

Medos e frustrações na formação docente: olhares performativos e crítico-reflexivos

Renan Silva da Piedade

Emanuelle Fonseca Souza

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Resumo: Este artigo tem como foco demarcar a importância de ouvir atentamente e refletir sobre o que licenciandos sentem/têm a dizer acerca de suas experiências formativas. Para isso, por um viés qualitativo de pesquisa (Denzin, 2016), analisamos uma conversa exploratória (Miller, 2013), gerada com Josiele – licencianda de letras (português/inglês) de uma universidade privada localizada no Rio de Janeiro – ao contar sobre medos e frustrações em seu processo de formação docente. Nessa análise, investigamos as marcas linguísticas avaliativas (Thompson; Alba-Juez, 2014), a partir do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), tendo em conta a construção das emoções (Rezende; Coelho, 2010) nos discursos em questão. Em meio a produções linguísticas de insatisfação, insegurança, incapacidade e inferiorização, compreendemos que uma condição básica para a formação docente crítica é a liberdade de expressão como mote central, fomentada a partir do diálogo horizontal e acolhedor durante a jornada formativa.

Palavras-chave: Formação Docente. Performance linguística. Sistema de Avaliatividade. Emoções.

Abstract: This article focuses on highlighting the importance of listening carefully and reflecting on what pre-service teachers feel/have to say about their formative experiences. To this end, under a qualitative approach (Denzin, 2016), we analyze an exploratory conversation (Miller, 2013), generated with Josiele – a Portuguese-English undergraduate student of a private university located in Rio de Janeiro –, as she speaks about fears and frustrations in her teacher educational process. In this analysis, we investigate the evaluative linguistic marks (Thompson; Alba-Juez, 2014), based on the Appraisal System (Martin; White, 2005), taking into account the construction of emotions (Rezende; Coelho, 2010) in the given discourses. Amidst linguistic productions of dissatisfaction, insecurity, incapacity and inferiority, we understand that a basic condition for critical teacher education is freedom of speech as a central motto, fostered through horizontal and open dialogue during the formative journey.

Keywords: Teacher Education. Linguistic Performance. Appraisal System. Emotions.

INTRODUÇÃO

Ao optarmos pela carreira docente, seja para atuar na educação básica ou no ensino superior, somos atravessados por uma série de discursos que muitas vezes ampliam e/ou limitam nossas formas de ser/estar em sala de aula. Alguns deles têm a ver, por exemplo, com a construção negativa de nossa imagem como doutrinadores ideológicos (Francisco; Ponce, 2020), como docentes por falta de opção (Araújo; Purificação, 2021), como meros transmissores de conhecimento numa perspectiva verticalizada (Melo; Bastos, 2012).

Avessos a essas falas recorrentes a nosso respeito e posicionados como professores pesquisadores críticos no âmbito das licenciaturas, entendemos que todo profissional da educação precisa “pensar sobre ações, posições sociais [e discursos] que lhe são [im]postos e avaliar as condições pelas quais seus alunos e suas abordagens são mediados” (Oliveira, 2014, p. 35). Sendo esse um movimento vital para construirmos, desconstruirmos e reconstruirmos o mundo social em que nos inserimos, sobretudo em prol de relações sociais mais horizontais e solidárias no âmbito educacional (Moita Lopes, 2013), elaboramos este artigo com um foco em mente: demarcar a importância de ouvir atentamente e de refletir sobre o que licenciandos sentem/têm a dizer acerca de suas experiências formativas.

Dessa forma, cientes de que a escola e a universidade “não pode[m] ser pensada[s] como um lugar idealizado de transação pedagógica neutra, constituído por um cenário onde simplesmente professor ensina e alunos aprendem (Oliveira, 2014, p. 36), nesta pesquisa, por um viés qualitativo (Denzin; Lincoln, 2006), iremos analisar uma conversa exploratória (Miller, 2013), gerada com Josiele¹ – licencianda de letras (português/inglês) de uma universidade privada da zona sul do Rio de Janeiro – ao contar sobre medos e frustrações em seu próprio processo de formação docente². Nessa análise, investigaremos as marcas linguísticas avaliativas (Thompson; Alba-Juez, 2014), a partir do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), tendo em conta a socioconstrução das emoções (Rezende; Coelho, 2010) nos discursos em questão.

Para tal, finalizada esta introdução, explicaremos a noção de formação docente com a qual nos alinhamos, baseadas em pressupostos crítico-reflexivos (Bohn, 2013; Miller, 2013; Rocha, 2021). Na sequência, mostraremos as construções teórico-práticas que servirão de base para a análise da conversa com a participante – discurso, avaliação, emoções, sob um olhar

¹ Nome fictício.

² Os dados analisados neste artigo são um recorte da dissertação de mestrado do primeiro autor (Piedade, 2019).

performativo (Melo; Moita Lopes, 2014; Melo; Rocha, 2015), além de apresentarmos o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), ferramental advindo da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994). Em seguida, sinalizaremos melhor o contexto do estudo e o situaremos no paradigma qualitativo-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006). Logo após, analisaremos os dados à luz dos objetivos descritos e, por fim, traremos as considerações finais focando nos entendimentos alcançados durante a pesquisa.

FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES

Para tratarmos de formação de professores, acreditamos ser primordial realizarmos questionamentos sobre o que licenciandos(as) sentem (seus medos, anseios, dificuldades, inseguranças, alegrias, satisfações etc), sendo esses elementos parte integrante da aprendizagem. Por olharmos para esse contexto pedagógico e para as emoções que dele/nele emergem sob um viés performativo de linguagem, já que, ao verbalizarmos o sentir, “construímos e estabelecemos relações, praticamos ações” (Peron, 2021, p. 35), somos levados a uma noção de formação docente crítico-reflexiva, ligada à ideia de agirmos responsiva e discursivamente, imbuídos na práxis diária nos ambientes educacionais em que nos inserimos.

Para conhecermos melhor no que consiste essa ideia de formação, trazemos ao menos três pontos importantes, tidos aqui como interconectados. O primeiro deles é a contínua reflexão sobre nós mesmos e sobre o entorno. Isso requer atitudes de agentividade, autonomia e senso de liberdade em sala de aula, de modo que todos tenham a chance de pensar sobre suas questões de vida durante a jornada formativa – desde a escolha do curso em si, passando pelas experiências cotidianas, até as potenciais atuações profissionais. Trata-se de um movimento de “ampliação do horizonte de possibilidades de acesso ao[s] saber[es] [docentes]” (Liberali, 2010, p. 78), entendidos por nós como construção social (Moita Lopes, 2006). Nesse sentido, concordamos com Allwright (2003b) de que é o caso de criarmos oportunidades para que os licenciandos se tornem mais humanamente ativos e, portanto, mais fortes em suas próprias vidas profissionais, tal qual nos propomos a fazer com Josiele³, professora de inglês e nossa participante de pesquisa, ao problematizarmos juntos as nuances de seus medos e inseguranças, conforme veremos na seção analítica.

Essa reflexividade de que estamos falando nos direciona ao segundo ponto, já mencionado na introdução como a razão de ser deste artigo: a relevância de ouvirmos atentamente uns aos outros em nossos percursos formativos. Para tal, reconhecemos “a

³ A participante será devidamente apresentada na seção metodológica.

singularidade da voz humana [como] convidada privilegiada para discursar sobre ensino e aprendizagem” (Bohn, 2013, p. 88). Essa singularidade, em nosso entendimento, ganha vida nas trocas discursivas, na construção de verdadeiras redes de sociabilidade, marcadas por relações sociais horizontais e afetivamente produzidas, ainda que versem sobre temáticas difíceis e dolorosas, como as de Josiele. Sugerimos, então, envolvimento autêntico dos licenciandos uns com os outros e igualmente com seus professores formadores, em prol de uma política de valorização dos sujeitos em constante formação e desenvolvimento profissional (Piedade, 2019).

Com isso, chegamos ao terceiro ponto, focado no entendimento dos conteúdos aprendidos na licenciatura e nos percursos construídos ao longo do curso como “temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados” (Tardif, 2007, p. 269), pois carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Com isso, levando em consideração as complexidades dos licenciandos, ao encarmos a formação a partir dessa ótica, que contempla as dimensões humanas e subjetivas como centrais, o objetivo é fazer com que professores e alunos fiquem “mais atentos, aguçando o olhar, o ouvir e o sentir do que acontece enquanto está acontecendo [em seus cotidianos formativos]” (Miller et al., 2008, p. 147). E uma das formas de fazermos isso, como uma espécie de laço de afeto estabelecido com a instituição de ensino e com as pessoas que a compõem (Cortês, 2017), é via interação, através do discurso, tópico apresentado na próxima seção.

O PAPEL DO DISCURSO E DAS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao olharmos para os dados, entendemos que a linguagem desempenha um papel central na constituição de subjetividades e nas práticas sociais, sendo intrinsecamente performativa. Dessa forma, o discurso não se limita a descrever realidades, mas atua sobre elas, construindo sentidos e ações no mundo. Segundo Melo e Rocha (2015), a linguagem não apenas reflete as estruturas sociais, mas também legitima ou deslegitima experiências e identidades, atuando como forma de inclusão ou exclusão. Logo, reconhecemos que, ao passo que a linguagem gera sofrimentos, ela também pode atenuá-los.

Nesse sentido, os discursos não são neutros ou passivos, mas atuam de forma ativa e multifacetada no mundo social, influenciando comportamentos, normas e práticas. Por exemplo, na narrativa que apresentaremos nas análises dos dados, compreendemos que o discurso dos participantes, Josiele e Renan, legitima a importância das relações entre professor-aluno-colegas na formação docente. Além disso, a participante reforça a necessidade de se ter

um olhar atento a esse processo de formação, mobilizando mudanças de postura de todos os envolvidos. Isso se liga ao pensamento de Melo e Rocha (2015, p. 105) de que precisamos considerar “a responsabilidade por aquilo que nossos discursos são capazes de fazer”.

Nesse interim, consideramos que as ideias sobre linguagem como performance articulam-se com as perspectivas da Antropologia das Emoções (Le Breton, 2019; Rezende; Coelho, 2010), pois ambas reconhecem que tanto a linguagem quanto as emoções são construções sociais e culturais, sendo interdependentes e mediadoras das experiências humanas. De acordo com Le Breton (2019), as emoções não são essencialmente biológicas nem universais, mas instâncias mediadas pela cultura, história e linguagem. Assim, a forma como sentimos, nomeamos e expressamos emoções é moldada e permeada pelos discursos que circulam em nossa cultura. Já para Rezende e Coelho (2010), as emoções estão inseridas em práticas discursivas e são reguladas por normas sociais, uma vez que sentimos e expressamos emoções conforme os contextos sociais nos quais estamos inseridos.

