

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)

ELOISA TEREZINHA TELES CURADO

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS:
EMOÇÕES E (DES)IDENTIFICAÇÕES EM MOVIMENTO**

ANÁPOLIS-GO

2024

ELOISA TEREZINHA TELES CURADO

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS:
EMOÇÕES E (DES)IDENTIFICAÇÕES EM MOVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Pires Viana Silvestre.

ANÁPOLIS-GO

2024

ELOISA TEREZINHA TELES CURADO

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS:
EMOÇÕES E (DES)IDENTIFICAÇÕES EM MOVIMENTO**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG em __ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Universidade de Brasília – PPGLA/UNB)
Membro Externo

ANÁPOLIS-GO

2024

AGRADECIMENTOS

Tantas pessoas, circunstâncias e sentimentos me transpassaram durante esse tempo de escrita da dissertação, e muito provavelmente não conseguirei mencionar todos/as que foram, e são, importantes para mim, principalmente no que se refere ao apoio prestado. Entre encerramento de ciclos e início de outros, abraços de reencontro e de saudade, há uma certeza que me entrelaça: a vida passa. O tempo de mestrado passa e deixa marcas. As pessoas passam e deixam marcas. A vida passa e deixa marcas. A vida passa!

Quando pensei em uma metáfora para me auxiliar na condução desta pesquisa, não imaginei que faria tanto sentido e que teria tamanho significado. Inclusive, agradeço a você, leitor/a, por estar dando vida a este texto, pois considero que palavras não lidas são como seres não nascidos e não reconhecidos, não se tornam, não são, apenas “poderiam ser”. Ainda sobre a metáfora, menções acerca de ondas, do mar e de uma viagem sobre as águas foram constantemente retomadas. Uma viagem sobre as águas. A presença da água. Dentre as estruturas nas quais esse elemento é materializado, não imaginava que haveria uma outra forma trazendo sentido: a lágrima.

Lágrima de dor, de amor e de alegria. A ausência de uma doce companhia. O silêncio de uma voz que acaricia. O fechar dos olhos de um olhar de alegria. Entre redes, rádios e um violão, a partida do meu pai para o outro lado da imensidão.

Diante disso, peço licença para me dedicar a um agradecimento especial, o qual não tinha pretensão de fazer, nem imaginava, mas, tendo em vista tais circunstâncias, não poderia fazer diferente.

ENTRE LÁGRIMAS E GRATIDÃO

Na semana da entrega deste texto, uma notícia inesperada bateu à porta, a qual veio acompanhada por algumas circunstâncias. Nunca mais poderia ver meu pai. Nunca mais poderia abraçá-lo. Nunca mais escutaria sua voz. Nunca mais sentiria as cócegas que ele insistia em fazer. Nunca mais o veria se deitar na rede para escutar músicas em seu rádio. Nunca mais o escutaria cantarolar enquanto tomava banho com “aquele inglês que só ele entendia”. Nunca mais receberia ligações, às 6 horas da manhã, para confirmar se eu havia me levantado da cama. Nunca mais seria recebida no portão com um sorriso inconfundível. Nunca mais seria chamada de tantos apelidos carinhosos. Nunca mais cortaria aquele cabelinho branco. Nunca mais seria chamada para cortar as unhas de seu pé. Nunca mais tantas coisas. Nunca mais!

Entre tantos “nuncas” já realizados anteriormente, vieram também outros que não poderão acontecer. Meu pai nunca me verá casar. Nunca me verá com filhos/as. Nunca me verá assumindo o concurso do Estado, do qual ele me perguntava quase diariamente se havia saído a convocação. Nunca me verá defendendo minha dissertação. Nunca me verá tentando ingressar no doutorado. Nunca!

Aquele que não gostava de sair de casa já havia deixado avisado: “Fique tranquila, filha, na apresentação do seu trabalho eu irei”. Ele iria! Ele sonhava comigo, eu realizarei por/com ele. Meu pai estará sempre vivo em minha memória; assim como as palavras ganham vida ao serem lidas, ele viverá em mim, pois o leio a todo instante.

Eu sei que meu velhinho estava orgulhoso de me ver aqui. Aquele que desde a infância caminhava junto comigo, e com minha irmã, lutando pelo nosso bom desempenho escolar. Defendia que a educação pode mudar muita coisa. Sabia a data das provas e das apresentações de trabalho, desde a pré-escola até o mestrado. Sabia quem eram meus/minhas professores/as, minha orientadora, minha banca de qualificação/defesa e meus/minhas colegas. Sabia sobre a temática da minha pesquisa. Sabia quando apresentaria em algum evento ou participaria de algum movimento da instituição e sempre dizia que estava em oração para que desse tudo certo. Ele sabia.

Tenho o privilégio de dizer que sempre demonstrei todo o meu amor por ele enquanto ainda estava entre nós fisicamente. Hoje me resta agradecer por tê-lo tido como pai, o melhor. Louvo a Deus por sua partida, pois ele está no lugar onde sempre sonhou e que viveu lutando para conquistar, por mais doloroso que seja para nós que ficamos.

Ele não gostava de sair de casa, mas saiu. A saída mais dolorosa, a saída permanente. Sei que sempre dizemos que, quando as pessoas amadas partem desta vida, elas permanecem de alguma forma em nós. As memórias de Suélio estarão sempre em mim, mas não há consolo que traga seu abraço de volta. No entanto, me alegro em saber que aproveitei cada “abraço de urso” com toda a intensidade do meu coração.

Sei que ele não lerá estas palavras, mas eu o leio.

OBRIGADA!

Parece clichê, contudo é uma grande verdade do meu coração. Agradeço, primeiramente, a Deus por tudo o que me deu a graça de viver até aqui, na certeza de que os sonhos d'Ele são ainda maiores que os meus.

Na tentativa de escolher uma palavra para tantos agradecimentos, decidi usar o “Obrigada”, simples e cheio de afeto.

Mãe, obrigada por acreditar em mim mais do que eu mesma. Obrigada pela companhia em viagens acadêmicas. Obrigada por cada abraço, chamego e palavras de conforto. Obrigada por sempre mostrar o melhor caminho a seguir. Obrigada por tudo. Obrigada por tanto. Obrigada por me dar a graça de poder te chamar de mãezinha, a melhor mãe do mundo.

Eunice, ou melhor, maninha, obrigada por se empolgar tanto com a minha dissertação. Obrigada por me incentivar. Obrigada por me ensinar que conseguimos vencer todas as dificuldades que aparecem em nosso caminho. Obrigada por me mostrar que terei sempre uma amiga para caminhar comigo, e estarei sempre aqui por você.

Pai (*in memoriam*), mesmo já tendo me dedicado ao senhor neste texto, nenhuma palavra é suficiente para expressar minha gratidão. Obrigada por me dar o privilégio de ser sua filha e por ser meu exemplo de simplicidade, honestidade e fé.

Lucas, meu noivo, obrigada por estar sempre comigo. Obrigada por me recordar de que sou capaz. Obrigada por cada momento em que, ainda que muito cansado, ficou ao meu lado enquanto eu escrevia esta dissertação. Obrigada por fazer da minha vida um jardim, e não digo isso somente por conta das flores que recebo, as quais amo, mas também por me proporcionar novos olhares, novas essências e novas belezas, tudo com muita leveza. Obrigada por tudo!

Amigos/as do Louvor entre Amigos, movimento de evangelização do qual eu participo, obrigada por me ensinarem a agradecer em meio às dificuldades. Obrigada por serem “casa”!

Profetas do Amor, grupo de oração jovem que coordenei no primeiro ano de mestrado, obrigada por me impulsionarem a buscar minha melhor versão. Obrigada por sermos família!

Ministério Universidades Renovadas, obrigada por ter sido um ponto de paz na graduação, influenciando, assim, na pós-graduação. O Grupo de Oração Universitário Inteiramente Teu, Senhor me sustentou quando pensei em desistir.

Amigos/as de Abadiânia-GO e Anápolis-GO, não ousei mencionar o nome de cada um/a por receio de não colocar todos/as que moram em meu coração e fazem parte da minha história. Só me resta direcionar um caloroso obrigada. Cada abraço, conversa e apoio fizeram total diferença para que esse caminho tenha sido trilhado.

Colegas do curso de Letras Português/Inglês, de ingresso em 2017, obrigada por tantas lembranças boas que construímos juntos/as. Espero que vocês sejam, e estejam sendo, um caminho de transformação para seus/suas alunos/as.

Meu grupo “Migonas”, obrigada por serem sempre tão presentes. Vocês são como irmãs para mim.

Turma 11 do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, obrigada pela leveza e parceria que tivemos a oportunidade de viver juntos/as. Espero que tenhamos doces encontros no decorrer da vida.

Equipe do Laboratório de Mídias Interativas (LIM), obrigada por ter trazido paz ao meu coração em muitos momentos de não saber o que fazer, vocês nem imaginam o quanto me ajudaram. Obrigada pelos dias naquela sala que era muito mais que paredes e equipamentos.

Grupo de Estudos Integra, obrigada pelos nossos encontros, os quais me possibilitaram ampliar meu olhar crítico. Não somente, espero que os laços construídos sejam levados para além da universidade.

Rede Cerrado, obrigada pela oportunidade de criar redes. Os encontros e as partilhas me fizeram, e fazem, crescer a cada instante.

Grupo de Estudos de Professores/as de Línguas (GEPLI-DF), obrigada por ter me acolhido com tanto afeto. Ainda que eu não seja do Distrito Federal, os encontros durante esse tempo de mestrado me possibilitaram me aprofundar em assuntos relevantes para meu caminho de pesquisa, como as perspectivas de letramento.

Equipe do “Curso de Letramento emocional e formação de professoras/es de línguas” (UFSB), obrigada pela oportunidade de participar das reuniões de forma remota. As leituras propostas em nossos encontros foram importantes para o andamento desta pesquisa.

Vivinetes, obrigada pela parceria. Obrigada por nossas pesquisas se atravessarem e (re/des)construírem sentidos em conjunto.

Corpo docente do curso de Letras Português/Inglês, obrigada por ter contribuído para minha (trans)formação como professora. O que sou hoje tem uma parte de cada um de vocês.

Professores/as de Estágio Supervisionado, obrigada por terem me mostrado que teoria e prática não estão em hemisférios opostos. O entrelace *universidadescola* me motivou a insistir em ser diferente no esforço de ir além dos estereótipos docentes que são constantemente reforçados: na universidade é de uma forma, na escola é de outra.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obrigada pelo financiamento desta pesquisa. Sem esse auxílio financeiro não teria conseguido chegar até aqui.

Professora Maria de Lurdes Nazário, obrigada por ter me orientado no Trabalho de Conclusão do Curso de Letras Português/Inglês e na Iniciação Científica na graduação. Os aprendizados adquiridos naquele tempo me acompanham até hoje. Seu olhar humano e sensível me marcou profundamente.

Professora Barbra Sabota, obrigada por ter abraçado o meu desejo, inicialmente inalcançável, de iniciar no caminho da pesquisa acadêmica. O trabalho apresentado no Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias (SELT), em 2019, tem um lugar especial em meu coração. Através dele, e de seu apoio, me senti encorajada a produzir cada vez mais.

Professor João Henrique, obrigada por ter trazido a “arte” para esse tempo de pesquisa. O convite para cantar em uma apresentação na Universidade Estadual de Goiás trouxe alegria e afago para um momento tão solitário de escrita.

Professores/as do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias, em especial aos/às que tive o privilégio de participar de suas aulas, obrigada pelas reflexões construídas em conjunto. Depois que nossos caminhos se cruzaram não sou a mesma pessoa, obrigada!

Professor Hélio Frank, obrigada por ter aceitado participar do primeiro seminário interno de pesquisa. Este estudo tomou outro rumo após suas contribuições tão cheias de afeto e de reflexões. Obrigada por ter me apresentado o desconhecido, como o *corazonar*.

Professora Mariana Mastrella-de-Andrade, obrigada por ter aceitado participar do segundo seminário interno de pesquisa e das bancas de qualificação e de defesa desta pesquisa. Sua leitura sensível e criteriosa me impulsionou a navegar em mares mais profundos. Além disso, obrigada pela oportunidade de cursar a disciplina ministrada na Universidade de Brasília, “Formação de Professores/as de Línguas”; a cada leitura e discussão pude me sentir um pouco mais capaz de me reconhecer como professora, não somente estar, mas ser. Obrigada!

Professor Arioaldo Lopes, obrigada por ter aceitado participar das bancas de qualificação e de defesa desta pesquisa. Desde o estágio supervisionado do curso de Letras Português/Inglês, como meu orientador, seu olhar crítico abre caminhos para que eu consiga ressignificar minha práxis docente. Obrigada por ser tão humano. Obrigada!

Lívia, Rívila, Ana Paula, funcionárias da limpeza e porteiros, obrigada por cada conversa nos corredores da universidade. A presença de cada um/a me transpassou de alguma forma.

Querida orientadora, professora Viviane Silvestre, obrigada! Nunca conseguirei expressar todo o significado de sua presença em minha vida. Uma palavra que te representa é: afeto. Você é puro afeto. Sua vida afeta tantas outras. Obrigada por tamanha sensibilidade, por

tanta verdade e por ser tão humana. O meu “obrigada” é carregado de palavras e sentimentos que são difíceis de mencionar. Hoje um simples chá já não tem o mesmo sentido, é uma bebida quente que consegue aquecer o coração. Você ressignifica histórias. Obrigada!

“O carro dos meus sonhos é um fusquinha colorido, com rodas de avelã e um capacete bem bonito”. Esse é um trecho de um poema que produzi no 3º ano do Ensino Fundamental I. Não me recordo do contexto, nem da temática, mas essas palavras ficaram marcadas em minha memória. Pode parecer sem sentido, e talvez seja, mas as combinações de sonoridade, atualmente, fazem alusão à ideia de que a poética na escrita pode marcar histórias. Assim sendo, espero que sua história seja atravessada pelas rimas que virão nesta viagem pela inserção profissional. Este texto é para/com você, querido/a leitor/a!

CURADO, Eloisa Terezinha Teles. *Inserção profissional de professores/as de línguas: emoções e (des)identificações em movimento*. 2024. 126 fls. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024.

RESUMO

“A educação é viva” (Silva, 2021, p. 114). Essa afirmação proporcionou nesta pesquisa algumas ramificações. A inserção profissional de professores/as de línguas é viva. As emoções são vivas. As (des)identificações docentes são vivas. Ou seja, tudo se baseia em um contexto de movimento, não há nada imóvel. Há um coração que pulsa, o qual muitas vezes é desconsiderado por apenas a razão ser colocada em pauta. Razão e emoção, sentir e pensar, *corazonar* e *sentipensar*. Esses são alguns termos que caminham junto a este texto, no esforço de aproximar o que em muitos momentos é tido como uma ruptura, pois na sala de aula os corpos não entram por inteiro, apenas a razão tem seu lugar (hooks, 2013). Nesse sentido, o objetivo desta dissertação, que se insere na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais, é problematizar como egressos/as do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública do estado de Goiás *sentipensam* seu processo de inserção profissional. Diante disso, os objetivos específicos se referem a: a) discutir como egressos/as do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública do estado de Goiás percebem seu processo de inserção profissional na docência de línguas e b) refletir sobre as emoções e (des)identificações que fluem na inserção profissional desses/as egressos/as. Para isso, a metodologia utilizada é qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1994), mas caminha para além, na busca por “horizontes outros” (Silvestre; Rosa-da-Silva, 2022). A construção do (i)material empírico foi realizada por meio de conversas (Ribeiro, 2023) com 14 egressos/as de um curso de Letras Português/Inglês, as quais foram realizadas de forma remota. Tendo em vista que este texto traz consigo uma viagem pelas águas salgadas como metáfora, a parada final da embarcação possibilita algumas reflexões, mas destaco uma como principal: separar inserção profissional das emoções e das (des)identificações docentes é um esforço realizado sem sucesso, pois elas sempre se entrelaçam.

Palavras-chave: Inserção profissional. Formação docente. Professores/as de línguas. Emoções. Identidade docente.

CURADO, Eloisa Terezinha Teles. *Professional insertion of teachers/languages: emotions and (dis)identifications in movement*. 2024. 126 p. Master Thesis (Master Program in Education, Languages, and Technologies) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

ABSTRACT

"Education is alive" (Silva, 2021, p.114). This statement provided some ramifications in this research. Professional insertion of language teachers is alive. Emotions are alive. Teacher (dis)identifications are alive. That is, everything is based on a context of movement, there is nothing motionless. There is a beating heart, in which it is often disregarded for reason alone. Reason and emotion, feel and think, blush and feel. These are some terms that go along with this text, in the effort to approximate what in many moments is seen as a rupture, where in the classroom the bodies do not enter entirely, only reason has its place (hooks, 2013). For that matter, the objective of this dissertation, which is part of the research line Language and Social Practices, is to problematize how graduates of the course of Portuguese/ English Letters, from a public university in the state of Goiás, feel and think their process of professional insertion. Therefore, the specific objectives refer to: a) discuss how graduates/those of the Portuguese/English Letters course of a public university in the state of Goiás perceive their process of professional insertion in the teaching of languages; b) reflect on emotions and (dis)identifications that flow in the professional insertion of these graduates. For this, the methodology used is part of the qualitative-interpretative (Moita Lopes, 1994), but goes beyond, in the search for "other horizons" (Silvestre and Rosa-da-Silva, 2022). In this sense, the construction of empirical (i)material was carried out through conversations (Ribeiro, 2023) with 14 graduates/those of a Portuguese/English Letters course, which were conducted remotely. Considering that this text brings with it a journey through the salt waters as a metaphor, the final stop of the vessel allows some reflections, but I place one as the main: to separate professional insertion from emotions and teacher (dis)identifications is an effort made without success, they always intertwine.

Keywords: Professional insertion. Teacher education. Language teachers. Emotions. Teacher identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contato com egressos/as.....	32
Quadro 2: Processo de transcrição do (i)material empírico.....	47
Quadro 3: Símbolos da transcrição.....	48

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Recordando o percurso do Porto 1	49
Mapa 2: Recordando o percurso do Porto 2	83
Mapa 3: Recordando o percurso do Porto 3	109

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PPG-IELT	Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

DANDO INÍCIO À VIAGEM: SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA	15
Mares por onde já naveguei.....	15
Qual é o próximo destino?	19
PORTO 1: NAVEGANDO EM OUTROS MARES: AVISTANDO O HORIZONTE DA METODOLOGIA	23
1.1 DA ABORDAGEM QUALITATIVA DE CUNHO INTERPRETATIVISTA À BUSCA POR HORIZONTES OUTROS.....	25
1.2 A ÉTICA NA PESQUISA.....	27
1.3 SITUANDO O CONTEXTO: ENCONTROS ABRAÇANTES.....	28
1.3.1 Algumas das “mãos” que teceram a pesquisa	34
1.3.1.1 Vamos nos conhecer melhor?.....	35
1.3.2 Que curso é esse?	39
1.3.3 Entrevista ou conversa?	42
1.4 MATERIALIZANDO O (I)MATERIAL: O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO E A ANÁLISE.....	46
PORTO 2: PARA ENTRAR NO MAR BASTA APRENDER A NADAR?: A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS	50
2.1 EXISTE UM TERMO “CERTO” PARA REFERENCIAR?.....	51
2.2 MAS, AFINAL, O QUE É INSERÇÃO PROFISSIONAL?: AMPLIANDO OLHARES COM OS/AS COMPANHEIROS/AS.....	53
2.3 A MERCADORIA NA EMBARCAÇÃO DA INSERÇÃO.....	61
2.4 É PRECISO UMA BÚSSOLA PARA NAVEGAR NAS ÁGUAS DA BUROCRACIA: “NÃO TINHA A MÍNIMA IDEIA DO QUE FAZER, NÃO TINHA!”	67
2.5 É PRECISO AJUDA PARA REMAR: O APOIO AOS/ÀS PROFESSORES/AS NA ESCOLA.....	74
2.6 ENTRE A HUMILHAÇÃO E A DEMISSÃO: REDEMOINHOS NO MAR DA INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	79
PORTO 3: EMOÇÕES SÃO COMO ONDAS DO MAR: ENTRE ALTOS E BAIXOS DA DOCÊNCIA	84
3.1 AS ONDAS DA RAZÃO E DA EMOÇÃO.....	85
3.1.1 As emoções no barco do <i>corazonar</i> e do <i>sentipensar</i>	87

3.2 AS ONDAS QUE NOS ATRAVESSAM: AS EMOÇÕES DOS/AS COMPANHEIROS/AS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	91
3.2.2 A insegurança e a ansiedade de professores/as de línguas na inserção.....	94
3.3 NO REFLEXO DA ÁGUA, O QUE PODEMOS VER?: AS (DES)IDENTIFICAÇÕES DOCENTES.....	102
3.3.1 Afinal, que identidade é essa na inserção profissional de docentes de línguas?.....	102
3.3.2 As (des)identificações docentes de professores/as de línguas: o que os/as companheiros/as viveram na inserção profissional?.....	105
3.3.2.1 Professor/a de Língua Portuguesa e/ou de Língua Inglesa?.....	106
CHEGAMOS AO DESTINO FINAL(?).....	110
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXO A – Conversa enviada aos/às egressos/as por WhatsApp como convite para participar da pesquisa.....	121

DANDO INÍCIO À VIAGEM: SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA

Já ouviu alguma história de pescador? Aquelas que narram quais foram as águas velejadas e as preciosidades no caminho encontradas. No entanto, há uma percepção que aqui não é considerada, sendo ela a fama da inverdade da história que é contada. Convido você, querido/a leitor/a, entre rimas e *sentipensamentos*, a se aconchegar na cadeira de praia, escutar o barulho do mar e refletir no que vou contar. Não teria melhor forma de começar nossa viagem a não ser relatando quais foram os mares pelos quais já pude navegar.

Mares por onde já naveguei

É muito comum ouvirmos relatos de professores/as que desde a infância tinham o desejo de seguir o caminho da docência, o que não foi o meu caso. Já me imaginei como bióloga, psicóloga, enfermeira, designer de moda e esteticista, caminhos distintos em uma mente adolescente buscando um rumo a seguir. Foi no Ensino Médio que me decidi por trilhar o caminho dos mares de Letras. Essa hipótese surgiu, inicialmente, após ter aulas de redação com uma professora que me levava a refletir sobre os temas abordados e sobre a minha escrita crítica, mesmo sem que eu soubesse que estava fazendo isso. No entanto, esse desejo foi sustentado após uma proposta de trabalho sobre escritores goianos, já em outra escola e com outra professora, em que meu grupo ficou responsável por discorrer sobre a vida de Bernardo Élis.

Quando iniciamos aquela pesquisa, descobrimos que Bernardo Élis era de Corumbá de Goiás, local onde meu pai (*in memoriam*) morou grande parte de sua juventude e onde, também, já morei quando criança. Então, resolvemos ir até tal cidade para saber mais a fundo sobre a vida do escritor, visitando a casa onde havia morado, lugares por onde passou e pessoas que o conheceram. O trabalho escolar não exigia nada disso, mas decidimos adentrar a pesquisa de campo guiados pela curiosidade.

Foi por essas duas referências positivas que tive com minhas professoras do Ensino Médio que decidi cursar Letras. O detalhe a que eu não havia dado importância inicialmente se referia ao fato de a graduação não ser voltada apenas para a Língua Portuguesa, mas também para a Língua Inglesa (doravante LI). Eu entendia a língua estrangeira como um “monstro das profundezas do oceano” com o qual jamais conseguiria ter uma relação amigável, e desde o início dizia: “Não quero dar aulas de inglês!” Mas, quando terminei a graduação, minhas oportunidades de emprego foram como professora de LI para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, então tive de enfrentar o tenebroso monstro e percebi que não era tão amedrontador

como imaginava. Em seguida, a docência em LI me acompanhou no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, o que não considero ter sido uma vivência fácil, mas me proporcionou muitas reflexões e (re/des)construções como professora de línguas.

Já no âmbito da Língua Portuguesa, tive de passar, e ainda passo, por uma constante (re/des)construção em relação à prática docente devido às minhas vivências como aluna na Educação Básica. Anteriormente, não conseguia visualizar uma aula de Língua Portuguesa além da gramática normativa pura, classificativa e descontextualizada, e entender essa possibilidade não foi/é uma tarefa fácil. Foi então que percebi que a gramática vai além de categorizações de nomenclaturas, tendo em vista que língua e gramática não se separam.

Terminei a graduação entendendo novas possibilidades de trabalhar a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa a partir de uma vertente mais crítico-reflexiva, possibilitando ir além das meras classificações de termos em ambas as áreas. Vale ressaltar que eu não tinha experiências em sala de aula anteriores à graduação. Minha experiência como professora começou no período do estágio supervisionado do curso, que se passou em 2019 e 2020. Nesse mesmo período (2019), participei de um trabalho voluntário durante um semestre com alunas de 9-11 anos em uma escola que focaliza o público desfavorecido da cidade de Abadiânia, ainda que tenha alunos/as de outras realidades também, em que lecionei aulas de LI com uma abordagem de letramento crítico utilizando materiais e situações voltadas para a ludicidade.

Tanto no estágio quanto no trabalho voluntário não me sentia de fato professora. Eu “estava” professora, mas não “era”. Não sei dizer ao certo se o “ser” professora naquele período era para mim um sentimento, mas como graduanda não conseguia ver essa identidade (trans)formada em mim. Quando ingressei no âmbito escolar depois da graduação, esse “ser” foi ainda mais gritante, mas agora de uma forma diferente.

Eu não tinha dúvidas de que queria trilhar o caminho da docência e, depois da colação de grau, já com o título de licenciada, só me restava ir “ser” professora nas instituições de ensino, mas mesmo assim era difícil me perceber uma profissional da área, acredito que por conta da minha insegurança e da visão que os/as meus/minhas colegas de trabalho demonstravam ter sobre mim. Inclusive, a ideia de que o diploma de licenciatura possibilitava a garantia da identidade de professora era marcante em mim, no entanto isso foi antes de começar o caminho desta pesquisa no mestrado.

Depois de muita resistência em desconstruir essa noção, através de diálogos com teóricos e com outros/as professores/as atrelados à minha vivência, iniciei a descoberta de que o eu-docente – conceito que será abordado adiante – é mais do que um papel com o selo da

universidade, é um movimento constante. Vale ressaltar que o ambiente acadêmico foi, e é, extremamente importante para que essa movimentação identitária ganhe cada vez mais sentido.

