



EMOÇÕES E IDENTIDADES EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA: uma perspectiva sociopolítica

ERIKA SUELLEM CASTRO DA SILVA (UEPA)¹

CAMILLE DUARTE DA CONCEIÇÃO (UEPA)²

EVELYN PIMENTEL DA SILVA (UEPA)³

Resumo: As questões relacionadas às emoções de aprendentes, no âmbito dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas (Aragão, 2011; Barcelos, 2016; Mastrella-de-Andrade, 2011; Rodrigues, 2015), destacando variáveis afetivas como emoções, crenças e atitudes, ganharam notoriedade nos últimos anos e são, indubitavelmente, de extrema relevância. Para este estudo, porém, adotamos a visão de Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2023) sobre emoções enquanto fenômenos sociopolíticos, envolvendo os atravessamentos de classe, raça e gênero. Assim como as autoras, acreditamos que as emoções podem nos ajudar a promover uma educação linguística sensível, que se preocupe em apoiar o desenvolvimento das identidades de nossas/nossos alunas e alunos, bem como em desenvolver justiça social nas aulas de línguas (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2023). Neste trabalho, apresentamos narrativas de duas professoras de língua inglesa, graduandas do 3º ano do curso de Letras – Inglês da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que se identificam como mulheres, negras, pertencentes à comunidade LGBTQIA+, relatando suas experiências e emoções em dois contextos distintos, a saber: em aulas de língua inglesa para uma comunidade de bairros periféricos da cidade de Belém, dentro de um projeto de extensão do Grupo de Estudos de Professores de Línguas do Pará (GEPLIPA/UEPA/CNPq), e em aulas de língua inglesa para policiais militares do estado do Pará, dentro de um projeto da coordenação do curso de Letras – Inglês da UEPA. O objetivo deste relato de experiência é tentar compreender as emoções das professoras, considerando as especificidades de seus contextos e os aspectos socioculturais e políticos envolvidos, bem como as relações de poder presentes nos cenários descritos. Acreditamos que narrativas de professoras e professores em formação são relevantes para a pesquisa sobre emoções, já que nos trazem reconstruções interpretativas de nossas vivências (Connelly; Clandinin, 1987).

Palavras-chave: Emoções. Educação Linguística. Linguística Aplicada Crítica. Identidades. Aspectos Sociopolíticos.

¹ Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). É líder do Grupo de Estudos de Professores de Línguas do Pará (GEPLIPA), atuando especialmente nas linhas de pesquisa "Formação de professores de línguas na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica" e "A perspectiva decolonial e crítica no ensino e aprendizagem de línguas". Foi coordenadora do projeto Linguagens, no Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES), na UEPA, entre 2022 e 2024. É professora Adjunta II do Curso de Letras – Inglês da Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-MAIL: erika.silva@uepa.br

² Graduanda do terceiro ano do curso de Letras – Língua Inglesa da UEPA. Membro e monitora do GEPLIPA/UEPA/CNPq. E-MAIL: camille.ddconceicao@aluno.uepa.br

³ Graduanda do terceiro ano do curso de Letras – Língua Inglesa da UEPA. Membro e monitora do GEPLIPA/UEPA/CNPq. E-MAIL: evelyn.pdsilva@aluno.uepa.br



INTRODUÇÃO

No campo de pesquisas em Linguística Aplicada, emoções têm sido um tema bastante recorrente - ainda que não seja tão simples falar de nossas emoções no ambiente acadêmico (Jordão, 2019), haja vista a herança cartesiana presente naquele espaço. De todo modo, é necessário nos debruçar sobre essa tarefa reflexiva, não para que tentemos a todo custo modificar as emoções de nosso corpo discente, mas, essencialmente, para que possamos ouvir e tentar compreender suas emoções (Barcelos, 2015).

