

Emoções emergentes na violência e indutoras de violência: um estudo de caso acerca das subjetividades na fala das(os) adolescentes da Educação Básica

Emergent emotions in and as drivers of violence: a case study of subjectivities in the voices of Basic Education adolescents

Maria do Rosário da Silva Roxo¹

Gysele da S. Colombo-Gomes²

Resumo: Com base nas contribuições de Foucault, em diálogo com outros aportes teóricos, este artigo³ analisa a violência epistêmica (Zembylas, 2024) como acontecimento discursivo, compreendido enquanto prática produtora de efeitos de sentido, cuja força mobiliza representações de poder e de cuidado de si, enunciadas de modo explícito e implícito nas falas de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental em uma instituição de ensino. Nessa perspectiva, o estudo articula a violência epistêmica às emoções e aos modos de subjetivação (Foucault, 2016). No âmbito do

Abstract: Drawing on Foucault's contributions, in dialogue with other theoretical approaches, this article examines epistemic violence (Zembylas, 2024) as a discursive event, understood as a meaning-producing practice, whose force mobilizes representations of power and care of the self, articulated explicitly and implicitly in the speech of ninth-grade students in a primary education institution. The findings shed light on the ways in which the school, by operating through the subalternization (Foucault, 2016). Within the theoretical-methodological framework (Clarke & Braun, 2013; Denzin &

¹ Maria do Rosário da Silva Rôxo é Professora Titular do Departamento de Letras e Comunicação (DLC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É membro dos Grupos de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Trabalho (LET) e Linguagem & sociedade. No âmbito da pesquisa, atua na área da Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem, com ênfase na relação linguagem, emoções, crenças, valores e identidades nas práticas sociais. É escritora de poesia e contos em que dialoga a relação da escrita com a vida e os sentidos atravessados pela linguagem e subjetividade. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2087-8753> . E-mail: rosarioroxo@gmail.com

² Gysele da S. Colombo-Gomes é Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Procientista (UERJ). Atua na graduação e na pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPLIN). Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2014), realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Viçosa (2020–2021), desenvolvendo estudos sobre Zona de Conforto e emoções no ensino de língua estrangeira, e na Universidade Federal de São Carlos (2023–2024), com pesquisas sobre letramentos emocionais e formação de professores. É líder do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho (CNPq) na UERJ e membro do GTFELA – GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada, da ANPOLL. Seus interesses de pesquisa incluem emoções e letramento emocional, crenças, identidades, Zona de Conforto e formação de professores. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312>. E-mail: gysacolombo@uol.com.br / gysele.gomes@uerj.br

³ Este artigo é fruto das atividades concernentes ao estágio de pós-doutoramento, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores - FFP/UERJ/ Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - PPLIN/UERJ. Esclarecemos que a pesquisa fora submetida à apreciação do Comitê de Ética 311, Instituição Proponente Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sendo o CAAE identificado pelo n. 90506825.1.0000.0311

quadro teórico-metodológico (Clarke; Braun, 2013; Denzin; Lincoln, 2006), a conversa orientada semiestruturada constitui o objeto de análise, tomada como categoria reflexiva e entendida como “fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, com os quais mantêm relações complexas” (Foucault, 1995). Tal abordagem não concebe a entrevista como unidade estável no escopo da categorização dos gêneros do discurso, nem como unidade homogênea, mas como um dispositivo das práticas discursivas e dos percursos de sentido que sustentam regimes de verdade sobre emoção e violência no espaço escolar. Os resultados lançam luz sobre os modos pelos quais a escola, ao operar por meio da subalternização e do silenciamento dos sujeitos, exerce um poder que nega e invisibiliza práticas emocionais, impactando diretamente as interações humanas.

Lincoln, 2006), the guided conversation/semi-structured interview constitutes the object of analysis, approached as a reflexive category and understood as “discursive facts that deserve to be analyzed alongside others, with which they maintain complex relations” (Foucault, 1995). This approach does not conceive the interview as a stable unit within the categorization of discourse genres, nor as a homogeneous unit, but rather as a dispositif of discursive practices and meaning trajectories that sustain regimes of truth concerning emotion and violence in the school context. The findings shed light on the ways in which the school, by operating through the subalternization and silencing of subjects, exercises a form of power that denies and renders emotional practices invisible, thereby directly affecting human interactions.

Keywords: Emotions. Violence. Conflict.

Palavras-chave: Emoções. Violência. Conflito

Recebido em: 27/11/2025

Aceito em: 06/03/2026



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

Introdução

O estudo das relações entre emoções e violência no contexto educacional constitui um desafio na medida em que convoca o deslocamento de regimes de verdade (Foucault, 2016) que historicamente orientam a inteligibilidade das práticas sociointeracionais e de suas implicações. Tais práticas inscrevem-se em relações epistêmicas complexas, atravessadas por jogos de saber-poder que produzem e regulam subjetividades (Foucault, *op.cit.*). Nesse quadro, as ações na e pela linguagem não apenas refletem, mas produzem uma racionalidade normativa, de matriz colonial e positivista, sobre o ser-em-emoção, instituída e legitimada pela escola como dispositivo. Ao operar por meio de mecanismos de normalização, essa racionalidade silencia experiências plurais e governa os modos de sentir, configurando formas de violência epistêmica (Zembylas, 2004) que incidem diretamente sobre os processos de subjetivação.

Nesse sentido, propomos investigar as emoções como elementos constitutivos das violências, entendidas como práticas que produzem e reiteram injustiças e exclusões

historicamente vivenciadas por grupos socialmente subalternizados. O estudo se justifica por problematizar como as emoções são capturadas, reguladas e mobilizadas nos jogos de saber-poder que sustentam relações epistêmicas violentas, sobretudo quando estas se apresentam sob a forma de práticas institucionalmente racionalizadas e naturalizadas. À luz do desafio analítico colocado pelas violências epistêmicas (Zembylas, 2024), interessa-nos pensar o contexto da sala de aula como um espaço de governo das emoções, no qual se produzem regimes de verdade sobre o aprender, o sentir e o conhecer. Nessa perspectiva, as emoções não são concebidas apenas como estados interiores e individuais, mas, principalmente, como efeitos e operadores de práticas discursivas atravessadas pela colonialidade do saber, constituindo processos de subjetivação que informam tanto os modos de aprender quanto os modos de compreender e significar as práticas sociais, inclusive aquelas marcadas pela violência (Silva, 2020).

