

Entre emoções de estudantes e professores de Português como Língua de Acolhimento

Between emotions of students and teachers of Portuguese as a Host Language

Marise Rodrigues Guedes*
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus, Bahia, Brasil

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro*
Universidade Estadual de Santa Cruz
Universidade Federal de Roraima
Ilhéus, Bahia, Brasil

Resumo: O ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, no Brasil, representa a sobrevivência de imigrantes e refugiados em território nacional. Nesse processo, mobilizados por emoções, aprendizes e professores de PLAc experienciam sentimentos que vão da alegria à solidão. Assim, partindo do entendimento de que todo fazer humano ocorre a partir de uma emoção, este artigo tem como objetivo geral reconhecer o papel das emoções ao ensinar e aprender PLAc. Além disso, seus objetivos específicos consistem em: a) apresentar um breve panorama sobre emoções e ensino de línguas; b) investigar pesquisas que correlacionem emoções e ensino de PLAc; c) discutir sobre emoções ao ensinar e aprender PLAc, a partir dos trabalhos encontrados. Seu aporte teórico situa-se no campo da Linguística Aplicada em pesquisas sobre PLAc; e, na interface desse campo com os estudos das emoções fundamentados na Biologia do Conhecer. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e de natureza explicativa, que tem como meio para a sua realização a pesquisa bibliográfica. Sendo assim, esse estudo reforça a necessidade do reconhecimento das emoções como inerentes aos processos de ensino-aprendizagem, ao passo que contribui para a ampliação dos estudos sobre PLAc no campo da Linguística Aplicada.

Palavras-chave: PLAc. Emoções. Ensino de línguas.

Abstract: The teaching-learning of Portuguese as a Host Language - PLAc, in Brazil, represents the survival of immigrants and refugees in the national territory. In this process, mobilized by emotions, PLAc learners and teachers experience feelings that range from joy to loneliness. Thus, from the understanding that every human action is based on an emotion, this paper's general purpose is to recognize the role of emotions in teaching and learning PLAc. Besides, its specific goals are: a) to present a brief overview about emotions and language teaching; b) to investigate researches that correlate emotions and PLAc teaching; c) to discuss emotions in teaching and learning PLAc, based on the papers found. Its theoretical contribution lies in the field of Applied Linguistics in research on PLAc; and, in the interface of this field with the studies of emotions based on the Biology of Knowing. This is a study with a qualitative approach and an explanatory nature, which is carried out through bibliographic research. This study reinforces the need for the recognition of emotions as inherent to the teaching-learning processes, while contributing to the expansion of studies on PLAc in the field of Applied Linguistics. Therefore, this study reinforces the need for the recognition of emotions as inherent to the teaching-learning processes, while contributing to the expansion of studies on PLAc in the field of Applied Linguistics.

Keywords: PLAc. Emotions. Language teaching.

* Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz e Mestre em Letras também pela UESC. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Língua Portuguesa/Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. E-mail: mariseguedess@hotmail.com.

* Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá, Departamento de Filologia (2005). Professora Emérita da Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Letras: linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz; e Professora Visitante da Universidade Federal de Roraima. E-mail: gplinguagemeracismo@ufsb.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A palavra acolhimento presente na nomenclatura Português como Língua de Acolhimento – PLAc marca o diferencial que deve orientar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados. Compreendemos imigrante como a “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (BRASIL, 2017, s/p). Refugiado, por sua vez, é aquele que por motivo de perseguição e/ou violação dos direitos humanos ocorridas em seu país de origem encontra-se fora dele, não possa ou não queira retornar (BRASIL, 1997).

De acordo com o Dicionário Michaelis *on line*, acolher quer dizer “dar ouvido”, “admitir alguém em seu convívio”, “aceitar”. Assumimos, portanto, as considerações de Barbosa e São Bernardo (2017, p. 29), ao ratificarem que o ensino de PLAc possui um “prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do migrante com a sociedade acolhedora.” Desse modo, compreendemos que a emoção fundante das práticas de ensino-aprendizagem, aí inserido o PLAc, deve ser o amor, pois esta é a emoção que pode mover estudantes e professores a ampliar e estabilizar a convivência (MATURANA, 2002), sendo indispensável à construção do conhecimento.

Os desafios para ensino de PLAc no Brasil perpassam a falta de políticas públicas que possam fomentar a formação adequada de professores, a maior oferta de cursos de PLAc, tendo em vista a grande demanda por esse ensino, critérios de avaliação condizentes com a metodologia adequada ao ensino de PLAc e condições que permitam que os estudantes imigrantes e refugiados possam permanecer nesses cursos e viver em condições dignas. Nesse contexto limitador, a sala de aula de PLAc é palco de muitas emoções, vivenciadas por estudantes e professores ao ensinar e aprender a língua do país acolhedor. Para a grande maioria dos imigrantes de crise e refugiados no Brasil, a aprendizagem do português representa a própria sobrevivência (SÃO BERNARDO, 2016).

