

**DOS DESASTRES DE SOFIA:
A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

**DISASTERS OF SOFIA:
THE IMPORTANCE OF EMOTIONS IN THE LEARNING OF A FOREIGN
LANGUAGE**

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa¹

Francisco Neto Pereira Pinto²

Resumo: O objetivo deste texto é discutir o papel que as emoções desempenham nas relações entre professor e aluno no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira (FIEDLER & BLESS, 2000; FRIJDA, MANSTEAD, & BEM, 2000; ROSIEK, 2003). Para tanto, procuramos amarrar a argumentação com três nós importantes: o primeiro se refere ao encontro com o conto *os Desastres de Sofia*, de Clarice Lispector; o segundo, à relação emocional entre professor/aluno, conforme reflexões de Sigmund Freud, em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*; e, por último, à breve análise de uma narrativa apresentada por uma professora em formação de um curso de formação continuada em Letras/Inglês, modalidade PARFOR, oferecido pela Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Araguaína.

Palavras-chave: emoções, formação de professores; ensino e aprendizagem de línguas

Abstract: The aim of this paper is to discuss the role that emotions play in the relationship between teacher and student in the context of learning a foreign language (FIEDLER & BLESS, 2000; FRIJDA, MANSTEAD, & BEM, 2000; ROSIEK, 2003). Therefore, we try to tie up the argument around three important nodes: the first refers to the encounter with Clarice Lispector's Short story *The challenges of Sofia*, Clarice Lispector; the second, to the emotional relationship between teacher/student according to Sigmund Freud's reflections in *Some reflections on school psychology*, and finally to a brief analysis of a narrative by a teacher in formation in a continuing education course - Letters/English, PARFOR mode -

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins, atuando na Licenciatura em Letras, no Programa de Pós-graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras). Suas pesquisas incidem sobre a formação de professores de língua estrangeira, envolvendo os temas da identidade, linguagem e práticas sociais e comunidade de prática em ambientes virtuais. E-mail: selmaabdalla@uft.edu.br

² Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. Escreve poemas e prosas poéticas, com publicações em diversas revistas acadêmicas. Pesquisa na área do letramento literário, com atenção especial dada à subjetividade na leitura. Em parceria com Márcio Araújo de Melo, organizou o livro *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura*, publicado pela EDUFPG (2016). E-mail: fneto@uft.edu.br

offered by the Federal University of Tocantins, Araguaína Campus.

Keywords: Emotions; Teacher Education, Teaching and learning languages

Resumen: El objetivo de este texto es discutir el papel que juegan las emociones en las relaciones entre profesor y alumno en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, buscamos hacer la discusión con tres nodos importantes: el primer se refiere al encuentro con el cuento los desastres de Sofía, de Clarice Lispector; el segunda, a la relación afectiva entre profesor/estudiante, según reflexiones de Sigmund Freud, en algunas reflexiones sobre la psicología escolar, y, finalmente, se hace un breve análisis de la narrativa presentada por una profesora en formación de un curso de educación continua en Letras/inglés, modalidad PARFOR, ofrecido por la Universidad Federal de Tocantins, Campus de Araguaína.

Palabras-clave: emociones; educación docente; aprendizaje de idiomas

Considerações Iniciais

Aprender, Sofia não aprende, pois diz que está muito ocupada em crescer e, quando em sala de aula, em chamar a atenção de seu professor. Trata-se de uma garotinha de cerca de nove anos de idade que cursa o primário em um colégio cujo prédio é alugado e localizado dentro de uns parques de uma cidade inominada. Do professor, sabemos pouco, apenas que “era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano” (LISPECTOR, 1998, p. 98). Porém, não somente isso, porque mesmo sem o saber também era objeto de amor/ódio de Sofia.

Essa trama entre Sofia e seu professor se desenvolve no conto “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector, que pode ser encontrado na obra *Felicidade Clandestina*. É bastante curioso que, embora o foco da narrativa seja a relação de Sofia e seu professor, este pouco aparece ou fala. Em outras palavras, quase tudo o que sabemos nos é contado pela narradora-personagem, segundo seu ponto de vista, que nos revela: “Mas eu o exasperava tanto que se tornara doloroso para mim ser o objeto de ódio daquele homem que de certo modo eu amava” (LISPECTOR, 1998, p. 98). Interessante que Sofia confessa o amor de criança que tem por seu professor, mas, também, que, ao mesmo tempo em que o ama, faz de tudo para tornar sua aula impossível e, nesse sentido, confessa: “passei a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas, até que ele dizia, vermelho: - Cale-se ou expulso a senhora da sala” (LISPECTOR, 1998, p. 98).