Partindo dessas reflexões, apontamos algumas ponderações de Silva (2020) quanto às considerações metodológicas:

a. há o entendimento que o próprio contexto escolar pode ser lido a partir de uma esfera emocional, em que o debate no ensino (...) pode fomentar uma outra leitura não só sobre os temas geográficos, mas o próprio espaço da sala de aula (Silva, *op. cit*, p. 263);

b. há no processo de ensino e aprendizagem, um investimento alimentado pelas emoções que circulam nos espaços e nas salas de aula e nos locais de interação (...) essas relações emocionais são corporificados e ultrapassam os espaços em que foram gerados e, como constitutivos da subjetividade, afetam todos aqueles com quem esses corpos, por sua vez, interagem. Essas relações sugerem uma dimensão ética do ensino e como a interatividade do processo não é apenas central para a aprendizagem do aluno, mas é constitutiva das relações humanas em geral, fornecendo os meios na intersecção de corpos e espaços. (silva, *op. cit*, p. 263).

Na escola, violências epistêmicas (Zembylas, 2024) inserem-se como fenômenos que colocam em pauta construções epistêmicas da emoção entre docentes, discentes e equipe de apoio, imbricados nas subjetividades e nas emoções tendenciais em termos da existência social

e pedagógica. Nesse quadro epistemológico, a escola, como “parte intrínseca de nossas espacialidades” (Silva, 2020, p.259) constrói, afeta e transforma a existência dos sujeitos pensando em “emoções como fontes de construção de conhecimento” (Silva, *op. cit*, p. 258) e narrativizar as relações emocionais é se deslocar de si para outras relações espaciais, mediadas pelas emoções, sejam estas conflitos, contradições, aflições e equilíbrios como experiências nas situações interacionais, recorrentes das condições de existir e reexistir nas quais experiências individuais e coletivas são constitutivas como formas de subjetividades na e fora da escola.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão do papel dos estudos das emoções em situações de conflito no contexto escolar, este texto busca demonstrar como tais estudos podem constituir um modo ético de construção das relações sociais e pedagógicas. Nessa perspectiva, vislumbramos problematizar o desafio que envolve a vivência das situações de violência, compreendidas como práticas implicadas nos processos de construção identitária que atravessam o ensino e a aprendizagem.

À guisa de organização, este artigo estrutura-se em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, discutimos as emoções a partir de uma perspectiva discursiva; na segunda, apresentamos o desenho e os procedimentos metodológicos da pesquisa; na terceira, discorremos sobre a categorização dos dados e a análise dos registros produzidos; e, por fim, na última seção, tecemos nossas considerações.

O estudo das emoções na perspectiva discursiva

No campo da investigação, o estudo sobre emoções abarca abordagens teórico-metodológicas envolvendo dinâmicas interacionais diversificadas e complexas conforme geradas por meio de ações cujos efeitos implicam variáveis internas e externas na relação espaço-tempo e sujeito(s)-sujeito(s) como esclarece Barcelos (2015) no excerto:

As emoções são vistas como “constantemente geradas, desdobradas e alteradas por meio de múltiplos efeitos recursivos a qualquer momento”. Assim, acreditamos que deveríamos falar sobre processos emocionais em vez de estados emocionais, uma vez que eles são ‘dinâmicos’, “auto-organizados” e “não lineares e constantemente emergentes por meio da interdependência causal entre variáveis internas e externas em diferentes escalas de tempo” p.5).⁴ (Barcelos, 2015, pp. 308-309)

⁴ Versão em inglês: Emotions are seen as, “constantly generated, unfolded, and changed through multiple recursive effects at any one moment.” So believes we should talk about emotion processes instead of emotional states since

Excluídas das abordagens racionalistas, baseadas em dicotomias tradicionais, que relacionam emoções a comportamentos cognitivos, determinando emoções favorecidas e/ou desfavorecidas, emoções positivas e/ou negativas (Benesch, 2020), as emoções não se reduzem a manifestações físicas (abordagens biológicas) nem tão pouco são presumíveis (abordagens estruturalistas) ou inatas ao indivíduo (suposições inatistas) (Benesch, 2017), mas possuem uma história intimamente ligada às práticas sociais, atravessadas pela cultura, valores e poder.

Para uma definição geral de emoção, que são numerosas com múltiplas abordagens, independentes inicialmente, Barcelos (2015, p. 309) aponta alguns aspectos das emoções em que se evidenciam processos de entrelaçamento, sendo:

- a. comportamentais: Quando experimentamos uma emoção, ela geralmente inclui expressões faciais e verbais, relatos (como “eu te amo”) e planos de ação elaborados;
- b. fisiológicas, incluindo alterações hormonais, neurológicas e neuromusculares;
- c. fenomenológico, que inclui sensações físicas, formas de ver e descrever os objetos das emoções, bem como “metaemoções”;
- d. cognitivo, que se refere a avaliações, percepções, pensamentos e reflexões sobre as emoções;
- e. social, referindo-se a interações interpessoais e considerações culturais. Além disso, a literatura recente em educação e psicologia descreveu as emoções como ativas, interativas e processuais, hierárquicas, discursivas e culturalmente construídas⁵.

