



Atos Edwin Pereira da Silva Lucas

**“Estamos fadados a ser emocionados”: Uma reflexão
sobre as emoções na formação docente**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da
Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em
Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientador: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Coorientadora: Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
Abril 2024



Atos Edwin Pereira da Silva Lucas

**“Estamos fadados a ser emocionados”:
Uma reflexão sobre as emoções na formação docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientador

Departamento de Letras – PUC-Rio

Inés Kayon de Miller

Coorientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Renato Caixeta da Silva

CEFET-MG

Renan Silva da Piedade

Departamento de Letras – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2024

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Atos Edwin Pereira Da Silva Lucas

Graduou-se em Licenciatura em Letras – Português e suas respectivas Literaturas – na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2021. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da CAPES, no primeiro ano de sua graduação; foi bolsista também do Programa de Educação Tutorial nos dois últimos anos e voluntário no grupo de reflexão Letrados Emocionados durante o último ano da graduação. Atua como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Rede Pública da educação básica. Sua área de interesse compreende pesquisas da Linguística Aplicada e a Prática Exploratória, Avaliação e Emoções, com foco nas emoções envolvidas na formação e prática docente

Ficha Catalográfica

Lucas, Atos Edwin Pereira da Silva

“Estamos fadados a ser emocionados” : uma reflexão sobre as emoções na formação docente / Atos Edwin Pereira da Silva Lucas ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega ; coorientadora: Inés Kayon de Miller. – 2024.

146 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2024.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Emoções. 3. Afeto. 4. Prática exploratória. 5. Sistema de avaliatividade. 6. Linguística aplicada indisciplinar. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Miller, Inés Kayon de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

Para todos os professores e professoras
emocionados que exercem a docência
como forma de resistência.

Agradecimentos

A Deus, que me protegeu e orientou em cada passo desta jornada e de todas as outras percorridas até aqui. Por me conceder força e sabedoria para superar os desafios e seguir acreditando em cada sonho plantado em meu coração.

À minha mãe, Marilza Pereira da Silva Lucas, que me ensinou a ser forte, independente e nunca desistir. Seu amor incondicional, apoio inabalável e sacrifícios incansáveis foram a âncora que sustentou minha jornada acadêmica até aqui. Obrigado pelo afeto, generosidade e por ser meu porto seguro. Sorte a minha ser seu filho. Eu te amo.

Ao meu pai, Enevaldes Lucas da Silva, o maior fã que tenho na vida. Te ver feliz e realizado a cada conquista minha, das mais simples as mais espetaculares, me enche de coragem para seguir acreditando e realizando. Obrigado por cada dia de trabalho exaustivo, pela dedicação e por acreditar em mim. Obrigado por me ensinar que posso e devo voar, mas sem nunca esquecer de que tenho para onde voltar. Eu te amo.

Aos meus avós, que me nutriram de afeto e amor. Mesmo não estando mais aqui, sinto todos presentes. Obrigado, vó Hilda pelo cuidado e incentivo durante meu tempo na graduação, por todas as vezes que se preocupou em saber se eu estava me alimentando e dormindo bem. Ser seu neto é uma dádiva. Dedico este trabalho a você, vó.

À minha orientadora, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, por todos os ensinamentos e troca de experiências. Por acreditar em mim e me fazer ser maior. Por me ensinar sobre afeto para além da palavra, na prática. Obrigado pelos puxões de orelha e cuidado desde a graduação. Obrigado por ter sido minha professora e me apresentar o que é uma sala de aula emocionada, onde tive a oportunidade de existir no sentido mais completo e literal da palavra. Obrigado por ser essa figura tão potente e incrível na minha vida. Essa pesquisa é a reverberação do seu trabalho, junto da Inés e de outros professores-pesquisadores emocionados. Você me inspira.

À minha coorientadora, Inès Kayon de Miller, que me acompanha desde o primeiro dia em que pisei na Universidade. Obrigado por sempre me acolher, com uma escuta ativa e palavras de incentivo. Você sempre será um dos meus maiores exemplos de amorosidade em sala de aula. Tenho orgulho por ter sido seu aluno e

tê-la comigo nesta jornada. Você fez cada fase desse processo ser mais leve e feliz. Sua paixão e dedicação a profissão me inspiram e fazem querer ser um professor-pesquisador melhor a cada dia. Lembro-me que na época graduação costumava dizer aos colegas que gostaria de ser como você. Espero chegar lá um dia.

Aos Letrados Emocionados - Vitor, Giovane e Isadora - amigos queridos que compartilharam a jornada na licenciatura comigo e me inspiraram no desenvolvimento desta dissertação. Obrigado por fazerem parte de uma das fases mais lindas da minha vida, por cada lembrança afetuosa e pelo apoio. Sem vocês essa pesquisa não seria possível. Para sempre Letrados emocionados.

À minha família, que sempre desempenhou um importante papel afetivo em minha vida.

Aos meus amigos, de longa e recente data, que foram força propulsora durante o período de escrita desta dissertação. Obrigado por ouvirem meus longos desabafos e por me trazerem alegria e esperança. Eu amo vocês.

À PUC Rio, pelas bolsas que foram concedidas a mim e tantos outros jovens periféricos na graduação e no mestrado. Tenho orgulho de ser filho desta instituição e carregar o nome dela comigo.

Ao Departamento de Letras da PUC Rio e todos os seus professores e funcionários, que me acolhem desde a graduação e, com seu excelente serviço prestado, foram indispensáveis para o meu desenvolvimento acadêmico e humano.

À Vice-Reitoria Acadêmica da PUC Rio, pela isenção de taxas acadêmicas e por todo o suporte acadêmico e administrativo.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo fomento na realização desta pesquisa.

Á todos e todas que acreditaram e acreditam em mim.

Resumo

Lucas, Atos Edwin Pereira Da Silva. Nóbrega, Adriana (Orientadora) Miller, Inés Kayon de (Coorientadora). **“Estamos fadados a ser emocionados”: Uma reflexão sobre as emoções na formação docente.** Rio de Janeiro, 2024, 146p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Instigado a refletir sobre o papel das emoções na formação docente, nesta pesquisa, investigo como três professores no início de suas caminhadas profissionais, integrantes do mesmo grupo de reflexão que eu, os Letrados Emocionados, reconstroem discursivamente e entendem as emoções que perpassaram suas formações e atravessam sua prática docente. Por termos nos formado juntos na licenciatura e, portanto, acompanhado uns aos outros durante este processo, também analiso meus próprios afetos, a partir das vivências conjuntas do grupo de reflexão. Para isso, lanço mão de um posicionamento diverso, recorrendo aos conceitos teóricos da Linguística Aplicada Contemporânea em sua vertente indisciplinar (Moita Lopes, 2006; 2013; Miller, 2013), com apoio nos estudos das emoções (Zembylas, 2003; 2015; Le Breton, 2009; Rezende e Coelho, 2010; Palmer, 2012) e no sistema de avaliatividade, com enfoque no Subsistema Atitude e no domínio do Afeto (Martin & White, 2005; Nobrega, 2009; Nobrega, Griffo, Alves, 2022; Vian Jr., 2009). Também assumo um caráter exploratório, utilizando o viés reflexivo-teórico da Prática Exploratória como norteador da investigação (Miller et al., 2008; Allwright, Hanks, 2009) e a alinho ao paradigma da pesquisa do praticante (Allwright; Hanks, 2009), com entendimentos construídos colaborativamente sobre nossos afetos. Os dados analisados na pesquisa foram construídos a partir de conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021) realizadas com os participantes-colaboradores, gravadas e transcritas levando em consideração as convenções de transcrição de dados que tem por base os estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), com a incorporação de símbolos propostos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989). Os resultados denotam o predomínio do Afeto de insegurança em relação à escolha pela licenciatura e ao início do curso, motivado principalmente pelas opiniões de senso comum lançadas sobre quem escolhe a carreira docente, mas também do Afeto de satisfação quando

tratamos diretamente do espaço que tiveram para refletir sobre suas emoções ao longo da graduação e como perpetuam isto em suas práticas docentes. Os dados também levam ao entendimento da relevância da Prática Exploratória na formação de professores e como ela nos possibilitou enxergar e acolher nossas emoções, de forma a utilizá-las como força propulsora no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave

Emoções; Afeto; Prática Exploratória; Sistema de Avaliatividade; Linguística Aplicada Indisciplinar; Formação Docente.

Abstract

Lucas, Atos Edwin Pereira Da Silva. Nóbrega, Adriana (Advisor) Miller, Inés Kayon de (Co-advisor). **“We are destined to be emotional”: A reflection on emotions in teacher education.** Rio de Janeiro, 2024, 146p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Urged to reflect on the role of emotions in teacher education, in this research, I investigate how three teachers at the beginning of their professional journeys, members of the same reflection group as me, the Emotional Literates, discursively reconstruct and understand the emotions that permeated their initial teacher educations process and permeate their teaching practice. Because we graduated together and, therefore, accompanied each other during this process, I also analyze my personal affects, based on the joint experiences of the reflection group. To do this, I use a diverse theoretical framework, using the theoretical concepts of Contemporary Applied Linguistics in its non-disciplinary perspective (Moita Lopes, 2006; 2013; Miller, 2013), with support from the studies of emotions (Zembylas, 2003; 2015; Le Breton, 2009; Rezende and Coelho, 2010; Palmer, 2012) and the evaluative system, focusing on the attitude subsystem and the affect domain (Martin & White, 2005; Nobrega, 2009; Nobrega, Griffo, Alves, 2022; Vian Jr., 2009). By collaboratively constructing understandings about our affects, I assume an exploratory stance inspired by the reflective-theoretical framework of Exploratory Practice as a guide for the investigation (Miller et al., 2008; Allwright, Hanks, 2009), aligned with the practitioner research paradigm (Allwright; Hanks, 2009). The data analyzed in the research were constructed during exploratory Conversations (Miller, 2001; Maciel, 2021) carried out with participant-collaborators, recorded and transcribed taking into account data transcription conventions based on Conversation Analysis studies (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), with the incorporation of symbols proposed by Schiffrin (1987) and Tannen (1989). The results denote the predominance of the feeling of insecurity in relation to the choice of the degree at the beginning of the course, motivated mainly by common sense opinions expressed about those who choose the teaching career, but

also the feeling of satisfaction about being able to reflect on our emotions throughout our initial teacher education process and novice teaching practices. The data also leads to an understanding of the relevance of Exploratory Practice in teacher education, more specifically about how it enabled us to perceive and embrace our emotions, in order to use them as a driving force in our teaching-learning process.

Keywords

Emotions; Affection; Exploratory Practice; Evaluation system; Indisciplinary Applied Linguistics; Teacher Ttraining.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. ARCABOUÇO TEÓRICO.....	20
2.1 A Linguística aplicada contemporânea enquanto caminho para se pensar as emoções.....	20
2.2 A Prática Exploratória e as Conversas Exploratórias.....	27
2.2.1 A Prática Exploratória.....	29
2.2.2 As Conversas Exploratórias.....	32
2.3 O Estudo das Emoções: Da Formação à Prática Docente.....	35
2.3.1 Adentrando o campo das Emoções.....	36
2.3.2 Da formação à prática: qual o espaço para as emoções do professor?.....	38
2.4 O Sistema de Avaliatividade e o Domínio do Afeto.....	44
2.4.1 A Linguística Sistêmico-Funcional.....	44
2.4.2 O Sistema de Avaliatividade.....	46
2.4.2 O Afeto.....	50
3. ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	54
3.1 Paradigma da Pesquisa	54
3.2 O Contexto da Pesquisa.....	56
3.2.1 O início de tudo.....	56
3.2.2 Os Letrados Emocionados.....	58
3.3 A geração de dados.....	60
3.4 Transcrição de dados e procedimentos de análise	62
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS CONVERSAS.....	65
4.1 Giovane – “Eu sei que ali teve um espaço de escuta, de emoção”	65
4.2 Vitor - “Fui percebendo que a emoção tinha um lugar”	79
4.3 Isadora - “Estamos fadados a ser emocionados”	93
5. ENTENDIMENTOS MOMENTÂNEOS.....	107
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
7. ANEXOS.....	119
Anexo 1 – Parecer do Projeto Aprovado.....	119
Anexo 2 – Termo de consentimento livre e Esclarecido (TCLE)....	120
Anexo 3 – Transcrição integral da Conversa com Giovane.....	124

Anexo 4 – Transcrição integral da Conversa com Vitor.....	131
Anexo 5 – Transcrição integral da Conversa com Isadora	139

Lista de figuras

Figura 1	Os três estratos da linguagem (Vian Jr. 2010)	45
Figura 2	Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005)	47
Figura 3	Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude (Martin & White, 2005).....	48
Figura 4	Julgamento e Apreciação como Afeto institucionalizado (Vian Jr. 2009)	49
Figura 5	O subsistema da Atitude (Almeida, 2010)	50
Figura 6	Tipos de Afeto (Almeida, 2010).....	52

Convenções de transcrição ¹

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	fala em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra<	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[	início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

¹ Convenções de Transcrição adaptadas de Schifffrin (1987) e Tannen (1989).

1. Introdução

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.
- Rubem Alves

Esta dissertação é sobre afeto, o afeto ação que norteou todo o processo de formação de professores, meu e de meus amigos, participantes-colaboradores desta pesquisa. Mas não é da formação de professores que ela começa, vem de muito antes, do movimento constante de afetar-se. Ela parte do desejo, da vontade de ser. Parte das emoções de infância, das amizades, do amor familiar que nos impulsionou. Parte do lugar para onde sentimos que sempre podemos voltar, mas que nos impulsiona a ir cada vez mais longe.

Descobri a pesquisa em educação antes do desejo pela docência, ainda na escola, quando não sabia o que ou quem gostaria de me tornar, muito menos imaginava que me tornaria um professor-pesquisador (Allwright, 2006; Miller et al., 2008) das emoções, algo que, analisando hoje, sempre estive no meu caminho. O olhar para as emoções sempre esteve presente e acredito que o caminho até aqui foi inevitável.

Quando, no final do Ensino Médio, decidi me tornar professor, muitas pessoas tentaram me afastar dessa ideia. Diziam que, com meu potencial, poderia seguir por caminhos e profissões "muito melhores e mais valorizadas". Melhores eu não sei, mas valorizadas, infelizmente, preciso concordar. Como alguém emocionado, não posso dizer que estes comentários não tiveram influência alguma sobre mim, pois me geraram receio do futuro e das escolhas que fiz, mas hoje percebo ter sido uma escolha acertada, talvez não para estas pessoas, mas para mim.

Lembro da sensação de conquistar uma bolsa integral para cursar a Licenciatura em Letras na PUC Rio, do frio na barriga, da sede pelo futuro que me aguardava. Lembro também do primeiro dia na Universidade, junto com minha mãe, do momento de fazer a matrícula, da alegria que saltava dos olhos dela e abraçava todos os meus sonhos projetados naquele lugar que, ainda hoje é como casa para mim, e talvez, por sorte minha, nunca deixe de ser.

Já na graduação, procurei agarrar todas as oportunidades que pude. Pesquisei, atuei em sala de aula, fiz projetos, me surpreendi positiva e negativamente com muitas coisas que planejei e descobri um mundo de possibilidades. Fiz amigos que compartilharam toda essa trajetória comigo, os muitos afetos positivos e negativos que construíram o caminho até aqui. Foi dessa amizade e dessa troca constante que surgiu os Letrados Emocionados, um grupo de reflexão formado por mim e meus amigos e participantes-colaboradores desta pesquisa, Giovane, Vitor e Isadora, orientado pelas professoras Adriana Nóbrega e Inés Miller, também, nesta ordem, orientadora e coorientadora desta pesquisa.

A partir dos Letrados Emocionados eu pude refletir ainda mais sobre meu processo de formação e todas as emoções que o atravessavam. Tudo isso me fez chegar até esta pesquisa, de forma que, com o aproximar do fim da graduação, sentia a necessidade de continuar na busca por entendimentos acerca de tudo que tinha vivenciado como licenciando e como professor. Portanto, sabia qual seria o próximo passo: O ingresso no mestrado, a oportunidade de seguir refletindo e pesquisando as emoções na formação de professores, tendo como ponto de partida o grupo de entendimentos do qual fiz parte, o Letrados Emocionados.

Após ingressar no mestrado, comecei a buscar um caminho que conjugasse tudo que eu estava experienciando academicamente ao meu interesse de pesquisa. Enquanto cursava as disciplinas, junto a minha orientadora e coorientadora, fui apurando o tema que havia escolhido pesquisar. Foi então que surgiu a ideia de convidar os outros três Letrados Emocionados para serem participantes-colaboradores do meu trabalho, que naquele ponto, era apenas uma ideia, um rascunho imaginário e afetivo do que veio a se tornar.

Após aceitos os convites, parti para a estruturação da pesquisa e tudo o que somaria para a execução dela. A partir disso, foram surgindo mais ideias, capítulos e aportes teóricos e metodológicos que se somam para a materialização deste

trabalho e de todo o afeto colocado nele, não apenas por mim, mas também por minhas orientadoras, Vitor, Giovane e Isadora, companheiros letrados emocionados que dividem a jornada comigo e que, através de nossas conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021), tiveram a coragem e o acolhimento necessários para compartilhar suas experiências e emoções envoltas no que é escolher, se formar e atuar como professor.

Por intermédio das leituras, discussões e reflexões, que se desdobraram em capítulos nesta dissertação, entendo que esta pesquisa se dedica a refletir sobre o papel das emoções na formação docente, investigando como três professores no início de suas caminhadas profissionais, integrantes do mesmo grupo de reflexão que eu, os Letrados Emocionados, reconstróem discursivamente e entendem as emoções que perpassaram suas formações e atravessam sua prática docente. Este objetivo principal se desdobra em quatro objetivos secundários, são eles:

- (i) Entender como se deu a escolha dos participantes-colaboradores por cursar a licenciatura e quais emoções acompanham esta escolha.
- (ii) Observar como o espaço para as emoções durante a formação de professores é reconstruído pelos participantes-colaboradores e se desdobra em sua sala de aula atual.
- (iii) Analisar de que modo as emoções são construídas discursivamente por professores que, durante sua formação, tiveram espaço para falar de seus afetos.
- (iv) Analisar como os elementos avaliativos colaboram para a construção discursiva das emoções dos participantes.

Para além dos objetivos traçados, neste capítulo introdutório, busco contextualizar o leitor sobre parte da minha trajetória acadêmica, profissional e afetiva que motivaram este estudo quando eu ainda nem imaginava que ela viria a existir. A partir do segundo capítulo, para um tom de cunho teórico-metodológico, elaborando com clareza tudo o que constitui esta pesquisa e os entendimentos erados nela.

No capítulo 2, procuro contextualizar o arcabouço teórico da pesquisa, tendo como ponto de partida a Linguística Aplicada Contemporânea em sua vertente indisciplinar (Moita Lopes, 2006; 2013; Miller, 2013), que acaba por nortear todas

as outras referências teóricas adotadas na dissertação. Os estudos em Linguística Aplicada Contemporânea voltados para a formação de professores têm desempenhado um papel fundamental na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem (Kleiman, 2001). Por meio de uma abordagem indisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2013), tais estudos investigam não apenas as práticas pedagógicas em si, mas também os contextos sociais, culturais e emocionais que influenciam a atuação dos educadores.

Ao analisar as diversas dimensões envolvidas na formação de professores, desde os aspectos linguísticos até as questões de identidade e poder, a Linguística Aplicada em seu viés contemporâneo e crítico contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas. Aqui, me direciono ao contexto das emoções dentro da formação de professores, visto que desempenham um papel crucial em sua prática pedagógica. Apesar do reconhecimento crescente da importância das emoções na formação docente (Zembylas, 2003), ainda enfrentamos desafios significativos para sua integração efetiva nos programas de formação, já que abordagens técnicas e cognitivas tendem a ser mais valorizadas em detrimento do desenvolvimento socioemocional dos educadores.

A abordagem indisciplinar proposta por Moita Lopes (2006; 2013) oferece valiosas reflexões para se pensar o papel das emoções na formação de professores. Ao integrar perspectivas socioculturais, linguísticas e educacionais, podemos reconhecer as emoções como elementos essenciais à prática docente e do desenvolvimento profissional dos educadores. Através das conversas exploratórias realizadas na pesquisa, também passo como a reflexão crítica sobre as próprias experiências emocionais, o diálogo entre alunos e professores e a criação de espaços seguros para discutir as emoções no contexto acadêmico no qual nos formamos como docentes podem contribuir para um desenvolvimento mais completo e humano dos futuros professores e pesquisadores.

Dando continuidade ao capítulo, trago os conhecimentos e preceitos da Prática Exploratória (Miller et al., 2008; Allwright, Hanks, 2009), o que inclui o conceito de conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021), com todo seu viés reflexivo-teórico aos quais me alinho não somente nesta investigação, como também em minha prática docente, tudo alinhado ao paradigma da pesquisa do praticante (Allwright; Hanks, 2009).

Nesse capítulo também trato de forma teórica e embasada sobre os estudos das Emoções (Zembylas, 2003; 2015; Le Breton, 2009; Rezende e Coelho, 2010; Palmer, 2012), arcabouço teórico de extrema importância no qual me apoio para trazer entendimentos acerca dos objetivos da pesquisa. Também apresento o sistema de Avaliatividade, com enfoque no seu Subsistema Atitude e no domínio do Afeto² (Martin & White, 2005; Nobrega, 2009; Nobrega, Griffo, Alves, 2022; Vian Jr., 2009), muito importante na análise das conversas exploratórias realizadas junto aos participantes-colaboradores da dissertação.

No capítulo 3, adentro as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa. Início traçando o paradigma da pesquisa e contextualizando de forma mais aprofundada algumas das experiências que motivaram a realização da mesma e a escolha dos meus amigos Letrados Emocionados como participantes-colaboradores. Após a contextualização, apresento Vitor, Giovane e Isadora a partir da minha óptica como amigo, pesquisador e colega de profissão dos três.

Em seguida, parto para os entendimentos que norteiam a geração dos dados do estudo, o que inclui a escolha por realização de conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021), da modalidade em que elas se realizaram e das perguntas orientadoras, escolhidas em prol dos objetivos de pesquisa. É neste capítulo que também apresento a metodologia escolhida para análise e transcrição dos dados, utilizando as convenções de transcrição de dados que tem por base os estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), com a incorporação de símbolos propostos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989) e os conhecimentos sobre Prática Exploratória (Allwright; Hanks, 2009; Miller et al, 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020), Emoções (Barcelos, 2013; Zembylas, 2004) e Sistema de Avaliatividade (Martin, 2003; Martin; White, 2005; Nóbrega, 2009) já apresentados no capítulo de exposição do arcabouço teórico.

No capítulo 4, concentro-me na análise e discussão das conversas exploratórias realizadas com os participantes-colaboradores da pesquisa. Escolho focar individualmente em cada uma das conversas, levando em conta as individualidades e especificidades de cada um dos Letrados Emocionados e de suas

² Nesta dissertação, adotei o termo Afeto, com inicial maiúscula, para demarcar o uso referente à categoria Afeto do Sistema de Avaliatividade. O mesmo padrão foi utilizado para o termo Julgamento enquanto categoria.

experiências desde a escolha pela licenciatura e sua atuação em sala de aula, já formados como professores.

Por fim, no capítulo 5, discorro sobre os entendimentos momentâneos da pesquisa a partir das análises das conversas exploratórias, apontando e refletindo sobre algumas das similaridades e diferenças de experiências entre os participantes-colaboradores, além dos entendimentos traçados frente ao arcabouço teórico e objetivos propostos.

Desejo que as experiências e emoções dos Letrados Emocionados lhe proporcione uma leitura prazerosa, proveitosa e afetiva deste trabalho, caro/a leitor/a.

2. Arcabouço Teórico-Metodológico

2.1 A Linguística Aplicada Contemporânea enquanto caminho para se pensar as emoções

De acordo com os objetivos e motivações traçados nesta pesquisa - refletir sobre o papel das emoções na formação e, conseqüentemente, na posterior prática docente -, alinho-me ao campo de investigação da Linguística Aplicada Contemporânea, que se manifesta como indisciplinar/transdisciplinar (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006) através de um plano “ético de renovação ou de reinvenção de nossa existência.” (Moita Lopes, 2006, p. 89). A Linguística tradicional pode tratar de suas investigações entendendo os sujeitos como homogêneos e deixando de lado seus respectivos contextos socioculturais. Esta corrente coloca os sujeitos da pesquisa como “úteis apenas no fornecimento de dados cuja interpretação seria de total responsabilidade do cientista, o único detentor do conhecimento válido, reconhecido” (Vieira, 2009, p.32).

Esta visão mais tradicional da Linguística me traz uma dúvida ao pensar o meu papel enquanto professor-pesquisador: Qual a utilidade de uma teoria sem que haja aplicação prática para os sujeitos em seu cotidiano? Este questionamento me coloca defronte a algo que não busco expressar nesta investigação, que é “saber por saber”. Concordando com Rojo (2006)

Já não se busca mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, (...). A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.

Rompendo com a lógica pouco participativa e descontextualizada, a Linguística Aplicada (doravante, LA) indisciplinar e transdisciplinar concede ao objeto de estudo e aos participantes-colaboradores um espaço de fala e de escuta atentas em seu processo reflexivo. Isto acontece por ela deixar de lado lentes de homogeneização, só possíveis porque sua sóciohistória e corpo são apagados

(Moita Lopes, 2006), e por tratar de uma investigação que se fundamenta no contexto no qual é aplicada. Assim, ela leva em conta não apenas a forma, mas também o lugar em que as pessoas vivem e agem (Moita Lopes, 2006), no caso deste estudo, os ambientes de formação e prática docente.

Em relação à transdisciplinaridade da Linguística Aplicada Contemporânea, destaco sua importância para o entendimento de questões complexas, já que ela vai além das disciplinas na busca pela compreensão do que está sendo investigado. A mesma seria como um estágio final de uma visão científica, que começa com a disciplinaridade, caminha para a multidisciplinaridade, parte para a interdisciplinaridade, e, finalmente para a transdisciplinaridade (Leffa, 2006). O caráter transdisciplinar abre margem ao atravessamento de diversas disciplinas e áreas de conhecimento, que nos levam ao melhor entendimento do que está sendo estudado e aprofundado a partir do viés Linguístico.

Assumo tal perspectiva linguística por me colocar, enquanto professor-pesquisador em busca de entendimentos, com uma lente direcionada para o “ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 27) nos quais incluo as emoções de forma a abarcar distintas vozes. Além, disso, destacando o caráter transgressivo trazido por Pennycook (200, p.82), busco “transgredir as fronteiras do pensamento e da ação tradicionais” no campo de pesquisa em educação e emoções, visando, dentro do âmbito educacional

não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. (Moita Lopes, 2006, p. 27)

O interesse por emoções na Linguística Aplicada, tema desta pesquisa, e nos estudos linguísticos em geral, principalmente no que tange à formação e prática docentes, é algo recente, tendo em vista que, no geral, as emoções ocupavam um papel secundário e distante dos debates acerca de crença e identidade (Barcelos, 2013). Entendendo que identidades, crenças e emoções formam um construto, destaco que, aqui, me focarei nas emoções e suas manifestações, de forma que estas assumem o papel de norteadoras da pesquisa, regendo todo o resto. Sobre o lugar das emoções, na contramão do que as colocam como secundárias, além de destacar

o construto feito juntamente às crenças e identidades, Ana Maria Barcelos afirma que “as emoções são ativas, interativas, processuais e construídas cultural e discursivamente” (Barcelos, 2013, p.177).

Com base nas pontuações de Barcelos, aqui, decido focar meu olhar, através da lente da Linguística Aplicada, para as emoções, mas atravessado pelas crenças e identidades dos participantes-colaboradores da pesquisa, tendo em vista a correlação e dinamismo estabelecido entre os três.

Ao ter o entendimento de que a linguagem não apenas constrói emoções, como também possui parte na modulação destas, ou seja, na variação de sua intensidade e amplitude, temos que a análise da colocação dos afetos em discursos, aqui expostos nas conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021), necessitam de uma perspectiva analítica que leve em conta tanto os aspectos linguísticos quanto os contextos culturais e sociais nos quais estas experiências relatadas ocorreram. Através da manifestação indisciplinar/transdisciplinar da Linguística Aplicada Contemporânea, espero ser possível uma sondagem mais profunda das forças culturais e sociais da expressão das emoções na linguagem, de forma a acessar, nas conversas exploratórias com os participantes-colaboradores, a “subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (Moita Lopes, 2013, p. 17).

Manifesto o uso de tal aporte teórico devido ao papel questionador que busco no pensar acerca da afetividade e nas percepções sobre o processo acadêmico e profissional envoltos na formação de professores. Dessa forma, utilizo esta teoria em meu arcabouço teórico de pesquisa para “refletir sobre situações reais de uso da linguagem para ser capaz de não apenas teorizar sobre a vida social, mas também problematizá-la, buscando compreender a sua complexidade” (Araujo, 2014, p. 57). É através desta reflexão consciente e contextualizada que pretendo compreender a complexidade envolta no pensar das emoções na formação e prática de professores.

A Linguística Aplicada Contemporânea tem, entre seus objetivos, a estimulação dos entendimentos, através da linguagem, de questionamentos e problemas que atravessam a sociedade, como no caso do que é pesquisado aqui. Além disso, destaco o fato de se tratar de um estudo que tem fundamento em minhas

elaborações constantes sobre meu próprio campo de atuação – a docência - (Pennycook, 2001, apud Moita Lopes, 2006) e outras questões envoltas no processo formativo de professores.

Dentro da perspectiva crítica trazida por Pennycook (2001; 2006) para a Linguística Aplicada Contemporânea, me alinho especialmente às noções de transgressão e interdisciplinaridade, que o autor destaca com o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e o porquê. Objetivo ao qual me alinho nesta investigação, tendo em vista o reflexionar assumido por mim enquanto professor-pesquisador e pelos participantes-colaboradores da pesquisa, que foram convidados devido aos seus respectivos contextos de atravessamento de fronteiras acadêmicas para trazer a temática das emoções para seu processo formativo, o que rompe com o método comumente adotado nos cursos de licenciatura, que insiste em ignorar ou encolher o papel dos sentimentos na formação.

Aqui, busco utilizar uma vertente contemporânea da LA, que a coloca como “lugar de ensaio da esperança” (Moita Lopes, 2006, p. 104). Na tentativa da derrubada de muros que separam a prática da teoria, tendo em vista que me proponho a construir uma pesquisa que não de dissocie a formação da prática docente ou a academia do espaço escolar, mas que encontre nas emoções dos professores, que perpassam todos os espaços, entendimentos e caminhos para a construção de uma educação que leve em conta o afeto como potencializador da sala de aula.

Também destaco, dentro da perspectiva linguística e social, minha posição enquanto professor-pesquisador (Miller, 2013) e a voz ativa dos professores participantes-colaboradores desta, tendo em vista a necessidade de nós, professores, falarmos por nós mesmos de forma reflexiva em pesquisas do campo educacional. Como bem ilustrado por Carvalho (2021, p.35),

Não é possível que os professores permaneçam ao largo dos caminhos da pesquisa reflexiva que eles deveriam autorar; por isso me recuso a aceitar o conhecimento acadêmico que se torna um fim em si mesmo encarcerado pelas ideologias hegemônicas que o distribuem de forma desigual, de preferência entre os seus pares nessas mesmas universidades. E como refúgio deste modus operandi de se fazer ciência, encontro na LAC um campo necessário onde situamos os sujeitos em um modo de fazer

pesquisa possível sem negar a nossa própria política e muito menos sem fingir uma neutralidade improvável.

Na Linguística Aplicada, em sua abordagem contemporânea e indisciplinar (Moita Lopes, 2006), as emoções podem ser entendidas como um construto social sendo frequentemente geradas e mudadas, o que afirma seu caráter ativo. Como posto por Miller (2013, p.113): “se faz imprescindível investir mais na pesquisa sobre emoção na área da educação, fazendo articulações teóricas com estudos sobre identidades profissionais e pessoais e com estudos que investiguem as emoções dos professores”.

Nessa direção, por estar ancorado na concepção de Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), por se tratar de um “campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados” (Fabrício, 2006, p.47), como denotado no início deste capítulo, tendo em vista a importância dada às subjetividades e contextos dos participantes-colaboradores desta pesquisa, este estudo se debruça sobre a importância de se falar em/sobre sentimentos durante o curso de licenciatura, possibilitando, assim, trocas e ponderações a todos os agentes envolvidos nesse processo contínuo e constante, que vai da formação até a prática docente destes profissionais. Vale ressaltar que, dentre as emoções trazidas pelos participantes-colaboradores, também estou lidando com suas angústias e sofrimentos em relação a prática docente, entendendo que

há os que sofrem em sala de aula e fora dela, por perceberem que a qualidade de vida em sala de aula não é [ou não parece ser, para o professor] satisfatória [,] [e] [s]ofrem aqueles professores que percebem que seu trabalho pedagógico não está satisfazendo as necessidades de seus alunos [ou as suas próprias necessidades enquanto educador] (Miller, 2013, p. 113).

Dessa forma, destaco que, amparado teoricamente na Linguística Aplicada contemporânea, ou seja, levando em conta suas especificidades e contextos, os participantes-colaboradores desta pesquisa tiveram espaço para falar sobre afetos positivos e negativos de forma segura e honesta durante as conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021), objetivando a exposição da diversidade de facetas emocionais que o processo de formação e a subsequente prática pedagógica podem proporcionar aos indivíduos. Assumo tal posição por acreditar que pesquisas sobre emoções de professores e licenciandos que levem em conta sua própria voz sejam

necessárias e indispensáveis para que se construa uma prática pedagógica que de fato leve em conta existência do professor para além de um mero transmissor de conteúdo, como é habitualmente caracterizado.

A partir dessa perspectiva do participante-colaborador e seu papel e voz ativos na pesquisa e da significância do profissional docente em si, Allwright (2006) pontua que a Linguística Aplicada passou por transformações

de uma postura prescritiva [passou a ter] uma postura descritiva,
a caminho da busca pelo entendimento;
de visões simplificadoras [caminhou] em direção ao
reconhecimento da complexidade;
da busca de resoluções generalizantes [passou a olhar] para
problemas gerais no estudo de situações locais e idiossincráticas;
e
do entendimento dos acadêmicos como produtores de
conhecimentos [mudou de perspectiva, o que a levou] à aceitação
dos praticantes como agentes de teorizações sobre suas próprias
práticas profissionais
(Allwright, 2006, p. 14-15).

Tais transformações, adquiridas através de questionamentos e investigações feitas por linguistas ao longo dos anos, nos remontam à Linguística Aplicada Contemporânea explicitada no início deste capítulo, que abre caminho para que os professores sejam vistos como praticantes e agentes. Nesta pesquisa, os professores participantes são também colaboradores na busca por entendimentos, o que, segundo Miller (2013) envolve uma reflexividade de mão dupla, entre pesquisador e os envolvidos na pesquisa. Baseada em Sarangi (2012), a autora nos traz que, ao encarar a colaboração como uma condição indispensável na contemporaneidade, entende-se que as questões que surgem precisam ser abordadas justamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar, neste caso, os docentes.

A minha amizade e o compartilhamento de experiências profissionais e de vida com os participantes-colaboradores desta investigação também é um tópico indispensável para a justificativa de escolha de uma abordagem que não apenas leva em conta seus contextos, mas também suas vozes ativas. Enxergo nesta pesquisa um trabalho coletivo de busca por entendimentos e desenvolvimento para a formação e prática docente, não somente a minha, ou a dos meus amigos que têm sua voz aqui, mas de todos os professores e licenciandos que sentem a necessidade de falar sobre suas emoções em relação à prática e formação docente, pois

[é] no horizonte da pesquisa e da reflexão profissional, quando o foco está na geração de oportunidades para aprofundar os entendimentos, que os professores vivenciam processos de ‘desenvolvimento’ profissional (Miller, 2013, p. 108).

Ao assumir uma posição autorreflexiva da Linguística Aplicada, por estar “[e]m busca de envolvimento autêntico dos indivíduos em processos de pesquisa reflexiva e inclusiva” (Miller, 2013, p. 111), destaco o paradigma da pesquisa do praticante (Miller, 2013), em que:

buscam-se maneiras de trabalhar em grupos com pessoas que desenvolvem diversas atividades (...), envolvendo-as na reflexão sobre suas questões, com a consequente conscientização a respeito do cotidiano. No âmbito da LA, surgiu a prática exploratória, desenvolvida por autores como Allwright (2000-2012), Miller et alii (2008, 2009), Allwright e Hanks (2009), Moraes Bezerra (2007), Santiago (2009), Sette (2006), dentre outros, que, por sua vez, se recusam a prometer a melhora da “qualidade de vida” em sala de aula ou fora dela (...). A prática exploratória promove a integração das pessoas (...) e de suas atividades na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula [ou] na (Miller, 2013, p. 111)

É sobre a Prática Exploratória, em sua interface com a Linguística Aplicada, e seu papel primordial no arcabouço teórico desta pesquisa, para que se construam entendimentos em torno das emoções na formação e prática docente, que tratarei no próximo capítulo. Tendo em vista seu caráter exploratório, que vai na contramão da busca por receitas que ditem a ação profissional ou o fazer científico em/sobre a sala de aula, assumindo o trabalho reflexivo sobre a prática docente ao trazer novos ares na reinvenção da vida em sala de aula e nos artifícios para a produção de conhecimento nelas (Miller, 2012).