Ainda sobre as minhas primeiras vivências em sala de aula como docente, tive a oportunidade de trabalhar em três escolas, todas particulares e com perspectivas de ensino diferentes. Foram apenas seis meses em cada – duas em 2021/2 e uma em 2022/1, cabendo destacar que o pouco tempo nesses ambientes é justificado diante do fato de uma das escolas ter cancelado suas atividades e, nas outras duas, da minha mudança de cidade e do meu ingresso no mestrado como bolsista. Mesmo tendo sido pouco tempo, pude ter reflexões que me inquietaram e me fizeram, mais uma vez, *sentipensar* sobre a minha (re/des)construção de identidade docente. Surgiram questões como “quem sou eu como professora?”, “quem é a professora que eu quero ser?” e “como a escola me vê como professora?”

Nesse pequeno e intenso percurso, muitas vezes me senti como um papel em branco, com a sensação de não ter muito para contribuir, mas apenas absorver. Penso que isso se fez presente pelo fato de eu ter pouca idade, em comparação com algumas pessoas do meio em que eu estava inserida, e por ter saído recentemente da universidade. Eu queria aprender mais com as vivências do “chão da escola”, possibilitando, assim, o desenvolvimento da práxis, mesmo com a insegurança que havia em mim. No fundo eu sabia que também tinha muito para contribuir em um mover de troca constante.

Recordo-me de um fato quando me designaram aulas além da carga horária combinada inicialmente, isso sem ao menos me comunicarem antes. Ressalto que estava ciente de que a instituição estava passando por dificuldades em questão de ter professores/as para todas as salas, não tendo um horário fixo semanal, e ainda estava em época de simulado, o que demandava muito trabalho. Então perguntei para a coordenação como funcionaria a questão do acréscimo de aulas na minha rotina naquela semana. Vale mencionar que eu estava disponível e poderia assumir as turmas, mas apenas questionei se estava tudo certo e se essas aulas no final do mês seriam contabilizadas junto com a minha carga horária combinada inicialmente, mas me informaram de que eu não precisaria ir, pois eles se organizariam. Logo o fiz. Dias depois a direção me chamou para conversar, dizendo que eu precisava ter mais flexibilidade ao se tratar de assuntos como esse e que eu ainda estava começando e tinha muito o que aprender.

O que me incomodou foi eu ter perguntado antes sobre a situação, obter uma resposta, realizá-la e depois haver uma contradição no contexto exposto pela equipe. Além disso, a frase “você ainda tem muito o que aprender” me fez pensar sobre o que eles/as estavam querendo expressar. Aprender o quê? A não questionar quando noto algo que me traz dúvidas, por exemplo? A ver o/a professor/a como aquele/a que tem de aceitar tudo em silêncio? Ressalto

que não estou dizendo que não preciso mais aprender, muito pelo contrário, pois, assim como na canção de Gonzaguinha, enxergo a beleza de ser um eterno aprendiz. O que coloco em questão é o contexto em que a expressão de “aprendizado” foi referida.

Já que estamos falando de memórias da minha práxis docente, há dois fatos dos quais pude tirar boas reflexões. Um no contexto de aulas de Língua Portuguesa e outro de Língua Inglesa. Trabalhei com Português em turmas de 6º e 7º anos. Em ambas o livro didático era adquirido pelos/as responsáveis dos/as alunos/as, então esse material deveria ser utilizado. Até aí tudo bem, mas o que me chamou atenção foi quando algumas páginas ficaram em branco, e a recomendação dada pela coordenação foi de passar superficialmente pela explicação do conteúdo e auxiliar na resolução das respostas só para tê-lo todo preenchido. Aqui o conteúdo gramatical, por exemplo, deveria ser apenas classificado, e o objetivo não era a reflexão acerca dos termos e contextos apresentados, muito menos as contribuições dos alunos. O foco era ter tudo respondido, e até os/as estudantes diziam: “Professora, só passa a resposta, senão não vamos terminar o livro logo”. No entanto, tive de seguir a posição que me foi dada pela coordenação sobre a resolução das atividades, mas tentei achar as brechas para tentar trazer reflexões nas minhas aulas. Confesso que não considero que tenha feito um bom trabalho, buscando desenvolver o olhar crítico e reflexivo acerca dos conteúdos, pois o medo de uma “professora novata” falou mais alto.

Já no âmbito de Língua Inglesa o caminho foi outro. Usei a minha insegurança a meu favor. E aqui não digo somente do desafio do início da docência, mas também da relação com a língua estrangeira. Na minha primeira aula de Língua Inglesa em uma das escolas, em uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental, um aluno me perguntou como falava “Palmeiras”, o time de futebol, em inglês. Estava tão nervosa que não consegui responder e disse que depois traria a tradução. Na graduação, os/as professores/as conversavam conosco sobre situações como essa, em que não tinha problema não responder uma pergunta na hora caso não soubesse ou tivesse esquecido, todavia é preciso fazer um compromisso com o/a aluno/a: se você falar que vai levar o conceito na aula seguinte, por exemplo, então deve apresentá-lo sem falta.

No entanto, escutar a frase “a professora de inglês não sabe inglês” não foi fácil. No momento eu pensei que estava realmente no lugar errado, talvez meu caminho não fosse no contexto da LI. O problema, ou talvez a solução, foi que eu estava criando a relação amigável, inicialmente inimaginável, com o “monstro do inglês”. Assim, usei essa situação a meu favor. Eu me planejava bem para as aulas, pensando em supostas perguntas ou dúvidas que os/as estudantes pudessem vir a ter, inclusive esse foi um dos aprendizados durante o curso de Letras

Português/Inglês. A questão é que, quando se fala em Língua Inglesa, a curiosidade em descobrir traduções e utilizações de termos é aguçada, sobretudo em crianças, a meu ver.

Para não jogar um “balde de água fria” nessa curiosidade, resolvi fazer a *Question box*, que era basicamente uma caixinha para colocar palavras, frases ou qualquer dúvida que os/as alunos/as tivessem em relação à língua estrangeira que seriam respondidas na aula seguinte. O que eu não esperava era que as turmas – do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – se empolgassem tanto com essa atividade. A caixinha era decorada com pontos de interrogação, então eles/as começaram a chamá-la de *Mystery box*, e a cada aula um mistério era revelado. Essa situação foi criada com o intuito de poder responder as perguntas e curiosidades, assim como amenizar o nervosismo de uma professora tida como iniciante. Diante disso, o inesperado foi que esse contexto acabou se tornando um incentivo aos/às alunos/as nas aulas de inglês, que ficavam empolgados/as para chegar o dia de revelar mistérios contidos na *Mystery box*.

Enfim, atualmente não me vejo em outros mares, no reflexo da água consigo me ver como professora, buscando contribuir para desvendar mistérios e criar caminhos de possibilidades. Os mares da docência, permeados por medos, inseguranças e crises de identidade, são mais impulsionadores do que eu imaginava. A pesquisa de Ensino Médio que me estimulou a ingressar em Letras me fez brilhar os olhos, e agora meu entusiasmo se dá em ter um espaço para *sentipensar* sobre a agitação nos mares da docência, assim como os momentos de calma que fluem nele, e tudo isso ganha ainda mais sentido por causa do espaço que encontrei para poder expressar a minha voz – que representa tantas vozes ao meu redor. Nesse processo encontrei companheiros/as que me deram as mãos, intensificando as reflexões.

Já sabendo um pouco dos mares (acadêmico-profissionais) em que naveguei até aqui, te convido agora a avançar. Nos espaços entre ser e aonde tento ir, é hora de mostrar aonde quero (tentar) chegar.

Qual é o próximo destino?

Neste momento, querido/a leitor/a, te convido a sair da cadeira de praia. É hora de entrar na embarcação e juntos/as começarmos a navegar. Quando comecei a pensar nesta pesquisa, não tinha noção do quanto a minha voz poderia ser expressa no texto, minha noção de escrita não considerava tanto a subjetividade. Foi por meio do olhar sensível da minha orientadora que percebi que emergiam da minha narrativa questões de identidade docente e emoções no início da carreira profissional. Com leituras e *sentipensamentos* fui percebendo que esses três pontos não se separam, mas se entrelaçam a todo instante. Nesse viés, a motivação para este estudo

surgiu por meio do que chamo de reflexões emotivas no meu processo de inserção profissional, ou seja, nas minhas vivências como professora de línguas no início da carreira, foram sendo despertadas emoções acompanhadas de desafios, que, por sua vez, favoreciam o fluir de pensamentos.

Surgiam pensamentos reflexivos que emergiam de emoções sentidas, como, por exemplo, o fato de ficar triste por não conseguir responder alguma pergunta colocada em questionamento em sala de aula, mas refletir sobre os/as professores/as não serem dicionários ambulantes, na ideia de que há uma visão social de que o/a docente precisa saber absolutamente tudo e que qualquer falha é uma abertura para o título de profissional ruim. Não significa que as reflexões e os sentimentos estavam em abismos distintos, mas que fluíam em um mesmo movimento de (re/des)construção e (trans)formação como professora de línguas.

Sendo assim, a inserção profissional é o ponto de partida deste estudo, em que fluem questões de (des)identificações docentes e emoções. Para isso, 14 egressos/as do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública do estado de Goiás embarcaram na viagem, em que o principal objetivo foi problematizar como egressos/as desse curso *sentipensam* seu processo de inserção profissional, levando em conta que as perspectivas apresentadas poderão contribuir para *sentipensar* a formação de professores/as de línguas, religando saberes da *universidadescola*. Tendo isso em vista, os objetivos específicos se referem a: a) discutir como egressos/as do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública do estado de Goiás percebem seu processo de inserção profissional na docência de línguas e b) refletir sobre as emoções e (des)identificações que são (re/des)construídas na inserção profissional desses/as egressos/as.

Levando em conta que em alto-mar é viável ter uma bússola para auxiliar no caminho a ser percorrido, no que diz respeito às perguntas suleadoras, em que o intuito não é alcançar respostas absolutas, mas, talvez, possibilidades para novas visões de mundo, os questionamentos foram os seguintes: a) como egressos/as do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública do estado de Goiás percebem seu processo de inserção profissional na docência de línguas? e b) que emoções e (des)identificações são (re/des)construídas na inserção profissional desses/as egressos/as?

Vale evidenciar que o recorte escolhido para este estudo é relevante para o curso e a instituição no qual foi desenvolvido, pois são raros os trabalhos que têm como foco os/as egressos/as. Além disso, considero ser de importância, também, para os/as participantes da pesquisa, pois será um espaço, de certa forma, de religamento à universidade, tanto no sentido de voltar ao espaço de (trans)formação quanto na perspectiva de construir saberes através das

vivências compartilhadas por meio da conversa e do processo de autorreflexão, visto que, ao ingressarmos na graduação, passamos a ser o “micro” de um “macro”, carregando sempre o nome da instituição de vínculo. Em forma de metáfora, é como um membro de um corpo. Da mesma forma que a academia afeta nossa identidade docente, nós podemos, de alguma maneira, afetar a comunidade acadêmica.

Tudo isso será realizado intercalando a minha voz com as vozes de autores/as, como Ricardo Regis de Almeida (2017, 2023), Henrique Leroy (2022), Humberto Maturana (2002), Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva (2021), Paulo Freire (1987), bell hooks (2013), Rosane Rocha Pessoa e Marco Túlio de Urzêda-Freitas (2015), Hélio Frank de Oliveira (2017), Viviane Pires Viana Silvestre (2017), Ana Paula Kahmann e Éder da Silva Silveira (2018), Fernanda Caiado da Costa Ferreira (2023), Rodrigo Camargo Aragão (2007), entre outros/as. Além disso, também fazem parte deste diálogo, em uma perspectiva horizontalizada, os/as participantes da pesquisa – referenciados/as aqui como companheiros/as.

É importante ressaltar que este estudo está vinculado ao grupo de pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, que, desde 2018, momento em que foi criado, busca promover a interação e fortalecer as ações locais, isto é, no Centro-Oeste do país, tendo a perspectiva voltada à formação crítica de professoras/as de línguas. Não obstante, esta pesquisa pertence à área de concentração Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais. Além disso, não poderia deixar de citar o vínculo com o Grupo de Estudos Integra (PPG-IELT), responsável por promover diálogos críticos em nossos encontros mensais, ampliando a visão acerca da educação linguística e suas interfaces.

Diante do exposto, a organização aqui apresentada é atravessada pela metáfora de uma viagem pelas águas salgadas, mais especificamente pelo mar. Os capítulos são portos que nos proporcionam paradas reflexivas, em que o intuito não é somente ver a paisagem, mas nos percebermos nela, assim como notar a ausência de tal paisagem em nós. Nesses pontos, que não têm uma âncora fixa, *sentipensaremos* sobre emoções e (des)identificações na inserção docente de professores/as de línguas. Tendo em vista que as seções não estão fixadas num assunto, foi um desafio organizá-las, pois as emoções e as (des)identificações vinculadas à entrada na carreira estão em constante diálogo. Todavia, para tentarmos nos alinhar nesta embarcação, o primeiro porto se refere à metodologia aqui traçada; já o segundo tem como foco direcionar os olhares para a inserção profissional de professores/as de línguas, e o terceiro se baseia no viés de emoções e (des)identificações docentes. Para retomar a rota da viagem, no final de cada Porto será exposto um “mapa” com o objetivo de recordar o trajeto realizado.

Como uma boa marinheira, não posso na praia ficar, preciso adentrar a metodologia e por mares *outros* navegar.

PORTO 1: NAVEGANDO EM *OUTROS* MARES: AVISTANDO O HORIZONTE DA METODOLOGIA

“Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe. Só levo a certeza de que muito pouco eu sei ou nada eu sei”. Esse é um trecho da canção “Tocando em frente”, composta por Almir Sater e Renato Teixeira em 1990, que me leva a pensar que de fato “muito pouco eu sei”, pois sempre há algo novo para conhecer, no entanto não consigo concordar “que nada eu sei” devido às vivências carregadas de significados e reflexões adquiridas no decorrer da minha trajetória. Ainda tenho muito a aprender, mas o que é esse aprendizado? O que eu sei não é válido? Quem valida o conhecimento? A construção do saber está baseada em um só momento?

Por muito tempo tive a concepção semelhante ao pensamento de Ricardo Regis de Almeida (2023, p. 40) em relação à percepção da universidade, considerando que apenas esse ambiente propiciaria a “construção de conhecimentos válidos e necessários”. Além disso, tudo aquilo intitulado como acadêmico, a meu ver, era repleto de palavras refinadas e até incompreensíveis, assim como de distanciamento do/a autor/a com a produção, ou seja, era possível escrever, mas sem aparecer. Foi no decorrer desta pesquisa, através do olhar sensível da minha orientadora, que comecei a perceber uma outra parte da canção que faria todo o sentido: “É preciso amor pra poder pulsar”.

No entanto, vale ressaltar que não é o intuito aqui desvalorizar ou até mesmo anular os saberes construídos na academia, pelo contrário. Ainda que haja uma separação entre o que a universidade constrói e o cotidiano da vida, esta pesquisa representa um esforço de encurtar esse distanciamento, pois acredito que esses extremos se esbarram constantemente, tendo em vista que tanto academia e quanto as vivências do dia-a-dia são permeadas de emoções. Diante disso, me contraponho à noção de construção de conhecimento traçado pelas epistemologias do Norte, ou seja, somente o racional é relevante, tudo o que parte da emoção é desnecessário para a (re/des)construção do saber. Diante disso, acredito em “uma razão aquecida pela amorosidade”, como menciona Tiago Ribeiro ao reproduzir um comentário deixado em uma transmissão ao vivo, realizada no dia 26 de julho de 2023 no YouTube, cuja temática era a conversa como metodologia de pesquisa narrativa.

Desse modo, o pulsar do coração sinaliza a presença de vida. O amor representa um estado de emoção que impulsiona. Sendo assim, emoções e vivências compartilhadas no decorrer da vida influenciaram no processo de escrita desta dissertação, assim como essas mesmas características colaboraram, e colaboram, para a constante (trans)formação do eu-docente. Neste momento, faço uma pequena parada nesta nossa viagem para evidenciar o que

entendo por “eu-docente”. A meu ver, é basicamente o “ser professor/a”, levando em consideração as percepções que o/a profissional tem de si atreladas aos olhares que os/as colegas de trabalho possuem do/a professor/a. Ademais, compactuo com a ideia de que “[...] a nossa autoimagem como docente é construída através dos anos de profissão, a forma como agimos dentro e fora da sala de aula [...]” (Lima; Xavier, 2017, p. 2).

Retornando aos mares da escrita, “[...] *de fato, a gente escreve aquilo que somos, é uma extensão da gente, e eu fico muito feliz em escrever sendo quem sou, não sendo outra pessoa*” (Ana Paula – 2017)¹. Essa fala da egressa de 2017 nos recorda do conceito “escrevivência”, de Conceição Evaristo, valendo pontuar que a estudiosa e escritora não tinha a intenção de criar um conceito, mas sim unir as palavras com as “[...] ideias de escrever, viver, se ver”, como elucidada Maria Nazareth Soares Fonseca (2020, p. 59) ao mencionar a resposta de Conceição à pergunta de um entrevistador sobre como o conceito foi criado, “[...] em uma entrevista concedida por ela ao Nexo Jornal, em 26 de maio de 2017”. Evaristo (2020, p. 35) considera que a “Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera”. As ideias da autora acerca dessa perspectiva me remetem à presença de vida no que escrevemos, tendo em vista que não colocamos apenas a nossa voz no texto, mas muitas outras ecoam conosco. Nessa esteira, na tentativa de escrever sendo quem sou e valorizando cada pessoa que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa, apresento nesta seção os horizontes metodológicos.

Primeiramente, o diálogo será traçado sobre as características da pesquisa e as questões éticas. Na sequência, explicarei o contexto da produção do (i)material empírico e o perfil das pessoas que participaram. Em seguida, será descrito o processo de transcrição, acompanhado pelos símbolos utilizados no decorrer do texto, e, por fim, o procedimento de análise.

Vale ressaltar que o prefixo “i” que acompanha a palavra “material” é um esforço de minimizar a percepção de objetificação da pesquisa, pois dizer que um material foi gerado através deste estudo me gera inquietação, recordando-me de um objeto sólido e imutável. Essa ótica surgiu a partir da leitura do texto de Ana Paula Kahmann e Éder da Silva Silveira (2018, p. 92) intitulado “Sabedoria ou epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia”, em que argumentam que “O próprio termo objeto denota a relação de coisificação e de desconsideração aos sentimentos alheios, considerada ideal ao pensamento ocidental”.

¹ A forma de apresentação de trechos das conversas adotada nesta dissertação segue este padrão: nome do/a egresso/a – ano em que finalizou a graduação.

Se o intuito é dialogar com corpos em todas as suas perspectivas, o que acredito ser contrário a um objeto, o qual remete à ideia de não ter vitalidade, também não é relevante gerar um material, mas provocar e compartilhar sentidos, percepções e visões de mundo. Além disso, por estarmos dialogando sobre emoções e (des)identificações docentes na inserção profissional, acredito haver tamanha subjetividade e “desobjetificação”. Dessa forma, o vocabulário que escolho tem influência no que acredito, o que remete à afirmação de Evaristo (2020) de que nada que ela escreve é inocente, na verdade, é muito bem pensado. Nesse contexto, os termos que usamos ou deixamos de usar evocam as noções de quem escreve.

Vamos avançar e juntos/as navegar. Mesmo que pareça distante, um horizonte *outro* é possível avistar.

1.1 DA ABORDAGEM QUALITATIVA DE CUNHO INTERPRETATIVISTA À BUSCA POR HORIZONTES OUTROS

De forma um tanto poética, Thiago Ranniery Moreira de Oliveira e Marlucy Alves Paraíso (2012) definem o ato de pesquisar como uma ida para dentro da chuva, do oceano, sem ao menos um guarda-chuva ou um barco. É não só experimentar, arriscar, mas também deixar-se perder, continuam o autor e a autora. Sabendo disso, aqui há um *esforço* de navegar em outros mares, buscando novos horizontes.

Inicialmente, diria que a abordagem aqui escolhida é qualitativa, pois a subjetividade está em lugar de relevância, e, como menciona Carlos Augusto Lima Ferreira (2015, p. 117), essa perspectiva “[...] possibilita ao pesquisador desvelar e interpretar a fala dos entrevistados”, que neste caso são os/as egressos/as do curso de Letras Português/Inglês de 2017 a 2021 de uma universidade pública do estado de Goiás. Ademais, direcionada à ideia de Almeida (2017), a pesquisa pode também ser considerada qualitativa em relação à preocupação de construir saberes junto com os/as participantes. Por seu turno, segundo Leoniza Saraiva Santana (2021, p. 54), “O/A pesquisador/a utiliza sua ótica de observação para dar significado ao que o sujeito está mostrando a partir de sua perspectiva de vivência e com isso a abordagem qualitativa auxilia os pesquisadores e pesquisadoras nos mais variados contextos em que o sujeito de sua pesquisa está inserido”.

Além disso, a perspectiva aqui utilizada é de cunho interpretativista (Moita Lopes, 1994), e, como mencionam Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003, p. 168), a interpretação “[...] é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”. Luiz Paulo da Moita Lopes (1994)

argumenta que esse tipo de pesquisa de interpretação abre portas para várias possibilidades e para a pluralidade de sentidos, sendo parte dos estudos da Linguística Aplicada.

Assim, Moita Lopes (1994, p. 332) escreve que “[...] a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida”. Dessa forma, o que anseio neste estudo é que não haja um padrão a ser seguido, mas que, nas diferenças vividas e *sentipensadas*, possa haver construção de saberes e um mover de autorreflexão e autoquestionamento.

A abordagem qualitativa de cunho interpretativista não é o campo em que este estudo se ancora, mas é o ponto de partida para horizontes *outros*. Comungo da visão de Valéria Rosa-da-Silva (2021) em sua tese de doutorado, que não classifica metodologicamente o seu tipo de pesquisa por pensar que não há um encaixe específico nos tipos clássicos, ainda que haja traços desses tipos no decorrer do processo.

Cabe mencionar que, assim como Viviane Pires Viana Silvestre e Valéria Rosa-da-Silva (2022, p. 157, grifo das autoras), esta não é uma tentativa de criar uma nova metodologia, “mas de reconhecer os *trieiros*”, o que tem harmonia com o pensamento do fazer decolonial, argumentado por Alexander Ortiz Ocaña e María Isabel Arias Lopéz (2018, p. 153): “[...] no como una nueva metodología, sino como una opción, como una forma”. É um *esforço* de visualizar um horizonte metodológico outro, considerando de fato o local “do outro”, pois, ainda de acordo com os *sentipensamentos* de Silvestre e Rosa-da-Silva (2022, p. 162), “[...] o movimento de construção de horizontes metodológicos outros requer aproximação e envolvimento entre as pessoas que constroem a pesquisa”, e nesse movimento de troca entender que a construção de saberes acontece para além das paredes da universidade.

Concordo com o uso do termo *esforço* para se falar desses horizontes metodológicos outros. Isso porque é como estar em um barquinho em alto-mar avistando de longe um grande horizonte: vem a sensação de medo, pois é desconhecido, mas é empolgante. Sendo assim, utilizo a mesma palavra que Rosa-da-Silva (2021) utilizou para definir a pesquisa sob a perspectiva da decolonialidade para nomear este processo metodológico: um desafio.

Nessa tentativa de construir sentidos, “[...] acreditamos que os esforços por horizontes metodológicos outros envolvem fraturar separabilidades como razão/mente x emoção/corpo e objetividade x subjetividade, descolando a hegemonia da razão e buscando evidenciar as afetividades e as subjetividades na constituição da pesquisa”, sendo uma tentativa de “*corazonar la vida*” (Silvestre; Rosa-da-Silva, 2021, p. 167, grifo das autoras).

Em harmonia com o pensamento de Ricardo Regis de Almeida (2023, p. 52, grifo do autor), concordo que a perspectiva do *corazonar* “[...] é insistir no afeto e na presença de corpos, vozes, emoções, sentimentos, sabedorias e espiritualidades que atravessam as nossas

corpovivências, as quais a racionalidade científica tanto se esforça para apagar”. Inclusive, o pesquisador, ao se referir às *corpovivências* (grifo do autor) e à metodologia adotada em sua tese de doutorado, argumenta que esse processo fez parte do esforço de romper com a ideia de a ciência ser construída em um processo solitário e apenas dentro da academia: “[...] pelo contrário, o fazer científico, se encarado como esforço coletivo, corazonado, horizontalizado e decolonial, pode se tornar um caminho fértil para o questionamento e a redescrção daquilo que é ou não é encarado como cientificamente válido” (Almeida, 2023, p. 47).

Tendo em vista a ciência e a decolonialidade, Rosa-da-Silva (2021, p. 52) escreve sobre o peso da colonialidade que a pesquisa científica carrega e que, ao mesmo tempo, “[...] é preciso reconhecer os enfrentamentos que têm sido empreendidos por meio da própria pesquisa”. Neste estudo há traços do olhar decolonial, como, por exemplo, o entendimento das emoções pautadas na perspectiva do *corazonar*, que Ricardo Regis de Almeida (2023, p. 52) acredita aparecer “[...] como uma sabedoria insurgente relevante para o pensamento decolonial”, aproximado ao pensamento de Fernanda Brabo Sousa (2017, p. 12) de que “O corazonar surge, portanto, como uma postura intelectual, acadêmica e política de luta decolonial – de descolonização do saber, do poder e do ser – desde a sabedoria do coração”.

Diante de tudo o que foi aqui abordado, há um ponto que precisa ser ressaltado: a ética da pesquisa não pode ser colocada de lado.

1.2 A ÉTICA NA PESQUISA

Antes de qualquer contato com os/as participantes, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (doravante CEP/UEG), que, de acordo com o Artigo 2º do Regimento Interno do Comitê,

Tem por finalidade o acompanhamento das pesquisas envolvendo seres humanos na UEG, preservando os aspectos éticos primariamente em defesa da integridade e dignidade dos sujeitos da pesquisa, individualmente ou coletivamente considerados, levando-se em conta o pluralismo moral da sociedade brasileira.

A aprovação no CEP/UEG foi realizada no dia 20 de janeiro de 2023, no parecer sob número 5.858.936. O intuito aqui é agir com ética e zelo com aqueles/as que contribuíram para a (re/des)construção dos saberes expressos no estudo. Nesse contexto, em relação ao sigilo da identidade e, também, ao direito de escolha de como gostariam de ser referenciados, todos/as os/as 14 egressos/as participantes, no momento do nosso encontro individual de forma virtual,

que será detalhado a seguir, enviaram um pequeno texto se descrevendo, em que o único direcionamento foi que fossem expressas informações que achassem relevantes sobre si mesmos/as e quisessem compartilhar, assim como a maneira como gostariam de ser referenciados/as na pesquisa.

