ou de significados que se situa acima da oração (Vian Jr., 2011). Todos os estratos são envolvidos pelo contexto, que na LSF é organizado como dois contextos: o contexto de situação e o contexto de cultura, como mostra a figura abaixo:

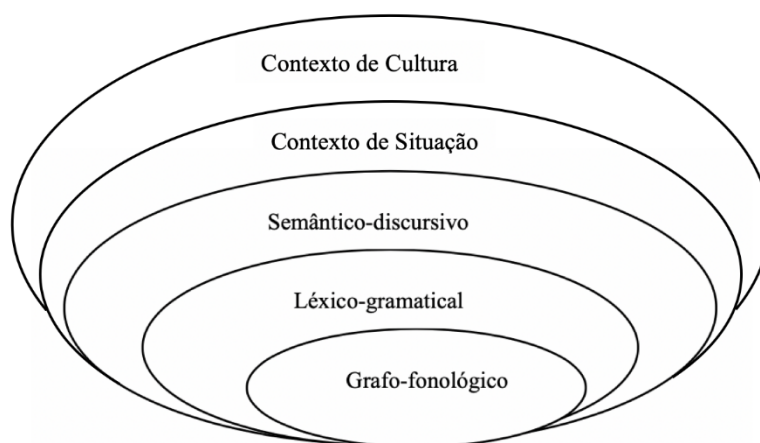


Figura 1 – Ilustração dos estratos da linguagem adaptado de (Vian Jr., 2011, p. 21)

5.2.1

A linguagem como uma rede de escolhas: a perspectiva Sistêmico-Funcional

Quando falamos da linguagem como sistema, estamos na verdade falando de escolhas paradigmáticas, ou melhor, o que podemos usar no lugar de quê, como esclarecem Fuzer e Cabral (2014). Quando falamos de estrutura, estamos falando

do “ordenamento sintagmático na linguagem” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 21), ou o que podemos usar com o quê. Portanto, ao nos perguntarmos o que podemos usar no lugar de quê e o que podemos usar com o quê, estamos em ambos os casos falando de escolhas, e é assim que devemos entender a linguagem através das lentes da LSF: como uma rede de escolhas.

Indo mais além, Halliday (2014) afirmam que quando este ou aquele elemento é inserido no fraseado, ou quando os elementos do fraseado são ordenados desta ou daquela forma, a linguagem pode ser entendida como a realização de escolhas sistêmicas, pois as escolhas podem ser feitas em cada um dos sistemas, contribuindo para a formação da estrutura. Porém, para os autores, embora crucial para a descrição da linguagem, a estrutura não é o que a define, pois ela é o ‘resultado’ das escolhas sistêmicas realizadas em cada um dos sistemas da língua, ou melhor, a semântica, a léxico-gramática, a fonologia e a grafia. Como Halliday (2014, p. 23) colocam, “uma língua é um recurso para criar significado, e o significado reside nos padrões sistêmicos de escolhas.”

Portanto, dada a interface da linguagem com o sistema social, como discutido na seção anterior, ela é compreendida a partir de uma visão sistêmica e funcional. Fuzer e Cabral (2014) evidenciam a questão epistêmica da teoria sistêmico-funcional, em que os termos ‘sistêmico’ e ‘funcional’ desempenham um papel importante para entendermos o cerne da questão teórica de Halliday, como Fuzer e Cabral (2014, p. 19) explicam:

Ela é sistêmica porque enxerga a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas ou grafológicas. É funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado e às funções que a linguagem desempenha em textos. (Fuzer; Cabral, 2014, p. 19)

A abordagem funcional, como se poderia supor, concerne a linguagem como não sendo arbitrária; ao contrário, ela serve às necessidades daqueles que a usam, e, portanto, ela pode ser considerada uma “gramática natural,” pois tudo nela pode ser explicado em referência a como ela é usada. Poderíamos argumentar que a relação entre a léxico-gramática e a fonologia poderia parecer de fato convencional, ou arbitrária. Contudo, como Halliday (2014, p. 27) esclarecem: “os padrões do

fraseado refletem padrões de significado. Parte do trabalho de uma teoria funcional é trazer à luz esta relação natural entre o fraseado e o significado.”

Precisamos, agora discutir em maiores detalhes as funções da língua que são: (1) representar a nossa experiência; (2) “colocar em prática nossas relações (com os outros); (3) organizar o discurso como texto com significados” (Martin; Rose, 2003, p. 4). Estas três funções, ou metafunções, assim denominadas, são, respectivamente, ideacional, interpessoal e textual, conforme vemos abaixo (Martin; White, 2005, p. 7):

1. ideacional – relacionada a quem está fazendo o que a quem, onde, quando e como e a relação lógica entre estes elementos;
2. interpessoal – relacionada à negociação das relações sociais: como as pessoas estão interagindo, incluindo-se aí os sentimentos que elas compartilham;
3. textual – relacionada ao fluxo da informação: os modos como os significados ideacionais e interpessoais são distribuídos em ondas de semiose, incluindo-se interconexões entre as ondas e entre linguagem e os seus diferentes modos, como ação, imagem, música, etc.

Embora dadas na terminologia como sendo separadas, estas metafunções “se entrelaçam umas com as outras,” pois as funções sociais da linguagem são alcançadas simultaneamente (Martin; White, 2005, p. 7). O Sistema de Avaliatividade, que introduzo a seguir, opera dentro da função interpessoal, e sobre esta metafunção, Halliday (2014, p. 30) explicam que:

Ao mesmo tempo, sempre que usamos a linguagem, sempre há algo mais acontecendo. Enquanto constrói, a linguagem também está atuando: atuando em nossas relações pessoais e sociais com as outras pessoas ao nosso redor. A oração gramatical não é apenas uma figura, pois representa algum processo – algum fazer ou acontecer, dizer ou sentir, ser ou ter – junto com seus vários participantes e circunstâncias; é também uma proposição, ou uma proposta, por meio da qual informamos ou questionamos, damos uma ordem ou fazemos uma oferta e expressamos nossa avaliação e atitude para com quem nos dirigimos e sobre o que falamos. (...) isso é “linguagem como ação”. Chamamos isso de metafunção interpessoal, para sugerir que é interativa e pessoal. (Halliday, 2014, p. 30)

Como pudemos ver, em linhas gerais, a linguagem é, pois, um recurso para fazer e trocar significados utilizada no meio social para que os indivíduos desempenhem

determinados papéis sociais. Como disse acima, a função interpessoal desempenha um papel primordial no Sistema de Avaliatividade, como discutiremos a seguir. Veremos também como os construtos teóricos de Tuan (2013) e de Augé (2012) se alinham com a Avaliatividade na medida em que poderemos articular a linguagem com a experiência humana, e talvez, quem sabe ter na Avaliatividade um “artefato,” como desejaria Tuan, para melhor compreendermos “a qualidade de um sentimento ou uma resposta estética” aos espaços e (não) lugares (Tuan, 2013, p. 244).

5.3

O Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade que introduzo aqui se baseia no arcabouço teórico de Martin e White (2005), contudo, como Vian Jr. (2012, s/p) faz questão de frisar, “diversos são os termos e os modelos utilizados para se abordar a avaliação na linguagem”. Por conseguinte, esta teoria de avaliação alicerçada na LSF “vem sendo construída, debatida, ampliada, redimensionada” (Vian Jr., 2012, s/p). O autor alerta que precisamos tomar cuidado, pois não se trata de uma teoria acabada ou estanque, e ainda devemos considerar que o Sistema de Avaliatividade constitui-se como apenas um modelo dentre outros que investigam a avaliação na linguagem.

Originalmente concebido para a língua inglesa, o Sistema de Avaliatividade, assim como a LSF, tem sido cada vez mais pesquisado e discutido em várias partes do mundo, sobretudo no Brasil. Como Vian Jr. (2011) relata a presença de James R. Martin em eventos, palestras e workshops propiciou diálogos com diferentes áreas de estudos e despertou o interesse de muitos pesquisadores (Vian Jr., 2011). No entanto, se fez necessário ‘retrabalhar’ o Sistema de Avaliatividade para o português (Martin, 2011), tarefa esta abraçada por Vian Jr. (2011, 2012), a quem eu recorro em relação não só devido às terminações da Avaliatividade traduzidas para o português, mas também devido a problematização que o autor faz do Sistema de Avaliatividade aplicado para a língua portuguesa.

5.3.1

O Sistema de Avaliatividade e a Linguística Sistêmico-Funcional

O Sistema de Avaliatividade ¹⁴ é a abordagem da LSF para a investigação da avaliação em textos, propondo uma análise sistemática de “como a avaliação e a perspectiva operam em textos completos e em grupos de textos de qualquer registro” (White, 2004). O Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005) mostra a presença subjetiva de escritores/falantes por meio das suas escolhas no nível lexicogramatical na medida em que eles adotam posicionamentos acerca do material que eles apresentam e também em relação àqueles com quem eles se comunicam” (Martin; White, 2005, p. 1). Em outras palavras, ele nos permite observar a forma como os autores dos textos “aprovam e desaprovam, se entusiasmam ou abominam, aplaudem e criticam, e como eles posicionam seus leitores/ouvintes para fazerem o mesmo (Martin; White, 2005, p. 1).

Nesta perspectiva, poderemos analisar como estas avaliações se relacionam com o Afeto, ou seja, as emoções, e como estas se alinham, ou não, aos contextos onde ocorrem as interações. Poderemos ainda analisar não somente como a avaliação emerge nos textos de forma inscrita (explícita), mas também de forma evocada (implícita). Em relação a esta última forma, Martin e White (2005, p. 62) argumentam que a análise da avaliação evocada, ou implícita, por meio de itens ideacionais, poderia dar margem a “um elemento indesejável de subjetividade” na análise de textos. Porém, argumentam os autores, se evitarmos este tipo de análise, estaremos admitindo que o significado ideacional é “selecionado sem qualquer consideração às atitudes que ele engendra” (Martin; White, 2005, p. 62).

Ademais, precisamos salientar a natureza da avaliação, que é dialógica no sentido dado por Bakhtin e Voloshinov, em que: “falar ou escrever significa revelar a influência de, se referir à, ou tomar de alguma forma o que já foi dito/escrito anteriormente, e simultaneamente antecipar as reações de leitores/ouvintes reais,

¹⁴ Valoração’ é o termo encontrado no lugar de ‘Sistema de Avaliatividade’ na tradução de Débora de Carvalho Figueiredo do artigo original em inglês de Peter White (2004) para a Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 4, número especial. Vian Jr. (2011, 2012) problematiza as questões referentes às traduções dos termos em português no *Sistema de Avaliatividade*, não se esquecendo, no entanto, que a avaliação tem sido amplamente estudada por diversos autores, que adotam diferentes termos e modelos para as suas metodologias e os seus construtos teóricos. O autor esclarece ainda que a escolha de ‘Avaliatividade’ no lugar de ‘Valoração’ se justifica por se tratar não só da “atribuição de valor a um determinado item sendo avaliado, mas um potencial de significados avaliativos disponíveis no sistema aos usuários para realizar lexicogramaticalmente tais avaliações” (Vian Jr., 2011, p. 12).

potenciais, ou imaginados” (Martin; White, 2005, p. 92). Por conseguinte, a noção de ‘diálogo’ aqui é compreendida no seu sentido mais amplo e o Sistema de Avaliatividade procura entender como a voz textual constrói uma audiência imaginada, se posiciona em relação a outras vozes, e se alinha ou não a posicionamentos que a antecederam. Também se procura compreender como esta voz textual se alinha ou se afasta de sua audiência imaginada, como estes posicionamentos são expressos linguisticamente, e de que modos ela “concorda ou discorda das crenças ou dos pressupostos sobre a natureza do mundo, sua história, e a forma como ele deveria ser” (Martin; White, 2005, p. 95).

O Sistema de Avaliatividade retoma a visão de linguagem da LSF. A linguagem é tida como um importante recurso para desvendar significados em atos de comunicação (Halliday; Matthiessen, 1999), e que atua no nível da semântica do discurso e das escolhas léxico-gramaticais como articuladoras dos posicionamentos do autor do texto. Sobre a semântica do discurso, podemos afirmar que se trata do terceiro nível de abstração, e que, segundo Martin e White (2005, p. 9), concerne:

o significado além da oração (com textos em outras palavras) Este nível se preocupa com vários aspectos da organização do discurso, incluindo a questão de como as pessoas, lugares e coisas são introduzidos no texto e monitorados uma vez lá (identificação); como eventos e estados de coisas estão ligados uns aos outros em termos de tempo, causa, contraste e similaridade (conjunção); como os participantes estão relacionados como parte ao todo e subclasse à classe (ideação); como os turnos são organizados em trocas de bens, serviços e informações (negociação); e como a avaliação é estabelecida, amplificada, direcionada e obtida (avaliação). (Martin; White, 2005, p. 9).

Em uma visão mais ampla, o Sistema de Avaliatividade, compreende três sistemas: Atitude, Engajamento, e Gradação¹⁵. A seguir, veremos cada um dos subsistemas da Atitude e como os falantes podem indicar os seus posicionamentos em relação aos outros e ao mundo a sua volta através das suas escolhas lexicogramaticais. Abordo de forma breve a Gradação, que também faz parte do sistema da Atitude.

¹⁵ Para uma leitura mais detalhada a respeito dos sistemas do Engajamento e da Gradação, c.f. Martin e White (2005) e Vian Jr. (2011, 2012).

5.3.2

Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação

O subsistema da Atitude é a “expressão linguística das avaliações positivas e negativas” (Almeida, 2011, p. 99). A Atitude é a forma como nos relacionamos com o mundo emocional, ética e esteticamente. Portanto, o Sistema de Avaliatividade abrange os subsistemas do Afeto, Julgamento e Apreciação, como veremos abaixo:

(1) Afeto

Nas palavras de Martin (2000), o afeto é “um recurso semântico para a construção de sentimentos” (Martin, 2000, p. 148), e para a construção de reações emocionais a algo (Martin; White, 2005). A noção de Afeto dentro do Sistema de Avaliatividade vai além das abordagens tradicionais e leva em conta os meios pelos quais as suas instancieações, feitas a partir de determinadas escolhas lexicogramaticais, dentre tantas outras no inventário da língua, ativam posturas avaliativas nos leitores/ouvintes, os posicionam e os levam a fazer as suas próprias avaliações. Pensando-se deste modo, o Sistema de Avaliatividade não leva em conta somente os sentimentos e os valores de quem fala ou escreve, mas também como os textos que produzimos “operam retoricamente para construírem autoridade, alinhamento e *rappor*t entre o escritor/falante e sua audiência potencial” (Martin; White, 2005, p. 2).

Tomando-se como base Martin e White (2005), temos as emoções, que podem ser agrupadas nas seguintes categorias (Almeida, 2011, p. 105)

1. (in)felicidade: envolve os sentimentos de felicidade ou infelicidade, como por exemplo, “tristeza, ódio, felicidade e amor e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar;”
2. (in) segurança: grupo de emoções voltadas para o “bem-estar social,” como medo, ansiedade, confiança, e sentimentos de paz em relação ao ambiente e as pessoas a nossa volta;
3. (in) satisfação: inclui as emoções “relacionadas aos objetivos realizados, como ‘tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito.” Essas emoções dizem respeito às “atividades em que se está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação.”

Importante frisar que o Afeto diz respeito às emoções positivas ou negativas de acordo com aquilo que é construído pela cultura como sendo prazeroso ou como devendo ser evitado (Martin; White, 2005), e pode ser realizado por diferentes recursos lexicogramaticais. Os sentimentos também podem ser vistos de diferentes formas, como, por exemplo, (1) “uma onda ou um ímpeto de emoção, ou como (2) uma “predisposição mental” (Almeida, 2011, p. 102). Ou ainda, os sentimentos podem ser o resultado de emoções, ou seja, de estados emotivos internos, ou provocados por alguma reação externa, como coloca Almeida (2011), e podem ser intensos.

(2) Julgamento

O Julgamento lida com os recursos utilizados para avaliar o comportamento seguindo princípios normativos e éticos, estando dividido em dois grupos: Estima Social e Sanção Social. O primeiro lida com as normas ditadas pelos grupos sociais, que se infringidas, geram fofocas, sarcasmo e piadas, tendo o humor um papel importante nesta categoria, enquanto o segundo diz respeito às normas institucionais, como as leis regidas pelo Estado, e que se infringidas, estarão os indivíduos sujeitos às penalidades e sanções. Em geral, o Julgamento se refere ao comportamento dos outros, ou aos nossos próprios comportamentos, que admiramos ou criticamos, elogiamos ou condenamos com base nos valores compartilhados com outros membros da nossa comunidade.

Os Julgamentos de Estima Social dizem respeito à (1) noção de *normalidade*, ou seja, o quão normal e esperado são considerados o comportamento de um indivíduo; (2) *capacidade*, que significa o quão capaz o indivíduo é no sentido de ser capaz de realizar algo; (3) *tenacidade*, que diz respeito à obstinação do indivíduo em realizar algo. A Estima Social habita o terreno da cultura oral e os comportamentos dos indivíduos são policiados e julgados por meio das fofocas, conversas, piadas e narrativas de vários tipos, nas quais o humor pode desempenhar um papel importante (Eggins; Slade, 1997 *apud* Martin; White, 2005, p. 52).

Já os Julgamentos de Sanção Social estão relacionados à *veracidade*, ou seja, o quanto o indivíduo é verdadeiro, e à *propriedade* ou seja, o quanto as suas atitudes se baseiam nos preceitos morais e éticos da sociedade onde ele se insere, e se manifestam por meio de documentos escritos, tais como processos judiciais,

vereditos, decretos, e regras. A não-conformidade às regras de cunho moral e ético estabelecidas pode levar o indivíduo à prisão, expulsão de instituições, como a Igreja e o Estado. A observância destas normas constitui um dever cívico e religioso (Martin; White, 2005).

O Julgamento pode ser explícito, como em *desonesto, corrupto, herói*, ou inscrito, como que provocando no leitor/ouvinte uma “inferência de um valor no Julgamento” (Ikeda, 2011, p. 173). Portanto, assim temos, o (1) Julgamento Explícito (inscrito), como em “as crianças estavam falando alto;” (2) implícito provocado, como em “embora ele pedisse por silêncio, as crianças continuaram falando;” e (3) Implícito evocado por *tokens* factuais, ou seja, um fato que dentro de determinado contexto suscita no ouvinte/leitor um Julgamento. Importante salientar, como fazem Ikeda (2011) e Martin e White (2005), que o Julgamento é “formatado pela situação cultural e ideológica em que opera” (Ikeda, 2011, p. 173). Assim, é possível que um mesmo evento invoque diferentes julgamentos dependendo do que é aceitável ou não para determinado grupo social.

(3) Apreciação

A Apreciação lida com as avaliações que fazemos das ‘coisas, inclusive os fenômenos naturais, e pode ser dividida em três tipos, como veremos abaixo (Almeida, 2011, p. 110):

1. Reação - as nossas reações às ‘coisas,’ ou a forma como elas nos chamam a atenção ou nos agradam. As reações podem ser divididas em reação-impacto, que, como o nome diz, corresponde ao ‘impacto’ que as coisas provocam em nós, ou melhor, o quanto elas nos cativam. Também temos a reação-qualidade, que é o quanto algo nos agrada;
2. Composição – em referência a quão equilibrados ou complexos os objetos são para nós. A composição pode ser dividida em proporção, que é o equilíbrio das coisas, e em complexidade, que é o quão complexas são as coisas;
3. Valoração – corresponde ao valor que atribuímos às coisas, ou seja, o quão elas são inovadoras ou autênticas, por exemplo. Podemos afirmar que a Apreciação diz respeito aos recursos que utilizamos para construir o valor das coisas, ou seja, trata-se da avaliação estética e semiótica que

fazemos dos objetos e fenômenos naturais, incluindo o produto ou o processo de uma semiose. (Martin; White, 2005).

Vale ressaltar que para todos estes sistemas e subsistemas, a avaliação poderá ser reconhecida como sendo positiva ou negativa, e ainda poderá ter gradações, ou seja, possui potencial para ser “intensificada.” Os sentimentos, por sua vez, podem ser mais ou menos profundos, podendo assim reverberar ao longo de uma fase do discurso (Martin; White, 2005). Estes fenômenos delineados acima pertencem ao sistema da Gradação, que explico a seguir.

5.3.3

Gradação: força e foco

Como o segundo principal sistema de significados, a Gradação merece a nossa atenção, sobretudo no sistema da Atitude. A Gradação lida com a intensidade ou a quantidade e prototypicalidade e precisão através das quais delimitamos as fronteiras entre as categorias que usamos para expressar intensidade e quantidade. Explico: quando falamos de intensidade (intensificação) ou quantidade (quantificação) na Atitude, estamos falando de “força, ou seja, do continuum entre os polos de positividade e negatividade e das noções de “tamanho, vigor, extensão, proximidade, e assim por diante (Martin; White, 2005, p, 137). Abaixo, podemos ver o sistema de força em linhas gerais, conforme concebido por Martin e White (2005):

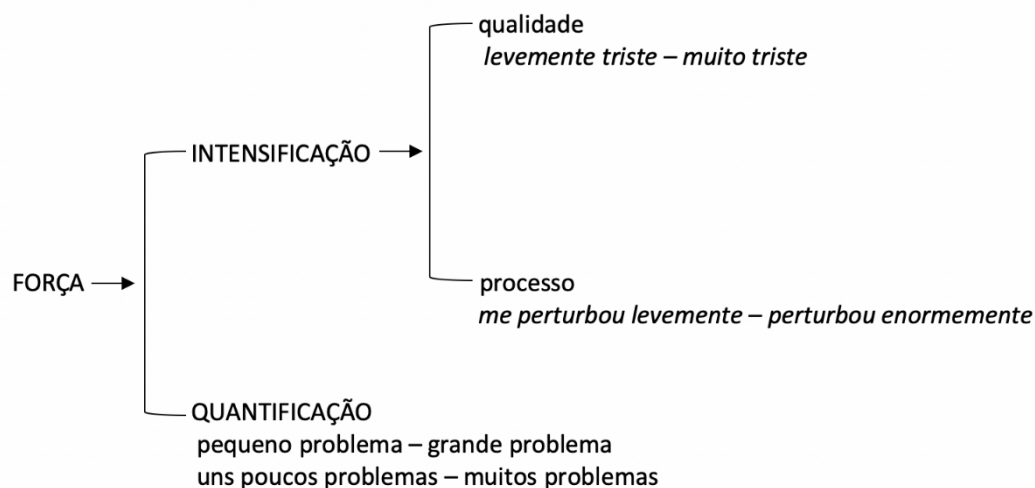


Figura 2- Força: intensificação – qualidade e processo Adaptado de Martin e White (2005, p. 141)

Pudemos ver aqui como o subsistema da força opera para aumentar ou diminuir, reforçar ou ‘afrouxar’ as categorizações semânticas, com as quais os falantes operam. Podemos assim compreender de que forma os participantes constroem, mitigam ou intensificam os seus sentimentos, julgamentos e apreciações em relação aos (não) lugares, espaços e os outros.

5.3.4

Julgamento e Apreciação como institucionalização do Afeto

O Julgamento e a Apreciação são a ‘institucionalização’ do Afeto, pois, de acordo com Painter (2003 apud Martin; White, 2005), começamos a nos familiarizar com o Julgamento e a Apreciação nos primeiros estágios do nosso desenvolvimento linguístico, ao mesmo tempo em que aqueles a nossa volta tentam com toda força domesticar os nossos “vulcões emocionais” e (Martin; White, 2005, p. 45) e institucionalizá-los de forma que se alinhem com os sistemas de valores compartilhados pelos membros da nossa comunidade. Segundo Martin, “nós nascemos com uma grande quantidade de afeto, que necessita ser controlado e valorado.” como observa Nóbrega (2009, p. 94), “as infinitas possibilidades de escolhas avaliativas reveladas a partir dos subsistemas da ATITUDE apresentam, de forma geral, uma conexão entre si a partir do AFETO, já que este é considerado, como já dito, o sistema básico da Valoração.”

Dentro desta perspectiva, podemos seguramente afirmar que o Afeto permeia os subsistemas do Julgamento e da Apreciação.



Figura 3 - O afeto no julgamento e na apreciação (Nóbrega, 2009, p. 94)

Com base no que discutimos até aqui, o sistema da Atitude é dialógico no sentido de não só construir e se alinhar com as ideologias que circulam em dado contexto, mas também construir o ouvinte/leitor como alguém que compartilha com o falante/escritor um conjunto de valores, e que poderá ser mais ou menos solidário com o texto e com o seu autor (Martin; White, 2005). Levando-se em conta o contexto onde a prática discursiva ocorre, devemos também ressaltar a importância que as relações de poder têm sobre os sentimentos. No próximo capítulo, descrevo o percurso metodológico desta pesquisa.