Visando completar o exposto, acrescentam-se as ponderações da autora quanto às características das emoções:

they are “dynamic,” “self-organizing,” and “nonlinear and constantly emerging through the causal interdependence among internal and external variables on different timescales” (p. 5) (Barcelos, 2015, pp. 308-309)

⁵ Versão em inglês: “Instead of providing a single definition of emotion, it is best to list some of their characteristics as pointed out by Solomon (2004, p. 13). These five aspects of emotions, which are often interwoven, characterize emotions as being: (a) behavioral: When we experience an emotion it usually includes facial and verbal expressions, reports (such as I love you) and elaborate plans for action; (b) physiological, including hormonal, neurological, neuromuscular changes; (c) phenomenological, which includes physical sensations, ways of seeing and describing the objects of one’s emotions, as well as “metaemotions;” (d) cognitive, which refers to appraisals, perceptions, thoughts, and reflections about one’s emotions; and (e) social, referring to interpersonal interactions and cultural considerations. In addition, recent literature in education and psychology has described emotions as active, interactive and processual, hierarchically, discursive and culturally constructed.” (Barcelos, 2015, p. 309)

- a. Ativo, interativo e processual: As emoções são processos e não entidades estáticas. Interativas: Geralmente envolvem um relacionamento entre um sujeito e um objeto ou uma interação entre um indivíduo e seu ambiente, bem como a forma como nos posicionamos em relação a eles. (Mesquita; Markus, 2004, P.355; Bosma; Kunnen 2001, P. 41);
- b. Hierarquicamente construídas: As emoções formam uma rede complexa, um sistema aberto em que novas emoções são adicionadas, mas nada sai facilmente. (Ekman, 2004, pp. 128-129);
- c. Socialmente construídas: As emoções dependem do contexto (os tipos de emoção que se pode expressar ou não dependem das culturas nacionais, bem como das culturas institucionais e das regras emocionais de diferentes contextos). As emoções não são estados privados, individuais, psicológicos, mas sociais e incorporados. (Mesquita; Marcus, 2004; Zembylas, 2004; Benesch, 2012, P. 133);
- d. Culturalmente construídas: As emoções são moldadas e também moldam o contexto sociocultural (relações sociais, sistemas de valores em famílias, culturas e situações escolares). A emoção é um modo de ação social, desenvolvido ao longo do tempo. (Mesquita; Markus, 2004; Zembylas, 2004; Parkinson, 1995);
- e. Discursivamente construídas: As emoções estão inseridas em práticas discursivas, ideológicas e estruturas de poder. (Zembylas, 2005)⁶.

Somadas a essas ponderações, salientamos que as emoções não se restringem a aspectos internos nem tampouco apenas a dimensões externas, mas constituem-se na articulação entre ambas. Essa compreensão ancora-se no entendimento de que é possível abordá-las a partir de uma perspectiva que dialoga tanto com estudos de matriz estruturalista quanto pós-estruturalista definindo emoções como

disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ação em que nos move-mos (Maturana, 1998, p.15) que, também, podem, em alinhamento com Zembylas (2002a, 2002b, 2003, 2004) ser

⁶ Versão em inglês: a. Active, interactive & processual: Emotions are processes and not static entities. Interactive: Usually they involve a relationship between a subject and an object or an interaction between an individual and his/her environment, as well how we position ourselves towards these. (Mesquita & Markus, 2004, p. 355; Bosma & Kunnen, 2001, p. 41); b. Hierarchically constructed: Emotions form a complex network, an open system in which new emotions get added, but nothing gets out easily. (Ekman, 2004, pp. 128-129); c. Socially constructed: Emotions are context dependent (the types of emotion one is allowed to express or not depend on national cultures, as well as on institutional cultures and emotional rules of different contexts). Emotions are not private, individual, psychological states but social and embodied. (Mesquita & Marcus, 2004; Zembylas, 2004; Benesch, 2012, p. 133); d. Culturally constructed: Emotions are shaped by and also shape the sociocultural context (social relationships, systems of values in families, cultures and school situations). Emotion is a mode of social action, developed over time. (Mesquita & Markus, 2004; Zembylas, 2004; Parkinson, 1995); e. Discursively constructed: Emotions are embedded in discursive, ideological practices, and power structures. (Zembylas, 2005). (Barcelos, 2015, p. 309)

compreendidas como conceitos sociais, culturais e políticos. (Colombo-Gomes, 2025, p.166)

No campo da educação, as pesquisas sobre emoções têm sido amplamente desenvolvidas por pesquisadores(as) brasileiros(as) vinculados(as) a diferentes instituições, entre os quais sobressaem autores(as) como Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV), Rodrigo Aragão (UESC), Gysele da Silva Colombo Gomes (UERJ), Suellen Thomaz de Aquino Martins (UFSB), Walkyria Magno e Silva e Larissa Dantas Rodrigues Borges (UFPA), Fabiano Ramos (UFBA), Giselle Modé Magalhães (UFSCar), Diego Fernandes Coelho Nunes (IBC), Adriana Nóbrega (PUC-Rio), Nair Floresta Neta (UESC) e Diego Cândido Abreu e Fernanda Silveira (UERJ). No contexto internacional, sobressaem autores como Michalinos Zembylas (Open University of Cyprus), Megan Boler (University of Toronto), Peter D. MacIntyre (Cape Breton University), Andy Hargreaves (University of Ottawa), Luis Javier Penton Herrera (University of Economics and Human Sciences in Warsaw), Michael Fullan (Ontario Institute for Studies in Education), Paula Golombek (University of Florida), Jean-Marc Dewaele (Birkbeck, University of London), Tammy Gregersen (American University of Sharjah) e Sarah Mercer (University of Graz). Esses pesquisadores buscam compreender como os professores se sentem em relação a si mesmos e aos seus alunos, uma vez que a percepção da identidade profissional os auxilia a se posicionar frente aos estudantes e a realizar ajustes em suas práticas e crenças, favorecendo o engajamento pedagógico.

Nessa perspectiva, esta investigação configura-se como uma importante fonte de conhecimento não apenas acerca das expressões e declarações emocionais dos discentes, mas também sobre as implicações dessas manifestações, uma vez que tais emoções se constituem a partir de referências culturais, sociais e institucionais e são atravessadas por relações de poder (Zembylas, 2005, p. 469). Nesse sentido, a articulação entre emoção e violência revela processos de subalternização e silenciamento, nos quais os sujeitos são produzidos na linguagem pelo exercício performativo prévio do discurso (Butler, 2021, p. 71), sendo interpelados por emoções compreendidas não como reações privadas a eventos externos, mas como processos discursivos socialmente construídos, influenciados por regulamentos, normas, hábitos e convenções (Benesch, 2017, p. 3).