Podemos pensar que, assim como em qualquer sala de aula, na de línguas adicionais, encontram-se pessoas interagindo, negociando suas subjetividades, (des)construindo suas crenças, suas identidades, e, obviamente, suas emoções. Como nos diz Pessoa (2019), as aulas de línguas estrangeiras⁴ sempre foram vistas como lugares de consenso - e, inclusive, acrescentamos aqui, que eram vistas como ambientes de neutralidade, para evitar quaisquer conflitos, desde que os discursos fossem “mantidos dentro das normas hegemônicas” (Pessoa, 2019, p. 49). Sendo assim, falar de raça, classe e gênero, na tentativa de expressar como nossas existências e emoções eram afetadas diante do discurso euro-eua-centrado (Walsh, 2010) presente em aulas de língua inglesa, seria simplesmente impossível.

Para este estudo, adotamos a visão de Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2023) sobre emoções enquanto fenômenos sociopolíticos, envolvendo atravessamentos identitários. Acreditamos que as emoções podem nos ajudar a promover uma educação linguística sensível, que se preocupe em apoiar o desenvolvimento das identidades de nosso alunado, bem como em desenvolver justiça social nas aulas de línguas adicionais (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2023).

Neste trabalho, apresentamos narrativas de duas professoras de língua inglesa, graduandas do 3º ano do curso de Letras – Inglês da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que se identificam como mulheres, negras, pertencentes à comunidade LGBTQIA+, relatando suas experiências e emoções em dois contextos distintos, a saber: em aulas de língua inglesa para uma comunidade de bairros periféricos da cidade de Belém, dentro de um projeto de extensão do GEPLIPA/UEPA/CNPq, e em aulas de língua inglesa para policiais militares do estado do Pará, dentro de um projeto da coordenação do curso de Letras – Inglês da UEPA.

⁴ O termo “estrangeiras” é escolha de Pessoa (2019).



Universidade
Estadual de Goiás



O objetivo deste relato de experiência é tentar compreender as emoções das professoras em formação, considerando seus contextos, além de aspectos socioculturais e políticos. Também pretendemos observar as relações de poder presentes nos cenários descritos, para que possamos perceber como esses elementos influenciaram as suas emoções (Zembylas, 2003), suas praxiologias (Pessoa *et al.*, 2021) e suas formas de se relacionar com as turmas dos dois projetos de ensino de inglês.

As observações de ambas foram registradas em diários reflexivos, que, segundo Lopes e Stará (2022), representam uma significativa ferramenta pedagógica fomentadora da horizontalização na relação de docentes e discentes. Ademais, os diários podem “permitir o que Hooks (2010) chama de práticas pedagógicas decoloniais, no que diz respeito aos conhecimentos dos estudantes” (Lopes; Stará, 2022, p. 08). Isto é, os diários podem quebrar padrões conservadores de aprendizagem e permitir que as/os estudantes compreendam que o conhecimento não advém somente de fora, mas, ao contrário, pode ser produzido por elas/eles próprias/próprios, enquanto seres epistemológicos.

CAMILLE E SUAS EMOÇÕES

Para a discente Camille, é essencial que futuros professores de línguas percebam suas próprias emoções ao lidar com diferentes contextos de ensino. Na Usina da Paz, dentro do projeto de inglês básico do grupo GEPLIPA/UEPA/CNPq, os desafios eram consideráveis. A realidade socioeconômica da região periférica dos bairros paraenses Jurunas e Condor, marcada por inseguranças e vulnerabilidades, trariam elementos que afetariam diretamente a sua forma de ensinar, exigindo adaptações diante das necessidades das/dos aprendentes.

Segundo a graduanda, o projeto da coordenação do curso de Letras – Inglês da UEPA, por seu turno, que oferecia aulas de inglês para policiais militares do Pará, contava com mais investimentos e garantias, e, deste modo, proporcionou um ambiente educacional com mais recursos materiais.

