

O estágio supervisionado como espaço afetivo-político na formação inicial de professores de língua inglesa

The teaching practicum as an affective-political Space in the initial education of English language teachers

Fabiano Silvestre-Ramos¹
 Vânia Aparecida Lopes Leal²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como as emoções narradas por duas professoras de língua inglesa em formação inicial evidenciam tensões, possibilidades e práticas de resistência no processo de formação docente. Partimos de uma perspectiva sociocultural que compreende as emoções como fenômenos multidimensionais, atuando simultaneamente nos níveis biológico e social. Os dados foram gerados por meio de um grupo focal, da elaboração de narrativas visuais e de sessões de verbalização dessas narrativas. A análise seguiu os pressupostos da análise de conteúdo. Os resultados indicam que emoções como esperança e insegurança não apenas atravessam o processo de formação inicial, mas operam como afetos políticos que orientam leituras da realidade, tomadas de decisão pedagógicas e modos de posicionamento docente. Esses achados reforçam a centralidade das emoções na formação inicial de professores de línguas, especialmente no que se refere à construção das identidades docentes, às decisões pedagógicas e às possibilidades de resistência frente a discursos e práticas hegemônicas no campo educacional.

Abstract: This paper aims to analyze how the emotions narrated by two pre-service English language teachers reveal tensions, possibilities, and practices of resistance in the process of teacher education. Grounded in a sociocultural perspective that understands emotions as multidimensional phenomena operating simultaneously at the biological and social levels, the study draws on data generated through a focus group, the production of visual narratives, and verbalization sessions of these narratives. Data were analyzed following the principles of content analysis. The findings indicate that emotions such as hope and insecurity not only permeate the process of initial teacher education but also operate as political affects that guide readings of reality, pedagogical decision-making, and modes of teacher positioning. These results reinforce the centrality of emotions in the initial education of language teachers, particularly with regard to the construction of teacher identities, pedagogical decisions, and possibilities of resistance to hegemonic discourses and practices in the educational field.

1 Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Julio Mesquita Filho. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Líder do grupo de pesquisa Afeto e Língua(gem) (GAL) (UFBA/CNPq).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1970-7810>. E-mail: fabiano.silvestre@ufba.br

2 Doutora em Historia y Estudios Humanísticos pela Universidad Pablo de Olavide (UPO - Sevilla, Espanha). Professora Adjunto de Língua Espanhola no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4363-8114>. E-mail: vaniacoluni@gmail.com

Palavras-chave: Emoções. Estágio Supervisionado. Ensino E Aprendizagem De Língua Inglesa.

Keywords: Emotions. Supervised Teaching Practicum. English Language Teaching and Learning

Recebido em: 05/01/2026

Aceito em: 12/06/2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

Fundamentados nas pesquisas sobre emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos et al., 2022; Martins e Aragão, 2025; Silvestre-Ramos, 2023), buscamos, com este artigo, analisar como as emoções narradas por professores de língua inglesa em formação inicial, a partir de um grupo focal, narrativas visuais e sessões de verbalização produzidas no estágio supervisionado, evidenciam tensões, possibilidades e práticas de resistência no processo de formação inicial de professores de línguas.

A dimensão do afeto tem adquirido centralidade crescente nas ciências sociais a partir do que se convencionou denominar virada afetiva (Pavlenko, 2013). Para Hardt (2009), esse deslocamento do olhar para os afetos apresenta potencial para fortalecer e ampliar tendências de pesquisa consideradas mais produtivas. Nessa mesma direção, Lemmings e Brooks (2014) argumentam que, assim como a virada linguística evidenciou a compreensão de que a linguagem participa da constituição da realidade, a virada afetiva aponta para o papel igualmente constitutivo das emoções na experiência humana.

Na Linguística Aplicada, principalmente na área de formação de professores, é fato já propagado que as emoções desempenham um papel crucial nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Essa compreensão se ancora no reconhecimento de que as experiências emocionais atravessam o fazer pedagógico e incidem diretamente sobre a relação do professor com o ensino, com os estudantes e com o próprio processo formativo. Diversos estudos, tais como os de Silva (2022), Paula (2023), Arcanjo (2019) e Souza (2021), apontam essa relação reforçando a centralidade das emoções na formação docente em línguas.

Nessa perspectiva, ao investigar as emoções de professores em formação inicial no contexto do estágio supervisionado de língua inglesa, compreendendo os afetos como um instrumento catalisador de mudanças, buscamos aprofundar o entendimento desse fenômeno no âmbito da formação docente. Ao colocar as emoções no centro da análise, o estudo se insere em um movimento que reconhece a relevância dos afetos na constituição das experiências formativas e nas dinâmicas vivenciadas durante o estágio. Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento desse campo de investigação em constante crescimento na Linguística Aplicada brasileira, ampliando o diálogo sobre o papel das emoções nos processos de formação inicial de professores.

O artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos uma contextualização dos estudos desenvolvidos na Linguística Aplicada, bem como os objetivos do presente trabalho. Em seguida, discutimos o conceito de emoção que fundamenta a pesquisa. Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados. Posteriormente, são apresentadas a análise e a discussão dos dados e, por fim, tecemos as considerações finais.