Isto posto, a linguagem é um modo de falarmos da realidade e de realizá-la (Melo; Rocha, 2015), por isso entendemos que, ao narrar seus medos e ansiedades durante a formação docente, Josiele cria a forma como essas emoções são experimentadas e compreendidas. Como formadores de professores, acreditamos que, no contexto da formação docente, ouvir atentamente os licenciandos equivale a reconhecer seus discursos como ações performativas carregadas de valor emocional. Nesse viés, valorizamos a escuta sensível não apenas como um recurso para compreender suas trajetórias, mas como estratégia para problematizar situações que podem naturalizar certas vivências. Assim, reforçamos a premissa de que dialogar com os licenciandos, para gerar entendimentos, é parte fundamental do processo de formação e é um processo performativo que legitima suas vozes/emoções.

Diante disso, conheçamos melhor os encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

CONFIGURAÇÕES METODOLÓGICAS

Os dados que por ora analisamos nesta pesquisa provêm do desdobramento da dissertação do primeiro autor deste manuscrito⁴. Assim, para alcançarmos o objetivo de demarcar a importância de ouvir atentamente e refletir sobre o que licenciandos sentem/têm a

⁴ Para realizar esta pesquisa, nos respaldamos na Resolução nº 510 – Conselho Nacional de Saúde, 2016 –, por entendermos que “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos”. Assim, destaca-se que a investigação dispõe de um parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e que os dados foram gerados apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por Josiele.

dizer acerca de suas experiências formativas, propomo-nos a gerar reflexões a partir dos relatos de Josiele. Para tanto, alinhamo-nos a uma abordagem qualitativa-interpretativista de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006), que enfatiza a importância de se observar cuidadosamente o contexto estudado para gerar entendimentos a partir de experiências sociais que construímos discursivamente e atribuímos diferentes significados.

À época da conversa com Renan, entre 2017-2018, Josiele tinha 29 anos e estava cursando a graduação em Licenciatura – Português/Inglês e respectivas literaturas, restando um ano para se formar. A participante é moradora da cidade de São João de Meriti e pertence a uma família simples da Baixada Fluminense. Segundo Josiele, ela decidiu fazer Letras, pois “lecionar era uma paixão”⁵. Apesar de muitos obstáculos ao longo de sua formação, atualmente, Josiele é professora e atua na rede privada de ensino em instituições perto de sua residência. Para gerar os dados, optamos pelas conversas exploratórias, por compreendermos que se trata de uma forma de gerar entendimentos de “modo informal, ético, democrático, fluido, afetuoso, honesto, respeitoso, colaborativo e intencional acerca do contexto em que nós, participantes-praticantes, nos encontramos” (Dias et al, 2021, p. 27). Além disso, alinhamo-nos à postura epistemológica de “trocas de aprendizados e à pluralidade de assuntos que podem surgir, valorizando e respeitando as opiniões, as emoções, a agentividade e as necessidades de todos os envolvidos na conversa” (Ibidem., p. 27).

Seguindo o paradigma metodológico qualitativo, que vê a pesquisa como uma atividade contextualizada, analisamos três excertos da interação entre Renan e Josiele na tentativa de compreender como as escolhas léxico-gramaticais e as instâncias avaliativas são negociadas entre os professores. Ademais, buscamos refletir sobre como essas avaliações favorecem a reflexão crítica e a construção discursiva das emoções durante o processo de formação docente de Josiele. Para tanto, utilizamos o Sistema de Avaliatividade, voltado para a investigação da prática discursiva avaliativa (Martin; White, 2005). Assim, a fim de conhecermos suas origens epistemológicas, apresentaremos a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) em linhas gerais, apenas a nível de contextualização, para, em seguida, nos debruçarmos sobre as formulações que servirão de base para a microanálise realizada adiante, com especial atenção ao subsistema de Atitude.

A LSF tem como figura pioneira o linguista inglês Michael A. K. Halliday (Halliday; 1994), que tinha como intuito se afastar de um “paradigma formalista que considerava a língua

⁵ Esta informação consta na dissertação de Renan, primeiro autor deste manuscrito, na seção intitulada “Josiele em autorretrato” (Piedade, 2019, p. 70).

como um fenômeno isolado do seu uso, alheio aos processos reais de funcionamento, homogêneo, descontextualizado, preocupado unicamente com suas características internas” (Santos, 2014, p. 164-165). A LSF concebe a linguagem como um sistema sociossemiótico de troca de significados (Halliday, 1994), um sistema de escolhas à disposição do falante na vida social, que constrói sentidos não só por aquilo que escolhe dizer, mas também por aquilo que opta por deixar de fora de seus textos escritos e/ou falados. Para a LSF, a linguagem está estratificada em 3 níveis interconectados: o grafo-fonológico (o das letras/sons), o léxico-gramatical (o dos fraseados) e o semântico-discursivo (o dos significados).

O nível semântico-discursivo se subdivide em três metafunções (ideacional, interpessoal e textual), sendo essas metafunções meios gerais de criação de significados, projetados nos textos que falamos/escrevemos. Esses sentidos se realizam léxico-gramaticalmente através do modo como construímos nossas vivências (metafunção ideacional), nossas relações sociais (metafunção interpessoal) e nossas mensagens (metafunção textual), esta última dando forma às metafunções anteriores. É o caso de olharmos para a linguagem por um viés multidimensional, onde os significados e as metafunções estão conectados, dando sentido às nossas experiências e construindo sequências coerentes de discurso (Halliday, 1994).