Diante desse contexto, partindo do entendimento de que todo fazer humano ocorre a partir de uma emoção (MATURANA, 2001), este artigo tem como objetivo geral reconhecer o papel das emoções ao ensinar e aprender Português como Língua de Acolhimento. Seus objetivos específicos consistem em: a) apresentar um breve panorama sobre emoções e ensino de línguas; b) investigar pesquisas que correlacionem emoções e ensino de PLAc; c) discutir sobre emoções ao ensinar e aprender PLAc, a partir dos trabalhos encontrados.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e natureza explicativa, que tem como meio para a sua realização a pesquisa bibliográfica. Desse modo, para atender aos objetivos propostos perseguiu-se o seguinte caminho: utilizando como palavra-chave para busca a expressão Português Língua de Acolhimento, realizamos um levantamento das teses específicas sobre a temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O nosso recorte temporal se deu no período de 2017 a 2021. Após esse levantamento, realizamos a leitura dos resumos das teses encontradas, a fim de verificar possíveis inter-

relações entre PLAc e emoções. Feito isso, procedemos à leitura mais aprofundada dos trabalhos que consideramos atender ao nosso recorte temático. Por fim, discutimos a respeito das emoções na tese que apresentou, em seu desenvolvimento, inter-relações das emoções de professores e/ou estudantes com o processo de ensinar-aprender Português como Língua de Acolhimento, tecendo considerações à luz do pensamento de Maturana (1988, 1993, 2000, 2002, 2003).

Compreendemos que, além de reforçar a importância de estudos sobre PLAc - dada a existência de poucas pesquisas sobre a temática (MOURA, 2020) - este artigo se faz relevante, sobretudo, por correlacionar emoções e ensino-aprendizagem de PLAc, em um contexto em que a grande maioria das pesquisas sobre emoções e ensino-aprendizagem de línguas no Brasil concentra-se em torno da Língua inglesa.

2 POR UM LUGAR (AO SOL) PARA AS EMOÇÕES

O reconhecimento de que as emoções são inerentes ao processo de aprender e ensinar línguas vai de encontro ao paradigma dominante da racionalidade científica que opera a partir do seu silenciamento. Ainda persistem, na atualidade, traços da marginalização desta dimensão do humano. A supervalorização do paradigma dominante de ciência trouxe como consequências oposições tais como razão *versus* emoção e objetividade *versus* subjetividade. Essas dualidades acabaram por negligenciar a importância das emoções para o ensino-aprendizagem.

A partir da Biologia do Conhecer, Maturana (2001) questiona o modelo científico do paradigma tradicional que traz a racionalidade como um dos seus principais pilares e encaminha a construção de alternativas para pensarmos a ciência. Em contraposição ao paradigma dominante, Maturana (2001) afirma que são as emoções o fundamento de qualquer ação humana. Para ele, o nosso operar na linguagem descreve uma “realidade entre parênteses”, porque o mundo não é um dado a priori, como um objeto a ser explorado. Ao contrário, construímos o mundo no viver nesse mundo. Somos movidos pelo prazer em explicar a realidade que existe a partir do nosso olhar de observador. O desejo e as ambições de quem explica são anteriores ao ato de explicar. Portanto, as emoções são inerentes ao nosso fazer, pois “[...] se quisermos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio das ações no qual aquela atividade acontece [...]” (MATURANA, 2001, p. 129).

Maturana (1993, p. 10) explica que emoções são “disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os seres vivos operam em um dado instante” (MATURANA, 1993, p. 10). A compreensão sobre as emoções pode ser estabelecida a partir da correlação entre esse processo interno e a sua construção no conversar, isto é, no estar com o outro através da linguagem. Assim, através de “coordenações de coordenações comportamentais consensuais” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 66-67), o linguajar que realizamos com o outro, atribuímos sentidos às emoções que aparecem aos nossos olhos de observador.

Aprendemos a distinguir, na linguagem, o emocionar de nossa cultura e transmitimos esse emocionar aos outros, no fluir em conversar, isto é, através das

conversações. Como num processo circular, as emoções determinam os domínios de nossas ações na linguagem; o linguajar pode transformar a emoção, que muda a ação na linguagem, que transforma o emocional que novamente vamos aprender e ensinar no âmbito de nossa cultura. A esse respeito, Maturana (1993) designa o emocional em que nós seres humanos vivemos como cultura patriarcal: é essa a cultura que especifica nosso modo de atuar, de emocionar e de crescer no fluxo desse atuar e emocionar.

O emocional característico da cultura patriarcal advém da transformação das relações vividas por nós na cultura matrística pré-patriarcal. Assim, ao longo de milhares de anos, as mudanças no nosso emocional encaminham a passagem de uma convivência harmoniosa, livre de disputas, acolhedora e amorosa para uma cultura pautada em relações hierárquicas, na competitividade e na dominação do outro para explorá-lo e subjugá-lo.

Na cultura patriarcal, em que se insere o paradigma dominante do qual falamos e que o autor questiona, retraindo as emoções e/ou controlá-las é sinônimo de força e poder, enquanto que o contrário simboliza fraqueza e deve ser ocultado:

Com frequência nos dizem que devemos controlar as nossas emoções e comportar-nos de maneira racional especialmente se somos crianças ou mulheres, e o que nos fala deseja que nos conduzamos de acordo com alguma norma de sua escolha. [...] Ao mesmo tempo sabemos que quando negamos nossas emoções geramos um sofrimento em nós mesmos ou os demais que nenhuma razão pode dissolver. (MATURANA, 1988, s/p).