2.2 A Prática Exploratória e as Conversas Exploratórias

A Prática Exploratória se apresenta como um caminho sustentável de fazer pesquisa, dando enfoque ao entendimento e reflexão das situações, o que é justamente o esperado nesta pesquisa através da análise das conversas exploratórias

(Miller, 2001; MACIEL, 2021) a serem realizadas. Me alinho ao viés de pesquisa proposto pela Prática Exploratória em encontro com o arquétipo da pesquisa do praticante (Allwright, 2003), onde o praticante nada mais é do que alguém com interesse na busca por entendimentos de um *puzzle* (questão provocativa) ou uma situação vivida, como neste, onde a pesquisa tem um viés autoetnográfico.

Reforçando o caráter instigante do qual a Prática Exploratória parte e já demonstrando o conceito de “questões-exploratórias”, que são as questões que mobilizam a busca por entendimentos na Prática Exploratória, Allwright e Bailey denotam que:

Para iniciar-se como um(a) professor(a) exploratório(a), você não precisa de uma nova proposta de ensino para experimentar nem de um problema educacional para resolver. Tudo de que precisa é uma questão-exploratória local – algo que já esteja acontecendo que simplesmente intrigue-a suficientemente para impeli-lo(a) a desejar entender melhor tal questão. (Dick Allwright e Kathleen Bailey, Focus On The Language Classroom: An Introduction To Classroom Research For Language Teacher)

O diálogo com a Prática Exploratória, a ser feito na análise das conversas exploratórias, estará ancorado em seus princípios ético-crítico-reflexivos e na relevância da Prática Exploratória na construção de uma prática pedagógica considerada libertadora através da formação de professores (Miller et al 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020).

Considerando a postura crítico-reflexiva, à qual os participantes dessa pesquisa tiveram contato ao longo de sua formação enquanto professores, a atividade docente pode ser entendida de outro modo, não mais aquela tradicional que colocava o professor como uma entidade superior e que sempre estava certa, mas sim como um ser em constante aprendizado. O estudo acerca de nossas próprias emoções, crenças e identidades faz parte do caminho para uma educação que prioriza o trabalho para entender a qualidade de vida (Miller et al., 2008).

Dessa forma, nas conversas exploratórias, não buscarei apenas entender as impressões desses alunos sobre sua prática pedagógica, mas também sobre seu processo de formação, como o contato com a Prática Exploratória e o trabalhar para entender deu lugar para as emoções durante sua formação na licenciatura e se perpetua na prática atual em sala de aula.

2.2.1 A Prática Exploratória

A primeira vez em que ouvi falar sobre a Prática Exploratória foi ainda durante meu primeiro semestre como aluno do curso de Licenciatura em Letras na PUC-Rio, em uma Oficina de Interação e Ensino destinada aos alunos da Licenciatura, mediada pelas professoras praticantes exploratórias Inés Miller e Adriana Nóbrega. De início, tudo parecia muito confuso e até mesmo utópico, muito distante da sala de aula e da prática pedagógica até então conhecidas por mim. Uma sala de aula sustentável e com foco na qualidade de vida para todos que a integram.

A qualidade de vida proposta pela Prática Exploratória é aquela que “nos convida a aprender ensinando-vivendo é aquela para a qual não se pode ignorar o que há de humano, social, na sala de aula...é feita de atenção cuidadosa ao que se vive em sala de aula” (Maciel, 2021, P. 85). E foi através do contato com um ensinar-vivendo que valorizava o social em sala de aula que, ao longo da minha formação pude compreender a Prática Exploratória não mais como algo confuso ou utópico, mas sim necessário para que se construa o cenário educacional acolhedor, inclusivo e de constante desenvolvimento no qual acredito, não apenas no ensino básico, mas também no ensino superior, como trato nesta pesquisa.

Todos os participantes das conversas exploratórias a serem realizadas nesta pesquisa tiveram, ao longo de seus quatro anos no curso de Licenciatura em Letras da PUC Rio, um contato direto e amplo com a Prática Exploratória através de disciplinas curriculares e Oficinas de Prática de Ensino. Além disso se caracterizam como Praticantes, que engloba discentes e docentes (Miller, 2001). Sendo assim, a conhecem e possuem suas opiniões sobre a Prática, além de saberem de forma direta qual o impacto dela na formação de professores e como isso dá margem para que eles enxerguem as emoções em seu processo enquanto praticantes de aprendizado (Allwright; Hanks, 2009), papel exercido enquanto alunos, que foram durante a graduação.

No excerto abaixo, de 2005, temos o depoimento de uma aluna de 15 anos que começava a se descobrir exploratória. O depoimento ilustra um pouco do que é ser exploratório e de como a Prática Exploratória visa fomentar conhecimento

entre alunos e professores, todos praticantes de igual valor na construção da aprendizagem.

Na primeira vez em que fui a um encontro de Prática Exploratória nós debatemos nossas questões. Foi muito interessante porque eu gostei de mostrar minhas opiniões. A sensação de estar no meio de um monte de professores é ótima! Nós pudemos dizer o que pensamos sobre nossas questões e eles ouviram a gente sem nos criticar; eles puderam nos entender e explorar nossas opiniões, respeitando essas opiniões acima de tudo. E os lanches no intervalo também foram ótimos! (Allwright, 2013, p.8)

Busco fundamento nos princípios ético-crítico-reflexivos propostos pela Prática Exploratória (Miller et al, 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020), tendo em vista o destaque para a importância de uma ação investigativa no ambiente de formação de Professores. Sendo assim, a Prática Exploratória busca entendimentos para o que acontece no ambiente em questão. Desse modo, professores e alunos são convidados a, juntos, desenvolverem um olhar atento para as questões ao seu redor. Assim, alguns princípios que orientam a maneira de pensar da Prática Exploratória são:

Priorizar a qualidade de vida.
Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
Envolver todos neste trabalho.
Trabalhar para a união de todos.
Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.
Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.
Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos. (Miller et al., 2008, p.147)

Como posto por Maciel (2021, p. 96):

Longe de se pretenderem etapas de um método (de pesquisa ou de ensino), o que esses princípios representam são a) a organização em palavras do que os praticantes exploratórios perceberam/refletiram/procuraram construir ao longo dos anos em suas práxis; b) o convite à construção de um olhar ético-inclusivo para as relações humanas que construímos nas salas de aula (ou em outros ambientes onde a Prática Exploratória inspire praticantes).

Ao destacar a importância de buscarmos entender e priorizar as qualidades das vidas dos participantes de um grupo, primeiro princípio, a Prática Exploratória

se mostra preocupada com o que os indivíduos sentem e pensam, não restringindo o espaço da sala de aula aos conteúdos programáticos. Ademais, a complexidade desse espaço pode ser percebida melhor ao destacarmos a concepção tridimensional da sala de aula (Nóbrega Kuschnir, 2003), “onde as dimensões social, afetiva e cognitiva convivem em harmonia, fazendo deste contexto uma unidade sistêmica” (Nóbrega Kuschnir, 2003, p. 47). Dessa forma, reconhecemos os vários fatores que estão em jogo dentro de uma sala de aula.

Para que o primeiro princípio seja perceptível em ação e as qualidades das vidas sejam de fato priorizadas, é preciso trabalhar para entender o que se passa naquele determinado contexto, seja ele acadêmico ou profissional. Assim, podemos relacionar o primeiro e o segundo princípios para que, de forma conjunta, eles possam se realizar e todos os membros daquele determinado contexto, com seus próprios receios, esperanças e afetos sintam-se contemplados e dispostos a trabalhar de forma conjunta e contínua.

Os princípios três, quatro e cinco propõem “um olhar para as conexões que são estabelecidas e fortalecidas à medida que se trabalha para entendimentos” (Maciel, 2021; P. 97). O que reforça a necessidade de que todos os indivíduos estejam envolvidos no trabalho (princípio 3), tendo em vista que participam de um mesmo contexto, e unidos (princípio 4) para que ocorra o respeito e o desenvolvimento mútuo as diferenças e a reflexão conjunta (princípio 5) (Maciel, 2021).

Os princípios seis e sete são importantes para que se construa uma Prática Exploratória sustentável, zelando para que o trabalhar para aprender esteja diretamente atrelado ao trabalhar para ensinar (princípio 6). E é através da perpetuação deste trabalhar para aprender-ensinar que somos capazes de tornar o entendimento e a integração um movimento contínuo entre todos os indivíduos pertencentes ao contexto.

É válido evidenciar que “os princípios não representam uma sequência ordenada de etapas a serem seguidas uma após a outra. Ao contrário, eles ocorrem de maneira integrada, formando o todo da Prática Exploratória” (Maciel, 2021, p. 98). A Prática Exploratória no segue um passo a passo, pelo contrário, ela está em constante movimento através das reflexões dos praticantes.

No que diz respeito à formação de professores, a Prática Exploratória não se propõe a ser uma metodologia a ser seguida em sala de aula, mas sim uma forma de estar em sala de aula – e fora dela também –, uma percepção atenta que os aprendizes podem construir juntos (Miller et al., 2008). Nessa direção, privilegia-se a reflexão da própria prática docente, debruçando-se sobre as emoções, visando ao autoconhecimento e a uma maneira de amenizar as frustrações que podem atravessar o processo pedagógico. Busca-se, “essencialmente, a qualidade de vida dentro e fora da sala de aula, focalizando a aceitação da diversidade cultural e a riqueza das relações interpessoais” (Barreto; Miller; Góes Monteiro, 2015, p.70).

A Prática Exploratória se dá através da construção mutável e contínua de entendimentos feita por alunos e professores, por isso é orientada por princípios em constante processo de reformulação pelos praticantes (Cerderá, 2015). Resumido por Allwright e Hanks (2009, p.257) da seguinte forma: “a PE não se desenvolveu. Pessoas a desenvolveram e a estão desenvolvendo – pessoas extraordinárias talvez, professoras, professores, e alunos, alunas, que inspiram uns aos outros a seguir”.

2.2.2 As Conversas Exploratórias

Para a geração dos dados desta pesquisa, optei pelo uso das conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021), pois acredito ser uma forma de criar uma atmosfera mais harmônica e confortável entre mim e os participantes, que não objetive apenas algo técnico para a pesquisa, mas que engaje os participantes na conversa e traga para dentro da pesquisa seu contexto social, cultural e pessoal (Rollemberg, 2008).

Além disso, a escolha pelas conversas exploratórias também atravessa minha identidade enquanto professor-pesquisador praticante exploratório, tendo em vista que as conversas exploratórias se alinham aos princípios da Prática Exploratória por se tratar de um trabalho “investigativo que é desenvolvido por praticantes – professores, alunos ou outros profissionais – em ambientes pedagógicos ou em outros contextos” (Miller, 2013, p. 319-320). O termo foi originado por membros pesquisadores praticantes do Grupo de Prática Exploratória, um conceito construindo a muitas mãos e em constante (re) elaboração, como prega e se desenvolveu a Prática Exploratória ao longo dos anos.

Em sua tese, Miller (2001), foi a primeira a utilizar esse conceito, utilizando o termo “conversa profissional crítica geradora de insights”, tendo justificado o uso da seguinte forma:

[...] estamos mais aptos para aprender a fazer sentido de nós mesmos e do mundo à nossa volta quando nos envolvemos em conversação (num sentido amplo do termo) com ‘outros’, onde ‘outros’ podem dar suporte a outras pessoas, aos nossos próprios eus ‘distanciados’, à nossa própria prática e teorias pessoais tácitas e também a objetos ou materiais sobre os quais é possível falar em um processo de fazer sentido (Miller, 2001, p. 12-13).

A autora se alinhou ao conceito de Conversa proposto por Bamberger e Schön (1995), que alega que:

[a] metáfora da “conversa” pode servir a um duplo propósito: pode (...) servir como uma forma de ver o curso evolutivo do trabalho de nossos participantes; ao mesmo tempo, pode servir como uma forma de criar um clima, um ambiente de pesquisa. (Bamberger; Schön, 1995 apud Miller, 2001, p. 12).

Anos após o primeiro termo, “Conversa Profissional Crítica Geradora de Insights”, ser cunhado por Miller (2001), Moraes Bezerra (2007), orientanda de Miller no Doutorado, trouxe em sua pesquisa o termo “Conversa Profissional”, que logo em seguida ressignificou para “Conversa Reflexiva”, devido ao caráter reflexivo do discurso pedagógico a ser realizado nas conversas:

(...) o discurso pedagógico – envolvendo a interação entre professores e alunos, entre professores e seus pares, entre professores e coordenadores/supervisores, entre consultores e professores, etc, buscando construir entendimento – seja entendido como discurso da reflexão e da conscientização profissional e como uma vertente do discurso em ambiente profissional ou discurso no trabalho, focando interações ao trabalhar como sugerem Drew e Heritage (1992). (Moraes Bezerra, 2007, p. 100).

Minha escolha pelas conversas exploratórias veio a partir do interesse em fazer com que os participantes da pesquisa se sentissem confortáveis, proporcionando “espaços discursivos onde se criam oportunidades para a coconstrução de um metadiscurso sobre o que acontece nas suas vidas em contextos profissionais” (Miller, 2010, p. 120), neste caso, o contexto da formação de professores. Meu objetivo é que, através das conversas exploratórias, os participantes da pesquisa se sintam confortáveis para falar sobre suas experiências

e o olhar para as emoções vivenciado durante o curso de Licenciatura e o reflexo dessas experiências em suas salas de aulas atuais, já como professores.

Nesse contexto, Nunes (2017, p.50) nos traz que as conversas exploratórias “sustentam o viés exploratório da PE a como metodologia de pesquisa que possibilita inserções híbridas, unindo diferentes teorias de diferentes áreas do conhecimento para um ‘melhor’ trabalho para entender”. O que traz de volta o princípio notador das conversas: “trabalhar para entender”; que espero realizar de forma conjunta com os participantes da pesquisa em nossas conversas exploratórias. Dias (2021) trata estas conversas como processo de reflexão sobre as questões que atravessam a sala de aula e outros contextos, neste caso, o contexto da formação de professores.

Alinhado a Assis (2021, p.30) entendo que:

“Seria difícil formular uma definição rígida e inflexível das conversas exploratórias em virtude de elas terem um caráter metamorfo, reconfigurando-se a cada vez que ocorrem, além de conceituações fechadas não serem uma característica da Prática Exploratória”.

Mas reafirmo sua legitimidade e me aproprio das conversas exploratórias neste trabalho tendo em vista a sustentabilidade do viés exploratório da Prática Exploratória que pretendo seguir como metodologia de pesquisa.

A escolha pelo uso das conversas exploratórias vai de encontro ao meu objetivo por não se basear em seguir um roteiro e o foco das conversas não estar nas perguntas, mas sim nas reflexões que serão geradas a partir delas e do contexto de interação entre os participantes e eu. Isso porque, pelo contexto autoetnográfico (outro referencial teórico a ser utilizado na pesquisa), não só faço parte do cotidiano dos participantes, como sou personagem de seus processos de identificação e reflexão sobre o papel das emoções no contexto da formação de professores.

Dessa forma, a Prática Exploratória, com seu alto teor reflexivo e o “trabalhar para entender”, me ajudará interpretar o conteúdo das conversas exploratórias a serem realizadas com os participantes da pesquisa, conversas abertas com o objetivo de garantir uma construção reflexiva e harmoniosa junto aos participantes, em que se sintam à vontade para falar sobre seus processos de

formação enquanto professores e as emoções, sobre as quais tratarei mais a fundo no próximo capítulo, que nortearam e caracterizaram estes momentos de formação.

2.3 O Estudo das Emoções: Da Formação à Prática Docente

Neste capítulo buscarei me aprofundar nas emoções dos professores em relação a sua formação e à prática docente. De início, considero o olhar para os sentimentos de licenciandos um movimento fundamental para pensarmos as práticas pedagógicas desses indivíduos, num processo crítico-reflexivo. Neste caso, cujo foco é no contexto de formação de professores, é possível notar que a construção dessas emoções carrega valiosos entendimentos sobre os fazeres pedagógicos de tais agentes sociais, dentro de suas realidades específicas.

Dessa maneira, considerando uma postura crítica de cunho reflexivo, a atividade docente pode ser entendida de outro modo, não mais daquele tradicional que colocava o professor como uma entidade superior e que sempre estava certa, mas sim como um ser em constante aprendizado. O estudo acerca de nossas próprias construções afetivas, crenças e identidades faz parte do caminho para uma educação que prioriza o trabalho para entender a qualidade de vida (Miller et al. 2008).

Nesse caminho, quando bell hooks (2020) nos traz uma nova visão sobre o amor e os demais afetos, ela reforça a importância do “falar sobre”, de expressarmos o que sentimos e de pensarmos por que sentimos. Segundo ela,

[p]recisamos falar de nossa vergonha e de nossa dor corajosamente para nos recuperarmos. Abordar o que nos feriu não é culpar os outros; contudo, isso permite que os indivíduos que foram e estão sendo machucados insistam no reconhecimento e na responsabilidade vindos de si próprios e dos que foram os agentes de seu sofrimento, assim como dos que o testemunharam. A confrontação construtiva ajuda em nossa cura. (hooks, 2020, p. 259)

A partir disso, junto aos participantes-colaboradores desta pesquisa, trilharei o “falar sobre” em direção às nossas experiências pessoais que denotem o papel das emoções em nosso processo de formação de professores. Para isso, tratarei da “dimensão micropolítica das emoções” (Rezende; Coelho, 2010, p. 7), no contexto

educacional (Nias, 1996; Zembylas, 2003, 2004, 2005) e de outros aspectos e cenários teóricos que atravessam o campo afetivo norteador desta pesquisa.

2.3.1 Adentrando o campo das Emoções

Com um olhar antropológico para as emoções, Claudia Rezende e Maria Claudia Coelho (2010) afirmam, na introdução do livro *Antropologia das emoções*, que:

A convicção de que os sentimentos têm uma natureza universal faz parte do senso comum ocidental, que os considera um aspecto da natureza humana marcado pelas ideias de "essência" – no sentido de uma universalidade invariável – e de "singularidade" – como algo que provém espontaneamente do íntimo de cada um. Fazer uma "antropologia das emoções" é colocar em xeque essas convicções, tratando-as como "representações" de uma dada sociedade. (Rezende; Coelho, 2010, p. 5)

Para as autoras, nossos entendimentos sobre emoções são construções socioculturais, rompendo com a noção de que os sentimentos seriam fruto de uma “essência universal”, onde as emoções são vistas como realidades psicobiológicas, instintiva e própria à espécie humana, e, portanto, compartilhadas de forma universal.

Este rompimento se inicia com as antropólogas norte-americanas Catherine Lutz e Lila Abu-Lughod, em sua publicação sobre o campo da antropologia das emoções, na qual, segundo Coelho e Rezende, as autoras mapearam as principais vertentes teóricas que tornaram as emoções um objeto de pesquisa, sugerindo a existência de três correntes: O essencialismo, o historicismo e o relativismo; e uma quarta em oposição: o contextualismo.

O essencialismo trata das emoções como “um substrato universal e natural, sendo, em seu núcleo, as mesmas por toda parte” (Rezende; Coelho, 2010, p. 39). Uma visão que traz as emoções como preexistentes ao convívio social, ou seja, engessando a forma como deveríamos lidar com as situações de forma generalista e ritualizada.

O historicismo e o relativismo apresentam oposição ao essencialismo, em que se acredita na construção cultural das emoções, a partir de ocorrências históricas e sociais, onde “o historicismo recorrerá a um escrutínio temporal, o relativismo se

valeria de comparações entre culturas contemporâneas entre si” (Rezende; Coelho, 2010, p. 40).

A partir deste pensamento e por refutarem a ideia de uma “essência universal”, ao tratarmos das emoções, as autoras se alinham a quarta abordagem proposta por Catherine Lutz e Lila Abu-Lughod, o contextualismo, que parte da insuficiência das outras propostas na tentativa de abarcar toda a complexidade das emoções, uma perspectiva que:

(...) procura situar os contextos sociais em que as emoções são expressas, com o intuito de mostrar que os discursos emotivos podem ser vistos como práticas que estruturam os próprios objetos de que falam (:9). A atenção ao discurso permite tratar as emoções como parte da interação social e, portanto, afeitas à imprevisibilidade das reações dos atores envolvidos, produzindo “uma visão mais complexa dos possíveis sentidos múltiplos, mutáveis e contestados de elocução e trocas emocionais” (:11). Assim, mais do que abordar a expressão da emoção como veículo de estados subjetivos internos, busca-se afirmá-la como “atos pragmáticos e desempenhos comunicativos” (:11), ou seja, como “uma forma de ação social que tem efeitos sobre o mundo, que são lidos de um modo culturalmente informado pela audiência da fala da emoção” (:12). Tal abordagem contextualista evidenciaria, portanto, a dimensão micropolítica das emoções, permitindo usá-las como via de acesso para a compreensão de relações de poder e desigualdades sociais (Abu-Lughod & Lutz, 1990, p. 9-12 apud Coelho; Rezende, 2011, p. 15-16)].

Dessa forma, para as pesquisadoras brasileiras “a emoção seria algo que existiria somente em contexto, emergindo da relação entre os interlocutores a ela sempre referida” (Rezende; Coelho, 2010, p. 40). Para elas, os sentimentos são fenômenos culturais e não generalistas. No entanto, “a expressão destes sentimentos é regida pelas regras sociais, nas quais se imbricam a linguagem verbal e corporal, que expressam as emoções, como os gestos e as palavras” (Carvalho, 2021, p. 53). Esse pressuposto da existência das emoções no contexto de interação social é o que nos leva à “micropolítica da emoção”, que trata da atribuição dos sentimentos em ter a

capacidade para dramatizar, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual. É assim, então, que as emoções surgem perpassadas por relações de poder, estruturas hierárquicas ou igualitárias, concepções de moralidade e demarcações de fronteiras entre os grupos sociais. (Rezende; Coelho, 2010, p. 40)

Entendendo o caráter social das emoções, Rezende e Coelho (2010) traçam que a amizade foi impulsionadora dos estudos antropológicos na área da micropolítica das emoções, até então preterida como interesse de pesquisa pela ambiguidade do termo, que estaria entre sentimento e relação (Nicácio, 2020):

[...] a amizade foi, durante muito tempo, pouco estudada pelas ciências sociais, pois era considerada uma relação muito subjetiva, voluntarista e pouco estruturada por regras sociais, contrastando assim com o domínio do parentesco, tema consagrado na antropologia. (Rezende; Coelho, 2010, p. 36)

A emoção da amizade é essencial nesta pesquisa, tendo em vista que os três participantes-colaboradores das conversas exploratórias e eu, além de colegas de licenciatura e profissão, nos tornamos grandes amigos no caminho da docência e da vida. Dessa forma, esta é uma emoção que perpassa grande parte das conversas a serem abordadas mais à frente. Aprofundando-se no tema, Rezende e Coelho colocam a amizade em posição de relação afetiva com “significados, normas e valores culturalmente definidos” (Rezende; Coelho, 2010, p. 38), de modo que “essa compreensão sobre a amizade permite que concebamos outras emoções, tais como “amor, admiração, solidão etc.”, como sendo duplamente subjetivas e sociais” (Nicácio, 2020, p.46)

Com isso, nas conversas a serem abordadas posteriormente nesta pesquisa, demarco a emoção da amizade, assim como a do medo, da admiração, do encorajamento e muitas outras que perpassam o processo de formação e prática docente e aparecem nas falas dos colaboradores deste estudo. Sendo assim, para um melhor entendimento, é preciso que nos aprofundemos em como as emoções se manifestam no contexto docente.

2.3.2 Da formação à prática: qual o espaço para as emoções do professor?

Buscando refletir acerca das questões emocionais no desenvolvimento de professores ao longo da licenciatura e, por consequência, em sala de aula, é fundamental, de início, destacar que a sala de aula é, por essência, um espaço de muita emoção. No entanto, diante de um sistema educacional que privilegia a mera transmissão de conteúdos e, consequentemente, sua memorização, olhar para o

nosso interior e para o exterior, tanto nas nossas expressões próprias, quanto no que nos cerca, é uma prática fundamental de resistência e de reexistência, mas não tão simples de ser posta em prática. Nesse sentido, Freire (2013) destaca a necessidade de rompermos com a separação entre seriedade docente e afetividade:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (Freire, [1996] 2013, p. 138)

Ao romper, mesmo que de forma pouco chamativa, com o que é esperado e imposto, estamos construindo novas maneiras de ensinar e de aprender e encontramos na afetividade esses novos caminhos dentro da docência sem deixar de lado a seriedade profissional esperada do professor.

Segundo Denzin, (2009, p.5) “[h]á alguns anos, dificilmente seria possível encontrar qualquer pesquisa sobre as emoções na educação e no ensino”, uma problemática gerada a partir da busca social por “estabelecer dicotomias claras entre pessoal/público, emoção/razão e questões quantitativas/qualitativas” (Denzin, 2009, p. 5). O que nos remete ao que foi posto por Freire (2013) em relação à falsa separação radical entre seriedade docente e afetividade, visto que nenhuma dicotomia é capaz de resumir ou podar o caráter crítico-reflexivo do processo educacional, que se revela através de diversas nuances e processos, inclusive emocionais.

Nesse sentido, entendemos que, na atualidade, no entanto, o lugar essencial das emoções em nosso cotidiano, incluindo o pedagógico, vem sendo cada vez mais explorado pelo meio acadêmico (Nóbrega, Griffó, 2022; Cortês, 2017; Nicácio, 2020), inclusive em pesquisas que possuem cunho autoetnográfico, como esta. Segundo Coelho e Rezende (2011, p. 15), as pesquisas em emoções nos possibilitam “apresentar uma visão mais completa daquilo que está em jogo para as pessoas em seu cotidiano”, como no caso desta pesquisa, em que estamos tratando do momento atual de professores e seu passado na licenciatura.

Ao entendermos as emoções como performances (Zembylas, 2004) em constante movimento, consideramos de alta complexidade o estudo sobre o que sentimos e sobre como exteriorizamos nossa afetividade (Nóbrega Kuschnir, 2003).

Assim, esta pesquisa não tem pretensão de definir e rotular o que os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sentem e pensam, mas sim de investigar a construção das emoções, como elas emergem no discursos, que significados criam e como se relacionam às práticas de professores no processo de formação de e em sua posterior prática docente, denotando por um viés investigativo às contínuas relações que são estabelecidas entre ensino-aprendizagem e afetividade (Barcelos, 2013; Zembylas, 2004).

Explorando de maneira mais aprofundada a dimensão afetiva, Nóbrega Kuschnir (2003) pontua a necessidade de o professor (re)conhecer as manifestações emocionais em sua sala de aula, passando a conhecer melhor seus alunos, também no aspecto emocional, o que possibilita uma interação diferenciada das relações coconstruídas no grupo. Nessa perspectiva, a autora entende o afeto como “um construto social que permeia e interage constantemente com as estruturas sociais e cognitivas do contexto escolar” (Nóbrega Kuschnir, 2003, p. 51), já que reconhecer os afetos positivos e negativos pode causar diferentes efeitos nos grupos sociais.

A complexidade do ensino e da profissão docente é constantemente depreciada socialmente, sendo percebida como uma atividade racional, com seu caráter emocional negligenciado (Schutz; Zembylas, 2009, p.4). Este infeliz fato não deveria ser uma realidade, tendo em vista o papel essencial das emoções na vida de professores e alunos, assim como para quaisquer outros indivíduos, no entanto, pela subestimação social feita em torno do ensino e o efeito disto na prática docente é preciso reforçar que as emoções são parte integrante e indissociável da educação e do que constitui um professor (Hargreaves, 2000).

Como denotado na seção anterior deste capítulo, no arcabouço teórico desta pesquisa, entendo as emoções como construtos socioculturais (Zembylas, 2004; Rezende; Coelho, 2010), uma vez que dependem do contexto em que estão sendo construídas, moldando-o e sendo moldadas por ele. Alinho-me, então, a Zembylas (2003, p.112), que coloca as emoções tanto no campo pessoal quanto no campo social, já que as mesmas

não são privadas ou universais e não são impulsos que simplesmente acontecem a sofredores passivos (visão aristotélica). Ao invés disso, as emoções são constituídas através da linguagem e se referem a uma vida social mais ampla. Essa visão desafia qualquer distinção nítida entre o domínio “privado”

(a preocupação existencialista e psicanalítica) e o domínio “público” (a preocupação estruturalista) (Zembylas, 2003, p. 110; Zembylas, 2005, p. 937; apud, Cortês, 2017, p.40)

Dessa maneira, entendo que as emoções de alunos e professores são construídas a partir do contexto em que esses agentes atuam e dos valores de suas comunidades e grupos sociais. São estes contextos e valores que busco abordar nas conversas exploratórias.

Ademais, Zembylas considera as emoções como práticas discursivas, onde

as palavras usadas para descrever emoções não são simplesmente nomes para “entidades emocionais”, situações preexistentes com características coerentes; pelo contrário, essas palavras são, em si, “ações ou práticas ideológicas” que servem a propósitos específicos no processo de criação e negociação da realidade (Zembylas, 2005, p. 937).

O autor compreende, portanto, que as emoções “não são estados internos, mas são sobre vida social; assim, as relações de poder são inerentes a conversas sobre emoção” (Zembylas, 2004, p. 187), visto que tais relações determinam o que, socialmente, pode ou não pode e quem pode e quem não pode ter determinados sentimentos, uma abordagem que “ênfatiza o papel que a linguagem e a cultura desempenham na constituição da experiência da emoção” (Zembylas, 2004, p.186). Aqui, junto aos participantes-colaboradores desta pesquisa, procuro entender não apenas o papel da afetividade no desenvolvimento de professores, como também o impacto de não poder falar sobre aspectos emocionais durante este processo pode ter na vida acadêmica e profissional destes professores.

Entendendo que as emoções funcionam como práticas discursivas, onde a expressão emocional é produtiva e faz com que os indivíduos sejam pessoas específicas no sentido social e cultural (Zembylas, 2005), também temos que estes sentimentos estão envoltos em complexas relações de poder (Zembylas, 2005), como denotado anteriormente sobre as relações de poder que são inerentes ao falarmos sobre sentimentos. Infelizmente, tais relações de poder e outros fatores transversais ao ambiente escolar podem impedir que professores se expressem sobre suas emoções na sala de aula e em outros ambientes integrantes do contexto escolar, como a sala dos professores. Sobre isso, Zembylas destaca os “regimes

emocionais” que acabam por nortear e, conseqüentemente, cercear a expressão emocional docente nos espaços educacionais a partir de

matrizes de regras emocionais segundo as quais a expressão emocional e a conduta do eu foram determinadas. Essas regras emocionais referem-se a uma linguagem específica, o território ético / emocional que elas mapeiam, os atributos da pessoa que identificam como tendo "valor" ou "significado", as armadilhas a serem evitadas e os objetivos a serem perseguidos. (Zembylas, 2004, p. 188)

Tendo em vista que “criticar os professores se tornou um esporte popular” (Palmer, 2012, p.19), a escolha pela licenciatura e o trabalho do professor são constantemente alvos de críticas e observações de indivíduos externos – familiares, amigos e outros - ou envolvidos no processo docente - coordenadores, pais e gestores educacionais. A partir disso, tem-se que as críticas e comentários tecidos em relação à formação e à prática docente acabam por despertar diversas emoções nos professores, o que pode os levar ao desenvolvimento de relações afetivas negativas que influenciam negativamente o bem-estar do professor em sala de aula e a satisfação com a escolha pela carreira docente. Em relação a essa discussão, Palmer coloca os professores na posição de

alvo fácil, já que são uma espécie tão comum e impotente para contra-atacar. Culpamos os professores por não serem capazes de curar os males da sociedade que ninguém sabe tratar; insistimos para que eles adotem instantaneamente qualquer que seja a mais recente “solução” e, no processo, desmoralizamos, e até mesmo paralisamos, aqueles que poderiam nos ajudar a encontrar o caminho (Palmer, 2012, p. 19)

Palmer aborda um ponto muito importante sobre o trabalho docente em sua obra, ao relatar ser impossível alcançarmos a qualidade educacional desejada socialmente “se continuarmos rebaixando e desanimando o recurso humano chamado professor, de quem tantas coisas dependem” (Palmer, 2012, p. 19; apud, Cortês, 2017, p.42). A afirmação do autor nos traz espaço para pensar sobre a (des)importância que estamos dando ao indivíduo que realiza o trabalho docente e as emoções do mesmo.

Ele defende que os professores sejam melhor remunerados, além de “libertados do assédio burocrático, ter um papel na governança acadêmica e ter à sua disposição os melhores métodos e materiais” (Palmer, 2012, p. 19; apud, Cortês,

2017, p.42). Depois, Palmer (2012) também traz o aspecto emocional, norteador desta pesquisa, ao estabelecer que, se não nutirmos a essência humana, nada será satisfatório para a transformação do cenário educacional.

Frente ao assédio burocrático apontado por Palmer (2012) pelo qual os professores passam e a realidade com a qual se deparam, na maioria das vezes muito distante do esperado, tendo em vista o sucateamento da educação, o que inclui as péssimas condições de trabalho, temos que os professores acabam por se sentir inaptos e frustrados para realizar as demandas esperadas do sistema educacional. Essa desmotivação atravessa a prática docente e também chega aos alunos de licenciatura – professores em formação –, que, em muitos momentos, podem se ver sem perspectivas de futuro na profissão escolhida, o que os leva, juntamente aos docentes que estão em sala de aula, a repensar a escolha pela docência através de um turbilhão de emoções a serem administradas em meio a prática de sala de aula.

Estas questões que atravessam a formação e a prática docente aparecem ilustradas nas conversas exploratórias a serem definidas e analisadas mais à frente. Nelas, o foco será refletir como a pressão feita em cima de licenciandos e professores sobre a realização de seu trabalho docente pode afetar diretamente na forma como esses indivíduos encaram a sala de aula e as emoções que surgem por e a partir dela.

É a partir de todos estes questionamentos emergentes das emoções integrantes do processo de formação e prática docente, e da necessidade de análise das conversas exploratórias realizadas com os participantes-colaboradores desta pesquisa, que chego a David Le Breton, que expressa: “[a]s emoções nascem de uma avaliação mais ou menos lúcida de um acontecimento presenciado por um ator provido de sensibilidade própria. Elas são pensamentos em ação dispostas num sistema de sentidos e de valores” (2019, p. 12). Tomando por base as avaliações expostas no discurso das conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021), trabalharei com a avaliação, através do sistema de Avaliatividade, dos acontecimentos vivenciados por mim e pelos três participantes-colaboradores. Através destas avaliações, buscarei enxergar o papel das emoções na formação docente dos participantes-colaboradores. Este tópico será aprofundado no capítulo a seguir.

2.4 O Sistema de Avaliatividade e o Domínio do Afeto

Através de uma abordagem com base na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday e Mathiessen, 2004) buscarei, com enfoque no Sistema de Avaliatividade, trazer paralelos e reflexões sobre como as emoções afetaram os professores entrevistados em seu processo de formação docente, considerando o olhar para as emoções de licenciandos um movimento fundamental para pensarmos as práticas pedagógicas desses indivíduos, num processo crítico-reflexivo.

O Sistema de Avaliatividade, que fornece o embasamento teórico para pensarmos sobre a relação entre linguagem e emoção, contribuirá para os entendimentos das múltiplas emoções vivenciadas pelos professores em seu período de formação, o que pode vir a colocar em dúvida até mesmo a escolha por cursar uma licenciatura. Dessa forma, os pontos de avaliação serão analisados nas conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021) feitas com os participantes da pesquisa, observando como Afetos, Julgamentos, Apreciações e Gradações são utilizados para a construção das emoções na formação docente.

2.4.1 A Linguística Sistêmico-Funcional

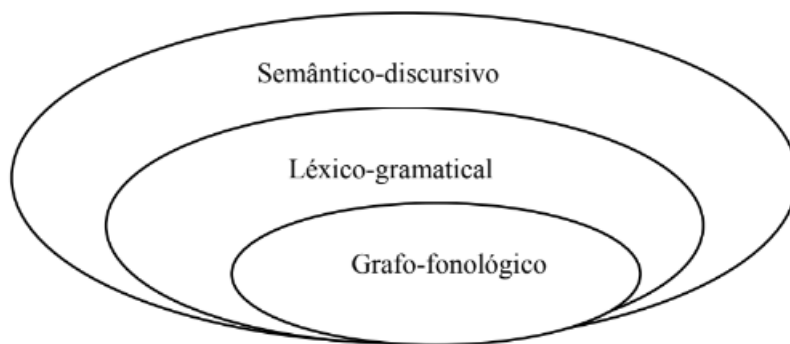
O desenvolvimento da Linguística Sistêmico-Funcional por Michael A. K. Halliday dá ao contexto um papel importante no entendimento de um texto, entendendo a língua como um sistema de significados atrelados ao seu uso social. A partir disso, ela é caracterizada como uma teoria sociossemiótica, já que estuda todas as formas nas quais a linguagem se apresenta (Halliday, 1989), o que é valioso nesta pesquisa, tendo em vista que o contexto vivenciado pelos participantes em seu processo de formação de professores é indispensável para que se gere reflexões acerca do papel das emoções. Acerca da relevância da relação entre linguagem e contexto, Halliday evidencia que

[q]uando as pessoas falam ou escrevem, produzem um texto, sendo este aquilo em que ouvintes e leitores se envolvem e aquilo que interpretam. O termo “texto” se refere a qualquer instância de uma língua, em qualquer meio, que faça sentido para alguém

que conhece esta língua; podemos caracterizar o texto como sendo a língua funcionando em contexto (cf. Halliday & Hasan, 1976: cap. 1; Halliday, 2010). A língua é, em primeira instância, um recurso para fazer sentido; assim, o texto é um processo de fazer sentido no contexto (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 3)

Halliday (1976) destaca que a descrição linguística deve estar baseada no uso que fazemos dela no desempenho de funções determinadas, dessa forma, a LSF entende a linguagem como um fenômeno social e não individual, configurada na criação de sentidos que se dá na interação social. A partir disso, entende-se que a forma que o sistema linguístico adota será marcada pelas funções sociais que a língua precisará desempenhar.