Partindo do nível semântico-discursivo, ou seja, do plano da significação, o Sistema de Avaliatividade é responsável pelos sentidos interpessoais criados a partir do (des)acordo e dos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores em uma dada interação (Martin; White, 2005). Por isso, é responsável também pela construção textual de subjetividades e intersubjetividades, ao permitir que nós, falantes e/ou escritores, possamos expressar, de maneira negociada, as posições que adotamos (de aprovação ou desaprovação, de gosto ou desgosto, de amor ou ódio etc) acerca de algo ou alguém. Interconectados e interdependentes, separados apenas para fins analíticos, o Sistema de Avaliatividade, por sua vez, propõe os domínios semânticos de Atitude, Engajamento e Gradação.

Para pensar a relação entre avaliação e emoção, o subsistema de Atitude lida com as elaborações discursivizadas de Afeto, de Julgamento e de Apreciação, isto é, com a expressão das nossas emoções, com a atribuição de valores ao caráter humano e com o juízo em relação às coisas e aos fenômenos. Entretanto, para este artigo, focaremos apenas nos subsistemas do Afeto e do Julgamento. Pormenorizando, o Afeto, centro de nossas atitudes (Vian Jr., 2010), é um recurso linguístico utilizado para expressar sentimentos e vínculos afetivos que estabelecemos com o ente valorado. É a materialização discursiva das emoções positivas ou negativas, boas ou ruins que, de forma implícita ou explícita, indicam como nos comportamos

emocionalmente frente aos acontecimentos que experienciamos. O Julgamento se refere às avaliações positivas e/ou negativas que têm como princípio o que se espera socioculturalmente de nós em termos comportamentais. É uma forma de aferirmos, em nossas trocas, implícita ou explicitamente, o que pensamos uns dos outros, tendo como pano de fundo aspectos de moralidade, legalidade, capacidade, normalidade, sempre imbricados nas convenções e nas expectativas sociais.

Cientes de que os discursos que produzimos têm significados distintos e de que sua compreensão é parcial, por depender da visão dos analistas, estes sempre sociohistoricamente posicionados (Moita Lopes, 2001), olharemos para a linguagem das opiniões, dos julgamentos e dos sentimentos (Martin; White, 2005), materializada nas emoções construídas com/por Josiele, como potência intersubjetiva e micropolítica (Rezende; Coelho, 2010), resultante da análise eticamente orientada de experiências sociais válidas.

ANÁLISE DOS DADOS

Neste trecho, Josiele explica como a relação com seus professores pode influenciar suas emoções durante o processo de formação. Ao relatar um evento hipotético, ela traz à tona um personagem imaginário, mas que constrói, por exemplo, emoções negativas na compreensão que ela tem de si. Vejamos, então, como essa interação se dá.

Excerto 1: “isso faz o aluno ter medo de atuar profissionalmente”

Josiele	1	é exatamente ou então até o relacionamento com o
	2	professor porque as vezes você pega aquele professor
	3	que sei lá gosta de expor pra você que você não é <u>bom</u>
	4	o <u>suficiente</u> que “nossa você tá precisando de num sei
	5	o que” então eu acho que tem muito aquela frustração de
	6	“poxa eu estudei <u>tanto</u> pra tá aqui eu me esforço <u>tanto</u> ”
	7	e aí você tem aquela ou aquela <u>baixa</u> na matéria ou
	8	aquele <u>mal</u> relacionamento com o professor e aí você
	9	fica meio que naquela categoria do mais ou menos do bom
	10	do ruim e isso faz o aluno eu acho que ter <u>medo</u> de de
	11	atuar profissionalmente
Renan	12	e isso aconteceu com você em algum momento
Josiele	13	aconteceu

Ao se referir a esse professor imaginário como “aquele professor” (linha 2), Josiele já estabelece um distanciamento através do uso do pronome demonstrativo. Compreendemos que esse distanciamento se configura semanticamente, pois “aquele” estabelece o afastamento, apresentando o professor como uma figura genérica, sem conexão direta com a participante. Percebemos, ao longo da narrativa de Josiele, que esse distanciamento se trata de uma avaliação negativa de Julgamento de sanção social em relação ao

comportamento de um grupo de professores, assim, a professora evita fazer referência a um indivíduo específico. Acreditamos que tal recurso pode ter sido utilizado como uma estratégia de não focar em alguém específico, uma vez que condiz com a postura de mais de um professor. Nesse excerto, entendemos que, para a participante é mais importante dar ênfase a como essa postura afeta sua formação profissional e pessoal.

Nas linhas 2-3, ela faz um Julgamento de sanção social no nível da propriedade acerca da postura de alguns professores: “professor que sei lá gosta de expor pra você que você não é bom o suficiente”, sugerindo a falta de ética do profissional, uma vez que esse comportamento por parte de um professor é prejudicial e desmoralizante, o que gera emoções negativas em relação à sua performance como estudante, aos seus conhecimentos e à qualidade de formação. Pensamos que a expressão “não é bom o suficiente” (linhas 3-4) diz respeito à internalização de uma crítica externa, que impacta diretamente sua identidade. Ao narrar essa experiência, Josiele não apenas relata um fato, mas também performa uma versão de si mesma que é afetada pelo discurso do outro. Para enfatizar seu Julgamento negativo, ela usa uma fala reportada do que seria o discurso desse professor nas linhas 4-5: “nossa você tá precisando de num sei o que”. Entendemos, pelas escolhas lexicais, palavras com carga semântica vaga, que para Josiele não se tratam de críticas construtivas, mas de críticas vazias, que geram um Afeto negativo de insatisfação e insegurança, pois a fazem sentir que “não [é] boa o suficiente” (linhas 3-4).