A primeira e mais notável diferença, antes do início das aulas, foi a maneira como os responsáveis por cada projeto lidaram com as/os instrutoras/instrutores, segundo Camille. De um lado, a coordenação do GEPLIPA, responsável pelo projeto na Usina da Paz, organizou várias reuniões no mês anterior ao início das aulas. Nessas reuniões, o suporte não foi apenas para a elaboração de materiais, ou para o planejamento das aulas, mas operou também como

espaço de conversa para conselhos e orientações, ponderando as expectativas e ansiedades das/dos instrutoras/instrutores, no intuito de criar um ambiente de acolhimento e troca.

O GEPLIPA compreende que falar de emoções no ambiente acadêmico engloba normas sociais e culturais construídas a partir de processos diversos (Oliveira, 2021), e, sendo assim, acolher medos e expectativas de nossas/nossos graduandas/graduandos, seria uma forma de partilhar emoções, inquietações e experiências, construídas a partir de identidades e crenças.

De acordo com Camille, o projeto de capacitação de policiais militares da UEPA também organizou reuniões antes das aulas, mas com foco exclusivamente na preparação dos materiais didáticos, sem trazer discussões mais amplas sobre os receios das/dos instrutoras/instrutores em relação ao cenário do projeto. Essa diferença nas abordagens revelou um impacto direto na experiência docente de cada monitora/monitor, afetando tanto o planejamento das aulas, quanto o ambiente de cada contexto.

Reconhecendo que as identidades pessoais muitas vezes influenciam o modo como cada indivíduo é tratado pela sociedade, houve um certo receio por parte de Camille e Evelyn, as quais se reconhecem como mulheres, negras e lésbicas, de se imaginar instrutoras em uma turma composta majoritariamente por homens, membros da polícia militar.

Esse receio pode ser observado no excerto abaixo, retirado de um dos diários reflexivos de Camille sobre as aulas:

Tô muito ansiosa imaginando como vai ser entrar naquela sala de aula, sabendo que vou estar lidando com uma turma de policiais militares, provavelmente com muitos homens. Estou com medo de que não me respeitem porque sou negra, e também me preocupo muito sobre como vou me vestir para ir. Me pergunto se deixar meu cabelo menos volumoso é melhor, já que muita gente vê cabelo cacheado cheio como algo relacionado à desorganização e outras coisas ruins. - Diário reflexivo, 29/04/2024

Anúnciação *et al.* (2020) nos explica que encontros entre agentes do Estado e jovens negros brasileiros, acabam por envolver padrões discricionários e práticas relacionadas a estigmas de determinados grupos de nossa sociedade - com desigualdades e injustiças sociais profundas. Embora o ambiente em que Camille estava fosse considerado seguro, pois ela não seria alvo de suspeição ou abordagens, a interseccionalidade de raça, pertencimento, gênero, sexualidade etc. ativou gatilhos emocionais na graduanda, gerando ansiedade e preocupação com os julgamentos sobre seu cabelo, símbolo de resistência sócio-histórica, de valor identitário imensurável à professora em formação.

As aulas nos dois projetos começaram na mesma semana, o que possibilitou observar com mais clareza as diferenças e similaridades entre as duas turmas. O início das aulas com os policiais militares trouxe, contudo, uma surpresa positiva, ainda que Camille tenha notado sutis diferenças de tratamento relacionadas à sua identidade como mulher.

Fiquei surpresa com o quão respeitosa a turma de policiais foi comigo no primeiro dia. A maior parte da turma é composta por homens, e uma coisa que observei é que todos os homens me chamaram de 'senhora' e 'professora' durante a aula inteira, mas as mulheres da turma me chamaram pelo meu nome. - Diário reflexivo, 29/04/2024

Em todas as turmas dos dois projetos, as mulheres mais velhas pareciam evitar chamar as instrutoras de "senhora" ou "professora", ao contrário dos homens, que sempre enfatizaram essa forma de tratamento polido. Essa observação gerou discussões entre as instrutoras, que levantaram algumas hipóteses para entender o que poderia estar ocorrendo.

Talvez, por questões sociais e históricas, essas alunas enxergassem as instrutoras dos projetos como não suficientemente capacitadas para lecionar, por serem muito jovens. Poderíamos também considerar o que Harlow (2003) nos diz sobre a construção da identidade de professoras/professores negras/negros, que parecem “frequentemente [ter] que provar competência e justificar sua posição” (p.58).