Na teoria Sistêmico-Funcional, “a linguagem é concebida com um sistema semiótico em três estratos: um de significados, um de fraseados e outro de letras/sons” (Vian Jr., 2010, p. 21). Assim, temos em primeiro plano o estrato grafo-fonológico (letras/sons); em segundo plano, o nível da oração, que é realizada pela léxico-gramática (fraseados) e, em terceiro plano, o semântico-discursivo (significados), localizado em um nível de abstração que está além da oração (Vian Jr., 2010, p.21). Vian Jr. elabora que, de acordo com a teoria sistêmico-funcional de Halliday, os estratos organizam-se da seguinte forma:



Estratos da linguagem
Imagem: Vian Jr. (2010, p. 21)

O Sistema de Avaliatividade, no qual me aprofundarei à frente, está localizado no estrato semântico e se realiza no estrato léxico-gramatical, de forma oral ou escrita, a depender da interação desenvolvida, pelo estrato Grafo-fonológico.

Halliday (1994) define a LSF como uma abordagem Sistêmica, Funcional, Social e Semiótica. Sistêmica ao tratar da linguagem como um conjunto de

escolhas, conscientes ou inconscientes, que o falante faz em seus enunciados. Funcional por ser concebida para averiguar como a língua é usada, analisando a realização da mesma junto aos significados (Halliday, 1994, p. 14). Além disso, Halliday não considera a linguagem como arbitrária, já que ela evolui para satisfazer as necessidades humanas.

A LSF também é social pelo entrelaçamento entre o código linguístico e a cultura dos falantes. O evento linguístico advém do contexto social e, segundo Halliday (1994, p. 32), “não se pode interpretar um texto no seu contexto de cultura sem uma visão geral da gramática por meio da qual ele é codificado”. Por fim, é semiótica pelo fato de interpretar a língua como “um sistema de significados acompanhados por formas por meio das quais os significados podem ser realizados”.

A partir deste arcabouço teórico, observarei as escolhas linguísticas feitas pelos participantes da pesquisa para veicular os significados no contexto das emoções que atravessam o processo da formação de professores. Para isso, utilizarei o Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005), no qual me aprofundarei no próximo tópico.

2.4.2 O Sistema de Avaliatividade

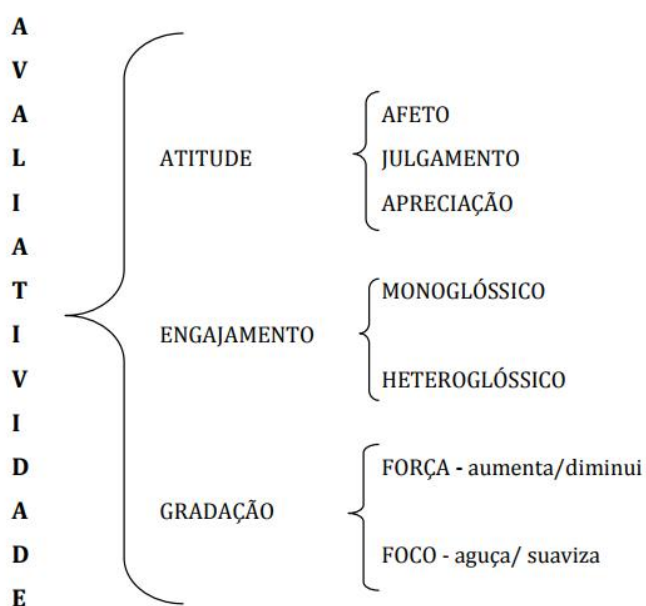
O Sistema de Avaliatividade, que será utilizado como aporte-teórico metodológico para a análise das conversas exploratórias a serem realizadas com os participantes da pesquisa, foi proposto por Martin e White (2005). O interesse pelo Sistema de Avaliatividade está em sua capacidade de mostrar como os falantes se colocam em determinados contextos e avaliam um texto, objeto, pessoa ou entidade.

Martin e White utilizam o termo “Appraisal” para dar nome aos recursos interpessoais, atentando-se às questões sociais, ao Afeto, considerando como se dá a comunicação entre os falantes, os processos de aprovação e desaprovação, incentivo e abominação dentro do discurso. Traduzindo para o português brasileiro, aqui utilizarei o termo “Avaliatividade”, proposto por Vian Jr. (2009), que trata o termo “sistema” como “um conjunto, um sistema de opções em nível semântico-discursivo à disposição dos usuários que, no nível lexicogramatical, será

instanciado em um texto pelos mecanismos linguísticos de avaliação dos quais a língua dispõe.” (Vian Jr., 2009, p. 107) e o termo Avaliatividade para se referir ao potencial aparente na língua para a atribuição de significados avaliativos.

O Sistema de Avaliatividade se encontra e tem origem na LSF pelo fato de as escolhas lexicais serem resultado de preferências lexicais em detrimento de outras e não feitas ao acaso (Martin; White, 2005). O Sistema de Avaliatividade evidencia o caráter social da linguagem, o que torna possível a análise da avaliação presente no discurso. Este caráter social é de suma importância para esta pesquisa, já que, ao analisar as conversas exploratórias com os participantes da pesquisa, pretendo me atentar as especificidades de seus processos de formação como professores, levando em conta todo o contexto social e cultural vivido durante os anos de formação.

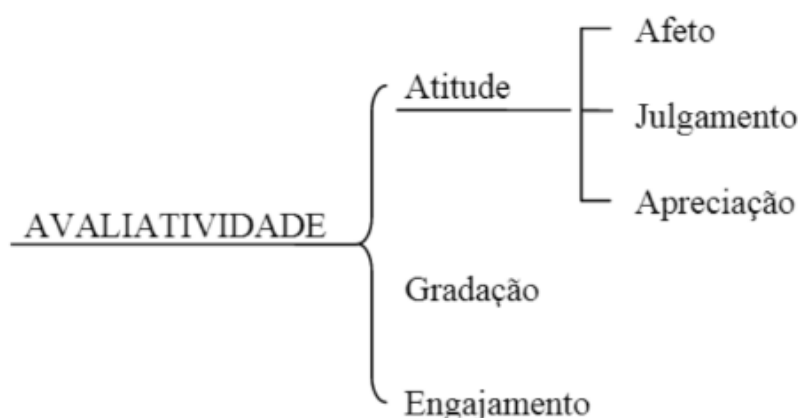
O Sistema de Avaliatividade é composto por três subsistemas inter-relacionados, são eles: Atitude, Engajamento e Gradação (Martin; Rose, 2003; Thompson; 2014). A Atitude tem seu foco nos sentimentos e emoções; o Engajamento tratará da origem das atitudes e das opiniões das vozes no discurso; e a Gradação lida com a forma como os fenômenos são intensificados, nos auxiliando na análise da construção de níveis maiores ou menores de positividade ou negatividade. Os três subsistemas do sistema de Avaliatividade são ilustrados na imagem abaixo:



Sistema de Avaliatividade

Fonte: (Martin e White, 2005, p.38; Apud Osilene Maria)

Por esta pesquisa se direcionar ao entendimento das emoções e seu papel durante o processo de formação de professores, me atentarei com maior ênfase à Atitude e seus domínios, por proporcionarem o uso da avaliação para o entendimento de emoções, o que, como dito anteriormente, pretendo trazer na análise das conversas exploratórias. Os domínios da Atitude englobam “nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação de coisas” (Martin; White, 2005, p.35). São eles:

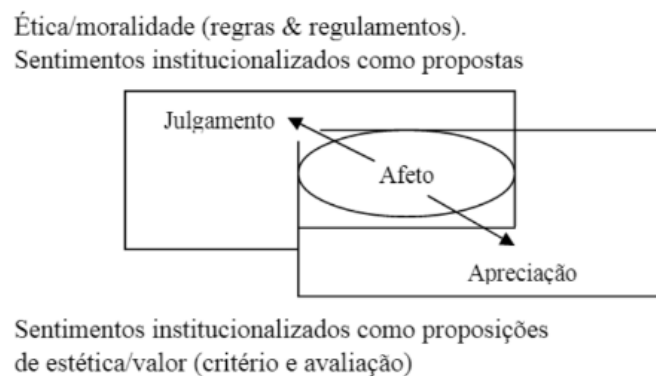


Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude.
 Fonte: Martin & White, 2005, p. 38 apud Vian Jr., 2010, p. 20.

A Atitude pode ser considerada “um sistema da semântica discursiva, que se realiza léxico-gramaticalmente através de diferentes estruturas gramaticais” (Vian Jr., 2009, p. 112). Ela é o “subsistema do sistema de avaliatividade responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, que abrange três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética.” (Vian Jr., 2009, p. 99). Martin e White (2005) destacam os três domínios que compõem a Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação.

O Afeto vai tratar das construções das emoções nas interações, lidando com a “expressão de in/felicidade, in/segurança e insatisfação” (Nobrega; Griffó; Alves, 2022, p.7542). O Julgamento se direciona à avaliação do comportamento, subdividindo-se em duas categorias: estima social e sanção social, em que a estima social tratará das “avaliações de des/prestígio e des/crédito social e é composta por Julgamentos de normalidade, de capacidade e de tenacidade” (Nobrega; Griffó; Alves, 2022, p.7542) e a sanção social tratará das “penalidades e a punições, ligando-se a aspectos de veracidade (o quão honesto/desonesto alguém é) e de

propriedade (o quão ético/não ético alguém é)” (Nobrega; Griffó; Alves, 2022). A Avaliação trata das avaliações interligadas às características estéticas / materiais. Vian Jr. (2009, p. 112) denota que “o mecanismo da inter-relação entre Afeto, Julgamento e Avaliação pode ser visualizado na seguinte figura”:



Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado.

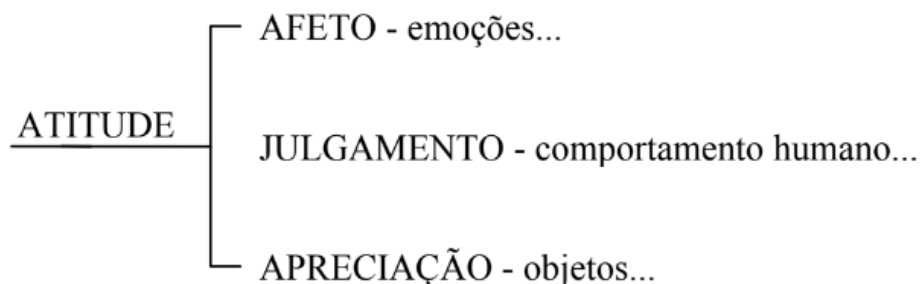
Fonte: Martin & White, 2005, p. 45. Tradução: Vian Jr. (2009, p. 112).

Segundo Vian Jr. (2009, p. 28, 29) as Atitudes demonstram “a posição que assumimos perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia, mesmo que (...) façamos avaliações em determinadas situações em que expressamos atitudes que possam parecer (...) corriqueiras ou inofensivas, mas que podem magoar, ofender, ferir nosso interlocutor”. A partir disso, entende-se que as atitudes a serem demonstradas pelos participantes da pesquisa ao longo das conversas exploratórias são importantes para os entendimentos propostos acerca das emoções e como as influenciam na formação de professores.

As atitudes podem ser manifestadas de forma explícita ou implícita na linguagem. Na implícita, é esperada uma interpretação por parte do ouvinte/leitor, enquanto a atitude explícita “acontece quando uma avaliação positiva ou negativa é materializada no discurso podendo ser intensificada para mais ou para menos” (Almeida, 2010, P. 99)

No esquema abaixo, Vian Jr. (2009) ilustra os três campos semânticos da Atitude e, como pode ser visto, o campo do Afeto é o que lida com as emoções, por isso será o principal campo a ser utilizado nesta pesquisa, por se tratar justamente de uma investigação com olhar voltado para as emoções e seu papel na formação de professores, onde buscarei entender como o olhar para as emoções vividas pelos

professores durante o curso de licenciatura atuaram como motivadores ou desmotivadores para sua atuação e relação com a carreira escolhida – a docência.



O subsistema da Atitude
Fonte: Almeida., 2010, p. 100

2.4.3 O Afeto

O Afeto irá revelar os sentimentos dos falantes, expondo as emoções destes em relação às pessoas, às coisas e aos acontecimentos. Ele se mostra como fundamental para a construção da pesquisa e o entendimento da experiência que os participantes dela tiveram durante sua formação enquanto licenciandos. Entendendo que, como posto por Adriana Nóbrega (Comunicação pessoal, 2022), “tudo é afeto”, este será o principal norteador para a análise das conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021) que teremos para falar sobre a experiências e emoções vivenciadas pelos participantes ao longo do processo de formação docente.

Nesta pesquisa, considero o olhar para as emoções de licenciandos um movimento fundamental para pensarmos as práticas pedagógicas desses indivíduos, num processo crítico-reflexivo. Vian Jr. (2009, p. 112) coloca o afeto como “o centro das atitudes que expressamos”. Alinhando-me a isso e unindo tal premissa à reflexão sobre a prática pedagógica dos participantes das conversas exploratórias, terei o afeto como centro norteador das reflexões, o entendendo como expressão das emoções dos participantes da pesquisa em relação ao contexto abordado nas conversas exploratórias.

Dentro do que se entende como Afeto, que nesta pesquisa assumo como “tudo”, teremos a presença de bons e maus Afetos (afeto positivo e afeto negativo) Martin (2000, p.148) ao falar sobre os sentimentos dos participantes em relação aos

seus respectivos contextos de formação e prática, a serem abordados nas conversas exploratórias e na (re)construção de suas experiências pessoais dentro destas. Fabíola Almeida, autora a qual me alinho, ilustra os Afetos positivos e negativos da seguinte forma:

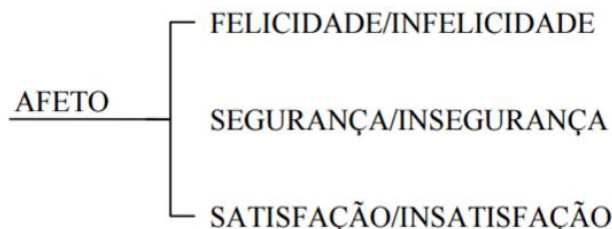
Trata-se do registro de sentimentos positivos e negativos: sinto-me feliz ou triste; confiante ou ansioso; interessado ou entediado. As características do afeto indicam que as pessoas possuem bons (afeto positivo) e maus sentimentos (afeto negativo) que são manifestados de forma explícita ou implícita. (Almeida., 2010, p.101)

Partirei da identificação das marcas linguísticas que caracterizem as relações afetivas positivas/negativas vivenciadas pelos participantes da pesquisa através da (re)construção de suas emoções durante a formação docente, além disso buscarei a reflexão, junto aos participantes, sobre como tais relações se perpetuam e adentram a sala de aula atual na qual já atuam como professores.

Para a identificação do Afeto, Martin e White (2005) apresentam seis fatores que consideram necessários (Almeida, 2010, p.103):

- (1) Sentimentos são considerados culturalmente positivos e negativos:** os positivos são aqueles agradáveis de se experienciar, e os negativos, ao contrário, são aqueles desagradáveis de se experienciar.
- (2) Sentimentos são o resultado de emoções:** tais emoções envolvem alguns tipos de manifestações paralinguísticas e extralinguísticas, ou, ainda, mais internamente experienciados como um tipo de estado emotivo ou um processo mental contínuo.
- (3) Sentimentos resultantes de alguma reação externa:** os sentimentos são realizados diretamente em reação a algum fenômeno emocional ou por uma atitude que se pergunta: “por que você está se sentindo assim? eu não tenho certeza/ eu não sei ao certo”.
- (4) A gradação dos sentimentos é lexicalizada:** desde os sentimentos menos intensos até os mais intensos acontecem devido ao fato de que as emoções oferecem lexicalizações que seguem uma escala que varia em uma intensidade baixa, média e alta.
- (5) Sentimentos envolvem intenções mais do que reações:** esses sentimentos são relacionados a estímulos mais irreais que reais (ex.: “eu gostaria de” (irreal) X “eu gosto de” (real)).
- (6) A variação final da tipologia de afeto:** as emoções são agrupadas em três conjuntos.
(Martin & White, 2005 apud Almeida, 2010, p.103-105).

Os três conjuntos nos quais Martin e White (2005) agrupam as emoções citados no fator número 6 são:



Tipos de Afeto

Fonte: Almeida (2010, p.105)

Os três conjuntos são descritos da seguinte forma:

a) In/Felicidade: diz respeito a emoções relacionadas ao coração, tais como tristeza, ódio, felicidade e amor. Esses sentimentos abrangem as emoções, envolvendo formas de sentimentos felizes ou tristes e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar.

b) In/Segurança: esse conjunto de sentimentos cobre as emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança. Essas emoções envolvem nossos sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente, incluindo as pessoas que nos rodeiam.

c) In/Satisfação: conjunto que abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito. Essas emoções lidam com o sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação.

(Martin & White, 2005 apud Almeida, 2010, p.105-106).

Os seis fatores e os três conjuntos apresentados, nos quais as emoções são identificadas e agrupadas, serão norteadores para a análise das conversas exploratórias realizadas com os participantes da pesquisa e, através deles, pretendo gerar as reflexões sobre como o olhar para as emoções na formação docente influenciou o processo formativo dos indivíduos enquanto professores e sua atual prática em sala de aula.

O Sistema de Avaliatividade e, mais especificamente, a Atitude, através do domínio do Afeto são de grande relevância para a análise das conversas exploratórias realizadas com os participantes-colaboradores da pesquisa. Como bem colocado por Fabíola Almeida:

quando expressamos a atitude não estamos fazendo apenas comentários sobre o mundo. Estamos expressando nossos valores e opiniões sobre as coisas, as pessoas, enfim, sobre o mundo. E fazemos isso com a intenção de se obter uma resposta de solidariedade por parte do nosso interlocutor. Nesse sentido, a atitude é esse recurso semântico que utilizamos para realizar as avaliações sobre as emoções, o caráter e o comportamento das pessoas e dos objetos e fenômenos do mundo no discurso. Para tanto, utiliza-se de elementos léxico-gramaticais para realizar o significado semântico dessas avaliações na linguagem”. (Almeida, 2010, p. 111)

O Subsistema Atitude, através do domínio do Afeto, me proporciona o melhor entendimento das avaliações feitas pelos participantes da pesquisa durante as conversas exploratórias, tendo em vista sua riqueza de entendimentos. Através deste aporte, pretendo analisar as (re)construções de emoções feitas com os participantes e entender qual papel o olhar para as emoções ao longo de sua formação docente desempenhou durante a licenciatura e influência hoje em sua prática em sala de aula.

3. Escolhas Metodológicas

Finalizados os alinhamentos teóricos, neste capítulo, apresentarei, em quatro seções, os caminhos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira, exponho o paradigma de pesquisa, qualitativo-interpretativista e a pesquisa do praticante. Na segunda, abordo o contexto da pesquisa, desde a motivação para o estudo sobre as emoções na formação de professores, até a escolha dos participantes-colaboradores, o perfil deles e nossa relação de trabalho e amizade. Na terceira, trato dos processos de geração dos dados da pesquisa. Na quarta, traçarei o método utilizado na transcrição e análise dos dados gerados.

3.1 Paradigma da pesquisa

Esta pesquisa alinha-se à Linguística Aplicada crítica (Moita Lopes, 2006), tendo em vista sua busca por refletir sobre o papel das emoções na formação de professores e não buscar resolver um problema ou explorar soluções para a temática. Para esta investigação, adoto uma visão de pesquisa qualitativa-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), levando em consideração todos os aspectos que atravessam, de forma direta e indireta, a vida dos participantes, orientando-me principalmente pelas emoções que trazem sobre suas experiências durante o processo formativo de professores.

A escolha por esta perspectiva de pesquisa se dá pela minha busca por entendimentos no contexto pesquisado, a partir das experiências dos Letrados Emocionados - as características do contexto e do grupo serão aprofundadas na próxima seção - que inclui a mim e aos meus amigos de licenciatura e vida, ou seja, tais entendimentos possuem atravessamentos pessoais que constituem minha história como professor-pesquisador, tendo em vista que o surgimento desta investigação envolve a mim e aos participantes dela em nosso processo do curso de licenciatura para nos formarmos professores. Nesse sentido, não tenho interesse de elaborar verdades, já que meus entendimentos são específicos do contexto em que pesquiso e vivencio junto aos participantes-colaboradores (Allwright; Bailey, 1991).

Dentro da escolha por uma visão qualitativa, assumo um viés autoetnográfico (Bochner, Ellis, Jones, 2016; Reis, 2018), tendo em vista que não apenas estou em contato, como também estou inserido no contexto e faço parte das histórias e experiências a serem trazidas pelos participantes-colaboradores. Minha graduação foi em conjunto com esses participantes, portanto, compartilhamos de muitas histórias, no contexto de desenvolvimento docente e de vida, que ultrapassam os muros da sala de aula e da universidade. Sendo assim, me alinho a Reis, que traz a etnografia “como um recurso para o desenvolvimento e amadurecimento de questões relativas ao indivíduo pesquisador no ato mesmo de pesquisar” (2018, p. 2).

Essa pesquisa também está inserida no paradigma do praticante (cf. *practitioner research*.; Allwright, 2003; Allwright; Hanks, 2009; Hanks, 2017; Miller, 2001), alinhando-se ao viés ético-metodológico das pesquisas da Prática Exploratória, linha teórico-metodológica aprofundada no aporte teórico desta pesquisa. Esta escolha parte da minha posição como professor-pesquisador, já que coloca o professor como agente de investigação, que é a forma como me posiciono na atuação como docente e pesquisador, entendendo que minha participação ativa neste processo contribui para a investigação (Signorini, 2006).

Cortês destaca que o paradigma do praticante é adotado a partir do pressuposto de que “aqueles que estudam e vivenciam a PE conceberem que o praticante pode ser qualquer pessoa que se interesse por buscar entendimentos sobre seu puzzle ou sobre uma situação que vivenciou” (2017, p.53). Sendo assim, adoto esse paradigma também devido ao fato de eu e os participantes-colaboradores desta pesquisa sermos praticantes, por buscarmos entender as emoções envolvidas no processo de formação docente e enxergarmos a perpetuação delas em nosso dia a dia pós formação, e na atual atividade profissional, o que nos torna agentes de nossa própria busca por entendimentos (Miller et al, 2008).

Como posto por Allwright (2003, p.1), “toda pesquisa já é pesquisa participante, na medida em que os pesquisadores são inerentemente incapazes de se excluir adequadamente dela”. Aqui, propositalmente não me excluo da pesquisa, pelo contrário, enxergo minha voz e meus atravessamentos como potencializadores das vozes e vivências dos participantes-colaboradores, visto que estou pesquisando o papel das emoções na formação de professores, me incluindo neste conjunto e,

além disso, muitos dos fatos narrados durante as conversas exploratórias foram vividos por nós, em conjunto.

Ao me aprofundar no estudo das emoções dos participantes-colaboradores desta pesquisa, e nas minhas próprias, pude compreender que nossa atuação enquanto um professor-pesquisador praticante influenciou diretamente a forma como as conversas exploratórias se deram e a análise dos dados gerados nelas. Isso se deve não somente ao paradigma adotado e postura que assumo enquanto professor-pesquisador, mas também ao contexto em que essa investigação acontece. E é sobre o contexto da pesquisa que falarei na próxima seção.

3.2 O contexto da pesquisa

Nesta seção, farei a contextualização desta dissertação trazendo informações sobre os participantes-colaboradores, o ambiente onde cursamos a licenciatura, nossa relação como amigos e a forma como, gradativamente, fomos nos interessando pelo estudo das emoções, até chegarmos aos Letrados Emocionados – grupo de reflexão onde pensávamos sobre nossas emoções e relações com as práticas docentes e discentes, tendo em vista que na época ocupávamos a sala de aula como professores e também como alunos na graduação.

3.2.1 O início de tudo

Essa pesquisa não teve início em minha entrada no mestrado, pelo contrário, meu desejo por ingressar na pós-graduação surgiu quando comecei a me atentar para tudo que acontecia a minha volta, quando me dei conta de que essa investigação já estava acontecendo sem que eu sequer percebesse. Essa jornada se iniciou muito antes deste momento, ainda na escola.

Foi no Ensino médio, por intermédio da professora Marta Máximo, docente de física do CEFET/RJ campus Nova Iguaçu, que me encontrei pela primeira vez com o mundo da pesquisa. Ali, ainda sem saber exatamente do que se tratava ou como construir uma investigação de fato, o que me instigava era a curiosidade, o desejo por saber mais de assuntos que, até então, passavam despercebidos por mim. Marta foi a responsável por me apresentar ao universo das pesquisas em educação

e, logo em seguida, me direcionei para o estudo dos afetos estabelecidos na relação ensino-aprendizagem.

A primeira pesquisa que desenvolvi com orientação da professora Marta foi intitulada “A reflexão dos estudantes sobre a tarefa de elaborar questões de Física: um olhar ao longo do tempo”. Nela, busquei entender as relações afetivas positivas e negativas que os alunos tinham com o processo ensino-aprendizagem de física durante a formação na Educação Básica. Interessante reparar que, se em 2016, como aluno do Ensino Médio, eu direcionava minha lente para a Educação Básica e para os afetos dos alunos, hoje, como professor-pesquisador, essa lente se direciona às emoções dos professores. Isso me faz entender o quão pessoais minhas pesquisas sempre foram, partindo do que sou e vivencio.

Após ser bolsista por dois anos, durante o Ensino Médio, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio e passar esse tempo pesquisando educação, eu entendi o que queria fazer na graduação. Naquele momento, mesmo ainda não conseguindo nomear, eu já sabia que seria um professor-pesquisador. Foi quando iniciei a faculdade de Licenciatura em Letras na PUC Rio, em 2018, que fui mudando o meu olhar das emoções dos alunos para as emoções dos professores.

Para ser mais exato, foi durante minha atuação como voluntário no programa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica com orientação das professoras Adriana Nóbrega, orientadora desta pesquisa, e Inés Miller, coorientadora desta pesquisa, que meu olhar de pesquisador se direcionou para as emoções docentes. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi minha primeira experiência como professor e, até hoje, foi a que mais me marcou. Para um jovem de 18 anos, a atuação docente, de início, poderia parecer assustadora, mas bastou o primeiro dia com os alunos para que o Afeto de insegurança desse lugar a um lindo Afeto de felicidade por estar vivenciando aquilo. Foi ali, na Escola Municipal Santo Tomas de Aquino, que entendi que a sala de aula não seria um lugar de passagem para mim, mas de permanência como professor-pesquisador.

Foi através da atuação no PIBID³ e na Escola Municipal Santo Tomas de Aquino que me aproximei de grandes amigos e, naquele momento, mal sabíamos que logo nos tornaríamos os Letrados Emocionados. Estes amigos, hoje, são os participantes-colaboradores desta pesquisa: Giovane, Vitor e Isadora.

3.2.2 Os Letrados Emocionados

Como dito no final do item anterior, conheci Giovane, Vitor e Isadora logo no início da licenciatura, mas por ser de uma turma diferente, me aproximei mais deles através de nossa atuação no PIBID. Logo nos identificamos uns com os outros, dividindo inseguranças, alegrias e o sonho de viver a/da sala de aula. Acredito que seja isso que tenha nos juntado, o sonho, o desejo de mudar o mundo através da educação.

No início, tudo aquilo ainda era novidade para nós. Estávamos descobrindo a sala de aula, a profissão docente, a Prática Exploratória e a universidade. Mas com o passar do tempo, fomos nos tornando parte de tudo aquilo, nos entendendo como licenciandos, professores e praticantes exploratórios. Foi quando, nas reuniões do PIBID e na Oficina de Interação e Ensino, encontramos um espaço seguro para falar sobre as emoções que surgiam enquanto vivenciávamos tudo aquilo.

De início, expor tudo o que sentíamos a partir das experiências que estávamos tendo em sala de aula, tanto como professores quanto como licenciandos, não foi uma tarefa fácil. Temíamos a reprovação de quem talvez não conseguisse entender nossos anseios frente ao que estávamos vivendo, pois mesmo realizados com a escolha pela docência, a licenciatura e a prática docente são rodeadas de desafios e afetos, muitas vezes não acolhidos dentro do ambiente da universidade.

Com o passar do tempo, findamos nossa passagem pelo PIBID, mas seguimos atentos às emoções. Vivemos muito do que a universidade tinha a oferecer, eu me dediquei à pesquisa no programa Programa de Educação Tutorial; Giovane, Vitor e Isadora se dedicaram à Residência Pedagógica, um programa que visa contribuir para a formação inicial de professores da educação básica nos cursos de

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de licenciaturas que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. O PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

licenciatura. Em meio a tudo isso, a amizade permaneceu e muitos afetos surgiram enquanto compartilhávamos momentos.

Então, já no último ano da graduação, 2021, a partir da necessidade latente de seguir falando e formulando sobre nossas emoções, de termos, na universidade, um espaço em que pudéssemos falar dos afetos que atravessavam o nosso momento, nos juntamos às professoras Adriana Nóbrega, Inés Miller e Maria Isabel Cunha, que compartilham do desejo de construir um espaço na universidade onde possamos falar sobre o lugar dos afetos na licenciatura, além de ser uma grande incentivadora das nossas reflexões sobre o tema. Dessa união e partilhamento de reflexões, criamos o Letrados Emocionados. Um grupo de reflexão para falar sobre nossas emoções de licenciados na universidade e professores/estagiários na educação básica.

O Letrados Emocionados parte desse desejo coletivo, um grupo de entendimentos e compartilhamento de emoções, dedicado inteiramente à reflexão sobre a expressão dos afetos vivenciados no dia a dia da formação de professores. Em seguida, farei um breve perfil dos participantes desta pesquisa, os Letrados Emocionados.

Giovane é professor de língua portuguesa, formado pela PUC-Rio, atualmente é aluno de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Atuante em diversas turmas da educação básica, um praticante exploratório, ele é um educador comprometido com o desenvolvimento e engajamento de seus alunos, além de atuar como revisor textual. Em 2022, junto ao Vitor, eu e Giovane nos tornamos editores da revista Pesquisa em Discurso Pedagógico, da PUC-Rio, mais um elo que nos mantém unidos em nossa missão como professores e amigos.

Vitor é professor de língua portuguesa, formado pela PUC-Rio, atualmente é aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Foi bolsista PIBID e é um praticante exploratório. Atua em um pré-vestibular comunitário, o qual tem o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior. Acompanhamos a trajetória um do outro desde a graduação e seguimos juntos, como amigos e colegas pesquisadores, na pós-graduação, sempre buscando entendimentos sobre nossas práticas e tudo que as envolve.

Isadora é professora de língua portuguesa, formada pela PUC-Rio, atualmente é aluna da pós-graduação em Literatura Brasileira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Atuante nas turmas da educação básica e no pré-vestibular, é uma praticante exploratória que busca engajar seus alunos no processo de aprendizagem

da literatura. Seguimos juntos, como colegas de profissão e amigos de vida, sempre emocionados, como ela mesma disse em um trecho de nossa conversa.

E eu, Atos, assim como meus amigos, sou professor de língua portuguesa, formado pela PUC-Rio e mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Também atuante em sala de aula, tenho sentido ainda mais latente, a importância de ter com quem compartilhar as emoções que rodeiam a minha atuação docente e me colocar como um professor-pesquisador, compartilhando diariamente com meus alunos e colegas professores sobre tudo o que trago nesta pesquisa.

Vale ressaltar que, mesmo distante, minha relação de amizade com Giovane, Vitor e Isadora, segue firme e emocionada. Tenho neles um espaço seguro de troca sobre as emoções que permeiam minha prática docente e minha vida. Uma relação que se iniciou na licenciatura e segue até hoje, através do compartilhamento de nossos anseios, alegrias e sonhos.

A contribuição dos três participantes-colaboradores desta pesquisa, orgulhosamente dos quais sou amigo, enriquece o campo da investigação sobre o papel da afetividade em contextos pedagógicos, aqui com enfoque na licenciatura, não apenas por terem sido Letrados Emocionados junto comigo, mas por serem profissionais reflexivos sobre suas práticas em sala de aula e sobre seu processo de formação como professores, um trabalho que teve início no começo de suas graduações e se perpetua até hoje, quando já se encontram atuando em salas de aula de diversos segmentos da educação básica e têm consciência do que os levou a escolherem à docência, quando ainda estavam ingressando em um curso superior, e o que os leva a permanecer nela.

3.3 A geração de dados

Após a aprovação do projeto de mestrado pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, convidei os três participantes-colaboradores para integrar esta pesquisa e iniciei a geração de dados. Mesmo que já me acompanhassem e estivessem envolvidos pelo tema da investigação, iniciei apresentando aos participantes quais eram os objetivos que pretendia alcançar com a pesquisa e, após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I), também prestei esclarecimentos sobre suas contribuições para esta pesquisa. Os nomes reais dos participantes serão mantidos nesta pesquisa mediante assinatura prévia do TCLE, onde esta informação também está inserida. Esta decisão foi tomada em conjunto com os participantes devido ao valor autoetnográfico e afetivo desta pesquisa para todos nós. Ressalto ainda que nomes de terceiros e de instituições nas quais os participantes atuem ou já tenham atuado serão substituídos por nomes fictícios para a preservação de identidade real.

Os participantes também receberam esclarecimentos acerca de suas contribuições para esta pesquisa e a forma como tais contribuições seriam registradas. Tratando-se de um tema diretamente relacionado às experiências pessoais e emocionais dos participantes-colaboradores, foi ressaltado que, previamente ou durante as conversas exploratórias, caso sentissem-se incomodados, poderiam escolher não responder quaisquer perguntas que os deixassem desconfortáveis ou até mesmo renunciar a sua participação nesta pesquisa.

As conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021) aconteceram de forma individual com cada um dos participantes, para preservar as experiências únicas de cada um dos letrados emocionados, e de forma remota, devido à distância geográfica que impediu a realização presencial destas conversas. As conversas foram realizadas por meio de plataformas digitais, como o Zoom® e o Google Meet®, que permitem que as sessões sejam gravadas para a posterior análise. Cabe ressaltar que os respectivos vídeos serão disponibilizados para os participantes, caso solicitado.

Nestas conversas exploratórias, propus algumas perguntas orientadoras aos participantes, de forma a iniciar o processo reflexivo, mas mantendo sua autonomia

e liberdade ao longo da conversa, uma característica das conversas exploratórias, tendo em vista que o objetivo não se baseia em seguir um roteiro e o foco das conversas não está nas perguntas, mas sim nas reflexões que serão geradas a partir delas e do contexto de interação entre mim e os participantes, já que, pelo contexto autoetnográfico, não só faço parte do cotidiano dos participantes, como sou personagem de seus processos de identificação e reflexão sobre o papel das emoções no contexto da formação de professores.

As perguntas orientadoras que foram utilizadas nas conversas exploratórias, baseadas nos temas de interesse da pesquisa, foram as seguintes:

- O que te motivou a ingressar em um curso de licenciatura?
- Como você enxerga o papel das emoções em seu processo formativo como professor?
- Durante sua formação como professor, você teve espaço para falar sobre seus sentimentos no contexto acadêmico?
- Caso tenha tido espaço para expor suas emoções no contexto acadêmico da licenciatura, qual foi a importância disso para você e como isso se reflete na sua prática hoje?
- Caso não tenha tido espaço para expor suas emoções no contexto acadêmico formativo, como acredita que isso poderia ter te impactado durante sua formação?
- Em relação ao que motivou sua entrada em um curso de licenciatura e a seu processo de desenvolvimento docente, como você enxerga o reflexo desses processos na sua sala de aula hoje, enquanto professor?

O objetivo desses temas de interesse não foi gerar respostas, mas sim reflexões sobre o papel da afetividade no contexto formativo de professores dos participantes e como o hábito da reflexão sobre esses afetos durante a licenciatura reflete, hoje, em suas respectivas salas de aula e na forma como se enxergam enquanto professores.

3.4 A transcrição dos dados e os procedimentos de análise

Após a gravação das conversas exploratórias, munido dos entendimentos acerca das convenções de transcrição de dados que tem por base os estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1994), com a incorporação de símbolos propostos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989), realizei a transcrição integral das falas geradas nas conversas. Finalizada a etapa de transcrição, selecionei os trechos para me debruçar e gerar uma análise mais aprofundada sobre o papel das emoções na formação docente, utilizando o Sistema de Avaliatividade (Martin, 2003; Martin; White, 2005; Nóbrega, 2009), com enfoque nas avaliações que os participantes fazem em suas reflexões, e a Prática Exploratória (Allwright; Hanks, 2009; Miller et al, 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020), tendo em vista que, além de eu ter na Prática Exploratória um dos aportes teóricos desta pesquisa, tanto eu quanto os participantes-colaboradores desta, nos caracterizamos como praticantes exploratórios.