Desenho e metodologia da pesquisa

No que tange aos participantes, a população do estudo foi composta por dez (10) estudantes 9º ano do Ensino Fundamental regularmente matriculados numa escola municipal da cidade de Miguel Pereira do Estado do Rio de Janeiro. Todos(as) estudantes da turma foram convidados(as) a participar da pesquisa, não havendo seleção prévia. A abordagem dos possíveis participantes ocorreu, presencialmente, em sala de aula, sendo apresentada a proposta da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios, bem como esclarecido o caráter voluntário da participação. Após as orientações iniciais, foram distribuídos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a serem assinados pelos responsáveis legais, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), a serem assinados pelos próprios estudantes, conforme as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016. A participação na pesquisa foi condicionada à devolução dos termos devidamente assinados. Ressaltamos que a decisão de participar ou não da pesquisa não implicou qualquer prejuízo acadêmico, não interferindo na avaliação, frequência ou relação pedagógica dos estudantes com a primeira autora deste texto.

Tivemos como instrumentos a conversa em grupo, organizada a partir de uma entrevista semiestruturada, e a narrativa visual, desenvolvidas em uma interação realizada ao longo de dois tempos de aula, com o objetivo de relacionar emoções e violência aos modos de subjetividade. Por meio das performances discursivas, buscamos compreender, no interior das práticas discursivas, as experiências vividas pelos adolescentes ao falarem sobre a violência, de modo a refletir acerca das dimensões da subjetividade a partir dos lugares que ocupam.

Como parte do quadro teórico-metodológico (Clarke; Braun, 2013; Moita Lopes, 2004; Denzin; Lincoln, 2006), enfatizamos que a conversa orientada entre as(os) participantes e a pesquisadora se desenvolverá numa interação sem buscar causas ou definições fechadas; o procedimento pautar-se-á numa relação ética, em que o direito da história não escapa da relação do sujeito com as próprias experiências de viver e sentir a violência. Essa dimensão da prática discursiva implica um jogo de complexidades, mostrando que:

falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferentes das regras lógicas e linguísticas de construção); mostrar que uma mudança, na ordem do discurso, não supõe ‘ideias novas’, um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações

em uma prática eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum. (Foucault, 1995, p. 237)

Como parte do quadro metodológico-analítico, as discussões desenvolvidas nesta pesquisa ancoram-se no entendimento de que a língua constitui uma prática social historicamente situada, atravessada por regimes de saber-poder e por formações ideológicas (Pennycook, 2001). Nessa abordagem, as emoções são concebidas como práticas discursivas reguladas, “firmemente enraizadas em estruturas sociais materiais e concretas” (Fairclough, 2001, p. 93), não como expressões individuais ou universais, mas como efeitos discursivos produzidos em condições específicas de enunciação pelas quais se atualizam processos de subjetivação, normalização e resistência, em consonância com a complexidade e a singularidade das situações interacionais.

Faz-se mister ressaltar que, ao se ancorarem os estudos linguísticos em uma atitude política explícita (Moita Lopes, 2004, p. 163), com todas as implicações que dela decorrem, a investigação sobre as emoções e seus desdobramentos (Zembylas, 2004) alinha-se de modo incontornável às questões sociais. Tal alinhamento impede a simplificação desse fenômeno, compreendido como uma forma legítima de conhecer e interpretar a vida das pessoas, seus valores e crenças, razão pela qual as emoções não devem ser ignoradas ou apagadas da história de uma comunidade.

Essa questão requer mudanças em diferentes aspectos como apontam os excertos em que se valorizam opiniões sobre ser cientista e fazer ciência, bem como sua relação com o conhecimento:

(...) o fato de o pesquisador estar sempre posicionado no mundo e imbricado no conhecimento que produz. Assim, “o conhecimento nada tem de objetivo ou definitivo, pois ele depende do poder e da história” (SEMPRINI, 1999, p. 166); depende do pesquisador e de como ele constrói o conhecimento que produz. O pesquisador tem corpo, raça, desejo, classe social, gênero etc., enfim, tem história: não há mais espaço para uma racionalidade descorporificada (HOOKS, 1994). A racionalidade é marcada pela história do pesquisador. (Moita Lopes, 2004, p.166)

Mais do que a linguística ter nos deixado na mão, fica evidente que seu campo investigativo se configura motivado pelo empreendimento do estruturalismo e por determinados limites rígidos, a saber: “a exigência de cientificidade; o paradigma excludente e inflexível; normativismo e falta de autorreflexão” (Pennycook, 2004, p. 40). Ao associar a linguística a estes limites, nota-se, como consequência, o dar às costas a outros saberes sobre a

língua, “de tal maneira que somente aqueles que ‘realmente sabem’ sejam considerados autoridades apropriadas” (Pennycook, 2004, p. 41), sendo pouco potente e irrelevante quando se excluem questões de natureza política, social, cultural e de poder em prol do próprio normativismo, dos métodos de descrição da língua, pulverizados por atitudes prescritivas e por restrições teóricas.

Fora dessa agenda, é necessário politizar a investigação linguística com ética e como postula Moita Lopes

Tal tarefa é impossível sem pensar o impacto que o questionamento da modernidade está tendo nas Ciências Sociais e nas Humanidades atualmente e sem dialogar com essas áreas. Isso envolve crucialmente politizar nosso campo, o que tem a ver com: hibridização teórico-metodológica, apagamento de qualquer ideal de neutralidade e objetividade e questionamento ético de toda prática social, inclusive daquela que para nós é mais cara: a produção de conhecimento. É tempo de engendrarmos e contarmos outras narrativas sobre quem somos como pesquisadores no campo de estudos da linguagem. (Moita Lopes, 2004, p.169)

Recorrendo às postulações de Barcelos (2015), ressaltamos que o percurso reflexivo-analítico sobre as emoções se constrói a partir da história de determinados grupos sociais, atravessada por padrões de pensamento, valores, crenças, processos de subjetivação e outras variáveis. Tais elementos são constituídos nas relações que os sujeitos estabelecem não apenas com as situações que os afetam e com as consequências produzidas ou vivenciadas, mas, simultaneamente, com os discursos que os precedem e os sucedem (Foucault, 1995, p. 32). Esses discursos derivam das formas pelas quais as relações de sentido e de poder são simbolizadas e materializadas no mundo social (Orlandi, 2001).

