

A CONSTRUÇÃO NARRATIVA DE EMOÇÕES NO ENSINO- APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LAS EMOCIONES EN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN
TIEMPOS DE PANDEMIA

THE NARRATIVE CONSTRUCTION OF EMOTIONS IN TEACHING-LEARNING IN PANDEMIC
TIMES

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega*

Mara Regina de Almeida Griffo**

Lorena Araujo Alves***

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, refletimos sobre as nossas emoções, relacionadas ao ensino-aprendizagem no cenário da pandemia do COVID-19, a partir da análise das avaliações emergentes em histórias por nós relatadas. As narrativas orais foram produzidas durante uma dinâmica reflexiva, realizada com nosso grupo de pesquisa e reportam situações que afetaram nossas práticas educacionais no início da pandemia. Para analisar as contribuições do discurso avaliativo na construção das nossas emoções, propomos uma arquitetura teórica alinhada à Linguística Aplicada Contemporânea, em diálogo com as abordagens interacionais de narrativa, de avaliação e de emoções. Investigamos os três relatos inspirados por um olhar autoetnográfico, que possibilita entendermos o mundo a partir das nossas próprias vivências. As análises dos dados sugerem que nossas emoções foram reelaboradas de formas diversas: em “ondas” emocionais; a partir de crenças e valores sobre o fazer pedagógico; e em trajetórias de sofrimento, enfatizando o caráter transitório, fluido e dinâmico das emoções.

* Professora Associada do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL/PUC-Rio), atua nos cursos de licenciatura em Letras - Português/Inglês. Dedicou-se a pesquisas na área da Linguística Aplicada Contemporânea, com especial interesse pelas emoções na formação docente, na perspectiva da Prática Exploratória. E-mail: adriananobrega@puc-rio.br.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL/PUC-Rio). Professora de língua inglesa da rede privada de ensino. Possui especial interesse pelo estudo das emoções no ensino de línguas na perspectiva da Prática Exploratória. E-mail: maragriffo@gmail.com.

*** Mestre do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL/PUC-Rio). Interessa-se, principalmente, pelas áreas da Linguística Aplicada Contemporânea, Linguística Sistêmico-Funcional, Análise de Narrativa e Prática Exploratória. E-mail: lorena_allves15@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia do COVID-19. Emoções. Avaliação. Narrativas orais. Ensino-aprendizagem.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre nuestras prácticas emocionales de enseñanza-aprendizaje, informadas en narraciones orales personales, relacionadas con nuestras experiencias al comienzo de la pandemia de COVID-19. Las historias analizadas en esta investigación fueron contadas por nosotros durante una actividad reflexiva realizada en nuestro grupo de investigación y enfocada en situaciones que afectaron nuestras actividades educativas en el escenario de la pandemia. Los recursos de evaluación y sus contribuciones a la construcción de emociones serán investigados en nuestras historias, siguiendo un enfoque discursivo interaccional de la narrativa, la evaluación y las emociones. En alineación con la Lingüística Aplicada Contemporánea, nos inspiramos en una mirada autoetnográfica, que nos permitió aprender sobre el mundo a partir de nuestras propias experiencias locales. Los análisis sugieren que nuestras emociones fueron reelaboradas de diferentes maneras: en "ondas" emocionales; a través de creencias y valores sobre el trabajo pedagógico y en trayectorias de sufrimiento, destacando el aspecto transitorio, fluido y dinámico de las emociones.

PALABRAS CLAVE: La pandemia COVID-19. Emociones. Evaluación. Narraciones orales. Enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT: This article aims to reflect on our emotional teaching-learning practices, reported in personal oral narratives about our experiences at the beginning of COVID-19 pandemic. The stories analyzed in this research were told by us during a reflexive activity conducted in our research group and focused on situations that affected our educational activities in the pandemic scenario. The evaluative resources and their contributions to the construction of emotions will be investigated in our stories, following an interactional discursive approach to narrative, evaluation and emotions. In alignment with Contemporary Applied Linguistics, we were inspired by an autoethnographic gaze, which allowed us to learn about the world from our own local experiences. The analyzes suggest that our emotions were re-elaborated in different ways: in emotional "waves"; through beliefs and values about the pedagogic work and in trajectories of suffering, highlighting the transitory, fluid and dynamic aspects of emotions.

KEYWORDS: COVID-19 pandemic. Emotions. Evaluation. Oral narratives. Teaching-learning.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo em que hoje vivemos nos apresenta inúmeros desafios, emergentes na e da pandemia causada pelo vírus COVID-19¹. Dentre tantos delicados aspectos relacionados à situação social, sanitária, humanitária e econômica causada pelo novo coronavírus, ainda mundialmente em curso, destacamos neste artigo a inicial² obrigatoriedade do distanciamento físico e, com isso, a implementação da modalidade remota para a interação no ensino-aprendizagem no cenário brasileiro, majoritariamente em instituições particulares. Ressaltamos, contudo, que, ao enfatizar o ensino-aprendizagem remoto, não deixamos de reconhecer a relevância de tantos outros pontos relacionados à pandemia.

Em nossas práticas sociais, fomos fortemente impactadas pela crise sanitária e por seus efeitos no coletivo e, conseqüentemente, pelas emoções por eles causadas. Como professoras, buscamos a constante reflexão acerca de nossas vivências pedagógicas, a partir de uma postura inclusiva, crítica, reflexiva e questionadora da/na formação docente (MILLER, 2013). Sendo assim, o que nos motiva a desenvolver este estudo é compartilhar nossas emoções em relação ao ensino-aprendizagem, como uma forma de trazer à tona inteligibilidades sobre o novo momento³. Em nossa visão, as emoções tecem o fazer pedagógico, bem como são por ele tecidas. Portanto, investigá-las torna-se essencial para que possamos estabelecer a relação entre os contextos micro e macrosocial nos quais nos inserimos. Segundo Rezende e Coelho (2010, p. 78), as emoções possuem a "[...] capacidade para dramatizar, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual".

¹Informações sobre a pandemia encontram-se disponíveis no site do Ministério da Saúde (2020).

²No momento da submissão deste artigo, o distanciamento físico obrigatório começa a ser flexibilizado em algumas regiões do país e há o direcionamento para a retomada das atividades profissionais, educacionais e de lazer.

³Este artigo nasce de reflexões apresentadas no I Ciclo de Debates em Linguística Sistêmico-Funcional, realizado em meio virtual em 25 de junho de 2020.

A fim de observar e registrar nossas emoções, trazemos um viés autoetnográfico (ELLIS, ADAMS; BOCHNER, 2011), que nos permite realizar esta pesquisa com envolvimento pessoal, adotando um olhar mais subjetivo para as nossas próprias histórias sobre o cenário em questão. Nesse sentido, o que desejamos é buscar possíveis entendimentos acerca do ensino-aprendizagem em sua nova modalidade, no momento em que se institui uma mudança de um espaço de sala de aula presencial para outro remoto.

Para tanto, a arquitetura teórica alinha-se aos princípios da Linguística Aplicada Contemporânea, de acordo com Moita Lopes et al. (2006, 2013), em interface com a perspectiva interacional de narrativa (BASTOS, 2008; BRUNER, 1997) e de emoções (ZEMBYLAS, 2003; VICTORA; COELHO, 2019). Além disso, a abordagem sistêmico-funcional orienta a análise da prática discursiva avaliativa (MARTIN; WHITE, 2005; ALBA-JUEZ; THOMPSON, 2014) que contribui para a elaboração das nossas emoções. Como paradigma de pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), uma lente autoetnográfica surge para estudar nossas experiências pessoais como forma de construção de conhecimento nas interações e em nosso engajamento reflexivo como pesquisadoras (ELLIS; BOCHNER, 2000).

Desse modo, são nossos objetivos: (i) refletir sobre a relação entre linguagem e emoções, a partir da análise das avaliações emergentes em nossas narrativas orais, a fim de criar inteligibilidades acerca de nossas emoções no atual modelo de ensino-aprendizagem, e (ii) investigar como as nossas emoções⁴ nos afetam e como as narrativas as ressignificam.

Nas próximas seções, apresentamos o contexto da interação e os horizontes que orientam a investigação. Posteriormente, descrevemos os caminhos para o desenvolvimento do estudo, bem como as considerações que tecemos, ancoradas em nossas vivências voltadas ao ensino-aprendizagem no contexto da pandemia.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E HORIZONTES REFLEXIVOS

A reflexão que ora compartilhamos nasce da nossa troca de experiências com participantes do Grupo de Pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliatividade no Discurso (ASFAD/CNPq), coordenado por Adriana, do qual fazemos parte. O grupo é composto por mestrandos, doutorandos, graduandos, egressos e visitantes. Em quase toda a sua totalidade, os participantes são professores de língua portuguesa ou de língua inglesa e atuam em escolas e/ou universidades públicas ou privadas. O foco dos estudos desenvolvidos no âmbito do ASFAD volta-se à investigação da avaliação em práticas discursivas pedagógicas/profissionais e suas correlações com os estudos críticos sobre emoções, identidades, crenças, estigmas, gênero social etc.