6

Do início ao fim: o percurso metodológico

Linha severa da longínqua costa —
Quando a nau se aproxima ergue-se a encosta
Em árvores onde o Longe nada tinha;
Mais perto, abre-se a terra em sons e cores:
E, no desembarcar, há aves, flores,
Onde era só, de longe a abstracta linha.

Fernando Pessoa

Pisando mais do que nunca em um campo híbrido de diálogos entre diferentes disciplinas (Moita Lopes, 2006), este capítulo que se segue descreve as afinidades teórico-metodológicas desta pesquisa e as escolhas que precisei fazer ao longo do meu percurso desde o meu projeto inicial até o tratamento dos dados. Parto do diálogo entre a Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) e a pesquisa qualitativa interpretativa alinhadas aos princípios éticos como os eixos que nortearam a minha escolha dos participantes, a geração, a organização e a análise dos dados. Apresento também as minhas motivações, o contexto dos professores participantes e do mercado de trabalho dos cursos de inglês como o cenário no qual esta pesquisa se insere. Alinhavo a este percurso uma reflexão acerca da minha subjetividade como professora e pesquisadora presentes na construção dos entendimentos sobre as experiências narradas pelos participantes.

6.1

A pesquisa na Linguística Aplicada Contemporânea

No capítulo 2 vimos que a LA contemporânea (LAC) no Brasil procura enxergar na pesquisa um caminho de esperança para os sujeitos marcados pelas imbricações do poder e pelas desigualdades às margens dos bons ventos de globalização (Moita Lopes, 2006). Isto significa que a LAC considera o sujeito da pesquisa em toda a sua “heterogeneidade, fluidez e mutações” (Moita Lopes, 2009, p. 21), se libertando assim das suas construções anteriores, que ora lhe imputavam

gêneros, raças e sexualidades fixas, ora lhe negavam os seus atravessamentos.

Como aponta Moita Lopes:

Algumas pessoas estão cada vez mais expostas a uma multiplicidade de projetos identitários, como também a percepção da heterogeneidade identitária coexistindo em um mesmo ser social. Como fazer uso desses novos olhares que fraturam a vida social e a enriquecem para construir novos conhecimentos e novas sociabilidades (...) como pensar novas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares e, assim, colaborar na reinvenção da vida social? (Moita Lopes, 2006, p. 94).

Ainda para Moita Lopes, não se pode esperar encontrar relações de causa e efeito, uma vez que a complexidade da vida social é tamanha que precisa ser compreendida, e não solucionada. Eis o enorme desafio para a LAC, que precisa enxergar a pesquisa como lugar de “poder e conflito” (Moita Lopes, 2006, p. 104) ao mesmo tempo em que busca um comprometimento ético e político nas formas de se construir conhecimento. Adiante, veremos como a pesquisa em LAC se alinha a estes entendimentos.

6.1.1

A pesquisa qualitativa

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa não possui um conjunto de práticas ou métodos próprios, portanto, “em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 16). Pode-se dizer que a pesquisa qualitativa e interpretativa tem uma compreensão holística da experiência humana em contextos específicos (Rahman, 2016). Labaree (2004 *apud* Rahman, 2016) argumenta a favor da pesquisa qualitativa no contexto educacional, uma vez que muitas variáveis específicas a cada contexto são cruciais para os achados. Vista desta maneira, a pesquisa qualitativa se abre para a compreensão dos “sentimentos, opiniões, e experiências dos participantes, e para a interpretação dos significados das suas ações” (Denzin, 1989 *apud* Rahman, 2016).

Como poderíamos imaginar, a pesquisa em ciências sociais, e consequentemente na LAC, rompeu com a pesquisa positivista e quantitativa para dar lugar a projetos sociais e epistemológicos que permitam que a produção de conhecimento e o sujeito social sejam reunidos, em busca não somente de explicações para o mundo, mas também de transformações para este mundo (Moita

Lopes, 2006). A pesquisa qualitativa surge em um complexo campo nas ciências humanas com muitos vieses dependendo do momento sócio-histórico ao qual se vincula, e que não nos cabe aqui delinear.

Todavia, em linhas gerais, a pesquisa qualitativa surgiu nas décadas de 1920 e 1930 na sociologia, e mais tarde, na antropologia, com os estudos de campo de Boas, Mead, Malinowski e outros, que estudavam sociedades e culturas nos seus territórios nativos conforme Denzin e Lincoln (2006). Hoje, a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma “atividade situada que localiza o observador no mundo (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Transformar o mundo significa realizar práticas que incluem notas de campo, conversas, entrevistas e fotografias, dentre outros materiais empíricos, continuam os autores. A pesquisa qualitativa envolve, sobretudo, uma abordagem naturalista que interpreta o mundo na medida em que o pesquisador vai até as pessoas em seus “cenários naturais” e tenta compreender, ou interpretar, “os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

O pesquisador é visto como um *bricoleur*, posto que ele se vale de quaisquer ferramentas, métodos ou estratégias para representar a realidade, ao mesmo tempo em que reconhece que a realidade não pode ser capturada, apenas ‘costurada.’ O pesquisador “costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” em que recortes são inevitáveis para se atender ao escopo da pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006, p. 19). Já o processo da pesquisa qualitativa envolve alguns entendimentos sobre o pesquisador a partir da sua biografia pessoal marcada pelo seu gênero, classe, cultura, e outros atravessamentos que fazem com que ele interprete o outro sob a perspectiva de uma “comunidade interpretativa” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 33).

Já o sujeito da pesquisa não pode oferecer ao pesquisador senão relatos, ou histórias sobre os seus atos e qualquer olhar que sobre ele recaia receberá o filtro da “linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 33). Este é, portanto, um sujeito que nunca será e nem pretende ser apreendido, e por trás dele sempre haverá o pesquisador com as suas contradições, a sua própria biografia e agenda de pesquisa que o circunscreve a uma determinada interpretação do outro. Por outro lado, o que o outro narra deve ser entendido como uma criação que “se circunscreve à produção do discurso”

(Mishler, 1986, p. 48 *apud* Santos, 2013, p. 32), e, tendo ele também a sua agenda e os seus objetivos próprios que transparecem nas suas narrativas e participação na interação (Modan, 2011, p. 13-14 *apud* Pereira *et al.*, 2013, p. 165).

Em se tratando de um encontro em que o pesquisador e os participantes colaboram em prol de objetivos mais ou menos mútuos, a interação entre os participantes da pesquisa precisa ser baseada em uma confiança mútua, sem a qual eles não poderão compartilhar as suas experiências muitas vezes dolorosas e traumáticas, e tampouco os seus sentimentos (Darlington; Scott, 2002). É essencial que quem está sendo entrevistado confie no pesquisador como alguém que poderá acolher os seus relatos, escutá-lo, respeitar os seus limites quanto ao que ele deseja dizer, e que respeitará os dados. Portanto, o *rappport* é essencial para os participantes, porém, como os autores afirmam, não é algo que se estabelece automaticamente. Pelo contrário, ele está sempre sendo negociado na interação. No entanto, ainda que exista um *rappport* entre os participantes, é preciso que o pesquisador não se deixe levar pela impressão de que ele e os participantes compartilham certos entendimentos de tal maneira lhe dando a falsa ideia de que não precisará dos dados, pois já saberá de antemão o que os participantes pensam ou sentem.

Como pudemos observar, a pesquisa qualitativa se inscreve em uma determinada ontologia, ou seja, um entendimento sobre o ser humano como sendo multifacetado, fragmentado, para o qual não existe uma “janela transparente de acesso” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 33). Já epistemologicamente, na pesquisa qualitativa, seja qual for o olhar que o pesquisador tenha para este sujeito, nunca será um olhar objetivo, mas sim situado “socialmente nos mundos do observador e do observado” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 33).

Finalmente, metodologicamente, a pesquisa qualitativa não propõe um método único diante do desafio de construir o seu conhecimento de um mundo altamente cambiável e igualmente fragmentado. Portanto, admitimos que o meu olhar se deu dentro de um recorte e que não poderia dar conta da totalidade, ou até mesmo de uma parte da existência humana. Podemos supor então que toda pesquisa é interpretativa. O pesquisador sempre se baseia em um “conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (Denzin; Lincoln, 2006), como discutiremos adiante.

6.1.2

A entrevista qualitativa como prática interpretativa

Quanto aos procedimentos, na pesquisa interpretativista os dados são gerados principalmente por meio de gravação em áudio ou vídeo. Os dados são interpretados não só em relação ao que foi falado durante a interação, mas também em relação ao modo como foi falado, incluindo-se a linguagem corporal, quem disse e o contexto da fala naquele momento da interação. Santos (2013) aponta para uma grande tendência no uso de entrevistas não estruturadas no lugar das entrevistas estruturadas, ou seja, entrevistas que seguem um roteiro planejado de forma rígida.

Nesse sentido, o pesquisador precisa oferecer oportunidades para a narrativa emergir não significando, contudo, que ele não possa participar da entrevista com comentários e mais perguntas. Em outros termos, não há certo ou errado, pois como aponta Santos (2013):

ao assumir esse posicionamento, a pergunta feita pelo pesquisador e a resposta dada pelo entrevistado devem ser compreendidas (pelo pesquisador/analista) como construções discursivas coparticipativas. A tomada desse posicionamento implica a prévia apreciação da natureza do discurso e do significado. (Santos, 2013, p. 27).

É desejável que haja uma interação tal entre o participante e o pesquisador que este possa fazer comentários e perguntas que suscitem o seu interesse e que deem o espaço necessário para o entrevistado desenvolver a sua narrativa sem as amarras de um roteiro fixo. Por isso, a importância de um ‘guia,’ tal como uma lista de tópicos em uma ordem qualquer.

Sob essa perspectiva, a entrevista¹⁶ de pesquisa, tal como discutida por Darlington e Scott (2002), permite que o pesquisador compreenda os significados que as pessoas dão às suas vidas a partir das suas próprias perspectivas. Ela torna possível aos participantes falarem sobre as suas experiências com legitimidade sobre o que pensam ou como se sentem em relação a um evento ou fenômeno. Finalmente, embora se dê no presente, a pesquisa em profundidade se torna um espaço no qual as pessoas podem falar, não só do que aconteceu, mas também do que acontecerá.

¹⁶ Darlington e Scott (2002, p. 2) mencionam os três métodos de geração de dados na pesquisa qualitativa, que são a entrevista em profundidade, a observação sistemática do comportamento e a análise de dados de documentos. Aqui eu optei por usar o termo ‘entrevista’ apenas e destaco que se trata da perspectiva das autoras com a qual esta pesquisa se alinha.

Todavia, não devemos nos esquecer que aqueles que entrevistamos nos confiam as suas palavras, que acabam se tornando um objeto de pesquisa quando as transcrevemos (Ribbens, 1989, p. 587 *apud* Darlington; Scott, 2002). Um último ponto levantado se refere ao fato de termos acesso ao que os participantes falam, mas não ao que eles fazem. No entanto, alegam as autoras, as questões éticas e políticas pairam sobre a pesquisa em todo o seu curso, o que gera uma série de decisões a serem tomadas antes, durante e após a entrevista, como veremos a seguir.

6.2

O compromisso ético

A pergunta que me faço nesta pesquisa, e espero que o leitor também a faça, é o quão normal é para estes professores se sentirem da forma como se sentem e, de forma mais ampla, a quais espaços e (não) lugares discursivos eles se circunscrevem. Dito isto, esta pesquisa se propõe a transgredir, ou melhor, se tornar ela mesma um instrumento político e epistemológico, ou ainda, um “projeto crítico,” como propõe Pennycook (2006, p. 82). Alinhando-se também a Fabrício (2006), esta pesquisa busca ter como imperativo interrogar e “estranhar sentidos essencializados” (Fabrício, 2006, p. 59) nas relações entre estes professores e o mercado de trabalho.

Por esta razão, precisamos pensar de forma implacável na própria forma como fazemos pesquisa, como nos lembra Pennycook (2006), esta pesquisa não pode de forma alguma recusar a sua própria política, que inclui o seu arcabouço teórico e as suas epistemologias. Pennycook se refere à necessidade de uma “agenda política crítica” (Pennycook, 2006, p. 82) se quisermos não somente questionar os ‘modos de pensar’ que aí temos, mas também produzir ‘outros modos de pensar.’ Levando-se em conta o arcabouço teórico-metodológico alinhado com a pesquisa qualitativa interpretativista acima, proponho uma agenda ética e política para esta pesquisa, e para tal, compartilho com Fabrício (2006) a preocupação em “situar sócio-historicamente” as entrevistas geradas neste estudo, que aqui são consideradas como “práticas discursivas” que “envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (Fabrício, 2006, p. 49).

Ainda em consonância com Fabrício, reconheço a necessidade de deslocar o meu olhar do centro para aqueles que estão excluídos, invisíveis e subalternos, sem, contudo, ter a presunção de salvá-los ou de me colocar no lugar de quem quer que seja. Reconheço também que os dados gerados nesta pesquisa serão passíveis de interpretação minha, e, portanto, de modo algum podem representar uma realidade objetiva, pois serão dados gerados em interações situadas sócio-historicamente.

Como Olthuis, eu proponho ser este um espaço para “uma ontologia radical dos seres sociais em conexão” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 152) e de responsabilidade pela face do Outro:

A face humana é a epifania da nudez do Outro, uma visitação, um encontro, uma declaração que entra na passividade da face, sem ameaçar, porém, compelindo. Meu mundo foi rompido, meu contentamento interrompido. Já estou compelido. Aqui vai um apelo do qual não há escapatória, uma responsabilidade, um estado de refém. Olhando para a face do outro, revela-se o chamado a uma responsabilidade anterior a qualquer introdução, decisão ou iniciativa da minha parte. (Olthuis, 1997, p. 139 *apud* Denzin; Lincoln, 2006, p. 152).

Portanto, em relação aos sujeitos participantes desta pesquisa, eu busco na ética social (Lévinas, 1981; Olthuis, 1997 *apud* Denzin; Lincoln, 2006), e no comunitarismo feminista (Denzin, 1997), os pilares para o diálogo com o Outro. Também deve ficar claro que eu me incluo como participante, ou em outras palavras, como membro de uma comunidade de professores em uma relação de solidariedade e de trocas. Assim sendo, é no fluxo das interações humanas que nos descobrimos e descobrimos os outros. Só assim podemos reconhecer o nosso vínculo com a comunidade, que é anterior a nós.

Proponho também uma visão do discurso como uma questão ética e fundamental para esta pesquisa. Com base nos pensamentos de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein, Fabrício (2006) traz uma contribuição crucial. Aqui listo quatro pilares éticos que sustentam esta pesquisa e que guiaram as minhas decisões ao longo de todo o processo, desde o convite feito aos participantes até o recorte e análise dos dados, com base nas palavras de Fabrício (2006):

- (1) ter em mente a relevância social do tema abordado por esta pesquisa e dos meus objetivos gerais, e, sobretudo, os atores sociais que dela participam;

- (2) ter cuidado com generalizações, pois os sentidos aqui discutidos se encontram inscritos em um dado momento sócio-histórico;
- (3) considerar a “rede semântica e a episteme em jogo” (Fabrício, 2006, p. 60) alicerçadas por múltiplas vozes e por múltiplos sistemas de valores que operam na construção dos significados;
- (4) refletir sobre os efeitos e as consequências desta pesquisa sempre me perguntando “a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma” (Fabrício, 2006, p. 60).

Dentro da perspectiva teórico-metodológica apresentada até aqui, busco compreender o Discurso como ferramenta de construção dos sentimentos e entendo que, como pesquisadora, participo da prática discursiva ao mesmo tempo em que analiso esta mesma prática discursiva. Eis a visão de Bodily (1994, p. 175 *apud* Moita Lopes, 2003, p. 24) de que “como agentes sociais ativos estamos implicados no conhecimento que produzimos, na linguagem que usamos e nas estruturas e instituições nas quais vivemos.” Ressalto que esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética da PUC-Rio e que os dados foram gerados após a apresentação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁷ e o esclarecimento de quaisquer dúvidas que pudessem surgir entre os participantes. O TCLE foi assinado em duas vias, sendo uma via da pesquisadora e a outra via de cada um dos professores participantes.

6.2.1

Benefícios desta pesquisa

A partir desta visão da LAC como “prática interrogadora, ou seja, “uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade” (Fabrício, 2016, p. 49), espero tornar visível um fenômeno sócio-histórico que envolve professores de cursos de inglês presentes no mercado de trabalho e como isto os vem afetando emocionalmente. Para tal, este estudo se

¹⁷ Um modelo do TCLE encontra-se no anexo ao final desta dissertação.

propõe a trazer uma reflexão sobre professores inseridos no mercado de trabalho de aulas de inglês através da linguagem na construção das emoções que constituem a vida social dos sujeitos.

É neste entrelace teórico-metodológico que esta pesquisa se propõe a ser um espaço onde os professores participantes poderão narrar as suas histórias acerca das suas experiências e percepções. Considerando-se o papel mediador da linguagem, espera-se que este estudo crie um espaço onde os professores possam ressignificar as suas práticas e as suas identidades à luz das reflexões sobre a relação entre as emoções e os espaços e (não) lugares do mercado de trabalho. Tendo articulado os alicerces éticos advindos da LAC para esta pesquisa, a partir daqui exploraremos a construção desta pesquisa, desde as minhas motivações e a escolha do contexto e dos participantes ao tratamento dos dados.

6.3

O contexto e os participantes

Esta pesquisa pisa em um terreno delicado, pois eu a concebo como uma conversa na qual nós professores falamos sobre os sentimentos que nos afligem. Conforme vimos anteriormente,¹⁸ os novos rumos administrativos e pedagógicos dos cursos de inglês foram por mim sentidos de forma “brutal”. Tomo aqui a liberdade de tomar emprestada esta palavra, dita por uma das professoras participantes ao descrever brevemente seus sentimentos em relação a estes novos tempos por ocasião do convite feito por mim para esta pesquisa. A palavra ‘brutal’ remete a algo atroz, impiedoso e violento,¹⁹ ou aquilo que é irracional, para termos uma vaga ideia do custo afetivo das mudanças administrativas, pedagógicas e culturais em prol da competitividade no mercado para nós professores.

Com isso, a escolha deste contexto se deu pelas minhas inquietações como professora em um mercado de trabalho marcado por uma crescente competitividade pelo mercado de cursos de inglês no Rio de Janeiro, e também por mudanças no ensino de línguas adicionais motivado pela globalização e pelos avanços tecnológicos. Conforme discutimos no capítulo 2, tudo isto vem resultando em

¹⁸ O capítulo 2, mais precisamente a seção 2.3 traça um panorama do mercado dos cursos de inglês e a questão da competição entre os grupos educacionais, muitos dos quais detêm o controle sobre estes cursos.

¹⁹ Fonte: Dicionário Michaelis online. <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=9lv8>

novas relações de trabalho, novas atribuições de responsabilidades e novos espaços e (não) lugares para os professores, que passam a perceber o seu lugar de trabalho como algo passageiro, incerto, precário e instável.

A escolha dos participantes, que recebem nesta pesquisa os nomes de Marília, Ana, Marcelo e Caroline²⁰, se deu pelas suas trajetórias em cursos de inglês e também porque compartilhamos dos mesmos anseios frente às mudanças sentidas por nós no mercado de trabalho. Marcelo e Caroline, embora mais jovens e menos experientes, também sentem que precisam atender às demandas do mercado onde atuam ou atuaram e as suas participações serão igualmente relevantes para esta pesquisa no sentido de podermos compreender como estas mudanças mercadológicas são percebidas e sentidas por professores que estão ingressando na carreira.

Quando os dados foram gerados²¹, as três professoras e o professor participantes, todos eles formados em Letras, exerciam ou haviam exercido o magistério em cursos de inglês localizados no Rio de Janeiro. Marília dava aulas em instituições de ensino de inglês havia aproximadamente três décadas e atualmente era professora em um curso adquirido por um fundo de investimentos há aproximadamente dez anos. Já Ana havia trabalhado em dois cursos de inglês há pouco adquiridos por fundos de investimentos até recentemente. Em um deles, trabalhou durante um pouco mais de vinte anos, no outro trabalhou aproximadamente por oito anos. Marcelo, o terceiro participante havia trabalhado na mesma instituição em que as duas primeiras professoras trabalharam e/ou trabalham tendo lá atuado durante seis meses. Caroline, a quarta professora, era recém-formada e trabalhava há seis meses em uma outra instituição de menor porte, porém que precisava concorrer no mercado valendo-se de uma imagem de dinamismo e inovação.

²⁰ Os nomes dos participantes foram trocados por nomes fictícios para preservar a confidencialidade dos dados. Maiores detalhes a respeito da confidencialidade dos dados se encontram no capítulo 6, seção 6.5.

²¹ Os encontros com os quatro professores participantes para a geração dos dados ocorreram entre setembro e novembro de 2019.

6.4

Os encontros e a geração dos dados: a entrevista de pesquisa

Finda a etapa de apresentação e assinatura do TCLE, os dados foram gerados em quatro entrevistas individuais com cada um dos quatro professores participantes cujas respostas foram gravadas por meio de um aplicativo de gravação de voz do meu telefone celular. Por este ser um estudo qualitativo e situado, no âmbito da LAC, abordamos aqui os fatores sociais imbricados no evento social, que é o ato de narrar, e na narrativa.

Tomando um viés etnográfico, este estudo volta o seu olhar para o “contexto micro e, portanto, tem como “objeto pesquisável,” (Bastos; Biar, 2015, p. 103) os dados gerados nas entrevistas que os encontros com os quatro participantes proporcionaram. As entrevistas tiveram como tema as trajetórias destes professores em cursos de inglês e como eles se vêem nas instituições onde trabalham e (ou) trabalharam. As entrevistas foram conduzidas em local e horário negociados e escolhidos pelos participantes, que detalho a seguir.

Os encontros com Marcelo e Caroline se deram na biblioteca no campus da PUC-Rio em local silencioso e isolado. Já o encontro com Ana ocorreu na sua residência e o encontro com Marília aconteceu em uma lanchonete próxima ao seu local de trabalho, em um intervalo entre uma aula e outra. Algumas decisões tiveram que ser tomadas durante os encontros, e foram estas decisões diferentes, visto que em cada encontro tive que lidar com situações distintas, e, é claro, também precisamos considerar que as interações variaram consideravelmente em cada um dos contextos aqui apresentados. Porém, as gravações das conversas duraram em média trinta minutos.

Como eu já conhecia os professores participantes, dois dos quais já haviam sido colegas de trabalho, enquanto dois eram meus colegas do curso de mestrado, já havia entre nós uma conexão, um ingrediente importante na entrevista de pesquisa qualitativa (Darlington; Scott, 2002). Não foram necessárias apresentações demoradas de quem eu era, mas expliquei em detalhes a cada um deles os procedimentos da pesquisa e os meus objetivos, embora eu não tivesse dado detalhes sobre os meus objetivos para a entrevista em si, até porque eu mesma não saberia antecipar o que eles me trariam. Em segundo lugar, eu precisava que eles falassem espontaneamente sobre o que quisessem, e que eles se sentissem

confortáveis o bastante para relatarem as suas experiências. Estas questões foram conversadas na ocasião em que foi feito o convite.

Fui para as entrevistas munida de um breve roteiro de perguntas, mas tinha em mente a natureza da entrevista, que deveria ser espontânea. No entanto, o aplicativo de gravação do meu telefone celular, o ambiente reservado e o horário marcado para o encontro já definiram uma estrutura para a minha interação com os professores participantes (Darlington; Scott, 2002). Tendo em mente as emoções como o eixo da minha pesquisa, eu formulei perguntas que fizessem emergir alguns tópicos, dentre os quais:

- (1) Qual a sua trajetória como professor(a) de inglês;
- (2) O que era ser professor(a) de inglês nos seus primeiros anos ou nos seus anos de formação;
- (3) O que é um curso de inglês para você;
- (4) O que motivou você a dar aulas neste curso de inglês;
- (5) Como foi a sua entrada nesta instituição;
- (6) Como você compara ser professor(a) em um curso e em uma escola (de ensino regular);
- (7) O que eles esperam de um(a) professor(a) em um curso de inglês;
- (8) Como o curso lhe vê como professor(a);
- (9) Como os pais e os alunos lhe vêem como professor(a);
- (10) Como você se relaciona com os seus colegas;
- (11) Como você vê o futuro dos professores de inglês.