Outra possibilidade apontada foi a de que as alunas evitavam formalidades como "professora", no intuito de manter uma sensação de igualdade ou proximidade. Também se discutiu a hipótese de que, por serem mais velhas (mães, avós etc.), algumas alunas poderiam associar experiência e autoridade a professores mais velhos e, principalmente, a figuras masculinas. A escolha de tratamento, então, poderia refletir não apenas percepções de competência, mas também expectativas sociais sobre idade, gênero e o papel do professor.

Na Usina da Paz, as diferentes formas de tratamento logo começaram a abalar a autoestima de Camille. Percebemos que, em alguns momentos, algumas alunas demonstravam mais respeito e engajavam-se com entusiasmo apenas nas atividades propostas por um instrutor homem.

Percebemos que dimensões sociais, históricas e socioculturais se relacionam diretamente com as emoções dos sujeitos. No caso relatado, podemos refletir também sobre a lógica do machismo estrutural (Paula; Sant'Anna, 2022)⁵ instaurado em nossa sociedade, e,

⁵ “A expressão cunhada aqui tem paralelo com a noção de “racismo estrutural”, uma vez que, tanto quanto o racismo, o machismo e as desigualdades de classe se encontram no cerne de nossa sociedade, sedimentada no que Saffiotti, Davis, Hooks e outras pesquisadoras têm estudado historicamente, pelo nó de intersecção gênero-raça-classe” (Paula; Sant'Anna, 2022, p. 7556).

por vezes, chancelado por instituições como escola e universidade, trazendo sentimentos de deslegitimação.

A experiência de ministrar aulas tanto na Usina da Paz quanto para a polícia militar trouxe muitas reflexões para Camille ao longo do processo. Como mulher, jovem, negra e lésbica, ela percebeu que essas identidades influenciaram diretamente a forma como era vista e tratada nas turmas. cremos que, distante de uma visão estruturalista da língua-alvo, aspectos de ordem social, cultural e político, ganham força em contextos educacionais e, desta forma, promovem reflexões críticas e uma compreensão mais ampla sobre nossos papéis na sociedade. Nessa direção, concordamos com Ferraz (2014):

o ensino e a aprendizagem de LE ficaram por muito tempo vistos como algo exclusivamente linguístico e instrumental, ou seja, as questões sociais, culturais, políticas, etc não faziam parte do escopo e nem dos papéis das LE (...). Não há espaço para discutir-se ou ensinar sobre política, economia, diversidade, culturas, criticidade, cidadania, sexualidade, homossexualidade ou homofobia, embora esses temas permeiem as aulas de LE (Ferraz, 2014, p. 12).

Na Usina da Paz, a necessidade constante de adaptação para conquistar o respeito e engajamento das alunas desafiou a autoconfiança de Camille, mas também contribuiu para uma conexão com a comunidade e para suas reflexões valiosas sobre o papel social do professor de línguas.

EVELYN E SUAS EMOÇÕES

A preparação para os dois cursos foi uma etapa crucial também na visão de Evelyn. No projeto da Usina da Paz, a graduanda destacou a liberdade em discutir sobre expectativas e receios, apontando esse cenário acolhedor como algo essencial, pois mesmo se algo não “funcionasse” como o esperado, o grupo teria a quem recorrer, e poderia contar com o apoio incondicional das/dos supervisoras/supervisores.

Evelyn ratifica o relato de sua colega Camille ao declarar que não houve, no projeto para policiais militares, um momento de debate sobre as ansiedades e receios das/dos professoras/professores em formação, o que, de acordo com seu relato, “abriu grande espaço para a sensação de insegurança e solidão, por acreditar que não teríamos apoio para eventuais situações”.