Quase todo o restante da narrativa é destinado a desenvolver o desencontro amoroso

entre Sofia e seu professor que, em verdade, é alheio a essa corrente subjetiva que o liga à sua aluna, dado que, em concreto, o que tem de palpável é uma aluna que, de várias maneiras, e sempre, procura oferecer obstáculos às suas aulas e lhe tirar a paz. No entanto, não é essa a percepção da garota que, inclusive, chega a devanear com seu professor antes de dormir e, mesmo, a sonhar com ele. Bem significativo é um episódio em que, pela primeira vez, Sofia se vê sozinha com seu professor em sala de aula e, segundo ela mesma diz, “era a primeira vez que estávamos frente a frente por nossa conta” (LISPECTOR, 1998, p. 106). Na ocasião, a classe estava dispensada para o recreio, porém o professor permanecia em sala, ocupado com as produções dos alunos e, de repente, Sofia entra pela porta, correndo, apressada em apanhar algo que havia esquecido. Não percebera que o professor havia permanecido em sala e, ao retornar de sua carteira, que era uma das últimas ao fundo, seu 'olhar tropeçou no do homem'. Daí, ela conta:

Tentei sorrir, sentindo que o sangue me sumia do rosto. Uma gota de suor correu-me pela testa. Ele me olhava. O olhar era uma pata macia e pesada sobre mim. Mas se a pata era suave, tolhia-me toda como a de um gato que sem pressa prende o rabo do rato. A gota de suor foi descendo pelo nariz e pela boca, dividindo ao meio o meu sorriso. Apenas isso: sem uma expressão no olhar, ele me olhava. Comecei a costear a parede de olhos baixos, prendendo-me toda a meu sorriso, único traço de um rosto que já perdera os contornos (LISPECTOR, 1998, p. 106-7).

A garota fica hipnotizada, mas não paralisada. Tenta, a todo custo, deslizando pela parede, alcançar a porta e, assim, fugir da presença pesada do professor, com o coração, a essa altura, disparado no peito. No entanto, em tempo, o professor a chama pelo nome, ao que sucedeu a seguinte reação:

De súbito pregada ao chão, com a boca seca, ali fiquei de costas para ele sem coragem de me voltar. A brisa que vinha pela porta acabou de secar o suor do corpo. Virei-me devagar, contendo dentro dos punhos cerrados o impulso de correr. Ao som de meu nome a sala se desipnotizara. E bem devagar vi o professor todo inteiro. Bem devagar vi que o professor era muito grande e muito feio, e que ele era o homem de minha vida. O novo e grande medo. Pequena, sonâmbula, sozinha, diante daquilo a que a minha fatal liberdade finalmente me levara. Meu sorriso, tudo o que sobrara de um rosto, também se apagara. Eu era dois pés endurecidos no chão e um coração que de tão vazio parecia morrer de sede. Ali fiquei, fora do alcance do homem. Meu coração morria de sede, sim. Meu coração morria de sede. (LISPECTOR, 1998, p. 107-8).

Poderíamos talvez sem medo afirmar que são aí descritas reações desproporcionais aos

eventos e às circunstâncias que as desencadeiam, isso se considerarmos a normalidade habitual das relações que caracterizam o encontro entre um professor e sua aluna no âmbito da sala de aula. Tanto é assim que, se olharmos o episódio do ponto de vista do professor, veremos que, quando a narradora lhe concede o turno, o que ele diz é simplesmente: “- Chegue mais perto” (LISPECTOR, 1998, p. 108). A isso, porém, reage a garota com outra rodada de devaneios, imaginando que seu professor pudesse, agora, querer vingar-se dela por seu comportamento hostil até então a ele dispensando. No entanto, bem diferente do imaginado, o professor continua: “- pegue o seu caderno” (LISPECTOR, 1998, p. 108). Daí por diante, o professor continua a trocar com a garota duas ou três frases e tece elogios sobre sua produção. Desiludida e frustrada, Sofia corre para o pátio e, a contar quatro anos desse episódio, ela o rememora ao saber da morte de seu professor.

Passando do universo do conto para o contexto do ensino de língua estrangeira - LE, poderíamos nos perguntar: o que esse conto nos ensina sobre a relação professor/aluno no processo de ensinar e aprender uma LE? Ou, ainda, como as emoções e sentimentos influenciam na aprendizagem de uma LE? Para respondermos a essas perguntas iremos recorrer a algumas colocações teóricas desenvolvidas por Sigmund Freud sobre a relação Psicanálise/Educação, bem como a algumas experiências envolvendo professor formador e professor em formação por ocasião de estágio supervisionado em Língua Inglesa, do curso de licenciatura plena em Português/Inglês da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Araguaína. Nosso objetivo é mostrar que o professor de língua estrangeira desempenha um papel fundamental no processo de aprendizado de seu aluno e, nesse ínterim, não vamos focalizar somente a competência teórica ou nível de proficiência na língua alvo por parte do professor, mas sim ele mesmo por inteiro, enquanto pessoa – com seu corpo físico, com seu desejo, com um comportamento singular e seus conhecimentos. Talvez mais do que para um professor de língua materna, o corpo é importante para o professor de língua estrangeira, pois, se, no primeiro caso, o aluno com maior facilidade tem também nos familiares, nos colegas e em outros da comunidade, uma importante fonte de conhecimento sobre sua língua; no segundo, provavelmente, a figura do professor assume importância maior, dado que é, quase que exclusivamente, pela voz do professor que o aluno aprende os sons e aprende a articular as palavras em LE.