Como consequência desse sentimento, percebemos que a participante faz um autojulgamento negativo no nível da capacidade, marcado pelo discurso reportado de sua própria voz: “poxa eu estudei tanto pra tá aqui eu me esforço tanto”, na linha 6. Josiele questiona sua competência, gerando nela um sentimento de baixa autoestima e desvalorização. Mesmo reconhecendo que há esforço e dedicação de sua parte, as críticas do professor a afetam emocionalmente, o que percebemos pelo uso da interjeição “poxa”, que inicia o que seria sua fala interna, e é usada para expressar tristeza e aborrecimento⁶. Na sequência, a participante descreve o impacto da fala de certos professores durante seu processo de formação, implicando na forma como se sente: “você fica meio que naquela categoria do mais ou menos do bom do ruim” (linhas 8-10). A partir dessa análise, entendemos que Josiele sugere que a avaliação que faz de seu desempenho durante a

⁶ Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/poxa/#:~:text=interjei%C3%A7%C3%A3o%20Express%C3%A3o%20de%20tristeza%2C%20de,%3A%20poxa%2C%20voc%C3%AA%20foi%20demitido%3F>. Acesso em: 25 out. 2024.

formação docente está comprometida pelas atitudes de seus professores, pelas experiências negativas vividas nessas relações, levantando dúvidas quanto à sua capacidade como futura professora. Quando Renan a questiona se essa experiência aconteceu com ela, há confirmação, validando sua experiência emocional negativa, criando um espaço de empatia e entendimento mútuo.

Segundo Le Breton (2019, p. 149), as emoções são “emanações sociais ligadas a circunstâncias morais e à sensibilidade particular do indivíduo”, portanto, podemos dizer que a experiência narrada por Josiele emerge de expectativas construídas socialmente em relação ao papel do professor. Entre as linhas 10-11, a participante fala das consequências da relação narrada anteriormente. O discurso “[d]aquele professor” a faz sentir medo de atuar profissionalmente, que compreendemos como uma emoção socialmente construída a partir de suas vivências durante a graduação. Desse modo, consideramos que as marcas das relações professores-alunos influenciam diretamente a construção da identidade profissional dos futuros docentes.

Ademais, pela visão de linguagem como performance, observamos que a fala de Josiele não se configura apenas como produções de suas experiências, mas “tais ações discursivas provocam efeitos que afetam vidas” (Melo; Rocha, 2015, p. 116). Consequentemente, entendemos que a participante fala de uma realidade que não afeta apenas o processo de sua formação, mas a de tantos outros licenciandos, gerando sofrimento. Como formadores de professores, preocupamo-nos com “os efeitos discursivos das performances identitárias encenadas” (Melo; Rocha, 2015, 117) na narrativa da participante. Assim, “como estamos em tempos de reflexividade sobre nós mesmos, a linguagem como performance constrói essas reflexões e ainda é afetada por elas” (Ibidem.; p. 117).

Dando sequência à análise, escolhemos o próximo fragmento, porque o entendemos como um desdobramento do que foi narrado no primeiro. No excerto 2, Josiele fala sobre suas emoções em relação à vivência no PIBID⁷, onde atuou como professora de inglês de agosto de 2013 até março de 2018, em duas escolas públicas na zona sul do Rio de Janeiro, duas turmas finais de Ensino Fundamental 1 e duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental 2. Em continuidade ao excerto 1, a participante aprofunda a discussão sobre o medo, que se constrói

⁷ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos estudantes na primeira metade do curso de licenciatura uma vivência prática com a rotina das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

a partir das experiências durante a graduação, não apenas em sua relação com seus professores, mas em como se sente em relação aos seus colegas também.

Excerto 2: “já misturava todo aquele medo”

Josiele	1	eu fiquei muito apreensiva em relação a isso e aí já já
	2	misturava todo aquele medo que você tem >quando você tá
	3	ali na sala de aula e você vê que não tá aprendendo tal
	4	coisa ou você tá aprendendo mas não na mesma velocidade
	5	que você vê outras pessoas que tiveram uma experiência
	6	[de mundo <u>totalmente</u> diferente porque<
Renan	7	[isso influencia totalmente]
Josiele	8	exatamente e aí você fica se sentindo sempre assim
	9	naquele primeiro momento você acaba se sentindo
	10	<u>inferior</u> por exemplo você entrar numa sala de aula de
	11	inglês na faculdade e aí você tem ali ali do seu lado
	12	direito a pessoa morou cinco anos da vida dela estudou
	13	fez toda a formação dela escolar nos estados unidos

Josiele inicia esse excerto falando de sua insegurança em relação ao convite de lecionar no PIBID: “eu fiquei muito apreensiva em relação a isso” (linha 1), por ter aparência mais jovem do que realmente era na época. Em seguida, a participante fala também sobre como se sentiu acerca de seu conhecimento em relação ao domínio da língua inglesa. Identificamos em sua fala palavras de alta gradação (“apreensiva” e “medo”) que expressam Afeto negativo de insegurança, que entendemos como ansiedade em relação ao seu conhecimento como professora de inglês. Compreendemos que a palavra “medo” (linha 2) é relacionada à própria experiência de aprendizado, uma preocupação em estar no mesmo nível em que os colegas.