Interessante observar que dentre os tópicos, não há uma menção explícita aos sentimentos ou aos lugares, com exceção de algumas perguntas feitas por mim a partir dos comentários dos próprios participantes. No entanto, os sentimentos em relação aos espaços e os (não) lugares foram aos poucos emergindo nos relatos dos participantes compondo assim os ambientes dos cursos de inglês. Deste modo, pude observar de que forma sentimentos tão variados, tais como incerteza, insegurança, gratidão, angústia, felicidade e infelicidade, por exemplo, se imbricam com os espaços e (não) lugares dos cursos de inglês.

Embora, uma variedade de temas tenha emergido nas nossas conversas, organizei os dados em três blocos temáticos que se tornaram mais recorrentes, e

que ainda permitem que o leitor acompanhe três momentos distintos nas vidas profissionais dos professores participantes. O primeiro bloco temático é o lugar, ou o cerne das emoções do primeiro contato destes professores com a profissão; o lugar pelo qual se apaixonaram e se viram, ou ainda se vêem, como professores. O segundo bloco refere-se à entrada destes professores nos cursos de inglês, e como eles se sentiram em relação aos espaços e (não) lugares com os quais se depararam. Finalmente, no terceiro bloco, eles relatam as suas vivências e sentimentos em relação aos cursos de inglês onde eles se encontram ou se encontravam já algum tempo após neles ingressarem. Listo abaixo estes blocos temáticos, que se dividem da seguinte forma:

- (1) O (não) lugar de onde eu vim;
- (2) O (não) lugar para onde eu vim;
- (3) O (não) lugar onde eu estou.

Gostaria de salientar que a sequência dos excertos em cada um dos blocos temáticos não obedece a uma ordem específica, pois coloca-los nesta ou naquela sequência não me pareceu relevante dado o fato de eles já estarem divididos em blocos. Vimos como dos dados emergiram os sentimentos, os espaços e os (não) lugares. Agora, discutirei algumas decisões que precisei tomar diante de dois desafios que a entrevista de pesquisa me colocou.

6.4.1

A interação na pesquisa: desafios e decisões

Darlington e Scott (2002) problematizam a questão do tempo na geração dos dados, aqui feita por meio de uma entrevista. “A coleta dos dados tem que terminar em algum ponto” (p. 53), e com razão. Por mais que os participantes tivessem algo novo e a mais para dizer, eu precisei terminar a nossa conversa de alguma forma. Isto me custou, pois não podia deixar de querer escutar mais, e sentir mais ainda, pois sem esforço algum da minha parte, o que os participantes tinham a dizer me tocavam profundamente. Eu me via nos dados, ainda que imaginariamente nos riquíssimos relatos que muitas vezes pareciam se cruzar com as minhas próprias experiências.

Uma segunda decisão refere-se a minha interação com os participantes durante a nossa entrevista, ou se o leitor preferir, poderíamos considerar estas interações como conversas informais. Deveria eu me engajar verbalmente ou não na interação? Eu sabia que quanto mais eu comentasse, quanto mais eu participasse, e digo aqui verbalmente, mais tempo de conversa teríamos, mais uma vez aumentado o volume dos dados. Porém, ao mesmo tempo, eu desejava que os participantes não se sentissem tolhidos pelo tempo, ou que se sentissem como se estivessem ‘lutando contra o tempo’ em uma atividade cronometrada. Afinal, eles abordavam temas que lhes eram caros e sobre os seus sentimentos e as suas experiências, algumas vezes sofridas.

Diante deste cenário, optei por escutar mais e limitar a minha fala, sem, contudo, limitar a minha participação. Até porque a minha própria presença já poderia ser por si só um elemento de solidariedade, pois eu não estava ali apenas como pesquisadora, mas como uma colega de profissão e (ou) do curso de mestrado que já havia se sentado à mesa com os participantes tendo com eles dividido as angústias e tantos outros sentimentos em outras ocasiões. Durante as entrevistas, tive em mente que era para mim que os participantes relatavam as suas histórias. Suponho, portanto, que as suas narrativas se mesclavam às minhas próprias, portanto eu precisei escutá-las. Como Mishler (1986 *apud* Campos, 2013, p. 107) argumenta, “para que uma pessoa tenha ‘voz,’ não basta que ela fale; é preciso que o outro se interesse por aquilo que ele tem a dizer. Ouvir é, portanto, ratificar o outro.”

Aliado a isso, e como Darlington e Scott (2002) observam, que por se tratar de uma interação face-a-face, a entrevista de pesquisa cria um espaço para que os significados sejam negociados e esclarecidos mesmo que não sejam explicitamente compartilhados. Deste modo, ainda que eu não me colocasse tanto em palavras quanto em uma conversa casual, eu sinalizei a minha atenção e as minhas avaliações acerca do que estava sendo falado, além, é, claro de, em muitos momentos, tornar explícitos os meus posicionamentos e alinhamentos, principalmente de solidariedade e ratificação (Campos, 2013) do que os participantes diziam, como demonstram os dois excertos abaixo:

215	Marília	eu me lembro muito bem de uma reunião de início de
216		semestre que eu tive em que a : gerente falou pra mim
217		que “esse é um momento de quem não está satisfeito
218		pode sair que agora essa é uma nova empresa”
219	Teresa	nossa ↑

152	Caroline	acho que a ideia é VARIAÇÃO.
153	Teresa	hum-hum

6.5

Transcrição dos dados

Os dados gerados foram transcritos conforme a ortografia-padrão com o objetivo de propiciar um fácil entendimento seguindo convenções de transcrição (Bastos; Biar, 2015) empregadas nos estudos de Análise da Conversa (Sacks *et al.*, 1974) e em símbolos sugeridos por Schifffrin (1987) e Tannen (1989). A partir dos dados, foram selecionados excertos, ou seja, segmentos que são considerados como unidades de análise de acordo com os conteúdos e o quanto eles se tornam relevantes para a pesquisa. Feita a seleção dos excertos, os participantes foram consultados quanto à publicação dos mesmos, e, não havendo qualquer discordância em publicá-los, estes excertos foram acrescidos de outros que se fizeram necessários para a análise.

Ressalto que, além dos nomes dos participantes, os nomes dos cursos onde eles trabalham e (ou) trabalharam, ou quaisquer outros nomes de lugares, datas, períodos trabalhados nos cursos de inglês, ou informações pessoais foram alterados ou omitidos. Os participantes puderam escolher seus pseudônimos e puderam ainda optar por omitir quaisquer informações das transcrições que porventura pudessem revelar as suas identidades, lhes causar o menor desconforto ou qualquer constrangimento.

6.6

A análise dos dados

A análise, que não pretende ser exaustiva, buscou compreender três questões, a saber: (1) como os professores constroem as suas emoções nos espaços e (não) lugares no mercado de trabalho de aulas de inglês; (2) como eles se alinham ou não a este mercado de trabalho discursivamente; (3) como o afeto emerge no discurso destes professores, ou seja, quais manobras discursivas eles empregam para fazer emergir as emoções nas suas falas.

Uma questão importante que surgiu durante a análise foram os *accounts*, que segundo Baker (2001, p. 781), dentro da perspectiva da etnometodologia,²² são explicações, ou justificativas na tentativa de dar sentido para os elementos das suas narrativas, como os eventos, as pessoas os lugares e as ações. Deste modo, os participantes se engajam em “práticas interpretativas e procedimentos que atribuem estrutura, sentido, racionalidade e ordem aos mundos que descrevem” (Santos, 2013, p. 165). Assim, me perguntei porque os participantes relataram para mim o que eles relataram e esta pergunta guiou o meu olhar. Sugiro, também, que os *accounts* apontam para as avaliações que os participantes fazem dos elementos das suas narrativas, e que configuram dados relevantes para a análise.

Para a microanálise recorri ao Sistema de Avaliatividade e os seus subsistemas da Atitude (Martin; White, 2005) como categorias de análise, mais especificamente, os subsistemas do Afeto, Julgamento e Apreciação, detalhados no capítulo 5. Usei como aporte teórico os estudos das emoções (Rezende; Coelho, 2010), alinhado aos estudos sobre as emoções de professores (Zembylas, 2002, 2003a, 2004, 2003b, 2005), detalhados no capítulo 3, e com as noções de lugar e espaço (Tuan, 2013) e de (não) lugar (Augé, 2012) detalhados no capítulo 4.

Uma vez concluídas as análises das avaliações dos professores nos seus discursos, e como estes elementos avaliativos se imbricam com os sentimentos em relação aos cursos de inglês como espaços, lugares e não lugares, busquei compreender como os dados, mais especificamente, os sentimentos dos professores, dialogam com o contexto do mercado de trabalho onde estes professores atuam.

²² A etnometodologia (Garfinkel, 2018, p. 156) estuda os atores sociais em suas interações com os outros em atividades rotineiras. Interessa a “cultura comum,” ou seja, “os fundamentos socialmente sancionados de inferência e ação que as pessoas usam em seus afazeres cotidianos e assumem que os outros usem da mesma maneira.”

Com isso, espero oferecer ao leitor uma reflexão sobre o papel das mudanças sofridas pelos cursos de inglês no bem-estar e na qualidade de vida dos professores participantes em um contexto mais amplo.

Por fim, não poderei nunca dizer que se trata de uma análise terminada, pois tantas são as possibilidades de análise dos dados quantas são as leituras que fazemos deles. Foi com coragem que prossegui porque falar do sofrimento do professor me é uma tarefa árdua porque me toca profundamente, como mencionei anteriormente. Bem, vamos à análise dos dados que nos reservam muitas emoções.

Análise: os espaços e os (não) lugares dos professores

[Os relatos] eles atravessam e
organizam lugares; eles os selecionam e
os reúnem num só conjunto; deles
fazem frases e itinerários. São
percursos de espaços.

Michel de Certeau, 1998

Este capítulo tem como objetivo compreender como os espaços e os (não) lugares são construídos discursivamente pelos professores participantes através das suas emoções em diferentes momentos das suas vidas profissionais. Acho pertinente destacar a relação entre os percursos profissionais dos professores participantes, as suas emoções, os espaços e os (não) lugares do mercado de trabalho. Por isso, os dados serão contextualizados e analisados levando-se em conta as histórias destes professores, desde a formação profissional até onde eles se encontravam no momento das nossas conversas.

Ressalto que os relatos dos professores estão organizados de acordo com os diferentes momentos por eles vividos ao longo das suas carreiras, tal como mostram as seções que se seguem. Este capítulo será então dividido em três blocos temáticos, dos quais poderão fazer parte todos os professores participantes ou apenas alguns deles. Um mesmo excerto, ou apenas um trecho deste, poderá ser revisitado em mais de um bloco temático, pois muitos deles se entrelaçam e deixam aflorar elementos que podem ser relacionados a mais de um tema.

Contudo, o leitor poderá perceber que outros temas poderiam surgir destes excertos, e, portanto, ainda que os critérios para o agrupamento dos trechos das conversas sejam válidos, outros olhares também seriam possíveis, sendo o meu apenas um dentre as muitas possibilidades. Inicialmente, acredito ser pertinente que os professores se apresentem e digam de que lugar eles vieram, e posto isto, acredito ser importante começarmos pelos lugares de onde vêm estes quatro professores para que eles mesmos se apresentem ao leitor.

7.1

O lugar de onde eu vim

Nos excertos que se seguem, os professores participantes falam sobre como era ser professor ou professora em algum momento anterior às suas vivências no mercado de trabalho. Interpretei nas suas falas onde exatamente, ou aproximadamente, afluíam as suas expectativas e o desejo de serem professores, ou em outras palavras, os seus lugares de origem, ainda que possam ter se dado em momentos diferentes das suas vidas.

Portanto, os excertos aqui selecionados tratam deste retorno ao lugar no passado onde, talvez, pela primeira vez, Caroline, Ana, Marcelo e Marília descobriram “um sentido do eu” (Tuan, 2013, p. 227) como professores. Me alinhando a Tuan, tomo este passado como um lugar dos primeiros afetos pela profissão para os professores participantes, e como um lugar, digamos assim, de origem. Nas análises que se seguem, aqui, busca-se compreender que significados os participantes criam para os seus lugares de origem e como o afeto por eles emerge nos seus textos através das suas escolhas léxico-gramaticais.

Excerto 1: Caroline – “eu sou assim eu sempre quis ser professora”

156	Teresa	e e assim baseado no que eles esperam né ↑ o quanto
157		você se encaixa né nessa no que eles esperam o quanto
158		você não o quanto você acha que não se encaixa o
159		quanto você gostaria o quanto você também não vê
160		sentido?
161	Caroline	.h então eu acho que:: apesar de ter tido pouca
162		experiência antes de entrar nesse curso eu acho que::
163		NA VERDADE EU QUER- EU SOU ASSIM eu sempre quis ser
164		professora então eu acho que:: e:: a forma de dar
165		aula e tal eu acho que: isso é algo que: eu sei lidar
166		e lidar com os alunos também agora os certificados eu
167		tô começando agora então eu não tive oportunidade de
168		de fazer todos é todos esses tipo CPE e CELTA DELTA

169		whatever ((seja o que for)) então eu acho ↑ que por
170		enquanto MAS NÃO É UMA COBRANÇA sabe mas eu me sinto
171		meio pressionada porque assim eles não falaram você
172		tem que tirar o certificado não mas eu vejo que a
173		MAIORIA TEM e que isso é uma questão sabe ↑ e:: a

Até aqui, Caroline vinha me falando sobre o que o curso esperava das suas aulas com crianças e ela descreveu quais atividades mais se alinhavam às propostas metodológicas do curso. Dando continuidade ao tópico, perguntei a ela como ela se encaixava, em outras palavras, como ela se alinhava a estas propostas. Ao responder a minha pergunta, Caroline se desloca para este lugar de origem, mas se nega a deixá-lo no passado, trazendo-o para o presente como um lócus do desejo de ser professora, ou este desejo fantasmático, a salvo da erosão do tempo em sua recusa às demandas do mercado de trabalho, que exigem dela experiência e certificações internacionais, como sugerem os dados. Podemos interpretar este excerto como sendo um percurso cujo ponto de partida é o mercado de trabalho, onde Caroline se encontra, e mais adiante, um percurso de volta ao seu lugar de origem, e finalmente de volta ao mercado de trabalho.

O percurso de Caroline se inicia nas linhas 161 e 162, em que ela realiza uma avaliação negativa de julgamento em que se mostra capaz em “apesar de ter tido pouca experiência.” Por isso, ao iniciar a sua fala com a adversativa “apesar de,” entendo que ela pode estar mitigando a importância da sua pouca experiência e me conduzindo ao seu lugar de origem, onde o seu desejo de ser professora fala mais alto, como veremos abaixo. Caroline consegue, portanto, compensar a sua pouca experiência profissional primeiramente realizando uma avaliação positiva de afeto de si mesma em “eu acho que: NA VERDADE EU QUER- EU SOU ASSIM eu sempre quis ser professora” (linhas 162-164). Logo no início, Caroline anuncia como ela é: alguém que “sempre” quis ser professora, e, deste modo, a sua avaliação de afeto através do uso de “sempre” parece constituir um lugar estável para Caroline, que é o lugar onde o seu desejo sempre estará.

É neste lugar estável e seguro em que Caroline prossegue realizando mais uma avaliação de julgamento da sua capacidade ao dizer “então eu acho que:: e:: a forma de dar aula e tal eu acho que: isso é algo que: eu sei lidar e lidar com os alunos também” (linhas 164-166). O saber

de Caroline, é, portanto, uma consequência do seu desejo de ser professora realizado por “então,” que aumenta os seus sentimentos de segurança e satisfação em relação a sua escolha profissional e aos seus saberes.

No entanto, é quando Caroline perfaz o caminho de volta ao mercado de trabalho que ela aponta para a experiência e os certificados internacionais que ela não teve “oportunidade de fazer” (linhas 167 e 168). Neste momento, Caroline realiza uma avaliação negativa de julgamento de si em “eu tô começando agora,” e em “então eu não tive a oportunidade de fazer todos é todos esses tipo CPE e CELTA DELTA *whatever*” (linhas 166-169). Aqui neste lugar, assumindo uma postura mais reflexiva, Caroline me fala: “então eu acho que por enquanto MAS NÃO É UMA COBRANÇA sabe” (linhas 169 e 170). A professora parte do emprego da adversativa “MAS” deixando claro que não se trata de uma “COBRANÇA.” No entanto, ela me diz: “mas eu me sinto meio pressionada” (linha 170).

Se não é para Caroline uma cobrança, e se o curso sequer lhe comunicou que ela deveria ter estes diplomas internacionais, como ela mesma diz nas linhas 171 e 172, por que então ela se sentiria pressionada? Caroline parece se alinhar a uma ideologia que faz com que ela se cobre em relação aos certificados internacionais, lhe causando um certo sofrimento no sentido de ela não se sentir adequada o suficiente para dar aulas neste curso. Como Nias (1996) ressalta, as mudanças nas exigências no cotidiano escolar podem resultar em sentimentos de inadequação, que acabam repercutindo até na vida pessoal dos professores. Ainda, conforme Zembylas (2003a, p. 228) discute no capítulo 3, Caroline pode estar deixando emergir no fluxo das suas emoções uma “audiência interna” para fazer um julgamento negativo a respeito de si por não possuir estes certificados.

Retomando a discussão de Laval (2019) a respeito da perda da “força simbólica” do diploma, que vimos no capítulo 2, no meu entendimento, Caroline parece se sentir pressionada a conquistar novas habilitações para se sentir adequada, mesmo se julgando capaz de dar aulas e lidar com os alunos, como vemos nas linhas 164-166. O curso de inglês parece ser um lugar onde, ao mesmo tempo em que Caroline se sente capaz de exercer o magistério, é também um lugar em que a “eficiência” imediata atribuída a uma certificação internacional que a maioria dos colegas de Caroline têm, parece ter mais valor do que a formação de Caroline, ou

melhor, os seus anos de estudos em uma universidade para se formar professora de inglês.

“A possibilidade de um não lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja,” afirma Augé (2012, p. 98). Um possível lugar de onde vem Caroline poderia ser o lugar onde habita o seu desejo de ser professora, mas que, no entanto, é atravessado no seu discurso por um não lugar, com as suas demandas dos diplomas internacionais, lhe causando um certo sofrimento, como ela mesma fala nas linhas 170 e 171. Suponho que Caroline traga na sua formação pedagógica, alcançada após anos de estudos e aprendizado de uma língua, as qualificações e os saberes para ensinar inglês. Ela mesma reconhece estes saberes quando diz que sabe “a forma de dar aula” e “lidar com os alunos” nas linhas 164 a 166. No entanto, Caroline nem sempre parece encontrar um espaço para a sua história, dada a pressão que ela sente. Como espaço, compreendo ser um espaço que permita a ela voltar ao seu lugar de origem. Este passado, ainda que “idealizado e estável” (Augé, 2012, p. 229) para se proteger de um mundo que nem sempre se pode controlar.

Excerto 2: Marcelo – ‘se acabar o mundo aqui tem que proteger essa sala porque tem pessoas formadas aqui’

85	Teresa	e me diz uma coisa, o <u>que</u> <u>que</u> era ser professor pra
86		você naquela época da faculdade, o que que significava
87		pra você?
88	Marcelo	interessante iss- interessante () é uma questão que
89		me me leva até:: a- do meu momento de condução da minha
90		própria dissertação hoje em dia que acho que enquanto
91		eu tô escrevendo eu tô revisitando certas coisas. ANTES
92		de ENTRAR, pra mim eu sempre vi, ainda que a sociedade
93		julgue e tal, que o governo pague mal, eu sempre vi:
94		de forma com muito prestígio. eu sempre admirei os
95		professores. eu sempre, eu olhava às vezes pra uma uma

96	sala dos professores, “gente, se acabar o mundo aqui
97	tem que proteger essa sala porque ess- tem pessoas
98	formadas aqui sabedoras de diferentes coisas e elas têm
99	que ser protegidas” eu tinha uma alta estima pelas
100	professoras não pensava tanto em dinheiro nessa época

Neste trecho, Marcelo descreve a sua visão da profissão de professor nos tempos de faculdade e desta descrição emerge uma construção da sala dos professores, que segundo ele, é assim elaborada em decorrência das suas reflexões durante o processo de escrita da sua dissertação de mestrado. Como Marcelo mesmo anuncia no início da sua fala nas linhas 88 e 91, o seu texto é uma volta ao seu início, ou a sua origem em que ele está “revisitando certas coisas” (linha 91), origem esta marcada por “ANTES de ENTRAR [na universidade].”

Tal como Caroline, Marcelo inicia a sua avaliação com um duelo, por assim dizer, entre como a sociedade e o governo se posicionam e como ele se posiciona em relação aos professores. Ainda como Caroline fez em relação aos seus empregadores, Marcelo inicia as suas avaliações com um julgamento que contrasta a sociedade que “julga” injustamente e o governo que remunera de forma igualmente injusta os professores (linhas 92 e 93) com a forma como ele considera os professores.

Observamos que Marcelo se posiciona de forma bastante incisiva como o autor dos seus afetos, julgamentos e apreciações. É Marcelo quem vê o que a sociedade e o governo fazem e é Marcelo quem vê os professores como pessoas de prestígio. Do mesmo modo, Marcelo admira os professores, olha a sala onde eles estão, tem uma alta estima por eles, e ainda me diz que não pensava tanto em dinheiro antes de entrar na faculdade. Atrelado a isto, tal como Caroline, Marcelo aumenta a força avaliativa positiva do seu julgamento de estima social acerca dos professores ao escolher “sempre” em “eu sempre vi [os professores] de forma com muito prestígio” (linhas 93 e 94), e ao realizar uma avaliação positiva de afeto em “eu sempre admirei os professores” (linhas 94 e 95).

Da mesma forma, Marcelo olhava “às vezes pra uma sala dos professores” (linhas 95 e 96), e segue descrevendo os professores que lá dentro se encontravam utilizando o discurso direto, que na minha interpretação reforça

ainda mais o seu afeto. A sala dos professores que Marcelo “via” pode ser interpretada como uma metáfora do significado de ser professor, ou o lugar de origem de Marcelo.

Ao falar da sala dos professores, Marcelo expressa o seu intenso afeto por este lugar no qual “se o mundo aqui acabar tem que proteger essa sala” (linhas 96 e 97). Esta sala é, pois, o lugar de origem de Marcelo e nada de mal ali pode acontecer. Este é, pois, um lugar de permanência no qual as pessoas devem ser protegidas e amparadas. Aqui, Marcelo realiza e aumenta a força avaliativa do seu julgamento de estima social ao construir os professores como sendo capazes, como ele mesmo diz: “pessoas formadas aqui sabedoras de diferentes coisas” (linhas 97-99) que ele deseja tanto proteger.

Embora Marcelo mitigue o uso de “sempre” com “às vezes” (linha 95) ao se referir à forma como olhava para a sala dos professores, ele intensifica a sua avaliação de afeto mais adiante ao construir esta sala como uma metáfora do que significa ser professor. Nos discursos de Caroline e de Marcelo, portanto, vemos que os seus lugares de origem são incisivamente marcados por avaliações positivas de afeto e de julgamento. Para Caroline e Marcelo estes lugares são permanentes e eternizados pelo uso de “sempre.”

Excerto 3: Ana – “naturalmente a gente já fazia a troca”

13		mas quando a gente aprende uma língua estrangeira a gente
14		também aprende um pouco da cultura então o aluno chega
15		e já começa a ver qua::dros que se re- remontam àque-
16		no caso a Londres ou à Nova Iorque (risos) enfim
17		algum -a São Diego (risos) ou São Francisco algum
18		lugar que <u>re</u> meta aquele aluno ao ao inglês ele começa
19		começa a ver <u>sí</u> mbolos que são ligados ao inglês né
20		então (.) assim é:: há muito tempo atrás os cursos
21		tinham biblioteca (risos) né então ele entrava na
22		biblioteca ele tinha uma varieda::de de livros todos

23		todos em inglês desde o nível desde o nível mais
24		avança::do então o aluno era como como se ele
25		entrasse num mundo novo era como se quando ELE
26		ENTRASSE naquele naquele ambiente ele tivesse
27		colocando quase que o pé dele n- no país daquela
28		língua (.) né e talvez eu ache que isso era↑ uma
29		experi- era↑ uma experiência legal pra gente >porque
30		naturalmente a gente já fazia a troca a gente já
31		começava a pensar em inglês já começava a se
32		comunicar mais em inglês e o aluno também -que ele já
33		↑entrava ali já percebia que ele tinha entrado num
34		ambiente diferente eu acho que isso é é uma
35		experiência que era bacana<

Este excerto é a continuação da resposta de Ana a minha primeira pergunta sobre o que é um curso de inglês. No trecho que antecede este excerto, Ana me fala sobre a sua experiência em cursos de inglês e que nunca trabalhou com um curso que ensinasse outras línguas além do inglês. Ana me fala que o curso de inglês cria um ambiente em que o aluno vivencia o idioma, e assim a partir da linha 13, ela volta ao seu lugar de origem retratando o curso de inglês das suas primeiras vivências como professora.