Freud, em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, traça uma reflexão sobre sua própria história como estudante: desde a educação até sua formação profissional, como se

tornou médico, psiquiatra e como fundou a Psicanálise e, neste sentido, interessantes são as colocações do pai da Psicanálise sobre o que o levou – e, por extensão, o que leva outros estudantes - a escolher o percurso profissional a ser seguido. Em seus próprios termos, diz: “devo admitir o seguinte: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1996, p. 248). Essa segunda preocupação foi chamada por Freud de uma corrente oculta e constante que liga professor/alunos e, para a maioria destes, constitui fator decisivo para uma relação de sucesso entre o aluno e o conhecimento e, igualmente, em sentido contrário, para o fracasso, dado que, como ainda diz o psicanalista, “para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores” (FREUD, 1996, p. 248).

É bem verdade que formulações de Freud se deram no contexto da sociedade burguesa da era vitoriana e, de lá para cá, um século já se passou. Além disso, o contexto de Freud era a sociedade vienense do final do século 18 e início do 19. No entanto, quando olhamos nossa própria história como estudantes e professores, quando atentamos às histórias de outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, não fica difícil identificar que há uma continuidade de semelhanças entre a situação vivenciada no conto de Lispector, as colocações de Freud e a realidade com que se confrontam alunos e professores no cotidiano escolar. De fato, não raro um aluno gosta ou deixa de gostar de determinada área do conhecimento tendo como único critério a simpatia ou antipatia que nutre pelo professor ou, ainda, atribuir a ele o sucesso ou fracasso em determinada tarefa ou disciplina, alegando, como causa a conduta do professor, à parte, note-se, da competência teórica em relação aos conteúdos ensinados.

Um modo de entender situações como essas é levar em consideração a ambivalência com a qual são marcadas as relações aluno/professor, à maneira de Sofia, personagem do conto que apresentamos no início deste texto. Para Freud, os professores são substitutos emocionais de nossos pais ou de outros cuidadores que nos foram de extrema importância emocional ainda na infância, período em que a natureza e a qualidade das relações emocionais que o sujeito posteriormente irá desenvolver e transformar são lançadas. Desse ponto de vista, são os pais, os irmãos, as babás, os tios – as configurações familiares hoje são bastante diversas, de modo que não importa quem sejam essas figuras, o que conta é a importância emocional que fundam e que fixam como imagens para o sujeito – quem, em grande parte, estarão em cena na relação aluno/professor e aluno/aluno, segundo a herança emocional que

legaram para o sujeito aprendiz, uma vez que, segundo diz Freud (1996, p. 249), “seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos nada contribuíram”.

Como sabemos, é próprio da relação pais/filhos, ou destes e seus cuidadores, ser marcada pela ambivalência emocional, posto que todas as crianças passam pelo período dramático a que Nasio (2007) chama de novela familiar, da qual nenhuma criança escapa, ou Édipo. Se, por volta dos quatro anos de idade a criança desenvolve fortes sentimentos sexuais pelos genitores, por irmãos mais velhos ou ainda por outros que lhe são caros, logo ela deve abandonar esses primeiros objetos sexuais para, no futuro, identificar-se com pessoas de fora do círculo familiar. Assim, por um bom tempo, a criança vive intensamente os desejos sexuais que nutre pelo primeiro amor e, por essa ocasião, elabora as mais diversas teorias acerca da sexualidade. Porém, logo terá de abandoná-lo porque o vê incompatível com os valores morais nos quais está submersa, ou seja, há um interdito ao incesto e, no ardor do conflito, o complexo é destinado à repressão, lançando, então, a base para a ambivalência das emoções.

Contudo, mesmo inconsciente, o complexo fará sentir sua persistência e intensidade. Para Nasio (2007), o complexo de Édipo é de importância crucial para a vida adulta em sociedade e tem uma função pedagógica. É por ocasião do Édipo que a criança começa a aprender dizer não ao seu desejo e a canalizá-lo de uma forma socialmente aceitável. Nas palavras do autor:

o Édipo é a experiência vivida por uma criança de cerca de quatro anos, absorvida por um desejo sexual incontrolável, tem de aprender a limitar seu impulso e ajustá-lo aos limites de seu corpo imaturo, aos limites de sua consciência nascente, aos limites de seu medo e, finalmente, aos limites de uma Lei tácita que lhe ordena que pare de tomar seus pais por objetos sexuais. Eis então o essencial da crise edípica: aprender a canalizar um desejo transbordante. No Édipo, é a primeira vez na vida que dizemos ao nosso insolente desejo: “Calma! Fique mais tranquilo! Aprenda a viver em sociedade!” Assim, concluímos que o Édipo é a dolorosa e iniciática passagem de um desejo selvagem para um desejo socializado, e aceitação igualmente dolorosa de que nossos desejos jamais serão capazes de se satisfazer totalmente (NASIO, 2007, p. 12 – ênfases no original).