Diante deste cenário, as emoções têm sido tematizadas em sua correlação com o ensino, a exemplo de Hargreaves (1998) e Zembylas (2004). Tais pesquisas que demonstram que olhar e reconhecer a influência dessa dimensão do humano nos processos de ensino-aprendizagem abrem portas e constituem-se como alternativas, uma realidade possível, para a compreensão mais aprofundada das inter-relações entre emoções e ensino-aprendizagem. Hargreaves (1998) afirma que os seres humanos se movem de acordo com as suas emoções e que elas se constituem como o “coração do ensino”. Para ele, os professores são “seres apaixonados que se conectam com seus alunos e preenchem seu trabalho e aulas com prazer, criatividade, desafio [...]” (HARGREAVES, 1998, p. 835). Por sua vez, Zembylas (2004) demonstra como sentimentos vivenciados pelos professores na sala de aula, tais como autoestima, realização e frustrações influenciam na construção da identidade docente e na sua autoavaliação a respeito do seu próprio fazer, com efeitos que retornam para a sala de aula.

Maturana e Rezepka (2000), ao discutirem sobre formação de professores, afirmam que professores e estudantes “[...] são os possuidores de tudo o que se necessita em termos humanos” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 16) para o processo que nomeiam como “Formação Humana”. A formação humana envolve a co-criação de espaços nos quais as relações sociais são pautadas no respeito mútuo entre os interagentes. Para Maturana (2002), essas relações só são possíveis se fundadas na emoção do Amor, já que essa é “uma condição necessária [...] para a conservação da saúde física, comportamental,

psíquica, social e espiritual do adulto.” (MATURANA, 2002, p. 25). Na formação humana está inserida a capacitação, relacionada a oferecer subsídios para o que se quer fazer.

Encarar as próprias emoções como um espaço de capacitação é abrir espaço para a reflexão sobre elas. Refletir, nesse contexto, significa abandonar uma certeza e ver possibilidades de aceitar ou rejeitar o que se tem. Na reflexão, podemos adquirir uma autoconsciência, entendida como o desejo de mudar a ação, que nos encaminha à consciência do que fazemos, como fazemos e porque fazemos algo.

As pesquisas sobre reflexão, emoções e ensino-aprendizagem de línguas são expressivas na área de Inglês, com poucas pesquisas voltadas ao Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola. Trataremos sobre este ponto no item a seguir. Na sequência, apresentaremos as pesquisas sobre PLAc de 2017 a 2021, disponíveis na BDTD.

2.1 EMOÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

No campo de estudos da Linguística Aplicada, pesquisas como as de Coelho (2011), Rezende (2014), Aragão, Oliveira e Paiva e Gomes Júnior (2017), Aragão e Dias (2018), Aragão (2019) e Oliveira (2021) destacam o papel e a influência da reflexão pautada nas emoções na formação de professores de inglês. Por sua vez, Silva (2020) focaliza o papel das emoções em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Espanhola.

Os relatos das professoras de inglês participantes da pesquisa de Coelho (2011) demonstram o quanto o compartilhamento das experiências e a reflexão sobre as próprias emoções provocam mudanças no modo como essas professoras se veem e também no modo como elas enxergam os seus alunos, valorizando-os. O conversar, inclusive sobre as emoções, no âmbito do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa - PECPLI permitiu que tanto as professoras participantes do projeto quanto as professoras formadoras transformassem emoções como frustração, medo, resistência e insegurança em relação ao domínio da língua inglesa em confiança e aceitação de si. Essa transformação teve reflexos positivos não apenas em suas salas de aulas, mas nas escolas em que atuavam como um todo.

Rezende (2014), apoiada no pensamento de Maturana (1993; 2000; 2001) e de outros pesquisadores traz contribuições para os estudos a respeito do entrelaçamento existente entre ação e emoção na profissão do professor. Sua dissertação trata-se de um autoestudo no qual a autora investiga as próprias emoções e, como resultado, aponta para a importância da reflexão para as mudanças nos domínios de ações, bem como emoções positivas e negativas, tais como frustração e tristeza, felicidade e entusiasmo relacionados à sua própria prática e à sua relação com os estudantes e colegas de trabalho.

Aragão, Oliveira e Paiva e Gomes Júnior (2017) enfatizam as relações entre emoções, reflexão e tecnologias na formação de professores de inglês, apontando a reflexão sobre as emoções, na linguagem, como elementos basilares para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Aragão e Dias (2018) trazem como resultado os reflexos da mudança nas emoções tanto da professora participante quanto dos estudantes para o fazer pedagógico. Além disso, a pesquisa demonstra como

a utilização das tecnologias digitais podem propiciar transformações nas emoções para o campo da confiança. Isso favorece a atuação profissional do professor e, conseqüentemente, o aprendizado dos discentes (ARAGÃO; DIAS, 2018).

Aragão (2019) tematiza as emoções dos professores, trazendo para o debate as conversações de professores de Língua Inglesa a respeito da própria profissão e uso do idioma. Através de uma pesquisa narrativa realizada com professores em etapas distintas de sua formação e/ou com carreiras já consolidadas, o autor demonstra como as emoções atuam ao longo da formação dos professores de Língua inglesa. Para isso, Aragão (2019) recorre à Maturana (1988) ao definir e classificar os tipos de conversações.

As conversações são o entrelaçamento de linguajar e emocionar, os quais Maturana (1988) especifica como verbos justamente para destacar que se tratam de ações, ou seja, são processos dinâmicos. As conversações podem ser diferentes a depender das emoções e do linguajar envolvidos e do domínio operacional, isto é, em que espaço de relações ocorrem: no âmbito social, do trabalho ou em sistemas hierárquicos, por exemplo. Cada espaço relacional é designado pelas emoções que se dão a partir dele, desencadeando ações que se fundamentam nessas emoções. Para Maturana (2002, p. 22) “[...] as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência”.