Embora Ana não use a palavra “sempre,” como Caroline e Marcelo utilizaram, para tornar permanente este lugar, ela o situa “há muito tempo atrás,” recurso apontado por Tuan (2013) para conectar um tempo distante a um lugar igualmente distante em um processo de idealização deste lugar, mantendo-o lá “em um passado eterno” (Tuan, 2013, p. 150). Ana não fala somente de um tempo remoto, mas pontua em seu texto um lugar idealizado, e ainda, eternizado “fora do peso e da erosão do tempo” (Tuan, 2013, p. 152). Este é o lugar de onde ela vem; um lugar, que ainda que remeta à ideia de permanência, conjuga espaços de movimento e de descobertas, como podemos observar ao acompanharmos a forma como Ana descreve os movimentos de um aluno pelos espaços deste curso de inglês.

Os espaços do curso de inglês da memória de Ana podem ser interpretados como uma metáfora do que significa ser professora. É se movimentando por estes

espaços que poderíamos sentir este curso ilustrado como um lugar de descobertas com espaços compartilhados por professores e alunos por meio de avaliações de apreciação que acompanham a movimentação e os olhos do aluno pelo curso através do olhar de Ana nas linhas 18-35. A questão não é que lugar era esse, mas o que significa este lugar para a professora Ana e o que a cativa, como veremos adiante.

Para Ana era esse um mundo de cultura e dos objetos que a representam, portanto, um mundo muito visual em que o aluno “chega e já começa a ver” (linhas 14 e 15), “como se ele entrasse num mundo novo” (linha 26). Como Ana descreve, “era como se quando ELE ENTRASSE naquele ambiente ele tivesse colocando quase que o pé dele n- n país daquela língua (.)” (linhas 25-28). Não basta ver, pois o aluno não somente vê os quadros e os símbolos: ele “já começa a ver” (linha 15). É da descoberta dos objetos e da reação que estes objetos provocam que Ana fala. Entrar em um curso de inglês é descobrir um novo mundo e engajar-se afetivamente com “os livros todos todos em inglês” (linhas 22 e 23) e colocar “quase que o pé dele n- no país daquela língua” (linhas 27 e 28).

Em se tratando de descoberta, acho importante traçar um paralelo entre este trecho (linhas 25-28), em que Ana descreve o aluno como pondo os pés em um novo país, ou em uma nova terra, com uma narrativa de Tuan (2013) que descreve o momento em que uma mãe dos vales dos Apalaches coloca a criança que havia acabado de mamar no chão e a faz dar alguns passos com os pés descalços e lhe diz: “Esta é a sua terra, e já é tempo que você comece a conhecê-la” (Tuan, 2013, p. 175). Como um lugar, para Ana, o curso de inglês parece ser, paralelamente ao que diz Tuan, a terra em que o aluno precisa pisar, a terra que ele precisa descobrir e conhecer. O curso de inglês poderia ser interpretado como uma terra construída a partir da própria experiência de Ana, ou melhor, uma terra que valeu a pena explorar para ela quando ela me diz: “era uma experiência legal pra gente” (linha 29).

Importante ressaltar que Ana se inclui nesse processo quando ela fala das trocas entre alunos e professores em “naturalmente a gente já fazia a troca” (linha 30). Para Ana, o curso de inglês da sua origem é um lugar de gente e de acolhimento, em que professores e alunos se conectam através da “troca” (linha 30). Mas trocar o quê? Neste curso de inglês que cintila na memória de Ana, o

professor parece estar lá o tempo todo com o aluno e parece ocupar com ele este lugar comum. Deste modo, como acrescenta Augé, este é um lugar necessariamente histórico, que conjuga identidade e relação, e “cuja inscrição no solo ela compartilha com outros” (Augé, 2012, p. 53).

Esta análise sugere, portanto, que tal como Caroline e Marcelo, Ana aponta o seu lugar de origem por meio de realizações avaliativas positivas, e, mais especificamente no caso de Ana, por meio da apreciação em relação ao seu lugar de origem, tendo o curso de inglês de “há muito tempo atrás” (linha 20) como uma metáfora para o que significa ser professora. Ao que parece, Ana constrói este lugar de origem como sendo um lugar humanizado e de acolhimento, não somente para os alunos, mas sobretudo para si mesma.

Excerto 4: Marília – “me sinto uma observadora dos alunos”

31	Teresa	e pra você o que era ser professora naquela época?
32		o que que era <u>estar</u> em sala de aula?
33	Marília	é <u>era</u> e <u>ainda</u> é. estar em sala de aula para mim eu
34		sou uma observadora dos alunos me sinto uma
35		observadora dos alunos é:: eu gosto de entender o que
36		se <u>passa por</u> trás do desejo de querer aprender uma
37		língua antes de ensinar apenas uma língua ou como se
38		fala ou como se escreve ou como se entende é:: quais
39		são os motivos que passam por trás do aluno e:: isso
40		foi sempre algo que me motivava em cada turma que eu
41		entrava em cada sala que que eu entrava pra dar aula
42		e ainda é. n- nesse quesito eu continuo a mesma a
43		mesma pessoa.

Neste excerto, Marília me conta como era ser professora na época em que ela começou a trabalhar no curso onde hoje leciona há aproximadamente uma década. Contudo, Marília deixa bem claro logo no início da sua fala que ela não mudou a sua visão da profissão quando diz: “eu continuo a mesma pessoa” (linhas 42 e 43). Neste excerto, Marília realiza avaliações positivas de afeto e julgamento sobre o que “era e ainda é estar em sala de aula” (linha 33) na sua construção da sala de aula como o seu lugar de origem. Este é o lugar onde ela procura entender o que se passa com os seus alunos no processo de aprendizagem do inglês.

Marília realiza uma avaliação positiva de julgamento de estima social de si mesma logo no início com “para mim eu sou uma observadora dos alunos” (linhas 33 e 34), ou melhor, ela se diz capaz de enxergar os seus alunos de forma especial. Ela segue realizando avaliações positivas de afeto através de verbos como sentir, em “me sinto uma observadora dos alunos” (linhas 34 e 35) e gostar em “eu gosto de entender o que se passa por trás do desejo de querer aprender uma língua” (linhas 35 e 36).

Neste lugar de origem de Marília, podemos supor que tanto a professora quanto o aluno comungam de um mesmo afeto: o desejo. Este parece ser, pois, um lugar primordialmente construído por avaliações de afeto e de julgamento de estima social que podem se traduzir pelo prazer de exercer o magistério. O olhar de Marília ilustra um olhar capaz o bastante para tentar entender a complexidade de se aprender uma língua. Temos aí o afeto como um invólucro do seu olhar observador para os seus alunos e assim, Marília realiza uma avaliação de afeto de satisfação por buscar esta compreensão. Em uma avaliação de afeto de felicidade, Marília vai além dos seus alunos, pois ela deseja entender “os motivos que passam por trás do aluno” (linha 39).

Mais adiante, Marília complementa: “e:: isso foi sempre algo que me motivava em cada turma em cada sala que que eu entrava para dar aula” (linhas 39-41) realizando aí uma avaliação positiva de afeto em que ela interage com os espaços deste lugar. São espaços onde ela pode entrar, e, portanto, se movimentar, como ela diz: “em cada turma que eu entrava em cada sala que que eu entrava” (linhas 40 e 41). Ao entrar em cada turma, e vemos aí ‘cada’ como um aumento da força de quantificação das turmas em que ela entrava. Não era somente uma ou outra vez em que Marília se via motivada a observar os alunos, mas cada vez em que entrava em uma turma ou uma sala, isto lhe acontecia.

Assim como Caroline, Marcelo e Ana, Marília situa este lugar em um lugar eternizado e longínquo que “sempre” esteve lá. Esta sala de aula sempre existiu, e permanece na memória afetiva de Marília, muito embora ela também exista agora, porque é nela que Marília continua “a mesma pessoa” (linhas 42 e 43). Podemos concluir que a sala de aula que Marília constrói como o lugar de onde veio é um lugar onde ela podia (e ainda pode) ser a professora por gostar de entender os seus

alunos no que eles têm de mais complexo que é o que “se passa por trás do desejo de querer aprender uma língua” (linhas 35 e 36).

De qualquer maneira, tomando-se os excertos aqui analisados, poderíamos considerar que os lugares de origem dos professores participantes encontram-se alicerçados em avaliações positivas de julgamento, apreciação, e sobretudo de afeto, que perpassa todos os subsistemas da atitude e que se faz presente, ainda que realizado indiretamente, como pudemos ver. Esta análise sugere também que as avaliações positivas de afeto que emergem nos textos estão relacionadas ao desejo, seja o desejo de ser professora, de proteger os professores, ou de compreender o desejo de aprender dos seus alunos. Estas avaliações se encontram também relacionadas às interações dos professores com os alunos, ou à troca, como coloca Ana, ou com o que se passa por trás do desejo de aprender, como ocorre com Marília.

Importante também observar que em todos os excertos, um grande afeto se faz presente, e os lugares de origem aqui construídos parecem estar longe da erosão do tempo e desvinculados do mundo lá fora, e até mesmo distantes das questões monetárias, em geral presentes no mercado de trabalho, como coloca Marcelo quando diz que “não pensava tanto em dinheiro nessa época” (linha 100). Os olhares dos professores se fazem igualmente presentes: Marcelo olhava para a sala dos professores e os via com admiração; Caroline vê os professores que possuem as certificações que ela não tem; já Ana nos conduz pelos espaços do curso de inglês através do olhar de encanto do aluno. Marília observa atentamente os seus alunos. Em comum, todos os professores se valeram de recursos lexicais para construir os seus lugares de origem como eternizados no tempo em cujas cercanias a eles é permitido resgatar os laços afetivos com a profissão que escolheram. Neste lugar, Caroline se vê novamente diante do seu desejo de ser professora (Cf. excerto 1, seção 7.1) e Marcelo retorna admirado à sala de professores da sua memória (Cf. excerto 2, seção 7.1). Já Ana percorre mais uma vez os espaços do curso de inglês que um dia lhe cativaram (Cf. excerto 3, seção 7.1), enquanto Marília se reencontra com o desejo e o prazer de ensinar que a move (Cf. excerto 4, seção 7.1).

7.2

O (não) lugar para onde eu vim

Os quatro excertos aqui selecionados descrevem as primeiras impressões dos professores ao chegarem ao curso onde trabalharam ou onde trabalham. Como afirmei anteriormente, estas primeiras vivências aconteceram em momentos distintos para cada um dos professores, e, portanto, coube a mim interpretá-las, e, justamente por terem ocorrido em épocas diferentes, poderemos ver como os professores se sentem em relação ao mercado de trabalho como um (não) lugar. Seria este um lugar de pausa ou um não lugar de impessoalidade?

Excerto 5: Ana – “isso foi assim inesquecível

92	Teresa	você tem alguma experiência marcante em cursos de
93		inglês, alguma coisa que tenha marcado a sua prática
94		pedagógica?
95	Ana	com certeza. Eu comecei a trabalhar num grande curso
96		do Rio de Janeiro aqui na zona sul, comecei a
97		trabalhar em oitenta e oito e quando foi em noventa e
98		cinco, em noventa, no ano de noventa, esse curso
99		começou a investir em PAGAR para que os professores
100		FOSSEM à Inglaterra pra ficar um mês na Inglaterra
101		estudando pra poder ter contato [↑] com a cultura, com o
102		idioma, com as pessoas, visitar as escolas, conhecer
103		como que era a vida pra poder passar toda essa
104		cultura para os alunos, né [↑] em noventa e cinco eu fui
105		eu fui com um grupo de vários professores de várias
106		filiais porque é um curso grande então de várias
107		filiais foram mais ou menos uns trinta professores,
108		eu acho que de tudo que eu ouvi e vivi esse curso sem
109		sem sombra de dúvida isso foi assim inesquecível isso
110		foi muito foi muito bom. muito positivo. foram trinta
111		dias que a gente ficou lá estudando com tudo pago
112		com ah com o curso pago e a acomodação paga né [↑] a

113		passagem cada um pagou a sua. MAS foi mui::to bacana
114		foi muito bacana a <u>interação entre</u> os professores
115		porque >foram vários professores que a gente não
116		necessariamente conhecia< que a gente passou a
117		conhecer na via::gem <u>com</u> os professores que <u>lá</u> estavam
118		também tendo contato com a gente e com aquela cultura

Ana chegou a este curso de inglês há algumas décadas, e escolhi o seu relato para ser o primeiro a fazer parte da análise como um ponto de partida próximo do que foi o lugar de origem de Ana, um lugar com espaços de movimento com uma forte conexão cultural com os países de língua inglesa, como Ana descreveu no excerto 3 da seção anterior. Veremos a seguir como Ana constrói a sua chegada a este curso de inglês como um lugar de “vínculos que se dão através de movimento, através de sermos movidos pela proximidade dos outros” (Ahmed, 2004, p. 11), conforme vimos no capítulo 2. Ana não fala apenas de si, mas se refere frequentemente aos professores como “a gente” (linha 111), deixando emergir em seu discurso um curso onde se permite a coletividade e a união com os colegas. A experiência que ela relata nos remete a uma ideia do curso de inglês como uma entidade generosa que trata os seus professores de forma igualitária, e, portanto, justa, como veremos.

Em vista disto, vemos que Ana já inicia o seu relato com uma avaliação positiva de julgamento de estima social intensificada pelo aumento da sua voz. Este é um curso do qual ela pode depender financeiramente, pois “ele começou a investir em PAGAR para que os professores fossem à Inglaterra pra ficar um mês na Inglaterra” (linhas 99 e 100). Ana também intensifica esta avaliação positiva de julgamento de estima social nas linhas 111-113 ao dizer “a gente ficou lá estudando com tudo pago ah com o curso pago e a acomodação paga né↑”

Para Ana, é importante que este curso seja generoso e altruísta para com os professores, e de modo semelhante, ela constrói os professores como sendo igualmente confiáveis, pois “a passagem cada um pagou a sua” (linhas 112 e 113). Ana termina com “MAS foi mui::to bacana foi muito bacana a

interação entre os professores” (linhas 113 e 114) em uma realização positiva de julgamento de estima social dos professores. Para Ana, todos puderam depender uns dos outros, se unindo então em prol da viagem à Inglaterra, e igualmente, se beneficiando desta experiência.

Também chamam a atenção as quantificações em torno do tempo de estadia na Inglaterra, que foi de “um mês,” assim como a quantificação dos professores que fizeram a viagem, das filiais e do tamanho do curso. Ana justifica que foi com um grupo de “vários professores de várias filiais porque é um curso grande” (linha 106), e ela me diz também que foi com “mais ou menos uns trinta professores” (linha 107). Estas quantificações e intensificações sugerem que se trata de um curso de grande porte com muitos professores e muitas filiais, mas que mesmo assim, o que aumenta a força avaliativa positiva tanto em relação ao curso como em relação aos professores que foram nesta viagem. Ressalto também o que os professores fizeram na viagem: eles puderam estudar, puderam ter contato com a cultura, com o idioma, puderam visitar as escolas, conhecer como que era a vida lá, e Ana justifica que tudo isto era “pra poder passar toda essa cultura para os alunos né ↑” (linhas 103 e 104).

Vemos que existe uma movimentação dos professores nos espaços do curso, ainda que fosse em uma viagem à Inglaterra. Nas linhas 108 a 110, Ana avalia positivamente a sua experiência no campo do afeto em “eu acho que de tudo que eu ouvi e vivi esse curso sem sem sombra de dúvida isso foi assim inesquecível isso foi muito foi muito bom. muito positivo.” Aqui Ana se posiciona como quem ouviu e viveu esta experiência em “tudo que eu ouvi e vivi” (linha 108), e mais ainda, ela organiza o espaço através dos seus sentidos. Como afirma Tuan (2013), embora dependamos da nossa visão para organizar o espaço, os demais sentidos, e, aqui especialmente a audição, “ampliam e enriquecem o espaço visual.” Para Tuan, “o som dramatiza a experiência espacial” (Tuan, 2013, p. 26); portanto, não podemos ignorar o poder cognitivo dos sentidos, e indo mais além, os afetos neles contidos.

É, pois, com os sentidos que Ana experienciou esta viagem, que por sua vez, estava contida no lugar que era o curso de inglês. Ana, portanto, nos fala de um lugar dentro de um lugar, ou melhor, ela fala dos espaços que o curso de inglês oferece. Estes eram espaços que extrapolavam as paredes do curso e se abriam a novas experiências para os professores. Todos se movimentavam por estes espaços

porque era permitido a eles se moverem. Eles não foram apenas estudar na Inglaterra, mas também fizeram uma série de coisas, que “sem sombra de dúvida isso foi assim inesquecível” (linha 109).

Vimos que no excerto anterior, Ana constrói o curso de inglês como um lugar de espaços para descobertas e trocas entre ela e o aluno. Neste curso, era permitido ver, entrar e pôr os pés em um mundo novo. Aqui, Ana nos conduz à Inglaterra, não como um país, mas sim como um espaço do curso de inglês no qual era permitido a ela realizar trocas com os demais professores, e ainda incluir os alunos. Para Ana, esta interação entre professores e alunos é o significado de ser professora. Mais uma vez este é um espaço humanizado, confiável e intensamente afetivo das suas primeiras vivências naquele curso, e como ela mesma expõe, “foi a primeira vez que fui à Europa” (linha 119). Ana quantifica esta vez como sendo a “primeira.” Na minha interpretação, o afeto de Ana não se dirige somente a sua primeira ida à Europa, mas também ao curso de inglês que lhe proporcionou esta experiência. A Europa da qual fala Ana não se apresenta como um continente separado do Brasil por um oceano, mas sim como um espaço de afeto do curso de inglês.

Excerto 6: Marília – “eu fiquei encantada com aquilo”

1	Teresa	gostaria de saber é:: há quanto tempo você trabalha
2		lá e porque que você foi trabalhar lá especificamente
3		nesse curso de inglês
4	Marília	há oito anos eu trabalho lá e:: eu trabalhava no
5		nesse outro curso é:: desde 1985 e tinha uma carga
6		horária muito grande e já estava praticamente
7		estabelecida. a razão que me fez trocar foi foi
8		abraçar novos desafios mesmo tendo a ciência que eu
9		ia ter uma redução salarial mas m- me encantava a
10		ideia de de aprender uma nova maneira de dar aula
11		sem ser a metodologia audiolingual que eu estava
12		trabalhando por muitos e muitos anos.
13	Teresa	e pra você quando você começou a trabalhar lá o que
14		o que mais te encantou né? porque você foi com uma

15		expectativa né de abraçar uma nova metodologia e o
16		que que te encantou <u>no início</u> quando você começou a
17		trabalhar lá?
18	Marília	<u>além</u> do fato d'eu aprender coisas que eu nunca tinha
19		sido exposta antes o que mais me encantou foi a
20		valorização que o profissional <u>tinha</u> é:: logo nas
21		primeiras semanas no primeiro mês que eu cheguei a
22		empresa havia recebido o uma premiação de de uma
23		premiação nacional e <u>todos</u> os funcionários ganharam
24		um cartãozinho com no::me e uma um pequeno presente
25		pelo seu trabalho pela sua engajamento na empresa e
26		eu fiquei encantada com aquilo além de todos os outros
27		é ajudas que eu recebia não só dos colegas de
28		profissão mas também d- da coordenação pedagógica, da
29		direção todos trab- to- uma união que eu não <u>via</u> antes
30		não havia essa sensação de competitividade.

Este excerto se inicia com as razões pelas quais Marília decidiu trabalhar no curso onde ela se encontrava. Marília justifica que, apesar de estar ciente de que teria “uma redução salarial,” (linha 9), o que a levou a dar aulas neste curso de inglês foram a ideia de “abraçar novos desafios” (linha 8) e a “ideia de aprender uma nova maneira de de dar aula” (linhas 9 e 10). Interessante observar que é no abraço que Marília transforma este curso em um espaço de movimento, espaço este no qual seu corpo se lança para a frente em uma comunhão com o desconhecido. Aqui podemos sentir em Marília a necessidade de movimento e liberdade mesmo quando “já estava praticamente estabelecida [no outro curso]” (linhas 6, 7).

Porém não é este um espaço que Marília apenas ocupa. Ela organiza o espaço do curso de inglês abraçando-o e assim lhe impõe um esquema centrado no seu eu, cuja presença lhe dá o poder de transcender o presente e lançar-se para a frente, ou a futuro, dando a este espaço uma dimensão temporal (Tuan, 2013). Abraçar é, além de tudo, e, primordialmente, sentir o outro através do tato, da visão e do olfato. Como continua Tuan, é através das nossas experiências sensoriais que construímos os nossos sentimentos mais intensos pelo espaço. Assim, com a força do desejo de experienciar coisas novas, Marília se lança e organiza este espaço ainda desconhecido como um futuro de esperança, ainda que ela precise abrir mão

da segurança do curso de inglês anterior. Marília está encantada, e é sobre este encantamento que falaremos a seguir.

O que se segue neste excerto é a justificativa de Marília para o seu encantamento, palavra que nos remete a um feitiço, um deslumbramento com o lugar, e, notadamente, uma avaliação positiva de afeto de satisfação como uma reação ao lugar. O lugar do qual Marília fala não é aquele onde ela aprendeu coisas novas tão somente, pois ela vai além: é um lugar que já começa demarcado por uma avaliação positiva de julgamento de estima social, ou seja, o curso se mostra leal aos seus funcionários. Marília me conta que quando o curso recebeu uma premiação nacional, “todos os funcionários ganharam um cartãozinho com no::me e uma um pequeno presente pelo seu trabalho pela sua engajamento na empresa” (linhas 23-25). Vemos também que Ana não se coloca na primeira pessoa como a recipiente do “pequeno presente” da empresa, mas diz que “todos os funcionários ganharam” este presente, e assim como vimos em Ana (Cf. excerto 5, seção 7.2), destaco aqui a importância que Marília dá à coletividade e à atitude da empresa em contemplar todos os funcionários.

Não há como negarmos, contudo, as relações de poder que subjazem o “pequeno presente” e o “cartãozinho” com o nome que Marília e “todos os funcionários ganharam” (linha 23). Quando Marília diz que todos ganharam um “cartãozinho com no::me e uma um pequeno presente pelo seu trabalho pela sua engajamento na empresa” (linha 24 e 25), no meu entendimento, ela se alinha a essa relação de poder que permeia o seu encantamento, sentimento este construído com base em um sistema de valores e em determinadas relações sociais na empresa que “influenciam profundamente como e quando emoções particulares são construídas, expressadas, e comunicadas” (Zembylas, 2004, p. 186).

O alinhamento de Marília às políticas emocionais às quais se refere Zembylas (2004) pode ser interpretado como estando centrado no uso do diminutivo em “cartãozinho,” que mais do que seu significado literal, carrega um forte significado afetivo do carinho que Marília sente que recebeu, que pode ser tomado como um ‘ato de delicadeza’ da empresa para com ela. Marília realiza uma avaliação positiva de afeto deste cartão. No meu entendimento, embora ela se refira aos presentes que recebeu, é nela que se opera esta afeição, ou como se ela se

sentisse capturada por ele, pois este cartão lhe confere um sentimento de singularidade.

Sentindo-se única, ao mesmo tempo em que se sente parte de uma comunidade unida pelo reconhecimento e gratidão da empresa na forma de presentes, Marília retribui este gesto com igual gratidão, algo que lhe é permitido segundo as regras emocionais. Dito isto, Marília então realiza mais uma avaliação positiva explícita no campo do afeto: ela ficou “encantada com aquilo” (linha 26). De forma similar, o alongamento da sílaba em “no::me” pode ser interpretado como um recurso fonológico que aumenta a força e intensifica a avaliação positiva de afeto contida nesta palavra.

Marília, no entanto, vai além. Não foi apenas o “pequeno presente” e o “cartãozinho” que “todos os funcionários receberam.” Marília me fala sobre “as ajudas,” no plural, que ela recebia e elenca os diferentes grupos de quem recebia ajuda, intensificando lexicalmente a sua avaliação positiva explícita de julgamento de estima social. Podemos entender o quanto ela podia depender de todos ali por meio da coletividade e do coleguismo entre, não só os professores, mas também da direção e da coordenação pedagógica: “as ajudas” que ela recebia “não só dos colegas de profissão mas também d- da coordenação pedagógica, da direção todos trab- to-“ (linhas 27-29). Marília realiza uma avaliação explícita no campo do julgamento em relação ao curso como um lugar de união e solidariedade entre as pessoas em “uma união que eu não via antes” (linhas 27-30).