Por ter selecionado os trechos a serem analisados, disponibilizo a transcrição livre e integral das conversas como anexo ao final desta pesquisa. Para os trechos selecionados, usei os símbolos de transcrição adaptados sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989). Em minha análise, as convenções de transcrição mais utilizadas foram a ênfase, a pausa não medida, a fala em voz alta e a entonação ascendente, por aparecerem com mais frequência e denotarem forte relevância na análise.

Vale destacar que, levando em conta o caráter exploratório e colaborativo desta pesquisa, as análises preliminares das conversas foram feitas junto aos colaboradores, de forma que cada um pôde, junto a mim, interpretar e gerar reflexões sobre suas próprias falas e vivências expostas nas conversas. Além disso, por termos experienciado todo o processo de formação universitária de forma conjunta, também me permiti trazer constatações, a partir das conversas, baseadas nas vivências de meus colegas. Estas constatações também foram disponibilizadas para eles para que pudessem analisar se de fato condiziam com o que foi experienciado por eles.

Também é importante salientar que a análise dos dados desta investigação foi feita sempre considerando seus respectivos contextos, ou seja, uma análise que leva

em conta o caráter extralinguístico da interação proposta aqui, com olhar direcionado para a construção discursiva do papel das emoções na formação de professores, somados a um esboço teórico-metodológico sobre emoções (Barcelos, 2013; Zembylas, 2004) e aos princípios éticos da Prática Exploratória (Miller, 2012).

No capítulo a seguir, tendo por base os aportes teórico e metodológico apresentados até aqui, dedico-me à análise e discussão das conversas exploratórias realizadas com os participantes-colaboradores da pesquisa.

4. Análise e Discussão das Conversas

Neste Capítulo, tendo como suporte as fundamentações teóricas e metodológicas expostas anteriormente, respectivamente nos capítulos dois e três, analiso as transcrições das conversas realizadas com os três participantes-colaboradores desta pesquisa: Vitor, Giovane e Isadora; também apresentados anteriormente. As ideias apresentadas acerca dos conhecimentos da Linguística Aplicada Crítica, da Prática Exploratória, do Estudo das Emoções e do Sistema de Avaliatividade – com enfoque no Subsistema Atitude, em seu domínio do Afeto – estarão postas neste capítulo em paralelo com os excertos transcritos das conversas exploratórias realizadas, visando reflexões que dialoguem com os objetivos desta pesquisa.

Para a análise e discussão dos excertos transcritos das conversas exploratórias, optei por dividir o capítulo em três blocos. O primeiro, intitulado no “Eu sei que ali teve um espaço de escuta, de emoção” apresento a análise da Conversa realizada com Giovane; no segundo, intitulado “Fui percebendo que a emoção tinha um lugar” trato da Conversa com Vitor; e no terceiro bloco, “Estamos fadados a ser emocionados”, apresento uma análise da Conversa com Isadora. Nos blocos de cada um dos participantes-colaboradores constarão os excertos analisados, mas a transcrição integral das conversas exploratórias feitas com Vitor, Giovane e Isadora, poderão ser consultadas nos Anexos três, quatro e cinco desta pesquisa.

Como já exposto no capítulo de Escolhas Metodológicas, após cada uma das conversas eu me reuni com os participantes-colaboradores para realizarmos uma análise inicial conjunta, sendo assim, nas seções a seguir eu não apenas analiso os excertos como também apresento perspectivas surgidas a partir das experiências conjuntas que tive com os participantes-colaboradores e das impressões deles mesmo sobre nossas conversas e a análise destas.

4.1 “Eu sei que ali teve um espaço de escuta, de emoção” – Giovane

Início minha conversa com Giovane buscando entender o que o levou a um curso de licenciatura, de onde partiu o desejo por se tornar professor, tornando a

sala de aula o seu local de trabalho e vivência cotidiana, o que nos traz ao primeiro excerto desta conversa a ser analisado:

Excerto 1: “Não foi o primeiro ou o maior dos sonhos, tá?”

Atos	12 13 14 15 16 17 18	Giovane...a minha pesquisa você já conhece, você já sabe sobre o que eu estou pesquisando, <u>né</u> ? E para a gente poder começar a conversar, eu queria entender um pouco do que que te motivou a ingressar em um curso de licenciatura...como você chegou numa licenciatura?
Giovane	19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32	É....assim, foi um caminho meio desordenado, né? Não foi o primeiro ou o maior dos sonhos, <u>tá</u> ? <u>Sendo bem sincero</u> . Foi um caminho, uma possibilidade fazer a graduação em letras e eu gostava já do meio, do assunto, da área. E eu, por que não? Decidi entrar e ver no que ia dar. E tanto que ao longo desse caminho foram várias dúvidas surgindo, se eu queria dar aula ou não, se tinham outras possibilidades de carreira na área. Até que do meio pro final, <se eu não me engano>, é que começou a surgir a ideia de que eu poderia dar aula e que eu gostaria de fazer isso. Então assim... foi um caminho que abriu, <u>né</u> ? Não foi um lugar que eu busquei estar.

Como explicitado anteriormente, Giovane, assim como os outros participantes-colaboradores desta pesquisa, é também um amigo, um letrado emocionado, que passou por todas as fases da licenciatura junto comigo, Vitor e Isadora. Sendo assim, a partir do exposto em sua fala no excerto acima, destaco que pude acompanhar e vivenciar junto a ele, entre outras sensações e momentos, o seu Afeto de insegurança (Martin & White, 2005) no início de sua jornada na docência, muito marcado pelas sensações de ansiedade e temor sobre o futuro.

Logo no início de sua resposta (linhas 19 a 21), Giovane faz questão de salientar que a licenciatura “foi um caminho meio desordenado...Não foi o primeiro ou o maior dos sonhos”, uma avaliação negativa que, por si só, abre espaço interpretativo para uma construção afetiva negativa de insatisfação, tendo em vista que, por não se tratar de uma primeira opção ou de um

sonho latente, ele tendia a se sentir frustrado e desmotivado com a carreira na docência e os desafios que a escolha acarreta em sua vida profissional e pessoal.

Mais à frente (linhas 26 a 29), Giovane dá destaque às dúvidas que surgiram junto à escolha de fazer um curso de graduação que não era sua primeira opção: “ao longo desse caminho foram várias dúvidas surgindo, se eu queria dar aula ou não, se tinham outras possibilidades de carreira na área”. Vale ressaltar que o sentimento de dúvida, reforçando a relação afetiva de insegurança, direcionava-se para a sala de aula, para o fazer pedagógico em si, que faz Giovane se questionar inclusive sobre outras possibilidades de carreira em sua área de formação, um Afeto de insegurança e um Julgamento de estima social no campo da não normalidade, que surgem principalmente devido ao fato de ele cursar uma graduação de licenciatura, um curso superior voltado para o magistério, o que, para um recém entrado na licenciatura, que não a tinha como primeira opção e ainda não enxergava ali o seu futuro, poderia causar medo, reforçando o sentimento de insegurança quanto ao futuro.

Já no final do excerto (linhas 29 a 35), Giovane reconhece que, em certo momento, começa a enxergar um futuro na docência, entendendo que poderia, inclusive, gostar de ser professor. Este trecho, deixa de lado a insegurança e assume uma projeção do que seria um Afeto de satisfação para o futuro em sala de aula, rompendo com o medo e colocando um sentimento de realização em relação à prática docente. Além disso, neste trecho também fica exposto um Julgamento de estima social, no nível da capacidade, posto que Giovane entende que poderia e gostaria de se tornar professor. No excerto a seguir, continuarei demarcando as avaliações feitas através dos Afetos de segurança e insegurança que se sobrepõem, conforme experiências e avaliações são trazidas para o diálogo, e aparecem muito latentes durante a conversa com Giovane.

Excerto 2: “Foi meio que uma mistura de medo, insegurança, o que vai ser do futuro?”

Atos	51 52 53 54	Como é que você enxerga o papel das emoções, né?, em si? dentro do seu processo formativo como professor, assim, dentro da graduação, dentro da licenciatura?
------	----------------------	---

Giovane	55 56 57 58 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79	É, assim:: foram muitas((emoções))...né? São muitas... Como eu comentei que <u>foi um caminho meio desordenado</u> , você imagina que foi também um mix de emoções ali:: até encontrar se aquilo era exatamente o que eu queria seguir, ou para onde eu queria ir. Então, assim... Foi meio que uma mistura de medo, <u>insegurança</u> , o que vai ser do futuro↑?, porque eu gosto de ensinar, isso pensando no tempo da graduação, >eu gosto de ensinar<, mas quais caminhos ser professor vai me dar? Existe aquela insegurança da carreira, enfim, tudo isso que a gente conhece, toda essa realidade que a gente conhece↑ Mas aos poucos também:: depois as coisas foram meio que acalmando, sabe? Do meio do caminho pra lá. É... Eu fui me despreocupando um pouco mais com isso:: e dando mais espaço às <u>emoções mais positivas</u> , né? Vamos dizer assim. Com um pouco mais de esperança↑ E assim:: se era algo que eu queria fazer de alguma maneira, mesmo que no meio do caos...
Atos	81 82 83 84	Esse medo ajuda, né? ele parte muito do que é externo também::, do que os outros trazem pra gente, do que é ser professor↑ <u>do que é a sala de aula</u> e assim por diante...
Giovane	85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102	Não, é↑, ::com certeza, né? Porque, assim::, a gente conhece, <u>todo mundo conhece muito bem o ambiente escolar</u> , né? Então, a gente vivenciou isso como aluno, né, por muitos anos de vida, mas quando você diz que você vai ou que você faz uma licenciatura, é... Assim, ::dificilmente você ouve alguém encorajando, <u>inclusive professores</u> . E é daí que vem o nosso medo↑, eu acho, a maior parte do tempo. Não é nem de quem não é, mas principalmente de quem é. Você ouvir de um professor dizer, nossa↑, você tem certeza? Então é aquela sensação assim, poxa, aquela pessoa gosta do que faz, ela faz bem, mas ela não me encoraja a fazer o que ela faz. É realmente isso que eu quero? ↑ É realmente isso que vai ser contra mim? ↑ <u>né</u> , então exatamente↑ essa questão externa influencia muito pelo que a gente está fazendo.

Neste segundo excerto, ao ser perguntado sobre o lugar das emoções em seu processo formativo, Giovane logo destaca que vivenciou muitas emoções (linha 56)

e enumera o medo e a insegurança (linha 68), reafirmando a avaliação feita no excerto anterior, onde, pela primeira vez, surge o Afeto da insegurança em sua fala. Aqui, ele inicia o confronto entre o Afeto da insegurança que permeia sua permanência na licenciatura e a escolha pela prática docente, com o Afeto de felicidade, ao afirmar que gosta de ensinar (Linha 71).

É interessante reparar a forma como o discurso de Giovane vai passeando entre as emoções que nortearam o início sua formação, iniciando com a insegurança e agora passando pela felicidade. Mais abaixo, ele mesmo diz que, ao longo desse processo, decidiu dar espaço às emoções positivas através da esperança (linhas 80 e 81). Este trecho da conversa me remete a Paulo Freire, ilustríssimo patrono da educação brasileira, que cunhou o termo “Esperançar” em sua obra “Pedagogia da Esperança” e nos traz que é preciso ter a esperança do verbo esperançar ao invés da esperança que parte do verbo esperar, já que esta não seria esperança, mas sim espera. Freire nos leva de encontro ao esperançar do se levantar, ir atrás, construir esperança e não desistir, o autor nos impulsiona a levar adiante e juntar-se com o outro para fazer diferente (Freire, 1992).

Tendo em vista o que é posto por Freire, o que é dito por Giovane e minha visão externa como alguém que acompanhou o desenvolvimento dele, identifico em sua caminhada a importância do Esperançar, indo na contramão do Esperar. Seja pela escolha de iniciar um curso que ele mesmo caracteriza como não sendo seu primeiro ou maior sonho, ou pela decisão de continuar na licenciatura a partir do momento em que consegue se enxergar Feliz naquele cenário, mesmo em meio ao caos que ele mesmo denota (Linha 83).

Mais abaixo, já no final do excerto (Linhas 101 a 111), a partir de uma fala minha sobre a influência das avaliações externas sobre a carreira docente e no medo que acabamos sentindo da nossa profissão, mesmo se tratando de uma escolha, Giovane destaca as avaliações negativas que são feitas sobre o “Ser professor”, o que denota um Julgamento de estima social no campo da não capacidade, como se a carreira docente não fosse robusta o suficiente e por isso não devesse ser escolhida. Indo mais a fundo, ele coloca as críticas feitas por outros professores, em geral mais velhos e com mais tempo de docência, como desencadeadores de dúvidas sobre a escolha pela docência, o que mais uma vez nos coloca frente a uma demarcação afetiva de insegurança, remetendo talvez à motivação da insegurança

que aparece em sua fala desde o primeiro excerto analisado. No próximo excerto a ser analisado, questiono Giovane se em sua formação ele teve espaço para falar sobre estas emoções que estava sentindo.

Excerto 3: “entre um caminho e outro a gente vai sempre encontrando um meio de se expor, de ouvir”

Atos	149 150 151 152 153 154 155 156 157 158	Mas e aí, Giovane? ↑ Você falou um pouquinho do seu interesse pela licenciatura, como começou tudo isso, e um pouco das emoções durante esse processo... Eu queria entender um pouco, dentro da sua formação como professor↓, você teve espaço para falar dos seus sentimentos, seja por essa dúvida de o que eu quero dentro das letras, ou outras questões, você teve espaço para isso... como é que foi?
Giovane	159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186	É, assim, posso dizer que eu tive mais do que...outras pessoas que eu conheço que passaram pela mesma formação, né? ↑ Sei lá, em outros lugares, em outras instituições. Não é um espaço, vamos dizer, que formal, né? Que faça parte da estrutura do curso receber esse tipo de questão, né? Mas...entre um caminho e outro a gente vai sempre encontrando um meio de se expor, de ouvir. E assim↑, eu acho que uma coisa especial, um pouco até diferenciada, é que teve, na formação, é que teve um pouco desse espaço de abertura <u>em alguns momentos com algumas professoras específicas</u> ...que já se atentam um pouco mais a essa escuta, a esse olhar pros alunos que estão seguindo esse caminho, né? Assim ↑, por incrível que pareça, não ouvi muito desencorajamento nessa formação também, pelo contrário, né? Fico muito encorajado↑ e todos os meus colegas a fazer diferente, né? Tem... houve momentos em que tinha espaço pra essa emoção, né? Tinha espaço pra esses sentimentos, essas angústias, insatisfações...e...medos também. Acho que eu encontrei espaço aberto pra isso. Não em tudo, nem sempre. Mas também não posso dizer que não encontrei.

Neste excerto, indago Giovane sobre o espaço em sua formação para falar de emoções. Logo no início de sua fala (a partir da linha 59), ele faz questão de destacar

que acredita ter tido mais espaço do que colegas de outras instituições, onde esta questão não costuma ser posta em pauta. Essa é uma noção que parte diretamente da prática pedagógica pós formação, pois é quando lidamos com colegas que sentem dificuldade em expor suas emoções sobre/no dia a dia da sala de aula, onde, de imediato, entendemos que em nossa formação, para além dos aprendizados teóricos e práticos da sala de aula, também tivemos liberdade para sentir e expor o que sentimos.

Mais à frente, ele segue falando sobre o espaço oportuno para se verbalizar as emoções durante sua formação e atribui esta abertura para os afetos a “algumas professoras específicas...que já se atentam um pouco mais a essa escuta, a esse olhar” (Linhas 171 a 174). Essa fala de Giovane é muito importante, pois nos coloca em contato direto com a Prática Exploratória, tendo em vista que, as professoras que ele cita, são justamente as mesmas que nos apresentaram à Prática Exploratória e nos deram espaço para falar sobre nossas emoções. Essa é uma constatação que, mesmo não estando presente de forma direta na fala dele, se apresenta a partir de nossa experiência conjunta e da troca que tivemos durante a primeira análise de nossa conversa.

Dois momentos são muito importantes dentro da nossa formação (os Letrados Emocionados) no que diz respeito à forma como aprendemos a lidar e verbalizar nossas emoções e surgiram durante a análise conjunta que eu e Giovane fizemos de nossa conversa: O primeiro é o PIBID, onde fomos orientados por professoras praticantes exploratórias que não apenas nos apresentaram a Prática Exploratória, como também a vivenciaram conosco, e o segundo é a Oficina de Interação e Ensino, uma disciplina que tivemos logo no início da faculdade, cujas docentes são as mesmas que coordenavam o PIBID na época e deram uma orientação exploratória à essa disciplina.

Além disso, é a partir destas duas experiências que eu e Giovane tivemos contato direto com dois princípios da Prática Exploratória muito relevantes para nós: “Trabalhar para a união de todos” e “Trabalhar para o desenvolvimento mútuo” (Miller et al., 2008, p.147). Foi durante o PIBID e as aulas de Oficina de Interação e Ensino que nossa parceria se intensificou, de modo a dar origem aos Letrados Emocionados e ao desenvolvimento mútuo, que permanece até hoje.

Esse contato com as praticantes de início gerou estranhamento, principalmente em Giovane. Tenho memórias latentes, e confirmadas por ele durante a análise prévia de nossa conversa, de nossa primeira aula de Oficina de Interação e Ensino, do momento em que ele vira para mim e diz “Eu não estou entendendo nada do que estamos fazendo aqui”; hoje, consigo entender que ali Giovane me expos a sua insatisfação por não entender exatamente o que estávamos prestes a realizar naquela oficina e a forma diferenciada como passaríamos a enxergar a sala de aula desde então.

O ambiente seguro e emocionalmente democrático que aquelas professoras nos proporcionaram logo nos deixou confortáveis, deixando de lado a insatisfação e fazendo surgir os Afetos de segurança e felicidade. Como Giovane traz na linha 177 e 178, quando diz que ele e seus colegas se sentiam encorajados por estas professoras a fazer diferente, compreendemos junto, Giovane e eu, que o objetivo, não apenas daquela Oficina de Interação e Ensino, do PIBID ou das Reuniões da prática Exploratória, mas de toda a nossa formação pedagógica tinha sido atingido. Neste mesmo trecho, ele expressa um Julgamento de estima social no campo da tenacidade, já que aquelas professoras nos ajudaram a nos sentirmos perseverantes e decididos para o exercício da docência.

O espaço construído coletivamente entre alunos e professoras foi palco de discussões e desabafos, onde pudemos verbalizar nossas angústias e inseguranças, como demarcado por Giovane durante nossa conversa (linhas 181 e 182). Este espaço não ficou restrito ao tempo da licenciatura e é sobre isso que tratarei no próximo excerto.

Excerto 4: “a gente ainda tem com quem contar”

Atos	196	<u>Certo</u> . E aí, Giovane, dentro disso, por ter tido esse espaço para falar das suas emoções↑, dos seus sentimentos dentro do contexto acadêmico, seja o que você pode falar ou o que você não pode falar... qual você acha que é a importância disso, e como isso reflete hoje na sua prática pedagógica, na sua sala de aula?
	197	
	198	
	199	
	200	
	201	
	202	
	203	

Giovane	204	É, assim:: eu acho que fez total diferença,
	205	e reflete muito. <u>Eu estava pensando agora,</u>
	206	porque esse espaço aberto durante a formação
	207	ele cria para a gente também uma rede de
	208	apoio. A universidade não foi um lugar, a
	209	<u>graduação não foi um tempo que a gente</u>
	210	<u>passou e virou e foi embora, acabou.</u> A gente
	211	não tem vínculos. Então essas professoras
	212	que participaram dessa formação com a
	213	abertura, a escuta, o apoio, elas continuam
	214	presentes na nossa vida ainda hoje, mesmo
	215	depois de se formar e já estar em outra
	216	instituição, <u>isso é muito legal.</u> E aí isso
	217	mostra também que a gente ainda tem com quem
	218	contar, <u>a gente ainda tem pessoas ali que</u>
	219	<u>apoiaram e incentivaram, e a gente vive em</u>
	220	<u>contato com essas pessoas e continua</u>
	221	<u>pensando na prática.</u> Então assim, da mesma
	222	maneira que um dia, quando a gente estava
	223	se formando, elas incentivaram, hoje a gente
	224	ainda tem esse ambiente de escuta para:: por
	225	exemplo, levar questões positivas ou
	226	negativas. E eu acho que esse contato que
	226	foi criado na graduação, e que continua até
	227	hoje, reflete na prática, na minha prática,
	228	por exemplo, que eu sinto, porque isso
	229	continua, é contínua essa reflexão.
	230	Então, assim:: eu tô em sala e ao mesmo tempo
	231	em que eu tô em contato com essas pessoas,
	232	eu vejo que talvez algumas questões que eu
	233	tô vivendo não são únicas. É... Unicamente
	234	comigo, tem com outras pessoas também. Então
	235	a gente criou essa... Esse contato e... E
	236	isso permanece, né? Então... Não tem como
	237	não refletir na maneira que eu... Que eu
	238	vivo na prática. É uma... É uma rede, né?
	239	Que ela se expande para além da graduação.

Aqui, Giovane continua falando sobre a importância do espaço que teve para falar sobre emoções durante a licenciatura e vai além, denotando que este espaço não ficou no passado, ou seja, não se extinguiu na formação, mas se perpetua até hoje, mesmo que ele já não esteja mais presente no ambiente da universidade. Ele nomeia o apoio que recebe ainda hoje de docentes da Licenciatura de “rede de apoio” (linhas 207 e 208), uma rede formada pelas mesmas docentes que, durante a licenciatura, deram lugar para as emoções. A fala de Giovane remete à experiência de um importante princípio da Prática Exploratória: “Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos” (Miller et al., 2008, p.147).

Entre as linhas 212 e 215, ele reforça o princípio da Prática Exploratória citado ao trazer que estas professoras que integram nossa rede de apoio “continuam presentes na nossa vida ainda hoje, mesmo depois de se formar e já está em outra instituição, isso é muito legal”. Essa afirmação carrega um Afeto de segurança e ao mesmo tempo de felicidade, segurança por saber que tem com quem contar, algo citado por Giovane em diversos trechos desse excerto e felicidade por achar essa manutenção de vínculos algo muito legal. Assim, percebo que o Afeto de insegurança exposto no início de nossa conversa começa a dar lugar à segurança e à felicidade na medida em que vamos nos aprofundando na temática das emoções de Giovane e o reconhecimento destas.

A partir das falas de Giovane neste excerto, conjuntamente, nós dois entendemos que o contato com professoras praticantes exploratórias e o processo natural e reflexivo para também se tornar um praticante em sua atuação docente, o proporcionou a manutenção do vínculo com as professoras que, durante a licenciatura, buscaram proporcionar um ambiente seguro e de acolhimento para as emoções dos alunos. Ao trazer que sente possuir uma rede de apoio, Giovane manifesta uma avaliação através de um Afeto de segurança, pois sente que tem com quem contar para suas questões e emoções sobre sua atuação docente.

Como ele mesmo traz logo em seguida, “a gente ainda tem pessoas ali que apoiaram e incentivaram, e a gente vive em contato com essas pessoas e continua pensando na prática” (linhas 116 a 118). Esse Afeto de segurança que a manutenção do vínculo com as professoras nos proporciona é o que nos incentiva a seguir refletindo sobre a sala de aula ao invés de entrar em um ciclo mecânico de execução da prática docente. Este trecho também denota um Julgamento de estima social no campo da normalidade, devido ao ambiente encorajador de constante reflexão que essas pessoas seguem nos proporcionando.

A fala de Giovane neste excerto, mais uma vez, me remete aos princípios da Prática Exploratória, com destaque para aquele que nos instiga a “Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos” (Miller et al., 2008, p.147). Nada é mais presente nestas falas do que a integração entre Giovane, a Prática Exploratória e as professoras que deram espaço e valor para as suas

emoções. Essa integração dá margem para um trabalho de entendimento que ultrapassa a universidade e os grupos de pesquisa, algo que é realizado no dia a dia, bem ali no chão da sala de aula, não somente do Giovane, mas na minha, dos outros Letrados emocionados e muitos outros que enxergam nas emoções um caminho para se construir e pensar a sala de aula.

Como posto por ele (Linhas 236 a 238), entendo que nos tornamos “uma rede, né? Que ela se expande para além da graduação”. Uma rede viva e em constante transformação, que se iniciou nas aulas de Oficina de Interação e Ensino e no PIBID, nos primeiros contatos com a Prática Exploratória, mas agora se expande para a prática profissional e para a vida cotidiana.

Excerto 5: “eu sei que ali teve um espaço de escuta, de emoção”

Ao ser perguntado sobre como sua motivação para a licenciatura e sobre sua formação - atravessada pelos espaços de troca e escuta de suas emoções - refletem em sua atuação em sala de aula hoje, agora como professor, Giovane fez a seguinte reflexão:

Giovane	288	E, >enfim<, eu acho que isso me incentiva a
	289	pensar mais a sala de aula no hoje, né? Porque
	290	quando eu estava na escola era um pouco
	291	diferente de agora, mas... E isso mostra o
	292	quanto a sala de aula vai mudando, né?
	293	Mas...Enfim, isso me incentiva a continuar
	294	refletindo isso, justamente. <u>Refletindo esse</u>
	295	<u>papel da sala, esse papel do professor, esse</u>
	296	<u>papel do aluno.</u> E aí↑, é aquilo que você
	297	falou, esse lugar, esse espaço da emoção na
	298	formação, na nossa formação, <u>eu acho que faz</u>
	299	<u>a gente ter o olhar da emoção também como</u>
	300	<u>formador:: né?</u> Então eu acho que essa é a
	301	maior diferença, a maior de todas mesmo, sabe?
	302	É que eu entro em sala e mesmo que eu saia um
	303	dia achando que foi péssimo, né? Que eu fui
	304	horrível, não sei, as piores coisas, <u>eu sei</u>
	305	<u>que ali teve um espaço de escuta, de emoção.</u>
	306	Então se um aluno, sei lá, né, foi mal...foi
	307	bem, foi um dia ruim↑. A gente tem esse espaço
	308	de olhar para a emoção, não é algo que passa

	309	despercebido para mim em sala de aula. E eu
	310	acho que isso faz toda a diferença, né↑?

Ele inicia destacando como sua formação o incentiva, ainda hoje, a refletir sobre a sala de aula. Giovane faz a escolha por utilizar “continuar refletindo”, o que me chama a atenção pelo uso do termo “continuar” antecedendo a demarcação do ato de refletir, uma escolha que por si só já denota que ele entende este processo como a continuidade do que ele foi incentivado a iniciar ainda na licenciatura, além disso, ele utiliza o verbo refletir no gerúndio, popularmente utilizado na língua portuguesa para indicar uma ação contínua.

De início podem passar despercebidas, mas essas escolhas gramaticais feitas por Giovane reforçam a ideia de que este olhar para as emoções, que teve início na licenciatura, perdura em sua prática de forma continuativa e reflexiva. Mais à frente, ele destaca que “esse espaço da emoção na formação, na nossa formação, eu acho que faz a gente ter o olhar da emoção também como formador”, ou seja, a partir de sua formação, Giovane também se coloca como um professor aberto às emoções em sua sala de aula, um formador.

Esse posicionamento carrega um princípio da Prática Exploratória, o de “Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais” (Miller et al., 2008, p.147). Isso se realiza na medida em que Giovane se abre para as emoções em sua sala de aula, não apenas no que diz respeito a si mesmo, mas também a seus alunos, tendo em vista que, ao se posicionar como um formador, ele perpetua o ambiente seguro para as emoções envoltas na relação de ensino-aprendizagem que ele experienciou.

Além disso, outro princípio aparece muito latente no final deste excerto, o de “Priorizar a qualidade de vida” (Miller et al, 2008, p. 147). Esse princípio parece nortear boa parte da motivação de Giovane para trabalhar as emoções em sua sala de aula. No trecho “eu entro em sala e mesmo que eu saia um dia achando que foi péssimo, né? Que eu fui horrível, não sei, as piores coisas, eu sei que ali teve um espaço de escuta, de emoção” (linhas 301 a 305), ele denota a relevância de prestarmos atenção às qualidades das vidas em sala de aula ao trazer uma situação em que, no geral, traria um Afeto de insatisfação, por se sentir um mal professor. Mas que, por seu olhar acolhedor e atento para as emoções, não apenas de seus

alunos, mas também suas próprias, ele consegue ressignificar este tipo de acontecimento ao construir um Afeto de satisfação pelo espaço de escuta que se constrói na sala de aula.

Neste mesmo trecho, entre as linhas 301 e 305, Giovane também expõe um lindo Julgamento de estima social no nível da capacidade. Chamo de lindo, pois é assim que enxergo quando um professor, mesmo em um dia ruim, como todas as profissões vivem, consegue enxergar, por meio das emoções e da escuta, que aquela aula foi bem sucedida e se validar como docente.

A relevância deste princípio da Prática exploratória na sala de aula de Giovane ainda aparece no último trecho do excerto: “se um aluno, sei lá, né, foi mal...foi bem, foi um dia ruim. A gente tem esse espaço de olhar para a emoção, não é algo que passa despercebido para mim em sala de aula”. Nessa fala, mais uma vez fica nítido o quanto Giovane valoriza a percepção sobre as emoções em sua sala de aula, o que o leva à busca por propiciar para seus alunos um espaço tão acolhedor e seguro quanto o que ele teve ao longo de sua formação docente.

Por partilharmos além de uma licenciatura, muitos afetos, no próximo excerto falo um pouco sobre uma de minhas falas durante a conversa com Giovane, em um momento onde falo sobre minha própria experiência e a complexidade da existência docente em sala de aula.

Excerto 6: “quando a gente abre espaço para as emoções, a gente também abre espaço para as nossas emoções”

Giovane	321 322 323 324 325	É, e muda tudo↑, né? Porque você vai muito além do... daquele conteúdo didático que tá ali do livro, né? <u>Você enxerga os alunos como pessoas que têm uma vida fora dali e que... tem muito mais do que só aprender um verbo.</u>
Atos	326 327 328 329 330 331 332 333 334	E também você se coloca como pessoa, né? Acho que isso é interessante, <u>porque quando a gente dá espaço para as emoções do aluno, a gente também dá espaço para as nossas emoções</u> , tipo, talvez hoje eu não esteja bem↑. Então talvez hoje eu prefira uma aula, sei lá, dessa forma e não dessa outra. Porque eu não to bem. Então eu acho que quando a gente abre espaço para as emoções, a gente também abre espaço para as

	335	nossas emoções, para os alunos também
	336	entenderem que nós professores, temos afetos
	337	que podem ser positivos, negativos, que vão
	338	aparecer e assim por diante, né?

Este excerto se inicia com uma continuação do raciocínio que Giovane seguiu ao falar sobre o impacto de ter tido suas emoções acolhidas e discutidas ao longo da licenciatura e se propor a perpetuar isso como um “formador” em sua prática docente. A fala de Giovane me remete a um trecho de “A importância do ato de ler” (Freire, 1982); nesta obra, Freire nos leva a crer que o ato de ler o mundo e atentar-se a si e ao que está em volta precede a leitura da palavra. Um pensamento que nos leva a enxergar os alunos além, junto de suas bagagens, que englobam afetos e histórias, rompendo com um senso comum educacional que tende a colocá-los apenas como receptores de conhecimento.

A fala de Giovane vai ao encontro do que é formulado por Freire, tendo em vista que ele, um professor praticante, que se coloca como formador e acolhe as emoções de seus alunos, entende que estes, antes de estudantes, são pessoas e, portanto, possuem sentimentos e demandas que não desaparecem ao entrar em sala de aula (Linhas 321 a 325). Giovane, assim como Freire, entende que seus alunos possuem uma bagagem valiosa de histórias e afetos e, por valorizá-los, dá espaço para que tudo isso apareça em sala de aula e eles possam, como Giovane disse: “mais do que só aprender um verbo” (linha 325).

Aqui, a partir das reflexões sobre a importância de dar espaço às emoções em sala de aula que eu e Giovane fizemos ao longo de nossa conversa, também trago um pouco da complexidade que é para nós, professores, nos colocarmos como pessoas em sala de aula. Entendo que, além de acolher as emoções dos nossos alunos, também precisamos e devemos nos posicionar como emocionados, deixando nossas emoções aparentes dentro do possível.

Como dito entre as linhas 332 e 337, quando nós, professores, proporcionamos um espaço acolhedor para as emoções de nossos alunos, sejam elas positivas ou negativas, também estamos dando lugar para as nossas próprias emoções. Este espaço para as emoções do professor aparecerem em sala de aula é importante para formarmos uma comunidade de afetos, sem a qual a comunidade de aprendizagem fica prejudicada. É preciso cativar um ambiente em que os alunos entendam que também temos momentos difíceis, dúvidas, inseguranças, alegrias e

muitos outros afetos que interferem diretamente em nossa prática docente, pois assim como eles, também somos pessoas.

Na próxima seção analisarei e discutirei sobre a conversa exploratória realizada com Vitor.

4.2 “Fui percebendo que a emoção tinha um lugar” – Vitor

Minha conversa com Vitor tem pontapé inicial a partir de uma reflexão sobre sua trajetória até chegar à licenciatura, levando-o a pensar sobre o desejo por ser professor e os atravessamentos que esta escolha trouxe para a sua vida. Diferente de Giovane, Vitor apresenta o desejo pela sala de aula desde muito cedo, mas com alguns atravessamentos e afetos similares aos apresentados na seção anterior, o que aparece logo no primeiro excerto analisado.

Excerto 7: “os próprios professores me incentivavam a não ser professor”

Ao ser perguntado sobre o que o motivou a ingressar em uma licenciatura, Vitor me trouxe a seguinte reflexão:

Vitor	22	Então...é uma boa pergunta, porque desde mais
	23	novo, quando eu era criança :: eu sabia que eu
	24	queria ser professor, mas eu não sabia direito do
	25	que. E no começo eu ainda achava que eu poderia
	26	dar aula para criança e comecei a pesquisar na
	27	época de ensinamento, de coisa de pedagogia e
	28	tal... Mas desde muito novo eu gostava muito de
	29	ler e de escrever...eu escrevi desde criança e tal
	30	:: Então tinha essa paixão↑. Mas por outro lado,
	31	em circunstâncias, <u>especialmente da sociedade</u> , e
	32	assim, materializando as pessoas com que eu
	33	convivia, sobretudo na escola, <u>me desestimulavam</u> .
	34	Em casa, eu tive, felizmente↑, um processo muito
	35	tranquilo de total aceitação e apoio, até porque
	36	tem pessoas da minha família que são professores,
	37	inclusive meu pai. Mas fora de casa↓, na escola,
	38	os próprios professores me incentivavam a não ser
	39	professor...e vem aquele discurso de que o
	40	<u>professor vai morrer de fome</u> , de que eu merecia
	41	mais. Sendo que o que é o mais? ↑ O que é isso?
	42	Eles falam, você é tão inteligente. <u>O professor</u>
	43	<u>não é inteligente?</u> ↑ Então tinha todo esse
	44	questionamento. Mas o que me fazia, desde novo↓,

45	desde a época de ajudar os colegas, era um pouco
46	dialogar nesse sentido de trocar, de conversar.
47	Mas na minha ideia...quando eu ainda escolhi a
48	licenciatura, era um pouco de passar o que eu
49	estava aprendendo. Então era essa ideia de que eu
50	sabia um pouco mais de alguma coisa e estava
51	passando. <u>Na minha época, era ajudar um pouco e</u>
52	<u>compartilhar um conhecimento com o outro.</u>

Diferente de Giovane, Vitor relata que o desejo de ser professor surgiu ainda na infância (linha 23), deixando aparente o fenômeno de gostar da leitura e da escrita desde muito cedo (linhas 28 e 29). Isso retrata um Afeto de felicidade da infância que, futuramente, acabou por refletir na sua escolha pela licenciatura em letras. Essa emoção também é reforçada na linha seguinte (linha 30), ao falar que escrevia desde a infância e tinha isso como uma paixão. Paixão esta que segue pulsante na vida de Vitor, tendo em vista sua atuação como professor-pesquisador - a qual tenho a honra de acompanhar de perto -, sempre trazendo a importância da escrita e da leitura em suas pesquisas sobre educação.

Logo em seguida, Vitor contrasta este Afeto de felicidade com um Afeto de insegurança, que tem princípio em (des)motivações similares às de Giovane, com temores embutidos ao ato de ser professor que partiam de pessoas do convívio de Vitor na escola, inclusive seus professores, que, tendo por base suas experiências, externavam para Vitor fortes construções afetivas de insatisfação com suas carreiras (linhas 38 a 40). O Afeto de insegurança de Vitor vinha rodeado de questionamentos que ele mesmo se fazia frente a toda desmotivação que recebia das pessoas que o rodeavam, chegando até "aquele discurso de que o professor vai morrer de fome" (linhas 39 e 40) e que Vitor merecia mais do que a profissão docente tinha a oferecer. Dentro do discurso apontado por Vitor, também encontro um forte Julgamento de estima social no campo da capacidade, como se professores não pudessem ser pessoas inteligentes, capazes cognitivamente.