Maturana (1988) afirma que a emoção do amor, ocorre no sistema de convivência social. Portanto, a classe de ações desse sistema se pauta na aceitação do outro. Já a emoção do compromisso, se relaciona ao sistema de convivência de trabalho. Nesse sistema, as ações são orientadas pela aceitação de um acordo para a realização de uma tarefa. A emoção da obediência define um sistema hierárquico e de poder. As ações orientadas por um sistema hierárquico, por sua vez, têm como conseqüências a autonegação e a negação do outro, a autossucessão ou a submissão do outro.

Para o autor, algumas conversações geram dinâmicas emocionais repetitivas que podem gerar sofrimento justamente pela sua recorrência. Maturana (1988) descreve três classes de conversações, quais sejam: conversações acusatórias, conversações autodepreciativas, conversações do dever ser e o entrecruzamento de conversações. O primeiro tipo relaciona-se à acusação do outro pelo não cumprimento de uma promessa que ele jamais fizera. Os interagentes transitam entre emoções contraditórias de raiva e de amor: ambos sentem raiva um do outro pelas acusações, mas agem na aceitação por quererem a companhia mútua.

Outro tipo de conversações são as autodepreciativas. Elas ocorrem quando negamos a nossa própria capacidade. A recorrência dessa negação afeta negativamente a qualidade das nossas ações. Ao recebermos o resultado negativo do nosso fazer, temos confirmada a nossa incapacidade. O sofrimento ocorre por gostarmos de nós mesmos, mas ao mesmo tempo nos rejeitarmos. A recorrência de conversações autodepreciativas pode enredar a pessoa de uma forma que se torna difícil mudar o fluxo da conversação.

Ainda, Maturana (1988) especifica as conversações do dever ser. Esse tipo de conversações ocorre quando nos culpamos pelo não cumprimento de um valor ou norma criado socialmente ou por avaliarmos o cumprimento insuficiente. A recorrência dessas

conversações é marcada pela frustração que faz com que o sujeito avalie que a norma ou o valor social se torne impossível de ser atingido.

O autor destaca que pode haver um entrelaçamento das emoções nas quais essas conversações ocorrem, acarretando o entrecruzamento de conversações. Gostar de fazer algo, mas não na presença de um observador, por exemplo, caracteriza o entrecruzamento de conversações. O mover do sujeito se dá em dois domínios de ações diferentes: o querer fazer algo, mas sem que outros lhe observem demonstra que ele está onde não quer estar ou que gostaria de estar, mas não daquela forma. Ocorre que esse entrecruzamento de conversações ofusca a origem do emocionar de nosso fazer. Desse modo, buscamos subterfúgios circunstanciais para explicar o insucesso das nossas ações sem nos voltarmos à emoção em que elas, de fato, ocorreram. O entrecruzamento de conversações nos permite abrir portas à compreensão da multidimensionalidade que nos é constitutiva, percebendo o modo como as diversas dimensões do nosso viver com o outro e consigo mesmos nos afeta.

Em sua pesquisa com professores de inglês em diversos estágios da carreira, Aragão (2019) identifica a presença de conversações autodepreciativas, do dever ser e conversações entrecruzadas. Desse modo, o autor revela como os sentimentos como medo, ansiedade, sofrimento, dor, alegria, realização entre outros interferem nos afazeres dos professores. Aragão (2019) ratifica a importância do cuidado nas relações humanas para evitar o adoecimento.

Mais recentemente, Oliveira (2021) discute “como as emoções de uma professora de inglês de escola pública são formadas, e quais são os fatores que as constituem.” (OLIVEIRA, 2021, p. 81). Uma das conclusões a que a autora chega com o seu estudo é a necessidade de a escola inserir em sua discussão a temática das emoções, sobretudo aquelas que geram exclusão e inferiorizam tanto professores como estudantes. Dessa maneira, a autora ressalta a importância do combate ao preconceito e iniquidades reforçados pela sociedade patriarcal.

No mesmo caminho, mas agora relacionado ao ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, Silva (2020) destaca como as emoções são basilares e modulam as percepções e aprendizagens de futuros professores de Espanhol. A partir das narrativas dos participantes, a autora pode concluir que a reflexão sobre as próprias emoções mobiliza decisões que reverberam na aprendizagem da língua adicional pelo futuro professor. Os impactos observados pela pesquisadora se refletem tanto numa relação de confiança em relação a falar e dar aulas na língua alvo, quanto numa percepção mais global sobre a permanência num curso que objetiva a formação de professores de línguas. Dessa maneira, Silva (2020) contribui com o reconhecimento de que o processo de reflexão sobre as emoções na formação de professores fortalece a construção de suas identidades.

Desse modo, observamos como as emoções tem sido exploradas em relação ao processo de ensinar-aprender línguas, de modo que não devem ser alheadas da compreensão desse fenômeno. Os estudos citados ratificam que olhar para as emoções possibilita transformações positivas a partir do desejo de mudança que pode ocorrer nas conversações. Além disso, o espaço necessário às emoções, propiciado pelos estudos citados, amplia o entendimento sobre o nosso ser e fazer naquilo que nos constitui

enquanto humanos, isto é, a nossa relação com o meio e com o outro que nos integra ao integrá-lo. No item a seguir, demonstraremos qual tem sido o espaço das emoções no ensino de PLAc.