Evelyn afirma que a primeira aula com os dois públicos foi uma experiência de muita incerteza e hesitação. Na turma dos adolescentes da Usina, havia o medo de “não ser levada a

sério como professora”, considerando que alguns dos aprendentes tinham uma faixa etária bem próxima à da graduanda, fazendo com que ela sentisse que sua autoridade poderia ser desconsiderada. De fato, em alguns momentos, percebeu que sua docência não era validada pela turma de adolescentes da Usina, o que lhe gerava total desconforto. Já no projeto com a Polícia Militar, a situação parecia mais complexa ainda, pois a monitora descreveu um ambiente de tensão:

Quando comecei a aula para eles, eu estava nervosa. Alguns estavam armados e com uniformes, e isso me deixou desconfortável. O medo de não ser respeitada, por ser mulher negra e LGBT, estava sempre presente - Diário reflexivo, 30/04/2024.

No entanto, assim como ocorreu com sua colega, os policiais sempre se dirigiram a ela respeitosamente, lhe fazendo perceber que era possível manter um ambiente de descontração entre ela e sua turma.

Surpreendentemente, eles foram respeitosos, o que me deixou aliviada. Minha aula foi mais séria, mas tentei criar momentos descontraídos, já que ajuda a criar uma boa conexão, mesmo que superficial. - Diário reflexivo, 30/04/2024.

A tensão, a insegurança e o medo de Evelyn podem estar associados à falta de experiência em sala de aula, mas também, e talvez, principalmente, ao fato de “as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade (...) [serem] (...) constituídas por (e constituintes de) redes de poder” (Louro, 2000, p. 68). Identidades marcadas como as de Evelyn e de Camille são vistas como problemáticas em uma sociedade supostamente multicultural, e, nesse sentido, é necessário reconhecer o caráter político dessas identidades. Entender como somos afetados por essa rede de poder é uma via para pensarmos sobre nossas vivências, pois

a compreensão do próprio professor sobre o contexto social, cultural e histórico de suas emoções abrirá caminho para a reflexão crítica sobre ansiedade e sentimentos de desigualdade e fortalecerá sua determinação em desenvolver resistência emocional ao discurso hegemônico e práticas injustas. Isto, por sua vez, levará a novas questões e desafios às desigualdades sociais. A reflexão crítica sobre as emoções irá tornar-se uma base potencial para a autotransformação⁶ (Song, 2018, p. 464).

Um dos maiores desafios que Evelyn diz ter enfrentado durante os dois projetos foi o manejo de suas emoções e a constante sensação de insegurança, por temer que não pudesse se expressar em sua totalidade, não só pela diversidade de cada público, mas também pela formalidade e disciplina inerentes aos dois contextos de aprendizagem.

⁶ Tradução nossa.



Evelyn admite: “era como se precisasse esconder determinadas partes de mim, para ser respeitada” – o que nos faz pensar que determinadas demandas de ordem sociopolítica e ideológica em ambientes educacionais podem causar constrangimentos a professoras e professores em formação, reverberando como opressão de suas próprias identidades e, desta forma, trazendo emoções negativas à tona.

Sem espaço para expressar suas angústias com a coordenação do projeto da PM, a graduanda buscou suas/seus colegas de projeto, que lhe acolheram e cooperaram com seu processo de adaptação. Neste aspecto, podemos dizer que é possível atribuir experiências emocionais às nossas relações e, assim, essas relações podem manter nossa motivação em prosseguir em nossa docência, pois nos ofertam empatia e cuidado (Mercer, 2016).

Para Zembylas (2003), pensar sobre as identidades pode promover ferramentas ou estratégias para que docentes se conheçam melhor, além de também possibilitar conexões e parcerias. A partir de uma visão pós-estruturalista, o autor declara que coalizões e amizades podem ser significativas para o que ele chama de “estabelecimento de afinidades emocionais” (Zembylas, 2003, p. 233) no processo de desenvolvimento de identidades individuais e coletivas, com base nas emoções.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De fato, como Barcelos (2015) postula, o ensino de línguas tem caráter inerentemente emocional, além de abarcar também as nossas identidades. Essas identidades são de ordem emocional e histórica e, além disso, “são de luta e harmonia, são contestadas e resistidas (...) e também são aceitas, reconhecidas e valorizadas (...)” (Barkhuizen, 2017, p. 04).