A dimensão sociocultural e política das emoções na formação de professores

Os estudos sobre emoções na Linguística Aplicada, especialmente no campo da formação de professores, mobilizam distintas perspectivas teóricas. Conforme sistematizam Barcelos et al. (2022), essas investigações podem ser organizadas em quatro abordagens: a psicológica, que concebe as emoções como inatas e comuns a todos os seres humanos; a sociocultural, que as entende como construções situadas em contextos sócio-histórico-culturais; a crítica, ancorada em perspectivas dialógicas, discursivas e pós-estruturalistas; e a sistêmica, que compreende as emoções como sistemas dinâmicos e relacionais de recursos que possibilitam a ação.

Neste trabalho, nos afiliamos à teoria sociocultural (Johnson, 2009; Johnson e Golombek, 2016; Vigotski, 2010, 2004) que compreende as emoções como fenômenos ao mesmo tempo psicológicos e sociais. Camargo e Bulgakov (2016) definem emoções como vivências historicamente e culturalmente constituídas, nas quais se entrelaçam componentes de representação (símbolos, ideias, valores e ideologias), de expressão e de manifestação corpórea, de natureza motórico-fisiológica. De acordo com as autoras

(*op.cit*), as emoções se manifestam sempre em relação ao objeto da atividade, constituindo-se como gênese e sustentação da ação humana. A emoção emerge, portanto, quando o objeto da atividade adquire sentido para o sujeito, sendo ela que gera o motivo, impulsiona a ação e lhe confere dinamismo e significado, inclusive nos momentos em que resulta na interrupção ou paralisação dessa mesma atividade (Vigotski, 2004).

Para Fleer, González Rey e Veresov (2017), as emoções ganham significação nas interações com os outros e se constituem de maneira histórica e cultural, não podendo ser compreendidas como fenômenos meramente biológicos. Nessa perspectiva, as emoções estão intrinsecamente relacionadas às experiências de pertencimento a grupos e a espaços sociais específicos, funcionando como um estado psicológico complexo que permite ao sujeito reconhecer-se (ou não) como parte de determinadas relações sociais, bem como sentir e significar a forma como essas relações são vivenciadas. Os autores destacam ainda que, especialmente na infância, esse processo é fundamental para a constituição de padrões de reações emocionais que se articulam de modo indissociável ao comportamento, evidenciando o caráter relacional, histórico e cultural das emoções na constituição da subjetividade.

Na continuidade dessa compreensão relacional e histórico-cultural das emoções, Lane (2006) aprofunda a discussão ao situar a mediação emocional como constitutiva do psiquismo humano. A autora argumenta que emoções e sentimentos atravessam as ações, a consciência e a identidade dos sujeitos, diferenciando-se social e historicamente por meio da linguagem, o que reforça seu caráter mediado e socialmente situado.

Assim, torna-se evidente a centralidade do estudo das emoções na formação de professores, especialmente por seu papel na orientação das tomadas de decisão e na construção das identidades docentes. As emoções atravessam a prática pedagógica ao influenciar a forma como os professores interpretam situações de ensino, se posicionam frente aos desafios do cotidiano escolar e atribuem sentido às suas experiências profissionais. Nesse processo, decisões didáticas, relações com estudantes e colegas, bem como a adesão ou resistência a determinados discursos pedagógicos, são mediadas por vivências afetivas historicamente e socialmente constituídas. Compreender as emoções, portanto, implica reconhecer que a identidade docente não se forma apenas a partir de saberes técnicos ou teóricos, mas emerge de um entrelaçamento complexo entre afetividade, linguagem e experiência, o que reforça a necessidade de abordagens

formativas que considerem as dimensões emocionais como constitutivas da ação pedagógica e da subjetividade docente.

Outro aspecto que se impõe na discussão sobre emoções na formação docente é o seu potencial político. Ahmed (2014) argumenta que tal potencial decorre do fato de que as emoções não se restringem a experiências psicológicas privadas; elas são práticas sociais e culturais que moldam as superfícies dos corpos individuais e coletivos, demarcando fronteiras entre o “nós” e o “eles”. Desse modo, a autora desloca a pergunta do plano ontológico para o plano performativo: importa menos definir o que as emoções são e mais compreender o que elas fazem, como nos movem enquanto sujeitos, como produzem pertencimentos e como sustentam ou tensionam normas sociais (Ahmed, 2014; Zembylas; Chubbuck, 2009). Nessa direção, o potencial político das emoções evidencia-se na maneira como aproximam ou afastam sujeitos de determinados objetos e pessoas, frequentemente reiterando hierarquias ao inscrever certos corpos como “emocionais”, e, por isso, menos racionais, enquanto outros são posicionados como paradigma da razão e do julgamento (Ahmed, 2014).

No campo educacional, particularmente na formação de professores de línguas, o conceito de laboro emocional, formulado por Hochschild (2012), permite compreender as tensões entre as “regras de sentimento” instituídas e a ética profissional docente. Benesch (2017) enfatiza que esse laboro é constitutivo do trabalho docente e socialmente produzido, emergindo quando políticas institucionais entram em conflito com o compromisso do professor com o cuidado e a mentoria. Nessa perspectiva, o laboro emocional não se reduz a um sofrimento individual; ele carrega um potencial político transformador. Quando tornado visível e desestigmatizado, pode operar como dispositivo de resistência, possibilitando que docentes se organizem coletivamente por melhores condições pedagógicas e questionem a racionalidade neoliberal que atravessa as universidades (Benesch, 2017).