3 ENSINO DE PLAC E EMOÇÕES

O levantamento de teses sobre PLAc foi realizado na BDTD utilizando como palavra-chave a expressão “Português Língua de Acolhimento”. Obtivemos como retorno dez teses de doutorado, mas apenas cinco tratavam especificamente sobre PLAc (OLIVEIRA, 2019; CAMARGO, 2019; RUANO, 2019; BOTTURA, 2019; MOURA 2020), sendo as demais sobre Português Língua Estrangeira e Português Língua de Herança. Apesar das contribuições relevantes dos estudos encontrados para o ensino-aprendizagem de PLAc, nos ateremos apenas à tese de Bottura (2019), pois consideramos ser a única que focalizou as emoções ao ensinar-aprender PLAc.

A tese de Bottura (2019) trata-se de uma etnografia intitulada “Como é no seu país?” Um estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português como Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores”. A pesquisa surgiu a partir da demanda de um curso de PLAc exclusivo para mulheres, cujas aulas ocorriam três vezes por semana. Os documentos de pesquisa, na tese, são apresentados em forma de dois atos e um entreato, subdivididos em cenas. A intenção da pesquisadora foi possibilitar que o leitor pudesse reconstruir a experiência descrita por ela. Ao longo do texto, sua voz e a voz das estudantes se cruzam, se contrastam e desencadeiam transformações mútuas. As mulheres imigrantes e refugiadas participantes da pesquisa têm entre 22 e 46 anos e seus países de origem são Gana, Congo, Haiti, Síria e Venezuela.

Diante da perspectiva de ser professora de uma turma de PLAc pela primeira vez, o que era seu desejo, Bottura (2019) nomeia as emoções vivenciadas como entusiasmo, frio na barriga e ansiedade. Além disso, relata que os conflitos que emergiram do planejamento à prática em sala de aula lhe provocaram inquietações e angústia. Ela avalia como um processo doloroso, dentro do qual muitas vezes se sentiu paralisada e incapaz de prosseguir com o planejamento feito, diante das histórias que se escancaravam na sala de aula de PLAc. No entanto, inicialmente, a professora-pesquisadora afirma que buscava não externar as emoções sentidas. Para ela, demonstrar as emoções naquele contexto poderia soar às alunas como um indício de desordem. Além disso, ela não queria demonstrar que se sensibilizava ou se identificava com as suas histórias.

Parece-nos que o distanciamento inicial de Bottura (2019) revela a negação em reconhecer-se e reconhecer as estudantes como partes de um todo. A atitude inicial de Bottura (2019) revela que o seu intuito era distanciar-se, olhar seu objeto de fora, como se ele não tivesse qualquer influência sobre ela e vice-versa: “[...] concebia que minha subjetividade tinha que ser racionalizada em moldes epistemológicos mais tradicionais [...] mas que, na minha prática pedagógica e no meu olhar, permanecesse o objetivo, o Científico.” (BOTTURA, 2019, p. 21). Desse modo, inicialmente a autora não reconhece

que até mesmo o objeto de sua pesquisa fora uma escolha subjetiva. Como ela própria afirma, o entusiasmo por aquele objeto de pesquisa a fez escolhê-lo para a sua tese.

A experiência relatada por Bottura (2019) demonstra o quanto estamos imersos (talvez submersos, afogando) na cultura patriarcal. Vivemos este emocionar em que negar as emoções, ocultá-las ou escondê-las é assimilado como sinônimo de força. Buscamos racionalizar o nosso fazer docente, o qual inclui a pesquisa, como se as explicações que déssemos para as nossas ações não fossem movidas, antes, por uma emoção: “[...] e eu estava a desenvolver pesquisa” (BOTTURA, 2019, p. 20). Com essas premissas em mente, Bottura (2019) busca se afastar das estudantes em sala de aula, “Secretamente, porém, [...] desejava conhecer seus mundos; de onde e como vieram, o que ansiavam e de que e quem mais sentiam falta.” (BOTTURA, 2019, p. 20). As consequências deste viver contraditório recorrente ressoarão durante todo o curso. Ao mesmo tempo, trarão sofrimento e aprendizagens significativas para a autora e para as participantes do curso de PLAc.

O linguajar de Bottura (2019) apresenta conversações entrecruzadas, conforme Maturana (1988). Nesse contexto, seu linguajar é entremeado de conversações autodepreciativas e conversações do dever ser. Para a professora-pesquisadora, existe um dever social relacionado ao seu fazer enquanto docente, que define a necessidade de ela se afastar das emoções para que seja considerada profissional. Em nossa cultura, aprendemos um emocionar que pouco reconhece as dimensões emocionais incutidas no ato de aprender-ensinar e que, além disso, condena a presença das emoções nos espaços educativos.

A partir desse emocionar que vive, Bottura (2019) quis ver o seu *locus* de pesquisa, a sala de aula de PLAc, como se ela própria não estivesse ali dentro construindo aquele mundo e conhecendo-o, no viver com as estudantes. No entanto, se sente cada vez mais envolvida com as histórias que emergem naquele contexto. Ao mesmo tempo, ao não conseguir agir nos moldes que planeja, porque tenta desconsiderar a dinâmica de ensinar a língua de acolhimento, sente-se como quem “[...] estava falhando como professora [...]” (BOTTURA, 2019, p. 21). Esse sentimento de falha e de que algo lhe faltava, trazia-lhe aflição e, por alguns encontros, impactou negativamente em sua ação pedagógica em sala de aula de PLAc.

No decorrer dos encontros com as estudantes, as reflexões sobre as próprias emoções, fizeram Bottura (2019) perceber que não havia como se excluir do processo de pesquisa:

Passei a considerar a dimensão do eu-professora-pesquisadora no processo de ensino-investigação de Português Língua de Acolhimento para mulheres imigrantes e/ou refugiadas, ao modo de uma autoinvestigação. (BOTTURA, 2019, p. 23).