Isto posto, algumas pessoas escolheram usar os próprios nomes, outras preferiram utilizar um pseudônimo e uma pediu para que não houvesse nenhum tipo de referência, a não ser as comumente utilizadas em pesquisas: “*A gente sabe como pesquisadora, tem aqueles terminhos que utilizamos: participante 1, participante 2, e aí vai*” (Companheira de Pesquisa – 2018). Diante disso, ao invés de “participante”, escolhi usar “Companheira de Pesquisa”, contribuindo com a ideia de não apenas participar, mas sim fazer parte do processo. Em vista disso, o termo que escolhi para me dirigir aos/às egressos/as foi “companheiro/a”, pois o conhecimento aqui construído foi realizado em conjunto, sendo uma via de mão dupla, de companheirismo, em que me preocupei em minimizar a relação hierarquizada entre pesquisadora e participantes. Além disso, faço parte do mesmo contexto como egressa do curso de Letras Português/Inglês da instituição, o que justifica e intensifica essa relação de parceria.

Assim sendo, para deixar evidente a ciência da colaboração, todos/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido² (doravante TCLE), composto pela explicação da pesquisa, por um espaço para inserir o e-mail, outros dois contendo opções de permissão de gravação da imagem/voz e de divulgação na pesquisa. Por fim, no final do documento eletrônico, constava a afirmação de leitura do TCLE e do aceite em embarcar neste estudo.

Dentre tantas explicações há um ponto que não foi mencionado: como tudo aconteceu e em que contexto está situado?

1.3 SITUANDO O CONTEXTO: ENCONTROS ABRAÇANTES

Diante dos truísmos metodológicos, na tentativa de abrir caminhos para trocas e dar possibilidades de interpretações de mundo – em especial dos “mundos” que cada pessoa carrega em suas visões e relações, em um movimento de olhar para si e para a trajetória trilhada de um constante inacabamento –, a construção do (i)material empírico se deu por meio de conversas com egressos/as de 2017 a 2021 do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual

² Inicialmente, o documento foi pensado para ser assinado presencialmente, sendo desenvolvido em um arquivo Word. Mas, para facilitar o desenvolvimento da pesquisa, um segundo modelo foi produzido, agora no Google Forms, em que o aceite ou não aceite contou com o preenchimento de um formulário com seções de múltipla escolha.

de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior.

Ana Paula: *Que bom encontrar alguém com olhares tão parecidos e com uma trajetória assim tão próxima à minha.*

Eloisa: *Vamos inventar uma palavra: é abraçante. Para não falar acolhedor, é além, é abraçante.*

Ana Paula: *Essa é a palavra que vai definir o nosso encontro aqui, abraçante. Perfeito! (Ana Paula – 2017).*

Acredito que o excerto exposto anteriormente representa bem o espaço em que a pesquisa foi situada, lugar de acolhimento, de (re)significações e de livre acesso às emoções. Um contexto “abraçante”, em que, mesmo no ambiente virtual, tais características foram evidentes. Ouvir e falar foram ações cruciais, e fluíram naturalmente, como percebemos na fala de uma companheira de pesquisa após agradecer e até mesmo se desculpar: “*Eu que agradeço, peço desculpas se me empolguei demais, é muito raro a gente encontrar uma pessoa que queria nos ouvir, foi a primeira assim*” (Companheira de Pesquisa – 2018).

Essa perspectiva nos ajuda a *sentipensar* sobre o quanto é importante expressar o que vivemos como docentes, e não somente. Além de refletirmos sobre o quanto muitas pessoas ao nosso redor não fazem o esforço de olhar para o outro, buscar entender os sentimentos e raramente fazem o movimento de parar para ouvir. Nesse sentido, somos nós quem não falamos ou não há ninguém para nos ouvir?

Ainda nesse viés, o caráter horizontalizado das conversas também foi evidenciado no seguinte comentário: “[...] *eu nem sei se eu posso falar desse jeito tão informal, lá você põe mais bonitinho [risos]*” (Vivian – 2021), em que a egressa no meio do encontro se deu conta de que estávamos falando livremente, sem regras de o quê e como falar.

Todavia, alguns limites foram colocados, como por exemplo o espaço de tempo escolhido (2017 a 2021), em que se deu na tentativa de *sentipensar* junto com corpos que possuem diferentes vivências em contextos distintos de inserção profissional, como, por exemplo, as experiências vividas e o fluir das emoções serem influenciados pela docência no cenário virtual devido à pandemia de Covid-19, o que talvez não tenha acontecido com os/as egressos/as anteriores às aulas mediadas nas plataformas digitais.

Antes de entrar em contato com os/as companheiros/as, em fevereiro de 2023, tive um encontro virtual com Fernanda Caiado da Costa Ferreira, que desenvolve pesquisas que partem de uma perspectiva decolonial em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica, a formação crítica de professores/as e pesquisas que tratam das construções identitárias de professoras/es.

Tendo em vista que “[...] as pessoas constroem conhecimento”, como exemplifica Valéria Rosa-da-Silva (2022, p. 53) acerca da tese de Viviane Pires Viana Silvestre (2017) e de Marco Túlio de Urzêda-Freitas (2018), esse momento de conversa foi fundamental para os rumos que esta viagem foi tomando.

Na época a pesquisadora estava desenvolvendo sua tese de doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, a qual foi defendida ainda em 2023. Nossa conversa me proporcionou valiosas reflexões sobre o momento de encontro com os/as companheiros/as de pesquisa, e o cerne do diálogo foram as entrevistas narrativas. Por meio da vivência da pesquisadora, ampliei meu olhar sobre as perspectivas da pesquisa e aprofundei os *sentipensamentos* de como conduzir as entrevistas narrativas no viés de conversa, possibilitando a fluidez dos assuntos e das emoções, que foi o meu intuito. Além disso, outro ponto que me marcou muito nesse contato com Fernanda Caiado foi a sugestão de pensar em menos perguntas caso houvesse muitos participantes, assim como aumentar os pontos de questionamentos se o número de pessoas participando da pesquisa fosse menor.

Ainda antecedendo as conversas com os/as companheiros/as de pesquisa, entrei em contato com uma colega de profissão e a convidei para participar de uma conversa piloto, deixando evidente que as falas não seriam divulgadas e que sua identidade seria mantida em sigilo. No início de março de 2023, nos reunimos pelo Google Meet. Essa experiência me trouxe grande entusiasmo para as conversas com os/as companheiros/as, pois percebi que o diálogo fluiu entre nós e (des/re)construímos reflexões em conjunto. Assim, pude concordar com Analdino Pinheiro Silva Filho e Jonei Cerqueira Barbosa (2019, p. 1151) quando concluem que “Através da condução do piloto, tornamo-nos mais confiantes na pesquisa”. Além disso, os pesquisadores tratam sobre a relevância do estudo piloto na pesquisa qualitativa, mencionando o seguinte:

Com base nos resultados, argumentamos que, ao pilotar um estudo, adquirimos um conjunto de *insights* que orientaram a tomada de decisões sobre um conjunto de questões (éticas, metodológicas, teóricas, analíticas, operacionais e representacionais) que impulsionaram vários refinamentos no projeto de pesquisa, dando consistência ao estudo, antes de iniciar a sua fase principal (Silva Filho; Barbosa, 2019, p. 1151).

Com isso, iniciamos nossos encontros abraçantes no dia 30 de março de 2023. O intuito foi de colaborar para que houvesse um espaço em que pudéssemos refletir sobre o processo de inserção profissional de professores/as de línguas, levando em conta as emoções e as (des)identificações docentes, o que acredito que foi feito. No entanto, a intenção foi ir além, foi de fato abraçar e ser abraçado/a, ouvir e ser ouvido/a, sentir e ser sentido/a. E tudo isso só seria

possível em um ambiente confortável e harmonioso, sem tensões e preocupações, em que o diálogo de alguma forma gerasse conforto aos/às companheiros/as, permitindo-lhes serem livres para desabafar caso achassem necessário, falar sobre suas vivências dentro e fora da escola, chorar se sentissem vontade e sorrir se a alegria no momento brotasse. Não tinha o propósito de entrevistar, o desejo era de conversar.

Aparentemente, o ato de entrevistar traz em si uma rigidez, tendo em vista que o objetivo é voltado para responder às perguntas realizadas. No entanto, o movimento desejado nesses encontros foi de uma troca de saberes construídos nas vivências, em um esforço decolonial, não somente focando na pesquisadora, neste caso, que direciona a conversa, mas em todas as pessoas envolvidas. Isso se dá na pressuposição de que possivelmente uma fala exposta por algum/a companheiro/a pode vir a mudar o rumo do diálogo, sendo que alguns conceitos fazem sentido para um/a professor/a e outros não. Dessa forma, em concordância com o pensamento de Fernanda Caiado da Costa Ferreira (2023, p. 30) em sua tese, “Os/As professoras/es e eu somos participantes ativas/os na construção do conhecimento trazido à tona neste estudo e, sendo assim, nossos processos constitutivos e trajetórias fazem parte dos saberes aqui discutidos”. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (2018, p. 30), em uma perspectiva decolonial, diz que “[...] esses participantes são parceiros e protagonistas nesse processo de construção de conhecimentos”, com o que também concordo.

Com base nesses pontos de vista, algumas perguntas foram *sentipensadas* na tentativa de sular os encontros, mas sem que parecesse um questionário a ser respondido. Vale ressaltar que esse guia de conversa foi apenas uma forma de organização como pesquisadora para que, no fluir dos diálogos, não houvesse um afastamento do que procuramos refletir neste estudo. Com base nisso, as perguntas *sentipensadas* foram estas: a) Como foi e como você se percebia o/no término da licenciatura?; b) Como foi a entrada na carreira profissional no âmbito escolar?; c) Como você se percebia professor/a no período de inserção profissional?; d) Como você sentia que as pessoas te percebiam?; e) Você já passou por alguma situação na inserção profissional que despertou alguma emoção e foi preciso lidar de imediato?; e) Quais os maiores desafios nesse processo?; f) Como você contribuiria com professores/as que estão adentrando a inserção profissional?

Atualmente, ao reler essas perguntas, percebo o quanto minha visão mudou acerca da inserção profissional, assim como das emoções. Nota-se que eu não tinha o intuito de perguntar sobre “quando” cada companheiro/a considerava ser sua inserção profissional, mas apenas “como” foi essa fase. Nesta dissertação, mais adiante nos aprofundaremos juntos/as, querido/as leitor/a, nessa perspectiva.

Para que as conversas acontecessem, o primeiro contato com os/as egressos/as foi realizado via WhatsApp³ a partir dos números de telefone que foram possíveis de serem localizados via coordenação e docentes do curso. Após a obtenção desses contatos, uma mensagem⁴ foi enviada, na qual constava uma breve apresentação da pesquisa no que se refere ao contexto de inserção profissional – sem expor que desejava saber sobre as emoções, pois não queria que isso influenciasse nas narrativas –, e em seguida foi feito o convite atrelado à possibilidade de escolha de data e horário mais viáveis para que o encontro acontecesse quando a resposta era positiva. Vale levar em conta que foi após essa conversa inicial que percebi se o/a egresso/a se encaixava no perfil do estudo ou não, uma vez que, se ele/a não tivesse tido vivências no âmbito profissional do ensino de línguas, não haveria a possibilidade de refletirmos juntos/as sobre a inserção profissional.

Inicialmente, pensava em cerca de 3 egressos/as por ano, totalizando 15 egressos/as. Contudo, no decorrer dos contatos, não tive um número exato de pessoas por ano, e o total de conversas se deu em 14, as quais explorarei melhor no quadro a seguir.

Quadro 1: Contato com egressos/as

Ano do término da graduação	2017	2018	2019	2020	2021	
Quantidade de egressos/as que entrei em contato	4	5	4	5	5	Total: 23 egressos/as
Quantidade de egressos/as que tentaram marcar as conversas, mas não conseguiram conciliar horários na agenda	2	1	0	0	1	Total: 4 egressos/as
Quantidade de egressos/as que não deram resposta à mensagem inicial	0	1	1	1	0	Total: 3 egressos/as
Quantidade de egressos/as que não atuaram na docência	0	0	1	1	0	Total: 2 egressos/as
Quantidade de conversas (sen)tidas	2	3	2	3	4	Total: 14 egressos/as

Fonte: (I)material empírico da pesquisa.

Ao final do quadro, coloco “conversas (sen)tidas”. De fato, os diálogos foram além de somente tidos, mas sentidos. O ambiente esteve sensível à constante (re/des)construção do eu-docente através das emoções, levando em conta o processo de inserção profissional. Pode ser que os/as companheiros/as nem tenham dado muita importância ao termo, mas em todas as

³ Aplicativo que possibilita o envio de mensagens virtuais instantaneamente, o qual é conectado à internet.

⁴ Mensagem apresentada no Anexo A.

mensagens agradeceu o contato dizendo algo semelhante a “agradeço... de coração” para desde o início caminhar com a ideia do pulsar de vida que ele/a estava trazendo para a pesquisa, além de dar a ideia do coração atrelado à razão, o que, como argumenta Henrique Leroy (2022), poderia ser coraçãozar se fosse em português o termo *corazonar*.

No quadro acima, percebemos que convidei para esta pesquisa um total de 23 egressos/as. Dentre eles/as, 4 deram retorno positivo à mensagem, mas não foi possível conciliar nossas agendas para que pudéssemos conversar; 3 não deram nenhuma resposta ao convite e 2 responderam dizendo que não tinham tido vivência em sala de aula como docentes. Assim, os/as 14 egressos/as que deram resposta positiva à mensagem já tinham atuado, ou estavam atuando, como professores/as, e, apesar da agenda cheia de compromissos que o/a docente possui, conseguimos nos reunir individualmente em uma sala virtual do Google Meet⁵.

É relevante reafirmar que neste estudo os/as egressos são o coração da pesquisa. Tanto que anteriormente, nas minhas leituras e em meus fichamentos, costumava fazer anotações com o arquivo nomeado como “esqueleto da pesquisa”, em que colocava possíveis pontos de objetivos, metodologia e assim por diante. Agora, depois do contato com os/as companheiros/as da pesquisa, é como se tudo tivesse ganhado vida. A sensação é de que foi colocado um coração em meio aos ossos. Agora há um pulsar de energia no que estava seco. Nesse momento começam a fluir (des)identificações docentes, primeiramente em mim como professora eternamente inacabada. A partir do contato com os/as egressos/as, o esqueleto da pesquisa se torna um corpo de pesquisa.

Então, este esforço de *corazonar* é um estudo com corpos, no sentido de que não é o objetivo investigar algo ou alguém para obter dados, mas sim possibilitar uma união de diálogo *com* a outra pessoa para que juntos/as possamos construir, desconstruir e reconstruir saberes. A centralidade é o corpo do/a egresso/a. Por onde esse corpo passou? O que esse corpo sentiu? Como esse corpo foi visto? Como esse corpo se percebe? Esse corpo se entende por completo ou é só mente? Esse corpo tem coração ou só restou o esqueleto nesse mundo onde só vale a razão?

Na tentativa de *sentipensar com* esses corpos, os encontros foram realizados de forma individual via Google Meet; o áudio foi gravado pelo gravador de voz de um celular, e, ao final, fizemos um print da tela, como se fosse uma foto virtual para registrar o momento de trocas de vivências. No início de cada conversa, foi pedida a autorização dessa gravação, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado ao final do encontro, pois nele havia

⁵ Ferramenta virtual de videoconferência vinculado ao Google.

um resumo da pesquisa, e eu não gostaria que isso influenciasse em nossa conversa, principalmente no que tange às emoções. Contudo, ressalto que as permissões declaradas no TCLE foram mencionadas no momento em que os encontros começaram.

No primeiro momento, pensei em cada egresso/a encaminhar um breve parágrafo se descrevendo pelo bate-papo do Google Meet no momento inicial da conversa, tendo em vista o que cada um/a achasse relevante sobre si e quisesse compartilhar. No entanto, percebi que eles/as ficariam mais à vontade tendo mais tempo para escrever, pois algumas pessoas poderiam ficar constrangidas em ficar em silêncio escrevendo com a câmera ligada. Tanto que eles/as podiam escolher a forma como se sentiriam mais confortáveis, e a breve apresentação poderia ser enviada pelo bate-papo da ferramenta de vídeo no momento da conversa ou depois pelo WhatsApp. Tendo isso em vista, 12 companheiros/as encaminharam seus textos pelo WhatsApp, uma companheira escolheu se apresentar oralmente, e então transcrevi após a conversa, e um companheiro enviou no bate-papo da própria plataforma de vídeo. Juntamente a esse texto eles/as colocaram como gostariam de ser mencionados na pesquisa, sendo estas as nomenclaturas: Professor Leonardo; Ana Paula; Companheira de Pesquisa; Vivian; Joss; Teacher Lavínia; Jade; Ana; Santos; Alícia; Teles; Ms. S.; Samuel e Giselle Oliveira.

Não se cria intimidade com quem não conhecemos bem, então é chegada a hora de darmos um aperto de mão e conversarmos também.

1.3.1 Algumas das “mãos” que teceram a pesquisa

Almeida (2023) utilizou uma perspectiva em sua tese que me permitiu refletir sobre a construção desta pesquisa: o autor se referiu a uma viagem que realizou, na qual percebeu que não estava sozinho, e jamais estará:

Ainda que não haja a presença física de alguém ao meu redor, haverá sempre a sua voz ou o seu silêncio me dizendo o que fazer, como, por que e onde fazê-lo, bem como com quais propósitos eu devo fazê-lo. O reconhecimento dessas vozes e desses silêncios é que me permite afirmar que este estudo não foi construído sozinho. Ele foi tecido a várias mãos (Almeida, 2023, p. 50).

Assim como Almeida (2023) contou com o auxílio de várias mãos para tecer sua pesquisa, também considero que nada daquilo que foi aqui construído esteve em um processo solitário, o que me remete à noção de conversa. Os saberes vão sendo constituídos em conjunto, em uma troca contínua de gestos, vozes, silêncios, olhares, mãos. Algumas mãos mais calejadas, outras sem tantas marcas, algumas que até se esconderam, mas todas em união. Nesse

olhar metafórico, imagino este estudo como duas mãos juntas tentando uma concha formar, e nessa conexão entre elas é possível muito mais água do mar apanhar.

Para conhecer mais os/as companheiros/as, deixo-os/as se apresentarem, cada um/a com sua visão de si e muita história para contar.

1.3.1.1 Vamos nos conhecer melhor?

Entendo que a pesquisa é repleta daquilo que sou, como argumenta Deise Nivia Reisdoefer (2020), pois as minhas interpretações são colocadas a partir do que vejo, escuto, *sentipenso* e escrevo. No entanto, há um esforço de exercer a autorreflexão sobre o porquê de cada percepção e nesse processo de “autoquestionamento” ver possibilidades de autoconhecimento (Silvestre, 2017).

Nesse horizonte de olhar para si, apresento a maneira como cada companheiro/a desta pesquisa se descreveu. Nenhuma informação específica foi solicitada, eles/as podiam enviar o que achassem relevante e o que quisessem compartilhar. Ressalto que não há um motivo da ordem a seguir, a organização foi feita na sequência do ano em que o/a egresso/a finalizou a graduação, ou seja, de 2017 a 2021. Outro ponto é que o uso do “[...]” nas descrições se refere àqueles/as que apresentavam o nome próprio do/a companheiro/a de pesquisa.

Ana Paula – 2017

“[...] tenho 26 anos, tenho licenciatura em Letras, português/inglês, especialização em Teoria Literária e Mestrado em Letras. Desde os 18 trabalho como professora. Ao longo desses anos fui professora de Língua Portuguesa e Inglesa para crianças e adolescentes. Hoje, atuo na educação infantil e acolhi esta jornada de repensar minha formação docente como prática constante e em movimentos poucos lineares, mas ricos em reflexões, (trans) formações e sentimentos que constroem e fortalecem o meu ‘ser professora’ cotidianamente.”

Ms. S. – 2017

“[...] tenho 26 anos, sou formada em Letras – Português/Inglês pós-graduada em Docência na Língua Inglesa e também fiz a segunda graduação em Pedagogia. Iniciei a minha vida profissional com a Língua Portuguesa e por cinco anos atuei como assistente de sala e professora substituta por 5 anos. Logo depois, assumi turmas como professora titular de Língua Inglesa, atuando tanto na área de ensino de inglês como segundo idioma para jovens e adultos e também em contexto bilíngue para crianças do infantil ao fundamental 1. Nunca pensei que iria me tornar professora. Logo que entrei no curso de Letras eu pensava em atuar na área da tradução. Costumo dizer que a profissão me escolheu, pois tudo foi acontecendo e hoje posso dizer que eu realmente assumi a identidade de professora, mesmo com os desafios ao longo do percurso.”

Professor Leonardo – 2018

“[...] sou mestre em Ciências Sociais e Humanidades pelo TECCER-UEG, sou professor de Português e Inglês na rede municipal de Gameleira de Goiás e sou escritor nas horas vagas. Pode me referenciar na pesquisa como professor Leonardo.”

Companheira de pesquisa - 2018

“[...] eu estudei na UEG também, eu comecei em 2015, terminei em 2018. Depois disso eu entrei no mestrado, em 2019, acabei em janeiro de 2021, bem na pandemia. Mas, deu tudo certo. Agora eu estou atuando como professora de português e inglês. E, é isso, basicamente. E, trabalho como revisora também.”

Joss – 2018

“[...] professora de inglês em Anápolis – GO, é Especialista em Docência na Língua Inglesa e Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) pela UEG – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Iniciou dando aulas de inglês sob um viés praxiológico estruturalista, entretanto, durante sua caminhada como professora pesquisadora, e após ter tido um encontro com as perspectivas críticas, suas visões de mundo, perspectivas, e principalmente suas praxiologias docentes foram sendo transformadas. Hoje, nesse tornar-se, depois de diversas vivências e experiências, ela compreende que passa por um processo de (des/re)construção constante, ambos como ser humana, agente de sua formação, e como profissional, professora de língua inglesa e pesquisadora sob o viés das perspectivas críticas. Nessa trajetória docente, a Professora Mestra [...] passou pelo cenário online de aulas, visto que passamos por um isolamento social em decorrência ao COVID-19. Nesse sentido, a professora já teria ministrado aulas online pela plataforma Zoom e Google Meet, e utilizado várias mídias sociais para lecionar inglês: Instagram, Pinterest, Youtube, entre outros, além de textos multimodais (memes, gifs, textos escritos). Por fim, ela tem trabalhado, e pesquisado, a multimodalidade crítica e os letramentos multimodais críticos na educação linguística, e percebe que se encontrou nessa temática, como pesquisadora.”

Teacher Lavínia – 2019

“[...] eu tenho 25 anos e trabalho como professora desde os meus 21. Mesmo antes de entrar na graduação de Letras, eu já sabia que queria ser professora e escolhi Letras por gostar tanto de inglês como de português. Toda experiência da graduação confirmou minha vontade de me formar nesse curso e desde então tenho atuado nessa área que é ao mesmo tempo desafiadora e gratificante. Gosto do que faço principalmente porque posso ajudar outras pessoas a se conectarem com outros mundos, conhecer novas culturas e formas de pensamento, ao mesmo tempo que podem levar seus próprios mundos, culturas e pensamentos para outras pessoas.”

Giselle Oliveira - 2019

“[...] é mulher negra, nordestina, professora e pesquisadora.”

Teles – 2020

“[...] me identifico como professora de inglês. Sou parda, tenho 24 anos, me formei em 2020, e gostaria de ser representada nesta pesquisa como Teles, meu sobrenome. Me considero uma professora proativa, sempre estou em busca de novos conhecimentos, entendo a língua(gem) como uma prática social, pela qual me movo e transformo diariamente.”

Alícia – 2020

“[...] tenho 23 anos e sou professora temporária (contrato) na Rede Estadual de Goiás há um ano e formada em Letras pela UEG. Atualmente eu ministro aulas de Redação, Inglês, Estudo Orientado e Arte em duas escolas públicas de Anápolis.”

Samuel – 2020

“[...] tenho 26 anos e sou formado em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Atuo como professor há um pouco mais de um ano, em uma escola pública de período integral.

Vivian – 2021

“[...] tenho 22 anos e sou apaixonada pela docência desde os 16. Gostaria de ser identificado como Vivian na entrevista, [...]”

Jade – 2021

“Sobre mim... Eu sou uma mulher de 23 anos, cristã, casada com o amor da minha vida, tenho uma filhinha linda legítima e um tanto de filhinhos do coração. Sou professora de línguas e amo o que faço, apesar de todas as dificuldades. Trabalho com a docência, mas sou e serei uma eterna aprendiz, visto que somos seres inacabados e sempre teremos inúmeras coisas para aprender.”

Ana – 2021

“Professora em formação, graduada em Letras Português/Inglês e mestranda em Linguagens e Práticas Sociais pelo PPG-IELT.”

Santos - 2021

“[...] eu nasci e cresci na cidade de Anápolis, Goiás. Tenho 24 anos sou formada em Letras Português-Inglês. Eu acredito que o meu processo de formação enquanto professora caminha de mãos dadas com o meu processo de construção e reflexão enquanto ser humano e enquanto mulher, por isso ele é tão delicado, complexo e mutável.”

Agora é Eloisa quem vos fala. Professora e pesquisadora que busca dia após dia ser sua melhor versão. Entendi, com muito custo, que a razão não está distante do que vem do coração. Nesta tentativa de me apresentar, percebo o quanto é difícil para mim mesma olhar. Assim, poetizando a ciência, resalto a importância de constantemente me autoquestionar.

Pensando nisso, um questionamento que trago acerca desta pesquisa é: “Será que os/as companheiros/as se sentiram em uma conversa?” Tanto que Vivian – 2021, em sua escrita, se refere ao nosso encontro como entrevista. Talvez seja pelo fato de comumente a conversa não ser vista como um caminho na pesquisa, assim como é possível que em alguns momentos eu tenha me colocado na posição de entrevistadora. Todavia, meu intuito foi ser “conversadora”, como é referenciado por Tiago Ribeiro (2023) em um vídeo postado na página da PPGDU-UNIRIO. Ademais, “Conversamos cuando estudiamos, cuando *aprendemosenseñamos*. ¿Por qué no cuando investigamos?” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2022, p. 10, grifo dos/a autores/a).

Quem sou eu? Quem são os/as companheiros/as desta pesquisa? Lendo as apresentações, percebo que podemos tentar falar de nós, mas sempre teremos mais a dizer. Reflito sobre isso pelo fato de notar quantas características expomos para o mundo apenas pelo fato de existirmos e partilharmos a vida com o outro. Durante as conversas, pude, de certa forma, conhecer um pouco de cada pessoa à medida que nossas características iam sendo expressas enquanto conversávamos.