Assim, na formação de professores de línguas, as emoções não podem ser compreendidas como elementos periféricos do processo formativo. Elas constituem práticas sociais que produzem identidades docentes e tensionam as estruturas de poder nas instituições (Zembylas; Schultz, 2009). A partir disso, podemos afirmar que o potencial político das emoções reside na possibilidade de deslocar a sala de aula de um

espaço de mera transmissão de conteúdos para um espaço de resistência e de construção de justiça social (Benesch, 2017).

À luz dessas discussões, pensar a formação de professores de línguas a partir das emoções implica reconhecer seu caráter simultaneamente subjetivo e estrutural. As emoções não apenas atravessam a experiência formativa, mas organizam modos de sentir, interpretar e agir, posicionando os futuros docentes em determinadas coordenadas ético-políticas. Assumir seu potencial político significa, portanto, deslocar a formação de um horizonte estritamente técnico para um campo de disputas, no qual se produzem identidades, reiteram-se ou tensionam-se hierarquias e se abrem possibilidades de resistência.

Metodologia

Esta investigação insere-se na tradição qualitativa de produção de conhecimento, a qual se orienta pela busca de uma compreensão aprofundada dos fenômenos culturais, sociais (Flick, 2007), educacionais e discursivos. Conforme Paiva (2019), a pesquisa qualitativa, desenvolvida no mundo real, abrange análises de experiências (coletivas ou individuais), de interações e de documentos.

Os dados foram gerados durante aulas de uma disciplina de estágio supervisionado (regência) na Universidade Federal da Bahia, no primeiro semestre letivo de 2023, a partir da realização de uma atividade desenvolvida especificamente para favorecer a expressão e a reflexão dos estudantes sobre suas experiências no período de regência de aulas de língua inglesa na escola pública. Inicialmente, os participantes foram convidados a listar dez palavras que, segundo sua percepção, sintetizassem aspectos centrais vivenciados ao longo desse processo formativo. Na sequência, cada estudante apresentou as palavras selecionadas à classe, no formato de grupo focal, e explicitou os motivos que orientaram suas escolhas, possibilitando a emergência de sentidos, afetos e avaliações relacionadas à prática docente em contexto escolar.

Em um segundo momento, os estudantes elaboraram uma narrativa visual com o objetivo de representar como se sentiam em sala de aula durante o período de regência. Essa produção visual buscou ampliar as possibilidades de significação para além do discurso verbal, permitindo a mobilização de diferentes recursos semióticos na

construção dos sentidos. Após a elaboração das narrativas visuais, foi realizada uma sessão de verbalização, na qual os discentes explicaram e comentaram suas produções, explicitando os significados atribuídos às imagens e articulando-os às experiências vividas no estágio supervisionado.

A atividade foi desenvolvida por doze estudantes da disciplina de estágio supervisionado. Embora o conjunto de narrativas produzidas constitua um corpus mais amplo, neste artigo optamos por focalizar a análise em duas narrativas orais e visuais específicas. Tal escolha se justifica tanto pelas limitações de espaço próprias do gênero artigo quanto por uma decisão metodológica orientada pela análise qualitativa aprofundada. O objetivo, portanto, não é alcançar representatividade do grupo como um todo, mas explorar, de modo denso e situado, casos exemplares que permitem evidenciar os sentidos produzidos e as emoções mobilizadas nas práticas discursivas dos participantes.

A interação foi registrada em áudio e, posteriormente, integralmente transcrita para fins de análise. Todos os discentes foram previamente informados sobre os objetivos da gravação e autorizaram sua realização, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo sua participação voluntária na pesquisa. Ressalta-se que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 4.597.243, assegurando o cumprimento dos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

Os dados foram analisados seguindo os procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), por se tratar de um método que possibilita a organização e a interpretação de dados qualitativos, especialmente no que diz respeito às emoções expressas pelos participantes.

Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do corpus, com o objetivo de obter uma visão geral dos dados e identificar recorrências relacionadas às experiências emocionais vivenciadas no estágio supervisionado. Em seguida, foram identificadas e agrupadas unidades de sentido, a partir das quais se construíram categorias analíticas que consideraram a presença e os modos de manifestação das emoções nos discursos. Por fim, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico que orienta o estudo, buscando compreender como as emoções narradas se articulam às experiências formativas e às práticas docentes desenvolvidas durante o período de regência.

A análise dos dados possibilitou a construção de quatro macrocategorias analíticas, desdobradas em microcategorias que se articulam ao longo da experiência do estágio supervisionado. A primeira macrocategoria compreende as emoções como elementos centrais na organização da experiência vivida, evidenciando o papel constitutivo dos afetos nos processos formativos. Nesse eixo, a esperança se configura como um afeto estruturante da docência, sustentando expectativas e sentidos atribuídos ao fazer pedagógico, enquanto a insegurança emerge como uma emoção formativa, relacionada aos desafios e às incertezas próprios da iniciação à docência. A coexistência dessas emoções evidencia ambivalências afetivas que atravessam a experiência do estágio e marcam o processo de tornar-se professor ou professora.