Como muito do que é vivido durante o período do Édipo é reprimido, isso ficará registrado no inconsciente infantil e servirá de modelo para muito do que o sujeito será quando adulto, pois continuará a forjar fantasias, sentir prazer com seu próprio corpo e com o de outros e a refrear seus desejos e prazeres em nome das normas de morais para viver bem

em sociedade. O professor, então, é um desses substitutos e tem, conseqüentemente, de lidar com essa ambivalência emocional em seu processo pedagógico e, nesse sentido, vale a pena lembrar a metáfora freudiana – a preocupação do aluno com a personalidade do professor é uma corrente oculta e permanente. Fácil é constatar essa preocupação. Veja, por exemplo, um elogio apropriado, que pode fazer o aluno se sentir valorizado e, por extensão, que está na direção certa, quando comparado a uma situação em que o aluno é ignorado pelo professor, o que pode fazê-lo se sentir humilhado ou mesmo despertar outros sentimentos negativos. Acreditamos, pelo exposto, que as colocações de Freud iluminam nossa discussão e nos fazem crer que é muito importante o professor estar atento à ambivalência emocional que o liga a seu aluno e que, embora a figura docente, no Brasil, tenha sofrido desgaste no que toca à sua credibilidade frente ao público discente, ele precisa usar apropriadamente essa importância emocional para ajudar pedagogicamente seu aluno a se desenvolver em seu aprendizado.

Ao direcionarmos nossos argumentos para a relação aluno/professor no contexto de ensino/aprendizagem de LE, veremos o quanto discussões sobre essas relações emocionais e afetivas estão cada vez mais presentes em estudos realizados na área de educação, formação de professores e na Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2008; BARCELOS, 2007; COELHO, 2011; GOLOMBEK e DORAN, 2014 e 2015; MATURANA, 1998; MORAES, 2010; ROSIEK, 2003; SMOLKA e NOGUEIRA, 2011, dentre outros), mostrando, assim, uma crescente preocupação dos estudiosos em entender a sinergia da emoção e do amor no contexto de sala de aula de LE. Essa tendência teve suas origens em estudos voltados para o entendimento do pensamento humano, ou seja, a cognição e a linguagem (VYGOTSKY, 1998), e aquisição da linguagem segundo a proposta de Krashen (1982), que introduziu na literatura a noção de *filtro afetivo*³. Segundo Krashen (1982), para que um aluno consiga processar insumo significativo necessário que ele esteja com o filtro afetivo baixo, isto é, que

³A hipótese do filtro afetivo, segundo a visão de Krashen, é de que um número de variáveis afetivas tem um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua. Estas variáveis afetivas incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua. Esses aprendizes teriam um baixo filtro afetivo e absorveriam insumo com muito mais facilidade, ao passo que alunos tensos, ansiosos e com baixa autoestima tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo. Aqueles aprendizes cujas atitudes não são ideais com relação à aquisição de uma segunda língua não apenas tenderão a procurar menos insumo como terão também um alto filtro afetivo, e “mesmo que a mensagem seja entendida, impedirá que o insumo alcance a parte do cérebro responsável pela aquisição de língua, ou o LAD (Dispositivo de Aquisição de Língua)” (KRASHEN, 1982, apud CITTOLIN, s/d. In: CITTOLIN, S. F. A AFETIVIDADE E A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: A TEORIA DE KRASHEN E A HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO. Disponível em: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm>. Acessado em 08/02/2014.

esteja com baixo nível de ansiedade, de temor ou outras variações emocionais que impedem a aprendizagem/aquisição⁴ de LE.

Como crenças⁵ e emoções também possuem uma relação intrínseca muito forte, torna-se necessário fazermos, primeiramente, um paralelo entre os dois termos e suas concepções e abordagens de análises. Paradoxalmente, as crenças são construídas individualmente, sofrendo variações dependendo do contexto, das experiências pessoais e da(s) identidade(s), e, ao mesmo tempo, construídas socialmente, “pois a relação do que se acredita está em consonância ou em divergência com as crenças do outro, influencia as relações com ele, permitindo, assim, às pessoas, formarem grupos que compartilham as mesmas crenças” (MORAES, 2010, p. 158). Segundo Moraes (2010), assim como as crenças, as emoções também emergem das interações sociais e, neste sentido, os professores trazem para a sala de aula não somente suas crenças como também suas emoções, as quais irão interagir com as emoções e sentimentos⁶ de seus alunos. O autor nos afirma ainda que “a emoção pode ser o fator que mais nos interessa no contexto de ensino de línguas” (MORAES, 2010, p.159), pois as crenças dos professores são influenciadas por suas emoções. Quanto à natureza da emoção, o autor nos afirma que ela se caracteriza como “um corpo dinâmico das disposições de certas ações, significando que em determinados domínios de certas emoções, alguns comportamentos são possíveis e outros não” (MORAES, 2010, p.159). Em outras palavras, o que está em jogo é a intrínseca relação entre emoção e ação e, assim, quando queremos analisar as emoções temos que, simultaneamente, analisar as ações/comportamentos dos professores e alunos, pois influenciam diretamente na motivação dos aprendizes, como podemos observar na trama de Sofia e seu professor no conto de Lispector.