Dentre os tópicos abordados, o tema emoções tem sido, ao longo dos últimos anos, o mais recorrente nas pesquisas conduzidas pelo grupo. Tal fato faz com que discussões sobre a relação entre linguagem e emoções sejam frequentes, mas, acima de tudo, motiva a constante reflexão acerca da importância de examinarmos esse aspecto em nossas práticas sociais. Diante disso, costumamos nos ver em nossas relações interpessoais (EGGINS, 2004) como professores-alunos, sempre buscando interações mais simétricas, quando, em um *continuum*, nos posicionamos mais na horizontalidade do que na verticalidade para a tomada de decisões, com envolvimento afetivo acentuado em suas nuances positivas e com contato frequente. Isso parece construir um ambiente de confiança e de apoio em momentos de apresentações e discussões de dados e de textos, de compartilhamento de saberes e, acima de tudo, de trocas de emoções.

No momento em que se confirma a existência de uma pandemia, e com a oficialização do ensino-aprendizagem remoto como forma de interação entre professores e alunos, as discussões sobre as consequências emocionais da nova forma interacional naturalmente se intensificam entre nós. Consequentemente, em nossos encontros, passamos a dar ainda mais ênfase aos aspectos relacionados às emoções de nossos alunos e de nós mesmos, como professores em formação continuada.

⁴Apesar de entendermos que o uso dos termos “emoções” e “afetos” também pode ser feito de forma intercambiável (GORTON, 2007), neste artigo privilegiaremos o uso da palavra “emoção/ões” em alinhamento com Hansen (1999, p. 214 apud BARCELOS, 2013, p. 164), para quem “a palavra e-moção implica movimento e motivação”. Nesse sentido, consideramos emoção como um construto discursivo e interacional que envolve ação (LEWIS; TIERNEY, 2013, p. 4). O termo “Afeto” (com inicial maiúscula) será usado em referência a uma categoria do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), integrante da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 2014), arcabouço utilizado para a análise dos dados, conforme será detalhado adiante. Na LSF, os termos principais são escritos com letra inicial maiúscula a fim de diferenciá-los de seu uso corriqueiro (BALOCCO, 2010).

Ao ser convidada a fazer parte de um evento acadêmico, cujo enfoque deveria ser o ensino por meio de atividades remotas em tempos de pandemia, a autora Adriana convida os integrantes do Gr. Pesq. ASFAD a criarem uma reflexão conjunta que pudesse ser compartilhada em sua apresentação no I Ciclo de Debates em Linguística Sistemico-Funcional. Seria, e certamente foi, uma oportunidade de aprendizagem (MILLER *et al.*, 2008) para os doze integrantes que narraram suas histórias: Adriana, Aline, Ana Cláudia, Emanuelle, Inès, Lorena, Lucas Felipe, Mara, Renan, Talysson, Tarcísio e Teresa.

A partir da sugestão da Adriana para que compartilhássemos “uma situação que tivesse nos afetado em tempos de ensino-aprendizagem remoto”, as narrativas foram produzidas em áudios de até dois minutos em nosso grupo de WhatsApp*. Os trechos a seguir, retirados de alguns relatos, remetem-nos à atmosfera emocional criada no contexto discursivo, a partir do qual desenvolveremos nossas discussões.

<i>eu assim tudo me afetou, né? eu não consigo ver nada de positivo nessa pandemia. [...] o que que realmente é importante? assim, quais são as prioridades disso tudo, sabe? (Emanuelle)</i>	<i>eu passei a... a dar aulas pras minhas duas sobrinhas nesse tempo agora de pandemia [...] tem sido uma experiência boa [...] a gente troca ideias, coisas que talvez não aconteceriam antes. (Lucas Felipe)</i>
<i>a gente tá num momento muito, muito crítico. assim, né, tá vivendo um momento muito difícil. (Aline)</i>	<i>é muito ruim. eu me sinto, assim, impossibilitado e paralisado muitas vezes. (Renan)</i>
<i>hoje eu considero a universidade e os meus professores como um lugar muito especial. o afeto por eles e pela instituição com certeza aumentou. (Talysson)</i>	<i>apesar de muitas reflexões feitas, eu estou gostando. tô achando muito interessante ver o quanto da sala de aula tradicional ainda está presente. (Inès)</i>
<i>eu não consigo o mínimo que é ver e ouvir os alunos. (Renan)</i>	<i>eu me vejo numa situação inimaginável sabe? (Tarcísio)</i>
<i>tem sido uma montanha russa de emoções. um turbilhão de sentimentos altos e baixos desde que começou o período de quarentena. (Teresa)</i>	<i>eu fiquei muito nervosa, muito estressada porque eu teria que trabalhar no dia seguinte. (Ana Cláudia)</i>

A leitura dos fragmentos destacados acima sugere a construção discursiva de emoções positivas e negativas, relacionadas ao tema proposto. Emoções de estresse, dificuldade, incapacidade, indignação, paralisia, mas também de conforto e de satisfação, podem ser observadas nas falas dos membros do ASFAD. Foi uma oportunidade para prestarmos atenção em nossas próprias emoções, o que nos permitiu criar percepções sobre a realidade.

Neste artigo, escolhemos analisar nossas três narrativas, por acreditarmos que, assim como Piedade (2019, p. 43), devemos reconhecer “[...] a mutabilidade de nossos entendimentos acerca das questões que nos atravessam”. Nesse sentido, a reflexividade assume papel importante. Ao usarmos saberes pessoais para contextualizar ações no mundo durante o início da pandemia, e ao descrever de que forma fomos afetadas em nossas práticas sociais, inspiramo-nos em um olhar autoetnográfico como orientação para o estudo.

A autoetnografia enfatiza a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção de conhecimento sobre o mundo, ocasionando um entendimento não só de nós mesmos, mas também da sociedade que nos cerca (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Acomoda, desse modo, a subjetividade, a emotividade e a responsabilidade do pesquisador (ELLIS; ADAMS, 2014), sendo a dimensão ética a sustentação de todo o processo investigativo. Portanto, o viés autoetnográfico possibilita nosso engajamento e nossas reflexões no contexto das interações da pesquisa. Para Adams et al. (2015, p. 29), a “[...] reflexividade consiste em nos voltarmos para nossas experiências, identidades e relações a fim de considerarmos como elas influenciam nosso trabalho presente”.

Desse modo, para a criação de inteligibilidades sobre a prática discursiva, *locus* para a construção de nossas emoções voltadas ao ensino-aprendizagem em tempos iniciais da pandemia, partimos de três horizontes. Norteando a arquitetura teórica, esses horizontes sugerem que: a investigação da prática discursiva deve ser realizada com foco em seu contexto de produção (EGGINS, 2004); a formação de professores deve ser uma atividade contínua, inclusiva, colaborativa, ética e crítico-reflexiva (MILLER *et al.*, 2008); e o processo de ensino-aprendizagem é intimamente relacionado à emoção (ZEMBYLAS, 2003).

3 HORIZONTES TEÓRICO-REFLEXIVOS

O primeiro horizonte teórico-reflexivo alinha-se à concepção social de discurso como forma de coparticipação, uma vez que interlocutores criam significados ao envolverem a si e aos outros no discurso, em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares (MOITA LOPES, 2002). Dessa forma, para investigarmos as emoções em nossas narrativas, adotamos uma perspectiva de linguagem como prática social, conforme postulado pela Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) (MOITA LOPES *et al.*, 2006, 2013).

Com o seu caráter transgressivo (PENNYCOOK, 2006), mestiço, INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transdisciplinar (RAJAGOPALAN, 2006), a LAC investiga a linguagem como prática discursiva e orienta análises cujos focos centrem-se na “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento” (FABRÍCIO, 2006, p. 59). A partir de sua postura interrogadora e de busca pela transformação social, a visão contemporânea de Linguística Aplicada almeja a problematização e não a solução de problemas com os quais se depara, bem como promove a compreensão das práticas sociais nas quais a linguagem tem papel primordial. Sendo um campo do saber que se repensa insistentemente, a LAC recusa fronteiras entre a teoria e a prática, segundo aponta Rajagopalan (2006), e redescreve o sujeito social como fluido, heterogêneo e fragmentado.

Pensar o processo de ensino-aprendizagem, seja este presencial ou remoto, em alinhamento aos princípios da LAC, leva-nos a vislumbrá-lo como uma atividade inclusiva, colaborativa, ética e crítico-reflexiva, considerando alunos e professores como agentes ativos em seus caminhos de formação (MILLER *et al.*, 2008). Chegamos, então, ao segundo horizonte reflexivo. Para discuti-lo, é preciso conceber a formação docente como um “processo sem fim” (CELANI, 2003, p. 23), o que acreditamos ser parte da proposta de cunho autoetnográfico que aqui compartilhamos.