Daí partiam as seguintes questões: "o que é o mais? ↑ O que é isso? Eles falam, você é tão inteligente. O professor não é inteligente?" (linhas 41 a 43). Tais questionamentos permeavam o desejo de Vitor pela docência e traziam o Afeto de insegurança e um Julgamento de não normalidade daquilo que ele havia escolhido para sua vida profissional, mas não o paralisavam. Ele destaca que, ao mesmo tempo em que pensava sobre tudo isso,

buscava ajudar seus colegas na escola, compartilhando conhecimento com os outros. Ouvir Vitor falar que fazia isso na infância diz muito sobre seu posicionamento social e profissional hoje, já que, desde a licenciatura eu acompanho sua trajetória no pré-vestibular comunitário da PUC-Rio, do qual hoje ele é coordenador. Como amigo de Vitor, enxergo que, mesmo atravessado pela insegurança ao longo de sua trajetória, é aquele Afeto de felicidade manifestado ainda na infância que impulsiona e norteia sua atuação em sala de aula, uma impressão confirmada por ele quando apresentei esta análise a ele.

Excerto 8: “é importante que haja também professores e que sejam pessoas inteligentes”

Atos	53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67	É muito doido como a gente, quando verbaliza esse desejo de ser professor, em geral, fomos colocados numa posição sempre de desvalorização, de que “você merecia uma coisa melhor”, “você é muito inteligente para isso” ↑. É engraçado, porque eu passei exatamente pela mesma coisa...Então é uma coisa bem comum e que está muito atrelado de certa forma a desvalorização da educação no nosso país. E que vem de todos os lados↑. É muito duro de pensar que, inclusive professores, acabam desencorajando a gente de se tornar, de construir algo que a gente deseja e de correr atrás disso. É uma coisa muito, muito estranha↑, que acaba afetando a gente de alguma forma e acaba sendo uma decisão de muita coragem.
Vitor	68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79	Exatamente, hoje, quando algum aluno meu fala que quer fazer licenciatura, <u>eu fico feliz da vida.</u> E aí as pessoas falam↑, <u>eu falo, gente, mas ele quer uma carreira que sabe que...claro, tem esses problemas como muitas outras têm, as vezes as pessoas não falam, mas tem esses dois lados: o bônus e o ônus.</u> Então assim, se a pessoa está procurando, eu estimulo↑, incentivo, porque eu acho que é importante que haja também professores e que sejam pessoas inteligentes, <u>essa ideia de que, ah, muito inteligente para ser professor.</u> <u>Para mim isso é uma palhaçada.</u>

Neste excerto, eu continuo a conversa com Vitor falando um pouco sobre como também vivenciei o desencorajamento de professores em relação à carreira docente e atrelo esta atitude de alguns professores “a desvalorização da educação no nosso país” (linhas 60 e 61). São os Afetos de insatisfação e infelicidade desses professores com a carreira docente que os leva a nos alertarem

sobre não seguir por este caminho, mas entendo que tais emoções são fruto da desvalorização e precarização do trabalho do professor em nossa sociedade. Isso engloba desde a falta de estrutura até a baixa remuneração que, entre muitos outros fatores, levam ao adoecimento do professor.

A partir disso, entendo a escolha pela docência como “uma decisão de muita coragem” (linhas 66 e 67) e também de resistência. Uma escolha que, mesmo atravessada em muitos momentos pelo Afeto de insegurança, é refeita a cada dia em sala de aula, onde, com todos os desafios imposto, seguimos acreditando em nosso papel como promotores de mudança social. É assim que vivo a docência, assim como Vitor, Giovane e Isadora.

Sobre esse Afeto de insatisfação de professores, Vitor fala da importância de fazermos diferente, até porque, a partir do contato com a Prática Exploratória e seus praticantes, tivemos quem nos impulsionasse no caminho da docência. Não que tenham nos omitido os problemas que a profissão carrega, mas, como Vitor trouxe entre as linhas 73 e 74, assim como em qualquer outra carreira a docência “tem esses dois lados: o bônus e o ônus”.

Com isso, é perceptível o Afeto de felicidade que ele sente quando sabe que um de seus alunos deseja ser professor (linhas 68 e 69), oferecendo a eles suporte ao invés de desmotivação. Vitor apresenta um forte Afeto de insatisfação com a noção social que se tem da capacidade cognitiva dos professores, como se esses não pudessem ser pessoas inteligente, já que a profissão é desvalorizada financeiramente. Sobre isso, ele denota a necessidade de “que haja também professores e que sejam pessoas inteligentes, essa ideia de que, ah, muito inteligente para ser professor. Para mim isso é uma palhaçada” (linhas 76 a 79).

A fala de Vitor sobre a necessidade de professores serem pessoas tão inteligentes quanto em qualquer outra profissão, me remete a um Julgamento de capacidade em relação à escolha pela carreira docente, ilustrando que professores podem e devem ser admirados como pessoas competentes. Ele rompe com o Julgamento de incapacidade e não normalidade presentes na reprovação da escolha pela licenciatura, Julgamentos que afetaram a ele, assim como a mim, Giovane e tantos outros que escolhem o caminho da sala de aula.

No próximo excerto adentrarei com Vitor mais a fundo no campo das emoções em si, na tentativa de identificar como ele enxerga o papel destas em sua formação.

Excerto 9: “o que a gente estava sentindo não era besteira”

Ao ser perguntado sobre como enxerga o papel das emoções em sua formação, Vitor me trouxe a seguinte resposta:

Vitor	90	Falando disso... me colocou mais ou menos na cabeça
	91	agora, me transportou para o começo do segundo
	92	período da faculdade, quando a gente estava no
	93	pid, <u>inclusive a gente se conheceu lá,</u> os
	94	primeiros meses juntos, foi bastante tempo↑, mas
	95	os primeiros meses fomos nós dois num dia na sala
	96	de aula, <acho que era quinta-feira>, eu e você,
	97	com o Alexandre, então assim, eu me transporte pra
	98	esse lugar agora, quando você falou sobre isso,
	99	porque foi uma experiência...assim, muito doida
	100	para a gente↑, <u>mas falo mais falando de mim,</u> que é
	101	o que eu sei melhor da minha experiência. <u>Eu tinha</u>
	102	<u>acabado de fazer 18 anos dentro de uma sala de aula</u>
	103	<u>de uma escola pública, que não era minha realidade,</u>
	104	<u>dentro dos meus privilégios de todas escolas</u>
	105	<u>particulares.</u> Então eu estava numa escola pública
	106	na zona sul do Rio, com pessoas ali que eu não
	107	conhecia... eu nem te conhecia direito↑. Então a
	108	gente estava descobrindo todo aquele universo. No
	109	começo me dava um pouco de receio e medo do que eu
	110	posso fazer aqui. <u>A gente fazia pid, então quem é</u>
	111	<u>o pid?</u> Ele é um professor, é um ajudante, ele é
	112	um aluno? ↑ O que ele é? E aí a gente ficava naquela
	113	descobrimdo tudo. No começo as emoções que a gente
	114	comentava eram muito receio, um pouco de medo até↑.
	115	conhecendo muito na prática, assim, toma vai lá...
	116	Mas aos poucos a gente foi se dando conta,
	117	principalmente quando a gente tinha nossas reuniões
	118	com o pessoal do programa, do PIBID, com a
	119	professora Inés, com a Valeska, que também era
	120	professora na escola, então assim↑, aquelas pessoas
	121	que encontravam com a gente geralmente nas sextas-
	122	feiras, <u>ali a gente ia percebendo mais ou menos que</u>
	123	<u>trabalho era aquele e vendo que o que a gente estava</u>
	124	<u>sentindo não era besteira.</u> Lembro que no começo,
	125	nós fazíamos uns relatórios, era mais um relato,
	126	tipo um diáriozinho do dia... e aí a Inés sempre
	127	estimulava, a gente faz um relato, no começo a
	128	gente começou fazendo um grupo de WhatsApp. Então,
	129	assim, era uma forma de a gente colocar ali, não
	130	só do tipo, dei a aula sobre isso. E a Inés sempre
	131	falava sobre isso↑. <u>Que não era só um relatório</u>
	132	<u>básico do qual foi o conteúdo, mas o que você</u>

133	<u>sentiu, o que você vivenciou. Então naquele</u>
134	<u>período, foi assim, cara, é importante isso. Só</u>
135	<u>querendo saber como que eu me senti, ela se</u>
136	<u>importa. Então talvez seja bom que eu me importo</u>
137	<u>também com o que meu aluno sente. Então acho que</u>
138	<u>aos poucos as coisas foram entrando no eixo. Eu</u>
139	<u>acho que a minha maior aprendizado na graduação foi</u>
140	<u>a experiência, porque as aulas teóricas, óbvio, a</u>
141	<u>gente sabe que tem alguma importância. Mas se me</u>
142	<u>perguntar o que marca, o que fica na cabeça, na</u>
143	<u>minha cabeça sempre vai ficar a escola.</u>

Ele inicia sua resposta com uma lembrança sobre nosso tempo de atuação no programa PIBID (linhas 90 a 99), nossa primeira vez em sala de aula como professores, logo no início da graduação. Um tempo muito importante para nós e que marca o início da nossa amizade. Uma memória que carrega um Afeto de felicidade muito forte para nós dois. Eu e Vitor tínhamos apenas 18 anos naquela época, iniciando nossa carreira na docência, cheios de sonhos e também inseguranças, assim como Giovane e Isadora. Para nós, lembrar desse tempo é sempre muito prazeroso, foi assim durante nossa conversa e também depois, durante a análise conjunta.

Vitor apresenta um Afeto de insegurança ao falar sobre o medo que sentiu frente a todas as novidades e desafios que estava vivendo ao mesmo tempo (linha 109). Naquela época, ainda nem entendíamos ao certo qual era nossa função em sala de aula enquanto pibids: "quem é o pibid? Ele é um professor, é um ajudante, ele é um aluno?" (linhas 110 a 112). Ele expõe um Julgamento de estima social no campo da não normalidade frente a todas as novidades que surgiram junto a nossa entrada no PIBID. Foi assim, cheio de dúvidas, ainda sem entender por completo o que estávamos fazendo, que iniciamos nossa jornada em sala de aula e posso afirmar que não poderia ter sido melhor ou sequer de outra forma. Descobrimos a docência na prática, vivenciando seu ônus e bônus, como posto na fala do Vitor no excerto anterior.

Ao mesmo tempo em que iniciamos nossa atuação na escola, também tivemos nosso primeiro contato com a Prática Exploratória dentro da universidade através das reuniões do PIBID, o que nos possibilitou tornar a permanência na escola em um tempo de muita reflexão sobre a prática docente e a forma como desejávamos nos colocar enquanto professores. Como Vitor traz entre as linhas 120 e 124

"aquelas pessoas que encontravam com a gente geralmente nas sextas-feiras, ali a gente ia percebendo mais ou menos que trabalho era aquele e vendo que o que a gente estava sentindo não era besteira". Nesse trecho, Vitor passa adotar um Julgamento de estima social no campo da normalidade, validando seus sentimentos e rompendo com a sensação de não normalidade do início no PIBID e em sala de aula.

Analisando nossa conversa, eu e Vitor entendemos que foi ali, naquele momento de tantas descobertas que, além de um forte Afeto de satisfação frente ao acolhimento e validação de emoções, pela primeira vez, mesmo sem conseguir nomear, vivenciamos o "Trabalhar para o desenvolvimento mútuo" (Miller et al., 2008, p.147), pregado dentre os princípios da Prática Exploratória.

A troca com os outros bolsistas do PIBID, nossas professoras e outros praticantes exploratórios despertou em Vitor, e também em mim, um Afeto de segurança e felicidade em relação ao que estava sendo feito em sala de aula. Perceber que as emoções tinham espaço de acolhimento e reflexão, nos fazia buscar cada vez mais trabalhar para entender, o que também é um dos preceitos da Prática Exploratória. A partir disso, Vitor enxerga que suas emoções importam e são válidas, como ele mesmo destaca entre as linhas 133 e 136.

Ao perceber que alguém se importava com suas emoções ele chega à seguinte conclusão: "talvez seja bom que eu me importe também com o que meu aluno sente". Essa fala, com toda a potência que carrega em si, já denota a importância de Vitor ter tido espaço de escuta e acolhimento para suas emoções durante a licenciatura, pois foi a partir deste acolhimento que ele moldou sua atuação em sala de aula. Se os professores de Vitor durante a educação básica o desestimulavam a realizar o sonho de se tornar professor, ele, a partir do acolhimento e do exemplo que teve em sua formação docente, já estava fadado a fazer diferente. "Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos" (Miller et al., 2008, p.147).

A importância deste acontecimento para Vitor fica bem clara em sua última fala deste excerto (linhas 139 a 143), quando ele destaca que seu maior aprendizado durante a licenciatura não se deu durante suas aulas teóricas, mas sim durante seu tempo no PIBID, vivenciando a sala de aula de forma prática ao mesmo tempo em que refletia sobre ela e tinha suas emoções acolhidas. "se me perguntar o que

marca, o que fica na cabeça, na minha cabeça sempre vai ficar a escola” – foi ali, dentro da Escola Municipal Santo Tomás de Aquino, que, pela primeira vez, nos vimos professores, rodeados de um Afeto de felicidade e satisfação que foi capaz de, aos poucos, deixar para trás o Afeto de insegurança que permeava a nossa escolha.

O próximo excerto reforça a importância que Vitor atribui a ter vivenciado a sala de aula e ter suas emoções acolhidas em seu processo de formação.

Excerto 10: “A emoção tem um lugar”

Vitor	165	Exato↑, porque nas aulas da graduação, nas aulas
	166	que não eram de PIBID nem nada disso, a gente
	167	falava de sala de aula, eu falo lá de linguística,
	168	posso falar de sala de aula, mas não havia um
	169	espaço para isso, era a formação, vamos trabalhar
	170	aqui, Saussure. Então, a gente percebe que o que
	171	a gente sentia, o que a gente vivenciava na sala
	172	de aula, estava um pouco distante, às vezes muito
	173	distante, da faculdade, da academia. Então,
	174	perceber que a gente tinha espaço na aula do
	175	PIBID, nas reuniões do pibid, ou nas aulas da
	176	Oficina 1, que a gente almoçava durante a aula, a
	177	gente tinha conversa e tinha um monte de coisa...
	178	e ali a gente percebe, cara, a gente é ouvido↑, a
	179	gente fala, a gente traz, a gente sugere, o que a
	180	gente pensa na escola serve pra cá e vice-versa.
	181	Então acho que aos poucos eu fui percebendo que,
	182	é, tem um lugar, a emoção tem um lugar.

Ao compartilhar com Vitor que o momento do PIBID e das reuniões dele também foram a parte da graduação que mais me marcou, ele relembra um pouco da vivência das disciplinas que tivemos durante a formação, marcada por um forte Afeto de insatisfação. Ele entende que, nas aulas fora do PIBID, nós acabávamos não tendo espaço para refletir sobre a prática e as emoções que permeavam a nossa atuação docente, de forma que “o que a gente sentia, o que a gente vivenciava na sala de aula, estava um pouco distante, às vezes muito distante, da faculdade, da academia” (linhas 170 a 173).

O Afeto de insatisfação parte do não espaço para a reflexão sobre a prática, já que estávamos nos formando professores e sentíamos a necessidade constante de falar sobre a prática e nossas emoções em meio a tantas novas experiências. Na

contramão das demais disciplinas, Vitor reforça um Afeto de satisfação e de felicidade em relação as reuniões do PIBID e as aulas de Oficina de Interação e Ensino – também muito marcante para Giovane, como visto na análise de nossa conversa. Essa satisfação e felicidade aparentes na fala dele, se dão a partir do acolhimento de suas emoções, como posto nas próprias palavras de Vitor: “ali a gente percebe, cara, a gente é ouvido↑, a gente fala, a gente traz, a gente sugere, o que a gente pensa na escola serve pra cá e vice-versa” (linhas 176 a 180).

Além do Afeto, o Julgamento de estima social também aparece de forma latente nas falas de Vitor. Primeiro no campo não normalidade, ao denotar que as aulas na faculdade estavam distantes do que ele vivenciava em sala de aula e de sua necessidade constante de falar sobre a prática pedagógica durante sua formação. Em seguida, o Julgamento da não normalidade dá lugar ao de normalidade, principalmente devido às trocas valiosas que Vitor aponta ter tido durante as reuniões do PIBID e as aulas da Oficina de Interação e Ensino.

Nos espaços do PIBID e da Oficina de Interação e Ensino é que Vitor, pela primeira vez, se enxerga um letrado emocionado, mesmo sem ainda se nomear como tal naquele momento. Espaços esse, norteados pela Prática Exploratória, em que estávamos em constante reflexão e reinvenção sobre a prática.

Excerto 11: “a emoção está presente não é só no aluno, no professor também”

Ao ser perguntado sobre como o espaço para as emoções em sua formação em sua reflete em sua atuação profissional, Vitor me trouxe a seguinte reflexão:

Vitor	200	Isso é muito doido↑ porque atualmente eu estou
	201	coordenando um pré-vestibular. Então eu também as
	202	vezes fico me pensando cara <u>eu não me formei gestor,</u>
	203	<u>não me formei pedagogo, mas a licenciatura e</u>
	204	<u>principalmente a prática me deu algumas sabedorias</u>
	205	<u>disso nesse momento que eu estou vivenciando agora.</u>
	206	Eu ainda estou dando aula numa turma que no mesmo
	207	curso que eu coordeno↑. E aí tem esses dois lados
	208	de como que eu olho para o meu aluno, que acho que
	209	é uma coisa muito importante nisso que se falou das
	210	emoções de a gente percebeu na graduação que, como
	211	eu falei antes... que tinha espaço para falar de
	212	emoção. <u>Tá bom, tem espaço mas como? E o que eu</u>
	213	<u>faço para isso? O professor pode ser muito</u>
	214	<u>consciente, tipo, eu tenho que ouvir o aluno e tal,</u>

215	mas na aula isso fica na teoria, isso ficou no
216	<u>livro da prática exploratória</u> . Então eu acho que é
217	uma dificuldade, um desafio a cada dia da gente
218	realmente colocar isso em prática↑. Então se eu
219	estou dando uma aula de português, por exemplo, que
220	é uma matéria que eu dou de gramática, e num sistema
221	de de pré-vestibular, que tem aquela coisa mais::
222	conteudista e tal, cara, como que eu vou ouvir o
223	meu aluno?... O que eu vou fazer para a minha aula
224	trazer ele, não só trazer atenção↓, mas trazer ele
225	de fato, que ele esteja ali e que a gente possa
226	juntos construir coisas. Então, eu acho que é muito
227	interessante tudo isso↑. Eu acho que é muito
228	curioso a gente estar falando sobre isso, Atos,
229	porque fica nesse dilema de que eu carrego para a
230	sala de aula e o que ficou na teoria. Então eu acho
231	<u>que na minha prática hoje me impacta bastante ter</u>
232	<u>esse espaço para as emoções</u> , porque se eu estou
233	conversando com um aluno como coordenador e percebo
234	alguma coisa ali, às vezes a conversa pode ser
235	sobre uma outra coisa, mas dá um espaço para ele↑,
236	não só na conversa de atendimento, de coordenação,
237	mas também na sala de aula porque a gente percebe,
238	a gente conversa com eles e acontece o contrário
239	também, <u>então é curioso porque a emoção está</u>
240	<u>presente não é só no aluno, no professor também</u> .
241	Vou responder contando um caso↑. Há poucos dias eu
242	não estava me sentindo muito bem, porque umas
243	coisas que aconteceram na minha vida aí, e aí teve
244	um aluno que no final da aula eu perguntei assim,
245	alguma dúvida, não sei o quê? Aí o aluno falou:
246	"tenho uma pergunta", eu falei qual? Aí ele, você
247	está bem? ↑ Aí eu, não. Aí ele, não? Aí eu é não
248	estou muito legal. Aí ele. Ah Vitor, não↑, espero
249	que você fique bem, não sei o que. Aí deu uma
250	semana, na segunda-feira agora, no final da aula,
251	ele perguntou: "você está melhor Vitor?" Eu falei,
252	estou assim, agora estou bem↑. Então, assim, <u>como</u>
253	<u>que tem espaço não só para ele falar dele, que eu</u>
254	<u>gosto que eles falem, que eles tragam sugestões</u>
255	<u>também tipo o que você gosta para a aula e tal, mas</u>
256	<u>que eles percebem, também que eles se preocupam,</u>
257	<u>sabe?</u> Então, não é que o professor pensa ser de
258	ferro, que tá todo dia bem, que é tudo maravilhoso.
259	Não↑, <u>eu tava mal</u> . E ele perguntou, eu falei que
260	tava mal. E aos poucos a gente vai criando alguma
261	relação, nem que seja por estar mal.

Vitor inicia sua fala trazendo um Afeto de insegurança em relação ao cargo que ocupa hoje, já que vai além da sala de aula, sendo coordenador de um pré-vestibular comunitário. Ele reconhece na prática um auxílio para os desafios que vivencia profissionalmente hoje (linhas 203 a 206) e destaca que ser coordenador e

professor ao mesmo tempo, também torna o seu olhar mais sensível as questões de sala de aula.

A escuta das emoções dos alunos em sala de aula é posta por ele como “uma dificuldade, um desafio a cada dia” (linhas 216 a 218), algo a ser trabalhado e exercitado diariamente pelo professor em meio aos conteúdos formais a serem dados, e que muitas vezes podem não dar espaço para que se fale sobre emoções. A partir dessa reflexão, Vitor destaca que ter tido espaço para suas emoções durante a licenciatura impacta diretamente sua prática de hoje, tanto como coordenador quanto como professor (linhas 231 e 232).

Indo além, ele denota de forma prática como o olhar para as emoções se perpetua em sua prática pedagógica, de forma que ultrapassa as paredes da sala de aula juntamente com sua atuação enquanto coordenador. Ao falar sobre isso, ele demonstra um Afeto de felicidade por ter percebido que “a emoção está presente não é só no aluno, no professor também” (linhas 240 e 241), o que é muito importante, pois quando abrimos espaço para a emoção de nossos alunos também estamos dando espaço e validando as emoções do professor, que também precisa ser acolhido dentro do seu ambiente de prática.

Vitor continua sua fala trazendo um exemplo prático desta relação mútua que se cria dentro do campo das emoções em sala de aula. Em um dia que ele me relatou não estar muito bem, ao perguntar para os alunos, já no final da aula, se tinham alguma dúvida sobre o conteúdo estudado, recebeu a seguinte resposta de um de seus alunos: “tenho uma pergunta” “você está bem?” (linhas 247 e 248), ao responder que não estava bem, Vitor se sentiu acolhido por seu aluno. Primeiro, pela preocupação que seu aluno manifestou em relação ao bem-estar dele e também por se sentir à vontade para falar que não estava bem, o que nos remete, inclusive, a um Afeto de segurança.

Sentir-se à vontade para falar que não está bem para seus alunos também é um reflexo do espaço que Vitor dá para seus estudantes verbalizarem suas emoções e, como ele me trouxe, a partir deste tipo de episódio, onde alunos e professores se importam uns com as emoções dos outros, “aos poucos a gente vai criando alguma relação, nem que seja por estar mal”. O diálogo de Vitor com seu aluno carrega o caráter corajoso e heroico de alunos e professores que utilizam as emoções como força motriz em sala de aula, um forte Julgamento

de estima social no campo da tenacidade. São dessas relações, advindas de diversos tipos de Afeto, que a sala de aula se torna um lugar que acolhe a todos, onde a construção é coletiva e vai além do conteúdo formal e, como prega a Prática Exploratória, integramos o trabalho reflexivo com as práticas de sala de aula (Miller et al., 2008).

Excerto 12: “será que eu sou bom professor?”

Como última pergunta de nossa conversa, indaguei Vitor sobre como ele interpreta o profissional que ele é hoje em comparação ao que ele idealizou quando escolheu cursar a licenciatura.

Vitor	307	É uma pergunta curiosa, porque já teve alguns
	308	momentos que eu me questionei. <u>Principalmente</u>
	309	<u>nessa coisa de dar aula e ver e falar cara, “será</u>
	310	<u>que eu sou bom professor? Será que eu dou conta</u>
	311	<u>do que esperam e do que eu também me cobro?”</u> Porque
	312	eu acho que eu sou o maior crítico de mim mesmo.
	313	Então assim, eu acho que comigo aconteceu muitas
	314	vezes e muito nesse sentido de me questionar. <u>Falo</u>
	315	<u>assim, cara, será que eu sou bom professor?</u> Porque
	316	eu sou...Eu tenho vergonha, eu sou tímido, não
	317	falo muito, será que os alunos gostam? E aí eu
	318	ficava muito nessa. E aí as minhas experiências
	319	foram mais em projetos sociais, pré-vestibular e
	320	tal. E quando, no final de 2022, ano passado, eu
	321	assumi como coordenador, eu também fui tipo, foi
	322	uma coisa na minha cabeça de não cair uma ficha,
	323	de demorar. Eu entendo que, cara, eu me formei faz
	324	pouco tempo, eu não sou pedagogo, não sou gestor.
	325	E agora eu coordeno um projeto que tem...160
	326	estudantes, 70 professores e outros voluntários e
	327	tal. O que eu estou fazendo? O que está
	328	acontecendo? Mas por um lado...às vezes é de me
	329	questionar, falar, cara, será que eu sou a pessoa
	330	certa? Será que eu tenho capacidade? Mas aí também
	331	a gente vai buscando coisas para isso. Mas às
	332	vezes dá uma confirmação, sabe? Em alguns momentos
	333	você tem tipo, não, é pra isso que você está.

Ele inicia expondo um Afeto de insegurança ao falar sobre os desafios da carreira e o receio de não ser um bom profissional (linhas 308 a 310). Vitor é seu maior crítico e, portanto, se cobra muito em sua atuação docente, o que faz com que, muitas vezes, se questione enquanto profissional por pensar que seus alunos

podem não gostar dele, ou de sua didática. Esse Afeto de insegurança não é incomum entre professores, pois sempre achamos que não estamos atingindo adequadamente todos os nossos alunos, mas com o tempo entendemos que atingimos cada um de uma forma diferente e a cobrança vai diminuindo.

Reforçando essa insegurança, Vitor cita o cargo de coordenador que assumiu no último ano, algo totalmente novo e fora do que ele considerava ser sua zona de conforto, o que o faz trazer os seguintes questionamentos: “Será que eu sou a pessoa certa? Será que eu tenho capacidade?”. A fala de Vitor destaca um Julgamento de estima social no campo da não capacidade, por ele pôr em dúvida a sua competência para o cargo assumido. Mas resposta para a pergunta dele é sim, ele tem capacidade. Digo isso como amigo e alguém que acompanha toda a sua trajetória. Vitor é competente o suficiente para realizar todas as tarefas para qual foi designado, mas é compreensível seu Afeto de insegurança, assim como foi quando iniciamos a licenciatura, os afetos se transformam ao longo do tempo e das experiências e, nossa percepção muda e junto disso, as relações afetivas também.

Já no final do excerto, Vitor rompe com a insegurança e dá lugar a um Afeto de satisfação: “Mas às vezes dá uma confirmação, sabe? Em alguns momentos você tem tipo, não, é pra isso que você está” (linhas 331 e 333). Esse Afeto de satisfação surge devido a Vitor entender os motivos pelos quais está ali, sua missão enquanto educador e letrado emocionado. Um profissional que enxerga e acolhe seus alunos de forma integral e, portanto, também é enxergado e acolhido por eles.

Excerto 13: “Por isso acho que essa é minha missão”

Vitor	380	<u>Uma coisa que me move é saber que eu estou ali</u>
	381	<u>para os alunos e eles também estão comigo↑, como</u>
	382	<u>o menino que me perguntou como que eu estava, de</u>
	383	<u>saber que é um projeto, no caso desse meu aqui...</u>
	384	<u>desse meu não né, mas esse que atuo, que é muito</u>
	385	<u>importante porque mexe com a vida e com o futuro</u>
	386	<u>não só da pessoa mas da família dela, impacta as</u>
	387	<u>outras gerações como a filha dessa minha aluna.</u>
	388	<u>Então assim, são coisas que vão me confirmando</u>
	389	<u>ao longo do tempo tipo cara, é por isso↑. E até</u>
	390	<u>outras pessoas que vão falando, teve até</u>

391	recentemente um professor aqui do curso, foi me
392	elogiar para o meu superior, com meu chefe. Eu
393	falei, cara, tipo assim, não é de ficar, "eu sou
394	ótimo". Não, porque eu acho...como eu falei, eu
395	me critico muito, eu acho que tem muita coisa
396	para melhorar↑. Mas de falar, acho que as
397	pequenas coisas vão me confirmando de que eu
398	estou no caminho, que por mais que a gente vá
399	sempre se adaptar e melhorando alguma coisa, é o
400	caminho que eu...Falo, não↑, <u>é por isso acho que</u>
401	<u>essa é minha missão, um pouco nesse sentido.</u>

Neste excerto, Vitor dá continuidade a fala do excerto analisado anteriormente. Aqui, ele reforça seu Afeto de satisfação ao falar sobre sua relação com seus alunos: "Uma coisa que me move é saber que eu estou ali para os alunos e eles também estão comigo↑, como o menino que me perguntou como que eu estava"(linhas 380 a 382). Fica nítido que o fato de Vitor ser um professor atento às emoções de seus alunos o coloca muito mais disponível para eles, assim como eles também se colocam para Vitor, construindo um ambiente acolhedor onde uns estão pelos outros.

Ele também demonstra um forte Afeto de felicidade ao enxergar como as coisas caminham em sua atuação como coordenador e professor no pré-vestibular comunitário. Vitor enxerga com muita seriedade a sua atuação, e sabe do impacto que ela tem na vida de seus alunos. Como ele mesmo coloca, é um projeto "muito importante porque mexe com a vida e com o futuro não só da pessoa mas da família dela, impacta as outras gerações". Ele enxerga razão no que faz. Na sala de aula. Nada pode ser mais motivador e inspirador do que isso, sentir-se necessário, uma verdadeira ferramenta de mudança.

Vitor ainda traz, entre as linhas 390 e 395, que foi elogiado para seu chefe, demonstrando um Afeto de segurança e satisfação pelo trabalho realizado, por estar no caminho certo dentro do caminho afetuosos que decidiu trilhar dentro da educação. Ele finaliza este excerto afirmando que: "acho que essa é minha missão". Uma fala repleta de Afeto de felicidade e satisfação por estar onde está e fazendo o que faz, como alguém que acredita verdadeiramente no impacto de seu trabalho como educador emocionado.

Excerto 14: "a gente vai buscando o nosso lugar"

Este último excerto da conversa com Vitor surge como resposta a um comentário que fiz sobre o que ele trouxe no excerto anterior. Disse para Vitor que são as nossas experiências do dia a dia da sala de aula que vão nos fazendo enxergar validação dentro de nossa atuação.

Vitor	433	Exato, algumas coisas vão muito me fazendo
	434	questionar, as pessoas vão fazendo a gente se
	435	questionar...porque a gente vai vendo as vezes os
	436	colegas de escola, por exemplo. Não é meu caso,
	437	mas já vi, por exemplo, o colega se formou em tal
	438	área está ganhando o maior dinheiro e às vezes
	439	está viajando e <u>a gente começa a se comparar, se</u>
	440	<u>perguntar "o meu lugar é aqui nessa escola?" Mas</u>
	441	<u>a gente vai percebendo que é. Ou se não for também</u>
	442	<u>a gente vai buscando o nosso lugar.</u>

A resposta dele é muito potente, pois fala da transformação de um Afeto de insegurança, que parte muito da opinião dos outros sobre nossa escolha e permanência na docência, além da comparação que acabamos nos fazendo em relação a pessoas que escolhem outras carreiras, em um Afeto de satisfação por ter seguido o que queria e sentir-se realizado fazendo o que faz.

Como Vitor traz no final do excerto, é vivendo que a gente entende que aqueles espaços são de fato o nosso lugar, onde temos impacto e mudamos vidas diariamente através da educação e do afeto e, mesmo que não fossem, "a gente vai buscando o nosso lugar" (linha 442).

Na próxima seção adentrarei na análise e discussão da conversa exploratória realizada com Isadora.

4.3 "Estamos fadados a ser emocionados" – Isadora

A conversa com Isadora tem início em suas memórias de infância, com as histórias da avó professora e de quando brincava de ser professora. Perpassa sua fase como aluna da educação básica, da licenciatura e de docente. O que atravessa todas essas fases de forma latente para Isadora e a impulsiona? O afeto. Assim como Giovane e Vitor, toda a caminhada dela é norteadada pelos afetos e Isadora deixa isso bem claro ao longo de nossa conversa, como demonstro na análise dos excertos a seguir.

Excerto 15: “O que será de mim?”

A conversa com Isadora inicia com um mergulho no passado. Nas raízes das emoções que a fizeram trilhar o caminho da docência. Ao ser perguntada sobre de onde vem o desejo pela licenciatura, ela traz a tona seu primeiro contato (indireto) com a profissão: As histórias de sua avó.

Isadora	23	Sim. Bom, a questão da licenciatura...da
	24	professora, foi uma questão que sempre teve muito
	25	presente na minha vida, porque a minha avó, <u>ela</u>
	26	<u>era professora</u> , e ela sempre conversou comigo
	27	sobre isso, ela trabalhou com menores infratores,
	28	então...Ela trazia para mim muitas das
	29	experiências dela. E desde sempre eu gostei muito
	30	dessa dinâmica da sala de aula. <u>Gostava muito</u>
	31	<u>disso</u> . Pedia para os meus pais comprarem um
	32	quadro negro para mim, e brincava em casa de
	33	professora. Então sempre foi uma questão lúdica
	34	para mim. Foi uma coisa que eu pensava, mas até
	35	um certo ponto eu nunca levei a sério como
	36	profissão, né? ↑ Porque foi uma coisa que eu
	37	achava que era uma brincadeira de criança, achava
	38	que era uma coisa distante, mas fui começar a
	39	levar a sério quando eu já estava no ano do
	40	vestibular e precisava escolher um curso para
	41	seguir. E sempre fui uma pessoa que gostava dessa
	42	dinâmica do ensinar. E também era muito...
	43	<u>gostava muito de ler</u> . Então eu ficava com aquela
	44	pulguinha de letras, né? Mas a gente tem tanto
	45	uma repulsa pela licenciatura, né? Que me dava
	46	essa dúvida, né? Falava aí, mas eu vou ser
	47	professora, né? ↑ Meu Deus, <u>o que será de mim?</u>
	48	Então eu ficava muito nessa dúvida. Isso foi uma
	49	coisa que...Até o fim do ano, até o último
	50	momento da escolha, eu posterguei, porque eu
	51	ficava com essas ideias na minha cabeça. Mas no
	52	final eu resolvi seguir nesse caminho, sem ter
	53	certeza de nada↑, porque era uma coisa que me
	54	chamava muito. Tinha essa relação muito grande
	55	comigo, minha infância, com a minha vida. Eu acho
	56	que foi por isso, principalmente, que eu escolhi
	57	seguir essa área

Assim como Vitor, Isadora apresenta o desejo pela docência desde muito cedo. Inspirada pelas histórias de sua avó, que era professora, desde a infância ela brincava de forma lúdica com o que hoje é sua profissão (linhas 24 a 33). A escolha de Isadora pela licenciatura já se inicia de forma muito emocional ainda criança, a

partir do Afeto de felicidade que ela tem sobre as histórias da avó e o brincar de ser professora, além do Julgamento de estima social no campo da normalidade que ela carrega a partir das experiências compartilhadas por sua avó.

Tendo vivenciado o caráter lúdico da docência ainda criança, ao chegar no momento de escolher o que cursar na graduação, Isadora cai no mesmo dilema de Giovane e Vitor. O mesmo em que eu também me vi quando escolhi a licenciatura, o de que, ao escolher a docência, estamos fadados à desvalorização econômica e social que a nossa profissão nos embute. Um Afeto de insegurança que aparece junto com a escolha da graduação.

Esse Afeto de insegurança fica bem demarcado na seguinte fala: “Mas a gente tem tanto uma repulsa pela licenciatura, né? Que me dava essa dúvida, né? Falava ai, mas eu vou ser professora, né? † Meu Deus, o que será de mim?” (linhas 44 a 47). Por relacionar-se às emoções atreladas ao bem-estar social, tratando de emoções como ansiedade e medo (White, 2004), é que o Afeto de insegurança aparece muito presente nas falas de Isadora, assim como nas de Giovane e Vitor. Este trecho da conversa com Isadora ilustra um Julgamento de sanção social no campo da propriedade, que coloca a nossa escolha pela licenciatura como algo cruel com nós mesmos, uma escolha que nos deixaria fadados à frustração e ao fracasso. Essa sanção social presente na fala de Isadora é o que nos coloca no dilema apontado mais acima, por nos vermos perdidos entre fazer a escolha que desejamos ou a escolha socialmente esperada de nós.

Isadora expõe o que a repulsa social pela profissão docente nos leva a pensar quando escolhemos nos tornar professores, atrelando a escolha da profissão, também, a um Afeto de infelicidade, como se a escolha pela docência nos fizesse reféns de um futuro infeliz, daí parte a repulsa. Tudo o que é dito sobre a atuação em sala de aula, todo o Afeto de insegurança e infelicidade, fazem com que uma pergunta ecoe: “o que será de mim?” (linha 47).

Mas como Isadora bem traz, mesmo diante da dúvida e do forte Afeto de insegurança que ela carrega, “ficava com aquela pulguinha de letras” (linhas 43 e 44). Essa pulguinha da qual ela fala é o que, a meu ver, nos trouxe até aqui e nos faz seguir. Ela representa todo o Afeto de felicidade que Isadora sentiu desde muito cedo. Representa as histórias de sua avó. O gosto por ensinar e pela

leitura. Essa pulguinha são todas as emoções que nos fizeram escolher a licenciatura um dia e, hoje, nos fazem seguir em sala de aula.