À luz da discussão teórica apontada, seria oportuno, então, nos questionarmos: como

4 Neste trabalho distinguimos os termos aprendizagem e aquisição. De acordo com Leffa (2001), aprendizagem é o desenvolvimento formal e consciente da língua, explicitação de regras, ao passo que a aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, isto é, algo que se dá sem esforço consciente.

⁵Utilizamos o termo *crenças* no sentido empregado por Barcelos, conforme segue: “[crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p. 18).

⁶Segundo Moraes (2010), emoções e sentimentos são diferentes, diferenciação que justifica partindo dos apontamentos de Maturana e Bunnell: “When we talk about emotions, we usually refer to the way we feel under different emotions, rather than what we do. [...] Thus, we easily characterize emotions by the feelings that accompany the particular bodily dynamics that specify what we can do and what we cannot do” (MATURANA & BUNNELL, 1999, p. 60 apud MORALES, 2010, p. 159). Tradução nossa: “Quando falamos de emoções, geralmente referimo-nos à maneira como nos sentimos em diferentes emoções, e não ao que fazemos. [...] Assim, podemos facilmente caracterizar emoções através dos sentimentos que acompanham as dinâmicas corporais particulares que especificam o que podemos fazer e o que não podemos fazer”.

potencializar e canalizar as ações-emoções dos professores de línguas, promovendo interações que proporcionem um clima positivo e agradável em sala de aula de LE? Como professores e alunos podem desenvolver ações que criem um ambiente desejável, de amor e respeito (MATURANA, 1998), ou, ainda, uma comunidade social desejável de pertença e negociações de significados com e na língua(gem)? Acreditamos que um dos caminhos a ser tomado pelos educadores e agentes responsáveis pela elaboração e (re)criação de políticas educacionais seria a elaboração de currículos mais flexíveis nos cursos de formação de professores, que propiciassem aos professores formadores, professores em formação e professores das escolas de ensino básico da rede pública terem mais oportunidades para discutirem as propostas existentes e criarem outras novas, contemplando tanto uma formação mais autônoma dos professores em formação, como também abrindo espaço nesses contextos para discursos mais subjetivos, subjetivantes e humanizantes, como, por exemplo, os que propiciem se discutir sobre as ambivalências que atravessam as relações familiares, sociais e escolares bem como sobre sentimentos, emoções, crenças e negociações identitárias.

Nesse sentido, compartilhamos dos sentimentos de Rosiek (2003, p. 399) de que realmente “é angustiante (...) que nos encontremos em um momento em que o discurso público sobre a educação seja tão exclusivamente focada em resultados cognitivos mensuráveis de ensino”⁷. Em outros termos, diríamos que nos encontramos em um momento situadamente histórico de formação de professores que prioriza a transmissão e/ou aquisição de conhecimento científico em detrimento de uma formação profissional voltada para o desenvolvimento emocional e negociações identitárias. No entanto, como ainda afirma Rosiek (2003), toda experiência humana está intrinsecamente relacionada aos aspectos sentimentais e emocionais. Em seus próprios termos:

A experiência humana é um caso emocional. Isto é tão verdadeiro para experiências educacionais como o é para qualquer outro aspecto de nossas vidas. A aprendizagem não é simplesmente compreender sobre o conteúdo abstrato das idéias, é sobre a descoberta de nós mesmos em relação a novas idéias. Isto envolve surpresa, revelação, prazer, e às vezes indignação. Isto requer o cultivo de apreciações aos sentimentos. Às vezes, envolve exposição ao risco, humilhação, ou mudanças nas crenças que nos dão conforto. Quando a educação tem acontecido bem, não significa simplesmente emergir o conhecimento de mundo, mas também aprender a amar, arrepender, suportar, cuidar e estar entusiasmado com as coisas de uma maneira que

⁷ It is distressing (...) that we find ourselves in a moment when the public discourse about education is so exclusively focused on measurable cognitive outcomes of teaching (tradução nossa).

não fazíamos antes (ROSIEK, 2003, p. 399).⁸

Entendemos, portanto, que as atividades e experiências prático-teóricas educacionais dos professores em formação não devem ser refletidas e analisadas separadamente dos aspectos emocionais e, conseqüentemente, das negociações identitárias, pois, ainda segundo Rosiek (2003), é relevante que o professor em formação possa tanto reconhecer seus sentimentos e emoções em relação ao seu desenvolvimento profissional como também que seja conscientizado da importância de entender e lidar com as emoções de seus futuros alunos, isso para que em suas futuras salas de aula consiga ajudar seus alunos a fazerem conexões entre o conhecimento de mundo, de si mesmos e dos outros envolvidos no contexto.