Segundo Freire (2018 [1996], p. 16, grifos no original), “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”, almejando sempre proporcionar a transformação social. Dessa maneira, podemos pensar a formação de professores como um processo mais amplo, para além da técnica. Em outras palavras, um processo que leva em conta aspectos que extrapolem uma formação meramente centrada na transmissão de conhecimentos formais de cada área de conhecimento. Ao comentar sobre o pensamento transformador de Freire (2018 [1996]), Barcelos (2019, p. 45, grifos nossos) afirma que: “[...] formar professores em tempos críticos não é dar receita, transferir meios de dar a melhor aula, mas dar possibilidades para que alunos-professores, de posse de conhecimentos, de repertórios sobre ensino e aprendizagem, possam estar criticamente conscientes e *emocionalmente equilibrados* para tomar decisões na prática baseada no conhecimento do contexto social e político que os cerca”.

Nessa perspectiva, apontamos a relevância dos aspectos emocionais e, portanto, a formação continuada de professores deve ser vista como um processo multidimensional (NÓBREGA, 2003), em que se atribui aos aspectos cognitivos, sociais e afetivos igual importância e hierarquia na construção de saberes, de sentires e de fazeres pedagógicos. Com isso, o ensino-aprendizagem é concebido não como uma lista de “[...] práticas ou de habilidades, mas como uma forma de *ser* e de *sentir*” (ZEMBYLAS, 2005, p. 469, grifos no original).

Para Zembylas (2003, p. 230), o acesso às emoções docentes possibilita que professores revisitem experiências emocionais que foram “esquecidas’ dentro de si” e as usem como forma de resistência individual e coletiva. Descobrimo-as como recursos de empoderamento, professores e alunos passam a conhecer mais acerca do ensino-aprendizagem, sobre si mesmos e sobre seus pares. Desse modo, e ainda de acordo com o autor, a relevância de investigarmos as emoções no ensino-aprendizagem justifica-se por sua capacidade de gerar mudanças (ZEMBYLAS, 2005). Com base na importância atribuída às emoções na formação docente

continuada e à sua concepção crítico-reflexiva, ressaltamos que as emoções se encontram atreladas à prática discursiva, uma vez que são elementos constitutivos da própria linguagem, sendo este o nosso último horizonte teórico-reflexivo.

Definir o que sejam emoções é uma tarefa complexa e, como aponta Barcelos (2015, p. 8), “[...] existem tantas definições quanto as muitas emoções que sentimos e suas combinações”. Desse modo, seguimos uma concepção de emoções que dialogue com a perspectiva de linguagem como prática social contextualizada, como postulado pela LAC. Por conseguinte, as emoções são definidas nesta investigação “como produtos de contextos socioculturais particulares” (VICTORA; COELHO, 2019, p. 10) e não como fenômenos localizados no interior dos indivíduos (ZEMBYLAS, 2003; MEYER, 2009). As emoções são então compreendidas como ativas, interativas e construídas socialmente, culturalmente e discursivamente, como afirma Barcelos (2013).

Em uma perspectiva social e interacional, emoções são, portanto, modos de agir sobre o mundo, concebidas e negociadas em práticas discursivas, conforme o proposto por Abu-Lughod e Lutz (1990). De acordo com as autoras, “[...] se as emoções são um fenômeno social, o discurso é crucial para entendermos como elas são constituídas” (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 11). Logo, seguimos à discussão acerca da prática discursiva narrativa como *lôcus* para a reelaboração das emoções.

4 HORIZONTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A abordagem socioconstrucionista de narrativas na qual nos debruçamos para desenvolver a análise de nossos relatos se fundamenta no fato de que contar histórias é uma forma de fazermos sentido de nossas vidas, bem como de quem e como somos construídos no mundo social (BRUNER, 1997; BASTOS, 2008). Com isso, as narrativas são concebidas como práticas discursivas localizadas (RIESSMAN, 2008) e, como afirma Bastos (2008, p. 77), são concebidas como “a forma básica de organização da experiência humana”, recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças e de eventos. Como *lôcus* discursivo, a narrativa de experiências pessoais possibilita (re)construirmos nossas identidades, crenças, emoções, assim como nossos valores e visões de mundo.

Em seus estudos sobre narrativa, Linde (1997) estabelece uma estreita relação entre avaliação e prática social. Segundo a autora, podemos considerar como avaliação “[...] qualquer instanciação produzida pelo falante que tenha sentido social ou indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento” (LINDE, 1997, p. 152). Tal abordagem considera a avaliação como um aspecto eminentemente relacionado à dimensão moral da linguagem, sendo uma produção discursiva que deve ser negociada por todos os interlocutores de uma dada interação.

Nessa mesma linha de pensamento encontram-se os estudos de Thompson e Hunston (2000), que se centram em três funções da prática discursiva avaliativa: (i) a expressão de opiniões de falantes/escritores e a compreensão de seus sistemas de valores e do contexto no qual se inserem; (ii) a construção e a manutenção das relações entre falante/ouvinte e escritor/leitor; e (iii) a organização do discurso.

Com o propósito de analisar a avaliação e suas contribuições para a construção de nossas emoções, baseamo-nos no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), integrante da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 2014; EGGINS, 2004), em especial, no domínio da Atitude, que lida com a linguagem da emoção, da ética e da estética. A abordagem sistemico-funcional preocupa-se com a forma pela qual as pessoas usam a linguagem para criarem sentidos em interações e em contextos sociais específicos. Além disso, é uma perspectiva que pressupõe a dialógica relação entre texto e contexto, afirmando que elementos contextuais permeiam todo o sistema linguístico (HALLIDAY, 2014; MARTIN; ROSE, 2007).

O Sistema de Avaliatividade se interessa pelas funções sociais dos recursos avaliativos, tanto pela forma como os interlocutores expressam seus sentimentos e se posicionam individualmente, e também pelo modo como se envolvem em “[...] posições de valor socialmente determinadas e, dessa forma, se alinham e se desalinham com os sujeitos sociais que mantenham essas posições” (WHITE, 2002, p. 14). Localizado no estrato da semântica discursiva, no nível interpessoal da linguagem⁵, o Sistema de

⁵ Na proposta de Halliday (2014) sobre a estratificação da linguagem, temos três tipos de significados realizados no nível semântico discursivo: ideacionais, interpessoais e textuais. Seis sistemas compõem a semântica discursiva: os sistemas de ideação e de conjunção (significado ideacional), de negociação e de avaliatividade (significado interpessoal) e de identificação e de periodicidade (significado textual) (MARTIN; ROSE, 2007; MARTIN; WHITE, 2005).

Avaliatividade investiga “[...] os tipos de atitudes negociadas em um texto, a força dos sentimentos envolvidos e as maneiras pelas quais os valores são obtidos e os leitores alinhados” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 17). Propõe-se, portanto, a sistematizar a análise dos recursos avaliativos em três outros subsistemas: Atitude (qual a natureza da avaliação?), Gradação (o quão forte é a avaliação?) e Engajamento (de onde vem a avaliação e que vozes nela se encontram?)⁶. Não deixando de reconhecer a importância dos sistemas da Gradação e do Engajamento⁷ para uma análise mais detalhada das narrativas, empregamos como escolha analítica o sistema de Atitude, como mencionado anteriormente.

Três domínios compõem a Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação (MARTIN; WHITE, 2005). O Afeto lida com os recursos lexicogramaticais usados para a construção discursiva das emoções voltadas ao falante/escritor ou a respostas emocionais de terceiros. Relacionam-se à expressão de in/felicidade, in/segurança e in/satisfação. O Julgamento se ocupa dos elementos avaliativos relacionados ao comportamento de agentes humanos e subdivide-se na categoria de estima social e de sanção social. A primeira diz respeito a avaliações de des/prestígio e des/crédito social e é composta por Julgamentos de normalidade (o quão normal/não normal, in/comum alguém é), de capacidade (o quão in/competente, hábil/inábil, in/capaz alguém é) e de tenacidade (o quão im/persistente, in/constante alguém é). Já a segunda, a sanção social, está relacionada a penalidades e a punições, ligando-se a aspectos de veracidade (o quão honesto/desonesto alguém é) e de propriedade (o quão ético/não ético alguém é). A Apreciação, último subsistema da Atitude, trata da construção de avaliações de fenômenos semióticos e naturais, ligando-se às qualidades estéticas.

É importante ressaltar que, segundo Martin e Rose (2007), a estruturação do Sistema de Avaliatividade em categorias remete-se apenas aos propósitos de análise do discurso, uma vez que todos os elementos avaliativos ocorrem simultaneamente na produção discursiva e sua distinção é apenas semântica. Além disso, e ainda segundo os autores, por vezes há ambiguidade na identificação de determinada categoria, como no caso de Julgamento e Apreciação (MARTIN; ROSE, 2007), quando fatores contextuais serão fundamentais para o entendimento da avaliação. Ressaltamos que o Afeto é concebido como o sistema básico da Avaliatividade, aquele que interliga os subsistemas do Julgamento e da Apreciação. Desse modo, o Julgamento é a institucionalização do Afeto no campo da ética e a Apreciação no campo da estética.