Por exemplo, Giselle Oliveira – 2019 foi breve em seu texto escrito, mas, no nosso encontro virtual, conversamos bastante sem precisar que eu começasse dizendo “estamos aqui para conversar”. Vários assuntos permearam nossas falas, entre eles alguns passos da jornada profissional dessa companheira. Um exemplo disso se refere à menção que ela faz ao seu ingresso na universidade:

[...] na verdade, eu passei no vestibular da UEG muito nova, só que meu pai não tinha dinheiro para me manter. A UEG é de manhã, e eu tinha que trabalhar, e ele não tinha como pagar a passagem, essas coisas. Foi muito frustrante pra mim! Foi uma época que era mais difícil mesmo fazer o vestibular, tinha mais gente querendo ser professor (Giselle Oliveira – 2019).

Depois desse fato, e de muita história vivida, a companheira começou Letras Português/Inglês com mais de 30 anos, já tendo passado por outros cursos, como Arquitetura, mas ainda escutando a voz da docência a lhe chamar, como menciona. Além disso, Giselle Oliveira – 2019 comenta que já fez Teatro e que essa vivência a ajudou na sua atuação como professora por se considerar uma pessoa tímida. Vivian – 2021 também comentou, durante a conversa, sobre o seu olhar teatral: *“[...] eu sempre gostei de artes cênicas, essas coisas. Os alunos falam: ‘Nossa, você é muito animada!’.* Eu [respondia]: *‘Gente, isso aqui para mim é um palco, eu adoro encenar para vocês’.* Eu brinco com eles assim”. Posto isso, vale ressaltar que considerar a sala de aula como um palco não significa fazer da docência um ambiente onde tudo é ficção. A meu ver, essa ética expressa um lugar que abarca várias possibilidades, vários cenários, várias pessoas. Cada professor/a tem sua performance, e bell hooks (2013, p. 11) nos ajuda a refletir sobre isso quando argumenta que

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado.

A autora indica sobre os aspectos únicos de cada turma, e professores/as também possuem suas características singulares. Nas apresentações trazidas anteriormente, podemos perceber um pouco dessa riqueza de diferenças, e nos encontros abraçantes ainda mais.

Samuel – 2020, por exemplo, também foi sucinto com as palavras escritas, mas, em determinado momento do nosso encontro, se descreveu como *“[...] uma pessoa super espontânea, muito comunicativo, cheio de tatuagens [...]”*. Tatuagens são gravadas no corpo, e, no nosso encontro abraçante, falamos sobre essa noção de corporeidade. Quando nosso corpo transita por algum ambiente, transmite um pouco de quem somos, mas acontece de o olhar do outro fazer uma leitura até mesmo preconceituosa, influenciando nas relações com o meio.

Nessa esteira, acredito que os textos enviados contêm aspectos que cada companheiro/a considera importante sobre si e que de alguma forma são marcados em/por suas vivências. Vejo isso na fala de Alícia – 2020 quando pontua ser professora em uma realidade de contrato, sendo que esse assunto marcou bastante nossa conversa. Outro exemplo nessa dimensão é expresso no texto de Jade – 2021, que escolhe mencionar sobre sua identidade religiosa, assim como aborda a realidade de ter uma filha, “adotando” também seus/as alunos/as.

A apresentação foi feita, não teve regra nem receita. Uma companheira decidiu se descrever de forma oral, já os/as outros/as escolheram a forma escrita como a ideal. Entre diferenças e aproximações foram feitas as transcrições.

O nome foi dado, mas falta uma questão. Eles/as são egressos/as de onde? Como é essa relação?

1.3.2 Que curso é esse?

De acordo com a página virtual da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson Abreu de Andrade Júnior, o curso de Letras foi implantado em 24 de fevereiro de 1986, o qual foi autorizado pelo Decreto nº 94.209, de 10 de abril de 1987. Esse curso tem estreita ligação com a pesquisa, havendo registros de grupos no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), possui um Centro de Idiomas, criado em agosto de 2002, que visa oferecer cursos à comunidade, tanto universitária quanto não universitária, na perspectiva de línguas e é formado por um corpo docente de excelência. Além disso, o histórico do curso de Letras traz a informação de que o tripé das atividades realizadas contempla ensino, pesquisa e extensão.

O Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, comprometido com a missão institucional, propõe a formação integral e continuada de professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e de suas respectivas Literaturas para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio (Apresentação do Curso de Letras, s/d).

Nesse sentido, acredito que os/as egressos/as dessa instituição compreenderam a relevância da formação continuada, ao menos os/as que participaram desta pesquisa, pois 7 companheiros/as ingressaram em programas de mestrado e 3 demonstraram interesse em continuar os estudos na pós-graduação. Acredito que professores/as estão continuamente se formando dentro ou fora do âmbito acadêmico, pois a sala de aula é um constante formar-se; contudo, é inegável que a sequência das reflexões nos estudos traz certa fortaleza para a

profissão, como podemos perceber na fala da companheira Ana Paula – 2017: “*Com os desafios da graduação, da pós-graduação, do mestrado, me sinto um pouco mais confiante, um pouco mais forte para fazer aquilo que eu acredito (?). Então, é como se houvesse um empoderamento mesmo, de estar muito mais ciente [...]*”.

Ainda nesse contexto do curso de Letras, os/as egressos/as acabam demonstrando visões sobre o processo individual da licenciatura na universidade, como demonstrou Companheira de Pesquisa – 2018 ao fazer um comentário no contexto de conversa sobre os/as profissionais que estão se formando por meio da educação à distância (EAD). No entanto, aqui o que gostaria de ressaltar é sua percepção da universidade:

Estamos lá todo dia, de 7h30min às 11h, fazendo estágio, fazendo TCC, e a UEG cobra muito, e mesmo assim saímos de lá sentindo que a gente não aprendeu tudo o que deveria. Saímos de lá nos sentindo incompletos, e a gente sabe que temos muito o que aprender. Mas, depois de uma formação dessa... que realmente foi boa, foi excelente, apesar de não ter sido completa, porque nunca é [...] (Companheira de Pesquisa – 2018).

Companheira de Pesquisa – 2018 evidencia o ensino de qualidade que a universidade proporciona, e a noção de incompletude toca nas reflexões de Paulo Freire (1987) sobre sermos sujeitos inacabados. Já Alícia – 2020, ao conversarmos sobre sua entrada no curso de Letras, em que considera ter caído de paraquedas, menciona: “[...] *eu gostei bastei bastante porque a UEG foca muito na Linguística, eu achei muito, muito legal a Linguística, a Literatura [...]*”. Nessa mesma sintonia, Samuel – 2020 também faz referência ao paraquedas associado à sua trajetória no curso:

Ser professor era uma coisa que passava na minha cabeça, eu tinha essas vontades assim, mas não era tipo: “Ai, meu Deus, eu quero ser professor, eu nasci para isso!” Não! Tanto que eu caí no curso mais ou menos de paraquedas, foi minha segunda opção, minha primeira foi Arquitetura (?), só que eu sempre me identifiquei muito com o curso, com as áreas de estudo, com os estudos que existiam dentro do curso também, sempre foram coisas que eu super me identifiquei [...].

Essas falas me recordam da ideia contrária da docência como vocação. Nancy Nonato de Lima Alves (2006), em um texto apresentado no GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos/n. 07 da Reunião Anual da Anped, visibilizando a profissão do/a professor/a na Educação Infantil, menciona que

Sentir prazer na profissão foi indicado pelas professoras como fator determinante para a permanência na educação infantil, mesmo quando não começaram por opção própria. Esse prazer é decorrente de acreditarem na importância do trabalho que

realizam e está diretamente vinculado a ter afinidade com a faixa etária e amor às crianças. Dessa maneira sobressai a concepção de que o seu trabalho é um dom, uma vocação inata: “já nasci sabendo que é isto que gosto de fazer e faço o melhor de mim” (Prof.-17). Isto remete à profissão como sacerdócio, que deve ser realizado sobretudo por amor e vocação, sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho, formação (Alves, 2006, p. 9, grifo da autora).

Essa concepção de considerar a profissão como uma vocação, isenta de remuneração digna, até mesmo desvaloriza a profissão, elencando a ideia de que qualquer pessoa pode realizá-la sem possuir nenhum tipo de formação, pois o que basta é o dom nato, que também é um conceito defendido por Alves (2006). Isto posto, o contexto de Alícia – 2020 e Samuel – 2020 ao relacionarem a entrada no curso de Letras como uma queda de paraquedas me leva a pensar que, mesmo que a pessoa não tenha enraizado durante toda a vida o desejo de ser professor/a, o caminho da licenciatura contribui para que um/a profissional competente seja “gerado/a” e possa “nascer” para as salas de aula, ainda que não tenha nascido com tal vocação – se é que esta existe. Ademais, creio que há sujeitos que têm mais facilidade em determinadas áreas, se relacionam melhor em ambientes específicos, mas que ainda assim precisam se profissionalizar para a atuação.

Ainda navegando nas águas da universidade, Ana Paula – 2017 comenta sobre sua entrada na Universidade Estadual de Goiás, trazendo em sua fala a importância da referência docente que teve em sua caminhada:

Eu sempre gostei muito da universidade, na verdade eu entrei na UEG porque pensava que seguiria o caminho da Literatura, dentro da Literatura. Gostava muito de Língua Inglesa e gostava muito de Literatura, então Letras Inglês/Português me pareceu abarcar todas aquelas paixões que pensava que eram apenas muito restritas àquilo. Então, comecei Letras e gostei muito da minha experiência. Eu pude fazer parte de alguns grupos de pesquisa, pude trabalhar no Centro de Idiomas como monitora. [...] [uma professora da universidade] foi minha orientadora de estágio e foi um presente. Sempre brinco que ela chegou em um momento crucial da nossa graduação e foi essencial ter esse olhar [dessa professora], ter esse acompanhamento [...], porque de fato ela trouxe muitas transformações. Eu me inspirei muito, quando eu a conheci [essa professora], eu suspirei. Falei: “Ah, eu encontrei a minha professora, encontrei quem eu quero ser, a minha referência dentro da Letras, encontrei, me sinto realizada!”

É notável que há relações de afeto dentro desse contexto, como foi o caso de Ana Paula – 2017 com a professora da instituição, assim como existem vivências de desafeto, desestimuladoras, com outros/as docentes e colegas de sala que também podem influenciar nos rumos de uma vida profissional, levando a frustrações e inquietações no processo de (trans)formação. Entretanto, as relações dentro do campo acadêmico não ocorrem apenas entre pessoas, bem como entre o/a professor/a em (trans)formação e o ambiente em si, como é

possível refletir por meio desta fala do Professor Leonardo – 2018: “*Eu lembro que eu tinha alguns colegas que falam assim: ‘Ah, quando eu terminar a graduação, não quero nunca mais pisar nessa UEG’. E a minha ideia era diferente, eu gostava de ir para lá, eu gostava de ficar lá na biblioteca*”.

Admito que nunca havia refletido sobre esse viés de relação com os ambientes, e de fato isso acontece. A universidade para alguns/mas estudantes pode ser que seja configurada em uma visão negativa, influenciando até mesmo no gosto pelos estudos, eu pressuponho. Da mesma forma, se gostamos ou procuramos alguma maneira de apreciar esse universo, acabamos por nos relacionar melhor com tudo o que o envolve. As nossas emoções caminham sempre conosco, mesmo que não percebamos. O sentir, intrínseco ao pensar, sobressai em relações com o outro, assim como com os lugares que atravessamos e que nos atravessam.

Diante de tantas vivências e tantos olhares, há algumas interrogações. Foi de entrevistas ou de conversas que surgiram as narrações?

1.3.3 Entrevista ou conversa?

De maneira direta e sem rodeios, dou início afirmando que esta pesquisa foi realizada por meio de conversas, ampliando a ideia de entrevistas. No entanto, tive certa resistência, inicialmente, para assumir esse contexto, penso que pelo fato de ser algo desconhecido para mim no ato de “fazer pesquisa”, além de ter poucas referências bibliográficas acerca dessa temática. Ribeiro (2023), em um vídeo postado na página virtual do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO (PPGEDU), comenta sobre essa ausência de diálogos sobre a conversa na pesquisa, em que ainda menciona que essa escassez de diálogos foi o impulso para a estruturação do livro *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*, organizado por Tiago Ribeiro, Rafael Souza e Carmen Sanches Sampaio. Sendo assim, quando iniciei a construção do (i)material empírico, nomeava o instrumento metodológico como “entrevista-narrativa com viés de conversa”.

Nessa ótica, vale ressaltar que concordo com Ferreira (2023, p. 34) ao se referir às entrevistas “[...] como um encontro social, no qual o conhecimento é construído ativamente. Sob esse aspecto, a interação deixa de ser vista como incidental para ser parte constitutiva dos significados que emergem”, tendo em vista que “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke; André, 1986, p. 33). Ferreira (2023) considera as entrevistas como narrativas, pois não há

somente o ato de perguntar, mas, também, de convidar a falarem mais de suas trajetórias em um movimento de reflexão.

Partindo ainda desse contexto, Rodrigo Camargo Aragão (2007, p. 94) tem a percepção da narrativa na pesquisa como uma forma de compreender a experiência situada, explicitando que é

[...] um processo colaborativo de negociação constante entre pesquisador e participante que convivem durante um período num espaço de interações, no qual o investigador mergulha num turbilhão de histórias e de fazeres vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões, sentidos, congruências e incongruências.

Para auxiliar a realização das entrevistas narrativas, é relevante a construção de um roteiro que tem a função de sular a entrevista, mas não a aprisionar, pois

[...] onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (Lüdke; André, 1986, p. 33-34).

Compreendo que a entrevista narrativa é um caminho que possibilita navegar com as vivências de quem participa da pesquisa. Contudo, fui percebendo que meu desejo foi, e é, me aprofundar mais nesse mar de “conhecer o outro”, e a partir daí (re/des)construir saberes juntos/as. Para isso, me pareceu mais viável adentrar outra embarcação. O barco da conversa.

O estudo de Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro e Rafael de Sousa (2022) me acalentou nesse processo metodológico. A autora e os autores argumentam que acontece de assumirmos como entrevista semiestruturada, entrevista aberta ou entrevista narrativa o que é na verdade uma conversa vivida. No percurso do encontro com os/as participantes, a pesquisadora e os pesquisadores foram percebendo que não realizaram entrevistas, pois apenas as perguntas iniciais que foram elaboradas eram realizadas, e as respostas acabavam por guiar esse diálogo para outros rumos, perdendo o controle do que estava de antemão estruturado. Nesse mesmo sentido, nos encontros abraçantes, surgiam perguntas novas que não haviam sido pensadas anteriormente, assim como, quando o diálogo ia sendo construído, alguns questionamentos preestabelecidos não faziam sentido para determinado/a companheiro/a, mas poderiam fazer para outro/a.

À vista disso, a conversa requer de nós vulnerabilidade, que significa abrir mão do papel de timoneiro da embarcação, ou seja, não ser quem guia o barco, que conduz o percurso

navegado. A ideia de ser detentor da razão e o controle dos rumos que o encontro vai tomando não estão nas mãos do/a pesquisador/a. Tiago Ribeiro e Maria Yanet Gomez Sousa (2023), em um diálogo numa *live* gravada para o YouTube em companhia de Alexandra Garcia, Graça Reis e Carmem Cavaco, com o título “GIRO⁶ 4º Encontro – A conversa como metodologia de pesquisa narrativa”, discutem que, ainda que sempre que venham conosco as nossas opiniões, os nossos preconceitos e as nossas ignorâncias, talvez além dessa vulnerabilidade que a conversa nos pede, no sentido de tirar o controle de nossas mãos, também nos chama à deriva, possibilitando estar com o outro, deixar repercutir.

Nessa ótica, estar com o outro é muito mais do que apenas ouvi-lo/a, visto que “[...] conversamos com todo o corpo. A conversa traz o olhar, o tato e traz também o cenário que o contorna” (Souza; Gurgel; Andrade, 2019, p. 6). Ribeiro (2023), num vídeo na plataforma do PPGEDU-UNIRIO, dialoga que tudo faz parte da conversa, não só o que é dito, mas também o semblante de quem diz, as mãos, tudo. De fato, nos encontros com os/as companheiros/as desta pesquisa, não só o que era pronunciado transmitia mensagens, mas também, por exemplo, o tom de voz embargado de Samuel – 2020 ao recordar uma situação de humilhação que viveu em sala de aula e os gestos e o tom de voz da Companheira de Pesquisa – 2018 ao se referir à a burocracia que permeia o ambiente escolar. O corpo dos/as companheiros/as também falava em pronunciações empolgadas ao serem referidas a momentos de entusiasmo na escola, como pude perceber no fato de Giselle Oliveira – 2019 ter sido aplaudida pelos/as alunos/as e de Ana Paula – 2021 ter recebido um presente de uma aluna.

Retornando à ideia de vulnerabilidade, não que tenhamos saído dela, na conversa tudo se transforma. “A conversa é acontecimento” (Sussekind; Pellegrini, 2018, p. 3), não é um contexto rígido e sólido, a meu ver é sinal de movimento. Ribeiro (2023) menciona em sua fala que a metodologia da conversa é viva, possibilitando que coisas novas surjam. “Metodologia que desliza, se move e se deforma enquanto se constitui” (Sussekind; Pellegrini, 2018, p. 10). Sendo assim, conversa é movimento. Movimento representa vida, e a vida é sinal de comunicação, que, no meu ponto de vista, representa o versar com o outro, ter uma escuta atenta e sensível aos saberes compartilhados.

Digo sobre a relação da vida e da comunicação trazendo como exemplo uma situação narrada por Tiago Ribeiro (2023), ainda no vídeo do PPGEDU-UNIRIO, em que, no contexto

⁶ O GIRO (Ciclo de Conversas Internacionais em Torno das Narrativas nas Pesquisas e na Formação) é uma ação do projeto “Diálogos Escolas-Universidade: saberes e os processos de formação docente na produção dos currículos nos cotidianos”, desenvolvido em parceria com a Universidade do Minho no contexto do Programa CAPES-PrInt (UERJ).

de ensino para surdos/as, havia um homem que há duas décadas não se comunicava devido a não saber a língua de sinais e, evidentemente, nem a língua portuguesa. Então, em uma atividade sobre reconhecer os seres vivos, o rapaz levantou a ideia de que um cachorro não era um ser vivo. De imediato podemos pensar que essa afirmação está errada, mas Tiago Ribeiro, ao invés de apenas “corrigi-lo” e seguir em frente, resolveu lhe perguntar o porquê daquela opinião. Então a resposta foi que o animal não é um ser vivo devido a não saber a língua de sinais. Esse contexto me tocou profundamente, pois ecoa a relação da vida com o ato de se comunicar, de falar, de dialogar, de se expressar, de versar com o outro. De conversar.

A vida não segue um trilho específico, nem a conversa. Ribeiro (2023) comenta que no Brasil há uma visão da metodologia como uma camisa de força, me trazendo a ideia de aprisionamento diante dessa perspectiva. Mas, continua o pesquisador, a metodologia não é um trem de ferro que precisa passar por um trilho, e, sim, por trilhas. Cada um caminha ao seu modo, suas trilhas são únicas. Nas trilhas da conversa, é importante levar em conta que essa perspectiva não cabe em qualquer contexto de pesquisa, e Ribeiro (2023) nos alerta sobre isso exemplificando que não faz sentido aderir à conversa para entender quantos/as estudantes evadem da escola. No entanto, quando buscamos refletir sobre os *sentipensamentos*, sobre quais/como são suas visões de mundo e suas vivências, a conversa passa a fazer sentido na construção desses saberes.

Dessa forma, pensando na metodologia partindo do velho barco da pesquisa qualitativa, mas levando em conta a busca por horizontes outros, creio que a conversa é uma paisagem desse horizonte. Nesse processo, compreendi que a metodologia não vem pronta na pesquisa, é preciso construí-la. Maria Luiza Sussekind e Raphael Pellegrini (2018, p. 11) apresentam uma fala de Nilda Alves, “[...] proferida no seminário Ética e Pesquisa em Educação realizado no auditório Paulo Freire – Unirio, organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, Rio de Janeiro, 2016”, sobre a metodologia ser

[...] como construir o barco com ele já navegando, deslizando tratados, manuais, ritos. A luta por espaço de diálogo justo entre uma perspectiva de pesquisa com o acontecimento se coloca também como luta por uma formação sem territórios privilegiados. Todos interferem em todos a cada instante, trazendo o inesperado sem qualquer aviso. E assim traçamos caminhos de pesquisa [...] (Sussekind; Pellegrini, 2018, p. 11).

Nessa construção, o intuito não é tentar encaixar a conversa em alguma perspectiva, mas reconhecer sua própria potência de refletir sobre as vivências com o outro. No caso desta pesquisa, de *sentipensar* sobre a inserção profissional de professores/as de língua, fazendo

atravessamentos com emoções e (des)identificações docentes em que a conversa colabora para a (trans)formação docente no contexto de línguas.

O entrelace da pesquisa com as vivências do cotidiano dos/as companheiros/as não significa a perda da relevância científica, pelo contrário. A vitalidade e a pesquisa caminham lado a lado. Concordo que “A linha abissal pode ser invisível mas sua presença é inequívoca quando se observa rigorosamente a organização social, os processos de validação dos conhecimentos e, sim, as práticas escolares cotidianas” (Sussekind; Pellegrini, 2018, p. 17). Ainda que não vejamos, existe uma divisão enraizada nos pensamentos do Norte. Mas quem valida o conhecimento? Quem valida a relevância da conversa na metodologia de pesquisa? Sinceramente, não sei responder e talvez nunca terei essa resposta.

Diante do que tenho vivido nos mares do “fazer pesquisa”, ousou ressaltar o impacto positivo da conversa nessa aventura, e talvez tal “validação” não seja relevante para mais ninguém, mas ao menos posso afirmar que permitiu uma mudança de perspectiva na minha caminhada de (trans)formação como professora e pesquisadora. De tal forma, trago a fala da professora Dra. Nilda Alves apresentada anteriormente, no estudo de Sussekind e Pellegrini (2018, p. 11), sobre os caminhos da pesquisa que vão sendo percorridos: “[...] conversa que devém metodologia que devém formação”.

A conversa está boa, e vamos continuar. Inclusive, “conversa boa nunca tem fim”, é o que Beatriz Souza, Julia Gurgel e Nivea Andrade (2019, p. 3) vêm nos recordar.

1.4 MATERIALIZANDO O (I)MATERIAL: O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO E A ANÁLISE

A transcrição é um processo muito cansativo, e posso afirmar isso com propriedade. Além disso, senti medo, pois receava acabar distorcendo alguma fala, o que fez com que demorasse mais tempo em cada áudio. Jónata Moura e Adair Nacarato (2017), direcionados às entrevistas narrativas, comentam sobre a necessidade da escuta atenta do/a pesquisador/a durante o encontro, mas acredito que a atenção também necessite ser manifestada na fase de transcrição não só em relação à transcrição das falas, como também aos *sentipensamentos* construídos nesse caminho.

Visto isso, os áudios das conversas foram gravados pelo gravador do meu celular e só tiveram início depois da autorização do/a companheiro/a de pesquisa. Em seguida, os arquivos foram passados para o computador em formato mp3. As conversas gravadas totalizaram 839 minutos e 64 segundos, contabilizando quase 14 horas de áudio, resultando em 148 páginas de

transcrições feitas por mim. Para deixar ainda mais evidente esse processo, apresento o quadro a seguir.

Quadro 2: Processo de transcrição do (i)material empírico

Nome e ano de conclusão do curso	Dia e horário da conversa	Tempo de conversa gravada	Quantidade de páginas de transcrição
Ana Paula – 2017	30 de março de 2023, às 19h30	55min41seg	9 páginas
Ms. S. – 2017	19 de abril de 2023, às 11h20	24min05seg	5 páginas
Professor Leonardo – 2018	30 de março de 2023, às 17h	1h01min03seg	11 páginas
Companheira de Pesquisa – 2018	31 de março de 2023, às 15h	1h42min15seg	19 páginas
Joss – 2018	3 de abril de 2023, às 10h00min	1h24min17seg	15 páginas
Teacher Lavínia – 2019	4 de abril de 2023, às 15h	36min05seg	6 páginas
Giselle Oliveira – 2019	26 de abril de 2023, às 18h	1h28min35seg	12 páginas
Samuel – 2020	24 de abril de 2023, às 17h0	45min17seg	8 páginas
Alícia – 2020	15 de abril de 2023, às 14h	50min25seg	9 páginas
Teles – 2020	12 de abril de 2023, às 8h	1h07min41seg	11 páginas
Vivian – 2021	31 de março de 2023, às 17h	32min59seg	7 páginas
Santos – 2021	11 de abril de 2023, às 15h	32min30seg	6 páginas
Ana – 2021	6 de abril de 2023, às 14h30	1h45min21seg	20 páginas
Jade – 2021	5 de abril de 2023, às 14h	55min53seg	10 páginas

Fonte: (I)material empírico da pesquisa.

No quadro é possível perceber que não houve uma linearidade no tempo de cada conversa. Algumas foram mais curtas, outras foram mais longas, mas todas repletas de (re/des)construções de saberes. Quanto mais assuntos surgiam, mais conversávamos. Saliento que as conversas com menos tempo de duração não significaram menos reflexões, a verdade é que cada encontro individual teve sua particularidade.

Assim como Ferreira (2023), Almeida (2023) e Silvestre (2017), as transcrições não foram feitas palavra por palavra, ou seja, de forma *verbatim*; realizei algumas alterações nas transcrições apenas com o intuito de a leitura se tornar mais fluida, amenizando algumas repetições e alguns aspectos habituais da oralidade, como também optou Silvestre (2017, p. 75)

quando menciona que “[...] algumas adequações formais foram feitas (concordância verbo-nominal, omissão de falsos inícios de turno), porém com cuidado de não alterar os discursos proferidos”. Escolhi não transcrever assuntos que surgiram e não apresentaram ligação com a temática aqui proposta, como, por exemplo, pausas para fechar a porta, comentários sobre comida, entre outros vivenciados.

A seguir, apresento o quadro com os símbolos que foram utilizados nas transcrições, baseados nos estudos de Silvestre (2017), Borelli (2018), Rosa-da-Silva (2021), Ferreira (2023) e Almeida (2023).

Quadro 3: Símbolos da transcrição

Negrito	Trecho com ênfase adicionado por mim
[...]	Trecho suprimido
...	Assunto não concluído
(?)	Trecho inaudível/Incompreensível
[Trecho inserido]	Trecho explicativo inserido pela autora

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silvestre (2017), Borelli (2018), Rosa-da-Silva (2021), Ferreira (2023) e Almeida (2023).