1 Aconteceu comigo: quando o *Inglês* me ofereceu flores

Como já enfatizado, muitas são as emoções que um aprendiz de LE pode experimentar, tais como vergonha, nervosismo, ansiedade, paixão, ódio e outras igualmente negativas. Contudo, também podem ser positivas, como amor, realização, motivação, autonomia, competência e outras, por exemplo, pois é da natureza das emoções serem ambivalentes. Para Sutton & Wheatley (2003), citados por Coelho (2011, p. 37), os alunos reconhecem as emoções de seus professores e são influenciados por elas, e, “embora os professores tentem mascarar suas emoções, há várias maneiras de revelá-las, voluntária e involuntariamente, como mudanças fisiológicas, expressões faciais específicas e mudanças no timbre, no ritmo ou no volume da voz”. É interessante que vários são os estudiosos que recentemente vêm destacando a necessidade de se compreender e reconhecer o papel das emoções na (re)construção da identidade profissional na formação inicial e continuada de professores como também na motivação e envolvimento na aprendizagem de LE (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; MASTRELLA, 2003 e 2007; MICOLLI, 2007; TELLES, 2002 e ZEMBYLAS, 2004). Esses estudos, para utilizar as palavras de Coelho (2011, p37-8),

⁸ Human experience is an emotional affair. This is as true for educational experience as it is for any other aspect of our lives. Learning is not simply about comprehending the abstract content of ideas; it is about discovering ourselves in relation to new ideas. It involves surprise, revelation, delight, and sometimes outrage. It requires the cultivation of felt appreciations. It sometimes involves risking exposure, humiliation, or changes in beliefs that give us comfort. When education has happened well, we do not simply emerge knowing the world; we also come to love, resent, endure, care, and be thrilled about things in ways we did not before.

“destacam que a busca de uma identidade profissional própria está intrinsecamente ligada às histórias pessoais de cada professor e, por consequência, às suas emoções.” Concordamos com os apontamentos desses estudiosos e também levamos em consideração essas emoções ao analisar o processo de (re)construção identitária de uma professora em formação continuada, PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, quando se autoposiciona em relação à aprendizagem de uma LE, o inglês, a qual considerava distante e *estranha* às suas experiências de professora e aprendiz, como podemos constatar em sua narrativa, transcrita a seguir. Na transcrição, manteremos o texto na íntegra. A professora em formação mora e trabalha em uma cidade do extremo norte tocantinense e realizava o curso de Letras/Inglês, em uma universidade federal localizada na cidade de Araguaína, Tocantins. Os encontros presenciais são realizados durante as férias, em janeiro e julho, nos turnos diurnos e, além das atividades previstas para o componente presencial, há aquelas que são realizadas a distância, mediadas por e-mail e pela plataforma *moodle*. A narrativa selecionada para nossa análise foi realizada durante um encontro presencial.

Aconteceu comigo

1 Em julho de 2012 iniciei o curso de Letras/Inglês em Araguaína, este curso é realizado nas
2 férias.

3 Quando fiz a inscrição pela internet imaginava que fosse Letras, mas quando vim fazer a
4 matrícula descobri que iria fazer era Letras/Inglês na hora fiquei desesperada fomos conversar com o
5 coordenador do programa PARFOR para ver se conseguia mudar para Letras, mais foi impossível.
6 Então pensei em desistir, mas minhas amigas me incentivaram e com eu estava passando por
7 problemas de separação de um casamento de 12 anos, eu achei melhor encará-lo.

8 Tudo bem, eu e mais duas colegas viemos para a casa de uma colega em Araguaína, a casa
9 ficava uns quatro quilometro da UFT que para mim foi uma catástrofe, pois eu não tinha tempo nem
10 para dar de mamar para a minha filha que tinha seis meses na época, ela ficava em casa com a
11 minha outra filha de 13 anos. Quando foi no primeiro dia de aula de inglês estava muito nervosa,
12 porque eu não sabia nada em inglês. Ficava pensado como eu iria me adaptar com o inglês. Então
13 chegou a hora esperada que era aula de inglês. A professora chegou se apresentou, falou que iria dá
14 aula falando inglês e eu muito tímida fiquei em silêncio. A professora na sequência propôs que
15 todos se apresentassem falando em inglês, eu só falei my name is E mais nada. Eu estava ali
16 contando os minutos pra aula acabar, mais que aula que demorou! O primeiro dia da aula de inglês
17 passou. Agora quando foi no segundo dia, que foi difícil, fiquei frustrada pois a professora só falava
18 em inglês, eu não entendia nada. A aula passou fui para casa muito triste e comecei a arrumar as
19 mala, chorando pronta para ir embora, mas minhas amigas me convenceram novamente a não
20 desistir.

21 Não desistir, mas quando foi o último dia de aula foi um horror pra mim a professora propôs
22 uma prova oral, para mim foi o fim, estudei, estudei o conteúdo abordado durante a semana na hora
23 da avaliação eu só conseguir falar umas quatro frases e conseguir ser aprovada. Daí então eu pensei

24 que iria gostar do inglês, mais infelizmente não conseguir, passei a odiar, mais isso não foi só pela
25 questão de não está dando conta do inglês foi pela questão de me sentir rejeitada e discriminada por
26 algumas colegas pois cheguei a comentar com duas colegas, que existia algumas colegas que se
27 sentiam melhor que as outras no inglês. E pior que isto, não me identifiquei com a professora de
28 inglês, achava ela muito chata e metida a chik em falar o maldito inglês o tempo todo na sala.