Excerto 16: “Licenciatura é uma questão de afeto”

Ao ser perguntada sobre como enxerga o papel das emoções em seu processo formativo, Isadora me responde da seguinte forma:

Isadora	78 79 80 81 82 83 84 85 86 87	Sim. E foi uma escolha muito baseada nas minhas emoções, nos meus afetos↑, com a minha família, com as minhas brincadeiras de infância. Então, isso sempre permeou. E eu acho que quando eu, na minha formação básica escolar, me faltou muito isso. <u>Faltou o afeto, me faltava e era algo que eu precisava muito</u> , porque eu sou uma pessoa muito emocional, eu sou uma pessoa sensível, então eu preciso muito desse afeto, eu preciso dessa relação.
Atos	88	Uma lettrada emocionada, né?
Isadora	89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118	Porque aquilo ali eu pude ver, que não é uma coisa só minha, dessa questão de querer essa emoção, de querer essa ligação, essa conexão com pessoas não é algo só meu, é algo que também é uma demanda de muita gente↑, <u>como a gente se encontrou, como a gente se conectou, como a gente se entendeu</u> . E depois, caminhando assim pra quando a gente começou no estágio, começou na residência, e vocês fazendo pibid, eu acho que isso se mostrou muito orgânico, porque a gente tava vivendo isso no dia a dia. Então era isso que a gente estava entendendo da relação de professor, aluno, de aluno-aluno, de estudante, de pesquisador. Era essa relação que a gente estava entendendo, era essa forma de se expressar que a gente estava conseguindo fazer. E eu acho que foi muito orgânico seguir assim para sala de aula. Então eu penso assim, em qualquer faixa etária, eu já trabalhei com todas as faixas etárias praticamente. Trabalhei com criança, pequena, maternal, até mulher adulta, pessoa de terceira idade. E eu percebo, todas essas faixas têm demandas diferentes, mas todas são muito afetivas↑, <u>todas precisam</u> . As crianças precisam de uma atenção especial de um certo tipo. Os jovens ali, fundamental, eles precisam de um outro, de uma mudança↑, eles precisam que a gente entenda, mas também querem se manter um pouco mais tentando entender a sua independência. E já os adolescentes, eu acho que são um grupo que

	119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135	mais sentem falta desse calor. Eu agora trabalhando com adolescentes sinto isso, que eles são o grupo mais... que precisam disso. Que precisam desse afeto↑ e são os mais renegados, porque são quase adultos, e aí adulto não precisa disso. Então eu acho que eu trabalhando assim muito perto com esses jovens, eu consigo ver como a licenciatura é uma questão de afeto. Ano de vestibular, né? Eles estão em ano de vestibular, eles procuram a gente para tirar uma dúvida, não é sobre a dúvida, é sobre a interação, né? <u>É sobre a conexão, é sobre o desabafar, é sobre o estar presente com alguém, faz muita falta essa conexão humana para eles também,</u> então eu acho que isso foi assim, um caminho muito natural que a gente conseguiu seguir, né? Vindo da nossa formação.
Atos	136 137 138 139	Então, eu entendo que dentro dessa formação, né, Isa, você teve espaço para poder falar sobre as suas emoções, né? ↑ E eu vejo que isso, o que você fala, reflete muito na sua prática hoje, né?
Isadora	140 141 142 143 144 145 146 147 148 149	Com certeza↑. Porque a gente, como eu tinha dito pra você...a minha formação básica foi muito presa, muito restrita. Quando eu tive essa oportunidade de falar sobre as emoções, de expressá-las↑, que isso é difícil também expressá-las, foi quando a gente chegou na faculdade e quando a gente começou a ter relações mais próximas com certos professores, com certos colegas. <u>E com certeza isso foi um divisor de águas para a nossa vida e nossa formação.</u>

Ao responder minha indagação sobre ter tido uma formação muito atravessada pelas emoções, Isadora confirma que sua escolha pela licenciatura foi norteada por seus afetos, com início em suas histórias de família e brincadeiras de infância (linhas 78 a 80). Além disso, ela revela que, este mesmo Afeto positivo, retratado em felicidade, satisfação e até mesmo segurança, que norteia sua escolha e atuação docente até hoje, fez falta em sua formação na educação básica: “Faltou o afeto, me faltava e era algo que eu precisava muito, porque eu sou uma pessoa muito emocional, eu sou uma pessoa sensível” (linhas 83 a 85).

É interessante Isadora destacar a falta de afeto durante sua permanência na educação básica, já que hoje, enquanto professora da educação básica, ela busca sempre abrir caminho para as emoções em sua atuação, como será demonstrado em falas mais a frente. Enxergo nesta falta que ela sentiu, uma motivação que a faz ter o olhar aguçado para o afeto em sua atuação docente.

Em seguida, eu relaciono o caráter emocional destacado por Isadora com o nosso grupo de entendimentos, os Letrados Emocionados. A partir disso, ela destaca a importância do nosso encontro durante a graduação: “como a gente se encontrou, como a gente se conectou, como a gente se entendeu” (linhas 93 a 95). Como ela relata, esse encontro foi importante para entendermos a forma de expressar nossas emoções enquanto professores. O Afeto de segurança que sentimos ao estar uns com os outros ao longo da licenciatura nos fez enxergar todo esse caminho de forma muito mais livre e emocionada. A amizade nos deu segurança para sentir e refletir, de forma conjunta, sobre nossas emoções.

Mais a frente, Isadora reflete sobre todas as faixas etárias com as quais já trabalhou e chega ao entendimento de que, mesmo que possuam demandas diferentes, todos precisam de afeto. Sua experiência vai desde a primeira infância até a terceira idade e em todos os casos ela sentiu a necessidade que seus alunos tinham de serem ouvidos, com suas emoções validadas e acolhidas. É a partir destas experiências que ela conclui que: “licenciatura é uma questão de afeto”.

Além disso, nas falas de Isadora, fica nítido a importância que ela dá para a sua formação na construção da professora que se preocupa com as emoções de seus alunos que ela se tornou. Ela relata que, por ter tido uma educação básica distante do olhar para as emoções, teve dificuldade de expressá-las, isso nos coloca frente a um Afeto de insegurança, mas também de insatisfação com o que foi oferecido a ela, tendo em vista que Isa se coloca como uma pessoa sensível e afetiva desde sua infância.

Ela destaca que só teve a oportunidade de expressar suas emoções nos ambientes formais de ensino “quando a gente chegou na faculdade e quando a gente começou a ter relações mais próximas com certos professores” (linhas 145 a 1147). A fala de Isadora traz a tona a vivência prática do “Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais” (Miller et al., 2008, p. 147) e a importância do contato com as professoras praticantes que a incentivaram a isso.

Isadora, a partir da vivência da Prática Exploratória em sua experiência como aluna, reforça a importância do olhar para as emoções durante nossa formação docente e do incentivo que recebemos de parte do corpo docente para nos

atentarmos cada vez mais a este fator, como ela traz no final de sua fala: “com certeza isso foi um divisor de águas para a nossa vida e nossa formação” (linhas 148 e 149).

Excerto 17: “A sua emoção é válida”

Continuei a conversa com Isadora buscando entender que espaço ela enxerga para as emoções em sua sala de aula e como interpreta o reflexo de sua formação em sua atuação docente.

Isadora	190	Sim. Nossa, eu acho que com certeza [†] , porque como
	191	eu estava falando com você antes, o ano do
	192	vestibular é um ano muito emocional para o aluno,
	193	é um ano que ele precisa dessa troca. <u>É um ano</u>
	194	<u>que ele precisa muito falar. Ele precisa falar,</u>
	195	<u>porque muitas vezes ele está passando o dia</u>
	196	<u>inteiro na escola, ele não tem nem tempo de ir</u>
	197	<u>numa terapia.</u> Ele não tem tempo de ir numa
	198	terapia, ele não tem tempo de fazer uma coisa
	199	para espalhar. Então, você tem um momento ali
	200	para ele respirar e falar assim, meu Deus, eu
	201	estou enlouquecendo, então, meu Deus, vamos dar
	202	uma pausa, mas eu vou continuar. Eu acho muito
	203	importante e eu sempre tento encontrar esses
	204	momentos com eles, porque eu me coloco em lugar
	205	deles, <u>me coloco nessa posição de que já passei</u>
	206	<u>por isso.</u> Então, sei a importância da gente ter
	207	alguém que escute e que diga que...Você, né, o
	208	seu problema não é ridículo, o seu problema não
	209	é... <u>A sua emoção é válida,</u> eu acho que isso é
	210	uma coisa muito difícil. A gente tem essa... eu
	211	não sei, uma percepção que eu tenho muito de um
	212	rechaço ao adolescente, né, ao jovem em geral,
	213	como se o adolescente fosse insuportável, o
	214	adolescente fosse assim... e é uma fase que é uma
	215	fase totalmente de transição, né, dessa...dessa
	216	infância para uma juventude, então é claro que é
	217	uma fase complexa da vida. E esse adolescente
	218	precisa desse apoio. Eu acho que ainda mais ele
	219	precisa desse apoio. E você ter alguém que está
	220	disposto a te ouvir sem dizer assim, ai nossa,
	221	que saco que você está reclamando de ter que
	222	estudar. Eu já ouço muito isso. Pô, você só
	223	estuda, você está reclamando de ter que estudar?
	224	[†] Mas, ou seja, <u>você invalida a emoção, a</u>
	225	<u>vivência desse aluno.</u> E o que ele vai... Você
	226	cria uma barreira com ele. Quando eu chego assim
	227	e falo, olha, eu entendo, é difícil pra caramba.

	228	Você pega essa emoção, você compartilha com ele,
	229	você abre esse espaço. E isso é o que eu sempre
	230	tento fazer com todos, porque... O mais retraído
	231	que ele seja, todos estão guardando ali uma
	232	coisa. Porque é uma fase difícil e eu sei que tem
	233	essa necessidade de, às vezes, extravasar.

Para ilustrar como abre espaço para as emoções em sua prática cotidiana, Isadora destaca o caso dos seus alunos que estão prestando o vestibular. Ela diz que, ao se colocar no lugar deles, procura dar espaço para que eles consigam desabafar e espairecer de todo o estresse que perpassa essa fase, muito marcada pelos Afetos de insegurança e, em alguns momentos, até mesmo de infelicidade (linhas 198 a 205). Isadora volta em sua própria experiência para conseguir compreender e acolher seus alunos, tendo em vista que também já passou por isso, o que também a motiva a tornar esse momento da vida de seus alunos o mais agradável e acolhedor possível.

Ela prossegue falando sobre a importância de deixar claro para seus alunos que os problemas deles não são insignificantes e suas emoções são válidas (linhas 208 e 209), coisa que Isadora considera muito importante para seus alunos adolescentes, que estão passando por uma fase de muitas inseguranças na vida. A partir disso, é apresentado por Isadora um Afeto de insatisfação em relação a forma como estes alunos adolescentes são tratados na maioria das vezes: “eu não sei, uma percepção que eu tenho muito de um rechaço ao adolescente, né, ao jovem em geral, como se o adolescente fosse insuportável” (linhas 209 a 213). Neste trecho também se encontra um Julgamento de estima social de não normalidade em relação à fase cheia de dúvidas e questões que estes jovens estão passando

Tendo como referencial uma atuação comumente adotada que desperta nela um Afeto de insatisfação, como demarcado no parágrafo anterior, Isadora rompe com este comportamento e descreve a forma como trata estes alunos na busca para que eles se sintam confortáveis: “Quando eu chego assim e falo, olha, eu entendo, é difícil pra caramba. Você pega essa emoção, você compartilha com ele, você abre esse espaço” (linhas 227 a 229). Ao descrever sua prática em contraponto a uma atuação que invisibiliza as emoções dos alunos, ela dá espaço a um Afeto de satisfação por conseguir acolher e dar voz a seus alunos.

Este excerto, como um todo, carrega um constituinte muito importante da Prática Exploratória, que é o olhar para as qualidades das vidas (Miller et al, 2008). Esse olhar é o que faz com que Isadora se preocupe e busque entender o bem-estar de seus alunos e as dificuldades que atravessam o momento acadêmico deles, se colocando disponível e atenta às suas demandas e emoções.

Excerto 18: “às vezes é uma coisa revolucionária”

A partir do exemplo que Isadora me expôs, eu compartilho com ela uma história vivenciada por mim em sala de aula. A história é sobre uma aluna transgênero do ensino fundamental 2, que me agradeceu emocionada por tratá-la pelo pronome que gostaria de ser tratada, diferente do que constava na chamada. Segundo a aluna, eu fui o primeiro professor a perguntá-la e chamá-la pelo seu pronome de escolha e nome social. Quando a aluna se demonstrou à vontade para compartilhar comigo seu Afeto de satisfação e felicidade ao ser enxergada como realmente é, eu pude sentir na pele como é bom ser emocionado e disposto às emoções.

Compartilhei essa História com Isadora por ser muito importante para a minha autoafirmação enquanto professor que se coloca aberto as emoções em sala de aula, um episódio que me encheu de um Afeto de satisfação muito grande pela forma como me coloco em sala de aula. A partir dessa experiência, eu trago de volta a conversa o olhar para as qualidades das vidas (Miller, 2008), muito importante dentro da Prática Exploratória, algo já presente na sala de aula da Isadora, como demarcado na análise do excerto anterior.

Esse olhar para a qualidade das vidas, que me fez perguntar a minha aluna transgênero por qual nome e pronomes ela gostaria de ser chamada é o que me colocar como alguém disposto a ouvir, enxergar e acolher os alunos por inteiro, assim como Isadora também demonstra. Ela reage a minha fala da seguinte forma:

Isadora	284	Com certeza, exatamente↑. É isso, né? Essa sua
	285	fala é exatamente a questão de você validar↑,
	286	validar, nesse caso, a existência dessa aluna,
	287	né? Ou seja, isso <u>às vezes é uma coisa</u>
	288	<u>revolucionária para eles, né? o que a gente está</u>
	289	<u>fazendo.</u> E é isso, mas assim, eu acho que é uma
	290	questão que a gente está aqui que a gente não tem
	291	como escapar, né? Sendo quem a gente é, né? Tendo

	292	a nossa formação, entendendo o que a gente
	293	entende, não tem como escapar de ser assim, né?
	294	Estamos fadados a ser emocionados.

Na reação de Isadora a experiência que compartilhei com ela, uma frase me chama atenção: “às vezes é uma coisa revolucionária para eles” (linhas 287 e 288) – a escolha que Isadora faz por utilizar o termo “revolucionária” para definir a forma como os alunos encaram um posicionamento emocionado em sala de aula, quando sentem ouvidos e enxergados reverberou em minha cabeça. Será que é isso que a emoção se torna em sala de aula? Revolução? Arrisco dizer que sim. E uma revolução que não atinge e valida apenas a existência dos alunos, mas também dos professores.

O caráter revolucionário apontado por Isadora me remete à obra de Paulo Freire, na medida em que o autor fundamenta sua pedagogia na concepção de que a educação deve ser uma prática libertadora, capaz de romper com estruturas opressivas e promover a conscientização crítica. Ele propõe a superação do modelo bancário de educação, no qual o educador deposita conhecimentos nos alunos passivamente receptivos. Ao contrário, Freire enfatiza a importância de uma educação dialógica, na qual educadores e educandos se engajam em um diálogo horizontal, compartilhando conhecimentos e experiências (Freire, 1974). É isso que Isadora exerce, o diálogo horizontal e o compartilhamento de experiências, tudo isso, impulsionada pelas emoções.

Em seguida, ela relata não termos como fugir disso, do olhar atento as emoções e a existência plural de nossos alunos: “Sendo quem a gente é, né? Tendo a nossa formação, entendendo o que a gente entende, não tem como escapar de ser assim, né?” (linhas 291 a 294). Eu reafirmo, não, não tem como escapar. Talvez pela nossa pré-disposição as emoções juntamente a uma formação emocionada, seguindo os princípios e saberes da Prática Exploratória. Saberes estes que estão em contante reelaboração, mudando junto com a sala de aula e os atores que a habitam. Mudando junto com a gente. Com as nossas emoções e reinvenções da prática docente.

Como Isadora bem coloca: “Estamos fadados a ser emocionados” (linha 294). Já durante a análise das conversas, falando com ela sobre o uso do termo “fadados”, Isadora demonstrou ter feito esta escolha por sentir que não existe

outro caminho para nós a não ser o das emoções. Foi dessa forma que chegamos a licenciatura, assim a cursamos e também nos formamos. Em sala de aula não poderia ser diferente, estamos sempre empenhados para o desenvolvimento mútuo, de alunos e professores, fazendo com que o trabalho para o entendimento da vida na sala de aula e a integração sejam contínuos, como disposto nos princípios da Prática Exploratória (Miller et al., 2008).

Excerto 19: “Meu Deus! Era sobre isso que eu estava falando”

Neste trecho da conversa, Isadora traz um pouco do que se manteve da menina que brincava de ser professora na mulher que, hoje, tem a docência como profissão. Ela também relata como foi seu encontro com a Prática Exploratória e o efeito dela em sua vida e atuação profissional

Isadora	305	Sim. Nossa, é uma coisa muito interessante da
	306	gente pensar, porque realmente, eu retomando essa
	307	ideia, eu tenho a visão claramente da minha
	308	brincadeira, eu sentava bonecas em volta do
	309	quadro para explicar, e eu já lembro que eu
	310	sentia tanta necessidade de interação que
	311	eu...perguntava para a boneca como se ela fosse
	312	um aluno e ela me respondia, eu mesma respondia
	313	porque eu sentia essa conversa, eu queria essa
	314	conversa↑. E eu acho que essa minha vontade em
	315	sala de aula, por mais que a gente quando entre
	316	na faculdade, a gente quebra muitas coisas, a
	317	gente muda muita nossa visão de educação, de
	318	vida. Enfim, de tudo, né? A gente querendo ou não
	319	entrar em outro mundo, ver outra coisa, muda de
	320	ideia, e tudo bem. <u>Mas eu acho que o que se</u>
	321	<u>manteve para mim foi essa perspectiva muito</u>
	322	<u>afetiva, essa ideia de criar a sala de aula como</u>
	323	<u>um lugar seguro</u> , como um lugar ali que todo mundo
	324	possa entender, se entender e tentar se entender,
	325	pelo menos, e trazer a sua vivência, porque eu
	326	acho que isso é que dá uma riqueza↑. Eu acho que
	327	principalmente quando você está em contextos como
	328	você, que está em colégios públicos, de lugares
	329	que não chegam muita coisa, eu acho que a gente
	330	trazer essa riqueza da troca, a riqueza da
	331	experiência, é que é importante para eles também,
	332	porque a gente está trazendo, dando outros tipos
	333	de ferramentas para essas crianças. Eu acho que
	334	essa ideia da afetividade sempre transpassou na
	335	minha prática. Quando a gente começou a estudar
	336	sobre prática exploratória, eu tenho esse clique,
	337	meu Deus, era sobre isso que eu estava falando↑,

338	porque eu acho que isso acontece quando a gente
339	se encontra com a prática exploratória. Você tem
340	essa ideia de... Eu sempre tive uma ideia sobre
341	isso, mas agora me deu um clique↑. E eu sentia
342	muito isso quando comecei a estudar, porque era
343	essa ideia de os afetos permearem as nossas
344	relações e a sala de aula como esse espaço.
345	Então, eu acho que foi...mais um caminho de me
346	embasar, me entender para conseguir entender os
347	outros. Eu acho que foi um caminho muito... muito
348	assim, uma coisa bonita que aconteceu na nossa
349	trajetória.

Ao trazer o que se manteve de sua infância até sua formação docente, Isadora destaca que o que permaneceu "foi essa perspectiva muito afetiva, essa ideia de criar a sala de aula como um lugar seguro" (linhas 321 a 323). Ela retrata o afeto de segurança relacionado a brincadeira de infância, um afeto que se perpetua até hoje, construindo na sala de aula um espaço seguro para se estar. É essa perspectiva afetiva de Isadora e o afeto de segurança que sente em sala de aula que tornam este ambiente também seguro para seus alunos, dando lhes espaço para a existência e validação.

Mais abaixo, ela fala sobre seu primeiro contato com a Prática Exploratória, compreendendo a Prática como uma manifestação de tudo o que ela sempre formulou e pensou sobre educação, mas que ainda não tinha visto ser validado em ambientes formais de ensino como a universidade, uma forma palpável e validada academicamente de enxergar a sala de aula através da lente da afetividade: "Quando a gente começou a estudar sobre prática exploratória, eu tenho esse clique, meu Deus, era sobre isso que eu estava falando" (linhas 335 a 337). Isadora faz um Julgamento de estima social no nível da normalidade, na medida em que sente validada em relação à forma como sempre enxergou a sala de aula.

Isadora denota que, ao começar a estudar como os afetos permearem a vida em sala de aula ela compreende que sempre teve uma ideia sobre isso a partir de suas experiências, mas, é a partir da Prática Exploratória, que ela consegue concretizar tal postura. Ela coloca a Prática Exploratória como um caminho para embasar sua prática e conseguir entender a si e aos outros atores deste espaço. Uma manifestação de tudo que Isadora sempre projetou para o exercício de uma

educação afetiva de justa para si. Compreendo que a Prática Exploratória realiza para Isadora o que ela sempre rascunhou: “uma coisa bonita que aconteceu na nossa trajetória” (linhas 348 e 349).

Excerto 20: “eles têm essa sede de emoção”

Já finalizando nossa conversa, Isadora encerra falando sobre a sede de emoção que encontra em seus alunos e tece uma crítica ao sistema educacional, que não alimenta essa sede.

Isadora	378	Exatamente. Eu acho que é muito...é uma via de
	379	mão dupla também, porque os alunos também são
	380	muito abertos. <u>Os alunos eles têm, porque eles</u>
	381	<u>têm essa sede, eles têm essa sede de emoção e de</u>
	382	<u>troca</u> , só que isso não tá sendo alimentado, né?
	383	↑ Então quando alguém, aquela história, quando
	384	alguém dá a mão, eles pegam o braço todo, porque
	385	eles aproveitam muito isso e eu acho isso muito,
	386	muito bom, muito legal.

Para ela, quando nos colocamos dispostos às emoções de nossos alunos sem aula de aula, também abrimos espaço para as nossas emoções, afinal, os professores também sentem e merecem ser acolhidos. Isadora caracteriza isso como “uma via de mão dupla” (linhas 378 e 379), em uma relação em que os alunos têm sede de emoção, mas, infelizmente, não são alimentados. Aqui, Isadora traz uma breve crítica ao sistema educacional comum, que, e grande parte, não dá espaço as emoções de alunos e professores sem aula, seja pela cobrança excessiva de resultados ou por qualquer outro motivo.

Ao trazer a analogia da via de mão dupla, Isadora também me remeteu ao princípio da Prática Exploratória de “Trabalhar para o desenvolvimento mútuo” (Miller et al., 2008, p. 147). Tendo em vista o caráter integrativo entre alunos e professor, entendo que, a partir da troca e do acolhimento das emoções, todos conseguem se desenvolver e aprender com o apoio do outro. Afinal, quando um professor se coloca emocionado em sala de aula, ele não dá espaço apenas às emoções de seus alunos, mas as dele próprio.

Este último trecho da conversa com Isadora, e todo o resto, deixam claro que abrir espaço para as emoções em sala de aula é urgente. Como ela traz em sua fala, quando um professor dá este espaço, os alunos apresentam a sede que possuem e

aproveitam o máximo que podem, pois sabem que esta não é a postura comumente adotada. Quem dera todos estivessem fadados a serem emocionados.

Caminhando para os entendimentos momentâneos da pesquisa, busco encerrar as análises trazendo um parâmetro geral das conversas realizadas com os Letrados Emocionados.

A partir dos aportes teóricos e metodológicos adotados nesta pesquisa, busquei demarcar como se deu o processo de escolha e formação de professores dos participantes-colaboradores, adotando a ótica das emoções. As experiências de Giovane, Vitor, Isadora, e as minhas, convergem em diversos pontos e emoções, como pôde ser visto ao longo das análises. Estes pontos de convergência, comuns não apenas as nossas experiências, mas também às de muitos outros professores, dizem respeito aos nossos afetos: medo, angústia, satisfação, insatisfação, felicidade e infelicidade.

Vale ressaltar que, mesmo convergentes, as experiências de cada um dos Letrados são únicas, como demonstrado na sessão dedicada a cada um deles. Desde a escolha pela licenciatura, até o exercício da profissão docente, cada um de nós teve suas próprias questões, mas sempre pudemos contar uns com os outros, dividindo histórias e emoções. Talvez inspirados pelo contato com a Prática Exploratória e seus praticantes, ou pelo simples fato de sermos quem somos, a única certeza que tenho é a de que nos unimos pelo afeto e por ele permanecemos.

Como visto nas análises, a Prática Exploratória teve um papel de grande relevância na formação de todos nós, mas não um papel linear, como algo que nos trouxe apenas entendimentos e validação acadêmica. Pelo contrário, nosso primeiro contato com a Prática Exploratória se deu através da dúvida, do não entendimento dela e de seus praticantes. Talvez por isso ela tenha se tornado tão relevante em nossa trajetória, por não ter chegado como uma solução, mas sim como algo a se pensar e refletir, que nos instigou aos “por quês”.

Nos entendimentos momentâneos da pesquisa, capítulo a seguir, trarei uma reflexão mais aprofundada sobre os Afetos e Julgamentos aparentes nas conversas exploratórias realizadas com os participantes-colaboradores, além da relação destes com a Prática Exploratória.

5. Entendimentos momentâneos

Neste último capítulo, revisito os objetivos e razões desta pesquisa a fim de integrá-los aos entendimentos momentâneos obtidos a partir da análise das conversas exploratórias realizadas com os participantes-colaboradores. Nesta dissertação, busquei entender as concepções de três professores integrantes do mesmo grupo de entendimentos que eu, os Letrados Emocionados, sobre o papel das emoções na nossa formação docente, instigando-os a reconstrução discursiva das emoções que perpassaram suas formações e se perpetuam em sua prática de sala de aula.

A partir disso, através das lentes da Linguística Aplicada Contemporânea Indisciplinar, da Prática Exploratória, dos Estudos sobre Emoções e do Sistema de Avaliatividade, me dediquei à investigação de alguns entendimentos: Investigar como se deu a escolha dos participantes-colaboradores por cursar a licenciatura e as emoções envolvidas nela; analisar de que modo as emoções foram construídas discursivamente por eles, tendo em vista que tiveram espaço para falar sobre elas durante sua formação; observar como o espaço para as emoções durante a formação de professores foi ilustrado por eles e se desdobra em sua atuação docente e analisar como os elementos avaliativos colaboram para a construção discursiva das emoções dos participantes-colaboradores.

Como apresentado na Introdução desta dissertação, a pesquisa desenvolvida parte de histórias de uma vida inteira atravessada pelos afetos e se fortalece na união de quatro licenciandos emocionados: Giovane, Vitor, Isadora e eu, que construo esta investigação a partir das experiências dos outros três Letrados Emocionados. Sendo assim, é válido ressaltar que os entendimentos momentâneos surgem das análises apresentadas anteriormente, todas elas construídas juntamente com os participantes-colaboradores da pesquisa, levando em consideração as experiências conjuntas e individuais dos participantes-colaboradores para pensarmos juntos sobre as questões abordadas.

Opto por intitular este capítulo final como “Entendimentos momentâneos” por abraçar minhas perspectivas e aportes teórico-metodológicos, mas entender que diferentes perspectivas podem trazer outros olhares sobre nossas conversas exploratórias. A análise desta pesquisa, para além de conhecimentos teóricos, se

apoiou nas emoções e experiências vivenciadas coletivamente com os participantes-colaboradores ao longo de nossa formação na licenciatura. A própria escolha por realizar conversas exploratórias, ao invés de entrevistas, já diz muito sobre a forma como estes dados foram interpretados, sem foco direto em perguntas, mas sim em reflexões que vieram a ser geradas a partir delas e no contexto de interação entre os participantes-colaboradores e eu.

O primeiro tópico de discussão em todas as conversas foi sobre a escolha por cursar uma licenciatura e, mesmo com motivações diferentes - Giovane a partir de uma possibilidade que surgiu já na época do vestibular, Vitor por um desejo nutrido desde a infância e Isadora por um sonho de infância que teve como pontapé inicial as histórias da avó professora - os três participantes-colaboradores reconstroem as emoções sobre tal escolha em torno de um mesmo afeto: O afeto de insegurança. Os três foram desincentivados a seguir a carreira docente, por pessoas que atrelavam a escolha a afetos de infelicidade e insatisfação, como se, ao escolher se tornar professores, estariam fadados ao fracasso.

Além disso, este desincentivo veio carregado de Julgamentos de estima social no campo da não normalidade e não capacidade, já que foram comuns comentários que os colocassem como inteligentes demais para se tornarem professores, designando a docência para pessoas julgadas como incapazes de exercer profissões de maior prestígio social. Comentários e constatações negativas feitas por pessoas do cotidiano, mas também por professores mais experientes que, frustrados com suas carreiras e a desvalorização docente, preferem desincentivar os mais jovens do que apoiá-los em suas escolhas.

Ao me perguntar sobre a raiz de tais comentários, chego ao entendimento de que se trata de um problema sistêmico que, assim como causou um forte afeto de insegurança em Giovane, Vitor e Isadora, também afeta muitos outros que escolhem a docência e são desestimulados. É a desvalorização social e financeira do professor e do sistema educacional que validam comentários deste teor. Nesse contexto de invisibilidade e desprestígio profissional, professores se veem doentes e sem qualquer apoio, sem o acolhimento de suas emoções, já que sequer foram motivados a falar sobre elas. Como posto por Vitor em nossa conversa, é importante que se formem professores e que estes sejam pessoas inteligentes.

Adentrando nas emoções a partir do processo de escolha pela licenciatura, segui as conversas indagando aos participantes-colaboradores sobre como eles enxergavam o papel das emoções em seu processo formativo. Giovane logo destacou o medo e a insegurança que o acompanharam no início do curso, afetos influenciados diretamente pelas impressões externas que recebeu sobre a escolha pela carreira docente. No entanto, com a vivência na licenciatura, ela deixa tais Afetos negativos e Julgamentos de lado e passa a dar espaço as emoções positivas a partir da esperança em sua escolha e da descoberta pelo gosto de ensinar. Quão bom seria se Giovane não precisasse ter enfrentado insegurança e medo a partir dos comentários que recebia ao verbalizar sua escolha pela docência?

Vitor, assim como Giovane, destaca um afeto de insegurança, mas voltado para a atuação em sala de aula em si, já desconectado das influências e opiniões externas em relação a sua escolha. Ele logo destaca sua atuação no PIBID e o encontro com a Prática Exploratória como importantes para a validação de suas emoções de sala de aula. Isadora segue pelo mesmo caminho, alegando que “Licenciatura é uma questão de afeto” (Linha 126, Excerto 16).

É interessante observar como os três destacam o início da jornada na licenciatura muito marcados pelo afeto de insegurança, caracterizado por emoções relacionadas ao medo e ansiedade em relação ao futuro e tudo que a carreira na profissão docente poderia lhes proporcionar ou deixar de lhes oferecer. Como reconstruído discursivamente pelos participantes-colaboradores durante as conversas exploratórias, essa insegurança surgiu devido a uma série de fatores, como incertezas sobre a estabilidade financeira, preocupações com o reconhecimento social da profissão e dúvidas sobre a própria capacidade de lidar com os desafios do ensino.

Além dos afetos, eles também apresentam Julgamentos de estima social e sanção social em suas falas em relação à escolha por cursar a licenciatura e o início da graduação. A maior incidência de Julgamentos nas falas dos três participantes-colaboradores, diz respeito respectivamente a Julgamentos de estima social no campo da capacidade, seguido pela não normalidade.

O Julgamento de estima social no campo da capacidade aparece relacionado a dois fatos: O primeiro refere-se às falas entoadas sobre a capacidade dos participantes-colaboradores, como se devessem escolher outra profissão por serem

capazes, como se a docência fosse reservada a incapazes; o segundo parte deles para eles mesmo, marcado principalmente nas falas de Vitor, diz respeito à sensação de sentir-se incapaz de realizar suas funções como professor da melhor forma.

No campo da não normalidade, os Julgamentos de estima social partem de vozes externas que agem com estranheza frente à escolha pela licenciatura como carreira, o que faz com que os próprios licenciandos reproduzam estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade em relação à carreira docente. Ao optarmos por seguir a profissão de professor podemos enfrentar a desaprovação devido à percepção de que a carreira é menos prestigiada ou menos lucrativa em comparação com outras opções profissionais. Além disso, a valorização de certas habilidades e áreas de atuação em detrimento do ensino pode levar a uma marginalização dos professores e à desvalorização de seu papel na sociedade.

No entanto, em contraponto a tais afetos e Julgamentos negativos, fica claro no discurso dos três participantes-colaboradores que, ao irem encontrando espaços de escuta e acolhimento de suas emoções dentro da universidade, conseguem ressignificar as experiências para relações afetivas de satisfação e felicidade por suas escolhas e permanência na docência, além de Julgamentos de capacidade, por se sentirem felizes e aptos em sala de aula. Com a vivência, os julgamentos e medos que tanto os afligiam, vão ficando para trás e cada um constrói esse ponto ao seu modo, contando o apoio dos outros. A partir desta experiência, é importante notar que quando os licenciandos passam a se sentir escutados e acolhidos emocionalmente, são mais propensos a superar seus medos em relação à carreira docente.

Entendo que o acolhimento emocional, oferecido não somente pelas professoras, mas também pelos colegas de curso, contribuem significativamente para o fortalecimento do Afeto de segurança e felicidade dos licenciandos, permitindo-lhes abraçar com entusiasmo o desafio gratificante de seguir a carreira docente. Na análise das conversas, Giovane, Vitor e Isadora apresentam a transição do Afeto de insegurança para o Afeto de segurança na medida em que vão conhecendo e se envolvendo em projetos e disciplinas com suas professoras-praticantes exploratórias, além da nossa união quando ainda nem nos reconhecíamos como Letrados Emocionados, visto que, como apontado por

Isadora, tudo partiu de “como a gente se encontrou, como a gente se conectou, como a gente se entendeu” (linhas 93 a 95, Excerto 16).

Aprofundando a discussão, conversando sobre o espaço para falar sobre emoções dentro do contexto acadêmico dos participantes-colaboradores e a importância disso para eles, Giovane faz uma constatação importante, alega ter tido mais espaço para falar de emoções em sua formação do que colegas de outras instituições, algo que ele sente de outros professores que apresentam dificuldade em expor suas emoções em/sobre o dia a dia da sala de aula. Vitor e Isadora seguem a mesma reflexão feita por ele, mas destacando o encontro com a Prática Exploratória e a importância dela em seus processos de formação de professores, algo que Giovane também destaca mais à frente na sua conversa.

Giovane também faz questão de afirmar que o processo reflexivo sobre as emoções ao longo de sua formação não partiu de todos os professores, mas sim de algumas docentes específicas que incentivavam a reflexão sobre a prática pedagógica. Algo a se destacar, já que, nesta dissertação defendo e apresento a importância de se ter espaço para falar sobre as emoções, mesmo que nossa formação em sua integralidade não tenha sido totalmente pautada desta forma, enxergo, a partir do espaço que tivemos, termos conseguimos tornar o tempo na licenciatura mais leve e reflexivo, além de, hoje, seguirmos atentos e dispostos as emoções em nossa prática docente. Com isso, adentro no ponto destaque das falas de Vitor e Isadora: A Prática Exploratória.

A Prática Exploratória, como posto por Giovane, Vitor e Isadora, foi muito importante e desempenhou um papel fundamental na promoção do espaço para as emoções na nossa formação de professores, proporcionando um ambiente propício para a reflexão e o autoconhecimento. Como dito no parágrafo anterior, foram algumas professoras que deram espaço para refletirmos sobre as nossas emoções dentro da universidade e na escola onde realizávamos estágio; não é coincidência que estas mesmas professoras, sejam praticantes exploratórias.

Ao nos incentivar, como professores em formação, a explorarmos nossas próprias experiências emocionais e a refletirmos sobre o impacto destas na prática pedagógica, como posto nas conversas com os participantes-colaboradores, a Prática Exploratória, através de nossas professoras, permitiu que desenvolvêssemos uma compreensão mais profunda de nós mesmos e de nossos alunos, não

necessariamente por um caminho ordenado, mas pelos caminhos que se apresentaram e foram possíveis a nós. Isso, por sua vez, facilita a construção de relações mais empáticas e autênticas em sala de aula, criando um ambiente de aprendizagem onde as emoções são reconhecidas, validadas e integradas ao processo educativo.

Entendo que, a partir das experiências dos Letrados Emocionados, traçando a trajetória desde a escolha pela licenciatura, passando pela formação e chegando à atuação docente, foi evidenciado o papel crucial das emoções na formação de professores, destacando sua influência na prática pedagógica, na construção de relacionamentos interpessoais e no bem-estar dos educadores em formação. A análise das experiências emocionais dos professores, através da demarcação de Afetos, Julgamentos e da relação estabelecida com a Prática Exploratória ilustrou a importância de reconhecer e validar essas emoções, proporcionando um espaço seguro para sua expressão e reflexão.

Como posto pelos participantes-colaboradores, a relação pautada na reflexão sobre as emoções que se iniciou na licenciatura oferece a eles, ainda hoje, como Giovane diz, uma rede de apoio. Esta rede de apoio, composta por nós, os Letrados Emocionados, e as professoras que nos instigaram a utilizar nossas emoções como força propulsora em sala de aula, é para onde sentimos que podemos recorrer quando temos no constante processo reflexivo e reelaborador de nossas salas de aulas.