A segunda macrocategoria refere-se às condições materiais e institucionais como produtoras de afetos, ressaltando que as emoções se constituem em estreita relação com os contextos concretos em que o estágio se desenvolve. A estrutura institucional aparece como um elemento decisivo na produção de determinadas experiências emocionais, ao passo que processos de precarização e instabilidade intensificam estados afetivos marcados por tensão e vulnerabilidade. Nesse cenário, a autonomia pedagógica se configura como um campo de negociação constante, atravessado pelos limites institucionais e pelas possibilidades de ação docente.

A terceira macrocategoria focaliza as relações entre emoções e a constituição da identidade docente, compreendida como um processo dinâmico e em permanente construção. As narrativas analisadas indicam que a identidade profissional se produz na experiência, sendo atravessada por emoções que orientam percepções, escolhas e posicionamentos. Nesse movimento, as autorrepresentações metafóricas assumem papel central como recursos simbólicos de elaboração da experiência formativa, enquanto a relação entre identidade e reconhecimento evidencia a importância do olhar do outro na consolidação do sentir-se professor ou professora.

Por fim, a quarta macrocategoria articula as relações pedagógicas às dimensões da alteridade e da justiça social, enfatizando o caráter relacional, ético e político da prática educativa. As concepções de ensino e aprendizagem emergem imbricadas às formas como os sujeitos se relacionam com a diferença e com a heterogeneidade presentes no contexto escolar. Nesse sentido, as emoções são compreendidas como afetos políticos, uma vez

que atravessam as interações pedagógicas e participam da produção de posicionamentos, valores e compromissos que orientam a formação docente.

Na próxima seção, apresentamos nossa análise e discussão dos dados, considerando as categorias analíticas levantadas e mencionadas acima.

As emoções no estágio supervisionado: o caso de Eliana e Alice

Para este estudo, foram selecionadas narrativas visuais e orais de duas participantes da pesquisa, cujas experiências no estágio supervisionado se configuram de modo contrastivo no que diz respeito aos contextos de observação e regência. Nesse cenário, duas emoções se destacam por orientar e atravessar suas práticas pedagógicas: a esperança e a insegurança. Tais emoções estão diretamente relacionadas aos contextos de atuação das participantes, distintos em termos de estrutura e de possibilidades pedagógicas, o que incide sobre as formas como significam a docência. À luz desse recorte, discutimos de que maneira essas emoções operam como afetos políticos no processo de formação de professores de língua inglesa comprometido com a justiça social.

A esperança de Eliana

Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* (2011), concebe a esperança como uma dimensão ontológica e como um imperativo ético da prática educativa. Para o autor, a desesperança “nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (Freire, 2011, p. 14). Assim, Freire sustenta que, sem um mínimo de esperança, não é possível sequer iniciar o embate, e, na ausência desse movimento, a própria esperança se desendereça, convertendo-se em desesperança.

É essa emoção que marca o percurso de Eliana, a primeira participante desta investigação. Eliana teve uma trajetória acadêmica marcada por seus estudos em um instituto federal da sua cidade e relata não ter sofrido com problemas estruturais que afligem a maioria das escolas públicas. Ela também fez sua observação e regência de estágio supervisionado no mesmo contexto de instituto federal. Quando solicitada para apresentar as palavras que escolheu para representar sua experiência no estágio

supervisionado, seu discurso se posiciona de uma forma um pouco mais positiva que a de seus outros colegas que tiveram experiências diferentes durante o período de regência, conforme excerto abaixo:

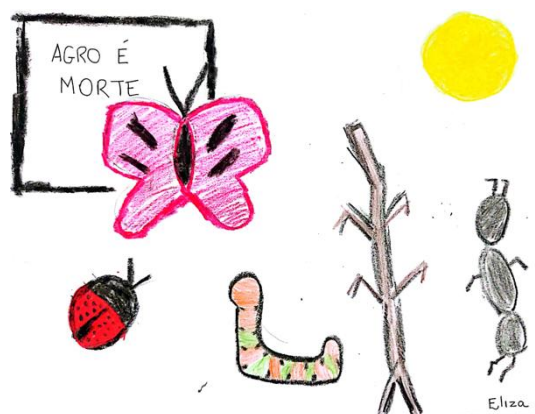
Eu escolhi apenas as palavras esperança e trabalho porque, até agora, minha experiência tem sido muito boa. Estou em um contexto diferente, minha turma está bem, e eu tenho apoio, estrutura... computador... tenho recursos que posso usar... projetores... coisas que posso usar. É bom. Eu consigo planejar uma aula e fazer tudo o que eu quero. Existem alguns problemas, mas (inaudível). Então, como estou tendo uma boa experiência, eu simplesmente sinto esperança. É algo meio pessoal, mas eu realmente gosto de ensinar. Foi uma escolha que fiz há alguns anos e, quando eu vou para lá e consigo fazer o que planejei fazer... eu consigo realizar um trabalho no qual acredito, e acredito no que estou fazendo e na importância do que estou fazendo. Eu sinto uma espécie de esperança. (Eliana – Grupo focal)

O excerto nos mostra uma centralidade da esperança como emoção que estrutura o processo de formação inicial da professora. Essa emoção está articulada de modo indissociável às condições materiais e simbólicas do contexto em que o estágio supervisionado foi realizado. Ao associar diretamente o sentimento de esperança à existência de “apoio, estrutura” e à disponibilidade de recursos pedagógicos, a participante revela que as emoções não emergem de forma abstrata ou individualizada, mas são produzidas em relação às condições concretas de trabalho docente (Vigotski, 2004; Silvestre-Ramos, 2023, Camargo e Bugacov, 2016). A emoção narrada já aponta para uma tensão constitutiva da formação docente: a dependência entre o engajamento afetivo do professor e os contextos institucionais que possibilitam – ou limitam – o exercício da prática pedagógica, corroborando o que afirma Streck (2025) ao defender que as emoções moldam e são moldadas pela economia, pela política e por todos os arranjos institucionais constitutivos do mundo.