A reflexão foi fundamental para que ela pudesse considerar que a relação com o outro, no caso, as participantes, interfere na dinâmica da sala de aula, uma vez que todos os participantes se afetam mutuamente, produzindo perturbações uns nos outros que podem desencadear mudanças.

A experiência vivenciada por Bottura (2019) lhe possibilitou o reconhecimento gradual da dimensão emocional no seu fazer docente, de modo que a temática ganhou espaço explícito no corpo da tese. No entanto, Bottura (2019) encontra-se em um emocional contraditório, já que mesmo após considerar incluir a discussão sobre as suas emoções na tese, agiu buscando minimizar o papel que elas teriam em sua prática: “Pensava comigo que talvez eu pudesse fazer referências às emoções de modo a contribuir para compor uma anedota sobre a minha motivação de pesquisa, mas nunca as considerar de fato na investigação.” (BOTTURA, 2019, p. 65).

Ao longo de sua atuação na turma de PLAc, esse posicionamento vai sendo modificado, pois reconhece o modo como as emoções influenciaram mutuamente ela e suas alunas. Bottura (2019) compreende, portanto, que ocultar as emoções do seu texto seria ocultar-se a si própria. Desse modo, inclui em sua tese um subcapítulo que trata sobre emoções e ensino-aprendizagem, intitulado “2.3 As emoções e o professor”. A partir de então e após travar vários embates consigo mesma, a pesquisadora assume como objetivo principal de sua tese: “expor e (re)criar a minha primeira história com PLAc, re(a)presentando como foi: na contingência vertiginosa, emocional e inquieta.” (BOTTURA, 2019, p. 119).

Nesse contexto, o Primeiro Ato apresentado em sua tese é entremeado por sentimentos como frustração, confusão e mal-estar por não conseguir cumprir com o que havia planejado horas a fio em frente ao computador. Até que a pesquisadora pudesse compreender o que sentia, não conseguiu se desvencilhar desses sentimentos. As aulas foram planejadas a partir de temas escolhidos pelas participantes nas primeiras aulas. No entanto, o tema utilizado pela professora no encontro posterior foi o menos votado por elas. As expectativas da professora foram frustradas porque ela própria não conseguir confrontar as alteridades envolvidas na temática que era “Primeiras impressões”. As imagens projetadas pela professora sobre o Brasil, nada significaram para as alunas que conversavam paralelamente tentando se conhecer. Diante disso, a professora ficou desorientada e as alunas olhavam-na avaliando aquela situação com apatia, sem entender porque estavam naquela sala de aula de PLAc. A professora também passou a não entender a sua função ali. Professora e alunas agem em domínios experienciais diferentes e desencadeiam perturbações mútuas.

A experiência das alunas sobre a temática da mulher no Brasil provocou desencontros na sala de aula. Elas haviam participado de um curso sobre direitos da mulher, mas não compreendiam o porquê de a mulher ter direitos aqui no Brasil, diferente da realidade cultural que vivenciavam em seus países e que não questionavam. Diante das perspectivas apresentadas pelas alunas, a professora paralisou por medo do dissenso: “[...] hesitava a cada passo e não compreendia por que era tomada por tantas emoções que me impossibilitavam de ter uma atitude mais crítica e entusiasmada com a diferença.” (BOTTURA, 2019, p. 129). A participação das alunas na aula se dá em oposição à perspectiva projetada pela professora em seu planejamento, o que lhe gera frustração.

No encontro seguinte, o uso de imagens de obras artísticas sobre o tema família deslocaram as estudantes da apatia para o engajamento à discussão que empreenderam, trazendo elementos culturais das famílias africanas, destacando o número de filhos, a falta de recursos e o modo como viviam juntos em seu país. Para Nachele e Abena, imigrantes de Haiti e Gana, o papel da mulher designado por Deus é exclusivamente de ajudar o homem e de reproduzir. Elas não veem qualquer problema nisso. Nesse ponto, Bottura (2019) chama a atenção para que os professores de PLAc tenham como ponto de partida em sua prática o conhecimento sobre quem são os seus alunos, considerando também a dimensão religiosa que constitui esses sujeitos.

Alguns conflitos que emergem da prática na sala de aula de PLAc evidenciados por Bottura (2019) relacionam-se à religião, utilizada para justificar questões de gênero. Também emergem questões raciais que perpassam a identidade das estudantes ali presentes e discussões sobre homoafetividade. A professora-pesquisadora se sentia irritada consigo mesma ao observar que a sua percepção sobre as temáticas não condizia com a realidade das alunas, mas ela escondia a irritação por querer estar com as estudantes. Elas, por sua vez, expõem e comparam as realidades, fazendo emergir outras verdades sobre aquela temática. Essas verdades paralisam a pesquisadora, já que se sentia impotente em afirmar o seu ponto de vista e, com isso, parecer impor algo como certo ou errado às estudantes.

Ao perceber as emoções de irritação, impotência e tristeza que lhe causavam paralisação diante das perspectivas das estudantes, bem diferentes das próprias perspectivas, Bottura (2019) inclui em suas aulas elementos de ludicidade tais como brincadeiras, com vistas a tornar o processo mais prazeroso, já que os anteriores se constituíram sobre tensões. A autora ressalta como a inclusão de elementos mais lúdicos em suas aulas favoreceram o desenvolvimento das atividades: sentar-se ao chão com as alunas, desenvolver atividades com objetos tais como bambolês, assistir a vídeos e ouvir músicas foram algumas de suas estratégias. A partir delas, a autora pode observar reações de entusiasmo e alegria nas estudantes, que de alguma forma lhe causavam sentimentos reconfortantes.