Com os relatos e entendimentos momentâneos desta pesquisa, fica claro a importância de dar espaço para emoções em sala de aula, mas também que ainda há muito a ser feito para integrar de forma mais eficaz as questões emocionais na formação de professores e na prática pedagógica. Portanto, é essencial continuar pesquisando e desenvolvendo abordagens que valorizem e fortaleçam o aspecto emocional na/da educação. Ao reconhecer e priorizar o papel das emoções na formação de professores, podemos promover uma educação mais inclusiva, empática e humanizada, que atenda às necessidades emocionais e intelectuais de todos os envolvidos no processo educacional e demonstre, na prática, que não se faz educação sem emoção e que o Afeto perpassa tudo.

Adotando uma perspectiva do olhar para o trabalho docente como forma de resistência (Zembylas, 2003), este trabalho ilustra o quão importante e fundamental

é compreender a complexidade das emoções envolvidas na prática educacional. A experiência dos Letrados Emocionados nos desperta para a necessidade de considerar as emoções dos professores como parte integrante de sua identidade profissional e como meio de resistir às pressões e normas institucionais. Nesse sentido, a resistência no trabalho docente não se limita apenas a ações políticas ou reivindicações estruturais, mas também envolve a capacidade dos professores de reconhecer, compreender e gerir suas próprias emoções no contexto social e educacional. Essa perspectiva amplia nossa compreensão das práticas pedagógicas como atos políticos e emocionais, contribuindo para uma visão mais completa e sensível do papel dos professores na transformação da educação e da sociedade.

6. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions for Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (orgs.). Understanding the Language Classroom. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D. Exploring Practice: an inclusive approach. 'Teachers Exploring Practice for Professional Learning', 13th International ELT Conference, 17-18 June, 2013, School of English Language, Bilkent University, Turkey.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. (eds.) *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

ARAUJO, T. O. Paisagens identitárias de professoras de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro: um estudo de práticas narrativas e avaliativas. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BAMBERG, J.; SCHÖN, D. Learning as reflective conversation with materials. In: STEIER, F. (Ed.) Research and reflexivity. London: SAGE Publications, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. BARRETO, Beatriz de Castro; MILLER, Inés Kayon de; GÓES MONTEIRO, Maria Cristina Guimarães de. Por que trabalhar com a Prática Exploratória na formação inicial de professores? In: REIS, Cláudia Maria Bokel; SANTOS, William Soares dos. (Org.) Formação de professores de línguas em múltiplos contextos: construindo fontes de saberes e agenciamentos. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.57-83.

CARVALHO, T. "Sabe, eu me senti totalmente jogado assim, o que eu vou fazer aqui agora, sabe?" Os cursos de inglês transformados em não lugares entrelaçados por emoções para quatro professores sob a ótica do Sistema de Avaliatividade. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2021.

CERDERA, C. Prática Exploratória ou a arte de tecer entendimentos. *Tramas para reencantar o mundo*, n.1, 2015. Disponível em: 233 <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas/article/view/169/130>>

COELHO, M. C.; REZENDE, C. B. (Orgs.). *Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Contra Capa / FAPERJ, 2011.

CÔRTEZ, T. “Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”: a linguística aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino”. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2017.

DENZIN, N.K. Foreword: Performance, Pedagogy and Emotionality. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). *Advances in teacher emotion research: the impact in teachers’ lives*. New York: Springer, 2009. p. v-vii.

DIAS, A. N. S. et al. Prática Exploratória em contextos de pesquisas acadêmicas: contribuições ético-metodológicas em investigações recentes. In: *Anais do VIII Congresso Latino-americano de formação de professores de línguas*, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2013.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. *Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?: histórias do Grupo da Prática Exploratória*. Rio de Janeiro: 2020.

Halliday, M. A. K. (1976). *System and function in language: Selected papers*. London: Oxford University Press

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London/New York: Arnold, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday’s introduction to functional grammar*. Fourth Edition. London: Routledge, 2014.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teacher’s perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1994] 2013

_____. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.

KLEIMAN, Angela (org.) 2001. *A formação do professor – perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

LEFFA, V.J. Transdisciplinaridade no Ensino de Línguas: A Perspectiva das Teorias da Complexidade. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol 6 n.1, 2006

LE BRETON, David. *Antropologia das emoções*. Paris, 2019.

MACIEL, Beatriz S. A. *Quando “todo mundo aprende com todo mundo”*: nos encontros, oportunidades de formação mútua. Rio de Janeiro. 260f. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007.

MILLER, Inés K. *Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach*. Lancaster, Inglaterra. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University, 2001.

MILLER, I. K. et al. *Prática Exploratória: questões e desafios*. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 145-65.

MILLER, Inés K. *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: da Eficiência à Reflexão Crítica e Ética*. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*, p. 99-121. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L.P. *Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares*. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p. 16-37.

_____. *Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85-107.

_____. *Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 13-44.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: “O que vai ficar para os alunos?”*. Revista Contemporânea de Educação, v.7, n. 13, p. 59-76, jan./jul. 2012.

_____. *“Com quantos fios se tece uma reflexão” Narrativas e argumentações no tear da interação*. 2007. 302 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NIAS, J. *Thinking about feeling: the emotions in teaching*. Cambridge Journal of Education, v. 26, n. 3, p. 293-306, 1996

NICÁCIO, T. Silva *“Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas” : uma análise discursiva de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2020.

NÓBREGA, Adriana; GRIFFO, Mara; ALVES, Lorena. *A construção narrativa de emoções no ensino-aprendizagem em tempos de pandemia*. Santa Catarina: FORÚM linguístico, 2022.

NÓBREGA KUSCHNIR, A. O afeto e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Vol.2, No. 1, p.47-60, 2003.

NUNES, D. F. C. *Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa*. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PALMER, P.J. A plenitude escondida: um paradoxo no ensino-aprendizagem. In: PALMER, P.J. *A coragem de ensinar: explorando a paisagem interior da vida de um professor*. Trad. Aline Storto Pereira. São Paulo: Editora da Boa Prosa, [1998] 2012, p. 77-103

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. IN: MOITA LOPES, L. P. (Orgs.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. *Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas: construção de identidades profissionais nas narrativas de professores de inglês*. 2008. 281 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROJO, R. (2006). *Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento*. In: Moita Lopes, L. P. da; Fabrício, B. F. (orgs.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 253-277.

SACKS, H; SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*. V. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). *Advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives*. New York: Springer, 2009. p. 3 11.

TNNEM, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge University Press.

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. 3rd ed. London and New York: Routledge, 2014.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. In: *DELTA*, v.25, no 1., p. 99-129, 2009.

VIAN JR., O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 19-29, 2010.

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, n. 8, p. 935-948, 2005.

_____. The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20, p. 185-201, 2004.

_____. Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational theory*. Vol. 53, n. 1, p. 107-127, 2003b.

_____. “Structures of feeling” in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. *Educational theory*. Vol. 52, n. 2, p. 187-208, 2002b.

7. Anexos

Anexo 1 – Parecer do projeto aprovado

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 51-2023 – Protocolo 51-2023
Proposta: SGOC 474484

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Eu professor: Uma reflexão sobre as emoções na formação docente" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autor: Atos Edwin Pereira da Silva Lucas (Mestrando do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Coorientadora: Inês Kayon de Miller (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa, autoetnográfica, que visa investigar o papel da afetividade nos contextos pedagógicos, com enfoque na licenciatura, junto a professores recém-formados. Descreverá o estudo segundo o paradigma do professor-praticante, apreendendo a geração de dados por meio de conversas exploratórias (entrevista semiestruturada). A pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada Contemporânea, fundamentada nos princípios ético-crítico-reflexivos proposta pela Prática Exploratória. Conta com os pressupostos teóricos da Prática Exploratória, do estudo das emoções na formação docente e no Sistema de Avaliatividade.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O projeto no seu desenho justifica a decisão do participante de que sua identidade possa ser divulgada. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos, os riscos e benefícios.

Parecer: Aprovado.

Profa. Marley Maria Bernardes Rebuzzi Vellasco
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 17 de junho de 2023

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Assinatura em duas vias, a primeira para o/a participante, a segunda para o pesquisador)

Você está sendo convidado para atuar como participante voluntário na pesquisa “**Eu professor: Uma reflexão sobre as EMOÇÕES na FORMAÇÃO docente**”. O estudo está sendo realizado pelo pesquisador Atos Edwin Pereira Da Silva Lucas, vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Esta pesquisa atende à Resolução CNS 466/12, referente a pesquisas envolvendo seres humanos, e à Resolução CNS 510/16 cujo conteúdo dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. As informações encontradas neste Termo são fornecidas por Atos Edwin Pereira Da Silva Lucas, pesquisador principal, contatável via telefone (21) 99015-1441 ou e-mail atos.flum@gmail.com, por sua orientadora, Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, contatável via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail adriananobrega@puc-rio.br e por sua coorientadora, Inés Kayon de Miller, contatável via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail: inesmiller@hotmail.com. Você também poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), a instância da Universidade que tem como atribuição analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada, pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 2o. andar. Gávea-224453-900.Rio de Janeiro, RJ.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal desta pesquisa é o de refletir sobre e destacar a importância de se olhar para as emoções no processo de formação de professores, com enfoque nas experiências dos participantes.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise da dissertação de mestrado do pesquisador responsável. Se você não quiser participar do estudo, isso não irá interferir em nenhum aspecto da sua vida profissional/estudantil.



PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma conversa exploratória em que refletiremos, a partir da perspectiva de suas experiências, avaliações subjetivas, crenças e afetos, sobre o foco da pesquisa descrito no objetivo do estudo (acima). A conversa terá tempo de duração variável a ser negociado com você, podendo ser interrompida a qualquer momento sem qualquer ônus, penalização ou necessidade de justificativa. Esta conversa será utilizada para compor o *corpus* de análise da dissertação de mestrado do pesquisador responsável e você terá acesso aos resultados do estudo.

GRAVAÇÃO EM Vídeo: Todas as interações serão gravadas pelo pesquisador responsável em formato de Vídeo. As gravações ocorrerão de forma síncrona por intermédio de plataformas digitais, como o *Zoom Meetings®*, *Google Meet®*, etc, gravaremos os vídeos através da ferramenta disponibilizada pelas próprias plataformas. As gravações serão ouvidas por mim, pela pesquisadora orientadora e pela pesquisadora coorientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome, através de autorização neste documento, será utilizado para identificá-las. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados utilizados para fins científicos. Os dados gerados através das gravações serão armazenados durante um período de cinco anos em um arquivo construído na residência do pesquisador responsável pelo estudo, estando à sua disposição caso deseje consultá-lo a qualquer momento.

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Você pode considerar certas perguntas desconfortáveis porque as informações geradas são sobre suas experiências subjetivas e posicionamentos pessoais. De modo a reduzir esse possível mal-estar, a interação será desenvolvida de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação ou até o seu encerramento, caso assim deseje. Dessa forma, você pode escolher não responder a quaisquer perguntas que o/a faça sentir-se incomodado/a, sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da conversa ou solicitar o seu encerramento, sem a necessidade de justificar essa decisão. Além disso, é importante mencionar que há o risco de limitações tecnológicas (falta de conexão de internet, instabilidade de plataformas digitais, pane nos aparelhos eletrônicos utilizados, entre outras). Nestes



caços, você pode realizar a entrevista em outro dia ou optar por não participar mais, sem nenhum ônus ou necessidade de justificativa.

BENEFÍCIOS: Sua participação constituirá uma interessante oportunidade de reflexão e entendimento sobre a importância de se abordar os sentimentos durante o curso de licenciatura, a reflexão individual sobre os afetos envolvidos no processo formativo de professores e na atuação do professor em sala de aula, assim como o impacto destas emoções na forma como aprendemos e ensinamos e validar a importância de se ter um espaço para se falar sobre elas dentro da universidade.

CONFIDENCIALIDADE: Conforme seu desejo, seu nome será divulgado na pesquisa. O sigilo da sua identidade não será necessário, assim como também não será preciso criar nomes fictícios. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos, tais como as monografias de disciplinas, a dissertação de mestrado, os artigos científicos e as apresentações em eventos acadêmicos.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: O presente documento é emitido em duas vias, devendo ambas ser assinadas tanto por você quanto pelo pesquisador. Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse do pesquisador-responsável. Você fornecerá nome e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO:

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, da não confidencialidade, dos riscos e suas formas de contorno, bem como da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado de que se trata de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que meu nome será utilizado com minha prévia autorização neste documento. Este Termo foi impresso e/ou enviado



em duas vias, das quais uma me foi concedida e ficará em minha posse e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

CONCORDANCIA EM GRAVAR VIDEO PARA A PESQUISA

Autorizo () Não autorizo ()

INFORMAÇÕES DO/A PARTICIPANTE:

Nome: _____

Telefone de contato: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador-responsável

Anexo 3 – Transcrição integral da conversa com Giovane

Atos	1	Boa noite, Giovane Tudo bem?
Giovane	2	Boa noite, tudo bem.
Atos	3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	Eu queria começar te agradecendo pela disponibilidade de conversar comigo para poder fazer parte da pesquisa. Como já te falei anteriormente, é uma conversa. Então a ideia é mesmo que a gente possa falar um pouquinho das suas experiências e das minhas experiências. E aí eu trouxe só algumas perguntinhas que eu posso ir colocando para a gente poder ir guiando um pouco da nossa conversa. Giovane...a minha pesquisa você já conhece, você já sabe sobre o que eu estou pesquisando, <u>né?</u> E para a gente poder começar a conversar, eu queria entender um pouco do que te motivou a ingressar em um curso de licenciatura...como você chegou numa licenciatura?
Giovane	18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	É....assim, foi um caminho meio desordenado, né? Não foi o primeiro ou o maior dos sonhos, tá? <u>Sendo bem sincero</u> . Foi um caminho, uma possibilidade fazer a graduação em letras e eu gostava já do meio, do assunto, da área. E eu, por que não? Decidi entrar e ver no que ia dar. E tanto que ao longo desse caminho foram várias dúvidas surgindo, se eu queria dar aula ou não, se tinham outras possibilidades de carreira na área. Até que do meio pro final, <se eu não me engano>, é que começou a surgir a ideia de que eu poderia dar aula e que eu gostaria de fazer isso. Então assim... foi um caminho que abriu, <u>né?</u> Não foi um lugar que eu busquei estar.
Atos	32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	Até porque é um leque de possibilidades, né? O curso de letras abre muitas possibilidades, né? Então acho que é comum que você tenha tido esse tempo aí, né? Até entender que... que você queria ir para sala de aula e assim por diante. Mas é interessante você trazer que não foi uma primeira escolha, uma primeira opção, né, que você chegou ali de fato de peito aberto para descobrir o curso, para saber o que você queria fazer. Isso é muito legal
Giovane	42	Sim, é mais ou menos isso mesmo.
Atos	43 44 45 46 47 48	Legal. E aí, Giovane, depois desse processo, tá, entrei na licenciatura, comecei o meu curso. Como é que você enxerga o papel das emoções, né, <u>em si?</u> dentro do seu processo formativo como professor, assim, dentro da graduação, dentro da licenciatura?

Giovane	49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 58 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75	É, assim:: foram muitas((emoções))...né? São muitas... Como eu comentei que <u>foi um caminho meio desordenado</u> , você imagina que foi também um mix de emoções ali:: até encontrar se aquilo era exatamente o que eu queria seguir, ou para onde eu queria ir. Então, assim... Foi meio que uma mistura de medo, <u>insegurança</u> , o que vai ser do futuro↑?, porque eu gosto de ensinar, isso pensando no tempo da graduação, >eu gosto de ensinar<, mas quais caminhos ser professor vai me dar? Existe aquela insegurança da carreira, enfim, tudo isso que a gente conhece, toda essa realidade que a gente conhece↑ Mas aos poucos também:: depois as coisas foram meio que acalmando, sabe? Do meio do caminho pra lá. É... Eu fui me despreocupando um pouco mais com isso:: e dando mais espaço às <u>emoções mais positivas</u> , né? Vamos dizer assim. Com um pouco mais de esperança↑ E assim:: se era algo que eu queria fazer de alguma maneira, mesmo que no meio do caos...Isso poderia dar certo, assim, né? Então foi... O caminho da formação foi um pouco conturbado em relação a isso. Até entender o que eu queria. E depois foi um pouco mais de calma, não deixando de lado o medo. Mas a esperança, assim, um pouco mais de segurança vinha mais forte.
Atos	76 77 78 79	Esse medo ajuda, né? ele parte muito do que é externo também::, do que os outros trazem pra gente, do que é ser professor↑ <u>do que é a sala de aula</u> e assim por diante...
Giovane	80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97	Não, é↑, ::com certeza, né? Porque, assim::, a gente conhece, <u>todo mundo conhece muito bem o ambiente escolar</u> , né? Então, a gente vivenciou isso como aluno, né, por muitos anos de vida, mas quando você diz que você vai ou que você faz uma licenciatura, é... Assim, ::difícilmente você ouve alguém encorajando, <u>inclusive professores</u> . E é daí que vem o nosso medo↑, eu acho, a maior parte do tempo. Não é nem de quem não é, mas principalmente de quem é. Você ouvir de um professor dizer, nossa↑, você tem certeza? Então é aquela sensação assim, poxa, aquela pessoa gosta do que faz, ela faz bem, mas ela não me encoraja a fazer o que ela faz. É realmente isso que eu quero? ↑ É realmente isso que vai ser contra mim? ↑ <u>né</u> , então exatamente↑ essa questão externa influencia muito pelo que a gente está fazendo.
Atos	98 99 100 101 102 104	Engraçado que hoje mesmo eu participei de um curso que eu tô fazendo da Seduc aqui de Goiás, né, que é de formação continuada por professores de língua portuguesa do Estado. E a tutora do meu curso, a professora que rege o curso, né, ela é concursada do Estado há muitos

	105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123	anos, é tipo 30, 40 anos, não sei. E ela já deveria ter se aposentado, não se aposentou e continua porque de fato está ali presa a sala de aula de alguma forma. E hoje ela teve uma fala muito engraçada porque tem eu de 23 anos e uma outra menina no curso que tem 25 anos. Ela falou, olha, vocês jovens, correm enquanto dá tempo. Correm enquanto dá tempo, escolham outra profissão e vai. E mesmo sendo uma brincadeira, é muito engraçado como essas figuras...que pra gente são aqueles professores mais velhos que estão ali há muito tempo fazendo aquilo e continuam na sala de aula como essas figuras mesmo falam tipo assim corre não faz isso sabe e ao mesmo tempo ela falou porque a sala de aula é e ela contando né ela porque a sala de aula é viciante e não sei o que e você acaba querendo sugar e tal mas corre vai fazer outra coisa então é muito doido né.
Giovane	124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141	É e você falando isso me lembrou também porque na escola em que eu dou aula né tem um...tem um estagiário lá de matemática e assim, nos dias em que ele está, quando ele entra na sala de professor, tem uma professora que sempre fala isso pra ele. Ela também se aposentou, continua trabalhando, mas ela toda vez pergunta pra ele, você tem certeza? Então assim, às vezes não tem nenhum assunto na sala, mas vira e fala assim, você tem certeza que é isso que você quer? Então você vê que cria uma...Um constrangimento, não sei, uma insegurança momentânea. E é engraçado porque às vezes a pessoa se sente até desconfortável de falar que tem, né? Sim, sim. Eu percebo isso. Ele parece gostar, mas ele tem até uma insegurança de falar assim. Eu tenho certeza. Eu quero. É, de uma voz, você disse? Sim, estou vendo.
Atos	142 143 144 145 146 147 148 149 150 151	É muito, muito doido isso. Mas e aí, Giovane? † Você falou um pouquinho do seu interesse pela licenciatura, como começou tudo isso, e um pouco das emoções durante esse processo... Eu queria entender um pouco, dentro da sua formação como professor†, você teve espaço para falar dos seus sentimentos, seja por essa dúvida de o que eu quero dentro das letras, ou outras questões, você teve espaço para isso... como é que foi?
Giovane	152 153 154 155 156 157 158 159	É, assim, posso dizer que eu tive mais do que...outras pessoas que eu conheço que passaram pela mesma formação, né? † Sei lá, em outros lugares, em outras instituições. Não é um espaço, vamos dizer, que formal, né? Que faça parte da estrutura do curso receber esse tipo de questão, né? Mas...entre um caminho e outro a gente vai sempre encontrando um meio de

	160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177	se expor, de ouvir. E assim↑, eu acho que uma coisa especial, um pouco até diferenciada, é que teve, na formação, é que teve um pouco desse espaço de abertura <u>em alguns momentos com algumas professoras específicas...</u> que já se atentam um pouco mais a essa escuta, a esse olhar pros alunos que estão seguindo esse caminho, né? Assim ↑, por incrível que pareça, não ouvi muito desencorajamento nessa formação também, pelo contrário, né? Fico muito encorajado↑ e todos os meus colegas a fazer diferente, né? Tem... houve momentos em que tinha espaço pra essa emoção, né? Tinha espaço pra esses sentimentos, essas angústias, insatisfações...e...medos também. Acho que eu encontrei espaço aberto pra isso. Não em tudo, nem sempre. Mas também não posso dizer que não encontrei.
Atos	178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188	Certo. E é muito legal você trazer essa coisa da gente não ter sido desencorajado dentro do nosso processo de formação. A gente teve experiências muito conjuntas ali, claro, cada um no seu processo, com a sua vivência, mas essa coisa dos professores sempre incentivarem a gente, inclusive citarem esses professores que em algum momento iriam nos desmotivar e falar sobre isso. Acho que isso ajuda a gente a se fortalecer e a fortalecer a nossa escolha também.
Giovane	189	Sim, sim, com certeza.
Atos	190 191 192 193 194 195 196	<u>Certo</u> . E aí, Giovane, dentro disso, por ter tido esse espaço para falar das suas emoções↑, dos seus sentimentos dentro do contexto acadêmico, seja o que você pode falar ou o que você não pode falar... qual você acha que é a importância disso, e como isso reflete hoje na sua prática pedagógica, na sua sala de aula?
Giovane	197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214	É, assim, eu acho que fez total diferença, e reflete muito. Eu estava pensando agora porque esse espaço aberto durante a formação ele cria para a gente também uma rede de apoio. A universidade não foi um lugar, a graduação não foi um tempo que a gente passou e virou e foi embora, acabou. A gente não tem vínculos. Então essas professoras que participaram dessa formação com a abertura, a escuta, o apoio, elas continuam presentes na nossa vida ainda hoje, mesmo depois de se formar e já está em outra instituição, isso é muito legal. E aí isso mostra também que a gente ainda tem com quem contar, a gente ainda tem pessoas ali que apoiaram e incentivaram, e a gente vive em contato com essas pessoas e continua pensando na prática. Então assim, da mesma maneira que um dia, quando a gente estava se formando, elas

	215 incentivaram, hoje a gente ainda tem esse 216 ambiente de escuta para, por exemplo, levar 217 questões positivas ou negativas. E eu acho que 218 esse contato que foi criado na graduação e que 219 continua até hoje reflete na prática, na minha 220 prática, por exemplo, que eu sinto, porque isso 221 continua, é contínua essa reflexão.Então, 222 assim, eu tô em sala e ao mesmo tempo em que eu 223 tô em contato com essas pessoas, eu vejo que 224 talvez algumas questões que eu tô vivendo não 225 são únicas. É... Unicamente comigo, tem com 226 outras pessoas também. Então a gente criou 227 essa... Esse contato e... E isso permanece, né? 228 Então... Não tem como não refletir na maneira 229 que eu... Que eu vivo na prática. É uma... É 230 uma rede, né? Que ela se expande para além da 231 graduação.
Atos	232 É, assim:: eu acho que fez total diferença, e 233 reflete muito. <u>Eu estava pensando agora</u>, porque 234 esse espaço aberto durante a formação ele cria 235 para a gente também uma rede de apoio. <u>A</u> 236 <u>universidade não foi um lugar, a graduação não</u> 237 <u>foi um tempo que a gente passou e virou e foi</u> 238 <u>embora, acabou</u>. A gente não tem vínculos. Então 239 essas professoras que participaram dessa 240 formação com a abertura, a escuta, o apoio, 241 elas continuam presentes na nossa vida ainda 242 hoje, mesmo depois de se formar e já estar em 243 outra instituição, <u>isso é muito legal</u>. E aí 244 isso mostra também que a gente ainda tem com 245 quem contar, <u>a gente ainda tem pessoas ali que</u> 246 <u>apoiaram e incentivaram, e a gente vive em</u> 247 <u>contato com essas pessoas e continua pensando</u> 248 <u>na prática</u>. Então assim, da mesma maneira que 249 um dia, quando a gente estava se formando, elas 250 incentivaram, hoje a gente ainda tem esse 251 ambiente de escuta para:: por exemplo, levar 252 questões positivas ou negativas. E eu acho que 253 esse contato que foi criado na graduação, e que 254 continua até hoje, reflete na prática, na minha 255 prática, por exemplo, que eu sinto, porque isso 256 continua, é contínua essa reflexão.Então, 257 assim:: eu tô em sala e ao mesmo tempo em que 258 eu tô em contato com essas pessoas, eu vejo que 259 talvez algumas questões que eu tô vivendo não 260 são únicas. É... Unicamente comigo, tem com 261 outras pessoas também. Então a gente criou 262 essa... Esse contato e... E isso permanece, né? 263 Então... Não tem como não refletir na maneira 264 que eu... Que eu vivo na prática. É uma... É 265 uma rede, né? Que ela se expande para além da graduação.
Giovane	266 Aham. É, assim, um pouco difícil de responder, 267 mas olhando um pouco para isso, hoje, né, eu 268 dou aula numa escola de bairro, assim, né, no 269 bairro onde eu moro. E eu acho isso muito legal,

	270 porque eu... Enfim, eu estudei em escola 271 pública, né? Então, assim, eu vivi essa 272 realidade. E eu dou aula em uma escola privada 273 no bairro, mas é uma escola privada de bairro, 274 né? Não é daquelas grandes redes, é só um ensino 275 diferente da escola pública que tem ali, que é 276 privada. Mas, ah, o meio, o contexto social é 277 o mesmo, né? Sim. E assim, eu acho que isso faz 278 toda a diferença, cara. Porque eu tive uma 279 prática, enfim, uma realidade ali quando eu 280 estava na sala de aula e eu fui aprendendo, né, 281 na graduação, coisas muito diferentes em 282 realidade completamente diferente daquilo que 283 eu tinha vivido. E até então isso ali era... 284 Não sei, era um meio de discussão só, ainda não 285 era...o dia a dia pra mim. E aí hoje, quando eu 286 tô na sala de aula, é um meio assim, em que eu 287 consigo conciliar todas essas coisas, né? 288 Aquele boom de informações, do que eu via quando 289 era aluno, do que eu vi na universidade, do que 290 eu preciso ver como professor ali naquela 291 realidade. Então, assim, você começa a enxergar 292 todas esses... não sei, essas coisas que já 293 aconteceram e que estão se modificando ali, né? 294 E, >enfim<, eu acho que isso me incentiva a 295 pensar mais a sala de aula no hoje, né? Porque 296 quando eu estava na escola era um pouco 297 diferente de agora, mas... E isso mostra o 298 quanto a sala de aula vai mudando, né? 299 Mas...Enfim, isso me incentiva a continuar 300 refletindo isso, justamente. <u>Refletindo esse</u> 301 <u>papel da sala, esse papel do professor, esse</u> 302 <u>papel do aluno.</u> E aí↑, é aquilo que você falou, 303 esse lugar, esse espaço da emoção na formação, 304 na nossa formação, eu acho que faz a gente ter 305 o olhar da emoção também como formador:: né? 306 Então eu acho que essa é a maior diferença, a 307 maior de todas mesmo, sabe? É que eu entro em 308 sala e mesmo que eu saia um dia achando que foi 309 péssimo, né? Que eu fui horrível, não sei, as 310 piores coisas, eu sei que ali teve um espaço de 311 escuta, de emoção. Então se um aluno, sei lá, 312 né, foi mal...foi bem, foi um dia ruim↑. A gente 313 tem esse espaço de olhar para a emoção, não é 314 algo que passa despercebido para mim em sala de 315 aula. E eu acho que isso faz toda a diferença, 316 né↑?
Atos	317 Certo. Acho que isso desperta na gente também 318 a capacidade de entender esse processo 319 educacional e essa sala de aula como algo maior 320 do que aqueles 50 minutos do tempo de aula, né? 321 Porque naquele tempo, o aluno pode aprender 322 muito mais do que o conteúdo, ele pode ser uma 323 troca que seja sobre outra coisa, e mesmo que 324 aquele tempo não tenha sido bom, a gente sabe

	325	que a construção é muito maior, né? Envolve
	326	muitos mais fatores. Então é bem legal. É bem
	327	legal como a gente se coloca reflexivo em
	328	relação a isso, né? Enxergar isso acontecer
Giovane	329	É, e muda tudo, né? Porque você vai muito além
	330	do... daquele conteúdo didático que tá ali do
	331	livro, né? Você enxerga os alunos como pessoas
	332	que têm uma vida fora dali e que... tem muito
	333	mais do que só aprender um verbo.
Atos	334	E também você se coloca como pessoa, né? Acho
	335	que isso é interessante, <u>porque quando a gente</u>
	336	<u>dá espaço para as emoções do aluno, a gente</u>
	337	<u>também dá espaço para as nossas emoções,</u> tipo,
	338	talvez hoje eu não esteja bem↑. Então talvez
	339	hoje eu prefira uma aula, sei lá, dessa forma
	340	e não dessa outra. Porque eu não to bem. Então
	341	eu acho que quando a gente abre espaço para as
	342	emoções, a gente também abre espaço para as
	343	<u>nossas emoções,</u> para os alunos também
	344	entenderem que nós professores↑ temos afetos
	345	que podem ser positivos, negativos, que vão
	346	aparecer e assim por diante, né?
Giovane	347	É. Exatamente isso.
Atos	348	É isso Giovane, queria te agradecer mais uma
	349	vez pela disponibilidade. Adorei nosso papo.
	350	Obrigado, obrigado de verdade pela troca.
	351	Adorei te ouvir, adorei conversar com você e é
	352	isso. Obrigado viu?
Giovane	353	Nada, é um prazer participar. Você pode contar
	354	comigo, compartilhar. Isso é um prazer mesmo.
Atos	355	É muito bom poder construir essa pesquisa ao
	356	lado de amigos que passaram por esse processo
	357	junto comigo.

Anexo 4 – Transcrição integral da conversa com Vitor

Atos	01	Boa noite, Vitor. Tudo bem?
Vitor	02	Tudo ótimo
Atos	03 04 05 06 07 08 09 10 11	Certo. Então, só para te nortear um pouquinho, né, é... O que a gente vai ter agora é uma conversa mesmo, né, como você já sabe, uma conversa sobre o tema da minha pesquisa, que você também já conhece, você já está super inteirado, né, que ela é intitulada, eu, professor, uma reflexão sobre as emoções na formação docente. E eu trouxe algumas perguntinhas só para ir nortecendo um pouco da nossa conversa. Tá bom?
Vitor	12	Tudo bem.
Atos	13 14 15 16 17 18 19 20 21	Essas perguntas, Vitor, né, que também o nosso tema geral, vai ser um pouco sobre o seu processo de formação, sobre a sua sala de aula durante esse processo, de forma bem geral para você ir trazendo um pouco das experiências. A primeira pergunta que eu trouxe para a gente poder conversar um pouco e começar a entender um pouco das suas experiências é...Seria, primeiro, o que te motivou a ingressar em curso de licenciatura?
Vitor	22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52	Então... <u>é uma boa pergunta</u> , porque desde mais novo, quando eu era criança :: eu sabia que eu queria ser professor, mas eu não sabia direito do que. E no começo eu ainda achava que eu poderia dar aula para criança e comecei a pesquisar na época de ensinamento, de coisa de pedagogia e tal... Mas desde muito novo eu gostava muito de ler e de escrever...eu escrevi desde criança e tal :: Então tinha essa paixão↑. Mas por outro lado, em circunstâncias, <u>especialmente da sociedade</u> , e assim, materializando as pessoas com que eu convivia, sobretudo na escola, <u>me desestimulavam</u> . Em casa, eu tive, felizmente↑, um processo muito tranquilo de total aceitação e apoio, até porque tem pessoas da minha família que são professores, inclusive meu pai. Mas fora de casa↓, na escola, os próprios professores me incentivavam a não ser professor... <u>e vem aquele discurso de que o professor vai morrer de fome</u> , de que eu merecia mais. Sendo que o que é o mais? ↑ O que é isso? Eles falam, você é tão inteligente. <u>O professor não é inteligente?</u> ↑ Então tinha todo esse questionamento. Mas o que me fazia, desde novo↓, desde a época de ajudar os colegas, era um pouco dialogar nesse sentido de trocar, de conversar. Mas na minha ideia...quando eu ainda escolhi a licenciatura, era um pouco de passar o que eu estava aprendendo. Então era essa ideia de que eu sabia um pouco mais de alguma coisa e estava passando. <u>Na minha época, era ajudar um pouco e compartilhar um conhecimento com o outro.</u>

Atos	53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67	É muito doido como a gente, quando verbaliza esse desejo de ser professor, em geral, fomos colocados numa posição sempre de desvalorização, de que você merecia uma coisa melhor, você é muito inteligente para isso. É engraçado porque eu passei exatamente pela mesma coisa. Então é uma coisa bem comum e que está muito atrelada a certa forma de valorização da educação no nosso país. E que vem de todos os lados. É muito duro de pensar que, inclusive professores, acabam desencorajando a gente de se tornar, de construir algo que a gente deseja e de correr atrás disso. É uma coisa muito, muito estranha, que acaba afetando a gente de alguma forma e acaba sendo uma decisão de muita coragem.
Vitor	68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79	Exatamente, hoje, quando algum aluno meu fala que quer fazer licenciatura, <u>eu fico feliz da vida</u> . E aí as pessoas falam↑, eu falo, gente, mas ele quer uma carreira que sabe que...claro, tem esses problemas como muitas outras têm, as vezes as pessoas não falam, mas tem esses dois lados bônus e ônus. Então assim, se a pessoa está procurando, eu estímulo↑, incentivo, porque eu <u>acho que é importante que haja também professores e que sejam pessoas inteligentes, essa ideia de que, ah, muito inteligente para ser professor</u> . Para mim isso é uma palhaçada.
Atos	80 81 82 83 84 85 86 87 88 89	Sim, total, total. E tomara que os mais inteligentes queiram de fato ser professor. Acho que isso é o máximo, acho que faz todo sentido. E aí, Vitor, dentro dessa questão da gente escolher ser professor e tudo mais, depois que você escolhe, que você entra nesse processo, você entra na licenciatura como é que você começa a enxergar as emoções dentro do seu processo de formação? Em que momento você para para olhar para isso? Como é que funciona para você?
Vitor	90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107	Falando disso... me colocou mais ou menos na cabeça agora, me transportou para o começo do segundo período da faculdade, quando a gente estava no pibid, <u>inclusive a gente se conheceu lá</u> , os primeiros meses juntos, foi bastante tempo↑, mas os primeiros meses fomos nós dois num dia na sala de aula, <acho que era quinta-feira>, eu e você, com o Alexandre, então assim, eu me transportei pra esse lugar agora, quando você falou sobre isso, porque foi uma experiência...assim, muito doida para a gente↑, <u>mas falo mais falando de mim</u> , que é o que eu sei melhor da minha experiência. <u>Eu tinha acabado de fazer 18 anos dentro de uma sala de aula de uma escola pública, que não era minha realidade, dentro dos meus privilégios de todas escolas particulares</u> . Então eu estava numa escola pública na zona sul do Rio, com pessoas ali que eu não conhecia... eu nem te conhecia direito↑. Então a