Ademais, de acordo com as escolhas lexicogramaticais realizadas por Marília, entendo que o lugar do qual ela fala consiste também de espaços por onde ela pode mover-se dentre os funcionários, a coordenação pedagógica, os colegas de profissão e a direção, que ela situa lado a lado sem entre eles projetar nenhuma distância espacial. De todos ela recebe “ajudas” (linha 27). Porém, se o lugar do curso de inglês para Ana (Cf. excerto 5, seção 7.2), no início da sua trajetória, conforme vimos anteriormente, é a Inglaterra, para Marília, imagino que este lugar poderia incluir os espaços da sala dos professores, os corredores e as salas da coordenação.

Vemos que Marília, além de construir o curso de inglês de outrora através do seu encantamento, parece se referir a ele como um lugar que unia todo o corpo docente, a coordenação pedagógica e a direção por meio das “ajudas” nas suas

avaliações positivas de estima social, destacando assim a importância das relações humanas no seu local de trabalho onde ela ali se sentia cuidada. Para Marília, este era um lugar habitado por pessoas confiáveis, ou, conforme Tuan (2013, p. 168), um lugar íntimo “onde encontramos carinho, onde as nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem espalhafato.”

Contudo, precisamos nos atentar que o relato de Marília parece situar este curso de inglês como um lugar, comparado a outros cursos de “antes,” ou melhor, não lugares da “solidão e similitude,” (Augé, 2012, p. 95) em que todos precisavam ser igualmente competitivos para atender as demandas sempre urgentes do presente quando ela me diz que era “uma união que eu não via antes. não havia essa sensação de competitividade” (linhas 29 e 30) em uma realização de avaliação positiva implícita de afeto de segurança.

A palavra “sensação” escolhida por Marília para falar da competitividade inexistente naquele lugar também carrega em si um afeto no sentido de uma percepção sensorial que se dá no corpo como resposta a estímulos externos. Marília torna explícito este ‘sentir o lugar com o corpo,’ a competitividade. Assim, entendo que, na sua percepção, o curso se configurava como um lugar que não lhe afligia corporalmente, e cujos desdobramentos veremos mais adiante.

Opondo-se ao encantamento do lugar onde ela estaria chegando, poderíamos, portanto, pensar no não lugar de onde Marília já vinha, como vemos na linha 30 de um “desencantamento da escola” (Demailly, 2001 *apud* Laval, 2019, p. 197). Neste contexto bastante competitivo, como aponta a socióloga francesa Lise Demailly, a busca pela “qualidade total” acaba desencadeando constantes mensurações do desempenho do professor gerando assim uma ética profissional que abrange a sua prática, que valoriza determinadas emoções e “estabelecem princípios para conduzir e julgar as suas vidas profissionais (Zembylas, 2004, p. 188).

Excerto 7: Caroline: “agora eu tava sendo A PROFESSORA”

227	Teresa	foi o primeiro curso de inglês que você deu aula?
228	Caroline	foi. foi o primeiro.
229	Teresa	e como é que você se sentiu entrando nesse
230		curso de inglês?
231	Caroline	ah eu me senti bem importante hhh
232	Teresa	por que?
233	Caroline	ah porque sei lá né↑
234		é é eu acho que é:: não sei explicar mas foi foi
235		diferente assim um sentimento de <u>começar</u> a dar aula
236		porque eu já tinha tido essas experiências mas
237		normalmente eu fui professora <u>assistente</u> mas tinha um
238		outro professor titular pra meio que me auxiliar então
239		agora eu tava sendo A PROFESSORA sendo A [TEACHER]
240	Teresa	[hum-hum]
241		então assim foi tudo muito no::vo muito assim
242		descoberto::tas e assim primeira aula foi aquela
243		loucu::ra os PAIS levaram os alunos na sala e eu meu
244	Caroline	deus do céu.
245	Teresa	[hhh]
246	Caroline	mas foi tranquilo assim foi muito natural e eu tive
247		muito apoio recebi muito apoio do as coordenadoras
248		então.

Caroline inicia a sua resposta a minha pergunta realizando uma avaliação positiva de afeto ao descrever o início da sua trajetória no curso onde atua como sendo o primeiro lugar em que trabalhou em “eu me senti bem importante” (linha 240). A chegada de Caroline a este curso pode, portanto, ser interpretada como tendo sido um evento marcante, que, por sua vez, contrasta com a sua experiência em uma avaliação de julgamento de estima social de normalidade em “normalmente eu fui professora assistente” e em “mas tinha um outro professor titular pra meio que me auxiliar” (linhas 246 e 247).

Contrastando com a sua experiência anterior, Caroline constrói o curso como um lugar de realização do sonho de ser professora, como ela colocou em “eu sempre quis ser professora.” No meu entendimento, a escolha do artigo definido ‘a’ como atributo de ‘professora’ e “teacher,” intensificam a importância que Caroline

deu a si lá no início deste excerto, pois ela agora se identifica, não como sendo uma professora qualquer (dentre tantas outras), mas sim “A PROFESSORA sendo A TEACHER” (linha 248). Portanto, Caroline é o que ela sempre quis ser. Ela mesma afirma no excerto 1: “NA VERDADE EU QUER- EU SOU ASSIM eu sempre quis ser professora” (Cf. excerto 1, linhas 163-164). Porém, mais do que isto, as escolhas lexicais de Caroline sugerem que, por se sentir única e importante, é possível que ela tenha experienciado o curso de inglês como um lugar que lhe possibilita se sentir orgulhosa.

Contudo, mais adiante, esta grandeza e o sonho contrastam à medida que Caroline se aproxima da sala de aula. “Foi tudo muito novo muito assim descobrir::tas” (linhas 250 e 251), diz ela em uma avaliação negativa de julgamento a respeito do curso. As coisas parecem não ter acontecido da forma como ela esperava, e ela intensifica a sua avaliação negativa quando ela chega à sala de aula, “e assim primeira aula foi aquela loucu::ra os PAIS levaram os alunos na sala e eu meu deus do céu” (linhas 250-253).

Vemos que as escolhas lexicais de Caroline para descrever a sua chegada ao curso vão se intensificando partindo de “não sei explicar,” “diferente,” “muito novo” e “muitas descobertas” até chegar “àquela loucura” e “meu deus do céu,” em uma tensão crescente. No entanto, ao final do seu relato, esta tensão contrasta com uma avaliação positiva de julgamento de estima social de capacidade de si mesma em “mas foi tranquilo assim foi muito natural” (linha 255). A seguir, Caroline explica: “e eu tive muito apoio eu recebi muito apoio do as coordenadoras” (linhas 255 e 256) em um julgamento de estima social a respeito do curso, ou melhor, de quão pacientes e solícitas as coordenadoras foram com Caroline.

Ao final deste excerto, Caroline parece estar se julgando capaz de agir como “A PROFESSORA” (linha 248) e não como “professora assistente” (linha 246) que ela anteriormente foi. Este contraponto pode ser interpretado como estando alinhavado à ideia de poder que ser a professora confere à Caroline, e, atrelado a este poder, à ideia de controle das emoções. Na sala de aula, “A PROFESSORA” Caroline se depara com um lugar de descontrole das suas emoções em que ela “meu deus do céu” (linhas 252 e 253). Já ao final, como uma possível conclusão do seu relato, Caroline reestabelece o controle das emoções com a escolha do léxico “tranquilo” e “natural” em “mas foi tranquilo assim foi

muito natural” (linha 255) que ela usa para realizar um julgamento positivo de si própria, porém, não sem o apoio das coordenadoras.

Obviamente, o curso de inglês não é a sua casa, mas devemos levar em conta que os professores investem muito daquilo que são e que sentem no seu trabalho, e consequentemente nas interações com os seus alunos e colegas, abolindo as fronteiras entre as suas vidas pessoais e profissionais (Nias, 1996). Assim como Ana e Marília, Caroline não parece trazer no seu discurso um curso de inglês com muitos espaços físicos por onde pode transitar, mas sim como um lugar onde ela pode ser alguém. Na minha interpretação, portanto, Caroline ganha espaço na medida em que ela pode ser “A PROFESSORA,” “A TEACHER (linha 248).” Porém, de acordo com o que foi discutido anteriormente, atrelada a estas duas palavras, figura a ideia do senso comum de poder e de controle que, como professora, Caroline pode exercer. Não se trata, no entanto, de um controle somente sobre o que e como ensinar ou sobre os alunos, mas também um controle emocional que ela precisa exercer sobre si mesma, conforme sugerem os dados.

A este respeito, Zembylas (2002, p. 201) afirma que as emoções “corretas” significam profissionalismo, e por correto, na análise aqui feita, poderíamos supor que quando Caroline diz que foi tudo ‘tranquilo’ e ‘muito natural,’ ela regula as próprias emoções e aponta para aquelas que seriam bem mais aceitas do que um “meu deus do céu,” que poderia se traduzir por sentimentos de frustração e de desespero, sentimentos estes antagônicos ao que se espera no contexto educacional.

O lugar para onde Caroline foi poderia ser compreendido como um lugar no qual ela encontra espaço para exercer a sua subjetividade e realizar o sonho de ser a professora com a importância que ela atribui ao cargo. Contudo, este é um lugar onde ela deve seguir “regras emocionais” (Zembylas, 2002, p. 2) segundo as quais, sentimentos de descontrole não são bem-vindos, e eis a razão pela qual Caroline ressignifica a sua primeira experiência em sala de aula, alinhando a ideia de tranquilidade e de naturalidade ao apoio das coordenadoras, como que reestabelecendo a normalidade através da ajuda institucional.

Excerto 8: Marcelo – “eu me senti totalmente jogado assim”

261	Teresa	e aí como é que foi o seu começo lá? o que você achou
262		do Curso B quando você em[trou]?
263	Marcelo	[olha] eu:: me jogaram pra::
264		inicialmente eu não sabia que eu ficar mais perto do
265		bairro K que eu tinha colocado mais pro Rio até porque
266		eu () depois que eu tomei um gostinho de fazer coisas
267		no Rio a partir do Bairro J eu queria ter a minha vida
268		mais pra lá mesmo assim me jogaram pro bairro L
269		acredito que por uma <u>questão</u> financeira mesmo porque
270		pra eles é mais barato jogar pra perto pela questão da
271		passagem e Aí eu fui eu tiv- lembro da minha primeira
272		conversa com a essa não essa já foi no final porque as
273		diretoras trocam muito tem muita rotatividade. aí: ela
274		então:: “me dá a sua disponibilida:de e tal” e <u>ni:sso</u>
275		já tinha tido reunião com o pessoal do mestrado eu já
276		sabia mais ou menos quais são os dias que eu tinha pra
277		aula aqui é:: só que aí ela falou eu dei a minha
278		disponibilidade pra ela falei inicialmente eu tinha
279		dado sexta-feira mas ela queria que eu pegasse o maior
280		número de turmas possível aí:: eu tive que abandonar
281		uma turma durante o semestre porque tinha uma matéria
282		obrigatória no mestrado e aquilo é:: diferentemente do
283		HELP que eu só tinha no máximo duas ou três turmas eu
284		passei a ter várias turmas.e as turmas, principalmente
285		formadas por adolescentes E <u>crianças</u> que é um público
286		que a minha formação <u>não</u> me <u>preparou</u> em nada sabe ↑ eu
287		me senti totalmente jogado assim o que eu vou fazer
288		aqui agora sabe? e:: eram crianças de tipo oito, sete,

Diferentemente de Ana, Marília e Caroline, (Cf. excertos 5, 6 e 7, seção 7.2), Marcelo se sentiu “totalmente jogado assim” (linha 287) quando começou a trabalhar neste curso. Já ao responder a minha pergunta, através de uma metáfora (me jogaram), Marcelo realiza uma avaliação negativa de afeto que demonstra a sua insegurança em “olha eu me jogaram pra inicialmente eu não sabia que eu ia ficar mais perto do bairro K” (linhas 263 e 264), pois ele havia optado por trabalhar mais próximo ao Rio de Janeiro. As escolhas lexicogramaticais de Marcelo aqui podem estar nos conduzindo a um não

lugar no qual ele não pode permanecer, e onde tampouco se sente cuidado ou acolhido, mas sim arremessado e confuso.

Este ‘sentir-se jogado’ de Marcelo é intensificado pelas repetições do verbo ‘jogar’ ao longo deste excerto, no qual ele descreve como foi o processo de escolha da filial onde trabalharia e das turmas que teria. Na linha 263, Marcelo diz “[olha] eu:: me jogaram pra:: inicialmente eu não sabia que eu ficar mais perto do bairro K,” nas linhas 264 e 265, Marcelo afirma que “para eles é mais barato jogar pra perto pela questão da passagem,” enquanto nas linhas 270 e 271, ele se sentiu “totalmente jogado assim o que eu vou fazer agora sabe?” Marcelo ainda contrasta o verbo ‘jogar,’ que é o que fazem com ele, com avaliações de afeto no campo do desejo em “eu tinha colocado [minha escolha de filial] mais pro Rio” (linha 265), em “eu tomei um gostinho de fazer coisas no Rio” (linhas 266 e 267), e em “eu queria ter a minha vida mais pra lá” (linhas 267 e 268), “mas mesmo assim me jogaram pro bairro L” (linha 268).

Já neste começo, podemos supor que Marcelo se sente como um usuário de um não lugar, ou como um passageiro transitando em uma sala de embarque de um aeroporto qualquer sendo direcionado para aqui ou para lá, para esta fila ou aquela, tal como descreve Augé (2012). Marcelo acredita ser “uma questão financeira mesmo” (linha 269) e intensifica a sua proposição com o advérbio “mesmo.” Marcelo justifica que é “porque é mais barato jogar pra perto pela questão da passagem” (linhas 270 e 271). Percebo que ele tem dificuldade para se lembrar com qual diretora discutiu sobre a escolha da filial, que é quando ele realiza uma avaliação negativa de julgamento de estima social sobre as diretoras em “as diretoras trocam muito tem muita rotatividade” (linha 273).

Neste não lugar, Marcelo não consegue negociar seus horários ou sequer formar vínculos com as diretoras e ele ainda é solicitado a se afastar das suas “preocupações de véspera” (Augé, 2012, p. 94), pois lá, como segue o autor, as demandas do presente se tornam sempre urgentes. Destaco que o não lugar se instaura para Marcelo, restando a ele escolher se deseja se lançar como “objeto de uma suave possessão, à qual se abandona com mais ou menos talento ou convicção,” (Augé, 2012, p. 95), ou se resiste a esta interpelação. Entendo que as avaliações de Marcelo apontam movimentos de resistência. Portanto, o lugar onde

Marcelo se viu não se lhe oferecia como um lugar onde ele tivesse reconhecidos os seus demais compromissos, pois ela [a diretora] “queria que eu pegasse o maior número de turmas possíveis” (linhas 279 e 280)

Em mais um movimento de resistência de Marcelo, na linha 274, destaco o emprego do discurso direto, que é um elemento fortemente avaliativo realizado na voz da diretora, que interpreto como sendo uma intensificação do desejo e da voz de comando do curso, ou a relação de poder a qual o curso submete Marcelo. Esta relação de poder desigual emerge mais adiante na linha 279 em “mas ela queria que eu pegasse o maior número de turmas possível” (linhas 279 e 280). Na verdade, a diretora não queria que Marcelo pegasse muitas turmas, mas sim “o maior número de turmas possível,” intensificando através da maximização, e assim aumentando a força do poder do curso, que na minha interpretação trata-se de uma avaliação negativa de julgamento de estima social a respeito da diretora do curso, que parece apressada e impaciente na visão de Marcelo.

Marcelo segue relatando os conflitos entre o seu trabalho no curso e as suas obrigações no mestrado em “eu tive que abandonar uma turma durante o semestre porque tinha uma matéria obrigatória no mestrado” (linhas 280-282). Aqui, destaco a escolha do verbo “abandonar,” e acho interessante que Marcelo, sentindo-se desamparado, igualmente sinta que estava desamparando a sua turma no curso. Marcelo ainda contrasta “o maior número de turmas” que ele teve que ‘pegar’ com o “no máximo duas ou três turmas” (linha 283) que ele tinha no curso HELP onde trabalhou anteriormente. Esta repetição lexical nos oferece um contraponto entre o primeiro curso, que era para ele um lugar, e este, um não lugar, onde a palavra “máximo,” que no curso anterior era uma avaliação positiva do número de turmas” neste não lugar se torna uma avaliação negativa.

Na linha 284, Marcelo me diz que passou a “ter várias turmas,” e assim, aumenta a força de quantificação das turmas que ele tinha, porém em uma avaliação negativa de afeto de insatisfação, que se repete quando ele diz que as suas turmas eram “principalmente formadas por adolescentes E crianças que é um público que a minha formação não me preparou em nada sabe↑” (linhas 284-286). Me parece que Marcelo deixa transparecer a sua insatisfação. De forma bastante contundente, através de avaliações de julgamento de estima social acerca das turmas e das crianças, que, segundo Marcelo, é um

público que ele pouco compreendia. Entendo, porém, que Marcelo estaria, na verdade, avaliando indiretamente o curso, o qual seria responsável por lhe designar estas turmas. Podemos notar mais uma vez a intensificação através do aumento da voz em “não” e da escolha lexical de “em nada,” com alta gradação que aumenta a força em “a minha formação não me preparou” (linha 286).

É possível notar o afeto que permeia este excerto em realizações explícitas ou implícitas nas avaliações que ele faz de si, do curso e da diretora e que parecem apontar na direção de este curso de inglês como um não lugar, e da mesma forma que Marcelo iniciou o seu discurso, ele conclui: “sabe eu me senti totalmente jogado assim o que eu vou fazer” (linhas 286 e 287) intensificado pela repetição lexical do verbo “jogar” e pelo uso do advérbio “totalmente,” que aumenta ainda mais a força deste sentir-se “jogado.” Nesta avaliação explícita de afeto de insegurança, assim como ao longo do seu texto, Marcelo deixa emergir o sofrimento emocional que sentiu ao entrar neste curso, um não lugar.

Ao contrário de Ana, Marília e de Caroline, que se viram em lugares que investiam nos professores e pagavam para eles viagens (Cf. excerto 5, linhas 99 e 100), e nos quais os funcionários ganhavam presentes, recebiam “ajudas” (Cf. excerto 6, linhas 23-29, p. 128) e “apoio das coordenadoras” (Cf. excerto 7, linhas 255-256), Marcelo se viu em um não lugar com muitas demandas que lhe dizia “me dá” (linha 274), que lhe dizia “queria” (linha 279), e que o jogava para lá e para cá. No discurso de Marcelo, parece ser latente a ausência de espaço para ele se mover, pois ele não podia escolher sequer a filial onde iria trabalhar. O único espaço, ou talvez um não espaço, fosse para onde Marcelo se sente arremessado.

7.3

O (não) lugar onde estou

Na primeira seção deste capítulo, visitamos os lugares de origem dos quatro professores participantes, que seria um lugar de entrelaces dos significados e dos afetos em relação ao que é para eles ensinar. Na segunda seção, acompanhamos estes professores ao chegarem aos cursos de inglês, ou melhor, o mercado de trabalho, e através dos seus olhares, pudemos sentir estes cursos como (não) lugares e espaços. Nesta seção, chegamos ao fim da nossa trajetória: os (não) lugares onde se encontravam os quatro professores participantes no momento dos nossos encontros. Veremos como estes professores se vinculam afetivamente aos cursos de inglês, e, como, os seus olhares para estes (não) lugares e as suas emoções emergem nos seus discursos.

Excerto 9: Ana – “já não viam mais como escola eles viam como uma empresa e uma empresa injusta”

400		tinha:: hoje em dia é diferente eu tenho certeza de
401		que o professor que trabalha hoje nessa escola não tem
402		mais essa visão mas NAQUELA época a visão era AQUELA
403		escola então aquele professor ele não conseguia se ver
404		em OUTRO ↓ lugar ↓ ele só conseguia se ver ali. então no
405		início os PRIMEIROS que foram mandados embora foi assim
406		foi muito era dilacerante como se você tivesse
407		arrancando um pedaço de dentro de você. depois aquilo
408		se repetiu <u>tanto</u> que <u>depois</u> a gente meio que entrou no
409		automático. aquilo apesar de ser um clima ruim
410		desagradável de ninguém gostar mas NATURALMENTE as
411		pessoas foram mudan::do já foram mais não dando tanto
412		valor assim já é é por exemplo, era era estimulado que
413		o professor NÃO trabalhasse noutro lugar trabalhasse
414		SOMENTE lá.
415	Teresa	eu lembro disso.
416	Ana	SOMENTE lá. e depois os professores começaram trabalha
417		aqui trabalha ali () porque se fosse mandado embora
418		JÁ tava em outro luga::r e os professores começaram a
419		querer seguir uma carreira acadê::mica de fazer
420		mestrado e doutorado pra ir pra ou- pra ir pra Pedro

421		II pra universidade ganhar <u>outros</u> espaços porque já
422		sabia que aquele espaço NÃO era mais aquele espaço
423		confiá::vel aquele espaço educacional aquele espaço
424		que valoriza::va os seus professores já não era mais
425		então TODA a relação a relação dos professores com a
426		escola eles já não viam mais como escola eles viam
427		como uma empresa e uma empresa injusta. então toda a
428		relação já tava modificada e aí como começou a t- ter
429		uma <rotatividade muito grande> isso afetou até os
430		relacionamentos porque os relacionamentos já não eram
431		mais TÃO aqueles laços assim sabe tipo assim que uma
432		professora tinha filho outra professora era madri::nha
433		aque- aqueles la- todo mundo ia no

Nos dois primeiros excertos (Cf. excerto 3, seção 7.1, p. 119 e excerto 5, seção 7.2), Ana descreve o curso de inglês onde trabalhou como um lugar acolhedor e confiável. Neste excerto, ela relata como as mudanças ocorridas nas políticas de gestão do curso, que acarretaram em demissões dos professores com mais tempo de casa, a afetaram e afetaram os demais professores. Seu relato é cronologicamente organizado em diferentes momentos entrecortados uns pelos outros, mas que poderiam ser divididos em quatro: um primeiro e breve instante em que Ana fala sobre como são os professores que lá estão hoje, um segundo espaço no tempo que antecede as mudanças sofridas pelos professores, um terceiro período no qual Ana relata a ruptura com as antigas políticas, e um quarto momento no qual estas novas práticas de gestão já haviam sido implementadas. Em um relato entrelaçado por avaliações de afeto e julgamento, Ana vai nos conduzindo do lugar para um não lugar onde ela de repente se viu, como aponta a análise a seguir.

No primeiro momento deste excerto, Ana compara os professores que trabalharam neste curso com os professores que hoje lá trabalham. Nas linhas 400 e 401, ela marca a diferença entre o presente e o passado como se referindo a dois lugares distintos: “hoje nessa escola” (linha 401), que marca o presente, e “NAQUELA escola” (linhas 402 e 403), que marca o momento que antecede as

mudanças nas políticas de gestão do curso. Interpreto o aumento da voz de Ana em “NAQUELA” como um elemento muito forte de afeto que distingue aquele lugar de acontecimentos marcantes deste lugar onde “hoje em dia é diferente eu tenho certeza de que o professor que trabalha hoje nessa escola não tem mais essa visão” (linhas 401 e 402). Ana faz uma avaliação negativa de julgamento de estima social, segundo o qual o professor não consegue se relacionar com este lugar como o professor de outrora se relacionava.

Ana explica logo adiante o que significa “essa visão” quando me diz que “aquele professor ele não conseguia se ver em OUTRO lugar ele só conseguia se ver ali” (linhas 403 e 404), em uma realização de avaliação positiva de afeto no campo da segurança do professor, no sentido de que aquele seria um lugar único, e portanto especial pelo qual ele nutria um “sentimento profundo” (Tuan, 2013, p. 175). Como professora “NAQUELA escola,” poderíamos supor que Ana fala de si e dos seus sentimentos. Aquele seria para ela um lugar no qual lhe era permitido sentir-se daquela forma, como ela explica nas linhas 412 e 413 em “era, era estimulado que o professor NÃO trabalhasse noutro lugar trabalhasse SOMENTE lá.” Esta pode ser interpretada como uma avaliação positiva de Ana em relação ao curso, que estimulava a permanência. Aqui temos então uma avaliação positiva de julgamento de estima social a respeito deste curso, em que o aumento da voz de Ana em “NÃO” e “SOMENTE” intensificam esta avaliação positiva, se considerarmos a sua avaliação a respeito do professor, igualmente positiva.

Um olhar mais atento para estas duas avaliações acima poderia nos trazer um forte elemento de afeto realizado nas escolhas lexicogramaticais de Ana ao falar do professor que só “conseguia se ver ali” e do curso, que o estimulava a trabalhar “SOMENTE lá.” Estes elementos apontam para uma relação de lealdade mútua que existia entre os professores e a instituição, e também para a possibilidade do curso como um lugar (Tuan, 2013), porém, que vai se transformando em um não lugar quando Ana começa a falar do grande número de demissões que começaram a ocorrer, como veremos a seguir.