Na linha 3, Josiele fala da sensação de “não tá aprendendo”, que entendemos como Afeto negativo de insatisfação e infelicidade. Além de afeto, observamos que Josiele também faz um autojulgamento de estima social de incapacidade, pensamento gerado por se comparar e perceber que não aprende na mesma velocidade que seus colegas (linha 4). Nas linhas 5-6, a própria participante conclui que as diferenças em relação ao seu processo de aprendizado e de seus colegas acontecem por terem experiências “de mundo totalmente diferente[s]”, que identificamos como Julgamento de estima social no nível da normalidade. Portanto, apesar de ser normal pessoas que possuem experiências diferentes terem habilidades diferentes acerca do processo de aprendizagem, ainda assim, isso gera em Josiele sentimentos negativos sobre sua capacidade como aluna e professora.

Na linha 8, o primeiro autor deste manuscrito e pesquisador valida, através de uma fala sobreposta, o sentimento de Josiele, fortalecendo a percepção de que essa comparação afeta

significativamente a forma como a participante avalia seu aprendizado e sua formação. Na sequência (linhas 9-10), a participante expressa um Afeto de insegurança e insatisfação na fala “você acaba se sentindo inferior”, o que se configura como um Julgamento negativo de estima social de incapacidade, por entender que suas habilidades com a língua inglesa e sua capacidade de aprender são inferiores em relação às de seus colegas. Nas linhas 12-13, ao descrever as pessoas com as quais estuda: “morou cinco anos [...] nos Estados Unidos”, Josiele avalia a própria experiência como inferior e a dos colegas como superior, trazendo à tona uma hierarquia de vivências. Percebemos que a professora faz um Julgamento de estima social no nível da tenacidade, uma vez que sugere que uma experiência internacional seja mais confiável para um professor de inglês, reforçando um sentimento de inadequação em relação à sua própria trajetória.

O relato de Josiele exemplifica uma narrativa de medo e apreensão no ambiente formativo, o que nos remete à premissa de que as emoções não são meramente internas, mas são moldadas pelo contexto social e são relacionais (Le Breton, 2019). A partir da narrativa de Josiele, percebemos que a presença de colegas com maior familiaridade com a língua representa um “outro” ameaçador para a sua autoimagem e para o desempenho esperado (Ibidem.). No que tange à linguagem, corroboramos a concepção de que ela age na vida social construindo vidas e afetando pessoas. Por isso, “considerar a linguagem como performance nos traz ganhos, pois podemos pensar nas possibilidades de performatividade que também são construídas na linguagem e por ela” (Melo; Rocha, 2015, p. 117). Assim, ao relatar suas experiências, completamente alheias aos princípios de agentividade, autonomia e liberdade, à luz do que entendemos como formação crítico-reflexiva (Miller, 2013), Josiele usa expressões carregadas de emoções negativas e autoavaliações que nos remetem à forma como a participante elabora de modo depreciativo sua identidade como licencianda e futura docente. Através de sua fala, percebemos que ela se constrói em um lugar de inferioridade e, nesse sentido, a linguagem se torna uma ferramenta performativa pela qual as emoções e as identidades são não só comunicadas, mas também experimentadas, sentidas e reforçadas.

Em vista disso, escolhemos o próximo excerto, pois percebemos por parte de Josiele uma atitude crítica em relação ao seu desempenho profissional. No fragmento a seguir, a participante constrói avaliações que depreciam qualquer prática pedagógica que ela se dispõe a fazer. Além disso, ela explica sobre como as interações com colegas e professores a influenciam emocionalmente em relação às suas performances docentes.

Excerto 3: “Você tem aquele medo”

Josiele	1	acho que dos colegas eu sempre senti esse suporte a
	2	pessoa falava “caraca que isso você foi bem” eu ter
	3	aquele negócio de “cara eu não fui bem fui péssima”
Renan	4	mas é a <u>voz</u> do professor que vai te habilitar que vai
	5	dizer que <u>você</u> consegue ou não pra você é isso
Josiele	6	eu não diria nem isso mas eu acho que <u>ajuda</u> um pouco
	7	mas por exemplo em alguns momentos que eu já fiquei
	8	assim “ah vamos fazer agora vamos brincar agora aqui
	9	uma entrevista em inglês” e aí eu falei “caraca cara eu
	10	fiz <u>tudo errado</u> não deu certo” e o professor as vezes
	11	até o professor falou assim “não mas foi bem foi legal
	12	gostei” e aí você tem aquela aquela aquele <u>medo</u> em você
	13	que faz você achar que por mais que a pessoa falou pra
	14	você que você foi bem que você foi ótimo que você tá
	15	progredindo você <u>sempre</u> sente que você tá <u>na mesma</u> sabe

Renan pergunta diretamente à Josiele de quem ela sente que vêm as críticas percebidas em relação ao seu desempenho, se por parte dos professores ou dos colegas. Assim, nas linhas 1-3, ela usa por duas vezes o discurso reportado direto como um movimento avaliativo. Sendo o primeiro (linha 2) como menção genérica das vozes de seus colegas que sempre a deram suporte, elogiando suas performances, e o segundo como referência à sua própria voz, uma voz interna que faz uma autoavaliação. Percebemos que, em ambas as falas reportadas, a participante inicia utilizando as interjeições “caraca” e “cara”, que entendemos como avaliação de Afeto. A primeira como sendo de uma expressão de Afeto de felicidade, uma vez que é a fala dos colegas, admirando seu desempenho, e a segunda expressa uma avaliação de Afeto de insatisfação, por se tratar de seu autojulgamento de incapacidade. Apesar de os colegas dizerem que ela foi bem (linha 2), seu sentimento de insegurança se sobressai diante das avaliações dos outros. O sentimento de insegurança de Josiele (excertos 1-2) e a percepção de que não correspondeu às próprias expectativas geram emoções negativas como ansiedade e medo de falhar, influenciando seu desenvolvimento como professora.