A recorrência de enunciados que enfatizam a possibilidade de planejar e executar aquilo que foi previamente pensado demonstra uma experiência de autonomia pedagógica, aspecto frequentemente negado a professores em contextos marcados pela precarização do trabalho docente. Essa autonomia sustenta a esperança narrada e produz um deslocamento importante: a docência é significada não apenas como tarefa técnica, mas como um trabalho dotado de sentido ético e político, no qual a professora pode “fazer um trabalho no qual acredita” (Freire, 2011).

Nesse contexto, a esperança pode ser compreendida como uma prática de resistência, na medida em que se sustenta mesmo diante do reconhecimento das contradições do campo educacional. Não se trata de uma esperança ingênua, mas de um afeto que emerge da possibilidade de agir, ainda que parcialmente, sobre a realidade, e de atribuir sentido ao próprio percurso formativo. Ao afirmar que gosta de ensinar e que fez uma escolha consciente pela docência, a participante reinscreve sua identidade profissional em um campo historicamente desvalorizado, reafirmando o valor do trabalho docente.

Tal fato se faz representar em sua narrativa visual, que representa as emoções que sentiu durante o estágio supervisionado.



Narrativa visual de Eliana

Eu fiz ele assim porque, é, eu gosto de me pensar como uma borboleta, eu gosto de ser a borboleta. E aí eu fiz os alunos como outros insetos também, para colocar a gente no mesmo lugar. E aí eu coloquei o sol dentro da sala porque eu gosto de sol e quando tá sol eu me sinto confortável. Então, eu quis que o sol estivesse dentro da sala mesmo. E é isso! A gente aqui interagindo.... porque eu gosto de ser a borboleta e eu fiz todos os outros como insetos também aí, essa aluna aqui vai virar borboleta, né. (Verbalização da narrativa visual - Eliana).

Eliana se utiliza de metáforas afetivas para significar sua vivência como docente em formação e explicita, em suas narrativas visual e verbalização, emoções e posicionamentos pedagógicos. Ao afirmar que gosta de se pensar como uma borboleta, aciona essa metáfora como símbolo de transformação e processualidade. Esses elementos mostram-se centrais para a compreensão do processo de constituição da identidade docente no contexto do estágio supervisionado, espaço em que as identidades dos sujeitos

são constantemente tensionadas. Silvestre-Ramos e Soares (2025), ao investigarem o processo de construção de identidade profissional de um professor de língua inglesa em formação inicial apontam para o caráter processual e dinâmico da identificação do professor. Ressaltam, ainda, o papel central que as emoções, que são dependentes do contexto sociocultural, desempenham neste processo. A autorrepresentação de Eliana como borboleta é atravessada por identificação e aceitação de seu próprio percurso formativo, indicando uma relação positiva com o tornar-se professora.

Quando a participante decide representar seus alunos também como insetos, está revelando uma concepção relacional de ensino e aprendizagem que visa problematizar hierarquias tradicionais dentro da sala de aula. A professora em formação não se coloca como uma figura distante de autoridade, mas como alguém que compartilha do mesmo espaço formativo. Trata-se de uma prática de resistência a modelos bancários de ensino e de uma ênfase na centralidade da interação e horizontalidade nas relações pedagógicas.

Eliana associa o sol a uma sensação de conforto e a inserção deste elemento em sua narrativa visual torna claro uma dimensão emocional que atravessa o espaço escolar. Ao “levar” o sol para dentro da sala, a participante expressa o desejo de transformar o espaço institucional em um ambiente mais humano e sensível, o que evidencia uma tensão entre o que a escola é e o que ela pode vir a ser. O sol também pode ser representado como o elemento essencial para que a transformação aconteça. Logo, podemos associar a sensação de conforto com a ideia de pertencimento emocional que precede a aprendizagem (Murphey, Prober e Gonzáles, 2010).

Essa transformação, que acontece através da educação, é representada por Eliana na figura da aluna como lagarta que “ainda vai virar borboleta”. Assim, a participante projeta em parte dos seus alunos essa possibilidade de transformação. Tal projeção reafirma a esperança como emoção que constitui a prática docente.

A insegurança de Alice

Ao contrário da vivência de Eliana, Alice, nossa segunda participante, narra uma experiência marcada pela insegurança em um contexto de estágio supervisionado de língua inglesa. A insegurança foi tema de investigação de alguns estudos, como o de Fonçatti e Morelatti (2025), que afirmam que o início da carreira docente é marcado por

emoções ambíguas e por um confronto das limitações e que, se não houver um equilíbrio, os diversos desafios enfrentados podem levar a um desencanto com a profissão.