Vimos que no primeiro momento, Ana fez uma comparação entre os professores que hoje trabalham neste curso e os professores que lá trabalhavam, talvez como um preâmbulo para este segundo momento, que diz respeito ao início

da implementação das novas políticas de demissões do curso, que afetou, sobretudo, os professores que detinham os maiores salários, e que eram, justamente, os mais antigos. Ana inicia esta parte do seu relato com “então no início os PRIMEIROS que foram mandados embora foi assim foi muito era dilacerante” (linhas 405 e 406). Nesta avaliação negativa de afeto de infelicidade, Ana expressa uma dor pungente, e note a troca do pretérito perfeito “foi” pelo pretérito imperfeito “era,” que parece dar a este sentimento de dor um certo prolongamento, intensificando este dilaceramento. Logo adiante, Ana intensifica ainda mais a sua dor por meio de uma metáfora em “como se você tivesse arrancando um pedaço de dentro de você” (linhas 406 e 407).

As escolhas lexicogramaticais destacadas acima sugerem um desalinhamento de Ana com estas novas relações trabalhistas no campo, pois isto pode ser interpretado como os professores não sendo demitidos, ou simplesmente saindo e deixando a instituição, mas sim arrancados de dentro dela, como se fossem pedaços do seu corpo. De forma visceral, Ana corporifica este sentimento de dor pelos seus colegas, mas ela corporifica a sua subjetividade, que se traduz pelo um intenso sentimento de vulnerabilidade, pois é lá de dentro do seu corpo que ela arranca o seu próprio pedaço. Contudo, é justamente na dor que o curso ainda é para Ana um lugar onde, segundo Tuan (2013), as pessoas ainda podiam “verdadeiramente” estabelecer contato. Isto justifica o imenso sofrimento de Ana diante das demissões dos seus colegas.

Ana agora dá um pequeno salto em direção ao terceiro momento indo parar no não lugar em “depois aquilo se repetiu tanto que depois a gente meio que entrou no automático” (linhas 407 e 408). Em uma avaliação negativa de julgamento dos professores, Ana vai do dilaceramento à indiferença nesta metáfora que compara os seus colegas a máquinas que parecem apenas ‘funcionar’ de forma autômata sem expressar qualquer empatia ou solidariedade em relação aos colegas demitidos. E eis aqui o não lugar das relações trabalhistas. Em uma avaliação de julgamento, Ana descreve estes novos comportamentos em “aquilo apesar de ser um clima ruim desagradável de ninguém gostar mas NATURALMENTE as pessoas foram mudan::do já foram mais não dando tanto valor assim” (linhas 409-412). Ana seleciona a adversativa “apesar de” (linha 409) para

iniciar a sua avaliação, ou melhor, uma avaliação de como os professores começaram a se comportar diante das demissões dos colegas.

Embora Ana deixe bem claro que ninguém gostava daquela situação, ela ainda assim avalia negativamente os professores como sendo apáticos. Interessante observar que ao falar que as pessoas mudavam “NATURALMENTE,” Ana parece intensificar a sua avaliação negativa de julgamento anterior acerca dos professores, e, portanto, a sua avaliação negativa do alinhamento emocional dos professores a estas novas relações trabalhistas sendo impostos a eles determinados mecanismos de controle em que “neutralidade (e frequentemente propriedade) é estabelecida, gerenciada, e exibida entre os professores e a administração escolar” (Zembylas, 2002, p. 201). Esta autorregulação emocional comparece em “a gente meio que entrou no automático” (linhas 408 e 409), uma metáfora para a neutralidade dos professores.

Ainda permanecendo neste terceiro momento, esta nova condição de existência dos professores continua transparecendo no discurso de Ana nas linhas 416 à 430, porém, poderemos observar que as suas avaliações se dirigem mais explicitamente ao curso de inglês como um não lugar em que os professores, que antes eram estimulados a trabalharem “SOMENTE lá” nas linhas 414 e 416, “depois começaram trabalha aqui trabalha ali () porque se fosse mandado embora já tava em outro lugar” (linhas 416-418). Um elemento que marca esta avaliação é a intensificação por meio da repetição do verbo “trabalhar,” que prosodicamente impõe o ritmo frenético e repetitivo da movimentação dos professores entre um local de trabalho e outro em uma avaliação negativa de julgamento em que os sentimentos que Ana expressou anteriormente para explicar “o clima” destas mudanças cedem lugar às ações dos professores: “os professores começaram a querer seguir uma carreira acadêmica de fazer mestrado e doutorado pra ir pra ou- pra ir pra Pedro II pra universidade ganhar outros espaços” (linhas 418-421).

No mesmo ritmo, Ana descreve os movimentos apressados, e, diga-se de passagem, solitários, dos professores, que se espalham cada um para um lugar, por meio de verbos de movimento como ‘seguir,’ ‘ir’ e ‘ganhar’ (no sentido de ‘conquistar,’ ‘avançar para’) “outros espaços.” Lembrando que espaço para Tuan

(2013) é movimento, eu entendo a escolha destes verbos como uma resistência de Ana às novas relações trabalhistas, ainda que estes movimentos fossem em direção para fora do curso, Ana explica que assim agiram os professores, “porque já sabia que aquele espaço NÃO era mais aquele espaço confiável:vel aquele espaço educacional aquele espaço que valoriza:va os seus professores” (linhas 418-424). Entendo que Ana avalia positivamente os professores quanto à sua capacidade, ou seja, eles sabiam o que estava acontecendo. Aqui, mais uma vez temos uma intensificação realizada pela repetição de “aquele espaço,” que tem um efeito cumulativo ao se espalhar neste trecho do discurso de Ana. Já não era “aquele espaço” um espaço confiável, educacional ou que valorizava os seus professores. Aqui temos avaliações negativas do curso, cujos gestores não faziam o que Ana esperava que fizessem em um contexto de educação.

Destaco o paralelismo entre estes três elementos que Ana integra neste trecho e que parecem estar relacionados ao que ela acredita serem necessários em um curso: a segurança, a educação e a valorização dos professores. Ainda neste terceiro momento, Ana diz que “TODA a relação dos professores com a escola eles já não viam mais como escola eles viam como uma empresa e uma empresa injusta” (linhas 425-427). Esta avaliação de afeto de insatisfação dos professores é intensificada pela repetição da palavra “empresa,” que Ana usa pela primeira vez no lugar de “escola.” Entendo que este termo possivelmente marca um forte contraste entre o ideal de educação de Ana, expressa pela escolha da palavra “escola,” que integrava as pessoas (Cf. linhas 430-432) e a nova realidade das mudanças ocorridas nas relações trabalhistas, que dispersam as pessoas. Este não lugar pode ser igualmente expresso pela palavra “empresa” atrelada ao atributo “injusta” em uma avaliação negativa de julgamento de estima social, levando-se em conta que este é um curso em que as relações com os professores não mais se baseiam em trocas e confiança mútua, como vimos nos excertos anteriores.

Nas linhas 427 e 428, Ana retorna à questão da relação do curso com os professores em “então toda a relação já tava modificada e í começou a t -ter uma <rotatividade muito grande>.” Ressalto aqui a ênfase de Ana ao falar lentamente quando toca no ponto da rotatividade como um aumento da força avaliativa, além do uso de “muito grande.” A existência de uma rotatividade pode ser associada à velocidade com que entram e saem professores,

que contrasta com a diminuição do ritmo na fala de Ana ao apontar para a consequência destas novas relações, e, que contribuem para a criação do curso como um não lugar, em que, não só as mudanças das relações dos professores com o curso foram afetadas, mas também entre eles próprios em “isso afetou até os relacionamentos porque os relacionamentos já não eram mais TÃO aqueles laços assim sabe sabe” (linhas 429-431). Estas duas avaliações de Ana recaem sobre os professores, e, embora sejam avaliações negativas de julgamento de estima social dos professores, neste contexto, vemos que indiretamente, ela tece uma forte crítica ao curso como sendo quem causa estas mudanças. Ana se refere às mudanças nas relações, que antes eram formadas por “laços,” palavra que nos remete ao senso de coleguismo, união e amizade. Mais adiante, em um retorno ao segundo momento do curso, a professora explica como eram estes laços em uma avaliação positiva de julgamento em “tipo assim que uma professora tinha filho outra professora era madri::nha” (linhas 431 e 432).

Início esta conclusão destacando as idas e vindas de Ana do não lugar ao lugar de origem, como uma lembrança constante da formação que ela teve. Como conclusão, observo que o curso de inglês visto por Ana como um não lugar não integra nada, mas apenas autoriza “no tempo de um percurso, a coexistência de individualidades distintas, semelhantes e indiferentes umas às outras” (Augé, 2012, p. 101). Ressalto que Augé (2012) não explora as dores e os sentimentos de se estar em um não lugar, como faz Tuan (2013) em relação ao lugar. Todavia, não há como negar em Augé a presença constante do sentimento de solidão que acompanha aqueles que transitam nos não lugares. A frieza da relação contratual que o usuário mantém com o não lugar já aponta para uma relação de poder em que as pessoas são apenas autorizadas a estarem lá, cada um partindo para um destino diferente. Isto poderia causar um intenso sentimento de solidão, tão presente no terceiro momento nas escolhas lexicogramaticais de Ana.

Excerto 10: Caroline – “por enquanto eu me sinto segura no lugar”

323	Teresa	é verdade. E como é que você vê assim no ATUAL cenário
324		ne ↑ d- de dos cursos de inglês como é que você vê o
325		futuro dos professores do seu futuro como professora
326		de um curso de inglês?
327	Caroline	olha, eu acho que:: atualmente tá tendo muito essa
328		questão: mercadológica do ensino né ↑ e os cursos de
329		inglês não não escapam disso então assim com essa
330		venda aí pra esses caras aí podero::sos eu acho que
331		CAI a valorização do professor né então <eu já fiquei
332		fiquei sabendo que cursos que no passado eles pagavam
333		bem agora tá cain::do tão demitindo professores
334		porque já tão muito tempo na casa> e não tão
335		conseguindo pagar porque quanto mais tempo você fica
336		você vai aumentando o salário não é isso ↑ então eu
337		acho que:: CAI essa valorização do professor e questão
338		também de:: de:: aumentar os alunos por sala de aula::
339		vai caindo a qualidade mas eu não falei do meu curso
340		né ↑ você quer que eu fale?
341	Teresa	pode falar pode falar pode falar
342	Caroline	tá () é:: por enquanto eu me sinto segura no lugar
343		que eu tô trabalhando mas:: sempre assim sempre com
344		medo assim de algo que possa acontecer então tô sempre
345		agindo [assim]
346	Teresa	[o que] que você acha que pode acontecer?
347	Caroline	(.) ah eu não sei. Mas eu nunca espero que seja algo
348		bom [hhh] na atual conjuntura do país [hhh]
349	Teresa	[hhh] [é: -cê] nunca
350		assim há sempre aquele medo de alguma coisa?
351	Caroline	é que eu sou nova no lugar né então eu sempre faço
352		não não que eu não fosse fazer né então eu tô sempre
353		seguindo bonitinho:: é: não dando margem pra:: nada
354		porque sei lá vai que ↑ não gostam de algo que eu
355		falo algo que eu faça ↑ então eu tô sempre::

Neste excerto, Caroline responde a minha pergunta a respeito de como ela vê, com base no atual cenário, o futuro dos professores de inglês, mas é interessante notar que, em primeiro lugar, ela avalia o mercado de trabalho para depois avaliar o curso onde ela trabalha. Em segundo lugar, ela situa grande parte da sua resposta no presente, somente se referindo ao futuro nas linhas 343 e 344 como “sempre assim sempre com medo assim de algo que possa acontecer” e como

“mas eu nunca espero que seja algo bom” nas linhas 347 e 348. Correlacionando estes trechos da fala de Caroline como uma resposta a minha pergunta, me parece que para ela, talvez, este medo seja uma síntese de como ela sente o futuro dos professores de inglês.

No entanto, precisaremos entender como Caroline avalia o mercado de trabalho e o curso de inglês onde ela trabalha no presente para melhor compreendermos como o sentimento de medo contribui para a construção deste futuro como um (não) lugar. Portanto, em um primeiro momento, esta análise investiga como as avaliações de Caroline constroem o mercado de trabalho e o curso de inglês onde ela trabalha como um (não) lugar, conforme veremos a seguir.

Enquanto os julgamentos de estima social de Ana a respeito das mudanças nas relações trabalhistas entre os professores e o curso de inglês se circunscreviam às decisões do curso em modificar as suas políticas (Cf. excerto 9, seção 7.3), Caroline nos leva a um contexto mais amplo, que é a economia do país, da qual os cursos não conseguem escapar, em “olha, eu acho que:: atualmente tá tendo muita essa questão: mercadológica do ensino né↑ e os cursos de inglês não escapam disso” (linhas 327-329). Visto deste modo, na minha interpretação, os julgamentos que Caroline faz de si e do curso onde trabalha já vêm marcados por uma avaliação de julgamento de estima social. Para Caroline, os cursos não têm outra saída, e, embora ela pareça ter avaliado negativamente os cursos de inglês, Caroline parece se alinhar ao que acontece com ela como algo atribuído à atual conjuntura do país, algo que parece ser para ela inevitável.

De fato, a questão mercadológica da qual ela fala foi amplamente discutida por Laval (2019) e Chaves (2019). O mercado da educação é um mercado bastante promissor, e por isso, tão atraente que alimenta os grandes conglomerados da educação, que estabelecem “uma concorrência predatória ao criarem dificuldades financeiras para os estabelecimentos de pequeno porte” (Chaves, 2019, p. 68). Por meio de uma avaliação negativa de julgamento de estima social, Caroline se refere aos conglomerados de empresas que vêm adquirindo os cursos de inglês destes grandes consórcios como: “essa venda aí pra esses caras aí podero:::sos” (linha 330). Na avaliação de Caroline, estes conglomerados parecem deter a capacidade de comandar estes negócios, e ela toma esta informação como um conhecimento compartilhado por nós duas com o uso de “aí” em “essa

venda aí ”(linha 329 e 330) e “esses caras aí” (linha 330), que em outras palavras seria algo como “que você e eu vemos.” Ela em seguida atrela uma avaliação positiva de julgamento de capacidade de si em “então <eu já fiquei fiquei sabendo” (linhas 331 e 332). O uso de “já” aumenta a força da sua capacidade, o que eu interpreto como também aumentando a força do que ela irá me dizer sobre as condições atuais dos professores no mercado mais adiante.

Mais adiante, Caroline realiza uma avaliação negativa que eu entendo ser um julgamento de estima social acerca do mercado de trabalho, pois a valorização não é mais um elemento confiável nas relações entre os cursos e os professores, já que ela [a valorização] “CAI,” em “eu acho que CAI a valorização do professor né” (linhas 330 e 331). Interpreto isto como sendo uma avaliação de afeto de insegurança que será intensificada mais adiante na linha 331, quando ela menciona as demissões dos professores com a repetição do verbo “cair,” desta vez no gerúndio em “<eu já fiquei fiquei sabendo que cursos que no passado eles pagavam bem agora tá cain::do tão demitindo professores porque já tão muito tempo na casa>” (linhas 331-334).

Vemos que a professora Ana aponta a desvalorização dos professores em vários momentos ao relatar as mudanças nas políticas institucionais no curso onde trabalhou (Cf. excerto 9, seção 7.3). Tal como Ana, Caroline aponta esta desvalorização quando ela traz à tona as demissões dos professores, como vimos acima.

Em relação ao passado, Caroline realiza uma avaliação negativa de julgamento acerca dos cursos, que não conseguem conter as forças do mercado de trabalho que lhes impõem certas condições. No entanto, no presente, há um julgamento negativo de estima social em “tá cain::do tão demitindo ” (linha 333). A força desta avaliação é aumentada por meio do paralelismo dos verbos conjugados no gerúndio, na medida em que este tempo verbal alonga a duração destes dois eventos. Caroline justifica que as demissões ocorrem porque estes professores já estão com muito tempo de casa. Aqui pareço encontrar uma avaliação positiva de julgamento de estima social a respeito dos professores como sendo experientes realizado na metáfora do lugar de trabalho como uma casa em “já tão muito tempo na casa” (linha 334)

Ainda se alinhando à ideia de que é a conjuntura econômica responsável pela desvalorização dos professores, Caroline justifica as demissões com uma

avaliação de julgamento dos cursos, que são tidos como sendo incapazes, pois “não tão conseguindo pagar porque quanto mais tempo você fica você vai aumentando o salário não é isso ↑” (linhas 334-336). O uso do gerúndio aumenta a força avaliativa em “não estão conseguindo,” trazendo a sensação de um esforço prolongado e contínuo do curso para pagar bem os professores, da mesma forma que em “tá caindo tão demitindo” na linha 333 indica um evento contínuo.

Em seguida a isto, Caroline justifica mais uma vez, usando o pronome “você,” que sugere a importância do papel do professor nas demissões e nos baixos salários, pois “você fica” e “você vai aumentando o salário” (linhas 335 e 336). Percebo que se o mercado de trabalho parecia ser sentido por Caroline como um lar em “muito tempo de casa” (linha 334), neste momento, ele poderia ser construído como um não lugar no qual não se deve permanecer.

Caroline segue adiante neste terreno um tanto incerto com mais uma avaliação em “CAI a valorização do professor,” (linha 337), uma intensificação em que o verbo “cair,” além de ser uma repetição de “tá caindo” (linha 333), apresenta um aumento da voz. Contudo, desta vez, Caroline se refere a “essa valorização,” talvez se referindo ao salário, e ela acrescenta a questão de “aumentar os alunos por sala de aula:: vai caindo a qualidade” (linhas 338 e 339). Mais uma vez, o verbo “cair” é empregado em relação à qualidade. Caroline justifica como o aumento de alunos em sala afeta o trabalho do professor, e o uso da locução verbal “vai caindo” também remete à ideia desta queda como um evento que se prolonga no tempo, aumentando assim a força avaliativa negativa deste julgamento.

Na minha interpretação, em primeiro lugar, estes movimentos de queda e de aumento provavelmente trazem para Caroline sentimentos de angústia e de insegurança, pois suas escolhas lexicogramaticais não transmitem qualquer estabilidade. Por outro lado, estas mesmas escolhas lexicogramaticais apontam para um mercado de trabalho marcado pela previsibilidade, dada a familiaridade que Caroline demonstra ter a respeito do funcionamento deste mercado como uma estrutura logicamente organizada e nada acontece sem que haja uma consequência negativa para o professor. Se ele está “muito tempo na casa,” ele aumenta o salário, o que resulta em baixos salários ou até mesmo em demissão. Se se aumenta o número de alunos em sala, “vai caindo a qualidade.”

Em segundo lugar, estes não parecem se tratar de movimentos bruscos; muito pelo contrário: são processos demorados. Dito isto, o mercado de trabalho não se trata de um não lugar devido a esta instabilidade, mas sim pela sua previsibilidade da lenta engrenagem que o estrutura, e que Caroline descreve como quem explica “o modo de usar” (Augé, 2012, p. 89), que é um elemento que define os não lugares. Nos não lugares da supermodernidade, os indivíduos que por eles passam interagem com os textos que prescrevem como eles devem agir e se comportar.

Importante notar que Caroline não fala explicitamente dos seus sentimentos a respeito do mercado de trabalho, porém, ao falar sobre o curso de inglês, Caroline deixa emergir no seu discurso os seus sentimentos de forma mais aberta, como em “por enquanto eu me sinto segura no lugar que eu tô trabalhando” (linhas 342 e 343). Caroline acrescenta o elemento temporal “por enquanto” ao seu sentimento de segurança, e, por isso, poderíamos nos perguntar que segurança seria esta que só pode ser sentida durante um período de tempo. Nesta avaliação de afeto de insegurança do seu lugar de trabalho, Caroline se alinha às suas avaliações acerca do mercado dos cursos de inglês, e o uso do verbo no gerúndio intensifica o elemento temporal de transitoriedade que “por enquanto” carrega.

O sentimento de segurança que Caroline diz ter vem seguido da adversativa “mas::” com um alongamento da sílaba, que pode ser interpretada, na verdade, como uma intensificação do sentimento de insegurança em “mas:: sempre assim sempre com medo assim de algo que possa acontecer” (linhas 343 e 344). O que se segue é uma intensificação com aumento da força da insegurança que Caroline expressou anteriormente somada ao aumento da força do sentimento de medo através do advérbio “sempre,” que se repete. Importante frisar que, embora Caroline expresse o seu conhecimento e a sua familiaridade com o funcionamento do mercado de trabalho como uma estrutura, ao falar do seu lugar de trabalho, ela não dá nomes ao que pode acontecer, optando pelo pronome indefinido “algo.”

A interpretação que faço é como se qualquer coisa pudesse acontecer. Quando eu pergunto: “[o que] que você acha que pode acontecer?” (linha 346), ela responde: (.) ah eu não sei. mas eu nunca espero que seja algo bom [hhh] na atual conjuntura do país [hhh] (linhas

347 e 348). Aqui, Caroline realiza uma avaliação de afeto de insegurança que tem a força aumentada pelo advérbio “nunca.”

Deste modo, Caroline reforça a importância do contexto mais amplo do mercado de trabalho ao sugerir que é a “atual conjuntura” que pode instilar nela o sentimento de medo. Interpreto este movimento como uma avaliação negativa de estima social do contexto socioeconômico do país como não sendo confiável. Caroline parece atribuir a ele a sua insegurança e o seu medo, muito embora ela esteja falando a respeito do seu lugar de trabalho. Parecendo se alinhar a esta situação inevitável, Caroline me diz “então tô sempre agindo [assim]” (linhas 344 e 345).

No primeiro momento desta análise, vimos que foi com avaliações de julgamento de estima social que em grande parte Caroline construiu o mercado de trabalho como um não lugar. Ao falar do curso de inglês como seu lugar de trabalho, no entanto, Caroline fez avaliações de afeto de insegurança nas quais o afeto foi explicitamente realizado nas suas escolhas lexicogramaticais. A transitoriedade também é colocada de forma explícita por Caroline, o que sugere que o curso onde ela está trabalhando não lhe parece ser um lugar onde ela possa ficar por muito tempo. Ressalto aqui que a familiaridade de Caroline com o contexto mais amplo no qual o seu trabalho está inserido a leva a sentir insegurança no curso de inglês onde trabalha.

Caroline ingressou no mercado de trabalho há pouco tempo, mas isto não significa que ela não esteja a par dos desafios dos professores na conjuntura atual, ou melhor, no contexto sociopolítico e econômico do país. Porém, este curso de inglês ainda se configura como um território por explorar, mas que, ao invés de um espaço de movimento e liberdade, como Tuan (2013) define os espaços, o curso parece ser, na percepção de Caroline, um não lugar onde ela precisa seguir “bonitinho:: é: não dando margem pra:: nada porque sei lá vai que não gostam de algo que eu falo algo que eu faça então eu tô sempre::” (linhas 352-355). Esta avaliação positiva de julgamento de estima social que Caroline faz de si poderia ser interpretada como um alinhamento às normas deste não lugar. No entanto, ela poderia estar expressando um desalinhamento com as regras do curso.

Segundo Augé (2012), para ter acesso aos seus espaços, o usuário do não lugar precisa sempre provar a sua inocência apresentando os seus documentos na

entrada e na saída dos seus espaços. Ali, o usuário “não é mais do que aquilo que ele faz ou vive como passageiro, cliente, chofer.” (Augé, 2012, p. 94). O não lugar, ainda segundo Augé, tampouco dá a Caroline espaço para a sua história, fazendo com que ela permaneça em um eterno presente, atendendo as demandas do momento, que o seu relato no tempo presente parece indicar.

Neste não lugar, Caroline deixa claro que ela não pode dar “margem pra:: nada,” (linha 353), que em outras palavras, quer dizer ‘não dar lugar, ou espaço para quem ela é, ou o que ela pensa. Caroline parece estar ciente da falta de espaço para movimento, ou liberdade, neste curso, e ela coloca isto de forma clara, o que pode ser entendido como um não alinhamento às regras deste não lugar. Como já discutido anteriormente, em Augé as emoções não são postas em diálogo com os não lugares, porém, por serem lugares de transitoriedade e de percursos solitários e altamente regulados, os não lugares poderiam instilar em nós sentimentos como solidão, angústia e medo, mas não parece ser para Caroline um medo do desconhecido. Muito pelo contrário: Caroline parece sentir medo do não lugar justamente por conhecer muito bem as suas regras.