A professora-pesquisadora fala sobre como a dinâmica relacional com as estudantes se refletiu fora da sala de aula, com noites mal dormidas e um sentimento de tristeza diante do pouco conhecimento da língua portuguesa que obstaculizava a vida daquelas pessoas. Bottura (2019) sentia o peso da responsabilidade sobre aquelas vidas e as suas reflexões levaram-na a reorientar a sua tristeza, de modo a contribuir efetivamente para o bem-estar das suas alunas: “Ao entender minha irritação, tristeza e impotência eu poderia ressignificá-las para um novo momento através do lúdico, na expectativa da criação de um ambiente de intimidade, zelo e alegria.” (BOTTURA, 2019, p. 147).

A rotatividade da turma foi um outro aspecto que desencadeou uma mudança em sua prática. O conteúdo das aulas passou a ser modular, ao invés de sequencial. A junção desses aspectos moveu as emoções que emergiam na sala de aula: passaram da tensão à alegria que desencadeou sorrisos e gargalhadas. Ao mesmo tempo, a proximidade produzia laços de intimidade que propiciavam a aprendizagem, uma vez que as participantes se mostravam felizes ao estarem ali. Apesar dos resultados positivos, Bottura

(2019) sofria por estar indo de encontro ao seu aprendizado na faculdade: as aulas em módulos e não sequenciais lhe provocavam emoções contraditórias.

Bottura (2019) também destaca mudanças em seu posicionamento espacial na sala de aula, após o reconhecimento de suas emoções. Ela estava sempre em pé, nos primeiros encontros, em frente à lousa e ao lado do computador. No entanto, a convivência com as alunas e as respostas delas às suas atitudes, fizeram-na se acercar mais das estudantes. Agora, a professora se posicionava perto das alunas, sentada como elas e junto a elas.

O aprendizado da língua alvo fluía em forma de conversa numa mescla de línguas-culturas que intercalavam português, inglês, crioulo, espanhol, francês, ewe e muitas histórias, sonhos e emoções. Entre a infelicidade de exercer um subemprego no Brasil e estar distante de seus familiares, sobretudo os filhos e as filhas que ficaram no país de origem, às alunas era oportunizado escutar-se, conhecer-se e aprender umas com as outras: “Apesar das idas e vindas e do esforço do trabalho emocional, este se mostrava cada vez mais necessário para o encaminhamento das aulas [...]” (BOTTURA, 2019, p. 164).

Mesmo tendo mais participação das alunas nas aulas, com práticas de conversação reais e motivadas por temáticas que emergiam das histórias narradas pelas próprias estudantes, Bottura (2019) encontrou-se imersa em conversações autodepreciativas. A professora acreditava que a sua prática pedagógica não estava dando subsídios suficientes para que as alunas se apropriassem da Língua portuguesa. Os sentimentos que por ora pareciam ter se esvaído ao longo do desenvolvimento das aulas parecia retornar: “[...] eu me sentia irritada, frustrada e com medo, mas, ao considerar que essas emoções eram inapropriadas para uma boa profissional de línguas, julgava que deveria estar sentindo entusiasmo, alegria e fascinação.” (BOTTURA, 2019, p. 174).

Embora não houvesse crítica das estudantes quanto ao desenvolvimento do curso de PLAc, ela sentia uma responsabilidade por não ter certeza se estaria atendendo às reais demandas das estudantes. Movia-se em um dizer sobre o fazer que lhe fazia absorver a ideia de que não sabia fazer e não sabia o que estava fazendo: “uma parte de mim dizia que eu não sabia mais o que estava fazendo ali.” (BOTTURA, 2019, p. 174).

Por estar em um curso de PLAc voltado exclusivamente para atender ao público feminino, a professora também se sentia cobrada por não ter formação em gênero. Bottura (2019) vive em conversações inter cruzadas de autodepreciação e dever ser, o que pode ser exemplificado em sua fala “Se eu não tenho o que acham que tenho que ter para fazer o que acham que eu vou fazer, logo eu não posso fazer o que estou fazendo”. (BOTTURA, 2019, p. 179). A recorrência dessas conversações na autoagressão, lhe geram ansiedade e sofrimento. Como consequências, novamente se vê paralisada nas aulas subsequentes.

Já no Segundo Ato, uma situação inusitada toma conta da sala de aula: um apagão de energia. A falta de energia que lhe afasta do projetor e do computador, faz com que Bottura (2019) se permita, sem muitos receios, deixar de lado o plano de aula e viver o que aquele momento proporcionava. A escuridão é preenchida pelas narrativas de medos que a escuridão gera nas estudantes, tais como situações de vulnerabilidade e perigo que já vivenciaram no Brasil. O inusitado da escuridão revela a Bottura (2019) a cumplicidade

que se havia estabelecido entre ela e suas alunas, demonstrando o quanto as emoções tinham sido importantes naquele processo em que ela tanto aprendera com o grupo: “Já não precisava mais temer os nossos afetos. Não era preciso temer ou ter algum receio de minhas emoções pouco adequadas ou pouco profissionais que me impediriam de ser uma professora.” (BOTTURA, 2019, p. 191).