	108 gente estava descobrindo todo aquele universo. No 109 começo me dava um pouco de receio e medo do que eu 110 posso fazer aqui. <u>A gente fazia pbid, então quem é</u> 111 <u>o pbid?</u> Ele é um professor, é um ajudante, ele é 112 um aluno? ↑ O que ele é? E aí a gente ficava naquela 113 descobrindo tudo. No começo as emoções que a gente 114 comentava eram muito receio, um pouco de medo até↑. 115 conhecendo muito na prática, assim, toma vai lá... 116 Mas aos poucos a gente foi se dando conta, 117 principalmente quando a gente tinha nossas reuniões 118 com o pessoal do programa, do PIBID, com a 119 professora Inés, com a Valeska, que também era 120 professora na escola, então assim↓, aquelas pessoas 121 que encontravam com a gente geralmente nas sextas- 122 feiras, <u>ali a gente ia percebendo mais ou menos</u> 123 <u>que trabalho era aquele e vendo que o que a gente</u> 124 <u>estava sentindo não era besteira.</u> Lembro que no 125 começo, nós fazíamos uns relatórios, era mais um 126 relato, tipo um diáriozinho do dia... e aí a Inés 127 sempre estimulava, a gente faz um relato, no começo 128 a gente começou fazendo um grupo de WhatsApp. 129 Então, assim, era uma forma de a gente colocar ali, 130 não só do tipo, dei a aula sobre isso. E a Inés 131 sempre falava sobre isso↑. Que <u>não era só um</u> 132 <u>relatório básico do qual foi o conteúdo, mas o que</u> 133 <u>você sentiu, o que você vivenciou.</u> Então naquele 134 <u>período, foi assim, cara, é importante isso. Só</u> 135 <u>querendo saber como que eu me senti, ela se</u> 136 <u>importa.</u> Então talvez seja bom que eu me importo 137 <u>também com o que meu aluno sente.</u> Então acho que 138 aos poucos as coisas foram entrando no eixo. Eu 139 acho que a minha maior aprendizado na graduação 140 foi a experiência↑, porque as aulas teóricas, 141 óbvio, a gente sabe que tem alguma importância. 142 Mas <u>se me perguntar o que marca, o que fica na</u> 143 <u>cabeça, na minha cabeça sempre vai ficar a escola.</u>
Atos	144 Foi exatamente o que mais me marcou também. Essa 145 fase do PBD, ela foi muito importante pra mim 146 porque ao mesmo tempo em que foi muito difícil e 147 tinha muita coisa aflorando, eu também tinha 148 acabado de fazer 18 anos, eu lembro que a gente 149 tinha alunos que tinham quase a nossa idade, isso 150 era completamente doido, porque a gente tinha que 151 impor ali um certo respeito, mas o que é respeito, 152 como é que eu constrói isso?
Vitor	153 É, a gente construía tudo ao mesmo tempo e ao mesmo 154 tempo desconstruía, então era muito gostoso, mas 155 na época era desafiador.
Atos	156 Sim, e é exatamente nesse momento em que eu, pelo 167 menos, também reafirmo meu desejo de ser professor, 158 independente de todas as situações, de todas as 159 questões, mas foi um momento de fato muito 160 importante. E é legal como você associa isso também 161 ao espaço para poder falar das emoções, porque a 162 gente começa a sentir tudo isso e a gente encontra

	163	ali dentro da graduação, dentro das reuniões do
	164	PIB, o espaço para também falar sobre isso.
Vitor	165	Exato↑, porque nas aulas da graduação, nas aulas
	166	que não eram de pibid nem nada disso, a gente falava
	167	de sala de aula, eu falo lá de linguística, posso
	168	falar de sala de aula, mas não havia um espaço para
	169	isso, era a formação, vamos trabalhar aqui,
	170	Saussure. Então, a gente percebe que o que a gente
	171	<u>sentia, o que a gente vivenciava na sala de aula,</u>
	172	<u>estava um pouco distante, às vezes muito distante,</u>
	173	<u>da faculdade, da academia.</u> Então, perceber que a
	174	gente tinha espaço na aula do PIBID, nas reuniões
	175	do pibid, ou nas aulas da Oficina 1, que a gente
	176	almoçava durante a aula, a gente tinha conversa e
	177	tinha um monte de coisa... e ali a gente percebe,
	178	cara, a gente é ouvido↑, a gente fala, a gente
	179	traz, a gente sugere, o que a gente pensa na escola
	180	serve pra cá e vice-versa. Então acho que aos
	181	poucos eu <u>fui percebendo que, é, tem um lugar, a</u>
	182	<u>emoção tem um lugar.</u>
Atos	183	Sim, sim, tem um espaço, né? E a gente foi
	184	entendendo isso. E eu acho legal que a gente
	185	conseguiu entender isso logo no início, porque
	186	ainda era o segundo período da faculdade, né? A
	187	gente estava acabando de pisar na sala de aula, a
	188	gente já estava encontrando ali espaço para falar
	189	muito do que a gente estava sentindo. E aí, Vitor,
	190	pensando um pouco agora desse lugar, né? Que você
	191	encontrou e que eu encontrei, que a gente meio que
	192	encontrou ali num momento conjunto para falar sobre
	193	isso. Como você acha que esse espaço, ele refletiu?
	194	Ele reflete hoje na sua prática, hoje você não está
	195	em sala de aula, mas você trabalha diretamente com
	196	educação, totalmente. Como você acha que ele
	197	reflete hoje na sua forma de enxergar a sala de
	198	aula e o seu trabalho e qual a importância disso
	199	na tua formação como um todo?
Vitor	200	Isso é muito doido↑ porque atualmente eu estou
	201	coordenando um pré-vestibular. Então eu também as
	202	vezes fico me pensando cara <u>eu não me formei</u>
	203	<u>gestor, não me formei pedagogo, mas a licenciatura</u>
	204	<u>e principalmente a prática me deu algumas</u>
	205	<u>sabedorias disso nesse momento que eu estou</u>
	206	<u>vivenciando agora.</u> Eu ainda estou dando aula numa
	207	turma que no mesmo curso que eu coordeno↑. E aí
	208	tem esses dois lados de como que eu olho para o
	209	meu aluno que acho que é uma coisa muito importante
	210	nisso que se falou das emoções de a gente percebeu
	211	na graduação que, como eu falei antes... que tinha
	212	espaço para falar de emoção. <u>Tá bom, tem espaço</u>
	213	<u>mas como? E o que eu faço para isso? O professor</u>
	214	<u>pode ser muito consciente, tipo, eu tenho que ouvir</u>
	215	<u>o aluno e tal, mas na aula isso fica na teoria,</u>
	216	<u>isso ficou no livro da prática exploratória.</u> Então
	217	eu acho que é uma dificuldade, um desafio a cada

	28 dia da gente realmente colocar isso em prática↑. 219 Então se eu estou dando uma aula de português, por 220 exemplo, que é uma matéria que eu dou de gramática, 221 e num sistema de de pré-vestibular, que tem aquela 222 coisa mais:: conteudista e tal, cara, como que eu 223 vou ouvir o meu aluno?... O que eu vou fazer para 224 a minha aula trazer ele, não só trazer atenção↓, 225 mas trazer ele de fato, que ele esteja ali e que a 226 gente possa juntos construir coisas. Então, eu acho 227 que é muito interessante tudo isso↑. Eu acho que é 228 muito curioso a gente estar falando sobre isso, 229 Atos, porque fica nesse dilema de que eu carrego 230 para a sala de aula e o que ficou na teoria. Então 231 eu acho que na minha prática hoje me impacta 232 <u>bastante ter esse espaço para as emoções</u>, porque 233 se eu estou conversando com um aluno como 234 coordenador e percebo alguma coisa ali, às vezes a 235 conversa pode ser sobre uma outra coisa, mas dá um 236 espaço para ele↑, não só na conversa de 237 atendimento, de coordenação, mas também na sala de 238 aula porque a gente percebe, a gente conversa com 239 eles e acontece o contrário também, <u>então é curioso</u> 240 <u>porque a emoção está presente não é só no aluno,</u> 241 <u>no professor também.</u> Vou responder contando um 242 caso↑. Há poucos dias eu não estava me sentindo 243 muito bem, porque umas coisas que aconteceram na 244 minha vida aí, e aí teve um aluno que no final da 245 aula eu perguntei assim, alguma dúvida, não sei o 246 quê? Aí o aluno falou: "tenho uma pergunta", eu 247 falei qual? Aí ele, você está bem? ↑ Aí eu, não. 248 Aí ele, não? Aí eu é não estou muito legal. Aí ele. 249 Ah Vitor, não↑, espero que você fique bem, não sei 250 o que. Aí deu uma semana, na segunda-feira agora, 251 no final da aula, ele perguntou: "você está melhor 252 Vitor?" Eu falei, estou assim, agora estou bem↑. 253 Então, assim, <u>como que tem espaço não só para ele</u> 254 <u>falar dele, que eu gosto que eles falem, que eles</u> 255 <u>tragam sugestões também tipo o que você gosta para</u> 256 <u>a aula e tal, mas que eles percebem, também que</u> 257 <u>eles se preocupam, sabe?</u> Então, não é que o 258 professor pensa ser de ferro, que tá todo dia bem, 259 que é tudo maravilhoso. Não↑, <u>eu tava mal.</u> E ele 260 perguntou, eu falei que tava mal. E aos poucos a 261 gente vai criando alguma relação, nem que seja por 262 estar mal. Mas enfim, não sei se foi muito sentido, 263 mas eu acho que...
Atos	264 Não, eu acho que foi totalmente. Eu achei 265 interessante porque passei por uma experiência 266 muito parecida. Eu tava num trabalho coletivo de 267 professores aqui na escola e... Eu estava, os 268 professores estavam falando um pouco sobre não 269 conseguir se aproximar dos alunos e tudo mais. E 270 uma experiência que eu tenho tido com eles é 271 justamente poder falar sobre os sentimentos e 272 deixar que eles falem sobre os sentimentos deles 273 em relação à sala de aula, dentro de sala de aula

	274 e como isso aproxima a gente. E eu passo muito por 275 isso. Tem dia que eu chego na escola mais cansado 276 e assim que eu chego os alunos me perguntam, 277 professor, está tudo bem? O que está acontecendo? 278 Sabe? E é engraçado que eles sempre começam a supor 279 coisa, ah, brigou com a namorada, ah, brigou com a 280 família, ah, tá com saudade, né, porque eu tô longe 281 de casa, então tá com saudade de todo mundo. O que 282 tá acontecendo, né? E eles tentam ajudar de alguma 283 forma e aí interação e tal. Então é legal, porque 284 quando a gente abre espaço para as emoções na sala 285 de aula por parte dos alunos, nós também estamos 286 abrindo espaço para as nossas emoções. Então a 287 gente consegue fazer. Exatamente. E eu acho que 288 uma coisa muito legal que você trouxe é como você, 289 nesse lugar, de coordenador... conseguem entender 290 essa outra posição e a importância de falar sobre 291 isso, né? Porque em geral acaba que algumas pessoas 292 que ocupam a gestão educacional elas podem não 293 entender o quanto isso é relevante, o quanto isso 294 é importante. E como você teve essa vivência, você 295 sabe dessa relevância. Então eu acho que isso aí é 296 incrível, assim, essa experiência e como você 297 consegue unir isso. E aí, Vitor, mas para 298 encaminhar a gente para o final, mesmo da conversa, 299 em relação àquilo que motivou a sua entrada, né, 300 lá no início que você me contou de como você chegou 301 a uma licenciatura que já era um desejo desde 302 criança e tudo mais, né? Como você enxerga um pouco 303 do reflexo disso, né? No seu dia a dia de hoje, 304 nesse seu papel como coordenador, como professor, 305 nesse desejo inicial, como ele se manteve ao longo 306 desses anos, como ele chegou hoje, enfim.
Vitor	307 É uma pergunta curiosa, porque já teve alguns 308 momentos que eu me questioneei. <u>Principalmente nessa</u> 309 <u>coisa de dar aula e ver e falar cara, "será que eu</u> 310 <u>sou bom professor? Será que eu dou conta do que</u> 311 <u>esperam e do que eu também me cobro?"</u> Porque eu 312 acho que eu sou o maior crítico de mim mesmo. Então 313 assim, eu acho que comigo aconteceu muitas vezes e 314 muito nesse sentido de me questionar. <u>Falo assim,</u> 315 <u>cara, será que eu sou bom professor?</u> Porque eu 316 sou...Eu tenho vergonha, eu sou tímido, não falo 317 muito, será que os alunos gostam? E aí eu ficava 318 muito nessa. E aí as minhas experiências foram mais 319 em projetos sociais, pré-vestibular e tal. E 320 quando, no final de 2022, ano passado, eu assumi 321 como coordenador, eu também fui tipo, foi uma coisa 322 na minha cabeça de não cair uma ficha, de demorar. 323 Eu entendo que, cara, eu me formei faz pouco tempo, 324 eu não sou pedagogo, não sou gestor. E agora eu 325 coordeno um projeto que tem...160 estudantes, 70 326 professores e outros voluntários e tal. O que eu 327 estou fazendo? O que está acontecendo? Mas por um 328 lado...às vezes é de me questionar, falar, cara, 329 será que eu sou a pessoa certa? Será que eu tenho

330	capacidade? Mas aí também a gente vai buscando
331	coisas para isso. Mas às vezes dá uma confirmação,
332	sabe? Em alguns momentos você tem tipo, não, é pra
333	isso que você está↑. Eu vou citar algumas
334	histórias.
335	Exemplo, eu comecei nesse pré-vestibular na
336	pandemia, em 2021. E aí a gente estava dando aula
337	online, por causa da pandemia, pelo Zoom. E muitos
338	alunos não abriam a câmera. E eu lembro que teve
339	uma aluna uma vez que ela abriu o microfone, ela
340	não costumava participar muito. E era uma aula de
341	redação que eu estava debatendo sobre abuso
342	infantil. <u>E aí ela sentiu tão vontade que contou</u>
343	<u>uma história de abuso infantil da família dela.</u>
344	<u>Expôs o caso, foi uma aula muito... tensa, um</u>
345	<u>sentido de comovente de pesado, um tema delicado e</u>
346	<u>tal.</u> E aquilo passou e tudo mais... Ano passado teve
347	um dia que eu tava já presencialmente nesse mesmo
348	pré-vestibular e aí então um dia eu estava indo
349	dar aula de noite, aí eu entrei no elevador e aí
350	uma assessorista, né, a funcionária que tava lá,
351	falou assim, "você é o professor Vitor?" Ah, eu
352	sou. Eu não fazia ideia de quem era↑. Ela falou,
353	sou fulana, fui sua aluna no passado. Aí pela voz
354	eu fui reconhecendo lembrei da aluna do caso do
355	assédio. Aí eu falei que legal. Aí ela falou eu
356	estou fazendo história. Eu fui aprovada no
357	vestibular. Eu não sabia também. Então eu fiquei
358	sabendo naquele dia...e aí ela me agradeceu porque
359	elas foram muito importantes que eu não sei o que.
360	E aquilo naquele dia me deu assim uma...tipo ai
361	Vitor↑ é por isso que você faz isso. Mas passou
362	mais um tempo e no começo desse ano estava eu de
363	novo no elevador e encontrei eu já lembrei dela a
364	gente já conversava, daí ela "ah, minha filha é
365	sua aluna desse ano". <u>Aí eu fiquei muito, muito</u>
366	<u>mexido, muito feliz.</u> E aí ela falou, "minha filha,
367	inclusive, já reconhecia sua voz, porque na online
368	ela ouvia quando estava tendo a aula pelo Zoom".
369	Então ela já sabia sua voz, a gente tinha que ser
370	sua aluna. E eu aprendia com você. Aí eu falei,
371	caramba. E todos eles e outros que às vezes não
372	dizem só sobre mim, mas dizem...é tipo assim ah
373	não é você que fez não é outra nem ser a parte dela
374	os outros professores fizeram a parte deles para a
375	aprovação dela. Mas mostra que eu estou no caminho
376	que é o caminho que eu acredito dizer que hoje eu
377	me sinto bem de mesmo dando aula, coordenando mas
378	estando num projeto que me move porque muitas vezes
379	está nesse papel de educador nesse sentido mais
380	geral da palavra. <u>Uma coisa que me move é saber</u>
381	<u>que eu estou ali para os alunos e eles também estão</u>
382	<u>comigo↑, como o menino que me perguntou como que</u>
383	<u>eu estava, de saber que é um projeto, no caso desse</u>
384	<u>meu aqui... desse meu não né, mas esse que atuo,</u>
385	<u>que é muito importante porque mexe com a vida e</u>

	386 <u>com o futuro não só da pessoa mas da família dela,</u> 387 <u>impacta as outras gerações como a filha dessa minha</u> 388 <u>aluna. Então assim, são coisas que vão me</u> 389 <u>confirmando ao longo do tempo tipo cara, é por</u> 390 <u>isso↑.</u> E até outras pessoas que vão falando, teve 391 até recentemente um professor aqui do curso, foi 392 me elogiar para o meu superior, com meu chefe. Eu 393 falei, cara, tipo assim, não é de ficar, "eu sou 394 ótimo". Não, porque eu acho...como eu falei, eu me 395 critico muito, eu acho que tem muita coisa para 396 melhorar↑. Mas de falar, acho que as pequenas 397 coisas vão me confirmando de que eu estou no 398 caminho, que por mais que a gente vá sempre se 399 adaptar e melhorando alguma coisa, é o caminho que 400 eu...Falo, não↑, <u>é por isso acho que essa é minha</u> 401 <u>missão, um pouco nesse sentido.</u>
Atos	402 De certa forma isso acaba validando a nossa escolha 403 né? Isso, isso pega muito pra mim também sabe 404 quando eu me vejo fazendo o que eu tô fazendo, 405 estando onde eu estou, impactando os meus alunos, 406 tendo o retorno deles, ouvindo as histórias, 407 vivenciando isso, eu acabo validando uma escolha 408 que eu fiz há alguns anos atrás e que é atravessada 409 por várias inseguranças e que é atravessada por 410 milhares de opiniões né, de pessoas que...sabe, 411 pensam milhares de coisas sobre a nossa profissão, 412 sobre a nossa escolha, sobre a educação. Então, eu 413 acho que eu vivencio muito disso que você trouxe, 414 essa nossa vontade e essa nossa validação mesmo do 415 que vem de feedback, do que vem de retorno. Hoje 416 eu tive uma festa surpresa dos meus alunos e foi 417 muito legal porque eu recebi várias cartinhas 418 assim, e era uma turma de 9 ano, Uma turma que vai 420 fazer a prova do IDEB esse ano e que a escola está 421 super cobrando. Então eu tenho que passar a lista 422 de exercício, tenho que passar milhares de coisas 423 em sala. Às vezes a aula não pode ser da forma como 424 eu queria, tão atrativa, tão interessante. E é 425 legal ver algumas daquelas cartas, sabe, porque é 426 muito de validar mesmo o nosso papel em sala de 427 aula, entendeu? Nossa professor te admiro. E teve 428 uma aluna que escreveu, eu quero ser metade do que 429 você é quando eu crescer. E eu acredito sabe então 430 é muito legal ter esse retorno. Isso valida a nossa 431 escolha sabe para mim pelo menos é muito nesse 432 caminho também
Vitor	433 Exato, algumas coisas vão muito me fazendo 434 questionar, as pessoas vão fazendo a gente se 435 questionar...porque a gente vai vendo as vezes os 436 colegas de escola, por exemplo. Não é meu caso, 437 mas já vi, por exemplo, o colega se formou em tal 438 área está ganhando o maior dinheiro e às vezes está 439 viajando e <u>a gente começa a se comparar, se</u> 440 <u>perguntar "o meu lugar é aqui nessa escola?" Mas a</u> 441 <u>gente vai percebendo que é. Ou se não for também a</u> 442 <u>gente vai buscando o nosso lugar.</u>

Atos	443	Sim, sim, sim. É isso, eu adorei, adorei a sua
	444	conversa, Vitor. De verdade, muito, muito obrigado
Vitor	445	Nada.

Anexo 5 – Transcrição integral da conversa com Isadora

Atos	1	Boa noite, Isadora, tudo bem? ↑
Isadora	2	Boa noite, tudo bem
Atos	3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	Legal. Eu queria começar te agradecendo por aceitar participar dessa pesquisa e compartilhar um pouquinho da sua experiência, que também foi uma experiência que eu passei, nós passamos por tudo isso juntos, então pra mim é muito importante poder trabalhar agora com as experiências de vocês, entender um pouco de como vocês vivenciaram por esse processo da graduação, da licenciatura. Como eu já falei, vai ser uma conversa, então é um papo mesmo, pra gente falar um pouquinho sobre a questão das emoções e assim por diante. E aí eu vou trazer às vezes algumas perguntinhas só pra poder ir guiando essa nossa conversa.
Isadora	17	Tá ótimo.
Atos	18 19 20 21 22	Pra gente começar a pensar sobre tudo isso, Isa, eu queria entender um pouquinho do que te motivou ingressar no curso de licenciatura. O que te trouxe para a licenciatura? O que te fez querer ser uma professora, sabe?
Isadora	23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45	Sim. Bom, a questão da licenciatura...da professora, foi uma questão que sempre teve muito presente na minha vida, porque a minha avó, <u>ela era professora</u> , e ela sempre conversou comigo sobre isso, ela trabalhou com menores infratores, então...Ela trazia para mim muitas das experiências dela. E desde sempre eu gostei muito dessa dinâmica da sala de aula. <u>Gostava muito disso</u> . Pedia para os meus pais comprarem um quadro negro para mim, e brincava em casa de professora. Então sempre foi uma questão lúdica para mim. Foi uma coisa que eu pensava, mas até um certo ponto eu nunca levei a sério como profissão, né? ↑ Porque foi uma coisa que eu achava que era uma brincadeira de criança, achava que era uma coisa distante, mas fui começar a levar a sério quando eu já estava no ano do vestibular e precisava escolher um curso para seguir. E sempre fui uma pessoa que gostava dessa dinâmica do ensinar. E também era muito... <u>gostava muito de ler</u> . Então eu ficava com aquela pulguinha de letras, né? Mas a gente tem tanto uma repulsa pela licenciatura, né? Que me dava

	46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57	essa dúvida, né? Falava aí, mas eu vou ser professora, né? † Meu Deus, <u>o que será de mim?</u> Então eu ficava muito nessa dúvida. Isso foi uma coisa que...Até o fim do ano, até o último momento da escolha, eu posterguei, porque eu ficava com essas ideias na minha cabeça. Mas no final eu resolvi seguir nesse caminho, sem ter certeza de nada†, porque era uma coisa que me chamava muito. Tinha essa relação muito grande comigo, minha infância, com a minha vida. Eu acho que foi por isso, principalmente, que eu escolhi seguir essa área
Atos	58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77	Entendi. Acaba sendo uma escolha rodeada de muito preconceito, de muito medo do que se pensa, do que é ser professor e do que as pessoas falam sobre isso e que tentam afastar a gente dessa escolha. Então acaba sendo uma decisão muito corajosa também da nossa parte, quando a gente sabe, demonstra o que quer e vai atrás disso e mostra que funciona, sabe? é porque eu passei por um processo bem parecido assim nesse sentido, então eu me vejo muito nisso e aí isso a partir agora né já depois que a gente faz essa escolha que a gente está dentro da licenciatura eu queria entender um pouquinho agora sobre a questão das emoções em si, sabe† como é que você enxerga mesmo o papel das emoções no seu processo formativo? porque eu vi que tem muita emoção no motivo pelo qual você chegou na licenciatura né a gente é muito movido por isso e como você enxergar ela nesse processo depois que você tá na licenciatura.
Isadora	78 79 80 81 82 83 84 85 86 87	Sim. E foi uma escolha muito baseada nas minhas emoções, nos meus afetos, com a minha família, com as minhas brincadeiras de infância. Então, isso sempre permeou. E eu acho que quando eu, na minha formação básica escolar, me faltou muito isso. Faltou o afeto, me faltava e era algo que eu precisava muito, porque eu sou uma pessoa muito emocional, eu sou uma pessoa sensível, então eu preciso muito desse afeto, eu preciso dessa relação.
Atos	88	Uma letrada emocionada, né?
isadora	89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100	Porque aquilo ali eu pude ver, que não é uma coisa só minha, dessa questão de querer essa emoção, de querer essa ligação, essa conexão com pessoas não é algo só meu, é algo que também é uma demanda de muita gente†, <u>como a gente se encontrou, como a gente se conectou, como a gente se entendeu.</u> E depois, caminhando assim pra quando a gente começou no estágio, começou na residência, e vocês fazendo pibid, eu acho que isso se mostrou muito orgânico, porque a gente tava vivendo isso no dia a dia. Então era isso que a gente estava entendendo da relação de

	101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135	professor, aluno, de aluno-aluno, de estudante, de pesquisador. Era essa relação que a gente estava entendendo, era essa forma de se expressar que a gente estava conseguindo fazer. E eu acho que foi muito orgânico seguir assim para sala de aula. Então eu penso assim, em qualquer faixa etária, eu já trabalhei com todas as faixas etárias praticamente. Trabalhei com criança, pequena, maternal, até mulher adulta, pessoa de terceira idade. E eu percebo, todas essas faixas têm demandas diferentes, mas todas são muito afetivas↑, <u>todas precisam</u> . As crianças precisam de uma atenção especial de um certo tipo. Os jovens ali, fundamental, eles precisam de um outro, de uma mudança↑, eles precisam que a gente entenda, mas também querem se manter um pouco mais tentando entender a sua independência. E já os adolescentes, eu acho que são um grupo que mais sentem falta desse calor. Eu agora trabalhando com adolescentes sinto isso, que eles são o grupo mais... que precisam disso. Que precisam desse afeto↑ e são os mais renegados, porque são quase adultos, e aí adulto não precisa disso. Então eu acho que eu trabalhando assim muito perto com esses jovens, eu consigo ver como a licenciatura é uma questão de afeto. Ano de vestibular, né? Eles estão em ano de vestibular, eles procuram a gente para tirar uma dúvida, não é sobre a dúvida, é sobre a interação, né? <u>É sobre a conexão, é sobre o desabafar, é sobre o estar presente com alguém, faz muita falta essa conexão humana para eles também, então eu acho que isso foi assim, um caminho muito natural que a gente conseguiu seguir, né? Vindo da nossa formação.</u>
Atos	136 137 138 139	Então eu entendo que dentro dessa formação, né, Isa, você teve espaço para poder falar sobre as suas emoções, né? E eu vejo que isso, o que você fala, reflete muito na sua prática hoje, né?
Isadora	140 141 142 143 144 145 146 147 148 149	Com certeza↑. Porque a gente, como eu tinha dito pra você...a minha formação básica foi muito presa, muito restrita. Quando eu tive essa oportunidade de falar sobre as emoções, de expressá-las↑, que isso é difícil também expressá-las, foi quando a gente chegou na faculdade e quando a gente começou a ter relações mais próximas com certos professores, com certos colegas. <u>E com certeza isso foi um divisor de águas para a nossa vida e nossa formação.</u>
Atos	150 151 152 152 154 155	E aí legal como é que isso faz a gente ressignificar a sala de aula, né? Claro, ali na graduação enquanto aluno, né? Porque quando a gente encontra o espaço para falar sobre isso, a gente ressignifica também o espaço da universidade, mas também ressignifica a nossa

	156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178	sala de prática, né? Que é a nossa sala de aula enquanto professor. <u>Então a gente começa a entender esse espaço de forma diferente. Eu vejo muito disso na minha prática também, que é a forma como eu encaro os meus alunos, a forma como eu encaro as questões deles.</u> E como eu dou espaço para essas questões. Assim como eu também me coloco dentro da sala de aula como um ser emocionado, um ser que sente que tem os seus afetos e que também tem os seus dias bons, os seus dias ruins e também quer falar sobre isso, sabe? Então acho muito legal a forma como se reflete na gente. Eu estou falando na gente porque eu me vejo muito na sua fala, no seu processo, porque de certa forma nós passamos por isso juntos. Eu tive uma experiência muito parecida e é muito incrível assim ver como isso reflete na nossa prática mesmo. E aí Isa, eu queria entender mesmo sobre isso, sobre a reflexão da sua prática hoje, que foi o que você já trouxe, hoje você está trabalhando com que tipo de turma, como é que funciona essa questão para você?
Isadora	179 180 181 182 183 184 185	É, hoje eu trabalho com alunos do ensino médio, trabalho principalmente terceiro ano e pré-vestibular, já é ali um pessoal com uma faixa de etaria de 17, 18 anos, é o grupo que eu tenho mais contato na sala de aula. Mas também pouco de primeiro e segundo ano do ensino médio, mas focado mesmo nos anos de vestibular.
Atos	186 187 188 189	Entendi. E você consegue espaço para falar sobre essas emoções com eles, para trabalhar isso? Como é que é na tua prática em si o reflexo disso que você viveu, sabe?
Isadora	190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210	Sim. Nossa, eu acho que com certeza, porque como eu estava falando com você antes, o ano do vestibular é um ano muito emocional para o aluno, é um ano que ele precisa dessa troca. <u>É um ano que ele precisa muito falar. Ele precisa falar, porque muitas vezes ele está passando o dia inteiro na escola, ele não tem nem tempo de ir numa terapia.</u> Ele não tem tempo de ir numa terapia, ele não tem tempo de fazer uma coisa para espalhar. Então, você tem um momento ali para ele respirar e falar assim, meu Deus, eu estou enlouquecendo, então, meu Deus, vamos dar uma pausa, mas eu vou continuar. Eu acho muito importante e eu sempre tento encontrar esses momentos com eles, porque eu me coloco em lugar deles, <u>me coloco nessa posição de que já passei por isso.</u> Então, sei a importância da gente ter alguém que escute e que diga que... Você, né, o seu problema não é ridículo, o seu problema não é... <u>A sua emoção é válida,</u> eu acho que isso é uma coisa muito difícil. A gente tem essa... eu

	211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233	não sei, uma percepção que eu tenho muito de um rechaço ao adolescente, né, ao jovem em geral, como se o adolescente fosse insuportável, o adolescente fosse assim... e é uma fase que é uma fase totalmente de transição, né, dessa...dessa infância para uma juventude, então é claro que é uma fase complexa da vida. E esse adolescente precisa desse apoio. Eu acho que ainda mais ele precisa desse apoio. E você ter alguém que está disposto a te ouvir sem dizer assim, ai nossa, que saco que você está reclamando de ter que estudar. Eu já ouço muito isso. Pô, você só estuda, você está reclamando de ter que estudar? ↑ Mas, ou seja, <u>você invalida a emoção, a vivência desse aluno.</u> E o que ele vai... Você cria uma barreira com ele. Quando eu chego assim e falo, olha, eu entendo, é difícil pra caramba. Você pega essa emoção, você compartilha com ele, você abre esse espaço. E isso é o que eu sempre tento fazer com todos, porque... O mais retraído que ele seja, todos estão guardando ali uma coisa. Porque é uma fase difícil e eu sei que tem essa necessidade de, às vezes, extravasar.
Atos	234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266	Eu estou trabalhando com uma faixa etária diferente da Sua, que eu estou trabalhando com o ensino fundamental 2. E também é uma fase de muito conflito, principalmente os alunos de oitavo, nono ano. Eles estão na busca por criar uma identidade, definir uma identidade muito forte. Muitas emoções aflorando, entendimento sobre eles mesmos, sobre o que eles querem e assim por diante. E quando a gente dá espaço para eles poderem falar sobre isso, acolhe, não visibiliza todas essas questões, eles também às vezes se assustam, eu vejo muito disso, porque às vezes eles vêm de um processo em que eles não podem falar sobre como eles se sentem, sobre o que eles sentem e assim por diante. Então, uma experiência até que eu vivi essa semana é uma aluna minha, uma aluna trans do 9º ano. E ela veio até mim me agradecer. Ela veio aleatoriamente, ela me procurou no pátio na hora de intervalo e veio me agradecer↑. E assim, a gente nunca tinha tido tanto contato nem nada, mas ela me agradeceu pelo simples fato de que no início do ano, quando eu comecei a dar aula na turma dela, eu perguntei qual pronome ela se identificava e por qual pronome ela queria ser tratada. Porque a partir do momento em que ela me fala que ela quer ser chamada pelo nome social dela, que não é o nome que está na chamada, e eu chamo ela todos os dias por aquele nome na chamada, eu já mostro pra ela que ela é importante, que a escolha dela é importante. Então, ela meio que se assusta e me agradece porque ela acaba não enxergando aquilo nos outros

	267 268 269 270 271 272	professores, que muitas vezes não querem chamar pelo nome social, não querem respeitar o pronome pelo qual ela quer ser chamada e assim por diante. Então é muito gratificante também quando a gente abre espaço para essas emoções, porque os alunos também se aproximam.
Isadora	273	com certeza
Atos	274 275 276 277 278 279 280 281 282 283	E é muito bom você ver que alguém se sente à vontade na tua aula, porque acho que o aprendizado se dá justamente dentro desse círculo, dentro desse círculo de afeto, de emoção e assim por diante. Então você vê que a pessoa fica mais à vontade para aprender, para falar que tem dúvida, para saber e não saber. E é muito doido, assim. Eu acho que em todas as faixas etárias, isso acaba fazendo toda a diferença na nossa prática.
Isadora	284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294	Com certeza, exatamente↑. É isso, né? Essa sua fala é exatamente a questão de você validar↑, validar, nesse caso, a existência dessa aluna, né? Ou seja, isso <u>às vezes é uma coisa revolucionária para eles, né? o que a gente está fazendo.</u> E é isso, mas assim, eu acho que é uma questão que a gente está aqui que a gente não tem como escapar, né? Sendo quem a gente é, né? Tendo a nossa formação, entendendo o que a gente entende, não tem como escapar de ser assim, né? Estamos fadados a ser emocionados.
Atos	294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304	Exato, fadados a ser emocionados, sim. E aí, Isa? Mas para fechar um pouco dessa nossa conversa e dessa linha de raciocínio mesmo, eu queria entender um pouco como você enxerga, como você consegue fazer um gancho entre a Isadora lá atrás e o que te motivou a escolher ser professora, a licenciatura e a Isadora hoje que está dentro da sala de aula, <u>que passou por todo esse processo dentro da graduação, todo esse processo emocionado de reflexão e assim por diante. Como você consegue linkar tudo isso sabe?</u>
Isadora	305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320	Sim. Nossa, é uma coisa muito interessante da gente pensar, porque realmente, eu retomando essa ideia, eu tenho a visão claramente da minha brincadeira, eu sentava bonecas em volta do quadro para explicar, e eu já lembro que eu sentia tanta necessidade de interação que eu...perguntava para a boneca como se ela fosse um aluno e ela me respondia, eu mesma respondia porque eu sentia essa conversa, eu queria essa conversa↑. E eu acho que essa minha vontade em sala de aula, por mais que a gente quando entre na faculdade, a gente quebra muitas coisas, a gente muda muita nossa visão de educação, de vida. Enfim, de tudo, né? A gente querendo ou não entrar em outro mundo, ver outra coisa, muda de ideia, e tudo bem. Mas eu acho que o que se

	321	manteve para mim foi essa perspectiva muito
	322	afetiva, essa ideia de criar a sala de aula como
	323	um lugar seguro, como um lugar ali que todo mundo
	324	possa entender, se entender e tentar se entender,
	325	pelo menos, e trazer a sua vivência, porque eu
	326	acho que isso é que dá uma riqueza↑. Eu acho que
	327	principalmente quando você está em contextos como
	328	você, que está em colégios públicos, de lugares
	329	que não chegam muita coisa, eu acho que a gente
	330	trazer essa riqueza da troca, a riqueza da
	331	experiência, é que é importante para eles também,
	332	porque a gente está trazendo, dando outros tipos
	333	de ferramentas para essas crianças. Eu acho que
	334	essa ideia da afetividade sempre transpassou na
	335	minha prática. Quando a gente começou a estudar
	336	sobre prática exploratória, eu tenho esse clique,
	337	meu Deus, era sobre isso que eu estava falando↑,
	338	porque eu acho que isso acontece quando a gente
	339	se encontra com a prática exploratória. Você tem
	340	essa ideia de... Eu sempre tive uma ideia sobre
	341	isso, mas agora me deu um clique↑. E eu sentia
	342	muito isso quando comecei a estudar, porque era
	343	essa ideia de os afetos permearem as nossas
	344	relações e a sala de aula como esse espaço.
	345	Então, eu acho que foi...mais um caminho de me
	346	embasar, me entender para conseguir entender os
	347	outros. Eu acho que foi um caminho muito... muito
	348	assim, uma coisa bonita que aconteceu na nossa
	349	trajetória.
Atos	350	É muito sobre encontrar uma versão palpável do
	351	que a gente já sentia sobre a sala de aula, do
	352	que a gente já pensava no nosso inconsciente. E
	353	eu acho muito lindo na tua fala a forma como o
	354	afeto atravessa todo o caminho até hoje. Por quê?
	355	Ele começou lá no início por uma questão afetiva,
	356	o seu desejo, a sua vontade, a coisa da criança,
	357	do imaginário, e ele chega hoje ainda com esse
	358	afeto, com essa emoção, mas já com essa coisa
	359	mais embasada, com essa coisa que você foi
	360	desenvolvendo ao longo da graduação, conhecendo
	361	a prática exploratória, conhecendo pessoas que
	362	pensavam da mesma forma, pessoas que pensavam
	363	diferente. É
	364	um processo muito enriquecedor para a gente, né?
	365	E uma coisa que você trouxe agora, Isa, que eu
	366	acho muito importante também, quando eu penso na
	367	minha prática, é a importância da vivência, né?
	368	Uma coisa que eu enxergo muito na minha sala de
	369	aula, que é justamente numa região onde os alunos
	370	não têm acesso a muitas coisas, é distante de
	371	tudo, então, as vezes as minhas vivências e as
	372	minhas experiências é muito mais enriquecedor e
	373	pode dizer até libertador para eles do que o
	374	conteúdo em si. Eu acho que tem coisas que elevam
	375	os nossos alunos de uma forma muito ampla e é

	376 377	muito legal quando a gente tem espaço para compartilhar e para falar sobre tudo isso.
Isadora	378 379 380 381 382 383 384 385 386	Exatamente. Eu acho que é muito...é uma via de mão dupla também, porque os alunos também são muito abertos. Os alunos eles têm, porque eles têm essa sede, eles têm essa sede de emoção e de troca, só que isso não tá sendo alimentado, né? ↑ Então quando alguém, aquela história, quando alguém dá a mão, eles pegam o braço todo, porque eles aproveitam muito isso e eu acho isso muito, muito bom, muito legal.
Atos	387 388 389	Sim, é isso, eu queria te agradecer pela nossa conversa. Eu adorei tudo que a gente falou, adorei a nossa troca. E é isso. Obrigado.
Isadora	390 391	Obrigada por você me receber para você completar o seu trabalho. Eu fiquei muito honrada.
Atos	392 393	É isso. Letrados emocionados, né? Pra sempre na nossa vida.
Isadora	394	Com certeza.