Excerto 11: Marcelo – “e o curso tal tava um caos e assim eu ligava pro pai e não tava em casa ↑era um sábado ↑”

316	Teresa	e o que mais compunha esse estresse? além de dar aulas
317		você dava aulas pra criança né? tinha e essa pressão
318		de você ter que tomar <u>conta</u> né <u>basicamente</u> de <u>muita</u>
319		coisa em sala de de aula né quem fazia dever de ca:sa
320	Marcelo	é. e até:: por exemplo já pro final do semestre que
321		tem final das provas eu tinha que:: avisar pros pais
322		pras crianças que não conseguiram obter a nota que iam

323		repetir tinha que <u>avisar</u> pra eles <u>antes</u> de eles chegarem
324		na filial que elas não tinham passado pra que as
325		crianças não passassem por constrangimento. eu entendo?
326		entendo↓ concordo? concordo <u>só</u> que eu tinha várias
327		outras turmas aquilo era um sábado era as últimas turmas
328		fazendo a prova de última chamada e a filial tava um
329		caos e assim eu <u>ligava</u> pro pai e não tava em casa↑ era
330		um sábado ↑ não tem culpa sabe↑ tá fazendo a coisa dele
331		>e aquilo me consumia eu falei gente eu não posso deixar
332		que esse pai venha com essa criança e a criança passa
333		um carão ali na frente da secretaria< e aquilo vai pra
334		cima de cima de mim ↑ eu cheguei até a dar o meu
335		telefone eu liguei pro pai não, minto. eu <u>tentei</u> ligar
336		não consegui depois eu liguei do <u>meu</u> celular falei
337		assim se ele ligar, ele vai ligar pro meu celular
338		e aí eu vou conseguir falar com ele e aí eu lembro que
339		eu falei gente aí o pai me ligou depois↑ >eu falei
340		não ↑< eu peço até desculpas, é:: de fato um <u>sábado</u>
341		à noite tal mas eu queria falar sobre o fulano e
342		não <u>é</u> nem pra dar uma notícia boa sabe? aí eu fiquei
343		gente ↑ que loucura e aí hh a gente até partilhava
344		isso com os meus colegas eles tinham a mesma sensação.
345		. <u>mas</u> eu era novo ali na casa então eu sentia que

Marcelo vinha me contando sobre como ele se sentia pressionado pelas tarefas burocráticas. Neste excerto, pergunto o que mais lhe pressionava, além de listar algumas causas de estresse que ele havia mencionado anteriormente. Marcelo inicia o seu relato com uma descrição de como ele deveria proceder com os alunos reprovados no semestre. Marcelo então relata um episódio em que ele precisou ligar para um pai em um sábado à noite do seu telefone celular. Marcelo explica que era importante que os professores informassem aos pais que o aluno não havia sido aprovado antes de eles chegarem “pra que as crianças não passassem por constrangimento. eu entendo? entendo ↓ concordo” (linhas 325 e 326). Aqui, Marcelo se posiciona como um professor preocupado com os seus alunos.

No entanto, Marcelo continua: “só que eu tinha várias outras turmas aquilo era um sábado era as últimas turmas fazendo a prova de última chamada” em uma avaliação negativa de julgamento de

estima social com aumento da força por quantificação realizada lexicalmente pelo adjetivo “última/s.” No lugar de “segunda chamada,” que seria o termo usual, Marcelo usa “última,” intensificando a sua avaliação negativa, que se espalha pelo seu discurso. Igualmente, Marcelo não só tem várias turmas, mas tem “várias outras turmas,” o que dificultaria o contato com o pai do aluno, na sua percepção.

Esta avaliação anuncia como Marcelo enxerga o seu ambiente de trabalho: como um lugar em que ele se sente atropelado pelo que acontece ali, como em “caos e assim eu ligava pro pai e não tava em casa↑era um sábado ↑ não tem culpa sabe ↑ tá fazendo a coisa dele” (linhas 329 e 330). Este caos que atropela Marcelo também parece mesclar-se com a vida privada do pai do aluno em mais uma avaliação positiva de julgamento de estima social a respeito do pai do seu aluno. Marcelo fala de dois lugares, que na sua percepção deveriam ser intransponíveis: o curso e a vida privada do pai, que Marcelo salienta com o uso de “dele.”

Marcelo segue com uma avaliação negativa de afeto de insegurança em “>aquilo me consumia gente eu não posso deixar que esse pai venha com essa criança e a criança passa um carão ali na frente da secretaria<” (linhas 331-333). Marcelo vê a sua competência posta em xeque nesta avaliação negativa de julgamento de estima social por conta de um telefonema que ele precisa dar em um dia de sábado, que, como vimos anteriormente, Marcelo não vê isto como algo que ele deveria estar fazendo, afinal de contas, o pai “tá fazendo a coisa dele” (linha 330), desta vez, algo que ele julga como sendo o esperado em um sábado.

Marcelo vai construindo o curso de inglês como um lugar em um embate entre a normalidade e o caos. A criança não “passa um carão” na secretaria, mas sim “ali na frente da secretaria.” Neste ponto, Marcelo aponta para o sentimento de vergonha da criança, mas que na verdade reflete o seu julgamento de estima social de normalidade do curso, não como um lugar acolhedor, mas como um lugar que avança para dentro da vida privada do pai, e agora da criança, que, no entendimento de Marcelo, pode ter a sua relação familiar exposta diante dos olhos da secretaria.

Ele, no entanto, vai além: “e aquilo vai pra cima de mim↑(linhas 333 e 334). Através desta metáfora, Marcelo realiza uma avaliação negativa de afeto de insegurança, que expressa a pressão que ele sente, ou melhor, o peso que ele poderá sentir se não conseguir se comunicar com o pai. Portanto, é “ali na frente

da secretaria” o lugar onde as consequências poderão ser sofridas pela criança e por Marcelo, que sente o peso da situação.

Nas linhas 334-336, Marcelo começa a explicar o esforço empreendido em dar este telefonema em “eu cheguei até a dar o meu telefone eu liguei pro pai não, minto. eu tentei ligar não consegui depois eu liguei do meu celular.” Quando Marcelo diz que ligou do seu celular, ele está fazendo uma avaliação positiva de julgamento de estima social de si como alguém capaz de realizar um sacrifício para alcançar algo. No entanto, esta avaliação ganha uma enorme carga afetiva quando Marcelo enfatiza que ligou do seu celular, e não de qualquer outro.

Levando-se em conta o significado do telefone celular como sendo um objeto pessoal de alto valor para grande parte das pessoas nos dias de hoje, na minha interpretação, o curso não só adentra a vida pessoal do pai e da criança, mas também poderia estar adentrando a vida pessoal de Marcelo. Mesmo que ele não tenha dito que partiu do curso uma ordem para ligar para o responsável naquele dia, ele salienta que precisou compartilhar o seu número de telefone pessoal em um esforço para salvaguardar o seu aluno.

Vimos até aqui como o curso pode ser visto como um lugar que pode transbordar para vida pessoal das pessoas, e Marcelo segue relatando que esperava que o pai ligasse para o seu celular, e assim ele conseguiria falar com ele. Na linha 339, Marcelo lembra que ficou surpreso quando o pai ligou em “eu lembro que eu falei gente aí o pai me ligou depois ↑” (linha 339). Entendo esta como sendo uma avaliação negativa de julgamento de estima social de normalidade, pois novamente, entendo que, na percepção de Marcelo, pois ele parece surpreso com o fato de o pai ter ligado. Marcelo continua com “>eu falei não ↑ < eu peço até desculpas, é:: de fato um sábado à noite tal mas eu queria falar sobre o fulano e não é nem pra dar uma notícia boa sabe?” (linhas 339-342). Aqui novamente Marcelo julga como não sendo esperada esta situação em que ele precisa invadir o espaço do pai do seu aluno em um sábado à noite, intensificado pela repetição e também pela ênfase, e ainda por cima, tratar de um assunto desagradável. Em mais uma avaliação negativa de estima social de normalidade, Marcelo segue novamente com a voz direta em “aí eu fiquei gente ↑ que loucura” (linhas 343 e 344).

Através de julgamentos negativos, Marcelo sente ser este um curso que o surpreende e que o ‘atropela,’ como pudemos observar no ritmo apressado que ele imprime ao seu relato. Este curso é também um lugar que invade os espaços do seu aluno e do pai, e do próprio Marcelo. Percebemos, através da percepção de Marcelo, a secretaria como sendo o lugar onde o carão que a criança toma é observado, espiado e pode ser criticado. No seu relato, Marcelo aponta para a vergonha, um sentimento profundamente devastador para os professores (Zembylas, 2003b), e, ao evitar que o seu aluno se envergonhasse, Marcelo estaria evitando que “aquilo,” em outras palavras, o constrangimento “ali na frente da secretaria” do aluno, recaísse sobre ele como um peso, que Marcelo sente como sendo seu constrangimento.

Em vista das avaliações de Marcelo, seria este curso de inglês um não lugar? Sim. Porém, Marcelo resiste e insiste em fazer deste não lugar ao qual chegou um lugar em que ele protege os seus alunos da mesma forma que ele desejava proteger os professores no seu lugar de origem, como vimos no primeiro excerto (C.f. excerto 2). Aqui, Marcelo se vê em um não lugar com as suas normas e demandas sempre urgentes onde ele é apenas aquilo que o não lugar dele exige ser. No entanto, Marcelo olha com empatia para o seu aluno e procura se conectar emocionalmente ao pai deste aluno, apesar do constrangimento que lhe foi imposto ao ter que ligar para o pai.

Porém, embora sobrecarregado, Marcelo não se encontra só. O seu relato envolve as pessoas deste não lugar, e sobretudo, os seus colegas, com quem ele compartilha o seu sofrimento em: “a gente até partilhava isso com os meus colegas eles tinham a mesma sensação” (linhas 343 e 344). Nesta avaliação positiva de afeto de segurança a respeito dos colegas, Marcelo utiliza a palavra ‘sensação,’ que conforme discutido no Capítulo 3, traz a ideia de uma resposta corporal a um estímulo externo. Interpreto o uso desta palavra como uma alusão aos professores como unindo-se a Marcelo no sofrimento em um gesto de solidariedade. Diferentemente de Ana, que relata que os professores “meio que” entraram “no automático” (Cf. excerto 9, seção 7.3, linhas 408 e 409), Marcelo nos apresenta um grupo de professores com os quais é possível partilhar os sentimentos. Santo Agostinho afirmava que o lugar “em si pouco oferecia além da relação humana (Tuan, 2013, p.172).

Visto deste modo, o não lugar caótico invade o telefone celular de Marcelo, que é o seu lugar, ou melhor, a sua casa em um sábado à noite,

convocando-o a comparecer no não lugar como o funcionário que se vê assombrado por uma possível humilhação. Por outro lado, Marcelo consegue fazer o caminho de volta ao seu lugar de origem, aquele em que é o professor, no aluno que ele quer proteger, no pai deste aluno pelo qual ele tem empatia, e nos professores que compartilham com ele a mesma sensação.

Excerto 12: Marília – o carro alegórico é muito bonito por fora mas se você olhar por trás e por dentro a maquinaria é terrível”

431	Teresa	e como é que você se sente quando você é chamada de
432		Estrela?
433	Marília	num primeiro momento eu <u>ri</u> porque eu achei isso muito
434		engraçado “gente eu não sou mais um professor eu sou
435		uma estrela eu sou um membro dessa:: acho que tem tudo
436		a ver né <u>estrelado</u> <u>estrela</u> então você tem que tá:: ter
437		aquele você tem que estar ali no foco da luz se você
438		tiver na penumbra você não então você tem que puxar
439		a luz você tem que botar tudo pra luz ou seja não
440		impor- é:: o visual é a aparência é o que está:: que
441		está à mostra é o carro alegórico o carro alegórico
442		é muito bonito por fora mas se você olhar por trás >e
443		por dentro a maquinaria é <u>terrível</u> ↓ tem umas pessoas
444		empurrando lá atrás< umas pessoas assim que não têm
445		nada a ver com o glitter o glamour as penas e a ideia
446		linda que tá ali por fora mas é um grande carro
447		alegórico a função eu me sinto dentro de um carro
448		alegórico.

Na conversa que antecede este excerto, Marília me contou que a partir de um dado momento, os professores do curso começaram a ser chamados por um outro nome que não professor ou professora, que aqui denomino ‘Estrela.’ Marília me falava sobre o seu estranhamento e de como ela riu quando o escutou pela primeira vez em “num primeiro momento eu ri porque eu achei isso muito engraçado” (linhas 433 e 434). Em um rompante de afeto de insegurança em que Marília coloca a ênfase em “ri,” Entendo que ela deixa transparecer surpresa e estranhamento diante deste nome.

A seguir, em uma reflexão acerca da mudança do nome, Marília usa a voz direta, aumentando assim a força da sua avaliação ao se posicionar na primeira

pessoa no presente, trazendo para perto de nós esta reflexão: “gente eu não sou mais um professor eu sou uma Estrela eu sou um membro dessa::” (linhas 434 e 435). Marília faz uma avaliação negativa de julgamento de capacidade de si, pois, inscrito na palavra “professor” está uma teia de significados, e, dentre eles, as qualificações necessárias para se ensinar. No entanto, ao que parece ser, Marília não se reveste mais desta gama de significados, e se ressignifica como Estrela, embora, no meu entendimento, nem ela saiba exatamente o que isto significa. No entanto, ela identifica o nome a sua condição como membro do curso de inglês. Entendo então que neste movimento de Marília de “professor” a “membro dessa::” em que ela apenas alonga a sílaba sem completar a frase, ela se vincula ao curso, não pelo seu passado, formação profissional, ou a sua história, mas sim como o que ela se torna a partir deste momento.

A seguir, Marília busca o significado deste nome a partir das relações semânticas entre as palavras ‘estrelado’ e ‘estrela’ e diz: “acho que tem tudo a ver né estrelado estrela então você tem que tá:: ter aquele você tem que estar ali no foco da luz” (linhas 435-437). Interpreto esta avaliação como sendo um julgamento de estima social acerca de si, pois Marília explica através de uma alegoria, que compara o curso como um lugar a um foco de luz, o que o curso espera dos seus professores. Ela vê um lugar onde eles devem permanecer: “ali no foco da luz,” e não apenas na luz, mas “ali no foco da luz,” ou melhor, no centro. Aqui, “ali no foco de” que aumenta o foco desta avaliação, construindo o lugar em que Marília precisa estar no curso como um lugar prototípico, no mais alto grau de sua categoria, e, portanto, único. Qualquer outro lugar em que Marília estivesse, mesmo que próximo à luz, seria apenas um canto periférico.

O que o aumento do foco faz nesta avaliação é mensurar as exigências que o curso faz em relação aos seus professores, que agora são Estrelas, e, como consequência, os professores precisam empreender seus esforços para se manterem no foco de luz, como Marília explica: “se você tiver na penumbra você não então você tem que puxar a luz você tem que botar tudo pra luz” (linhas 437 e 438). Entendo que esta é uma avaliação negativa de capacidade dos professores no sentido do vigor e força necessários para que os professores consigam “puxar a luz” e “botar tudo pra luz.” Estas duas escolhas

lexicais de Marília criam dois significados que se entrelaçam ao lugar também construído por estas escolhas, conforme veremos a seguir.

Primeiramente, o verbo “puxar” e o pronome indefinido “tudo” trazem uma grande carga afetiva para esta avaliação negativa de julgamento acerca da capacidade de Marília. Isto porque o enorme esforço necessário para mover a luz poderiam resultar em uma grande angústia e frustração nos professores. Em segundo lugar, a necessidade de se “puxar” a luz, e não apenas atraí-la ou procurá-la, por exemplo, aumentam o grau de dificuldade e do sacrifício corporificado na forma de esforço físico enfrentado por Marília para se manter na luz, como uma Estrela, e assim, se oferecer em sacrifício e permanecer neste curso de inglês.

Esta alegoria, e as avalições nela realizadas, a princípio, sinalizam um curso de inglês como um lugar onde os professores precisam mover, ou arrastar, para perto de si esta luz, porém, que lugar seria exatamente esta luz na percepção de Marília? A partir do final da linha 439, Marília constrói um significado para este foco de luz, agora transmutado para uma outra alegoria do curso de inglês, como veremos a seguir. Após dizer que “você tem que botar tudo pra luz,” na linha 439, Marília completa, “ou seja não impor- é:: o visual é a aparência é o que está:: que está à mostra é o carro alegórico o carro alegórico” (linhas 439-441). Neste trecho, Marília compara a luz ao “visual,” ou a “aparência,” que é aquilo que se vê, ou melhor, uma “configuração exterior,” mas que se transforma em uma ilusão à medida que Marília avança no seu relato sobre o não lugar, como a análise abaixo sugere.

O “foco de luz,” apesar de remeter à ideia de centro, aqui é ressignificado como o lado de fora de um ‘carro alegórico,’ metáfora que se repetirá ao longo deste excerto, intensificando a ideia do curso como um lugar de aparências externas. Como se poderia imaginar, pelo conhecimento que compartilho com Marília, que a qualidade mais pungente de um carro alegórico é a sua exterioridade²³ colorida, chamativa e que brilha, ou seja, “o que está à mostra.” Marília alinha o seu relato a esta perspectiva em “é muito bonito por fora mas se você olhar por trás >e por dentro a maquinaria é terrível↓” (linhas 442 e 443).

Tuan (2013) nos diz que ver é avaliativo, e conclui dizendo que na memória os sentidos da experiência direta com o lugar se perdem, e vemos e admiramos

²³ <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=bOMw>

aquilo que nos foi ensinado a ver e a admirar, e, acrescento aqui, abominar. Acima, temos uma avaliação negativa de apreciação (Cf. linhas 442 e 443), que articula o curso de inglês como sendo um lugar contraditório e enganoso, onde é preciso “olhar por trás e por dentro,” como quem olha para os fundos ou para o porão de um prédio que, assim como no curso de inglês de Ana (Cf. excerto 9, seção 7.3), os professores, ou talvez os demais funcionários, são avaliadas como estando apenas executando um movimento repetitivo.

Ressalto que é este um não lugar criado a partir de um jogo de contrastes, como ‘luz’ e ‘penumbra,’ ‘bonito’ e ‘terrível,’ que salienta a pouca confiabilidade do curso. O que se vê é o que este (não) lugar não é, e o ‘foco de luz’ que o professor tanto se esforça para ‘puxar’ para perto de si é, na verdade, uma mera ilusão, uma beleza falsa que esconde em seu interior o não lugar do professor. Marília prossegue com mais uma avaliação negativa: “tem umas pessoas empurrando lá atrás umas pessoas assim que não têm nada a ver com o glitter o glamour as penas e a ideia linda que tá ali por fora” (linhas 443-446).

Interessante observar que, ao contrário de Marcelo, que se refere aos professores como “meus colegas” (Cf. excerto 11, linha 349, seção 7.3), e de Ana, que se inclui no não lugar ao dizer “a gente meio que entrou no automático” (Cf. excerto 9, linhas 408 e 409, seção 7.3), Marília usa o artigo indefinido para se referir aos seus colegas como “umas pessoas,” como se não os reconhecesse. Interpreto o que diz Marília como sendo uma avaliação negativa de julgamento de estima social dos professores, como não sendo o que se esperaria de alguém agora denominado “Estrela.” O nome “Estrela,” o glitter, o glamour, as penas, e a “ideia linda que tá ali por fora” caracterizam o curso como “um grande carro alegórico.” Porém, nesta alegoria, o curso se configura como uma grande estrutura que ofusca, pois como Marília coloca, esta é a “função” deste carro alegórico.

Ao final deste excerto, Marília faz uma avaliação de afeto ainda se circunscrevendo a esta alegoria, porém, de forma mais explícita, ela se coloca afetivamente lá dentro, na penumbra: “eu me sinto dentro de um carro alegórico” (linhas 147 e 148). Ressalto que no início do relato, Marília havia se ‘descoberto’ uma estrela, e o que se seguiram foram escolhas lexicais semanticamente correlacionadas à luz. Paradoxalmente, Marília termina o seu relato na penumbra do lado de dentro de um “grande carro alegórico.” Como já

discutido antes, este curso de inglês é construído por contrastes, que por sua vez, constroem uma alegoria em torno do que é externo e iluminado, brilhante, e do que de fato existe lá dentro, escuro e “terrível.”

No curso onde Marília se encontra, não há espaços de liberdade ou movimento. Se as pessoas se esforçavam para puxar a luz, agora as pessoas dentro do carro alegórico estão “empurrando lá atrás,” não se movendo, mas apenas se esforçando para manter esta grande estrutura em funcionamento. Seria este então um não lugar para Marília? As avaliações de Marília e as suas escolhas lexicogramaticais indicam que, neste curso de inglês, ela só consegue ser aquilo que lhe é permitido ser. Marília, que como professora do seu lugar de origem, gosta de observar os alunos e entender o que se passa por trás da vontade de aprender uma língua, aqui se sente na penumbra. Ao invés de entender, observar, e, sobretudo, de gostar de fazer estas coisas, Marília parece empreender um grande esforço físico para ali permanecer, pois “tem que puxar a luz” e “botar tudo pra luz,” e empurrar esta estrutura para que ela se mantenha funcionando.

Como consequência, as avaliações positivas de julgamento de estima social, de afeto e de apreciação que Ana faz, e que permearam o seu lugar de origem (Cf. excerto 3, seção 7.1) e o curso como um lugar de chegada (Cf. excerto 5, seção 7.2), agora deram lugar para avaliações negativas de julgamento de estima social e de afeto. Não posso deixar de destacar o espanto de Marília com este novo nome, que a fez construir naquele instante o que me parece ser uma nova e diferente relação ética e política com a instituição, a qual transforma em um carro alegórico, e os seus colegas, aos quais se refere como “umas pessoas.” Falta espaço para Marília, para a sua história e os seus desejos que ela tanto expressou no seu lugar de origem (Cf. excerto 4, seção 7.1). Como Augé (2012, p. 98) coloca, “os não lugares não integram nada, só autorizam, no tempo de um percurso, a coexistência de individualidades distintas, semelhantes e indiferentes umas às outras.” Assim se sente Marília no confinado espaço do interior do carro alegórico.

7.4

O não lugar das emoções

Até aqui percorremos os cursos de inglês como espaços e (não) lugares alinhavados às emoções dos professores. Nesta seção, tento desatar este emaranhado de emoções que vinculam os professores aos outros e a si mesmos nos

(não) lugares onde eles se encontram ou se encontravam e o que as suas avaliações de afeto, apreciação e de julgamento de estima social, que povoaram os seus discursos significam.

A análise me trouxe alguns entendimentos sobre como os professores avaliam a si mesmos, os seus colegas e as instituições como não lugares, que dizem respeito aos valores que lhes são caros. Ana faz avaliações negativas de si no campo do afeto ao falar da sua dor dilacerante que contrasta com a aparente indiferença emocional dos professores que não conseguem estabelecer vínculos com a instituição em avaliações de julgamento de estima social. Ana avalia negativamente a instituição como sendo “injusta,” usando aqui as suas palavras, em um julgamento de sanção social e como não sendo confiável, em julgamentos de estima social.

Já Caroline faz avaliações negativas de si tanto no campo do afeto de insegurança, pois não sabe por quanto tempo se sentirá segura, e quando se avalia positivamente, se refere ao seu conhecimento das regras deste mercado e do curso com os quais parece estar se alinhar ao fazer tudo “bonitinho.” No entanto, seus julgamentos de estima social em relação ao mercado de trabalho, e, posteriormente em relação ao curso onde trabalha, sugerem que ela não os vê como confiáveis ou capazes de manter os seus professores. Marcelo, por sua vez, faz avaliações negativas de afeto de si pelas pressões que sente em relação ao curso, mas ele encontra no aluno que ele precisa proteger o lugar onde ele pode ser professor, e, assim, se avaliar positivamente como sendo capaz e confiável por meio de julgamentos de estima social. Já em relação ao curso de inglês, Marcelo expressa a sua perplexidade nas suas avaliações de julgamento de estima social do curso como não sendo acolhedor, nem com ele, e nem com o seu aluno.

Ao se perceber como “Estrela” e não como professora, Marília se avalia negativamente tanto por meio de avaliações negativas de afeto de insegurança e de julgamentos de capacidade de si, resignificando o que é ser professora e o seu papel na instituição, que parece se resumir a “puxar,” “empurrar,” ou melhor, empreender um enorme esforço físico e emocional para ali tentar permanecer. Já os seus colegas, que ela sequer parece reconhecer, são avaliados negativamente como possivelmente sendo apáticos mesmo diante de uma situação vista como absurda. Quanto ao curso, ela o avalia negativamente por meio de avaliações de apreciação em que a feiura do interior do carro alegórico contrasta com o glitter e o brilho

exterior, o que leva a um julgamento de estima social, ou seja, o curso é sentido por Marília como sendo pouco confiável.