5 HORIZONTES METODOLÓGICOS E ANÁLISE DAS EMOÇÕES EM NARRATIVAS

Como comentado anteriormente, este artigo nasce de uma reflexão realizada com doze membros do Grupo de Pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliatividade no Discurso (ASFAD/CNPq) sobre suas próprias vivências pedagógicas. Dentre os doze participantes, seis são mestrandos (Aline, Ana Cláudia, Lorena, Lucas Felipe, Tarcísio e Teresa), dois são doutorandos (Emanuelle e Renan), uma é aluna egressa de mestrado (Mara), um é aluno de graduação de Emanuelle em outra universidade (Talysson) e duas são professoras da PUC-Rio (Inês e Adriana).

As reflexões do ASFAD aconteceram em dois encontros, realizados por meio virtual⁸, planejados e organizados por Adriana em colaboração com Lorena. No primeiro dia, foi criada uma dinâmica a partir das narrativas compartilhadas em áudios. Após termos discutido os relatos, cada um de nós selecionou algumas palavras que expressassem sentimentos em relação às nossas vivências em tempos de ensino-aprendizagem remoto, registrando-as por escrito no Jamboard⁹, conforme apresentado a seguir. Logo após, cada um escolheu outras palavras para a sua lista, que estivessem presentes na seleção dos outros participantes. Por fim, cada pessoa sintetizou o seu bloco de emoções em uma última palavra. A ideia com a atividade era que pudéssemos (re)conhecer emoções

⁶ Relembrando que, na LSF, o nome dos sistemas é redigido com iniciais maiúsculas a fim de serem diferenciados do uso rotineiro dos termos.

⁷ Para uma leitura detalhada sobre o Sistema de Avaliatividade, conferir Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007).

⁸ Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, informamos que este estudo está de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, e está alicerçado no respeito aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, bem como no comprometimento ético, base do desenvolvimento científico e tecnológico. Ressaltamos que o projeto de pesquisa da Adriana, ao qual este artigo se vincula, possui parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

“esquecidas” (ZEMBYLAS, 2003, p. 230), não só em nossas histórias, mas também na dos colegas do grupo, sendo possível compartilhar entendimentos emocionais. O registro da seleção das emoções encontra-se na imagem abaixo⁹:

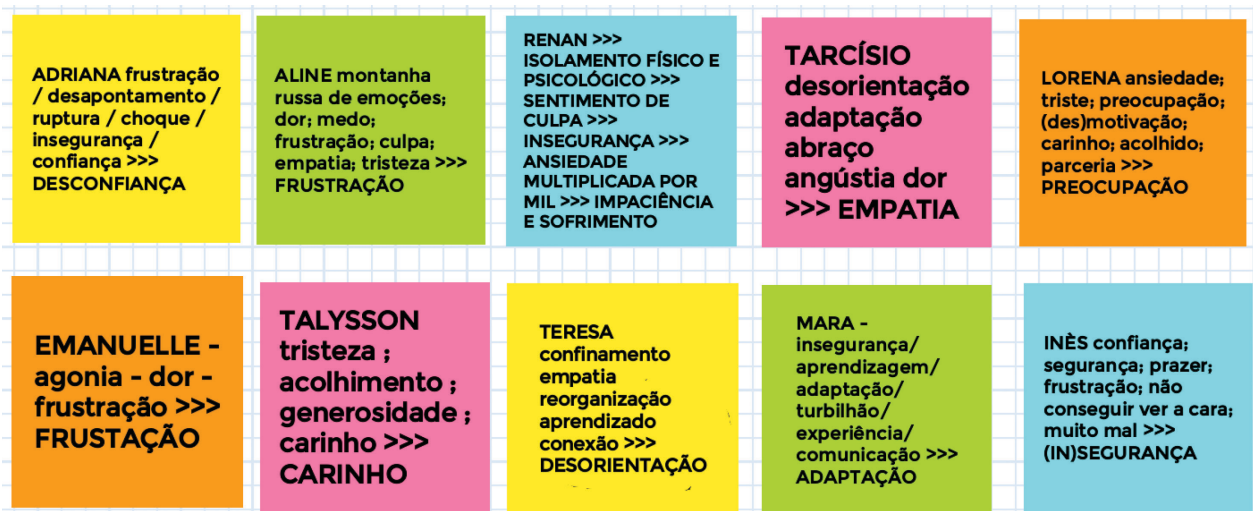


Figura 1: Registro das emoções feito pelos participantes da dinâmica reflexiva

Fonte: os autores

No segundo encontro, realizado uma semana após o primeiro, revisitamos as emoções e as reflexões sobre as narrativas, buscando arrematar as discussões iniciadas anteriormente. Por sugestão de todos, as duas reuniões foram gravadas e estão disponíveis para retomarmos nossos entendimentos emocionais no futuro, sejam estes a respeito do ensino-aprendizagem remoto ou de outros tantos aspectos que atravessaram nossas trocas interacionais.

Após a realização dos dois encontros, teve início a elaboração da palestra a ser apresentada por Adriana no I Ciclo de Debates em Linguística Sistemico-Funcional. O processo foi mais uma vez realizado em conjunto, com a colaboração da Lorena e da Mara, que contribuíram para a apresentação, análise e revisão do texto. O fato de os relatos da Lorena e da Mara constituírem parte das análises, assim como o de termos trabalhado juntas na apresentação, levou-nos a expandi-la e registrá-la com esta escrita de cunho autoetnográfico. Sendo assim, reforçamos que a forma como cada etapa foi desenvolvida (a oficina, a apresentação da Adriana, a redação deste artigo e a análise das nossas narrativas) ilustra a reflexividade norteadora da construção de toda esta pesquisa, com um olhar sobre nós mesmas e sobre o grupo de pesquisa. Além disso, a lente autoetnográfica nos permitiu enxergar o mundo a partir de eventos sócio-historicamente localizados e, ao refletirmos sobre esse momento, tivemos a possibilidade de (re)visitar nossas emoções “esquecidas” (ZEMBYLAS, 2003, p. 230).

Em relação ao desenho metodológico que seguimos, é necessário reforçar que nossas subjetividades e emoções foram registradas colaborativamente de diferentes maneiras, quando pesquisamos, planejamos, organizamos, discutimos e escrevemos em conjunto. Ao longo de todo o processo, buscamos a responsabilidade e o compromisso éticos com nossos colegas e com a pesquisa, mais uma vez em afinidade com os princípios da LAC (FABRÍCIO, 2006).

Consideramos que esta postura ética guiou o convite para a dinâmica, feito por Adriana no grupo de WhatsApp⁹; os áudios gravados pelos participantes; a transcrição e a análise dos áudios; as discussões e as dinâmicas nas reuniões virtuais; a apresentação remota realizada por Adriana no evento científico; a decisão de escrever o artigo, com a permissão de todos os integrantes do grupo de pesquisa; e, por fim, a escrita e a análise discursiva dos dados. Tais etapas encontram-se em consonância com o pensamento de Freire (2018 [1996], p. 16, aspas no original), que afirma que “[...] em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética”.

⁹Ana Cláudia e Lucas Felipe não puderam participar no dia da dinâmica do registro das emoções no quadro.

Passamos agora à análise dos trechos narrativos, inspiradas, também, pelo paradigma qualitativo de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006), que não busca generalizações nem a afirmação de verdades, mas pauta-se em procedimentos éticos e políticos ao longo do desenvolvimento do estudo. Além disso, e de acordo com os pressupostos da LAC, o paradigma qualitativo reconhece a impossibilidade da neutralidade do olhar do pesquisador diante dos fatos observados.

Começamos as análises pelo trecho da Mara, que trabalha há 18 anos em uma escola da rede privada do Estado do Rio de Janeiro, atuando como professora de inglês no primeiro segmento do Ensino Fundamental, no Programa Bilingue. A instituição apoia-se no tripé Conhecimento, Cultura e Valores, o que traduz em suas práticas reflexivas a inclusão, a solidariedade e a autonomia docentes. Como veremos, Mara reelabora a sua experiência em relação à entrada no ensino-aprendizagem remoto a partir de uma “onda” de emoções, que oscilam em sua amplitude, entre mais positivas/mais negativas.