Depois das conversas transcritas, comecei a estudá-las. Enquanto realizava a leitura sensível e atenta, tomava nota no próprio documento em PDF, com o uso de setas para sinalizar pontos que considerava importantes, traços para sublinhar as falas e palavras no canto da folha que tratavam sobre o assunto apresentado em determinado trecho. Em sintonia a isso, em um outro documento, agora no Word, coloquei as falas que tinham sido destacadas no PDF da transcrição, marcando-as com a cor vermelha. Para explicar os contextos com minhas próprias palavras, usei a cor preta nas letras, em itálico e entre colchetes. No intuito de relacionar as falas dos/as companheiros/as de pesquisa, assim como expressar pensamentos meus, minha escolha foi a cor azul, também em itálico. Além disso, para ressaltar quando aparecia nas falas algum tipo de emoção ou sentimento, decidi colocar em preto e negrito.

Depois da relevante explicação, vamos mudar a rota da embarcação. Para estar inserido/a no grande mar, é preciso mais do que apenas nadar.

Mapa 1: Recordando o percurso do Porto 1



Fonte: Porto1 desta pesquisa

PORTO 2: PARA ENTRAR NO MAR BASTA APRENDER A NADAR?: A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

Por muitos anos tive a visão do mar apenas por meio de idealizações. Imaginava o barulho, a cor, o gosto e todo o conjunto que o compõe, como a areia e os seres vivos que perpassam as águas salgadas. O engraçado é que não me recordo de como toda essa perspectiva foi criada em mim, ou melhor, como eu criei essas imagens do mar. Com certeza já ouvi relatos de vivências de conhecidos/as que já desfrutaram desse contexto, devo ter visto também vídeos, imagens, entre outros. Enfim, me parece que sempre soube imaginar o mar, mesmo sem conseguir lembrar como esses conceitos vieram me encontrar.

Certo dia pude vê-lo pessoalmente. Senti-lo. Tocá-lo. Escutá-lo. Experimentá-lo. Era setembro, eu estava no 1º ano do Ensino Médio. Muitas pessoas da minha família estiveram presentes nessa aventura, como a minha avó (*in memoriam*), que se permitiu viver todos os momentos apesar de suas dificuldades de mobilidade. Talvez ela tenha ficado com medo daquela imensidão azul, mas seus pezinhos enrugados, cheios de marcas de vida, tocaram o sal das águas.

Como mencionei, eu supunha como esse ambiente era. Quando o vi diante de meus olhos, percebi que não era muito diferente do que imaginava, mas também não era totalmente igual. Aquela imensidão localizada em Porto Seguro-BA era, e é, muito maior, muito mais saborosa, muito mais audível e imensamente maior do que estava projetado em minha mente. O que aqui gostaria de ressaltar é que, apesar de ser um mesmo conjunto de água salgada, em uma mesma cidade, cada “pedaço” tinha suas especificidades. Esses pedaços comumente chamamos de praias. Não consigo nomeá-las, mas sim identificá-las. Em nossos passeios, encontramos um pedaço do mar com as ondas muito agitadas, o que nos impediu até mesmo de entrar, mesmo sabendo nadar. Já em outra praia não conseguíamos sequer visualizar bem o movimento da água, pois era pura calmaria. Havia aquela que era bem parecida com a minha projeção inicial do mar, com ondas formadas e moderadas, isto é, havia balanço das águas e possibilidade de banho.

Hoje, quase uma década depois, assemelho essa vivência marcante com o processo de inserção profissional. Primeiramente, há a imagem construída de como pode ser a experiência de entrar em sala de aula como regente, assim como imaginei o mar antes de poder adentrá-lo. Mas é possível que, ao entrar nesse meio docente, possamos ter vivências diferentes do que visualizamos no imaginário, ainda que haja muito conhecimento em relação a conteúdos

didáticos, diálogos teóricos etc., o que relaciono com o fato de “saber nadar”. Além disso, da mesma forma que a imensidão de água salgada possui vários “pedaços”, com características diferentes que requerem cuidados específicos, os/as professores/as podem ter vivências totalmente diferentes ainda que estejam em uma mesma escola, pois há certa individualidade em cada processo.

Dessa forma, neste porto seremos conduzidos a reflexões acerca da inserção profissional de professores/as de línguas. Vale recordá-lo/a, querido/a viajante, de que todo esse percurso pelos mares da docência está na embarcação da inserção. Quisera eu não fazer nenhuma divisão. A rima aqui nem foi de proposital intenção. No entanto, devido a haver muitas reflexões e inquietações acerca dessa temática, resolvi fazer uma pequena parada nesta paisagem não como uma separação, mas como um espaço de maior discussão. Sendo assim, inicialmente dialogaremos sobre as noções de inserção profissional, tendo em vista as nomenclaturas utilizadas e os olhares mercadológicos da profissão; em seguida, a rota será traçada por meio dos *sentipensamentos* sobre a burocracia nesse processo e, por fim, sobre o apoio docente.

Muita gente tem falado sobre essa tal inserção. Diálogos com autores/as muito contribuirão. As palavras são usadas às vezes sem pensar, fique tranquilo/a neste barco que já vou te explicar.

2.1 EXISTE UM TERMO “CERTO” PARA REFERENCIAR?

Inserção profissional, professores/as iniciantes, professores/as principiantes, professores/as ingressantes e indução docente. Muitos termos que, a princípio, parecem ter o mesmo significado. São expressões, de acordo com Giseli Barreto Cruz, Isabel Maria Sabino de Farias e Márcia de Souza Cruz Hobold (2020, p. 3), referenciadas com frequência nas pesquisas brasileiras sobre formação de professores/as. De acordo com as autoras, “mesmo apresentando conotações diferentes, os termos supracitados não estão dissociados, mantendo uma articulação que lhes confere especificidade e a qual está diretamente relacionada a uma etapa de formação crucial para o desenvolvimento profissional dos professores: o início do exercício da docência”.

Quando comecei a *sentipensar* sobre a temática aqui dialogada, me direcionava a esse processo de início docente utilizando termos sobre iniciação profissional. No entanto, quando pesquisava autores/as relacionados/as a essa terminologia, era comum encontrar trabalhos que faziam menção a programas de iniciação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência (PIBID) (Silveira, 2015; André, 2018). Nessa esteira, me deparei com a ideia de indução, o que me proporcionou um novo olhar sobre esse processo.

Não tinha conhecimento de que existiam programas de indução docente até refletir a partir dos estudos de Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2014, p. 111). Concordo com as pesquisadoras ao argumentarem que “[...] a entrada na profissão parece ser determinante para a construção da identidade e do profissionalismo ou, no caso negativo, para o abandono desse projeto de vida”. Visto isso, justifica-se a importância de movimentos de apoio aos/as professores/as. As estudiosas ainda consideram que o conceito de indução enfatiza o desenvolvimento da competência profissional, que é diferente do período probatório, em que o objetivo é provar a existência dessa competência.

De acordo com Giseli Barreto Cruz, Isabel Maria Sabino de Farias e Márcia de Souza Cruz Hobold (2020, p. 6), “A indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional”. As pesquisadoras defendem esses programas de indução e nos mostram, em um quadro sobre políticas e programas de inserção docente na América Latina, que não há muitos programas institucionalizados de apoio. Dentre os mencionados no Brasil, não existe a menção a Goiás, que é o lócus deste estudo.

Seguindo nessa vertente, as autoras supracitadas ainda conceituam algumas diferenças entre os termos usados na entrada na carreira, que inclusive possuem uma visão parecida com Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2014) sobre esse processo, em que “[...] os primeiros anos de exercício docente deixam marcas em como se pratica a profissão, de modo que um fracasso nessa fase pode levar ao abandono, à desvalorização pessoal.” (Cruz; Farias e Hobold, 2020, p. 3) Sendo assim, a nomeação de inserção profissional se refere aos primeiros anos do/a professor/a em um novo ambiente de exercício profissional, que carrega marcas da tensão devido à necessidade de atuação e afirmação em um ambiente desconhecido.

Cruz, Farias e Hobold (2020) também apresentam a ideia de que, quando se trata de professores/as iniciantes e professores/as principiantes, a vertente é de um/a profissional que está buscando se reconhecer como tal e que, muitas das vezes, ainda não confia em si no que concerne à sua atuação docente. Já os/as professores/as ingressantes, segundo as autoras, são os/as que estão assumindo postos de trabalho nas instituições de ensino, podendo ser que haja diversas experiências em outros contextos anteriores, isto é, não são docentes que estão em suas primeiras experiências, mas que estão ingressando em um novo contexto.

Sendo assim, diante dos termos apresentados, preferi me referir a esse período de início de carreira como inserção profissional, que considero ter influência de outras percepções aqui

citadas. Além disso, a ideia de inserção me leva a pensar que também há uma percepção subjetiva que cada docente possui do seu processo, em que estar inserido/a está intimamente ligado à noção de pertencimento a um grupo, a um contexto. Juliana Fonseca Duarte (2011, p. 37), ao se referir ao trabalho docente em tempos de neoliberalismo, destaca que desde cedo buscamos olhar para as pessoas da nossa família e nos reconhecer, “[...] seja pelos movimentos e falas miméticas na busca de um autorreconhecimento e inserção no grupo, seja por precisarem uns dos outros para se alimentar, vestir e satisfazer necessidades básicas que não seriam conseguidas individualmente”. Dessa forma, a busca pela inserção em comunidades está impressa nas relações tanto familiares quanto de trabalho.

Para dar continuidade, é preciso recapitular. Qual é a minha concepção de inserção? Ela pode mudar?

2.2 MAS, AFINAL, O QUE É INSERÇÃO PROFISSIONAL?: AMPLIANDO OLHARES COM OS/AS COMPANHEIROS/AS

Acredito ser relevante apresentar a minha relação com os conceitos relacionados à inserção. Talvez essas ideias devessem ser expressas no final desta pesquisa, pois é comum encontrar os “resultados” em seções (in)conclusivas. Mas, evidentemente, o intuito aqui não é trazer resoluções, muito menos concluir algo, mas sim possibilitar novos caminhos. Posso afirmar que no meio do percurso esta pesquisa ganhou um novo sentido para mim, pois iniciei as conversas com os/as companheiros/as tendo uma ideia de inserção e, depois de muita resistência minha, mudei a minha concepção inicialmente enraizada desse processo.

A princípio, o meu ponto de vista sobre essa temática se baseava nisto: a inserção profissional é o período em que o/a professor/a, ao terminar a graduação, entra no mercado de trabalho como um profissional assalariado que possui suas próprias responsabilidades, o que não corresponde a fases de estágio, trabalhos voluntários, ou algo nesse sentido. No entanto, após as conversas com os/as egressos/as do curso de Letras Português/Inglês, sujeitos desta pesquisa, minha perspectiva mudou, e o marco desse fato se deu na conversa com Vivian – 2021, pois, quando fomos falar sobre quando tinha se dado a sua inserção profissional, a resposta dela foi esta: *“Ah, foi quando eu comecei lá no início, eu diria. Foi meu primeiro emprego de carteira assinada, então foi aquela sensação: ‘eu estou trabalhando mesmo!’ Mas, nossa, muita coisa mudou desde lá”*.

Esse começo que ela expõe se refere à fase em que ainda estava no 3º ano do Ensino Médio, tinha 16 anos e foi chamada para trabalhar em uma escola de idiomas.

O meu sentimento, quando a egressa de 2021 mencionou sobre nem mesmo ter ingressado na universidade e ainda assim considerar como sua inserção, foi de desapontamento, visto que pensei que não conseguiria refletir junto com ela sobre a temática porque, para mim, naquele momento, isso não era uma inserção verdadeira. Recordo-me de ficar inquieta interiormente, como se eu quisesse que ela falasse o que eu gostaria de ouvir, o que não aconteceu. Ainda bem! Não digo que a conversa não foi boa, pelo contrário, foi ótima. O que aconteceu foi que Vivian – 2021 confrontou a minha ideia inicial sobre esse assunto, que antes era pautada em um momento fixo, a conquista de um diploma de licenciatura. Então, após reflexões que sucederam aquele encontro com a egressa, comecei o processo de romper com minha ignorância pautada em uma visão reduzida.

Vale ressaltar que me refiro à ignorância no sentido de não conseguir enxergar outra perspectiva, até então, além do que idealizava como inserção profissional. Todavia, é importante *sentipensar* sobre o contexto de precarização da carreira docente, em específico de professores/as de línguas. Basta saber inglês para lecionar? Acredito que não. No entanto, é preciso estar imerso nesse universo, pois, como argumenta Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2011, p. 347) em diálogos com outros/as autores/as,

[...] muitos são aprovados no vestibular e chegam às salas de aula da universidade com conhecimentos insuficientes da língua na qual pretendem se licenciar para a função docente, o que é uma questão preocupante, já que a dificuldade com a habilidade comunicativa na língua inglesa compromete a prática pedagógica (Silva, 2000; Martins, 2005; Consolo; Martins; Anchieta, 2009).

Concordo que os/as professores/as de línguas, em específico estrangeiras, precisam de competência comunicativa para lecionar. No entanto, assim como é preciso ter noção da língua destinada à docência, é, também, necessário profissionalizar-se para atuar na função social de professor/a. Entendi que, da mesma maneira que razão e emoção não estão em hemisférios opostos, não existem dois extremos para os/as docentes de línguas: basta falar inglês ou é o bastante ter o diploma de licenciatura, mesmo sem suficiência linguística.

Além disso, há outro ponto que elenco para discussão a partir das reflexões de Ademar da Silva e Denise M. Margonari (2007, p. 115):

Ao longo da licenciatura, o aluno-professor desenvolve uma concepção de linguagem e uma concepção de ensinar e aprender línguas, passando a se conscientizar das responsabilidades de sua futura profissão e das várias competências que a envolvem, e também a questionar sua capacidade de, como educador, se posicionar frente a uma sala de aula, proporcionando e construindo a formação daqueles que deverão atuar nos processos de transformação social. Tais inquietações e questionamentos tomam corpo durante as aulas de Prática de Ensino. Insegurança e tensão se manifestam

quanto a sua atuação em sala de aula, e essas sensações conflitantes aumentam durante e após o estágio de observação e regência, pressionando o filtro afetivo (cf. KRASHEN, 1982) desses alunos, o que os leva a questionar a sua escolha profissional.

Vale ressaltar que o filtro afetivo se refere a “[...] um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o *input* compreensível que eles recebem para a aquisição da língua (Krashen, 1985, p.3 apud Figueiredo 1995, p.52 – grifo do autor). Sendo assim, na licenciatura, em específico a direcionada a duas áreas, como Letras Português/Inglês, o/a professor/a em (trans)formação é levado a refletir sobre sua área de atuação no que se refere ao relacionamento com a língua.

A inserção profissional já é um ambiente novo e cheio de desafios aos/às docentes que acabam de sair da graduação, e quando há um enfrentamento relacionado à comunicação em determinada língua acredito que esse percurso seja ainda mais difícil, o que não significa ser impossível de ser superado. Se esse direcionamento acerca da dupla licenciatura, como apontam o autor e a autora, for vivenciado pelo/a licenciando/a, o/a profissional conseguirá ter consciência da relevância da área de atuação, seja em língua estrangeira ou em língua materna.

Continuando o contexto de percepção dos/as egressos/as, pude notar que os/as companheiros/as tinham diferentes percepções sobre a inserção profissional. Professor Leonardo – 2018, ao comentarmos sobre os sentimentos nesse processo, fala de uma reinserção como professor de línguas: “[...] *eu considero que seja uma reinserção, uma reinserção profissional no sentido de ter trocado (?) [para] professor de português, porque eu sempre tinha dado aulas de inglês. Foi outra felicidade de saber que estava okay dar aulas para essas duas disciplinas [...]*”.

Sinceramente, nunca havia entrelaçado a questão da percepção como docente com a inserção, no sentido de ser necessário o/a professor/a passar por um novo percurso de ser/se sentir inserido/a, a depender da área de atuação. Professor/a de inglês ou de português? Não basta ser professor/a? Compreendi que não, pois não é “só ser”, mas é um constante “tornar-se”. Os espaços, os/as colegas de trabalho, os/as alunos/as e as atividades exercidas requerem certa (re)inserção, assim como as relações estabelecidas (ou não) e os discursos acerca da docência e da educação nesses espaços contribuem para esse processo.

Nesta viagem ainda sigo perguntando: mas, afinal, o que é inserção profissional? Giselle Oliveira – 2019 considera que “[...] *a inserção não é em toda a escola, é por sala*”. Essa perspectiva contribuiu para que a rota desta embarcação tomasse outra direção. A reflexão de inserção por sala nunca havia permeado meus *sentipensamentos*, mesmo entendendo que cada sala tem suas características próprias que requerem olhares específicos. Indo mais adiante com

esse contexto, a (re)inserção em uma sala de aula com os/as mesmos/as alunos/as pode ser diferente em relação a cada ano letivo.

O ponto de vista de Giselle Oliveira – 2019 me recordou da fala de Viviane Weschenfelder (2021, p. 104), em um contexto do/a professor/a comprometido/a com as diferenças, quando menciona que

Cada sujeito e cada encontro entre duas ou mais pessoas é único; significa a possibilidade de tornarmo-nos diferentes do que vínhamos sendo a partir desse contato com o outro. Se assim é a condição da nossa existência, na educação, tal encontro é ainda mais especial, pois pressupõe uma finalidade pedagógica, uma relação de ensinar e de aprender.

Além disso, “[...] não há aula sem o encontro com o outro. Todo encontro pedagógico é produzido nessa relação, nestas interações” (Lima, 2021, p. 23). Em contrapartida a essa afirmação, existe aula sem encontro, como vemos na perspectiva bancária, em que o objetivo é unicamente transmitir o conteúdo para os recipientes, isto é, ou/as alunos/as. Sendo assim, entender a sala de aula como um espaço de possibilidade de encontro com o outro é, também, levar em consideração que as relações mudam de acordo com as pessoas que estão envolvidas no contexto.

Refletindo por esse viés, concordo que em cada sala é necessário que haja uma inserção no sentido de o/a docente se sentir pertencente àquele espaço, o que favorece o andamento das aulas. É preciso uma “performance” diferente tida pelo/a professor/a em cada “palco onde ele/a atua”, tendo em vista quem é aquela “plateia”, o que significa que “[...] a inserção é contínua, depende do contexto, porque cada lugar que você vai trabalhar é um público diferente [...]” (Giselle Oliveira – 2019).

Nessa esteira, percebendo a inserção associada às relações construídas em sala de aula, a fala da Companheira de Pesquisa – 2018 me trouxe um questionamento ainda mais afunilado desse contexto: será que a inserção é não só por sala, mas, também, entre pessoas, ou seja, uma inserção individualizada que influencia o todo? Tudo isso por conta deste comentário em nossa conversa:

[...] eu senti que só me dei bem com a turma depois que eu me dei bem com cada um. Me dei bem não no sentido de virar amiga, porque a gente não vira amiga de todo mundo. Mas entender cada um, entender a dificuldade de cada um. Por exemplo, quando eu descobri que fulana dormia na sala de aula porque ela estava passando fome, era outro olhar que eu tinha com ela, era outra perspectiva. Quando eu percebia que o aluno estava bagunçando porque o pai espancava ele, era outra perspectiva. Quando entendia que fulano estava sendo debochado porque a mãe dele foi embora e deixou-o com a vó, e a vó não está nem aí [para ele], era outra perspectiva. Quando eu entendi que tal menina estava sendo indulgente daquele jeito

porque ela foi violentada, era outra coisa. Isso é o que mais acontece em escola pública. Então, quando eu consigo entender essas particularidades de cada um, é diferente (Companheira de Pesquisa – 2018).

Confesso que a inquietação da inserção individual não me acompanhou por muito tempo. Percebi que esse processo pode ser influenciado nesse contato único com cada aluno/a, no entanto não requer uma inserção. O/A professor/a não se insere na vida do/a aluno/a: constrói uma relação de trocas contínuas. Diante disso, é extremamente importante entendermos, e conhecermos, quem são os/as nossos/as alunos/as, e acredito que o simples ato de escutá-los/as auxilia em como aquela pessoa compreende o que está sendo apresentado em sala de aula. Muitas vezes julgamos e nomeamos como indisciplinados/as ou desinteressados/as aqueles/as que demonstram ter essas características, mas não buscamos saber de onde esses impulsos surgiram. Obviamente, entendo que não é uma tarefa fácil, pois nosso espaço é limitado em relação a toda a vida daquela pessoa.

Um exemplo que ilustra esse cenário se refere a uma vivência de Giselle Oliveira – 2019, que, na sala de aula de um colégio periférico foi surpreendida com o seguinte comentário desrespeitoso: “*Ah, não viaja em mim, não, sua ‘veia’!*”. Vale ressaltar que esse assunto surgiu no Encontro Abraçante no contexto de agir com respeito aos/às alunos/as em sala de aula. Nesse sentido, a egressa comentou que sentiu raiva, gerando o sentimento também de ser desrespeitada e desvalorizada. A atitude dela foi pedir que o aluno se dirigisse para fora da sala e, diante disso, percebeu que não tinha amparo da coordenação, o que contribuiu para o *sentipensamento*: “*Meu Deus, eu vou morrer nessa escola*”. Giselle Oliveira – 2019 disse que não demonstrava medo, mas estava apavorada. Ela pensou em desistir, chorava em casa, mas permaneceu firme. No decorrer do tempo, que imagino que foi muito difícil para a professora, a situação foi mudando.

Eu falei para eles depois: “Se vocês não me desrespeitarem, eu não vou desrespeitar vocês, vai dar tudo certo, não vou diminuir vocês”. E aí eles começaram a perceber que eu realmente não desrespeitava eles, igual muitos professores fazem, que é ficar gritando. Eu os tratava valorizando o que eles acertavam sem diminuir de maneira alguma. Hoje, esse menino mesmo, a gente se dá super certo, ele me conta coisas de quando ele termina com a namorada [...], e aí depois que eu fui perceber o contexto social que ele vive. Mas eu sempre falo para ele: “Olha [...], você não pode tratar professor da maneira que você me tratou, e nenhum outro”. Eu tento falar para ele que ele precisa controlar a raiva, porque depois se arrepende, entende? É um menino com uma vida muito sofrida, muito desestruturada (Giselle Oliveira – 2019).

A meu ver, esse percurso naquela escola até entender o aluno deve ter sido muito complexo para a companheira, mas imagino que no final tenha gerado um sentimento bom por

ter construído uma relação amigável com o estudante. Em meio ao medo e ao desamparo da equipe de trabalho, Giselle Oliveira – 2019 permaneceu firme, no sentido de fortaleza e também de autoridade. Autoridade, como a própria companheira pontua, não no sentido de autoritarismo, extinguindo a escuta do que eles/as tinham a dizer, mas exigindo respeito acerca do papel ocupado naquele espaço, o de professora.

Quando conhecemos um pouco de quem são nossos/as alunos/as, atitudes como a supracitada começam a fazer sentido. Contudo, vale ressaltar que uma vida sofrida e desestruturada não implica a certeza de atitudes grosseiras. Essa visão distorcida recorda o que a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chama de “história única”, que representa uma construção de estereótipos a partir de características superficiais. Um exemplo disso, mencionado por Chimamanda, é não considerar uma literatura “autenticamente africana” por não apresentar pessoas famintas. Diante disso, o perigo de uma história única é resumir um povo a um estereótipo, em que ainda que não seja uma mentira, é uma visão incompleta.

Diante de tamanha reflexão, seguimos navegando na seguinte questão: o que é a inserção? Para contribuir com esses *sentipensamentos* e agitar ainda mais esse mar, Giselle Oliveira – 2019 faz menção a um projeto voluntário:

Eu considero o [projeto social da universidade] [ênfase na voz] minha inserção profissional! Ele me ajudou muito mais que o estágio. Foi [esse projeto] que me preparou mesmo, porque eu fui uma profissional [bem vista] quando eu já estava (?) na escola particular [...] porque eu já estava no [projeto] mesmo. Foi minha inserção! Eu o vi como algo profissional. Eu atuava como profissional. Eu agia como profissional o tempo todo. Então eu o considero [...] a minha inserção como profissional, mesmo sendo um projeto social.

Esse comentário me lembrou que já tive a oportunidade de fazer um semestre de trabalho voluntário com aulas de língua inglesa em uma escola para crianças no tempo em que ainda era licencianda, o qual me encorajou bastante no decorrer dos meus passos docentes. No entanto, não sei se considero aquele projeto como a minha inserção profissional, mas entendo que naquele momento se iniciava uma relação de identificação docente. Acredito que a visão capitalista que temos tenha influenciado nessa minha concepção, pois não me sentia trabalhando como uma professora devido a não receber por isso. O *sentipensamento* era de estar em um processo de (trans)formação, me tornando aos poucos uma profissional tendo em vista minha incompletude.

Sigo questionando: o que nos torna um/a professor/a inserido/a ao meio? É ter carteira assinada, recebendo um salário, como pontuou Vivian – 2021, mesmo antes de ingressar na universidade? É poder exercer a função docente de maneira profissional e com seriedade,

mesmo que seja em algum voluntariado, como Giselle Oliveira – 2019 destaca? É uma inserção por sala, por pessoa ou por disciplina lecionada? Em meio a muitas ondas de reflexão, há uma percepção: a inserção está enraizada nas (des)identificações, não se distanciando de um turbilhão de emoções.

Levando em conta a pergunta relacionada ao que nos torna docentes, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), na seção acerca do Ensino Médio, é exposto sobre a concepção de formação presente nos cursos de licenciatura, alegando haver uma divisão entre quem defende a teoria e entre os defensores da prática. No Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), é descrito em parágrafo único, inciso II, sobre “[...] a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Brasil, 1996). Nesse sentido, entendo que a relação entre os assuntos teóricos e as atividades práticas, que acredito ser relevante para esse processo formativo docente, é um caminho trilhado de mãos dadas com a universidade.

No entanto, percebo que há um esforço de (re)ligar essas perspectivas, como fica evidente na reflexão de Daiane Scopel Boff (2021, p. 78), que, em diálogo com alguns/mas professores/as, tanto com os/as que ela considera como iniciantes quanto com os com maior tempo na área, assim como com os/as licenciandos/as, diz ser comum ouvir falas do tipo: “[...] isso só funciona na teoria; na prática é diferente; ou, então, na teoria tudo vale; ou, ainda, a prática está na escola de Educação Básica; aqui na Instituição de Ensino Superior, estudamos teoria”.

No Artigo 62 da LDB, lê-se o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017).

Além disso, na página virtual do Ministério da Educação (MEC), há alguns requisitos em resposta à pergunta “Como se tornar um professor?”, dentre eles a informação de que

[...] podem lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas de Educação Básica, os graduados em licenciaturas e Pedagogia. Na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, admitem-se professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Porém, o projeto de lei 5.395/09, que tramita no Congresso Nacional, prevê que apenas a Educação Infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal (Brasil, s/d).