Ademais, o método qualitativo-interpretativo, além de compreender o mundo social, define-se como um caminho de referências culturais, sociais, institucionais e as relações de poder (Zembylas, 2005), o que é entender que as emoções são postas na relação com os sujeitos, na situação imediata e no contexto social mais amplo. Portanto, o discurso não será fechado em si mesmo; “é torná-lo livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (Foucault, 1995, p. 33) e, sobretudo, no jogo das interdições quando se trata da relação entre emoção, violência e modos de subjetividade.

Nesta pesquisa, as emoções emergentes nas práticas de violência e indutoras de violência epistêmica, que, segundo Zembylas (2005, p.3), não são carregadas simplesmente de linguagem, mas são performativas, referindo-se à maneira como os sujeitos compreendem,

experimentam, desempenham e falam sobre emoções, relacionadas ao seu senso de identidade, serão abordadas no campo teórico e conceitual acerca das experiências emocionais dos (as) participantes no espaço da escola, “tendo em vista a ênfase que dá no sujeito e a possibilidade de revelar sua história de vida” (Silva, 2020, p.261). O estudo foi realizado tendo como objetivo refletir as relações complexas entre emoção e a prática de violência, intrínsecas às subjetividades e as relações de poder (Zembylas, 2024), que não se reduzem nem a uma nem a outra, que não se absorvem nem a uma nem a outra, mas que se constituem entre si. Portanto, a análise das emoções emergentes na violência e indutoras de violência se iniciou com as seguintes questões de pesquisa:

- A. Como acontecem a construção e percepção das relações socioemocionais sobre as situações de violência?
- B. A relação emoção/violência implica subalternidade e silenciamento no sujeito? Em caso afirmativo, de que forma?

Essas questões instigadoras foram referência para a criação de um questionário com 7 perguntas para a conversa coletiva, o instrumento de pesquisa, a saber:

1. Você já presenciou alguma situação de violência? Poderia descrevê-la?
2. Como você se sentiu? Você poderia compartilhar essa experiência?
3. Que situação violenta você viveu ou presenciou na escola? Poderia descrever? Como você se sentiu?
4. Para você quais são as circunstâncias que originam uma situação de violência a escola?
5. Como você percebe que uma cena é uma demonstração de violência na escola?
6. Para você, que palavras ou situações podem desencadear atitudes violentas?
7. Na sua opinião, como a “escola” poderia agir para lidar e enfrentar a violência?

A pesquisa foi conduzida entre os meses de junho a outubro no ano de 2025, numa escola municipal, localizada na zona urbana do município de Miguel Pereira do Estado do Rio de Janeiro (RJ). Sendo única escola da rede municipal que atende alunos do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a instituição organiza-se a partir de determinadas atividades e projetos educativos, necessários ao

processo de ensino e aprendizagem como exercício à reflexão de uma comunidade escolar, sobre a sua realidade e suas necessidades.

No que se refere ao contexto de geração dos registros, foram realizados, com os participantes da pesquisa, diferentes momentos de interação, marcados por reflexões e debates em torno da minissérie da Netflix *Adolescência*, composta por quatro episódios. A obra aborda, entre outros temas de relevância social, a violência juvenil, as masculinidades, a saúde mental e os impactos do ambiente on-line na vida dos adolescentes.

No âmbito da construção de saberes e das relações de ensino-aprendizagem que delas derivam, o estudo se inscreve como um enfrentamento aos limites dos padrões positivistas nas práticas de leitura, sobretudo quando reproduzidas “sem filtros de criticidade” (Ferreira; Machado, 2022, p. 72). Nessa direção, a investigação propôs-se a problematizar as emoções que emergem da violência e aquelas que operam como indutoras de práticas violentas no contexto escolar.

Mais precisamente, a interação para a geração dos registros, realizada no dia 19/09/2025, no período de 2 (dois) tempos de aula, configurou-se como uma conversa coletiva compreendida enquanto dispositivo discursivo, por meio do qual se possibilitou a circulação, o confronto e a negociação de sentidos. Nesse espaço, promoveram-se a exposição de posicionamentos e a análise crítica de problemáticas relacionadas à violência, aos comportamentos nocivos e às emoções produzidas, reguladas e disputadas entre os(as) adolescentes no contexto escolar, a partir das interpelações suscitadas pela minissérie.

A categorização dos dados e análise dos registros

Os registros, escritos, identificados por dez nomes fictícios, apresentam diferentes dimensões da articulação entre emoções emergentes e emoções indutoras de práticas violentas, sobretudo quando os(as) participantes narram situações de desequilíbrio vivenciadas como estados de sujeição que incidem diretamente sobre “a formação social e emocional das pessoas” (Ramos; Ferreira; Leal, 2024, p. 183). Para a categorização, realizamos inicialmente uma leitura global das respostas e, em seguida, agrupamos as ideias que remetiam a um mesmo eixo temático. Após essa etapa, identificamos que as alusões à violência surgiam recorrentemente associadas a determinadas emoções. A partir disso, discorreremos analiticamente sobre cada acontecimento socioemocional.

Ao compreender tais dimensões como acontecimentos socioemocionais com implicações singulares para os participantes, o estudo demandou um olhar analítico que tomou como ponto de partida um conjunto de práticas escolares relacionadas à violência, nas quais os sujeitos se encontram inscritos em determinadas condições de existência. Tais condições, atravessadas por relações de identidade e de poder, produziram efeitos específicos nos modos de conhecer, sentir e significar a experiência escolar, incidindo simultaneamente sobre os campos da cognição e da emoção (Ramos; Ferreira; Leal, 2024).

No conjunto das práticas de violência, os registros apontam diferentes relações no campo da “emoção e subjetividade”, opondo-se à dimensão racional da linguagem (Barcelos, 2015) como será discutido a seguir. Dentre as práticas discursivas, sobressaem as relações emocionais, como raiva, sofrimento e nervosismo, implicadas em torno da violência física.