É impossível, portanto, “retirar” ou fragmentar uma identidade a partir do momento que nos vemos diante de um desafio, para que possamos “caber” em um contexto com determinadas demandas. No campo da formação docente, isso pode se tornar fonte de desestímulo total.

Olhar para os relatos como os de Camille e de Evelyn, nos permite relacionar emoções e identidades, refletindo sobre relações de poder na sociedade, onde comportamentos, atitudes, julgamentos e estigmas, permeiam as interações de todas/todos nós.



Universidade
Estadual de Goiás



Portanto, narrativas de professoras e professores em formação são muito relevantes para a pesquisa sobre emoções, já que nos trazem a “reconstrução interpretativa de partes da vida de uma pessoa” (Connelly; Clandinin, 1987, p. 134). É preciso considerar as histórias e os sentimentos de nosso corpo discente acadêmico, para não perdemos a chance de oferecer suporte e entendimento apropriados.

REFERÊNCIAS

ANUNCIÇÃO, D.; TRAD, L. A. B.; FERREIRA, T. “Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saude soc.** 29 (1), 2020

ARAGÃO, R. C. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: ANDRADE, M. R. M. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. São Paulo: Pontes Editores, 2011 p. 163-189.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. *In*: KALAJA, P. BARCELOS, A. M. F., ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M.: **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching**. Palgrave, Macmillan, 2016.

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. "In teacher work you must understand others and have empathy for them!": Brazilian and Finnish language teachers' emotions and beliefs about teaching. **Apples - Journal of Applied Language Studies**, 17(2), 73–90, 2023.

BARKHUIZEN, G. Language teacher identity research: An introduction. *In*: BARKHUIZEN, G. (Ed.), **Reflections on language teacher identity research** (pp. 1–11). Routledge, 2017.

CASTRO, Eduardo, MSc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2021. **Sinto, logo existo: Regulação emocional de professores de inglês em serviço**.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching, **The Journal of Educational Thought**, 21, 1987, pp. 130–139.

FERRAZ, D. M. Sexualidade, homossexualidade e homofobia: desafios e contribuições das línguas estrangeiras. *In*: **III seminário nacional de educação, diversidade sexual e direitos humanos**, 2014, Vitória. Anais...Vitória: GEPS, 2014. v. 1. p. 1-16.

HARLOW, R. Race Doesn't Matter, but...": The Effect of Race on Professors' Experiences and Emotion Management in the Undergraduate College Classroom. **Social Psychology**



Universidade
Estadual de Goiás



Quarterly, Vol. 66, No. 4, Special Issue: Race, Racism, and Discrimination, 2003, pp. 348-363

JORDÃO, C. M. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In: Ferraz, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**, v. 1, p.58-66, 2019.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, 25, 2000.

LOPES, J. C.; STARÁ, J. Reflective Portfolios as decolonial pedagogical practices. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85774, 2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MERCER, S. Seeing the World Through Your Eyes: Empathy in Language Learning and Teaching. In: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. **Positive Psychology in SLA**, Multilingual Matters, 2016.

OLIVEIRA, A. C. T. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 1, p. 81-106, 2021.

PAULA, L.; SANT'ANA, C. G. A violência contra a mulher no Brasil: repercussão pública do machismo estrutural. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 1, 2022, p. 7555-7574. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8491599>. Acesso em: 11 nov. 2024.

PESSOA, R. R. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. In: Ferraz, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**, v. 1, p.35-53, 2019.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

RODRIGUES, N. N. **The relationship between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

SONG, J. Critical approaches to emotions of non-native English speaking teachers. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 453-467, 2018

WALSH, C. Estudios (inter)culturales em clave decolonial. **Tabula rasa**, Bogotá, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617422012.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 9, p. 214-238, 2003.