Ao questionar Josiele, nas linhas 4-5, se a voz do professor poderia ser mais relevante do que a dos colegas sobre seu desempenho, como forma de incentivo, Renan faz uma avaliação da importância do *feedback* na construção da confiança na formação docente. O reconhecimento do papel do professor indica um Julgamento positivo sobre a influência que ele pode ter na formação do licenciando (Miller, 2013). Na sequência, em resposta à pergunta de Renan, Josiele diz que pode ajudar, mas não se trata apenas de um elogio por parte de seus professores que a fará se sentir mais confiante e se explica melhor, a partir da linha 6, ao narrar um exemplo genérico de uma proposta de atividade em sala de aula (linhas 8-9). Josiele tem a sensação de que fez tudo errado (linha 10), mesmo quando o professor diz: “foi bem foi

legal gostei” (linhas 11-12). Para a participante, “aquele medo em você” (linha 12) a faz não acreditar em um desempenho positivo, o que entendemos como um Julgamento de estima social no nível da tenacidade da fala do professor, pois acredita que a fala do docente não é confiável. Seu medo a faz duvidar do elogio do professor, uma vez que sente que “tá na mesma” (linha 15) e que não está progredindo.

Embora Josiele fale de um medo que parece ser interno, para Rezende e Coelho (2010, p. 17), o medo “adquire configurações sociais distintas ao longo da história”, desdobramento de uma necessidade de segurança. Ainda segundo as autoras, “o sentimento do medo surge associado a noções de perigo e risco que ameaçam o indivíduo – seja sua integridade física, sua autoimagem ou sua posição social – ou um determinado grupo social” (ibid., p. 17). Isso posto, compreendemos que o medo de Josiele está condicionado por sua autoavaliação negativa, que parece prevalecer apesar das validações externas. De acordo com Le Breton (2019), as emoções são também respostas a expectativas e a padrões culturais, logo, percebemos que o medo de Josiele e a autocrítica podem estar ligados a uma pressão cultural para atingir um nível de competência idealizado, por uma interpretação dela mesma e/ou por aprendizados em suas experiências prévias. Considerando que as emoções nascem de nossa relação com o mundo, compreendemos que o medo de fracassar de Josiele “é a própria propagação de um acontecimento passado, presente ou vindouro, real ou imaginário” (Ibidem., p. 140), na sua relação com o seu conhecimento, seu desempenho e suas habilidades.

Considerando tais pressupostos sobre as emoções e compreendendo que ao nos expressarmos estamos agindo por meio da linguagem, identificamos que quando Josiele fala sobre suas emoções, ela constrói uma realidade de insegurança e autocrítica. Ao falar de sua percepção, a participante realiza uma performance que constrói uma imagem de si própria como uma aluna incapaz de ter um desempenho apropriado ou superior ao de seus colegas, apesar dos *feedbacks* positivos que recebe. Percebemos que a participante menciona seu medo de fracasso nos três excertos, o que nos remete ao argumento de Butler (1997) de que atos linguísticos são performativos porque, ao serem repetidos, tornam-se reais na percepção de quem os realiza. Especificamente neste fragmento, Josiele reitera ao longo de sua narrativa que “não fui bem fui péssima” (linha 3), “fiz tudo errado não deu certo” (linha 10), “você sente que você tá na mesma” (linha 15), mesmo após o elogio do professor e dos colegas, o que engaja o seu discurso em uma performance que sustenta sua autoavaliação negativa e limitada de suas capacidades, questão sobre a qual seguiremos argumentando nas considerações finais em relação ao contexto de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perpassada em sua maioria por performances e por emoções de insegurança e de insatisfação reforçadas devido à voz do outro (excerto 1), de incapacidade e de inferiorização ao se comparar com os colegas de turma (excerto 2) e de ansiedade e de medo de falhar mesmo diante de algumas avaliações positivas de seus pares (excerto 3), a fala de Josiele, analisada em forma de conversa reflexiva neste artigo, nos gera algumas reflexões. Muitos dos questionamentos dos professores em formação inicial (i) “emerge[m] do sentimento de que [seus] entendimentos presentes [quanto as suas jornadas formativas] não são inteiramente satisfatórios” (Allwright, 2003b, p. 123) e, indo mais além, (ii) são ligadas a expectativas e a padrões culturais (Le Breton, 2019) que colocam os licenciandos não raramente em situações de extrema pressão social.

Em resposta a essas construções sociodiscursivas indicativas de uma visível insatisfação por parte de nossa participante e considerando a importância de uma postura antigeneralizante na condução desta pesquisa (Moita Lopes, 2006), compreendemos que uma condição básica para a formação docente crítica, tal qual fomentamos ao longo do texto, é a liberdade de expressão como mote central. Nesse sentido, o que fazemos aqui é um apelo para a constante geração de oportunidades a fim de que licenciandos, nos mais variados espaços formativos, “[coloquem] em palavras suas preocupações, curiosidades, sentimentos, emoções, dentre outros aspectos que constroem a complexidade da natureza humana” (Nóbrega Kuschnir, 2003, p. 170).