29 No segundo período alugamos uma casa mais perto da faculdade, ficou melhor mas o medo
30 do inglês cada vez ia aumentando eu ficava me perguntado o que vim fazer aqui. No primeiro dia de
31 aula aconteceu uma coisa estranha a professora lembrou e reconheceu o nome de mais o menos 24
32 alunas menos o meu. Então aumentou minha antipatia pela professora de inglês. Me deu um nó na
33 garganta, quando cheguei em casa chorei me senti um lixo, mas tudo bem, o que eu mais tinha
34 medo era das avaliações orais e os trabalhos a distância que tínhamos que fazer.

35 Então quando foi no 4º período a coisa mudou foi outra professora que veio lecionar o inglês
36 contei para ela que não gostava de inglês e que tinha caído neste curso de paraquedas, ela me
37 respondeu que eu não tinha vindo para este curso à toa, era porque Deus tinha um propósito para
38 mim.

39 Fiquei mais animada, tive uma melhor aceitação não com a turma mais com a professora e o
40 período foi muito bom e tive uma autoconfiança em mim mesma. Agora estou no 6º período me
41 sinto mais segura mas ainda não conseguir gostar de inglês e ainda tenho muito medo de pronunçá-
42 lo pois as colegas sorriem de mim. Mas sinto que ele (o inglês) está começando a me paquerar me
43 ofertando flores!!!!!!!

Como se pode ver desta narrativa, não são apenas as questões propriamente linguísticas que pesam no aprendizado de uma LE, ou seja, o desafio a ser vencido não se circunscreve à aquisição da língua – fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, contexto cultural etc, mas o aprendiz também esbarra nas questões emocionais envolvidas na relação com os outros aprendizes e com os professores. Veja-se, por exemplo, nas linhas 25 e 26, em que nossa colaboradora fala do sentimento de rejeição e de discriminação que sentia em relação a algumas colegas, quer dizer, sentia-se diminuída por outras colegas que agiam como se tivessem maior domínio da Língua Inglesa. Similarmente, nutria antipatia por determinada professora que comparece à cena do primeiro ao terceiro módulos, porque a considerava *chata e metida a chik*, isso por ministrar suas aulas em inglês. Assim, a professora em formação passou a odiar o inglês, conforme declara na linha 24, não pelas dificuldades impostas pelo aprendizado da própria língua, mas sim pelo direcionamento que lhe davam suas emoções na relação com algumas colegas e com a referida professora.

A relação com a professora, neste contexto, assume significação especial, pois é no impasse emocional que entre as duas se estabelece que a aprendiz experimenta suas maiores dores. Veja-se, por exemplo, o episódio descrito nas linhas 17, 18 e 19, que se relaciona ao segundo dia de aula do período inicial do curso. Quando percebeu que a professora utilizava

apenas o inglês em seu ensino, sentiu-se *frustrada* e foi *para casa muito triste*, começando a *arrumar as mala, chorando, pronta para ir embora*. Contudo, mais tarde, na narrativa, percebemos que não era apenas a língua desconhecida que a incomodava, mas, sobretudo, sem talvez nem perceber, a própria professora que, do ponto de vista da aluna, se colocava como superior e, pelo domínio da língua, a humilhava. Podemos perceber que, com o desenrolar da narrativa, vai se desenhando uma relação complicada entre a professora e a aluna, semelhante àquela relatada no conto referido no início deste texto. Assim como a garotinha do conto, nossa colaboradora sucumbe nas areias movediças das ambivalências às quais apenas com muito custo consegue administrar.

Considere-se outro episódio ocorrido no primeiro dia de aula do segundo período, que pode ser visualizado no relato das linhas 30 a 33. De acordo com a narrativa, na ocasião a professora lembrou o nome de todas as demais colegas, mais ou menos 24, porém o dela, o da narradora, foi esquecido. Neste ponto, poderíamos interrogar: a professora realmente esqueceu ou estaríamos diante de um ato conscientemente intencional? Quer consciente, quer não, a intenção estava presente, o que nos mostra que o professor não pode escapar dos laços daquela corrente subjetiva que liga professor e aluno de que fala Freud (1996), tal como já consideramos. Neste sentido, o professor não apenas é alvo das emoções ambivalentes de seus alunos, como também a elas responde com as suas próprias, ainda que disso não se aperceba, como muito bem pode ter sido o caso do episódio que estamos considerando. Neste cenário, nada é de graça e sem consequências, pois, tendo sido esquecida, a aprendiz diz que isso aumentou sua *antipatia pela professora de inglês*, que sentiu *um nó na garganta* e que quando chegou em casa chorou e se sentiu *um lixo*.