Diferentemente dos movimentos iniciais feitos pela professora-pesquisadora, a reflexão sobre as próprias emoções a fez perceber o entrelaçamento entre emoções, linguagem e fazer docente no processo de ensino-aprendizagem. Assim, pode compreender que transparecê-las não é sinônimo de incompetência profissional. Ao contrário, o reconhecimento das emoções, o que elas nos dizem e podem fazer é fundamental para se buscar estratégias e abrir-se a possibilidades várias de materializar a Língua portuguesa em sala de aula de acolhimento: “[...] pude vivenciar a relevância da dimensão afetiva no processo de ensinar o português para as aprendentes, reconhecendo-a também como integrante do processo de aprendizagem.” (BOTTURA, 2019, p. 217). Dessa forma, a professora-pesquisadora pode ampliar os horizontes já tão vastos daquelas que estavam, com(o) ela, conhecendo o mundo no viver uns com os outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa apontam para a carência de teses de doutorado que discutam sobre o papel das emoções ao ensinar e aprender Português como Língua de Acolhimento. Essa afirmação está baseada no fato de que das cinco teses encontradas, apenas em uma delas é posto em relevo o modo como as emoções afetam professora e estudantes de PLAc.

As discussões empreendidas até aqui, longe de esgotarem a temática, demonstram que as emoções se constituem na dinâmica relacional do professor com os alunos e vice-versa. Além disso, a partir da rica contribuição de Bottura (2019), podemos afirmar que as emoções que emergem nas relações, nem sempre horizontais, influenciam nos caminhos de aprendizagem e de ensino dos docentes e estudantes de línguas.

A tese de Bottura (2019) nos deixa claro quanto é premente não reprimir as emoções tanto de professores quanto de estudantes, a fim de que mesmo os sentimentos menos prestigiados possam ser compreendidos na situação em que se dão, de modo a permitir o autoconhecimento e a mudança. No caso da autora, por exemplo, verificamos que raiva, irritação, angústia, estranheza, insegurança, frustração e medo também fazem parte do aprender e ensinar línguas. É a compreensão de como essas emoções podem balizar o nosso fazer, a partir da reflexão na linguagem, que permite a transformação das emoções, que modificam as ações.

Os conflitos profissionais que emergiram da relação de Bottura (2019) com as estudantes participantes de sua pesquisa são pontos que merecem reflexão sobre como professores e estudantes de PLAc se afetam mutuamente. Outrossim, é preciso pensar sobre como a proximidade que se dá no conversar que permite a aproximação é capaz de

transformar as emoções e tornar o ambiente da sala de aula um ambiente acolhedor e fértil para a aprendizagem.

Reconhecemos a relevância da tese de Bottura (2019) para as pesquisas sobre emoções ao ensinar e aprender PLAc, com destaque para as emoções da professora. Desse modo, acreditamos serem igualmente necessários ao campo das emoções na Linguística Aplicada, estudos que focalizem a dimensão emocional de estudantes de PLAc.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rodrigo C; OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia. GOMES JÚNIOR, Ronaldo C. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. *Calidóscópio*. v. 15, n. 3, p. 557-566, set/dez 2017.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; DIAS, Iky Anne Fonseca . Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas / Digital technologies, biology of cognition and action-research in language teaching. *Texto Livre*, v. 11, p. 135, 2018.

ARAGÃO, Rodrigo. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In.: SILVA, Walkiria; SILVA, Wagner; CAMPOS, Diego (orgs). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi. “Como é no seu país?” Um estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores. 2019. 247 fl. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_bb0f9120702c90052a4f261ae7cbb5ec. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9474 de 22 de julho de 1997*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. *Lei 13.445 de 24 de maio de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de Camargo. *Diálogos Transversais: Narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento de migrantes de crise*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_09d1b0021c9417cd0a8acee3753d3336. Acesso em: 10 nov. 2021.

COELHO, Hilda Simone Henriques. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. 2011. 175 fl. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DICIONÁRIO MICHAELIS on line. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=acolher>. Acesso em: 10 nov. 2021.

HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, 1998, p. 835-854.

MATURANA, Humberto. Ontologia del conversar. *Revista Terapia Psicológica*. Ano VII, nº 10, 1988. s/p

MATURANA, Humberto. Conversações Matrísticas e Patriarcais. In.: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 1993.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação Humana e Capacitação*. Trad Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto; VARELLA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. Humberto Mariotti e Lia Dinskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MOURA, Maria de Lourdes. *Português como Língua de Acolhimento: uma proposta de ensino-aprendizagem*. 2020. 205 fl. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR), 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_09d34c0900941e1d38c51bf0496ca093. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Desireé de Almeida. *A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do ENEM*. 2019. 293 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_2318d6e5d8cb9fcf50e36516961a7b1e. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. Emoções e ensino crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Mar 2021, vol.21, no.1, p.81-106.

REZENDE, Thalita. *Autoestudo sobre uma professora de inglês de uma escola pública*. 2014. 128 fl. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Viçosa (MG), Viçosa, 2014.

RUANO, Bruna Pupatto. *Programa Reingresso – UFPR – aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento*. 2019. Tese (Doutorado em Letras). Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (PR), Curitiba, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_a9a5433745351a0c1bade63064cffc4f. Acesso em: 10 nov. 2021.

SÃO BERNARDO, M. A. D. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*, 2016. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, Francielle Ferreira. *As emoções no processo de formação inicial de licenciandos em Espanhol na UESC*. 115 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) Universidade Estadual de Santa Cruz (BA), Ilhéus, 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201810100D.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnography study of a foreign teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.