Diante das informações impressas nessas instâncias, entendo que, no constante “tornar-se” do/a professor/a, a entrada na universidade é um meio indispensável para trilhar essa trajetória. Exemplificando esse contexto, concordo com as considerações de Samantha Dias de Lima, Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia e Elí Terezinha Henn Fabris (2021, p. 33), que consideram que esse processo de construção docente abarca dimensões que começam antes da formação acadêmica, iniciando em relações sociais e, em seguida, nas escolares, “Mas é na formação inicial realizada nos cursos de formação que desenvolvemos a habilitação para exercermos a profissão docente”.

Essa concepção das pesquisadoras me permitiu perceber que, ainda que tenhamos o sentimento de ser professor/a, que tenhamos atitudes de um/a profissional e que atuemos na área desde antes de uma licenciatura, o que nos habilita a exercer a profissão é o curso de formação universitária. Isso não significa que é um diploma que nos faz docente, mas é importante trilhar o caminho para alcançá-lo. Essa (trans)formação não para no final da graduação e nem começa com ela. Logo, o “tornar-se” nunca é findado.

Mas, afinal, o que é a inserção profissional? Acredito que fui ousada ao utilizar o termo “nunca” anteriormente devido a trazer a ideia de não haver outras possibilidades. Pode ser que essa (des/re)construção docente se estenda por toda a vida do/a professor/a, mas há concepções contrárias a essa ideia. Ainda que para alguns/mas ela seja designada em constantes (re)inserções, há quem veja um fim nesse percurso, como é o caso da Alícia – 2020:

Para mim já foi, já passou! [a inserção]. Quando eu peguei para dar aula (?) [...], voltando da pandemia, já foi minha inserção. Depois, quando eu entrei no Estado, também já foi. Não me considero mais: “Nossa, estou tentando inserir”. [...] (?). Então, considero que já passou, já estou ali, já está okay. Mesmo que eu saia agora e entre em outro lugar, “Ah, é a primeira vez”. Não! Já dou aula há tanto tempo.

Diante disso, é possível perceber que cada vivência expressa suas especificidades. Não acredito ter a possibilidade de reduzir a inserção a um período, mas a um processo, que para alguns/mas é perene e para outros/as se finda em algum momento. Ou seja, o mar da docência inicialmente pode parecer o mesmo, mas cada parte tem suas aventuras únicas, talvez aproximadas, mas nunca iguais. Já aqui acredito que o “nunca” foi usado de forma coerente.

Essas diferenças foram expressas nas conversas abraçantes. A concepção de inserção nas vivências de Teles – 2020 não foi dada por meio da sua atuação em sala de aula como professora, ainda que tenha tido influência, mas sim como discente, como podemos perceber nesta fala:

[...] acredito que no momento que entrei no mestrado eu me vi inserida nesse mercado de trabalho, porque, querendo ou não, quando você coloca uma titulação – é a verdade, pode ser às vezes injusta – quando você coloca uma titulação, o mercado de trabalho te aceita melhor, independente das suas capacidades ou não. Antes do mestrado, foi um período muito curto, mas... antes do mestrado eu não tive tantas oportunidades. [...] (?) Ainda era recém-graduada e não tinha experiências, e a experiência que eu tinha era pouca. Por isso eu acredito que, quando eu entrei no mestrado, eu consegui me inserir no mercado de trabalho através das relações, da colaboração, da dedicação e do contato com profissionais que já estavam na área, porque, se eu fosse fazer isso sozinha, eu acho que eu não conseguiria, não teria tantas oportunidades (Teles – 2020).

O olhar de Teles – 2020 acerca da sua inserção me transmite uma ideia de “conseguir entrar”. É como se portas se abrissem através do mestrado, e isso por meio das relações construídas. Isto é, a professora conseguiu entrar em instituições de ensino após ter vínculo com a pós-graduação, que possibilitou também uma “*rede de apoio*”, como ela nomeia. Mais uma vez o contato com o outro aparece no contexto de inserção. No encontro com Teles – 2020, *sentipensei* bastante sobre a relação do comércio vinculado à docência, inclusive sobre o termo “mercado de trabalho”, que já foi muitas vezes usado por mim.

Estar inserido/a nesse mercado de trabalho é o mesmo que estar inserido/a profissionalmente? Será que o melhor termo seria “inserção docente” ao invés de “profissional”? A “inserção docente”, neste momento, me parece transmitir uma ideia que engloba de maneira mais ampla as (des)identificações e as emoções, levando em conta como *sentipensamos* nosso processo, o que é diferente de fazer parte de um espaço como uma mercadoria. Ainda questiono: é a palavra “profissional” que traz a ideia de mercado? Há perguntas que não sei responder, mas te convido, querido/a viajante, a permanecer comigo neste mar de questionamentos e reflexões, tudo isso nesta embarcação que ainda assim continuará se direcionando ao termo como “inserção profissional”. Mas o que é ela, afinal?

Podemos perceber que cada inserção tem suas especificidades. E, quando falamos do mercado, qual é a realidade?

2.3 A MERCADORIA NA EMBARCAÇÃO DA INSERÇÃO

Como já elencado neste porto, a minha visão de inserção era pautada em finalizar a graduação e ter um salário, sem fazer relação com a ideia de pertença. Acredito que um dos fatores que podem ter influenciado nessa concepção faz relação com a minha vivência como docente, pois não me reconhecia como professora antes da graduação, talvez por insegurança ou então por medo de errar na sala de aula, e, diante disso, minha identificação docente foi intensificada perante o título de licenciada em Letras Português/Inglês, e ainda assim não foi

de forma instantânea. Já havia feito um trabalho voluntário, como também os estágios supervisionados, mas somente após o término do curso estive em uma instituição de ensino para exercer a função de professora. Com o tempo fui percebendo que o constante “tornar-se” não é pautado apenas em ter um salário e exercer uma função, ainda que haja um olhar para as emoções nesse entendimento, pois existe um caminho de pertencimento, de reconhecer-se em meio às relações, assim como de ser reconhecido/a.

Uma fala de Alícia – 2020 me permitiu refletir ainda mais sobre como não é o diploma que nos torna docentes, embora ele nos habilite para essa função, e como o olhar dos/as nossos/as companheiros/as de profissão tem certa relevância nesse processo:

Então, na época que eu peguei o diploma, as pessoas da escola que eu estava acho que não viam muito nesse sentido, não [como professora] (?), porque, como antes a gente era assistente, depois pegou sala, então ficou meio assim (?). Tanto que o salário, nós achávamos injusto, nem era o salário igual ao dos outros professores. Então para mim eu senti que o pessoal não tinha me visto ainda, não. Passaram a me ver mesmo, os colegas, a escola, quando eu mudei [de escola] e entrei como total professora, não como estagiária antes, como assistente. Como total professora, aí sim meus colegas: “Ah, sim, é professora!” (Alícia – 2020).

A egressa de 2020 adentrou o âmbito docente durante a graduação, em um estágio não obrigatório, o qual, inclusive, ela ressalta o quanto foi importante em sua trajetória e até mesmo aconselha: “*para quem está formando que quer ir para a área de dar aula, de licenciatura, já na faculdade, eu sei que às vezes é pesado, já encontrar um estágio por fora sem ser esse obrigatório da faculdade, porque foi o que me ajudou a inserir*” (Alícia – 2020). No entanto, o fato de ela ter começado como assistente e permanecido na instituição até chegar ao cargo de professora aparentemente causou uma sensação de estagnação no olhar daqueles/as colegas de trabalho. O que me impressiona é o fato de haver até mesmo uma discrepância salarial comparada às outras pessoas que tinham as mesmas atividades. Alícia – 2020 comenta que, na escola onde ela não era reconhecida como professora, o sentimento era de dúvida: “*Nossa, será? Me formei, mas será que estou pronta para ser? Porque o pessoal não me reconhece tanto*”. Todavia, na vivência em que ela entrou em uma nova instituição já com o cargo de professora a sensação foi de crescimento, realização e alegria.

No que tange ao salário docente, deixo evidente que não defendo uma educação sem valorização financeira dos/as professores/as, no sentido de ser necessário apenas se ver como professor/a e exercer sua “missão” de ensinar, muito pelo contrário. Acredito que a remuneração docente é, muitas vezes, precária, principalmente pela quantidade de serviço que esse/a profissional possui. De acordo com Juliana Fonseca Duarte (2011),

[...] a história da docência é marcada pela busca de reconhecimento e melhores condições de trabalho e salário, na tentativa de garantir, como num paradoxo, sua posição funcional dotada de direitos e, conseqüentemente, de deveres, ao mesmo tempo em que busca autonomia e autocontrole sobre o próprio trabalho. (Duarte, 2011, p.61)

Nesse sentido, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013, p. 175), tem-se o seguinte: “Destaque-se, por fim, que a discussão sobre a formação de professores não pode ser dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho desses profissionais”.

Abarcando essa ideia de trabalho docente, Juliana Fonseca Duarte (2011, p. 50) ainda argumenta sobre a noção de mercadorização, “[...] que desqualifica o trabalho docente por desconsiderá-lo como um processo, como um trabalho, um trabalho social, não paternalista, beneficente ou filantrópico”. A pesquisadora, anteriormente, ainda menciona, em diálogo com Paro (2000) e Gramsci (2000), um processo de reorganização do trabalho que reduziu o/a trabalhador/a à condição de coisa, em que passou a assumir as ideias do capitalismo.

Nesse sentido, nos aproximamos do conceito elaborado por Rodrigo Fideles Fernandes Mohn (2018, p. 55), que entende “[...] que o professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro”. Essa é uma visão que coaduna a ótica capitalista do trabalho, e Mario Duayer (2012, p. 43), a esse respeito, argumenta que “O que carregam no bolso, dinheiro, é o resultado da venda de seus produtos, mesmo que a mercadoria vendida seja a sua força de trabalho. Isto é, somente nessa sociedade, pelo seu caráter mercantil, os sujeitos se relacionam como meros trabalhadores”. Logo, se pensarmos por esse viés, o sentimento de pertença passa a não ser tão relevante, assim como a construção das relações não precisa ser construída, pois o foco passa a ser apenas pautado em exercer sua função, assumindo um caráter objetificado.

Essas ideias vão ao encontro do que Teles – 2020 compartilhou em nossa conversa acerca da objetificação docente e dessa perspectiva de mercado:

[...] o capitalismo faz com que nós entremos nessa pilha, porque é um ciclo que não tem fim. Você se escraviza, você se autoescraviza, as pessoas te escravizam, porque você precisa chegar em algum lugar, porque alguém te disse que você precisa chegar naquele lugar, porque você precisa ser dessa forma e você acaba se vendendo mesmo. Eu nunca tinha feito... olha, eu não tenho nada contra isso [risos], eu não sou uma pessoa tanto de estar nas redes, depende. E aí fiz o meu primeiro TikTok. Eu fiz e não fiz porque queria, fiz um TikTok dançando porque me obrigaram fazer. “Eu sou uma professora ou eu sou uma dançarina?” Não que eu tenha problema com isso, se eu tivesse fazendo uma atividade de reflexão de uso daquela ferramenta... mas eu só fiz o vídeo porque “vamos colocar lá e vai ser marketing, o pessoal vai ver: ‘Olha a

professora dançando, que interessante, vou colocar meu filho lá”. É exatamente isso, é uma objetificação da nossa profissão, e isso acho que é um declínio da própria profissão, como a sociedade vê a profissão, como a sociedade vê o professor, como ela nos vê. Ou não, né, como ela não está nos vendo. (Teles – 2020)

Nessa fala percebemos a ideia de mercadoria, assim como a submissão aos superiores. Associao essa perspectiva ao receio de perder o emprego, em específico nesse processo de inserção, levando a se esforçar para caber nos moldes apresentados. Esses modelos de educação preestabelecidos objetivam, também, a produtividade. O/A professor/a, para ser considerado bom, precisa produzir, e, no que tange às atividades fora do horário de contrato inicial, “[...] havendo qualquer discordância, tudo é resolvido de uma maneira muito simples: ou o professor adota a proposta de trabalho apresentada e faz tudo de acordo com ela, ou fica desempregado. Mas, quem quer ser desempregado num mundo fetichizado pelo consumo permanente?” (Duarte, 2011, p. 47).

Esse receio de não conseguir um emprego, e/ou de perdê-lo, esteve presente durante a conversa com os/as egressos/as quando nos referimos ao período ainda como licenciandos/as. Teles – 2020 comenta que se submeteu a condições de trabalho difíceis quando ainda estava no curso de Letras Português/Inglês que propiciaram reflexões acerca do mercado de trabalho: “*Nós temos que entrar senão não vamos conseguir mais emprego. Nunca vai ser uma professora, não vai ter sucesso na sua carreira, e tantas coisas*”. A egressa demonstra a apreensão que sentiu no final da graduação quando menciona a exigência do mercado quanto à experiência e destaca que não tinha nenhuma e seguia com o desejo de atuar na área, então em uma oportunidade que teve acabou cumprindo funções além das planejadas:

Eu sou professora, mas eu também tenho que coordenar, mas esse papel não é meu. “Ah, eu tenho que ficar mais horas aqui! Ah, eu tenho que preparar projetos, porque, se eu não preparar, isso vai acarretar em problemas no meu salário”. E aquela loucura toda que para mim... eu fazia 40 horas semanais, às vezes eu fazia mais. Eu me deixei naquele espaço por quê? (Teles – 2020).

A sensação que esse questionamento no final da fala da companheira me traz é de sofrimento. Imagino que a experiência tenha sido muito difícil, e ela mesma afirma isso, e poderia até mesmo ocasionar um resultado de desistência da atuação docente, o que não aconteceu. Nesse mesmo sentido, Ana – 2021 se direciona ao termo “ansiedade” quando se refere ao final do curso: “*E agora? Vai demorar ou não para conseguir um emprego?*” (Ana – 2021). Eu me recordo de que meus *sentipensamentos* nessa fase eram parecidos, permeados de dúvidas, medos, inseguranças e ansiedades.

Nesse percurso de (trans)formação docente em busca de atuação, o que podemos fazer quando recebemos uma oportunidade de emprego em uma área que sempre dissemos que não atuaríamos nela? É óbvio: aceitá-la. Foi essa a atitude da Companheira de Pesquisa – 2018: “*A gente vai negar emprego? A dificuldade de emprego... Detalhe, eu disse que não queria dar aula de inglês de forma alguma, porque eu não me sinto gabaritada nem capacitada para dar aula de inglês*”. Ressalto que a resposta à pergunta neste parágrafo foi realizada em tom de ironia, no intuito de reforçar a ideia do anseio por estar no mercado. A minha vivência teve traços parecidos com a da Companheira de Pesquisa – 2018, pois não me sentia confortável como professora de língua inglesa devido ao medo de não conseguir exercer essa função na sala de aula, mas encarei o desafio porque desejava uma oportunidade na área docente.

Quando conseguimos o tão sonhado emprego, a sensação, que, a meu ver, poderia ser de alívio, continua sendo transpassada por inseguranças e ansiedades. Acredito que essa realidade não é específica da docência, pois ninguém quer ser dispensado/a do seu trabalho. Contudo, na área de professores/as de línguas, que é o mar que esta embarcação atravessa, alguns desafios são encontrados e foram expressos nas falas dos/as companheiros/as, como no caso de Joss – 2019, que teve de “engolir” muita coisa, ainda que não concordasse com menções e situações vistas no ambiente de trabalho: “*Muitas questões ali que a gente engole e segue porque precisamos daquele emprego*”.

No quesito desse olhar mercadológico da profissão no que se refere à produtividade, é possível perceber que há uma pressão sobre quem atua nesse meio, como percebemos neste relato da Companheira de Pesquisa – 2018:

[a instituição] *sempre queria resultados, resultados, resultados. [...] e não era aquela coisa: “Olha, você não conseguiu entregar isso porque não deu tempo, porque aconteceu isso e aquilo”. Não! Não existia isso lá. Você virava a noite, virava duas, virava três, mas tinha que fazer o seu serviço e tinha que mostrar resultados. Muito serviço.*

Diante disso, fica evidente que o que importa é o resultado, a qualidade do processo não parece ser tão relevante. Na verdade, talvez seja relevante, e por conta disso várias noites de sono vão sendo entregues para que os resultados sejam concretizados. Entendo que é necessário termos responsabilidade com as atividades destinadas a nós como docentes, mas, dependendo da quantidade de demanda em um curto prazo de tempo, quais serão as condições para que esse trabalho seja realizado? Esse contexto me recordou de um exemplo de Ana – 2021 ao se referir a aulas de inglês problematizando feriados, em que a companheira comentava sobre uma

conversa que teve com uma amiga professora fazendo relação com uma aula de língua inglesa que teve na graduação:

Cara, a gente realmente tira o feriado para ser feriado ou é só mais um momento de pegarmos toda a demanda atrasada e tentar colocar em dia? Feriado, ele vem pra descanso. Ai ela trouxe a problematização do inglês holiday: realmente é dia santo ou é mais um dia de trabalho extraclasse, de trabalho extraescola? (Ana – 2021).

Isto posto, como são as noites dos/professores/as? E os feriados? Quanto serviço eles/as têm levado para casa e, ainda assim, sofrido para conseguir entregar os resultados desejados? Pensar a profissão docente como mercadoria escancara a necessidade de se pensar em condições de trabalho, tema por vezes negligenciado na formação docente.

Pode ser que todas as demandas sejam cumpridas, mas é possível que haja o sentimento de não as ter feito com exatidão. Samuel – 2020 relata *sentipensamentos* na realidade de instituições de período integral que exemplificam essa realidade: “[...] tendo mil outras disciplinas além das minhas, acabava que eu me sentia muito sobrecarregado e eu ia dormir com a sensação do que o pessoal chama de síndrome do impostor, de que tudo o que eu estou fazendo eu estou fazendo mal feito”.

Segundo Dartel Ferrari de Lima (2023, p. 145), “A síndrome do impostor (SI) pode ser uma fonte de grande sofrimento ao professor, principalmente aqueles com pouca experiência, quando o leva a duvidar da legitimidade de sua condição profissional”. O autor, para aprofundar as características dessa síndrome, apresenta um exemplo fictício da professora Ana Maria, a partir do qual evidencia que a carga de trabalho elevada, a ansiedade em concluir esses trabalhos, a autocobrança excessiva pela perfeição e a falta de tolerância com as falhas cometidas estão levando essa professora, cuja existência não é real, a um cenário depressivo e de mal-estar.

Lima (2023, p. 146) explica que a síndrome do impostor não é considerada uma doença psiquiátrica, mas as influências negativas que ela acarreta ao docente podem gerar um efeito “bola de neve”, podendo chegar até mesmo ao “abandono precoce de ser professor”. O estudioso ainda alerta sobre esse contexto, em especial a professores/as jovens com pouca ou sem nenhuma experiência que estão entrando nessa área, no que se refere à influência do mal-estar docente na vida pessoal do/a professor/a.

Nesse sentido, tendo em vista que o período de inserção profissional já é repleto de “[...] grandes desafios, tensões, inseguranças, medos e aprendizagens, necessários ao exercício da docência” (Ferreira *et al.*, 2017, p. 432), acredito que os mares ficam ainda mais agitados

quando os/as professores/as se deparam com as pressões e cobranças advindas da necessidade de apresentarem resultados em grande escala e com poucas condições. É preciso ter um olhar cuidadoso para com os/as docentes, principalmente os/as que estão iniciando sua trajetória nas instituições escolares como profissionais da área, uma vez que, como diz Antônio Nóvoa (2006, p. 14), por vezes “Eles são ‘lançados às feras’ totalmente desprotegidos”.

Diante dessa “desproteção”, ao refletir acerca da síndrome do impostor, que era uma temática da qual eu não tinha conhecimento antes de adentrar esta aventura pelos mares da inserção profissional, me recordei de uma menção de Teles – 2020 à sua trajetória como professora enquanto ainda estava na graduação, que desejava adquirir experiência para ser aceita no mercado de trabalho:

[...] as cobranças me levaram a um período de certa depressão mesmo por não estar conseguindo, por passar mal... situações de eu passar mal mesmo em sala, de tudo rodando, de cair, de não conseguir me alimentar, pela carga horária e por tudo o que a gente tinha que fazer da faculdade (Teles – 2020).

O nosso corpo fala. O nosso corpo reage. O nosso corpo pensa. O nosso corpo sente. O nosso corpo *sentipensa*. Entramos em sala de aula por inteiro, como “*total professora*” (Alicia – 2020), e a sala de aula tem influência em nossa vida por inteiro também. O quão impostores/as somos? Temos produzido o suficiente? Somos máquinas ou docentes?

Questionamentos aparecem a todo instante, e ter respostas não é o mais importante. Nessas ondas agitadas, seguimos em companhia, agora o intuito é navegar pelos mares da burocracia.

2.4 É PRECISO UMA BÚSSOLA PARA NAVEGAR NAS ÁGUAS DA BUROCRACIA: “NÃO TINHA A MÍNIMA IDEIA DO QUE FAZER, NÃO TINHA!”

Antônio Nóvoa (2006) nos ajuda a refletir sobre o modelo burocrático que permeia as instituições escolares, o que fica evidente quando o estudioso argumenta que “Os modelos de organização dentro das escolas são muito débeis, muito burocráticos. E isso nos tem prejudicado muito” (Nóvoa, 2006, p. 13). Considero relevante dar continuidade à nossa viagem em sintonia com essa menção supracitada, pois a questão emergente é: como eles têm prejudicado? Sendo assim, nas conversas com os/as companheiros/as de pesquisa, conseguimos *sentipensar*, de certa forma, como isso tem acontecido.

Nesse contexto da inserção profissional, há águas agitadas que amedrontam os/as professores/as que estão ingressando na sala de aula, como a egressa expõe com uma entonação descontente: *“Aí eu concordo com o seguinte: eu escolhi minha profissão, escolhi dar aula porque eu gosto, escolhi dar essa disciplina porque eu gosto dela. Mas toda aquela parte burocrática...”* (Companheira de Pesquisa – 2018). É possível perceber que a Companheira de Pesquisa – 2018 apresenta a noção de gostar do que faz, mas que, em contrapartida, a área burocrática não é tão apaixonante assim, inclusive ela cita que *“[...] a parte de dar aula nesse mundo idealizado é maravilhosa, mas a parte de ter que lidar com todos esses problemas [entrar em sala de aula sem nenhum suporte], principalmente a parte burocrática, [é] horrível, dá pânico, dá pavor”* (Companheira de Pesquisa – 2018).

Imagino que as vivências que envolviam situações burocráticas tenham sido difíceis para a professora, pois ela faz relação com emoções intensas e ainda usa o termo “principalmente” direcionado à burocracia em meio às outras adversidades. Durante a conversa foi possível perceber uma indignação por conta da falta de ajuda tida nesse processo, em que, diante de muito trabalho e de sistemas como de lançamento de notas e planejamentos, ela revela que *“não tinha a mínima ideia do que fazer, não tinha!”* (Companheira de Pesquisa – 2018). Ela mencionou a sensação de se sentir perdida e que ficou um bom tempo pedindo ajuda sobre uma questão de um aplicativo, o qual havia a exigência do uso, e ninguém demonstrou interesse em auxiliá-la; no final ainda recebeu a culpa por causa de um problema que acabou surgindo relacionado às demandas dessa ferramenta.

Considero importante darmos uma pequena parada nesta viagem para refletirmos sobre um ponto importante desta paisagem: o que é burocracia? Na tentativa de obter uma resposta imediata, recorri ao Dicionário Online de Português (2023), que apresenta de início esse termo como um “Tipo de estrutura organizada que se compõe a partir de regras e procedimentos preestabelecidos”. Em seguida, por curiosidade, me direcionei à página virtual de sinônimos que compõem o dicionário online supracitado, e duas seções foram colocadas em evidência. A primeira se refere a “Trâmites administrativos”, tendo opções palavras como: processos, recursos e procedimentos. Já a segunda foi nomeada como “Excessos de trâmites administrativos”, fazendo relação com a papelada, por exemplo.

Diante disso, o que me chamou atenção foi a palavra “excesso”, pois o sinônimo fez referência não só a esses trâmites, mas à abundância deles. Refletindo sobre esse conceito, percebi que meu ponto de vista era direcionado a conceber diretamente a burocracia como algo negativo, trazendo uma noção de situações difíceis de serem resolvidas que obrigatoriamente precisam ser solucionadas para que um objetivo pudesse ser alcançado. Cecília Vescovi de

Aragão (1997, p. 107) argumenta, apoiada nos conceitos de Girglioli (1995, p. 124), que “[...] o termo burocracia já surgiu com uma forte conotação negativa, numa reação à centralização administrativa e ao absolutismo [...]”. A pesquisadora ainda confirma o que foi exposto no dicionário de sinônimos elencado anteriormente, que comumente a associação desse termo é feita entre abundância de papéis, normas rigorosas, formalismo em excesso, entre outros aspectos.

Cecília Vescovi de Aragão (1997) e José Henrique de Faria e Francis Kanashiro Meneghetti (2011) concordam que grandes contribuições acerca da burocracia foram refletidas por Max Weber, e eu acredito que essa influência tenha surgido devido ao estudioso ter tomado “[...] como objeto de estudo a burocracia” (Aragão, 1997, p. 108). Tendo isso em vista, para o estudioso Weber, “[...] a burocracia é um eficiente instrumento de poder. Esta concepção de burocracia enquanto poder e dominação vai fazer parte constitutiva, ainda que não exclusiva, das análises de Tragtenberg e Prestes Motta” (Faria; Meneghetti, 2011, p. 247).

Faria e Meneghetti (2011, p. 428) traçam algumas reflexões acerca das crenças de Maurício Tragtenberg e Prestes Motta no tocante à burocracia que são direcionadas a partir da perspectiva de Max Weber. Sendo assim, uma das considerações de Tragtenberg apresentada pelos autores é que esse conceito é “[...] um tipo de poder. Burocracia é igual à organização”. Além disso, “Tragtenberg tem ciência de que a burocracia estudada por Weber é um processo marcado por características determinadas por um período histórico em que o capitalismo é a forma econômica dominante”. Essa ideia me faz *sentipensar* na necessidade de produzir para que as demandas sejam alcançadas. Quanto mais se produz, melhor. Quanto mais serviço realizado, maior será o lucro gerado. Já que se refere à visão de Motta, os estudiosos elencam como uma das características desse conceito o ato de controlar.

Faria e Meneghetti (2011, p. 438) também evidenciam três pontos que observam entre Tragtenberg e Prestes Motta: a burocracia como organização, como poder e como controle: “Em cada um deles, a burocracia das organizações (privadas ou públicas) ou do Estado pode ser percebida como resultado de uma forma específica de organização da produção da vida dos sujeitos”.