Excerto 1

01 Mara a primeira notícia do dia 13 de março foi que estaríamos de
02 férias por 15 dias e não teríamos férias em julho (.) depois o
03 comunicado da escola foi que os alunos estavam de férias mas
04 que nós teríamos que participar de reuniões diárias com um dos
05 coordenadores (.) nas reuniões aprendemos o o passo a passo
06 para usarmos a plataforma (.) gravamos vídeo-aulas e:: e aí
07 no dia trinta de março retornamos às aulas na plataforma co::m
08 tanto com as aulas gravadas tanto com o plantão online (.)
09 foram duas semanas de muito traba:lho (.) eu achava tudo
10 difícil (.) não queria aprender (.) não queria gravar aulas (.)
11 não queria preparar as atividades na plataforma (.) fi::z
12 anotações num caderni::nho pra:: entender o que estava
13 acontecendo (.) é:: ↑agora já estamos na semana onze me sinto
14 adaptada à nova rotina (.) e olhando pra trás admiro a
15 determinação e a organização do coordenador que conduziu as
16 aulas e as reuniões e fez com que a gente fo-fosse capaz de
17 usar a plataforma é:: hoje o que me assusta é retornar pra
18 escola (.) que segurança teremos? o que vai mudar na nossa
19 relação com o aluno em nossa maneira de dar aulas? são apenas
20 questões (.) vivo o dia a dia assim um dia de cada vez
21 trabalhando até MAIS horas <talvez> (.) mas ente::ndo que
22 estamos mudando algo (.) não sei se pra melhor

O relato de Mara refere-se ao momento de sua entrada na então nova modalidade de interação pedagógica com os seus alunos. Entre as linhas 01 e 08, começa sua gravação expondo o cenário de incertezas no qual se encontrava. Deduzimos que a própria escola estava, portanto, se preparando para uma situação excepcional acarretada pela urgência do distanciamento físico obrigatório, o que pode ser suposto pela frequência das reuniões, agora diárias, dos coordenadores com os professores. Nesse trecho, notamos que uma análise baseada no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) remete a uma avaliação de Julgamento de estima social de não normalidade. A tônica conferida à orientação do cenário permanece logo adiante, com a descrição mais detalhada do fato.

É nesse contexto discursivo que ela insere a narrativa que reelabora sua experiência como um início difícil e com pouco tempo de preparação: “foram duas semanas de muito traba:lho” (linha 09). A ênfase dada à carga de trabalho pelo intensificador “muito”, pronunciado em tom mais alto, nos leva a depreender a construção da emoção da Mara como um Afeto negativo implícito de insatisfação, voltado ao aumento de afazeres.

O aspecto fluido e dinâmico das suas emoções (BARCELOS, 2013) perpassa todo o relato e, como observamos no trecho entre as linhas 09 e 11, o teor negativo da avaliação torna-se mais elevado em sua onda de emoções. Ao dizer “eu achava tudo difícil (.) não queria aprender (.) não queria gravar aulas (.) não queria preparar as atividades na plataforma”, Mara constrói emoções acerca da sua vivência, a partir do Afeto de insatisfação, implicitamente instanciado no Julgamento negativo de estima social, no nível da capacidade: tudo era difícil. Consideramos que a não capacidade é alicerçada em uma inabilidade no uso da plataforma para as gravações e disponibilização das videoaulas.

Ainda nesse trecho narrativo, a expressão negativa da avaliação emerge nos três usos que Mara faz do advérbio “não” correlacionado ao seu querer. Nesse cenário, sua insatisfação é agora institucionalizada no Julgamento negativo de tenacidade, uma vez que percebemos um comprometimento em sua disposição (“não queria”), determinação e persistência para realizar as tarefas exigidas. Além disso, a entonação alta no advérbio “não” nos leva ao ápice das insatisfações quanto à não realização de suas vontades. Há, assim, uma resistência em realizar tarefas para as quais não foi possível ser consultada anteriormente, sendo apenas convocada a realizá-las, conforme visto logo no início de seu fragmento: “a primeira notícia [...] depois o comunicado da escola foi que os alunos [...]” (linhas 01 a 05). “Notícia” e “comunicado” são duas escolhas que propõem uma atitude não agentiva, o que pode ter dado margem à resistência apontada, uma vez que a postura da escola costuma ser mais colaborativa em suas decisões.

Também é possível dizer que os Afetos de insatisfação causados pela resistência de Mara ligam-se ao contexto macrosocial da pandemia. Devido à situação de incerteza e vulnerabilidade na qual o mundo se encontrava, e ainda se encontra, suas emoções na situação vivenciada na escola são tecidas por/com outras pessoais mais amplas, que são formas de agir sobre o mundo – o que sentimos em um contexto local nos traz entendimentos sobre um contexto mais geral (ABU- LUGHOD, 1990).

Entre as linhas 13 e 17, Mara ressignifica as emoções iniciais de insatisfação e de aparente insegurança, dizendo: “agora já estamos na semana onze [...] capaz de usar a plataforma”. O uso de três marcadores linguísticos temporais, com a fala mais alta em “agora”, “onze” e “trás”, indica a relevância do tempo para a transformação de um Afeto de insatisfação para outros de satisfação e de segurança, a partir da sua adaptação à nova rotina.

Nesse estágio, há um ponto de virada¹⁰ (MISHLER, 2002, p. 107) quando Mara, com um olhar retrospectivo, demonstra reconhecer que, agora, a situação se tornou mais familiar. O ponto de virada, então, atua como um elemento avaliativo positivo, que atribui prestígio e crédito à atuação do coordenador. Por um Julgamento positivo de estima social de tenacidade e de capacidade (“a determinação e a organização do coordenador”), o coordenador é visto como o agente da transformação das emoções da Mara, uma vez que foi ele quem “fez com que a gente fo-fosse capaz de usar a plataforma” (linhas 16 e 17). Há, inclusive, o reforço paralinguístico com ênfase em “capaz”, ilustrando o fato de essa capacidade do coordenador ter sido por ele transmitida aos professores. Ao responsabilizar o coordenador pelo sucesso da adaptação ao uso da plataforma, incluindo a de outros professores (“a gente”), Mara parece não reconhecer o grupo docente também como agente de transformação, nem a si própria como participante ativa na reelaboração das suas emoções.

Nos momentos finais do relato (linhas 17 a 22), o ondular das suas emoções nos encaminha novamente a aspectos negativos da história, agora centrados no tempo presente da narrativa, mais uma vez recorrendo a um marcador de tempo (“hoje”). A atmosfera de insegurança volta a pairar sobre a forma como ela organiza sua experiência, buscando fazer sentido sobre a mesma (BASTOS, 2008). O Afeto negativo de insegurança é construído aqui discursivamente de duas maneiras. Primeiro, pelo uso do verbo “assustar”, com alta carga semântica de emoção, ainda graduado em tom mais alto (“hoje o que me assusta é retornar pra escola”). Depois, a formulação de duas perguntas retóricas (“que segurança teremos? o que vai mudar na nossa relação com o aluno em nossa maneira de dar aulas?”) chama a atenção para dois aspectos relevantes na construção de novas emoções, voltadas ao possível retorno à modalidade presencial. A análise desse trecho indica que a reelaboração das emoções é temporalmente marcada pelo ontem, pelo hoje e por um olhar para o futuro. Interpretamos que as escolhas lexicogramaticais “são apenas questões”, “um dia de cada vez”, “talvez” e “não sei se pra melhor” demonstram o processo reflexivo no contexto da pandemia, marcado por incertezas.

Na formação docente crítico-reflexiva na qual nos inspiramos, sempre buscamos a reflexão sobre nossas vivências a fim de compreendermos como elas influenciam nosso trabalho presente. Ao (re)visitarmos as emoções “esquecidas” (ZEMBYLAS, 2003, p. 230) de Mara, observamos que, como em uma onda, as emoções que a afetaram oscilam entre incerteza, descontentamento, resistência ao novo, medo, adaptação, in/segurança, dentre tantas outras que permeiam o momento macrosocial inicial da pandemia.

¹⁰ Segundo Mishler (2002, p. 107), pontos de virada são exemplos de “[...] eventos que abrem direções de movimentos inesperadas e que não podiam ser previstas pelas suas visões anteriores do passado, levando-os [os narradores] a um senso de si próprios diferente”.

No próximo excerto, discutimos sobre a reelaboração da experiência afetiva de Adriana em uma conversa com uma colega de profissão. As duas atuaram como professoras de inglês do Ensino Fundamental I, há cerca de vinte anos, em uma escola no Rio de Janeiro, e são amigas pessoais desde então. Esta narrativa não alude à função de Adriana como professora universitária, há mais de quinze anos, mas sim às críticas contundentes que emite sobre a atuação de uma ex-colega de trabalho, atualmente coordenadora da escola em que trabalharam juntas.