Para isso, devido às nossas escolhas metodológicas, às análises aqui empreendidas e aos nossos alinhamentos teóricos discursivos/performativos, acreditamos que uma das vias possíveis se deva à força da linguagem na produção e na problematização da realidade, visto que “fazemos coisas com a linguagem, produzimos efeitos com a linguagem. Linguagem é um nome para o nosso agir: tanto o ‘quê’ fazemos (o nome para a ação que caracteristicamente performamos) e quanto o que afetamos, o ato e suas consequências” (Butler, 1997, p. 8). Nesse sentido, as trocas e as emoções elaboradas com/sobre Josiele, bem como as reflexões realizadas neste estudo “só existem porque falamos sobre elas, e essa forma de apresentar o ser-dizer atribui papel especial à linguagem,” (Melo; Rocha, 2015, p. 105), estando ela atrelada a dinâmicas histórico-culturais mais amplas e ao mesmo tempo inserida em um contexto interacional microsituado (Moita Lopes, 2001).

Pensando nesse potencial da linguagem e em suas conseqüentes conexões macro/microsociais, façamos então de nossas salas de aula ambientes cultural e discursivamente acolhedores e inclusivos em que, desde as falas mais felizes às mais dolorosas, todas sejam igualmente ouvidas e respeitadas, em um esforço de horizontalização e valorização das relações interpessoais ali construídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: re-thinking practitioner research in language teaching. In: **Language Teaching Research**, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003b.

ARAÚJO, S. F.; PURIFICAÇÃO, M. M. Ser professor: vocação ou falta de opção? Os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais**, v. 2 n. 1, 2021.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Editora Parábola, p. 79-98, 2013.

BOLER, M. *Feeling Power: emotions and education*. Londres, Routledge, 1999.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. Nova Iorque: Routledge, 1997.

CÔRTEZ, T. C. R. Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto: a Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino. Côrtes, Thelma Christina Ribeiro. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-42, 2006.

DENZIN, N. K. Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, v. 23, n. 1, pp. 8-16, 2016.

DIAS, A.; MACIEL, B.; NUNES, D.; VIANA, T.; SILVA, T.; CÔRTEZ, T. Prática Exploratória em contextos de pesquisas acadêmicas: contribuições ético-metodológicas em investigações recentes. In: **Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas. Anais**. Uberlândia (MG), UFU, p. 21-37, 2021.

FRANCISCO, M. V.; PONCE, R. de F. Doutrina ideológica ou falsa neutralidade no processo de formação inicial de professores? Interlocuções com materialismo histórico-dialético. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n. 1, 2020.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1994.

hooks, b. *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020b.

LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

LIBERALI, F. C. Management in creativty Chains: a project for the Secretary of Education of the city of São Paulo, 2010.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: Hunston, Susan & Thompson, Geoff (Ed). **Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**, pp.142-175. New York: Oxford University Press, 2001.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MELO, E. S.; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 23, n. 1, p. 180-203, 2012.

MELO, G. C. V.; ROCHA, L. L. Linguagem como performance: discursos que também ferem. In: Rodrigues, M.G; Melo, G.C.V; Rodella, V.L.A; Câmara, N.S; Manzano, L.C.G. (Org.). **Discurso: sentidos e ação**. 10ed.Franca: Unifran, 2015.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: Questões e Desafios. In: GIL, G. & ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). A formação do professor de línguas: os desafios do formador. Editora Pontes, p. 145-165, 2008.

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, pp.227-248. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ed. IPUB-CUCA, 2001.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓBREGA KUSCHNIR, A. N. **‘Teacher’, posso te contar uma coisa? A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. 2003. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NUNES, D. F. C. **De onde viemos, para onde iremos**: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes. Tese de doutorado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, L. O. A. **Representações sociais de branquitude em Salvador**: um estudo psicossocial exploratório da racialização de pessoas brancas. Revista da ABPN, v. 6, n. 13, p. 30-46, 2014.

PERON, V. A relação entre as crenças, as emoções e as ações de uma professora de inglês em tempos de pandemia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

PIEDADE, Renan Silva da; SOUZA, Emanuelle Fonseca. Medos e frustrações na formação docente: olhares performativos e crítico-reflexivos. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

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

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. **Evaluation in Context**. Philadelphia: John Benjamin, 2014.

VIAN JR. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 19-29, 2010.

WHITE, P. R. R. **Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance**. Text [special issue on Appraisal], 23(2), 259-284, 2003.

OS AUTORES

Renan Silva da Piedade é professor no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), atuando na linha de pesquisa Discurso, vida social e práticas profissionais. É doutor e mestre em Letras/Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Seus campos de interesse compreendem estudos em Linguística Aplicada Crítica, Prática Exploratória, Formação de Professores, Análise de Narrativas, Questões Raciais e Religiões de Matrizes Africanas.

E-mail: renan.piedade@puc-rio.br

Emanuelle Fonseca Souza é pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, onde também concluiu o doutorado na mesma área. Integra os grupos de pesquisa **Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/CNPq)** e **Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação do Discurso (ASFAD/CNPq)**. Atualmente é professora do Instituto Anísio Teixeira (ISAT), atuando nos cursos de Letras e Pedagogia. Paralelamente, está cursando o bacharelado em Psicologia.

E-mail: emanuellefonsouza@gmail.com