Nessa esteira, tendo em vista essas noções de capitalismo, de poder, de controle e de organização, um texto de Maurício Tragtenberg (1985) me deixou reflexiva acerca do trabalho docente com vistas a esse controle preestabelecido, e o que mais me impactou foi o fato de a produção ser antiga em sua datação e ao mesmo tempo tão atual se olharmos para os tempos em que vivemos. Tragtenberg (1985) iguala o processo de trabalho do/a professor/a ao do/a proletário/a, considerando que aqueles/as que dominam objetivam a associação da educação ao

trabalho. A meu ver, essa ideia vai em direção à noção de que o/a docente vende sua força de trabalho, e, para que haja um resultado favorável, é preciso que tenha muita produtividade.

O pesquisador ainda argumenta que a todo tempo o/a aluno/a está sendo vigiado/a e também menciona que esta é uma prática de ensino: a vigilância. De antemão é mencionado que esse “ser olhado/a” é uma alternativa de controle e dominação. Tendo em vista que “O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla” (Tragtenberg, 1985, p. 69), suponho que esse ato de controlar e dominar não é tido apenas em direção aos/às alunos/as, como o autor salienta – na verdade, o esforço é para que esses termos não sejam colocados em prática nas realidades escolares –, mas há um controle e um certo domínio em relação aos/às docentes, que se configuram nas exigências que partem do topo dessa “cadeia hierárquica”. Assim, “Sendo considerado um método de controle social nas sociedades contemporâneas, a organização burocrática é entendida como meio de gestão e dominação” (Chaves; Mendes, 2019, p. 8).

Essa linha de pensamento me recorda da conversa com a companheira Alícia – 2020 sobre as burocracias e o sistema educacional. Diante de algumas insatisfações e revoltas, como ela nomeia, acerca desses cenários, a egressa compartilha o desejo até mesmo de fazer uma pesquisa de mestrado sobre como funciona a educação na prática. Ela também discute, no contexto de como ajudaria outros/as professores/as no seu processo de inserção profissional, sobre a inflexibilidade do sistema adotado pelas escolas públicas:

Quando eu entrei, eu achava que era um jeito, a gente não vê o por trás... eu ajudaria nesse sentido de como é realmente a realidade do sistema educacional, então não tem como você lutar contra o sistema. A gente revolta, a gente reclama, é conselho de classe, mas a reclamação é ali, local, a gente não consegue subir essa reclamação para a pessoa que pode mudar [...]. Eu percebi que infelizmente a gente tinha as reclamações, as revoltas, mas é meio que um pouco difícil levá-las para a pessoa que é capaz de resolver (Alícia – 2020).

Essa inquietação acerca de as reclamações não “subirem” dá abertura para a ideia de que existe alguém em cima que controla e domina, assim como vigia. Ressalto que não me é agradável usar esses dois termos relacionados a dominar e controlar, principalmente neste mar da educação, mas a minha sensação diante da burocracia em relação ao comentário da companheira é de que realmente há um sistema superior que comanda as ações a serem realizadas.

Vale ressaltar que não entendo a burocracia como desnecessária e unicamente prejudicial ao trabalho docente, pois concordo que esse cenário auxilia a organização das instituições de ensino. No entanto, como essa perspectiva burocrática tem se manifestado nas

escolas e influenciado no desenvolvimento do trabalho docente? Neste estudo, durante as conversas, as falas que se direcionavam à burocracia não eram acompanhadas de um olhar positivo, como podemos perceber.

Em uma pesquisa realizada por Eliseu Aires Chaves e Neio Lucio Soares Mendes (2019) em uma instituição particular de ensino profissionalizante da cidade de Anápolis, Goiás, sobre a burocracia escolar e os efeitos no trabalho docente, questionários foram respondidos por docentes acerca das atividades envolvidas com a burocracia. No geral, os pesquisadores consideraram que as respostas foram positivas em relação a esse quesito, mas me vi instigada a entender sobre as vivências daqueles/as que indicaram um olhar negativo, assim como positivo, pois no texto produzido a exposição era voltada ao quantitativo. Resolvi evidenciar aqui uma das respostas dos/as professores/as participantes, que apresenta que “A grande maioria dos professores reconhecem que as atividades pedagógicas são priorizadas pela burocracia, entendendo que esse movimento é necessário a organização e controle dos processos” (Chaves; Mendes, 2019, p. 18). No entanto, é possível perceber em gráfico que 40% discordam dessa primazia da burocracia, o que, na minha concepção, não significa que os/as que concordam são maioria, pois as opiniões estão divididas quase pela metade.

Isso me impulsiona a querer saber o porquê. Quais os olhares, as vivências, os *sentipensamentos* desses/as professores/as? Infelizmente, neste momento, não teremos acesso a essas informações. Outro ponto a pensarmos é que o contexto dessa pesquisa com o questionário respondido é de uma instituição privada. As burocracias nas escolas públicas e particulares são diferentes? Existe menos “vigilância” em uma e mais em outra? Os sistemas que precisam ser preenchidos são mais fáceis de manusear em uma e mais complexos na outra? Aqui nos deparamos com mais perguntas, as quais são águas para agitar outra embarcação, por isso aqui me contentarei com a inquietação permeada de reflexão.

Um ponto que considero estar atrelado à burocracia das instituições de ensino é o apoio docente. Entendo que não há como fugir das responsabilidades burocráticas, pois são necessárias em nível de organização. O que faz com que esse processo seja mais tranquilo para os/as envolvidos/as que estão nesse caminho de inserção profissional, entrando em uma nova instituição, talvez sem experiências anteriores, é o ato de serem auxiliados/as por quem já conhece esses mares que tanto amedronta docentes.

Tendo em vista que o apoio ao/à professor/a, principalmente no momento de inserção, é fundamental para a atuação docente, a fala de Santos – 2021 a seguir nos ajuda a reforçar essa ideia:

E aí é onde eu agradeço muito os profissionais que estavam comigo, coordenadoras... coordenadoras em especial que me ajudaram a entender o sistema burocrático [...], para poder organizar tudo isso e ser capaz de conseguir trabalhar. Porque tinha toda uma burocracia a ser organizada de que eu não fazia ideia de que seria tão densa.

Nesse processo de organização, a professora egressa explica que se sentiu “*extremamente ansiosa e nervosa. Irritada até. Porque, quando temos muita coisa para fazer, a gente começa a pensar em mil coisas, em como organizar [...]*”. Contudo, acredito ser uma fase de adaptação e aprendizado, como podemos perceber nesta fala: “[...] *e aí depois eu fui conseguindo me acalmar e me organizar melhor pra conseguir fazer o que eu precisava fazer*” (Santos – 2021). À vista disso, ela considera que, se não tivesse tido essa rede de apoio, poderia sair até mesmo traumatizada, e pode ser que não conseguisse mencionar tantas coisas positivas sobre seu início na profissão docente como conseguiu no momento da conversa.

Ao contrário dessa egressa, Alícia – 2020 foi entendendo a realidade da instituição no decorrer do cotidiano. A companheira aborda que teve de aprender sozinha as demandas exigidas pela escola, escolhendo o termo “aprender na tora” como referência, no sentido de ir se situando nos impulsos do dia a dia, o que fica evidente nesta fala durante nossa conversa:

[...] faz falta quando não tem uma pessoa para falar pelo menos o esquema da escola. Não alguém para falar como ser professor, mas para te situar no esquema da escola. Aí gera um vazio, um abandonozinho, assim. Você fala: “Nossa, ninguém para pegar e falar como que funciona”, então é ruim (Alícia – 2020).

Nesse contexto de ter de ir pegando o ritmo da escola sem a ajuda de ninguém, Alícia – 2020 comenta sobre o sistema de notas, em que, de acordo com a egressa, “*na escola pública, para você deixar um aluno com nota vermelha, é muito complicado, porque vem uma cobrança em cima da escola*” (Alícia – 2020). Uma das inquietações que *sentipensei* na vivência compartilhada pela companheira foi a de ter de atribuir nota a um/a aluno/a que não participa das aulas, não realiza o que é solicitado, assim como não demonstra interesse e, no conselho de classe, ter de dar a nota mínima para que ele/a passe. É nesse cenário que ela considera que se situou sozinha durante o processo, pois inicialmente a avaliação idealizada por ela era realizada de acordo com a nota “real”, “[...] *seja ele avaliado participação, seja por trabalho, seja no crescimento dele... o que for avaliado ali gerou a nota dele, era aquela nota. Aí veio o primeiro conselho de classe: ‘Tem que dar nota!’*” (Alícia – 2020).

Entendo que as provas realizadas não comprovam em sua completude os saberes daquele/a aluno/a, como questiona Maurício Tragtenberg (1985, p. 70): “O que prova a prova? Prova que o aluno sabe como fazê-la, não prova seu saber”, assim como a nota alcançada não

define quem é aquele/a estudante. No entanto, concordo com a perspectiva de Alícia – 2020 quando menciona que, ainda que a nota não meça o desenvolvimento daquela pessoa, é o que temos nas escolas como meio avaliativo. Além disso, um dos sentimentos que a egressa direciona a esse contexto é de insatisfação e revolta, pois é possível que a mesma nota seja atribuída a um/a aluno/a que se esforçou o ano todo e a outro/a que ganhou a “nota de graça”, como ela menciona.

Essas reflexões me recordaram de uma colocação da Companheira de Pesquisa – 2018 quando dialoga acerca da culpa colocada sobre o/a professor/a:

[...] se um aluno tirasse uma nota vermelha, você era culpado por essa nota vermelha. Você! [tom enfático], não o aluno que não estava prestando atenção. Não porque o aluno estava passando por dificuldades. Para eles não interessava, queriam saber de números, números e números.

Peguei-me pensando se essa pressão por obter resultados sempre positivos e disfarçar os que podem ser considerados negativos é parte da burocracia desse sistema organizacional das instituições, nos casos anteriores das públicas. Contudo, o/a professor/a da rede privada também tem suas dificuldades em relação ao que eu ousou chamar de “prestação de contas”. Digo isso diante da fala de Joss – 2019 sobre a percepção de alguns pais e mães:

De achar assim: “Ah, eu estou pagando, então você tem que fazer ali o que eu estou pagando para você fazer”. E não é assim. [...] A gente sabe que não é assim que funciona, você precisa estudar, tem que ter uma dedicação ali, e, além dessa dedicação, tem muitas questões internas que não foram resolvidas de muitos alunos, entendeu? (Joss – 2019).

Diante disso, podemos perceber que não há um olhar apenas da coordenação das instituições privadas, mas os pais e as mães que pagam certa mensalidade também fazem suas exigências. Obviamente não desconsidero que deve haver a presença das pessoas responsáveis pelos/as alunos/as, pelo contrário, acredito ser primordial. No entanto, é preciso que haja a consciência de que o ensino de línguas, que é o cerne desta pesquisa, não depende exclusivamente do/a docente, mas também da gestão, dos/as alunos/as e, sem dúvida, da família.

Tenho em vista que esse apoio geral auxilia no andamento desse processo de ensino e aprendizagem, mas, quando os pais e as mães pensam que são os/as “chefes” dos/as professores/as, porque “[...] na escola particular você trabalha para o dono, para o coordenador e para os pais, e de vez em quando alguns alunos acham que você trabalha para eles também” (Giselle Oliveira – 2019), pode ser que haja um desgaste nas relações, que

deveriam ser colaborativas. Esse *sentipensamento* surgiu por meio da fala de Giselle Oliveira – 2019 quando mencionou uma vivência que resultou até mesmo em um pedido de demissão, pois a docente havia solicitado que um aluno se retirasse da sua aula por conta de indisciplina:

[...] na coordenação você é errada, você tem que pedir desculpa para a mãe. Eu já pedi demissão para não pedir desculpa para a mãe por causa de um aluno extremamente problemático com todo mundo, essa mãe me humilhou de uma maneira! Ela falou: “Você trabalha para mim, eu pago o seu salário, você não pode tirar o meu filho de dentro da sua sala porque você que implicou com o meu filho” (Giselle Oliveira – 2019).

Diante desse fato, me salta aos olhos, mais uma vez, o que muitas vezes foi mencionado pelos/as companheiros/as de pesquisa: a falta de apoio, o desamparo e o abandono. Esses sentimentos podem surgir em diversas ocasiões, como quando o/a docente não recebe ajuda para lidar com o sistema de organização da escola, quando a gestão se coloca contra o/a professor/a, sem ao menos demonstrar interesse em escutá-lo/a, assim como simplesmente por ter pouca experiência em sala de aula diante daqueles que estão há anos na profissão.

O vazio e o abandono caminham lado a lado. Mas e o apoio do/a egresso/a pode ser notado?

2.5 É PRECISO AJUDA PARA REMAR: O APOIO AOS/ÀS PROFESSORES/AS NA ESCOLA

Falta de apoio, desamparo e abandono. Esses são termos mencionados anteriormente neste texto, os quais foram reforçados nas conversas com os/as egressos/as e cabem em uma seção deste mar reflexivo. A meu ver, são conceitos sinônimos, mas que possuem influências distintas que se entrelaçam. Por exemplo, um/a professor/a que percebe que os/as colegas de trabalho, em específico a gestão escolar, não o/a apoiam pode acabar se sentindo desamparado/a, assim como abandonado/a, e vice-versa.

Evidentemente, o diálogo no interior da escola é fundamental para que todos/as se sintam inseridos/as e, conseqüentemente, incluídos/as. Perceber como os/as colaboradores/as já imersos/as na instituição a percebem é muito importante, pois, certamente, eles/as já conhecem o “*esquema da escola*”, como nomeado por Alícia – 2020. Essa realidade apresentada nos leva a dialogar com Antônio Nóvoa (2006) quando associa os/as jovens professores/as nas escolas com as crianças na humanidade, no sentido de que, levando em conta a maneira como as crianças são cuidadas pela sociedade, é possível perceber o quão humana é

essa sociedade. Tendo isso em mente, as palavras do autor se direcionam ao seguinte questionamento:

Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco. É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores. É um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores. Se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente (Nóvoa, 2006, p. 14).

É um problema de todos/as, o que deixa evidente a importância da ação de remarmos juntos/as nesse mar. O apoio, por exemplo, pode auxiliar na superação de desafios, como argumentam Andreia Dias Pires Ferreira, Ana Maria Gimenes Correa Calil, Joseane Amâncio Pinto e Mariana Aranha de Souza (2017); além disso, ainda segundo as estudosas, favorece para que a experiência seja mais tranquila na inserção profissional. Em oposição a essa perspectiva estão a cobrança e a crítica advindas da equipe, como Samuel – 2020 menciona: “[...] eu achava que todo mundo iria me acolher muito bem ali, só que não foi isso que aconteceu. Eu não fui nada acolhido por nenhum dos professores lá, e era só cobrança, cobrança, cobrança e crítica, crítica, crítica” (Samuel – 2020).

O companheiro poderia ter utilizado cada palavra apenas uma vez, mas sua escolha enunciativa se pautou em uma repetição tripla. Por quê? Creio que seja para expressar a intensidade do momento vivido, o qual imagino que não tenha sido fácil para seu processo de inserção. Essa rota fica ainda mais complicada sem “braços para remar em conjunto”, perspectiva essa que é manifestada sob o olhar de Andreia Dias Pires Ferreira *et al.* (2017, p. 435) no estudo delas, no sentido de que “Para os professores, o apoio dos colegas surge como um ponto positivo, pois torna-se evidente que essas trocas de experiências são de suma importância na construção da identidade do professor e na aquisição dos saberes da prática”.

Pensando nesse viés, entendo como necessária a realidade de um momento de partilha e acolhimento com os/as professores/as considerados/as iniciantes, e não somente com eles/as. Ana Paula – 2017 menciona em sua fala sobre um espaço com tais características, a qual nomeia de *Café com Lágrimas*. Enquanto conversávamos sobre o contexto de como ajudar os/as docentes que estão entrando na carreira, a egressa discorreu sobre uma experiência – que ela

considerou como recente à época desta pesquisa – que consistia em lidar no cotidiano com uma professora que havia acabado de se formar:

*Embora nossas formações sejam muito diferentes [...], acho que a gente pode se acolher. Sempre brinco: “Se quiser, você pode vir aqui pra a gente se abraçar e chorar”. Sempre falo do **café com lágrimas**, marco com as colegas professoras para a gente desabafar, para a gente conversar um pouquinho. E eu as percebo sempre muito preocupadas com o planejamento: “Eu não consegui fazer meu planejamento” [imitando a professora], aí eu: “Nossa, eu era assim, poxa, eu tinha essa preocupação... uma aflição em seguir tudo tão à risca, planejamento...”, e se frustra no final por não ter seguido, de não ter cumprido aquilo. Mas, então, eu sempre lembro, e seria algo que eu diria pra mim, né, que, se eu pudesse ter um diálogo com a [nome da egressa] de anos atrás [...] dentro da faculdade de Letras, eu diria que existe um mundo real dentro do que a gente planeja. Há o real e o possível. Então às vezes é a possibilidade do que é possível, o cotidiano é que vai nos conduzir, e que a gente é que tem que estar muito mais atento a essas minúcias, não se cobrando tanto, mas muito mais atento aos processos, com muito mais leveza, porque a gente se cobra tanto. Nós mulheres, professoras, nos enchemos com tantos problemas, preocupações, que às vezes a gente acaba perdendo esse olhar para o processo, por via da nossa formação, da formação das pessoas que estão sendo orientadas por nós. Então não perder esse movimento todo que acontece em nosso redor de vista, que ele vai nos dar alguns caminhos, assim, preciosos, até para o nosso planejamento mesmo (Ana Paula – 2017, grifo meu).*

Essa fala de Ana Paula – 2017 carrega consigo muitas reflexões, como, por exemplo, a questão da profissão relacionada ao gênero e, para além disso, as preocupações que permeiam esse meio, como tantos outros. Essa perspectiva nos encaminha para novos questionamentos e *sentipensamentos*, uma vez que os homens também possuem suas preocupações que podem ocasionar a perda desse olhar para o processo, assim como as mulheres, mas quais as dimensões daquilo que gera tais preocupações e até que ponto podem ter influência? Ademais, suponho que, sob um olhar ainda mais afunilado, cada pessoa, sendo homem ou mulher, lida com esse processo de maneira singular. Enfim, esses questionamentos são águas para uma nova embarcação, pois é extensa em possibilidade de reflexão.

Além disso, essa contribuição da egressa nos recorda da cobrança externa mencionada por Samuel – 2020; no entanto, nesse fragmento os olhares são voltados para a autocobrança. Idealizamos, muitas vezes, a realização de tudo o que nos é apresentado, e não somente isso, mas ainda cumprir todas as atividades ao mesmo tempo. Contudo, o possível é o que temos em mãos. Esse é o nosso remo. Fazer o possível dando o nosso melhor, o que não significa fazer malfeito ou pela metade. Quando, então, a preocupação começa a fazer a embarcação naufragar, é hora do “*café com lágrimas*” para as forças reanimar. Diante dessa rima inesperada, retomo o que Nóvoa (2006) nos questionou anteriormente acerca de como estamos cuidando dos/as jovens professores/as. Acredito que teríamos uma resposta viável diante de tal pergunta se a idealização do “*café com lágrimas*” estivesse presente entre os/as colegas de trabalho nas

escolas. Nesse ambiente estão o “acolhimento”, que se contrapõe à falta de apoio; o “encontro”, que é contrário ao abandono, e o “amparo”, que contradiz o desamparo.

O objetivo aqui não é fazer uma análise quantitativa de quantos/as/quais companheiros/as tiveram apoio ou não, ainda que seja relevante ter essa perspectiva elencada, mas o cerne desejado se volta às relações das/entre as vivências manifestadas nas conversas que tiveram esse apoio, ou a falta dele. Nas conversas com os/as egressos/as, ficou evidente a importância do auxílio do grupo docente da instituição, assim como da gestão, na práxis escolar, que é repleta de emoções. Ms. S. – 2017, por exemplo, comenta que teria sido muito difícil se não tivesse a ajuda que teve no início da sua carreira, assim como Teacher Lavínia – 2019, que demonstrou que a equipe foi muito paciente, a ponto de um coordenador até mesmo fazer seus planos de aula até que ela conseguisse se acostumar com o ritmo da instituição. No entanto, Samuel – 2020 relata um acontecimento que, a meu ver, proporcionou diversas ondas agitadas desse mar de emoções, que são contrárias à paciência vivenciada pela Teacher Lavínia – 2019:

Lá aconteceu um episódio que... assim: toda segunda-feira os alunos fazem um simulado, e esse simulado a cada semana é realizado por área de conhecimento. Quando é o simulado de Linguagem, eu tenho que formatar a prova todinha, o simulado de 60 questões. Às vezes os professores demoram para mandar para mim essas questões, e acaba me atrapalhando a entregar essa prova para impressão. [...] O que acontece é que eu formato essa prova, a mando para a coordenadora pedagógica, a coordenadora pedagógica manda para a impressão. [...] Eu mandei esse simulado para a coordenadora pedagógica e eu acho que ela foi fazer alguma coisa lá que acabou convertendo o documento. Eu tinha mandado em PDF, e ela abriu em Word. No que ela abriu o documento em Word e mandou para outro computador, o documento desformatou todinho. Quando chegou na impressão... [...], a mulher da impressão não veio falar comigo para falar assim: “Olha, a prova desformatou, você vai ter que refazer”. Ela foi contar para a diretora que eu tinha mandado uma [prova] desformatada. Nossa, eu acordei nesse dia... nesse dia eu estava malhando 5h da manhã nessa época. Eu acordei 5h da manhã para ir malhar com um texto enorme da minha diretora brigando comigo, falando um monte de coisa para mim [ela perguntou]: “Por que que eu não estava formatando as provas? Por que eu não estava trabalhando direito?” [...] Tipo, acabou comigo. Até eu explicar e mostrar para ela que o erro não foi meu, gente, Nossa Senhora, eu engoli sapo demais. E, assim, eu sinto que às vezes existe uma certa tolerância aos erros dos outros em relação aos meus devido à minha personalidade, devido à minha sexualidade, eu literalmente sinto e percebo isso, e isso é bem nítido e escancarado lá, de tirar aula de mim e dar pra outro professor porque é uma turma exemplar e tem que ter um professor que tem mais o perfil da turma do que eu. Esse tipo de coisa eu já escutei lá (Samuel – 2020).

Diante disso, o egresso mencionou, ao falarmos sobre como é relevante refletir acerca do corpo em sala de aula, que “[...] machuca em lugares que você nem imaginou que poderia machucar, às vezes desperta gatilhos [...]” (Samuel – 2020), cabendo ressaltar que ele já estudou nessa instituição e sofreu *bullying* na época como aluno. Essa fala me recorda dos posicionamentos de Rosane Rocha Pessoa e Marco Túlio Urzêda-Freitas (2015, p. 139) ao se

referirem ao viés de sofrimento causado pela língua, compreendendo que “[...] as ofensas performadas pela língua, sobretudo as de cunho discriminatório, (re)produzem efeitos nocivos a quem são endereçadas, efeitos esses que repercutem tanto na esfera pessoal do sujeito quanto na realidade social mais ampla do contexto em que ele está situado”.

Esse contexto compartilhado pelo companheiro acerca das provas nos convida a refletir sobre alguns sentidos. De antemão, a expressão “engolir sapo” me chamou atenção. Provavelmente, você, querido/a leitor/a, já escutou essa expressão em algum momento de sua vida, assim como eu. Ainda assim, com a curiosidade aguçada, lancei tais palavras em uma pesquisa rápida na internet, e a primeira descrição aparente, de uma página virtual nomeada *Makro System*, foi esta:

De acordo com o dicionário popular, aquele que mais falamos em nosso dia-a-dia, o termo “engolir sapo” nada mais é do que ter que ouvir calado algumas agressões ou argumentações sem noção de suas consequências. Em geral, possui-se a declarada intenção de agredir aquele que está ouvindo (Seabra, 2020).

Essa citação me surpreendeu devido à utilização da perspectiva de agressão, pois é algo ainda mais intenso do que eu imaginava. Minha ideia inicial no que tange a tal expressão era apenas direcionada a escutar sem dizer nada, no entanto é possível perceber que a falta de oportunidade de falar também nos fere de alguma forma. De acordo com Míriam Rodrigues e Maria Luisa Mendes Teixeira (2007), “engolir sapos” pode ocasionar consequências negativas, podendo influenciar na qualidade do trabalho e na produtividade de quem sofre com tal situação, levando até mesmo a um pedido de demissão.

As autoras ainda questionam o porquê de a vítima, como elas nomeiam, “engolir sapo”, e a resposta está pautada no

Medo de perder o emprego, necessidade de trabalhar e preocupação com o futuro [...] que podem ser exemplificados pelas seguintes menções: “Para poder pagar as contas no final do mês temos que engolir alguns sapos”, “Deixar de pensar em si próprio para pensar em garantir o emprego” (Rodrigues; Teixeira, 2007, p. 18).

Em sintonia com as menções realizadas pelas autoras, está a realidade vivenciada por Samuel – 2020, que, diante do cenário supracitado, escolhe o sentimento de insegurança para definir a situação:

[...] é a maior sensação, assim, que eu lido lá todos os dias, porque a gente lida com a sensação de que vai ser mandado embora a qualquer momento, que você está fazendo errado, que você deveria estar fazendo muito mais coisas do que realmente

faz. Mesmo trabalhando os três turnos, dando o seu máximo, parece que nada está bom, pelo menos para mim, no meu ponto de vista, o que eu sinto (Samuel – 2020).

Há outro aspecto presente na fala do companheiro que é relevante ressaltar: a perspectiva de gênero e sexualidade. Ana Paula – 2017 já dialogou conosco neste porto, contribuindo com características de gênero, mas nesse caso existe uma outra perspectiva. Para Samuel – 2020, sua sexualidade desviante da normatizada socialmente repercute na maneira como sua performance docente é vista pelos pares na escola. Sendo assim, os desafios da inserção profissional não dependem somente do currículo, da (pouca) experiência ou, até mesmo, da usual jovialidade dos/as que iniciam no âmbito escolar? Pelo jeito, não somente. Contudo, essas características de sexualidade e personalidade – como, por exemplo, pelo fato de o egresso se considerar uma pessoa espontânea, comunicativa e com tatuagens – estão somente na inserção? Acredito que não, visto que os preconceitos, infelizmente, ainda inflamam as salas de aula.

Quem define quem é o/a professor/a mais adequado/a para determinada turma? Ou melhor, quem determina as características do/a profissional que deve ou não entrar em turmas específicas sem ao menos conhecer o trabalho dessa pessoa? Quem valida o perfil do/a professor/a? Quais são as características dessa turma? Não tenho argumentos para tais questionamentos, mas tenho a possibilidade de parar nossa viagem em mais uma paisagem com mais “sapos que foram engolidos”.