Excerto 2

01 Adriana é:: >a experiência que eu gostaria de relatar< aconteceu numa
02 conversa com uma:: amiga minha (.) eu trabalhei na mesma escola
03 do que ela há uns (.) 15 anos atrás, uma escola tida como
04 construtivista (.) e super (.) pra frente e tal é:: e ela me
05 contou que:: ela é coordenadora de-do Inglês é do do Ensino
06 Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio (.) e que ela::
07 mesmo sendo uma escola construtivista eles tão tendo aula (.)
08 online (.) é:: de uma forma bem:: rigorosa (.) é como ela diz
09 é pesando na mão na parte de correção e etc (.) porque o aluno
10 precisa ter é:: continuar tendo o mesmo critério (.) de correção
11 e de:: atenção do professor (.) >eu fiquei muito impressionada
12 com aquilo< porque é um colégio (.) muito:: é revolucionário
13 entre aspas e:: ela também contou (.) que ela é a favor disso
14 que ela acha correto ela:: ela ter essa postura de cobrança
15 diante de um tempo de pandemia >eu conversei com ela sobre a
16 questão dos afetos< (.) como é que ficaria interação os afetos
17 que as pessoas enfim (.) já tão tão marcadas pela pandemia e
18 ela me disse que isso seria (.) é:: uma consequência de você se
19 sair bem (.) inclusive ela falou que (.) na escola dela ela tá
20 tendo país que querem que a escola reabra (.) uma vez que o seu
21 próprio filho e a família dele já teve o Coronavírus, então o
22 que chamou muito a minha atenção foi (.) essa relação (.) ou
23 entre aspas essa não relação (.) com as relações afetivas né
24 >óbvio que tem muito afeto aí< mas com o fato (.) da nossa
25 conversa ter sido um marco pra uma:: ruptura (.) porque
26 realmente é diante de tudo isso (.) eu não tenho mais como
27 continuar sendo amiga de uma pessoa (.) que é uma educadora que
28 é uma professora (.) num cargo de (.) confiança né e de de
29 orientação (.) que tem essa postura

O trecho acima indica as emoções emergentes no discurso de Adriana a partir de avaliações por ela realizadas sobre a conduta da ex-colega de trabalho, o que nos remete à aparente oposição das crenças e dos valores de ambas quanto ao ensino-aprendizagem. As avaliações de Adriana apresentam forte caráter moral e, em sua maioria, são construídas por intermédio de Julgamentos negativos de estima social, com a institucionalização de Afetos também negativos, altamente graduados, tais como decepção, espanto, choque, surpresa, indignação e preocupação.

Adriana parecia considerar a escola, positivamente, como “construtivista (.) e super (.) pra frente e tal” (linhas 03 e 04), um colégio “muito:: é revolucionário” (linha 12), o que é ilustrado por meio de escolhas lexicais altamente graduadas - “super”, “muito” e “revolucionário” - e pela ênfase em “pra frente” com fala mais alta. Entretanto, ela contesta essa visão pelo uso de “tida” e “entre aspas”, que incorporam um olhar de repreensão. Interpretamos que a crítica sugere o seu alinhamento a instituições de ensino que privilegiem metodologias mais holísticas e uma abordagem multidimensional para a sala de aula (NÓBREGA, 2003), fato que será desenvolvido ao longo de todo o relato.

Achamos relevante apontar, sobre esse segundo excerto, que as emoções que sobressaem com tal criticismo são, em sua maioria, construídas pelo uso que Adriana faz do discurso reportado indireto: “ela me contou que” (linhas 04 e 05), “é como ela diz” (linha 08), “ela também contou que” (linha 13), “ela me disse que” (linha 18), “ela falou que” (linha 19). Em alinhamento com De Fina (2003, p. 95), entendemos que o discurso reportado é “[...] uma estratégia de interpretação das características do mundo da história dentro do mundo de contar histórias” e, segundo Abreu (2018, p. 54), a fala reportada é um “[...] recurso intertextual que atende a objetivos interacionais específicos. Ao lançar mão da fala de outra pessoa, o narrador quer se construir, mas também quer construir o outro”.

Portanto, é ao reportar indiretamente as falas de sua amiga que as emoções da Adriana emergem na narrativa. Acreditamos que o uso de um número elevado de falas reportadas torna suas afirmações mais contundentes, o que justifica seu posicionamento crítico e reforça o motivo de ter sido afetada pela conversa. Conforme já exposto na arquitetura teórica deste artigo, nossas práticas pedagógicas são orientadas por filosofias que concebem o ensino-aprendizagem não como uma lista de “[...] práticas ou de habilidades, mas como uma forma de *ser* e de *sentir*” (ZEMBYLAS, 2005, p. 469, grifos no original). Desse modo, entendemos que Adriana, professora envolvida com a formação docente continuada, ao avaliar criticamente as condutas de sua amiga, baseia-se em valores e pressupostos de tal orientação.

Emoções de surpresa e de decepção surgem quando Adriana diz, nas linhas 11 e 12, “eu fiquei muito impressionada com aquilo”, sendo que “aquilo” se refere aos alunos estarem tendo aulas online de forma rígida (linhas 07 a 11). Ao avaliar os professores da escola por estarem atuando, mesmo em uma situação de pandemia, de forma “bem::rigorosa”, “pesando na mão” e “tendo o mesmo critério (.) de correção”, Adriana constrói um Afeto de insatisfação, enfatizado por falas mais altas. A não normalidade das ações praticadas pelos docentes sinaliza um duplo sentido: o primeiro diante da situação da pandemia e um segundo voltado ao aparente desalinhamento à filosofia construtivista de ensino-aprendizagem.

De forma semelhante, em mais um exemplo de discurso reportado indiretamente, ocorre a construção de emoções de indignação e de perplexidade, como exposto no trecho “ela também contou (.) que ela é a favor disso que ela acha correto ela: ela ter essa postura de cobrança diante de um tempo de pandemia” (linhas 13 a 15). Existe agora um foco da avaliação mais ligada à atuação da amiga de Adriana, que acha correta tal postura de cobrança. Os Afetos de insatisfação e de decepção emergem também indiretamente, reforçados nas falas mais altas. Uma possível perplexidade surge no seu questionamento do posicionamento da escola trazido pela coordenadora. Ao comentar sobre as questões afetivas causadas pela crise do novo coronavírus, dizendo que as pessoas já estão “tão tão marcadas pela pandemia” (linha 17), Adriana parece desejar que sua interlocutora passe a compartilhar seus valores e crenças quanto à importância dos aspectos afetivos na modalidade remota de ensino-aprendizagem. Contudo, para a ex-colega de trabalho, tais questões são “uma consequência de você se sair bem” (linhas 18 e 19).

Ocorre, nesse sentido, um embate, já que, enquanto a coordenadora enfatiza formas pedagógicas de agir rigorosas e mais focadas na correção, o discurso da Adriana ilustra uma discordância com esse tipo de conduta: “então o que chamou muuuu a minha atenção foi (.) essa relação (.) ou entre aspas essa não relação (.) com as relações afetivas né” (linhas 21 a 23). Em nossa interpretação, ela reconhece que as relações afetivas estão presentes nas ações da escola. Entretanto, ao usar “entre aspas”, sinaliza que são relações diferentes daquelas em que acredita, o que faz considerá-las, inclusive, como “não relações”.

Ao final do excerto, Adriana informa que a conversa foi “um marco pra uma:: ruptura” (linha 25). As palavras “marco” e “ruptura” carregam todas as emoções negativas causadas pelo evento narrado: decepção, choque, perplexidade, surpresa e insatisfação. Neste último trecho, fica claro que as formas de agir da ex-colega de trabalho são a causa para que ela cogite, na ocasião do relato, a impossibilidade de manutenção da amizade (“porque realmente é diante de tudo isso (.) eu não tenho mais como continuar sendo amiga de uma pessoa [...]” (linhas 25 a 27).

Uma avaliação indireta de todo o trecho narrado nos faz inferir que o fato de as atitudes da ex-colega de trabalho divergirem das suas faz com que Adriana compreenda que ela não corresponde aos requisitos necessários para ser uma “educadora que é uma professora (.) num cargo de (.) confiança né e de de orientação (.) que tem essa postura”, (linhas 27 a 29), uma vez que há, em última instância, uma decepção ao chegar à conclusão de que a atuação da sua amiga não correspondeu à sua expectativa.

O fechamento da narrativa é feito por um Julgamento de sanção social. A avaliação realizada é tão contundente e fechada em seus próprios valores, que depreendemos que há, por parte de Adriana, uma condenação da coordenadora no nível ético. Seguindo a proposta de Linde (1997), de que a avaliação é um aspecto eminentemente relacionado à dimensão moral da linguagem, notamos que isso ocorreu de forma constante, indicando o valor do relacionamento estabelecido entre ela e sua amiga, assim como o de suas crenças e posicionamentos quanto ao ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

Dando continuidade à nossa lente autoetnográfica, a seguir nos dedicamos à análise do último excerto deste artigo, que narra a experiência emocional de Lorena, atualmente aluna em dedicação exclusiva ao mestrado em Estudos da Linguagem.