Por outro lado, a não desistência do curso, segundo a narradora, se deu pelo incentivo positivo recebido de duas outras colegas, que lhe davam o suporte emocional necessário para enfrentar o cenário negativo já apontado, o que pode ser visto nas linhas 8, 19 e 26. Entretanto, a relação com o inglês somente começou a mudar quando o ensino passou a ser ministrado por outra professora, uma com quem a aprendiz se identificou positivamente. Como bem mostra trechos das linhas 30 e 40, a colaboradora ficou *mais animada*, pois teve *uma melhor aceitação*, não da turma, mas da *professora* e, então, o período foi muito bom e ela passou a ter *uma autoconfiança* em sim mesma. Veja-se que a aluna ficou animada não porque estava agora aprendendo melhor a língua, mas porque teve aceitação e acolhida da nova professora que, inclusive, disse-lhe que sua escolha pelo curso de Letras/Inglês não

tinha sido ao acaso, mas cumpria vontade divina. Interessante que a confiança investida pela nova professora na aprendiz teve como uma das conseqüências a edificação na própria aluna de sua própria autoconfiança.

Um outro desdobramento foi que, nesta nova configuração emocional no cenário aluna/professora, a relação da aprendiz com a Língua Inglesa também começou a se reconfigurar, como mostram suas palavras finais, nas linhas 30 e 40, que dizem: “sinto que ele (o inglês) está começando a me paquerar me ofertando flores!!!!!!”. Não foi o inglês que, de repente, começou a sinalizar em outra direção, quer dizer, que começou a paquerá-la e oferecer-lhe flores, mas sim a nova professora e, ao que parece, a aluna está começando a desabrochar na e para essa nova relação. Como se pôde ver, a relação de nossa colaboradora com suas professoras em muito se assemelha à de Sofia com seu professor, no conto de Clarice, que introduziu este artigo. Também que o amor ou o ódio ao aprendizado de uma LE passa, antes de tudo, pelo desejo do professor.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi desenvolver uma reflexão que coloca no cenário do aprendizado de LE o papel das emoções como fator que merece consideração. A competência linguística do professor é importante, mas também o modo como ele se relaciona com seus alunos conta, e muito, segundo acreditamos, tanto que um aluno pode ou não gostar de aprender uma LE segundo a simpatia ou antipatia que nutre pelo professor. Se assim for, para um professor de LE é muito importante estar atento não apenas ao seu saber sobre a LE, mas também ao modo como o transmite bem como à relação que estabelece com o seu aprendiz. Ancorados, então, em um diálogo entre psicanálise e estudos da linguagem, em relação às emoções e sentimentos e seus impactos no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, entendemos que as emoções não são meramente ações individuais isoladas em resposta a um estímulo externo, mas como algo construído e conceituado nas interações sociais, podendo mediar o pensamento do professor e/ou aluno, como também suas ações, objetivos e motivações em construir conhecimento individualmente e/ou colaborativamente.

Referências

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: Por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista brasileira de linguística aplicada*, v.5, n.2, p. 101-20, 2005.

_____. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

_____. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista brasileira de linguística aplicada*, v.8, n.2, p. 295-320, 2008.

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, 2003, Londrina. Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança. *Anais...*Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55-65.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, Crenças e Emoções De Professores e Da Formadora De Professores. In: COELHO, H. S. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)for(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.57-81.

COELHO, H. S. H. Projeto de Educação Continuada: Rede de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: COELHO, H. S. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)for(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.83-97.

_____. *Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada*. 2011. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos - Instituto de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

FIEDLER, K., & BLESS, H. The formation of beliefs at the interface of affective and cognitive processes. In: FRIJDA, N. H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. (Eds.). *Emotions and belief: How feelings influence thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 144- 170.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: _____ *Totem e tabu e outros trabalhos*. Tradução de Jayme Salomão. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 247-251.

FRIJDA, N. H., MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. In: FRIJDA, N. H., MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. (Eds.). *Emotions and belief: how feelings influence thoughts* (pp.1-9). Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-9.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.(Org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

- JOHNSON, K.E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- LISPECTOR, C. Os desastres de Sofia. In: _____ *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1998. p. 98 – 116.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Inglês como língua estrangeira: Entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. 2007. Tese. Doutorado em Linguística - Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2007.
- MANTERO, M. *Identity And second language learning: culture, inquiry, and dialogic activity in educational contexts*. North Carolina: Information Age Publishing (IAP), Charlotte, 2007, p. 1-12.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MICOLLI, L. S. *Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais experiência*. Revista de estudos da Linguagem, v. 15, n.1, p. 197-224, 2007
- MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002b.
- MORAES, R. B. de. Re-storying teaching experience In: a Continuing teacher education project. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.155-76.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1999.
- NASIO, J. D. *Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- ROSIEK, J. Emotional scaffolding: An exploration of teacher knowledge at the intersection of student emotion and subject matter content. *The journal of teacher education*, vol. 54, n. 5, p. 399-412, 2003.

TELLES, J.A. A Trajetória Narrativa: Histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*.

Londrina: UEL, 2002. p.15-33

_____.(Org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEMBYLAS, M.; BARKER, H. H. Preservice teacher attitudes and emotions: individual spaces community conversation and transformations. *Research in science education*. Vol., 32, p. 329-51. Netherlands: Kluwer Academic publishers, 2002.

_____. The emotional characteristics of teaching. In: *Teaching and teacher education*, vol, 20, n.1, p. 185- 201, 2004.

Recebido em 23.10.2016
Aprovado em 30.01.2017