Na análise, **optamos por examinar** o desenvolvimento das respostas à pergunta “Você já presenciou alguma situação de violência?”. **Verificamos** que, nessas narrativas, as relações de poder desempenham um papel social e político ao vincularem situações de violência — física ou verbal — à construção das emoções no ambiente escolar. Essa vinculação **se manifesta** claramente por meio de atos de exclusão e agressão, os quais, em nossa interpretação, afetam diretamente a formação identitária dos indivíduos (Zembylas, 2005).

De modo geral, **percebemos** que as situações de violência descritas **se vinculam** frequentemente à emoção da raiva, que emerge como parte do processo interacional. **Observamos** ainda que, na linguagem dos(as) participantes, as emoções expressas **se baseiam** em sua compreensão do conflito vivenciado, especialmente quando este envolve a violência física ou verbal sofrida por eles(as) ou por terceiros.

Paula (excerto 1), por exemplo, ao narrar um episódio no refeitório, descreve um conflito em que a raiva — como emoção catalisadora — desencadeou ameaças e violência física, resultando em um sofrimento multifacetado. Esse sofrimento se manifestou não apenas na dimensão social, através de exclusão e perseguição, mas também na esfera psíquica, gerando nervosismo, confusão, susto, tristeza, profundo desconforto e indícios de quadros depressivos.

Excerto 1

Paula	Ela acabou ficando brava com a minha amiga e facilmente convenceu a maioria da turma (menos 4 alunos) a bater e segurar minha amiga e foi o que aconteceu. Tentaram prender minha amiga na quadra, prenderam ela numa cabine do banheiro, xingaram ela e falaram pra ela não contar pra ninguém, mas ela estava chorando e nervosa. Mas, quando ela
-------	---

	contou à diretora, ela disse “mas você não fez nada pra elas?”. (no dia eu faltei, mas ela me contou isso depois)
Paula	Ela disse que estava nervosa, chorando confusa, pelo fato disso ter acontecido com ela pela primeira vez. Afinal, o que você acha que passaria pela cabeça de uma criança de 11 anos que sofreu Bullying numa instituição escolar que deveria fornecer mais conhecimento, educação e cuidado a ela ao invés de deixar as pessoas que fizeram isso com ela se safar?

Roberto (excerto 2), na mesma cena, reforça as emoções atribuídas a Paula ao afirmar que ela estava assustada, reiterando discursivamente a emoção do medo. Tal enunciação não apenas valida a experiência emocional da personagem, mas a reinscreve em uma rede de sentidos atravessada por relações de poder. Embora Foucault não conceba o medo como uma emoção de ordem psicológica, o autor o compreende como um efeito produzido no interior das relações de poder, funcionando como um mecanismo central de disciplinamento em instituições como prisões, escolas e hospitais.

Em *Vigiar e Punir* (Foucault, 2021), a recorrência do termo medo — presente em oito ocorrências ao longo da obra — revela sua centralidade nos dispositivos de governamentalidade, nos quais o controle das condutas se efetiva por meio da vigilância, da normalização e da interiorização das normas. Nessa lógica, o medo atua como uma força produtiva, pois não apenas reprime, mas fabrica sujeitos obedientes, autocontrolados e permanentemente autovigiados. Como explicita o autor,

No suplício corporal, o terror era o suporte do exemplo: medo físico, pavor coletivo, imagens que devem ser gravadas na memória dos espectadores, como a marca na face ou no ombro do condenado. O suporte do exemplo, agora, é a lição, o discurso, o sinal decifrável, a encenação e a exposição da moralidade pública. (Foucault, 2021, p. 108)

Desse mesmo modo, o medo, no contexto escolar, não se configura como uma experiência individual ou subjetiva isolada, mas como um efeito historicamente produzido e socialmente distribuído, operando como tecnologia de poder que regula comportamentos, silencia dissensos e conforma modos específicos de subjetivação. Além disso, Mauro e Maria destacam a tristeza, o desconforto e a depressão desencadeados pelo episódio, evidenciando um conjunto de emoções associadas a experiências marcadas pela negatividade e pelo sofrimento.

Excerto 2

Roberto	Assustada
João	A experiência não é boa muitos ficam triste ou depressivo ficam até com medo de ir para a escola para não sofrer isto pois é uma situação ruim.
Mauro	A experiência eu lembro um pouco a sensação e meio desconfortável e você fica nervosa.
Maria	Me senti super mal porque todos começaram a rir e ninguém separou

Nos registros abaixo (excerto 3), as emoções manifestam-se no contexto de violência física e verbal, sinalizando diferentes maneiras de envolvimento dos sujeitos no que se refere às dimensões sociais (conduta, valores e comportamentos):

Excerto 3

João	Sim, já vi situação de tapas nas costas, na cabeça e normalmente de acontecer várias vezes e também violência verbal com xingamentos e apelidos que não são bons.
Maria	Sim. No ano passado quando dois alunos brigaram na sala de aula, eles chegaram a se agredir verbalmente e fisicamente

Quanto às situações de violência física e verbal (como tapas, brigas, agressões e apelidos), observamos que elas estão intimamente ligadas à experiência de viver a escola. Tais situações não se relacionam apenas com a construção do conhecimento, mas também com problemáticas de ordem relacional e identitária, o que pode originar vulnerabilidades e danos à autoestima. No excerto 4, João, Marta e Maria revelam como a violência física já gerou neles emoções de medo, desconforto e constrangimento. O controle exercido por outros alunos, seja por meio de violência física ou verbal, resulta invariavelmente em emoções que remetem a experiências negativas e indesejáveis.

Excerto 4

João	Já sofri violência verbal e física e tive apelidos ruim e me deram tapas
Marta	Eu presenciei uma briga no banheiro de duas meninas, o motivo da agressão foi por causa que uma delas falou do cabelo da outra, e eu não achei isso legal porque ambas tinham cabelo cacheado/crespo, não deveriam se julgar e sim se apoiar
Maria	Foi situação bem constrangedora porque o menino tem laudo médico

Diferentemente de a emoção ser atribuída como um fenômeno psicológico, “localizado” no indivíduo (Zembylas, 2004), as emoções experienciadas em relação às situações violentas

não se relacionam apenas a disposições pessoais, mas são construídas nas relações sociais e nos sistemas de valores, influenciando “como”, “quando” e “por que” são construídas, percebidas e comunicadas (Zembylas, *op. cit.*).