O excerto de Alice evidencia como as emoções vivenciadas e narradas pela participante no contexto de estágio supervisionado podem funcionar como dispositivos de leitura crítica da realidade, principalmente de sua experiência formativa. Diferentemente da narrativa de Eliana, marcada predominantemente pela esperança, o discurso de Alice é atravessado por emoções como insegurança que coexiste com movimentos de reflexão e busca de propósito, o que evidencia a complexidade afetiva do tornar-se professora, conforme podemos perceber no excerto:

“Baseada na minha experiência, eu coloquei palavras como insegurança, caos, porque realmente é isso, mas eu também coloquei palavras como “reflexão” e “propósito”. No [colégio X], eu tenho a sensação de que eu tenho que me esforçar muito para entrar no universo deles. Porque eu sinto que existe um abismo muito grande entre o modo como eu me relaciono com... o modo como eu enxergo eles e o modo como eles me enxergam também... Mas, aí, eu sinto essa dificuldade de lidar com tudo isso, de formar uma unidade na sala, porque mesmo na sala, que olhando por fora já é caótico, dentro da sala tem vários universos diferentes, vários alunos, perfis e grupos diferentes dentro da mesma sala. Então, quando eu faço atividades que não são expositivas, eu preciso me esforçar muito para falar com todos ao mesmo tempo. Quando eu faço uma atividade mais de entregar algo pra eles e eles têm de fazer, ou em dupla ou sozinho, ou em grupo, eu sinto que eu consigo me comunicar mais com eles nesses grupos, eu sinto que é mais positivo. Mas, como você falou também de que a nossa presença lá seria algo mais social, eu não sinto que eu consiga fazer isso porque eu não sinto que eu tenha o conhecimento necessário, sabe. Eu não conseguiria alcança-los. Eu fiquei me perguntando porque eu não coloquei a palavra trabalho, porque eu acho que quando a gente encara esse tipo de coisa como trabalho, acho que tem um distanciamento saudável entre aquilo e a nossa vida pessoal. Só que eu levo muito para esse lado pessoal, sabe. Tipo, a pessoa que eu sou, que eu consigo desenvolver lá eu aproximo muito mais desse meu lado pessoal. E eu acho que isso não é saudável. Eu tento não fazer isso. (Alice – grupo focal)

A referência ao “abismo muito grande” entre a forma como a professora em formação enxerga os alunos e como se percebe sendo enxergada por eles evidencia uma tensão relacional central no contexto escolar. Esse abismo ultrapassa o plano estritamente interpessoal, apontando para desigualdades simbólicas, culturais e sociais que atravessam a sala de aula. A dificuldade de “entrar no universo deles” explicita o confronto com a alteridade e torna visíveis os limites de uma formação que, muitas vezes, não prepara o

professor para lidar com a heterogeneidade radical dos sujeitos e dos contextos escolares – dimensão fundamental quando se discute uma formação docente comprometida com a justiça social.

Alice descreve a sala de aula como um espaço caótico, composto por vários universos diferentes, problematizando, assim, concepções homogeneizadoras de ensino e aprendizagem. Nesse contexto de “caos” e dificuldade de alcançar todos os estudantes ao mesmo tempo, a participante se vale de atividades menos expositivas e mais colaborativas, nas quais consegue uma comunicação mais efetiva com pequenos grupos. Essa prática favorece a inclusão e o diálogo, ainda que sejam acompanhadas de esforço emocional e cognitivo intenso.

O diálogo é apontado por Freire (2017) como o estatuto central de sua concepção de educação, entendido como princípio ontológico, político e ético da prática educativa. O diálogo, portanto, é indissociável das emoções. Por exemplo, o autor afirma não existir diálogo sem amor, entendido aqui não como sentimentalismo, mas como um compromisso ético com o outro e com o mundo. As emoções positivas associadas a tais práticas descentralizadoras indicam fissuras de resistência às lógicas tradicionais de ensino e aprendizagem, mesmo que a participante não as nomeie explicitamente como tal.

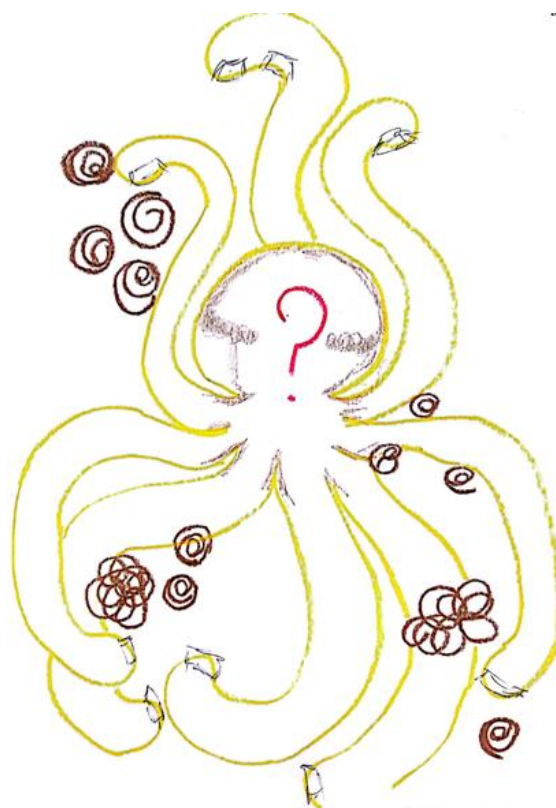
O excerto, entretanto, também aponta para um sentimento de insuficiência por, especialmente quando Alice afirma não se sentir preparada para exercer uma função “mais social” na escola. A participante relata não possuir o conhecimento necessário para alcançar os estudantes, revelando uma possível tensão entre um ideal de docência mais socialmente engajada e as condições reais de formação inicial, marcadas por lacunas teóricas, práticas e emocionais³. Fonçatti e Morelatti (2025, p. 2) sustentam que esse chamado choque de realidade se manifesta quando professores em início de carreira passam a reconhecer, nos primeiros anos de atuação profissional, o descompasso existente entre os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial e aqueles que se constituem no exercício cotidiano da docência.