Excerto 3

01 Lorena o que me chamou muita atenção nessa questão da da minha relação
 02 com o:: o meu estudo e aprendizagem nesse momento da pandemia
 03 é como (.) eu percebi que:: esse momento de:: isolamento
 04 físico né em casa é tem afetado:: a minha motivação (.) e:: o
 05 meu interesse pra manter o:: tipo de produtividade né que eu
 06 acho que um:: que é que é esperado de um aluno de:: de pós-
 07 graduação de um mestrando né é:: ainda mais no seu último ano
 08 né no seu segundo ano de:: curso entã::o a minha a minha
 09 produtividade a minha motivação pra me engajar nas nas
 10 atividades do:: mestrado têm diminuído conforme é
 11 >proporcionalmente ao tempo que a gente vai passando em casa<
 12 então eu lembro que no início da pandemia eu estava MAIS é
 13 (.) estava MAIS (.) como eu posso dizer (.) tava mais em dia
 14 com os textos tava mais interessa::da e conforme o tempo foi
 15 passando você- a ansiedade foi aumentando e:: >você fica
 16 preocupado com as notícias que vêm surgindo< então é como se
 17 você tivesse que dividir a sua atenção a sua atenção entre
 18 algo absurdo que tá acontecendo com o mundo e:: pessoas
 19 morrendo e preocupação com os familiares é:: e sua atenção à
 20 sua pesquisa ou aos seus estudos, apesar de você tá em casa e
 21 APARENTEMENTE entre muitas aspas você ter mais tempo né
 22 entã::o eu acho que o que mais me IMPACTA é isso mesmo como o
 23 fato de tá isolada em casa >literalmente sem sair para nenhum
 24 lugar< (.) te::m feito com que a minha motivação pra:: estudar
 25 e pra:: colocar em dia minha minha rotina escolar têm sido
 26 é:: têm sido afetada né negativamente infelizmente

O trecho acima enfatiza a situação acadêmica de Lorena e sua relação com o contexto da pandemia, em uma narrativa de sofrimento (BASTOS, 2008). De acordo com Bastos (2008), o sofrimento humano é compreendido como uma experiência social, ao mesmo tempo individual e coletiva, e as formas de vivenciá-lo são locais e globais. No caso em questão, o sofrimento de Lorena é sentido a partir da situação macrossocial da pandemia, que a impede de manter sua rotina pessoal e acadêmica, comprometendo sua mobilidade física e gerando danos à sua saúde emocional. Inferimos que o seu bem-estar emocional, então afetado pela situação de isolamento físico, estaria em grande parte ligado à manutenção da “motivação”, do “interesse” e da “produtividade” em seus estudos (linhas 08 a 11). Em um cenário individual, a questão parece ser: como, quanto e quando se pode sofrer (ABREU, 2018) para a realização das suas demandas acadêmicas?

Nesse sentido, entendemos que o sofrimento permeia todo o evento narrativo e é criado por constantes avaliações de Julgamentos de não normalidade e de Afetos de insatisfação, sejam estes explícitos ou institucionalizados, de forma implícita, em tais Julgamentos. Portanto, nossa análise focará na trajetória do sofrimento (BASTOS, 2008) de Lorena, realizada em três momentos discursivos: o primeiro, quando ela relaciona sua história com a pandemia a partir da elaboração das emoções de sofrimento mais centrada em si mesma; em seguida, volta-se à construção dessa emoção relacionando os níveis individuais e coletivos; e, por último, retorna à elaboração da emoção com foco em si.

No primeiro momento do relato, notamos que Lorena contextualiza sua produtividade acadêmica durante a pandemia a partir do que achou mais marcante, ao dizer “o que me chamou muita atenção” (linha 01). Com isso, ela cria um contexto discursivo para introduzir sua experiência individual e local, marcada pelas várias ocorrências de ações centradas no “eu”: “minha relação”, “meu estudo e aprendizagem”, “minha motivação”, “meu interesse”, “minha produtividade” e “me engajar” (linhas 01 a 09).

Consideramos que o ponto da narrativa se volta à diminuição da produtividade de Lorena em suas demandas acadêmicas, que é justificada como consequência da pandemia, pela conjunção “então”: “entã::o a minha a minha produtividade a minha motivação pra me engajar nas nas atividades do:: mestrado têm diminuído” (linhas 08 a 10). Inferimos que há, nesse trecho, a elaboração de um Julgamento negativo de estima social de tenacidade, quando a determinação e a persistência de Lorena se mostram comprometidas.

O Afeto de insatisfação causado pela preocupação é construído de maneira implícita, com reforço paralinguístico, em “esperado”, “mestrando”, “último” e “segundo”, sugerindo que ela estaria aquém do “esperado de um aluno de:: de pós-graduação de um mestrando né é:: ainda mais no seu último ano né no seu segundo ano de:: curso” (linhas 06 a 08). Tal inquietação sugere uma mistura de emoções de sofrimento centradas em si mesma – de um lado, a “motivação” (linhas 04 e 09) para cumprir as exigências e as expectativas de um bom desempenho como aluna e, de outro, a sensação de insegurança e de medo como jovem inserida no contexto e nas consequências político-sociais impostas pela quarentena.

Acreditamos que esses primeiros entendimentos emocionais partem de sua fala: “eu percebi” (linha 3), quando indica como interpreta a situação global em seu dia a dia e o quanto é afetada a nível pessoal. Tudo indica que a proposta de contar, para o grupo de pesquisa, uma situação que a tenha afetado no ensino remoto permitiu que ela reelaborasse sua experiência, revisitando emoções “esquecidas dentro de si” (ZEMBYLAS, 2003, p. 230). A narrativa com a lente autoetnográfica possibilitou sua reflexão e talvez tenha feito com que ela compreendesse como, quanto e quando (ABREU, 2018) foi afetada, conforme veremos ao longo de todo o fragmento.

No que estamos considerando, no segundo momento da trajetória de sofrimento de Lorena (linhas 14 a 21) ocorre o entrelaçar de sua vivência com o contexto mais amplo, quando vemos um direcionamento do foco mais local das suas emoções de sofrimento para outro em nível mais global. A carga dramática¹¹ (LABOV, 1972) da narrativa é acentuada por avaliações altamente graduadas e o sofrimento parece ser construído discursivamente não só em um “eu”, mas também agora por um “você” (linhas 15, 17, 20, 21), tendo antes passado por um “a gente” (linha 11) em seu caminho narrativo. Com cunho genérico e inclusivo, o “você” tanto pode se referir aos colegas do grupo de pesquisa, sua audiência, como também incluir outros mestrandos na etapa final de seu curso. A transição da elaboração das emoções de sofrimento de um plano mais local para outro mais global é temporalmente marcada pela conjunção “conforme”, que estabelece uma relação de simultaneidade, relacionando a passagem do tempo à intensificação das emoções de sofrimento: “conforme o tempo foi passando você- a ansiedade foi aumentando” (linhas 14 e 15). A partir dessa relação, percebemos o teor fluido e dinâmico das emoções e o seu caráter sócio-histórico, uma vez que são construídas em interação com o contexto macrossocial que nos cerca. Enquanto a “produtividade vai diminuindo” (linhas 08 a 10), a ansiedade vai aumentando (linha 15), também estabelecendo uma relação que proporcionalmente potencializa a ansiedade, a preocupação, a desmotivação e o desinteresse.

Ao avaliar a pandemia como “algo absurdo que tá acontecendo com o mundo” (linha 18), Lorena traz à tona tanto o sofrimento coletivo quanto o individual. A escolha do léxico “absurdo”, graduado em voz alta, realça sua avaliação com alta carga negativa acerca do momento sócio-histórico-cultural enfrentado pela humanidade. Vivenciar o incontrolável, o inesperado e o que foge da lógica faz emergir no campo das emoções uma dualidade. De um lado, a “preocupação com os familiares” (linha 19) por ter noção da gravidade da pandemia, com “pessoas morrendo” (linhas 18 e 19), e de outro a necessidade de dedicar-se “à sua pesquisa ou aos seus estudos” (linhas 19 e 20). Na avaliação da sua trajetória de sofrimento no âmbito do “absurdo”, ela realiza um Julgamento de sanção social no nível da ética, quase ao nível da imoralidade e da ilegalidade (LINDE, 1997). Ainda no trecho destacado, nas linhas 20 e 21, Lorena diz que “apesar de você tá em casa e APARENTEMENTE entre muitas aspas você ter mais tempo”, indicando, com bastante ênfase, que estar em casa poderia significar ter mais tempo para dedicar-se aos seus estudos. Porém, ao reforçar com “APARENTEMENTE entre muitas aspas”, ela indica que a situação de isolamento contribui para a escassez de tempo e para um comprometimento de sua disposição devido ao seu estado emocional de ansiedade e preocupação.