No que tange à compreensão das situações violentas, as relações de exclusão fazem parte dos padrões interacionais no contexto organizacional da escola. Assim, as práticas relativas a não limites, a não gostar das brincadeiras feitas por alguém, zoar, bater, gritar, xingar, retribuir ódio e raiva reforçam certas condutas inadequadas associadas a emoções, refletindo diferenças de poder ou de status (Zembylas, 2004) como percebemos a seguir:

Excerto 5

Paula	Quando uma pessoa não gosta do que tá acontecendo, mas a outra continua com as mesmas ações.
Pedro	Percebo quando alguém se sente ofendido ou está agredido
Roberto	Por xingamentos
Jorge	Quando a pessoa se sente agredida e não gosta da brincadeira que a pessoa faz
Marta	Quando a pessoa começa gritar ou te cutucar, ou a escola começa a gritar e junta uma roda em volta de pessoas
Maria	Quando você percebe que uma pessoa ou o grupo estão retribuindo ódio, raiva

Paula	Xingamentos
Pedro	Quando alguém bate em alguém ou agride verbalmente como um comentário de racismo
Roberto	Xingamentos
Jorge	Quando a pessoa se sente desconfortável com algum tipo de brincadeira e quer bater
João	Muitos julgam pelo peso, pela cor, pelo olho, pelo ---- entre outros
Beatriz	Xingar a pessoa com nomes fúteis sem a pessoa ter intimidade suficiente para este tipo de conduta
Maria	O xingamento, uma palavra mal interpretados ou até com o toque físico

As situações violentas sinalizam diferenças emocionais na interação e na maneira de conviver com as pessoas, constituindo um território a ser enfrentado quando se trata dos atributos da pessoa com atitudes não aceitáveis. Isto quer dizer que as identidades e as emoções dos participantes não podem ser reduzidas a deliberações racionais, o que implica que a instituição escolar precisa desenvolver coletivamente uma educação para uma cidadania democrática e ativa com relevância às “práticas emocionais que dizem respeito como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social” (Barcelos, 2015, p.71).

Ramos, Ferreira e Leal (2024) defendem que a formação socioemocional, ou letramento emocional como Barcelos (2024) postula, perpassa a elaboração de diretrizes educativas voltadas às questões da violência, sendo compreendida como um conjunto de práticas pedagógicas agregadoras ao processo formativo em sua totalidade. Tais práticas atentam não apenas aos aspectos relativos à construção de conhecimentos nas ciências naturais, sociais, entre outras, mas também à constituição da individualidade do sujeito, respeitando sua saúde física e emocional, de modo a compreender e valorizar a diversidade da existência humana, reconhecer as próprias emoções e as dos outros e saber lidar com elas (Ramos; Ferreira; Leal, 2024, p. 188).

É inegável o entendimento da importância das práticas sugeridas por Barcelos (2024) e Ramos, Ferreira; Leal (2024). Contudo, percebemos que o letramento emocional (Barcelos, 2015; 2024; Colombo Gomes; Gattolin, 2024) não se inscreve na lógica da punição, do castigo ou da intolerância, tal como sugerem alguns(as) participantes ao serem questionados(as) sobre as formas pelas quais a escola poderia agir para lidar com e enfrentar a violência, como é apresentado no próximo excerto analisado:

Excerto 6

Paula	Prestando mais atenção nos alunos e fornecendo apoio a vítima. Já que, algumas acabam se suicidando por receber mais julgamentos do que carinho e afeto.
Pedro	Repreendendo a pessoa quando ver esse tipo de coisa
Jorge	Dar uma punição quando ver algum tipo de violência
Felipe	Nunca briguei
João	Por castigo aos que praticam Bullying
Mauro	Botando câmera para ficar de olho ou se houver uma suspeita conversa com a pessoa
Marta	Acho que se tivesse uma psicóloga ao dispor dentro da escola ajudaria, para isso não tem muito o que fazer
Beatriz	Sempre ficar de olho nos alunos e sem chamar a atenção quando perceberem que uma simples conversa pode virar violência
Maria	Aumentando o número de palestras e pedindo para os professores e alunos ficarem atentos

Por fim, ressaltamos que as sugestões apresentadas pelos(as) participantes revelam que a violência e as relações de exclusão constituem padrões interacionais recorrentes no contexto organizacional da escola. Tais dados apontam, ainda, para a necessidade de implementação de práticas emocionais, entendidas como aquelas que dizem respeito às formas pelas quais indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seus contextos sociais, conforme proposto por Barcelos (2024).

Considerações momentâneas

Neste estudo, duas questões orientaram o desenvolvimento da pesquisa acerca das emoções que emergem em contextos de violência e que, simultaneamente, podem induzir práticas violentas. A primeira centrou-se na compreensão de como se constroem e são percebidas as relações socioemocionais em situações de violência no ambiente escolar. A segunda incidiu sobre as formas pelas quais a relação entre emoção e violência pode implicar processos de subalternização e silenciamento dos sujeitos nesse contexto. Nesta seção, buscamos elucidar e problematizar tais questões.

A partir da análise dos registros, destacamos como as emoções mobilizadas em situações de violência implicam o afetamento da subjetividade, considerando as experiências do sujeito e aquilo que ele “faz de si mesmo”, bem como a relação que estabelece consigo em função de sua própria existência (Foucault, 2016, p. 12). Trata-se, mais especificamente, da existência marcada pela vivência da violência e pelas emoções que emergem dessa experiência. Assim, pensar a relação emoções e subjetividade em situações de violência implica vivências não racionais ou universais. Ao contrário, essa relação advém do jogo da percepção do si e do outro, pertencendo, a uma dimensão social, com os valores ético-políticos de liberdade e igualdade.

Quanto à subalternidade e silenciamento do sujeito, o espaço escolar exerce o poder de negar e silenciar as práticas emocionais e consequentemente as interações humanas. Por isso, investir em políticas de letramento emocional como uma das dimensões de ensinar e aprender torna-se uma das estratégias que contribuem para a formação dos sujeitos em termos das demandas coletivas e individuais. Deste modo, emoção e violência implicam relações de construção ética e pedagógica em contextos interacionais diferenciados.