Alice apresenta ainda uma reflexão sobre a ausência da palavra “trabalho” em sua narrativa e a dificuldade de estabelecer um distanciamento considerado saudável entre

³ A grade curricular do curso de graduação cursado por Alice e Eliana ainda segue um modelo já problematizado de 3+1, onde as questões sobre ensino e aprendizagem se concentram apenas no último ano de formação em duas disciplinas de estágio supervisionado.

vida pessoal e prática docente. Ao vivenciar a docência de forma intensamente pessoal, a participante expõe os riscos de um envolvimento afetivo excessivo, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de proteção subjetiva. Essa ambivalência revela uma prática de resistência ainda em construção: resistir tanto à desumanização da docência, que a reduziria a mera técnica, quanto à romantização do envolvimento total, que pode levar ao adoecimento.

Em sua narrativa visual é possível perceber como esse envolvimento de Alice é representado pela metáfora do polvo, com vários tentáculos que estão todos ocupados com questões relacionadas à sala de aula.



Narrativa visual de Alice

Eu tentei representar... é um pouco de como eu me sinto e o que eu queria fazer, também. Me representei aqui como um polvo que tem vários braços e consegue abarcar muitas coisas. Os alunos estão representados por esses potinhos marrons aqui... e aí a minha necessidade de tentar alcança-los todos ao mesmo tempo, mesmo eles sendo diferentes, estando espalhados, assim. (Verbalização da narrativa visual – Alice)

A representação de si como um polvo, dotado de “vários braços” capazes de “abarcas muitas coisas”, simboliza a percepção de uma docência que exige múltiplas ações simultâneas: planejar, ensinar, mediar conflitos, atender diferenças e gerir afetos. Essa metáfora visual evidencia uma tensão central da formação docente, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade. A emoção subjacente é atravessada por esforço, sobrecarga e responsabilidade ampliada, elementos recorrentes em narrativas de professores em formação.

A sobrecarga do trabalho docente tem sido recorrente nas pesquisas em educação, especialmente naquelas que a articulam aos processos de adoecimento e sofrimento docente. Nessa direção, Aguiar et al. (2024) refletem sobre a saúde mental de professores diante dos desafios contemporâneos da educação, entre eles a precarização das condições de trabalho e a intensificação das exigências profissionais. Os autores evidenciam que a insuficiência de recursos e o apoio institucional limitado aprofundam o desgaste físico e emocional dos docentes, produzindo desânimo e afetando diretamente a qualidade do ensino.

A representação dos alunos como “potinhos marrons”, “diferentes” e “espalhados”, reforça a percepção da sala de aula como um espaço de diversidade e fragmentação. Ao mesmo tempo em que reconhece essa pluralidade, Alice expressa a necessidade de alcançá-los todos, o que revela um forte compromisso ético com a inclusão. Essa necessidade pode ser lida como uma possibilidade formativa alinhada à justiça social, na medida em que se opõe a práticas homogeneizadoras e reconhece os alunos como sujeitos singulares, ainda que difíceis de serem atingidos por uma única estratégia pedagógica.

Contudo, a metáfora do polvo também sugere um movimento ambíguo: se, por um lado, ela aponta para a agência e a inventividade docente, por outro, evidencia o risco de sobrecarga e de responsabilização excessiva do professor. A tentativa de “alcançá-los todos ao mesmo tempo” revela uma tensão entre o ideal de uma docência inclusiva e os limites reais da atuação pedagógica, especialmente no contexto da formação inicial.

Assim, o excerto analisado evidencia que as emoções narradas por Alice – marcadas por insegurança, reflexão e busca de propósito – tornam visíveis as tensões, as possibilidades emergentes e os limites que atravessam a formação inicial de professores de língua inglesa.

Considerações finais

A análise das narrativas de Eliana e Alice evidencia que emoções como esperança e insegurança não apenas atravessam o processo de formação inicial, mas operam como afetos políticos que orientam leituras da realidade, tomadas de decisão pedagógicas e modos de posicionamento docente. No caso de Eliana, a esperança emerge articulada às condições materiais e simbólicas do contexto de atuação, possibilitando experiências de autonomia pedagógica, pertencimento e atribuição de sentido ético-político à docência. Tal emoção se caracteriza como uma prática de resistência, na medida em que reafirma o valor do trabalho docente e projeta a educação como espaço de transformação, ainda que situada em contextos institucionais específicos.