Estas análises sugerem que os professores não somente tendem a avaliar negativamente os cursos de inglês, e os seus colegas professores de uma forma geral, como também tendem a se avaliar negativamente tanto no campo do afeto como no campo do julgamento de estima social. Interessante observar que os não lugares como espaços de transitoriedade e de passagens rápidas podem engendrar sentimentos tão contundentes quando realocados para os espaços dos cursos de inglês.

Todavia, para uma melhor compreensão de como estas avaliações negativas de afeto e de julgamento que os professores fazem de si adentram os não lugares, gostaria de revisitar a discussão já feita anteriormente sobre as interposições entre os lugares e os não lugares. Os lugares, como já foi discutido no capítulo 4, abrem brechas nos relatos sobre os não lugares como uma “dor fantásmica,”²⁴ e de alguma forma, no meu entendimento, podem ser sentidos como atos de resistência e de afirmação do que significa ser professor(a) em um mercado de trabalho em “tempos líquidos,” termo empregado por Bauman (2005, p. 40) e que pode ser aplicado para a realidade do professor dos cursos livres de inglês, que precisa:

mostrar, por iniciativa própria, que é melhor que a pessoa mais próxima, que está trazendo mais lucro para os acionistas da companhia, de modo que valeria a pena mantê-lo quando viesse, como deveria vir, uma nova rodada de “racionalização” (leia-se: mais demissões de excesso de pessoal). (Bauman, 2005, p. 40).

As implicações que este cenário traz para o professor são inúmeras, resvalando nos seus sentimentos e nas formas como estes são expressados conforme os professores têm os seus papéis redefinidos, que não mais se alinham com o que eles vislumbravam na sua formação profissional.

Os professores participantes podem se sentir devastados, e até mesmo desvalidos dos seus afetos em relação ao magistério em um mercado de trabalho que prioriza o aluno em um “modelo de aprendizagem” em que ele não é mais aquele que transmite conhecimento, mas sim aquele que precisa “motivar, orientar, avaliar” (Laval, 2019, p. 144). Relacionados a esta revisão de papéis do professor,

²⁴ Cf. Capítulo 4

estão os modelos de gestão baseados na competitividade entre os professores e na eficiência que vêm ganhando cada vez mais espaço nos cursos de inglês.

Aliado a tudo isto, os professores precisam arcar com o alto custo emocional de alinhar os seus sentimentos aos regimes emocionais que preconizam certa neutralidade no ambiente de trabalho (Zembylas, 2003b, 2004, 2005). Um outro ponto importante nesta análise diz respeito ao conflito entre as emoções sentidas pelos participantes em suas avaliações, principalmente, de afeto de insegurança, e as formas como eles avaliam os comportamentos dos outros nos não lugares através das suas avaliações negativas de julgamento de estima social. Este contraste pode deixá-los extremamente vulneráveis ao sentirem que o que eles fazem e como se comportam, e incluo aqui os demais professores na instituição, não se conectam às suas emoções e aos seus valores (Zembylas, 2004).

Como afirma Zembylas, as relações de poder determinam quais emoções podem ser sentidas ou não, quais podem ser expressadas ou não. Importante salientar que as nossas emoções possuem uma história (2004), e, nesta pesquisa, ela se inicia nos lugares de origem dos professores participantes. No meu entendimento, se perder desta história pode resultar na perda de significados da autoestima e dos significados que é ser professor(a). É isso que os não lugares fazem: eles são experienciados unicamente no presente (Augé, 2012). No entanto, como lembra Zembylas (2004), o conflito entre o que o professor sente e as formas como ele deve se comportar podem levar a movimentos de resistência e à criação de uma nova cultura menos opressiva no contexto dos cursos de inglês, e a meu ver, que acolha as histórias dos seus sentimentos do que é ser professor(a).

Onde o mapa marca, o relato faz uma travessia.

Michel de Certeau, 1998

Como a epígrafe acima aponta, durante o planejamento desta pesquisa, o que eu tinha em mãos era um mapa, sem saber ao certo como se daria a travessia, porém, posso dizer com alguma segurança que ela me levou a mim mesma. Tendo realizado esta travessia, teço aqui algumas reflexões, que marcam o final de uma etapa de um aprendizado que desejo compartilhar com o leitor e com outros professores. Foram longos meses entre idas e vindas, entre dúvidas e questionamentos a respeito do que significa escrever uma dissertação, e, sobretudo, o que significa escrever sobre mim e sobre os outros. Estas foram questões com as quais precisei lidar durante o tempo em que me debrucei sobre este trabalho de pesquisa.

Os desafios, portanto, foram muitos. Como diz Michel de Certeau, “relatos de lugares são bricolagens. São feitos com resíduos ou detritos do mundo” (Certeau, 2014, p. 174), e como complementa Tuan, os lugares muito significantes para nós são “conhecidos emocionalmente” (Tuan, 2013, p. 200), muitas vezes faltando palavras que possam descrevê-los. Por isso, em se tratando de ler e compreender os sentimentos dos outros, e buscar neles relatos de espaços, lugares e não lugares, que linguagem teremos como recurso senão as nossas próprias experiências emocionais?

Por isso, posso afirmar com segurança que as conversas com os quatro professores participantes e as leituras dos dados me levaram às minhas próprias emoções. Não poderia ter sido diferente. Explico o porquê com uma curiosa frase de Tuan (2013, p. 31, 32): “a criança é o pai do homem, e as categorias perceptivas do adulto são de vez em quando impregnadas de emoções que procedem das primeiras experiências.” O que Tuan quer dizer com isto é que as emoções sentidas em eventos marcantes nos nossos primeiros anos de vida podem marcar as nossas experiências futuras.

Assim, a chegada a um novo lugar pode nos remeter ao nosso primeiro dia na escola, e consequentemente, aos sentimentos de insegurança, de perda e de solidão. E como em um movimento em espiral, estes sentimentos e percepções poderão nos acompanhar em outros momentos das nossas vidas. Escutar os professores participantes e depois me debruçar sobre os seus relatos me lançaram às minhas próprias memórias do que foi, e que de uma certa forma, ainda é permanecer em um lugar e transitar pelos não lugares do mercado de trabalho. Portanto, compreender e falar sobre as emoções dos outros, e delas me distanciar suficientemente dos dados, sem que para isso eu me ausentasse completamente, foi para mim um enorme desafio e um grande aprendizado.

O segundo grande desafio foram as escolhas que tive que fazer, desde o que ver nos dados até quais recortes fazer. Eu, que naturalmente já encontro dificuldades em fazer escolhas simples, me deparei com a responsabilidade de fazer certas escolhas e abandonar tantas outras. Em se tratando de quatro professores, colegas meus de profissão, ‘conversar’ com os dados e buscar neles significados para esta pesquisa, contribuíram imensamente para os meus entendimentos sobre as relações humanas, os sentimentos, linguagem, e, por fim, sobre as possibilidades que se abrem durante o processo de análise. Eu tinha em mãos um mapa, mas não consigo descrever em palavras o que foi descobrir nos dados, e nas vozes dos professores que colaboraram, os caminhos que me possibilitaram fazer esta travessia.

Ainda sobre este segundo desafio, precisei lidar com as minhas expectativas quanto ao que encontraria nos dados. Aprendi com esta pesquisa que não conseguimos ficar isentos de nós mesmos e as nossas expectativas nos rondam e nos espreitam quase que como a nos seduzir. Preciso admitir que procurei nos dados pontos convergentes e divergentes entre os relatos dos professores participantes, como se precisasse preencher lacunas ou projetar nos dados uma ilusória ordem e completude em um mundo fragmentado e em constante movimento. Agora creio que seja preciso aceitar os dados como “pedaços da realidade,” como sugerem Denzin e Lincoln (2006, p. 19).

Um terceiro desafio, e sem dúvida mais um grande aprendizado, foi alinhar a complexa proposta de uma antropologia da supermodernidade e os conceitos de não lugar de Marc Augé ao universo dos cursos de inglês. Enquanto Augé fala sobre os aeroportos, estações de metrô e as cadeias de hotéis como não lugares,

esta pesquisa versa sobre os cursos de inglês. Enquanto Augé fala dos deslocamentos impessoais e rápidos em grandes espaços públicos, esta dissertação parte de uma discussão sobre o mercado de trabalho em cursos privados.

No entanto, os dados gritavam por Augé, e, no fundo, eu havia encontrado em Augé as palavras para dar sentido ao que eu também sentia. Para isto, precisei erguer esta ponte entre a supermodernidade de Augé, marcada pelas superabundâncias factual e espacial, pelo individualismo e as sensações fugazes que os não lugares ensejam, e as relações de trabalho contemporâneas, também marcadas por questões muito semelhantes, e sobretudo pelo sentimento de solidão. Embora fosse uma leitura desafiadora, ler Augé e confrontar a sua antropologia da supermodernidade à geografia humanística de Tuan, que havia sido a minha primeira escolha, pareceu fazer sentido.

Laval chegou até mim um pouco mais tarde, muito por acaso, na livraria do campus da PUC-Rio, de forma despretensiosa. Comprei o livro sem ler. Qual não foi a minha surpresa ao encontrar nele um panorama da educação que muito se assemelha ao cenário brasileiro. Ainda me perguntei porque me sentia surpresa, uma vez que os cursos de inglês em geral são empresas privadas, mas os meus sentimentos em relação a este mercado de trabalho no qual atuo há tantos anos me fizeram prosseguir, e nestes autores, encontrei um lugar para os meus sentimentos e as minhas inquietações sobre o mercado de trabalho para professores de inglês.

Dentre tantos aprendizados, talvez o maior deles tenha sido desfazer a ideia de pesquisa como uma empreitada individual. Muito pelo contrário: sem a orientação segura que recebi durante a condução desta pesquisa, e, sobretudo, sem as narrativas e os sentimentos dos professores que dela participaram, eu não teria feito as leituras que eu fiz e nem teria conseguido falar sobre os sentimentos de quatro professores de inglês além dos meus próprios. Embora as nossas trajetórias possam ter se dado em lugares e em tempos distintos, nossos sentimentos muitas vezes se cruzam, sobretudo, no que tange ao amor pela língua inglesa e ao magistério.

Os sentimentos possuem uma história (Zembylas, 2004), e algo lindo de se ver nos dados foram as histórias dos sentimentos de Ana, Marília, Marcelo e Caroline porque estes sentimentos ajudaram a formar os professores que eles hoje

são, e apesar de nem sempre serem sentimentos que desejaríamos ter, eles não conseguem suplantiar os afetos destes professores pelo magistério. De modo semelhante, os lugares insistem em abrir espaços nos não lugares, e algumas vezes o fazem de forma irrefutável, como pudemos observar nos dados.

Contudo, não posso esquecer que este trabalho de pesquisa precisa ser um espaço de reflexão e possivelmente de resistência a estes novos modos de gestão dos cursos de inglês no Rio de Janeiro, e, conseqüentemente, aos regimes emocionais por eles impostos. Como os dados sugerem, os professores participantes parecem conhecer bem as relações de poder imbricadas nos regimes emocionais que lhes são impostos no mercado de trabalho, que podem levar a um maior individualismo, indiferença e uma certa neutralidade emocional nas relações humanas. Porém, pude observar que os professores falam deste conhecimento por meio das suas emoções, como faz Marília, que expressa o seu descontentamento com o mercado de trabalho por meio de uma alegoria que lhe permite expressar em palavras os seus sentimentos.

No meu entender, os afetos ensinam, e foi desta forma, ou melhor, sentindo e se emocionando, que os professores participantes aprenderam o que é ser professor, e foi igualmente por meio dos sentimentos que eles conheceram os meandros do mercado de trabalho e o não lugar que ele se transformou. É, pois, discursivamente, através das emoções, que eles poderão ensinar ao leitor o que significa ser professor em um curso de inglês dos dias de hoje. Portanto, considerando o que os dados sugerem, precisamos nos desfazer da ideia de que o conhecimento está ligado somente à racionalidade enquanto que as experiências emocionais se configuram como uma ameaça “ao conhecedor descorporificado, apartado e neutro” (Zembylas, 2004, p. 187).

Muito se fala sobre o amor que os professores têm à profissão, e na minha experiência como professora de inglês, este amor se une aos afetos pela língua que ensinamos, cujo aprendizado pode ser de uma vida inteira. Os dados trouxeram o amor e a paixão destes professores pelo magistério. Contudo, como lembra Paulo Freire, há nas palavras “professor” e “professora” um histórico de lutas, conquistas e reconhecimento da profissão (Freire, 1997) que não podemos de forma alguma recusar. Por isso, da mesma forma que reconhecemos o encantamento e o amor dos professores pela vida em sala de aula, precisamos acolher as questões que envolvem

os demais afetos que se fizeram tão presentes nos relatos de Ana, Marília, Marcelo e Caroline.

Relembrando Ahmed (2004), o que nos move também nos mantém no lugar, e assim sendo, os sentimentos se tornam para nós uma morada. Por esta razão, as emoções dos professores dos cursos de inglês precisam ser discutidas e se fazerem presentes tanto em sala de aula como fora dela, alcançando outros espaços nos quais eles se sintam seguros, não só para falar sobre elas, como também para senti-las. Reconhecer que este mercado de trabalho que aí está tende cada vez mais a se tornar um não lugar em muitos sentidos seria o primeiro passo para compreendermos quais sentimentos eles engendram. Assim, quem sabe, poderemos reconhecer e legitimar os sentimentos de vulnerabilidade, insegurança, angústia, frustração, medo, e raiva que os professores sentem na pele, e que podem até mesmo adoecê-los.

Retomando a discussão de Zembylas a respeito de novas epistemologias que entendem a emoção e a razão como sendo constitutivas, e não opostas (2004), a minha esperança é que este trabalho de pesquisa consiga resgatar as emoções represadas epistemologicamente (Jaggar, 1989), e, juntamente com estes professores, inseri-las criticamente no espaço educacional trazendo entendimentos sobre as questões enfrentadas por eles. Porém, não podemos recusar os desafios que poderão advir desta pesquisa como um espaço reflexivo encravado em não lugares, e possivelmente como uma nova travessia para quem quer que deseje continuá-la.

Referências Bibliográficas

ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. A. Introduction: emotion, and the politics of everyday life. In: LUTZ, C. A.; ABU-LUGHOD, L. (Eds.). **Language and the politics of emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

AHMED, S. **The cultural politics of pain**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.

ALBA-JUEZ, L.; ATTARDO, S. G. The evaluative palette of verbal irony. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (Eds.). **Evaluation in context**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 93-115. v. 242.

ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. The many faces and phases of evaluation. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (Eds.). **Evaluation in context**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 3-24. v. 242.

ALLWRIGHT, D. **Principles of and for exploratory practice as a form of practitioner research**. [S.l.: s.n.], 2002. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/readings/practitioner_research.htm>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JÚNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **A Linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ALVES, A. R. C. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Lua Nova, São Paulo, v. 80, p. 71-96, 2010.

AUGÉ, M. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução: Maria Lúcia Pereira. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BAKER, C. D. Ethnomethodological Analyses of Interviews. In: HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. F. (Orgs.). **The handbook of interview research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.

BARTHES, R. **Camera Lucida: reflections on photography**. New York: Hill and Wang, 1981.

_____. **O grão da voz: entrevistas, 1961-1980**. Tradução: Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativas e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. esp., p. 97-126, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 6 abr. 2019.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEDNAREK, M. **Emotion talk across corpora**. London: Palgrave Macmillan, 2008.

BLOMMAERT, J. **Discourse**: a critical introduction. London: CUP, 2005.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/pesquisas-infograficos>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and identity. In: DURANTI, A. (Ed.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Hoboken: Blackwell, 2004. p. 369-394. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227992133_Language_and_Identity>. Acesso em: 6 dez. 2018.

CAMPOS, S. I. F. A entrevista de pesquisa: um empreendimento coletivo. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CARDOSO, J. S. Professores geração Y: mudança de perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. **Revista de (Com)Textos Linguísticos**, v. 7, n. 8, p. 199-219, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/408>>. Acesso em: 4 mar. 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAVES, V. L. J. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DARLINGTON, Y.; SCOTT, D. **Qualitative research in practice**: stories from the field. Crows Nest: Allen & Unwin, 2002.

DENZIN, N. K. **Interpretative ethnography**: ethnographic practices for the 21st century. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EGGINS, S. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2 th ed. London: MPG books, 2004.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem:” redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 45-63.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 2002.

_____. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2018.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. th ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. **Halliday's introduction to functional grammar**. Revised by Christian Matthiessen. 4 th ed. NY: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2. th ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

IKEDA, S. N. O julgamento na argumentação de um editorial. In: VIAN JÚNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **A Linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

JAGGAR, A. M. Love and knowledge: emotion in feminist epistemology. **Inquiry**, v. 32, n. 2, p. 151-176, 1989.

KRESS, G.; HODGE, R. **Language as Ideology**. London: Routledge, 1979.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 395-415, 1997a.

_____. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 3-38, 1997b.

_____. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354–405,

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LUTZ, C. A. **Unnatural emotions**: everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to western theory. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

MACKEN-HORARIK, M.; ISAAC, A. Appraising appraisal. In: THOMPSON, G; ALBA-JUEZ, L. (Eds.). **Evaluation in context**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 67-92. v. 242.

MALVEZZI, K. F. O Ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira: novos caminhos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11. 2013. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifca Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 16287-16300. Disponível em: <
https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7183_4120.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.) **Evaluation in text**: authorial stance and the construction of discourse, Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 142-175.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. Royston: BookEns, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. THEME as an enabling resource in ideational “knowledge” construction. In: GHADESSY, M. (Ed.). **Thematic developments in English texts**. London: Pinter, 1995. p. 20-55.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, M. (Org.). **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974. p. 37-184.

_____. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 56-63.

MILLER, I. K. 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.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, R. C. P. P. (Org.). **Linguística aplicada**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

NIAS, J. Thinking about feeling: the emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, v. 26, n. 3, p. 293-306, 1996.

NÓBREGA, N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociossemiótica**. 2009. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PALMER, P. J. **The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life**. Hoboken: Jossey-Bass, 2017.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, M. G. D.; LIMA, R. A.; BASTOS, C. R. P. Experiências de migração: construções identitárias e resignificação de 'sonhos' em narrativas de um porteiro nordestino no Rio de Janeiro. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. p. 159-198.

RAHMAN, S. The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language "testing and assessment" research: a literature review. **Canadian Center of Science and Education**, v. 6, n. 1, p. 102-112, 2016. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120221.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística aplicada crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, B. **O lugar-escola em discurso: etnografia, identidade e epistemologia na pesquisa qualitativa**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. **Jstor**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SANTOS, W. S. Análise de narrativa e entrevista na pesquisa qualitativa. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SCHIFFRIN, D. **Discourse Markers (Studies in Interactional Sociolinguistics)**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SCHÜTZ, R. E. **O ensino de inglês no Brasil**. Santa Cruz do Sul: Schütz & Kanomata, 2016.

TANNEN, D. **Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse**. New York: Cambridge University Press, 1989.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. 3. th ed. NY: Routledge, 2014.

TUAN, Y-F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VAN DIJK, T. A. (Org). **Handbook of Discourse Analysis**. London: Academic Press, 1985.

VIAN JÚNIOR, O. O sistema de avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JÚNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **A Linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VIAN JÚNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **A Linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VIAN JÚNIOR., O. Avaliatividade, engajamento e valoração - Appraisal, engagement and valuation. **D.E.L.T.A.**, v. 28, n. 1, p. 105-128, 2012.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso --- LemD**, Tubarão, v. 4, n. Esp., p. 178-205, 2004.

ZEMBYLAS, M. "Structures of feeling" in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. **Educational theory**, v. 52, n. 2, p. 187-208, 2002.

_____. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International journal of qualitative studies in education**, v. 18, n. 4, p. 465-487, jul./aug., 2005.

_____. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. **Teachers and teaching: theory and practice**, v. 9, n. 3, p. 213-238, aug. 2003a.

_____. Interrogating “teacher identity”: emotion, resistance, and self-formation. **Educational theory**, v. 53, n. 1, p. 107-127, 2003b.

_____. The Emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. **Teaching and teacher education**, v. 20, p. 185-201, 2004.

10 ANEXO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa intitulada:

“Sabe, eu me senti totalmente jogado assim, o que eu vou fazer aqui agora, sabe?” Os cursos de inglês transformados em não lugares entrelaçados de emoções para os professores sob a ótica do Sistema de Avaliatividade

Você está sendo convidada/o para atuar como participante voluntária na pesquisa intitulada *“Sabe, eu me senti totalmente jogado assim, o que eu vou fazer aqui agora, sabe?” Os cursos de inglês transformados em não lugares entrelaçados de emoções para os professores sob a ótica do Sistema de Avaliatividade* que está sendo realizada pela pesquisadora Teresa Cristina Gomes de Carvalho, vinculada 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 Teresa Cristina Gomes de Carvalho, pesquisadora principal, contatável via telefone (21) 998511904 ou e-mail terecristina.carvalho52@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 como as emoções constroem os cursos de inglês como lugares e espaços no atual mercado de trabalho e como esses espaços, lugares, e emoções são construídos discursivamente.

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 da pesquisadora 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 sua prática docente na instituição onde você trabalha ou trabalhou e como você se sente dentro e fora desta instituição. Esta entrevista terá tempo de duração variável a ser negociado com cada participante, podendo ser interrompida a qualquer momento sem qualquer ônus ou penalização para a participante. Utilizaremos os dados gerados como parte do objeto de pesquisa.

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 gravada em áudio, você deverá informar à pesquisadora, que procurará outras formas de geração de dados. Os dados gerados através das gravações serão armazenados durante um período de dez anos em um arquivo construído na residência da pesquisadora 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 ângulo em que o mesmo é abordado) ou até o seu encerramento, caso assim deseje qualquer um dos participantes. Deste modo, você poderá se abster de responder quaisquer perguntas que a/o façam sentir-se incomodada/o, sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da entrevista, ou ainda solicitar o seu encerramento sem precisar se justificar. Um segundo risco envolve a publicação dos dados da pesquisa. Você poderá se sentir incomodada/o perante quaisquer dados que porventura possam revelar informações consideradas pessoais por você. De modo a eliminar esta possibilidade, você acompanhará a análise e terá acesso aos dados que serão publicados, podendo assim expressar as suas preocupações antes da publicação desta pesquisa. Um terceiro risco envolve a forma como a sua fala é analisada. Você poderá não concordar com a análise dos dados e/ou as conclusões. De modo a evitar este desconforto, você terá acesso à metodologia e aos conceitos teóricos envolvidos na análise. A pesquisadora se colocará à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que você possa ter, e se ainda houver qualquer incômodo, outros dados serão escolhidos para a análise, lembrando sempre que qualquer análise envolve a metodologia, o aporte teórico e o olhar da pesquisadora, e que a partir de diferentes metodologias e aportes teóricos, serão adotadas diferentes abordagens para a análise dos dados.

BENEFÍCIOS:

Sua participação constituirá uma interessante oportunidade de reflexão sobre o mercado de trabalho onde você atua ou atuou, possibilitando uma reflexão sobre as mudanças corporativas afetam (ou não) o cotidiano de professores, seja em sala de aula ou fora dela, como afetam (ou não) a forma como estes se sentem, e como elas emergem discursivamente. A sua contribuição nos ajudará a compreender o papel do Afeto na forma como nos vemos e como vemos os outros.

CONFIDENCIALIDADE:

Como foi descrito acima, seu nome não aparecerá nas transcrições das gravações bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa bem como suas vinculações institucionais. Sem o seu consentimento escrito, as pesquisadoras não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificada. Portanto, será preservado o sigilo da identidade das participantes e das entidades mencionadas nos discursos. Além disso, as pesquisadoras garantirão o anonimato e a confidencialidade das participantes, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos e científicos, tais como: monografias de disciplinas, a dissertação de mestrado, artigos acadêmicos, e apresentações em eventos acadêmicos.

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 a aluna Teresa Cristina Gomes de Carvalho a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. As pesquisadoras se encontram disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate a pesquisadora responsável no telefone (21) 998511904 ou no e-mail terecristina.carvalho52@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 ser assinadas tanto por você quanto pela pesquisadora.** Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse da pesquisadora. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe deste estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO:

Acredito ter sido suficientemente esclarecida a respeito das informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com a pesquisadora Teresa Cristina Gomes de Carvalho sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, o procedimento a ser realizado, as garantias de confidencialidade, e de esclarecimentos permanentes. 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.

INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE:

Nome: _____
 Nº. de documento de identidade: _____
 Endereço: _____
 Telefone de contato: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

 Assinatura da participante
 pesquisadora

 Assinatura da