No último momento da trajetória da sua narrativa de sofrimento, entre as linhas 22 e 26, Lorena retoma o “eu” inicial da história. Desse modo, traz de volta a questão da motivação (linha 24) e os efeitos da pandemia em seus estudos, demonstrando a insatisfação pela situação sofrida por ela nos campos emocional, físico e cognitivo. A carga emocional negativa manifesta-se nas escolhas lexicogramaticais, como também nas ênfases feitas neste trecho – “eu acho que o que mais me IMPACTA é isso mesmo como o fato de tá isolada em casa literalmente sem sair para nenhum lugar” (linhas 23 a 25). Vemos que, no aspecto físico, o isolamento imposto pela pandemia desencadeia um grande descontentamento pela impossibilidade de “sair de casa” (“isolada em casa”). Já na dimensão

¹¹ Para Labov (1972), a avaliação contém toda a carga dramática da narrativa, sendo responsável pela transmissão do estado emocional do narrador.

emocional, o isolamento a afeta, mais uma vez, negativamente, ou seja, a “IMPACTA” intensificando suas emoções de ansiedade, frustração e preocupação. Por fim, o fator cognitivo relaciona-se à motivação para dedicar-se aos estudos, anteriormente mencionados nas linhas 04 e 09.

Assim, Lorena encerra seu relato avaliando que “minha rotina escolar tem sido é:: tem sido afetada né negativamente infelizmente” (linhas 25 e 26). O destaque por ela conferido em suas palavras finais constrói Afetos negativos de insatisfação e de infelicidade, os quais podem ser entendidos no âmbito do contexto microssocial, localmente situado, relacionado às suas atividades acadêmicas, bem como no do contexto macrosocial gerado pela pandemia. Apesar de suas cobranças internas no que tange ao desempenho acadêmico, sua devastação emocional provocada pelo isolamento físico expõe a fragilidade da existência humana em “pessoas morrendo” (linhas 18 e 19), e mostra o que deveria ser prioridade, a “preocupação com os familiares” (linha 19). Ou seja, em um mundo de incertezas, inquietações e inseguranças, Lorena frisa a importância das emoções e do cuidar nas relações humanas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa como forma de reelaboração de experiências (BASTOS, 2008) permitiu que revisitássemos nossas vivências passadas esperando compreender o tempo presente, a partir da discussão sobre a relação entre linguagem e emoções em uma proposta de reflexão contínua sobre nossas práticas. A análise dos momentos avaliativos (MARTIN; WHITE, 2005) nas três histórias evidenciou a construção das emoções que nos afetam e como as narrativas as ressignificam, com o intuito de criarmos inteligibilidades acerca das nossas emoções no contexto do ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

Em nossas análises, investigamos como as emoções são, ao mesmo tempo, fluidas, dinâmicas e construídas interacionalmente (BARCELOS, 2013), além de serem elementos constitutivos da própria linguagem. Nossas emoções emergiram de forma localmente situada, e não temos a pretensão de realizar generalizações (MOITA LOPES et al., 2006), seja sobre nossas próprias emoções ou as de outros docentes inseridos no ensino-aprendizagem na pandemia. Sendo assim, reconhecemos que nossos entendimentos acerca das questões aqui discutidas são transitórios e passíveis de mudança (PIEPADE, 2019).

As escolhas teórico-metodológicas orientaram a postura adotada na investigação crítica, ético-reflexiva, inclusiva e colaborativa (MILLER, 2013; FREIRE, 2018 [1996]), fortalecendo ações coletivas em nossas práticas pessoais e profissionais. Portanto, e conforme ressaltado anteriormente, teve grande relevância o trabalho em conjunto, desde as primeiras dinâmicas realizadas com todo o grupo de pesquisa até o planejamento, a análise dos dados e a escrita deste artigo por nós três.

Em seu livro *A cruel pedagogia do vírus*, Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 5) questiona: “Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?”. Esta pesquisa nos permite gerar entendimentos acerca desse questionamento, uma vez que o seu viés autoetnográfico (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011) fez com que explorássemos nossas emoções e, a partir deles, criássemos inteligibilidades sobre o mundo. Dessa maneira, as subjetividades e emotividades presentes nos relatos embasaram a construção do conhecimento de algumas de nossas emoções *na* pandemia, mas também *sobre* a pandemia, influenciando a compreensão do nosso trabalho presente. Por certo, ainda tivemos a oportunidade de (re)conhecer as emoções dos participantes do nosso grupo de pesquisa, que fizeram parte da dinâmica proposta por Adriana. Neste artigo, não foi possível nos dedicarmos às análises de suas emoções de forma detalhada, devido à extensão do texto. Contudo, no futuro, de forma colaborativa com os narradores, temos a intenção de fazê-lo, a fim de incluir a todos no processo reflexivo contínuo, característico do nosso fazer profissional.

Finalizamos este texto cientes da imprevisibilidade do futuro do ensino-aprendizagem, com mais dúvidas do que respostas – Quais efeitos serão gerados de tanto esforço para uma adaptação? Como as emoções serão trabalhadas? Que práticas pedagógicas serão valorizadas ou quais novas práticas surgirão? Que valores serão cultivados? Que danos emocionais serão causados? Como, quando e quanto sofrer? Por quê? Portanto, chegamos ao final desta reflexão reproduzindo um questionamento de Emanuelle, participante do Grupo de Pesquisa ASFAD: “*O que que realmente é importante? Assim, quais são as prioridades disso tudo, sabe?*”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. *Desafios do magistério: a coconstrução de identidades em microcenários narrativas de professores da educação básica*. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Letras) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. *In: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Language and the Politics of Emotion*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 1-23.
- ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. *Autoethnography: Understanding Qualitative Research Series*. New York: Oxford University Press, 2015.
- ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. Introduction. *In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (ed.) Evaluation in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 3-26.
- BALOCCO, A. E. O sistema do engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. *In: VIAN JR., O. et al. (org.) A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico- funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 41-55.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.) Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186.
- BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, n. 24, p. 6-19, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Formação de Professores de Línguas em tempos críticos: desafios e possibilidades sustentados na amorosidade. *In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.) Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 43-58.
- BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. *Calidoscópio*. v. 6, n. 2, p. 76-85, maio/ago., 2008.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA*, v. 31, n. esp., p. 97-126, ago. 2015.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CELANI, M. A. Professores formadores em mudança: Um programa de formação contínua. *In: CELANI, M. A. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.
- DE FINA, A. *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- 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*. London: Continuum, 2004.
- ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as Subject. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publishing, 2000. p. 733-768.

- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, p. 1-18, nov. 2011.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In: LEAVY, P. (ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 2014. p. 254-276.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como lugar de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1996].
- GORTON, K. Theorizing emotion and affect: Feminist engagements. *Feminist Theory*, London, v. 8, n. 3, p. 333-348, 2007.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London/New York: Arnold, 2014.
- LABOV, W. *Language in the inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LEWIS, C.; TIERNEY, J. D. Mobilizing emotion in an urban classroom: Producing identities and transforming signs in a race-related discussion. *Linguistics and Education*, v. 24, n. 3, p. 289-304, set. 2013.
- LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, B. L.; LINELL P.; NORDBERG B. (ed.). *The Construction of Professional Discourse*. London: Longman, 1997. p. 151-172.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007.
- MEYER, D. K. Entering the emotional practices of teaching. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. Berlin: Springer, 2009. p. 73-91.
- MILLER, I. K.; BARRETO, B. C.; NÓBREGA, A. N.; SETTE, M. L.; BEZERRA, I. C.; CUNHA, M. I. A.; BRAGA, W. G. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 145-165.
- MILLER, I. K.; Formação Inicial e Continuada 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.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Coronavírus. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- MISHLER, E. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (ed.). *Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas: CNPq/Mercado de Letras, 2002. p. 97-119.
- MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 29-56.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado (Introdução). In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-44.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- NÓBREGA, A. N. A. O afeto e a socioconstrução do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 47-60, 2003.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.
- PIEDADE, R. S. *Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas*. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.
- REZENDE, C.; COELHO, M. C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publishing, 2008.
- SOUSA SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- THOMPSON G.; HUNSTON S. Evaluation: An introduction. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (ed.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-27.
- VICTORA, C.; COELHO, M. C. A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. *Horizontes Antropológicos*, v. 54, p. 7-21, 2019.
- WHITE, P. R. R. Appraisal: The language of attitudinal evaluation and intersubjective stance. In: VERSCHUEREN J.; ÖSTMAN J.; BLOMMAERT, J.; BULCAEN C. (ed.). *The Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 1-27.
- ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 9, n. 3, p. 213-238, ago. 2003.
- ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 18, n. 4, p. 465-487, jul./ago. 2005.

ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

(.)	pausa não medida
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
palav-	parada súbita
<u>sublinhado</u>	ênfase
PALAVRA	palavra em voz mais alta que o <u>sublinhado</u>
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
↑	subida de entonação

Tabela adaptada das convenções de transcrição sugeridas por Bastos e Biar (2015)



Recebido em: 10/08/2020. Aceito em 16/12/2020.