Algumas questões se apresentam como centrais para a compreensão da construção e da percepção das relações socioemocionais em situações de violência no contexto escolar. A primeira refere-se ao rito de vivenciar a violência, no qual determinados modos de ser, modos associados a atitudes ou características físicas, são classificados como não aceitos. É possível observarmos que o(a) sujeito(a) eleito(a) como alvo é submetido(a) a violências físicas e verbais, as quais operam como mecanismos de reforço da emoção de raiva mobilizada por quem as exerce. A segunda questão indica a existência de relações de poder que sustentam a produção dessas situações de violência, de modo que o sujeito agressor não se percebe ameaçado, instaurando-se um cenário de convivência institucional e/ou coletiva. Nesse contexto, não se

identificam práticas de resistência aos atos violentos, tampouco manifestações de solidariedade em relação àqueles(as) que sofrem ataques, xingamentos e agressões físicas.

Na escola, emoção e violência não estão dissociadas, mas coexistem na medida em que uma ação violenta se prolifera em torno da emoção de raiva, o que manifesta falta de tolerância e usurpação que faz de alguém poder agir violentamente. Este é um paradigma de enfrentamento de luta, sendo necessárias práticas de letramento emocional (palestras, conversas, produção de vídeos, pequenos textos) como um modo de atentar para os efeitos de controle ideológico.

Quanto à implicação entre emoção e violência, apontamos que uma sujeição não nasce de uma relação fictícia (Foucault, 2021) mas de práticas reais cujo corpo se mantém manipulado pelo outro, tornando-se alvo dos mecanismos de poder. Ademais, das situações de violências vividas, o corpo sofre as manobras emocionais, enquadrando-se aos modos de controle e requerendo outras percepções emotivas, diferentes da doçura, do respeito e do amor.

A instituição escolar, destituída de projetos pedagógicos relativos a viver experiências amorosas e éticas, produz as próprias limitações, sendo o lugar da própria sujeição. Quanto mais vive a comunidade escolar essas limitações, mais frequentes são os efeitos, continuamente começados e recomeçados. Dessa forma, a escola funciona como uma espécie de poder, implantando comportamentos dos sujeitos em diversas frentes do poder educacional.

Por fim, este artigo contribui para a compreensão do papel dos estudos das emoções em situações de conflito no contexto escolar como elemento central para a construção de relações sociais e pedagógicas eticamente comprometidas. Essa perspectiva ratifica o desafio de ressignificar as vivências de violência, compreendendo-as não como eventos isolados, mas como práticas discursivas e emocionais constitutivas dos processos de subjetivação e de construção identitária no ensino e na aprendizagem, reafirmando a necessidade de práticas educativas que reconheçam as emoções como dimensões estruturantes da vida escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301–325, 2015.

BENESCH, Sarah. Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 17, p. 1–20, 2020.

BENESCH, Sarah. *Emotions and English language teaching*. [S.l.]: [s.n.], 2017.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

CHAVES, Fabiana Maria Roque. *Violência nas escolas: as representações e práticas de violência em duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.

CLARKE, Victoria; BRAUN, Virginia. Teaching thematic analysis: overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, v. 26, n. 2, p. 120–123, 2013.

COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva. Entre a vulnerabilidade e a agência: narrativas e práticas de um PRODOCENTE. In: ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). *Emoções e narrativas visuais*. Campinas: Pontes Editores, p. 161–191, 2024.

COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais*. Campinas: Pontes Editores, 2024.

COUTO, Lígia Paula; JOVINO, Ione da Silva. Colonialidade do ser. In: MATOS, Doris C. V. da Silva; SOUSA, Cristiane M. Campelo L. Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, p. 15–42, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FERREIRA, Dina Maria M.; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do saber. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris C. V. da Silva (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KENWAY, Jane; YOUDELL, Deborah. The emotional geographies of education: beginning a conversation. *Emotion, Space and Society*, v. 4, p. 131–136, 2011.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. Letramento emocional e formação de professoras/es de línguas: uma experiência extensionista. In: COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais*. Campinas: Pontes Editores, 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159–171, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Os espaçotempos da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada. *Caderno de Letras*, Pelotas, n. 40, p. 11–33, 2021.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. *Boletim Historiar*, v. 8, n. 1, p. 97–115, 2021.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; LACERDA, Lorena; COELHO, Cristiane. Escola decolonial. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris C. V. da Silva (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

RAMOS, Fabiano Silvestre; FERREIRA, Flávia Marina Moreira; LEAL, Vânia Aparecida Lopes. As contribuições do letramento emocional para o processo de ensino e aprendizagem a partir da BNCC. In: COLOMBO-GOMES, Gysele da Silva; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros (org.). *Sob a mira das emoções*. Campinas: Pontes Editores, 2024.

SANTOS, Emily Silva dos; SANTANA, Ygor Santos de. Colonialidade do poder. In: MATOS, Doris C. V. da Silva; SOUSA, Cristiane M. Campelo L. Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

SILVA, Danilo da Conceição Pereira. Violência linguística. In: MATOS, Doris C. V. da Silva; SOUSA, Cristiane M. Campelo L. Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

SILVA, Luciano Ferreira da; RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. *Revista de Gestão e Projetos*, v. 10, n. 1, 2019.

VASCONCELOS, Maristela Inês Osawa et al. Violência contra adolescentes e as estratégias de enfrentamento. *Enfermagem em Foco*, v. 11, n. 5, p. 144–145, 2020.

ZEMBYLAS, Michalinos. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 18, n. 4, p. 465–487, 2005.

ZEMBYLAS, Michalinos. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 935–948, 2005.

ZEMBYLAS, Michalinos. Political emotions in the classroom: how affective citizenship education illuminates the debate between agonists and deliberators. *Democracy & Education*, v. 26, n. 1, 2018.

ZEMBYLAS, Michalinos. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 2, p. 185–201, 2004.

ZEMBYLAS, Michalinos. On the entanglement of epistemic violence and affective injustice in higher education: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 2024. Publicado online.