Em contraste, a insegurança narrada por Alice torna visíveis as contradições e os limites que atravessam a formação inicial em contextos marcados pela precarização, pela heterogeneidade e pela ausência de suporte institucional. Longe de ser interpretada como fragilidade individual, essa emoção funciona, nesse contexto, como um dispositivo de leitura crítica da experiência formativa, evidenciando tensões entre ideais de uma docência socialmente engajada e as condições concretas de atuação. As reflexões da participante sobre o “caos” da sala de aula, o esforço para alcançar os estudantes e a dificuldade de estabelecer limites entre vida pessoal e prática profissional revelam, simultaneamente, os riscos de sobrecarga e a emergência de práticas pedagógicas orientadas pelo diálogo, pela inclusão e pela justiça social.

As narrativas visuais analisadas aprofundam essa compreensão ao evidenciar como os professores em formação mobilizam metáforas afetivas para significar suas experiências e produzir sentidos sobre o tornar-se docente. A borboleta e o polvo não se restringem a representações emocionais, mas condensam concepções de ensino, relações pedagógicas e modos de inscrição no campo educacional. Portanto, as narrativas visuais, articuladas às sessões de verbalização, configuram-se como dispositivos metodológicos potentes para acessar dimensões da experiência formativa que extrapolam o discurso verbal, permitindo apreender a complexidade afetiva que atravessa a docência em formação.

Os resultados deste estudo reforçam a centralidade das emoções na formação inicial de professores de línguas, sobretudo no que diz respeito à construção das identidades docentes, às decisões pedagógicas e às possibilidades de resistência frente a discursos e práticas hegemônicas no campo educacional. Compreender as emoções como historicamente e socialmente constituídas implica reconhecer que uma formação docente comprometida com a justiça social demanda espaços formativos que possibilitem a escuta, a reflexão e a elaboração das vivências afetivas dos futuros professores.

Referências

AGUIAR, Gracieli A. et al. Saúde mental dos professores em contextos de precarização: perspectivas sobre a educação contemporânea. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v. 13, n. 2, e1320, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-317-2024>

AHMED, Sara. *The Cultural Politics of Emotion*. 2. ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

ARCANJO, Simoni Cristina. *A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos*. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira et al. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 1–16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202221654>.

BENESCH, Sarah. *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*. New York; London: Routledge, 2017.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lucia M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology – INFAD Revista de Psicología*, n. 1, v. 1, 2016.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. Letramento crítico-afetivo e a possibilidade de existir na (trans)linguagem: ações e emoções voltadas à justiça social em aulas de línguas. *Entretextos*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 339–362, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n1p339-362>.

FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai. Perezhivanie, emotions and subjectivity: setting the stage. In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017. p. 1–18.

FLICK, Uwe. *Designing qualitative research*. Los Angeles: Sage, 2007.

FONÇATTI, Maria Cecília; MIOTTO MORELATTI, Maria Raquel. Fatores que causam insegurança no início da docência: da formação inicial às vivências da profissão. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, Marília, v. 11, edição especial, p. e025018, 2025. DOI: 10.36311/2447-780X.2025.v11.e025018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOCHSCHILD, Arlie Russell. *The managed heart: commercialization of human feeling*. Updated ed. Berkeley; London: University of California Press, 2012.

JOHNSON, Karen E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. 1. ed. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. *Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. 1. ed. New York: Routledge, 2016.

LANE, Silvia T. Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, Silvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (orgs.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense; EDUC, 2006. p. 55–63.

MARTINS, Suellen Thomas de Aquino; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção, reflexão e agência no estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202549863>.

MURPHEY, Tim; PROBER, James; GONZÁLES, Kátia. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone (orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de professores e formadores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 43–56.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULA, Cynthia Andrade. *Crenças e emoções de uma professora em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês*. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

PAVLENKO, Aneta. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: GABRYS-BARKER, D.; BELSKA, J. (Eds.). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 3-28, 2012.

SILVA, Lucas Araujo. *Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino e aprendizagem de línguas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022.

SILVESTRE-RAMOS, Fabiano. Emoções de uma professora de língua inglesa em formação inicial: as narrativas sobre a escola pública. In: COLOMBO GOMES, Gysele da Silva; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.). *Emoções e ensino de línguas*. Curitiba: CRV, 2023. p. 131–148.

SILVESTRE-RAMOS, Fabiano; SOARES, Geferson de Jesus. Narrativas sobre tornar-se professor de língua inglesa: uma reflexão sobre emoções e identidades sob o viés da teoria sociocultural. In: BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias; BEDRAN, Patricia Fabiana (org.). *Ensino de línguas e formação de professores em perspectivas críticas*. São Paulo: Editora Dialética, 2025. p. 207–228.

STRECK, Danilo Romeu. História das emoções e educação para a cidadania (global). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 25, n. 1, e363, 2025. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v25.2025.e363>.

VIGOTSKI, L.S. *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madri: Akal, 2004. 262p.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 576p.

ZEMBYLAS, Michalinos; CHUBBUCK, Sharon. Emotions and social inequalities: mobilizing emotions for social justice education. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, Michalinos (ed.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. New York: Springer, 2009. p. 343–356.

ZEMBYLAS, Michalinos; SCHUTZ, Paul A. Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In: SCHUTZ, Paul A.; ZEMBYLAS, Michalinos (Ed.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York; Dordrecht: Springer, 2009. p. 367–377.