Uma rima como ponte para a próxima conversa me parece um desafio devido ao que a atravessa. Em um percurso agitado da práxis docente, está o/a professor/a que pode falar, e ser, só o que lhe consentem.

2.6 ENTRE A HUMILHAÇÃO E A DEMISSÃO: REDEMOINHOS NO MAR DA INSERÇÃO PROFISSIONAL

Após os encontros abraçantes, quando iniciei a escrita desta viagem pelo mar da inserção profissional, tendo em vista as emoções e (des)identificações docentes, tentava visualizar formas de compartilhar uma vivência relatada por Samuel – 2020. Porém, não conseguia encontrar nenhum lugar no meu “mapa do tesouro”, ou seja, na construção dos tópicos desta dissertação. No entanto, naturalmente, no fluir da escrita, esse lugar foi avistado. Acredito que a construção dos saberes que unem a razão e a emoção tenha ganhado ainda mais sentido para mim quando percebi esse movimento vivo, o qual, por exemplo, foi manifestado em lágrimas na conversa com Vivian – 2021 no momento em que a egressa partilhou uma

realidade vivida com uma aluna que teve uma crise de pânico em sala de aula, ocasião em que a companheira de pesquisa conseguiu ajudá-la, sendo que a docente considera esse momento emocionante em sua jornada, assim como na voz embargada de Samuel – 2020 ao mencionar o contexto que será expresso neste momento.

O assunto se referia às emoções que surgiram na sala de aula de forma inesperada, no que se refere à relação professor/a/aluno/a, sendo preciso lidar com esse cenário não planejado. Samuel – 2020 imediatamente considerou que já havia passado por situações nesse contexto e, antes de comentar sobre sua vivência, se mostrou preocupado em parecer estar falando mal, como podemos perceber nesta fala: “[...] parece que estou aqui falando mal, né? Mas é literalmente o que eu sinto, o que eu passo. Eu acho que o pior caso, de longe o mais gritante, foi logo no começo de quando eu entrei lá no meu trabalho”.

Quando o companheiro une a perspectiva de “estar falando mal” com “é literalmente o que eu sinto”, me parece expressar que de alguma forma os/as professores/as têm dificuldade de falar sobre o que se *sentipensa* na escola pelo fato de parecerem estar indo contra o sistema. E que sistema é esse? Acredito ser o de não poder sentir, só pensar – quiçá – e executar.

Voltando à fala de Samuel – 2020, ele explica que o contexto de sua vivência se referiu a uma aula de redação em uma turma da 3^o série do Ensino Médio em que a proposta apresentada tinha como temática “Caminhos para o combate à homofobia no Brasil”.

Foi tipo assim: dei uma aula de redação para os meninos, foram três aulas, foi super maravilhoso e tals, os meninos gostaram bastante. E aí cheguei com a proposta, e a turma inteira [tom enfático] se recusou a fazer a redação: “A gente não quer fazer esse tema”. Aí eu falei: “Por quê?” Então uma menina veio falar de valores, uma aluna lá da escola. Minha cara foi no chão, fiquei sem reação. Aí eu falei: “Nossa, mas isso daí é homofobia o que vocês estão fazendo!” E, tá, né, “Ninguém quer fazer, então não façam” [comentário do companheiro para a turma], recolhi o texto, o sino tocou, e fui embora (Samuel – 2020).

Diante desse fato, a postura do egresso me chamou atenção, pois ele não obrigou os/as alunos/as a realizarem a produção textual. O/A docente planeja a sua aula no intuito de a atividade proposta ser dialogada em sala de aula, sabendo que os rumos pressupostos podem mudar. Essa ação me transmitiu a impressão de que Samuel – 2020 não é aquele professor que não escuta o que a turma tem a dizer, ainda que seja um comentário equivocados. Ele poderia, talvez, ter dito o que comumente se ouve em salas de aula: “Vale nota! Se vocês não fizerem, vão ficar com zero!” No entanto, sua atitude foi contrária a isso. Em contrapartida, esse também seria um momento oportuno de problematizar a temática e proporcionar um evento crítico na aula. Nessa perspectiva, Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato (2022, p. 127) argumenta

que “Trabalhar com assuntos polêmicos e/ou discussões desses temas não compõe momentos críticos, mas a consequência dessas atividades pode se tornar um momento crítico”, isto é, “[...] não basta tematizar as aulas na tentativa de torná-las críticas, mas os momentos críticos surgem do que flui em diálogo no contexto.” (Curado; Do Ó; Silvestre, 2024, p.20)

A quais valores aquela aluna estava se referindo? O que aquela turma considerava como homofobia? De onde vieram essas pessoas? Com quem convivem? Por que se recusaram a escrever sobre tal temática? A homofobia estava ali disfarçada na justificativa de valores? Muitas questões foram surgindo, e adiante o companheiro complementa essa vivência com uma situação ocorrida um tempo depois:

Passou um tempo, e a diretora me chamou na sala dela. Tinha um monte de aluno lá para falar de mim, falar mal de mim. Segundo eles, eu estava acusando-os de serem criminosos porque [segundo os/as estudantes] eles não são homofóbicos, porque homofobia é crime... Porque eu passei um tema de redação que não condiz com a realidade deles, porque eles são pessoas cristãs, porque eles não queriam escrever sobre esse assunto. Não... assim... acabaram comigo (Samuel – 2020).

Esse argumento usado para justificar a postura da turma do 3º ano do Ensino Médio me inquieta, pois eles/as associam a homofobia ao Cristianismo. Tendo em vista que neste texto eu escrevo sem deixar de ser quem sou, não há como esconder que sou cristã, e nem desejo fazer isso. Sendo assim, não concordo com essa ideia de não escrever sobre determinado assunto justificando sua postura religiosa, a impressão que me atravessa diante disso é, na verdade, o receio daqueles/as alunos/as em se posicionarem face ao assunto.

Daniel Borrillo (2015, p. 15) inicia sua escrita afirmando que “A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais”. Sendo assim, uma pessoa hostil é aquela que é agressiva, constrói inimizade e, de certa forma, até age com uma perspectiva ameaçadora. Em contrapartida, as pessoas cristãs são as que seguem o Cristianismo, as quais se identificam com os ensinamentos de Jesus Cristo, o homem que afirma que o amor é o maior dos mandamentos (Mateus, 22). Nesse contexto, acredito que o respeito deve ser disseminado entre todas as pessoas, sem exceção. A violência não deve ser aceita em nenhuma circunstância, independentemente de quem seja. Pode ser que as pessoas tenham opiniões diferentes, mas isso não significa que têm o direito de agirem com hostilidade.

Nesse sentido, o egresso passou por uma situação constrangedora que pareceu tê-lo abalado:

Nesse mesmo dia a diretora mandou eu ir na sala e pedir desculpa para a turma inteira pela proposta de redação que eu passei e por eu ter chamado os alunos de

homofóbicos. Acho que esse foi o dia que mais me senti um lixo, sabe? Um lixo, lixo mesmo. E eu ter que voltar no outro dia lá para a sala fingindo que nada aconteceu... porque eu tive que passar por cima de tudo isso, eu engoli seco tudo isso, e ignorar toda a situação. Por parte dos alunos esse foi o único episódio chato que aconteceu, acho que nunca mais, nunca aconteceu nada parecido, graças a Deus. Eu nunca mais quero passar por uma experiência dessa, acho que essa foi a pior experiência que eu tive e acredito que vai ser difícil alguma coisa superar isso. Assim, se eu pudesse voltar atrás, eu simplesmente teria falado para evitar conflito: “Não... não quer, não quer, okay então. Então não vamos fazer!” Porque só o fato de eu ter [...] chamado de [incompreensível] homofóbicos por não quererem escrever sobre aquele assunto gerou, tipo, um... dei um tiro no meu próprio pé, por assim dizer. Foi uma reação, eu deveria ter pensado dois segundos a mais depois de ter falado aquilo, eu teria evitado uma super humilhação. Sim [...], eu passei por isso, sofri assédio moral e homofobia dentro da escola [fala com os olhos marejando] (Samuel – 2020).

Não é o intuito nesse mar indicar o que deveria ser feito diante dessa situação, mas considero oportuno *sentipensar* sobre a ideia de “evitar conflito” aparente na fala do companheiro. De fato, não é fácil mediar assuntos que fomentam opiniões diversificadas, mas é relevante refletir sobre a formação crítica que dissenso pode gerar. Lynn Menezes de Souza (2011) considera, no contexto do Letramento Crítico pensado no conflito e na produção de significação, que

Esse enfoque crítico nas condições complexas de produção de significação de ambos os lados pode ajudar a entender a complexidade do conflito em questão e a impossibilidade de eliminar as diferenças - e portanto os conflitos - de ambos os lados. A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto de produção de significação, mas em também *se ouvir escutando o outro*. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso ‘eu’; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação que não sejam nem o confronto direto e nem a busca da eliminação harmoniosa das diferenças. (Menezes de Souza, 2011, p. 5)

Sendo assim, o conflito pode ajudar a construir perspectivas novas, sem que exista uma imposição de saberes, mas, sim, um olhar de busque encontrar caminhos de interação e de novas reflexões, o que é diferente de buscar semelhanças entre pontos de vista.

Diante que me surpreende é o sentimento de culpa que o egresso demonstra. Ao invés de ele colocar em evidência a situação de ser incompreendido pela diretora, demonstrando a falta de apoio nesse percurso docente, o companheiro se remete à ideia de que a solução seria ele não ter falado o que falou. Além disso, Samuel – 2020 comenta durante a conversa que supõe que a atitude de ficar do “lado dos/as alunos/as” tenha sido influenciada por critérios religiosos, o que reafirmo que não acredito que seja um argumento pertinente diante desse cenário – não que haja alguma justificativa viável para a prática de quaisquer preconceitos.

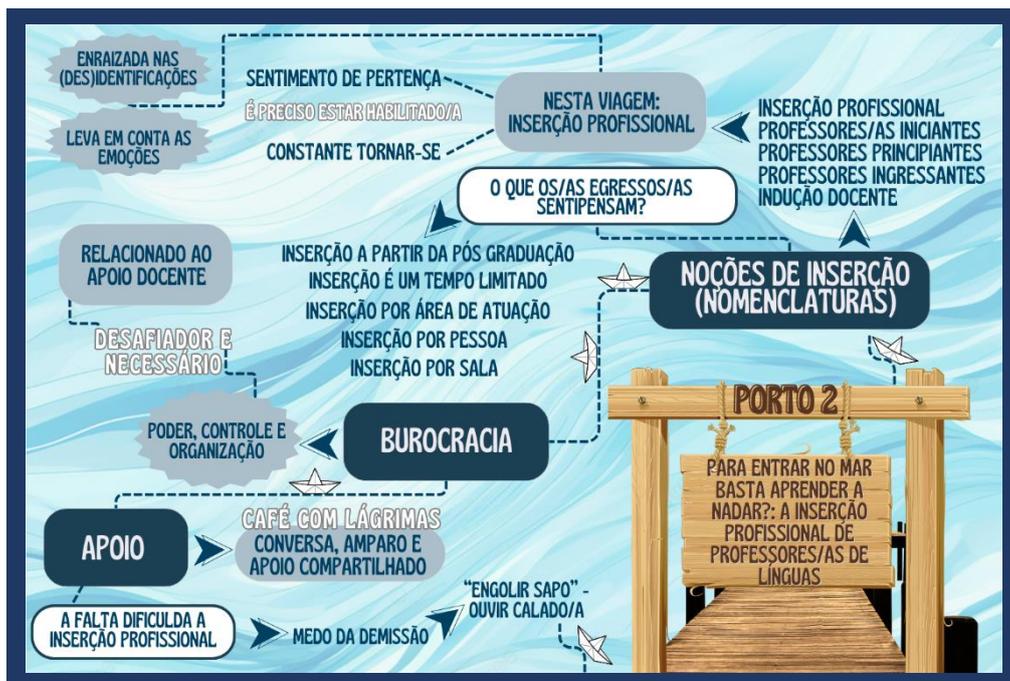
[...] foi muito constrangedor [pausa] para mim, né? Para eles acho que ficaram satisfeitos, acho que se sentiram poderosos ali sobre mim. Acho que esse foi o sentimento que eles tiveram de a diretora ter ficado contra mim. A diretora nem tentou olhar o macro, o que estava acontecendo ali, [ou] estudou a redação, que é um problema social. Eles tinham que entender que a homofobia é um problema social e que eles realmente foram homofóbicos (Samuel – 2020).

Muito se fala que na sala de aula o/a professor/a não deve estar no papel de dominador/a, em que apenas a voz dele/a tem vez. Contudo, essa perspectiva invertida também não convém para o bom andamento das aulas, pois, assim, o/a docente é colocado/a em um lugar em que nem a turma nem o/a mediador/a devem estar, isto é, indo em direção contrária à idealização do ato de horizontalizar as relações. No entanto, Samuel – 2020 percebeu que seus/suas alunos/as haviam se sentido em um lugar de poder, visto que, hierarquicamente, a autoridade da escola fez com que a voz dessa turma ecoasse diante do fato ocorrido. O que restou disso tudo para o companheiro foi o sentimento de lixo, humilhação e culpa. Não obstante, o docente ainda menciona que muitas vezes prefere não tocar em alguns assuntos em suas aulas devido a haver a possibilidade de chegar à direção da instituição de forma descontextualizada, e o desfecho acabar sendo a demissão.

Por sinal, a demissão aparenta ser um dos medos de Samuel – 2020 em sua trajetória docente, talvez pelo fato de “estar começando agora” e por ser novo em idade se comparado aos/às demais da pesquisa, ou mesmo por perceber os turbilhões que precisa enfrentar pelo corpo desviante em que habita. No entanto, há mais fatores envolvidos nesse processo: por vezes, quando o/a docente percebe estar em qualquer situação em que as emoções “saltam da caixa”, sente que é preciso guardá-las novamente, pois *sentir* parece ser uma ofensa para a instituição.

Para *sentipensarmos* sobre esse assunto, é viável um novo porto adentrar. Vamos lá?

Mapa 2: Recordando o percurso do Porto 2



Fonte: Porto 2 desta pesquisa

PORTO 3: EMOÇÕES SÃO COMO ONDAS DO MAR: ENTRE ALTOS E BAIXOS DA DOCÊNCIA

[...] basicamente é essa a minha experiência profissional até então, cheia de altos e baixos, vai e vem, contrata e descontrata (Professor Leonardo – 2018).

Assim, eu sempre brinco que são picos. Não é linear, não existe linearidade, e até defendo para tentar me motivar, falo que a linha reta é a linha da morte. Não acredito em linearidade, é o meu mantra: (?) “Vai em frente, a linha reta é a linha da morte”. São picos, altos e baixos. Então, [...] assim: medo, insegurança, alegria, coragem... (Ana Paula – 2017).

Neste porto o objetivo é *sentipensar* sobre as emoções na docência, mais especificamente a inserção profissional de professores/as de línguas. O/A docente é um corpo em sala de aula, e esse corpo é transpassado por emoções. Ainda que as emoções entre as pessoas possam parecer iguais, na verdade são diferentes, na medida em que cada um/a tem sua história, sua leitura de mundo e sua leitura de si.

Diante das falas do companheiro e da companheira na epígrafe, podemos perceber que a docência é um caminho em movimento, o que nos leva a refletir também sobre a não linearidade da inserção, em que não vejo possibilidade de dissociar ambas as realidades, isto é, a inserção profissional e a atuação docente. Se olharmos sob uma perspectiva metafórica, podemos comparar esse contexto com as ondas do mar, que não se movem de forma única: umas são mais altas, outras são mais baixas, assim como há as que são tão brandas que parecem nem existir, mas estão ali. Nesse sentido, o mover das águas auxilia no navegar do barco na imensidão azul, favorecendo o deslocamento dele. O contrário acontece se imaginarmos o mar sem esses altos e baixos, pois, assim, a embarcação não se desloca do lugar a não ser que haja um impulso agitando, então, as águas.

O mar não é linear, assim como a profissão docente e a inserção profissional. As ondas aqui são comparadas às emoções, que Ana Paula – 2017, no processo de inserção profissional, considera com uma perspectiva de movimento, isto é, de vida, adversa à linha da morte. Nessa mesma esteira, Professor Leonardo – 2018 comenta sobre sua vivência na docência, considerando-a como um processo de idas e vindas. Meu ponto de vista navega em sintonia com essas perspectivas, visto que acredito que, se houvesse uma total brandura na práxis docente envolvendo a inserção e até mesmo as (des)identificações docentes, o sentido diário de entrar em sala de aula não seria o mesmo. Isto é, o/a professor/a e os/as alunos/as estariam caminhando na “linha da morte”, sem novos desafios, sem novos aprendizados e sem abertura para o diálogo. Seria, nesse contexto, apenas a transferência de conteúdos, sem emoção, sem a

realidade, sem a vida. Essa ótica me recorda da obra *Medo e ousadia* quando Paulo Freire e Ira Shor (2013, p. 146) comentam que

[...] os alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula.

Ou seja, não há nada além do que deve ser apreendido no “recipiente”, que é o/a aluno/a. Todavia, entendo que o companheiro e a companheira se referem ao que sentiram na inserção profissional, em que não há apenas uma emoção, mas sim várias, como “[...] *medo, insegurança, alegria, coragem*” (Ana Paula – 2017). Além disso, associa-se a linha não linear ao fato de estar empregado e logo em seguida poder não estar mais, no caso do contrato, para depois ser contratado novamente, como relatou o Professor Leonardo – 2018. No entanto, essa percepção das “ondas” me lembra da cultura do silêncio apresentada por Paulo Freire e Ira Shor (2013), em que há um cenário de rigidez, no sentido de estar imóvel na sala de aula, me trazendo essa sensação de ausência de emoções, o que considero estar diretamente ligado à ausência de vida, isto é, à linha da morte.

Levando em conta a vitalidade das emoções, neste ponto tenho o intuito de ressaltá-las na atuação docente, considerando o processo de inserção profissional. Para isso, a viagem passará por três cenários, a saber: o primeiro se refere à noção acerca das emoções, conforme adotado neste estudo; a segunda concerne a que emoções fluem na atuação docente dos/as egressos/as do curso de Letras Português Inglês e como elas os/as atravessam e, por fim, as (des)identificações com a profissão docente que emergem de nossas conversas.

Prepare-se para as paradas que agora iremos fazer! A razão e a emoção estão sempre unidas na construção do saber.

3.1 AS ONDAS DA RAZÃO E DA EMOÇÃO

Como visto na rima de passagem para este momento de reflexão, razão e emoção estão unidas na construção do saber. Dito isso, não acredito haver uma separação entre tais concepções. Nesta pesquisa considero as ondas da razão e da emoção em um só movimento. Sendo assim, concebo a ideia de emoções em concordância com o pensamento de Hélio Frank de Oliveira (2017, p. 69), que entende “[...] as emoções, em sentido amplo, como sensações agradáveis e desagradáveis que marcam o corpo, portanto, vinculadas à capacidade de sentir,

apreciar tudo o que apresenta valor estético ou moral”. Nesse contexto, concordo com a perspectiva abordada por Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva (2021, p. 116), que entende os/as sentipensantes como

[...] aqueles que mesclam coração e corpo, razão e sentimento, na produção de conhecimento e no intercâmbio de saberes atrelados aos seus modos de vida e de luta. Ao atribuir ao coração o lugar epistêmico e ontológico, inaugura-se uma unidade entre corpo-alma-razão-sentimento, dimensões da existência humana dissociada pela ciência ocidental moderna.

Então, aqui somos sentipensantes. É importante levar em conta que “[...] uma boa educação e um bom aprendizado humano pressupõem o desenvolvimento de emoções, já que não se pode separar intelecto de afeto para a compreensão completa da vida” (Oliveira, 2017, p. 70). Nessa perspectiva, a visão de completude, de estar por inteiro, é relevante de ser refletida, pois, como argumenta hooks (2013, p. 253), “Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas mente estivesse presente, e não o corpo”. Dessa forma, é preciso insistir na ideia de que o/a professor/a entra em sala de aula por inteiro, com todo o corpo, com a razão e a emoção atreladas, para construir saberes.

Assim como não é interesse deste estudo desassociar a razão e a emoção, a mente e o corpo, também não será colocada em evidência a separação entre o que é emoção e o que é sentimento. Não digo no sentido de não haver diferença entre ambas, pois compactuo com a noção de que há, mas me refiro à perspectiva de não haver aqui preocupação em classificar quais sensações mencionadas são emoções e quais são sentimentos. As duas ideias implicam o sentir, ou melhor, o *sentipensar*.

Na página virtual do Núcleo de Educação Emocional da Universidade Federal da Paraíba, há um vídeo sobre a diferença entre emoção e sentimento na perspectiva da Educação Emocional, com a Dra. Elisa Gonsalves (2020), em uma postagem intitulada “Emoção x Sentimento”. O conteúdo se refere à noção de que a emoção é um estímulo, é algo imediato que não envolve pensamento, é algo sobre o que não temos controle, como, por exemplo, o fato de recebermos uma notícia boa e ficarmos instantaneamente alegres. Ela ainda menciona que, sob o ponto de vista da psicofisiologia, a emoção fica por segundos no corpo, podendo passar, mas, na visão endocrinológica, pode ser que fique mais tempo, a depender da intensidade. Em contrapartida, o sentimento permanece por um maior período de tempo, apresentando relação com o cognitivo, pois através do pensamento se constrói o sentimento, a exemplo do amor.

Assim, segundo a perspectiva apresentada no vídeo, a emoção é uma reação, já o sentimento é uma construção.

No entanto, ainda que não pensemos para sentir uma emoção, como, por exemplo, no caso do susto, que é uma emoção que não permite uma construção cognitiva no momento do ato em si, considero que a reação dessa emoção pode influenciar na construção do sujeito que sentiu, intervindo nos sentimentos futuros, como de medo, podemos exemplificar. Assim, há uma relação com o pensamento não no sentido de pensar para que a emoção exista, mas de essa emoção interferir nas vivências daquele/a que sentiu. Nessa esteira, pode ser que influencie nas vivências e percepções de quem foi impactado/a pela emoção, trazendo alguns receios de situações, por exemplo. Tendo isso em vista, tais exemplos servem para refletirmos sobre a relação que há entre esses termos, como a emoção, o sentimento e as (des)identificações docentes.

Para mergulhar neste oceano, há dois termos que juntos/as podemos *sentipensar*, compreendendo o entrelace do coração com a razão numa noção de *corazonar*.

3.1.1 As emoções no barco do *corazonar* e do *sentipensar*

Neste mar de construção de conhecimentos, considero ser relevante situar a perspectiva da união entre a razão e a emoção, que se refere à ideia do *corazonar* e do *sentipensar*. Sousa (2017, p. 258) concorda com a noção de que ambas as percepções são semelhantes, dialogando com os pensamentos de Rodolfo Kusch (2000, p. 10) quando entende “O coração não como órgão do corpo humano tal e simplesmente, nem tão somente pela dimensão emocional como comumente o tomamos, mas como regulador do juízo individual, como instância objetiva e subjetiva de quem vê e sente o mundo”, trazendo uma ideia de integração e equilíbrio. Confesso que me peguei refletindo sobre qual o sentido proposto para o termo “juízo individual” em sintonia com a emoção. Por fim, coloquei em evidência a noção voltada para a tomada de decisão, em que a ação parte de algo que é sentido e pensado, isto é, *sentipensado*, para, assim, se tornar uma ação. Para deixar ainda mais evidente essa proximidade entre os termos *corazonar* e *sentipensar*, Ana Paula Kahmann e Éder da Silva Silveira (2018, p. 91) concordam que “[...] corazonar é sentipensamento”.

Nesse sentido, Henrique Leroy (2022, p. 85) argumenta que não menciona o *corazonar* como um “conceito” por conta das ideias “[...] colonizadoras, cartesianas e eurocêntricas definidas e fixas” que permeiam essa expressão. Acredito ser relevante pontuar a ideia que a concepção cartesiana carrega de que

É sempre pelo entendimento que se pode conceber o sujeito cartesiano, seja como **res cogitans** (o que é feito pelo entendimento **puro**), seja como animal racional (o que é feito pelo entendimento que, agora, considera as paixões da alma obtidas pela sua relação com o corpo) (Forlin, 2011, p. 159, grifos do autor).

O que chama atenção é a relação entre o concebimento do sujeito ao entendimento e o vínculo das paixões atreladas à ideia de animal. Ainda nesse sentido, o olhar colonizador é voltado para alguém que é detentor do poder, anulando mentes, sentimentos, culturas, isto é, o ser. Assim, a perspectiva eurocêntrica traz o europeu para o centro, desconsiderando os demais saberes. Diante desses ideais há uma noção que salta aos meus olhos, a de parecer haver um movimento de anular um lado em relação ao outro. As pessoas constroem conhecimentos e se (des/re)constroem em um mover relacional, sentimental e racional, sem elencar qual perspectiva é mais importante, sendo que o todo, a sua inteireza, é o que importa.

Continuando nos conceitos de Henrique Leroy (2022), o pesquisador prefere relacionar o *corazonar* como um verbo, pois, segundo ele, “[...] é ação, é práxis e é também uma maneira de esperar (Freire, 2015)”. O estudioso também menciona que esse é um termo de estudo de Edgar Patricio Guerrero Arias, antropólogo e educador equatoriano, que se refere à união da palavra “corazón”, que significa “coração”, com o verbo “razonar”, que é “raciocinar”, se formando assim o “corazonar”, que, se fosse em português, ainda, de acordo com Leroy (2022, p. 86), ficaria “[...] ‘coraçãozar’ para propor uma antropologia comprometida com a vida e com a decolonização do poder, do ser e do saber [...]”.

Sendo assim, como argumentam Ana Paula Kahmann e Éder da Silva Silveira (2018, p. 92), “[...] corazonar é a forma de conhecimento que alia o coração à razão”, mas, em contraposição a isso, está a visão do Ocidente, que, ainda segundo os estudiosos, privilegia a razão e a dominação das emoções e dos sentimentos, pois são esses que impedem o conhecimento científico. Além disso, continuam os pesquisadores dialogando com Guerrero Arias (2010), dizendo que a separação do sentir e do pensar, do coração e da razão é, inclusive, construída pelo Ocidente, que cria divisões que possuem viés de exclusão e dominação.

Considerando que “O próprio termo objeto denota a relação de coisificação e de desconsideração aos sentimentos alheios, considerada ideal ao pensamento ocidental” (Kahmann; Silveira, 2018, p. 92), nestes mares da pesquisa não usaremos a ideia de “objeto de estudo” por considerarmos as emoções como um caminho fundamental para que a pessoa esteja, e seja, inteira – sendo que a objetificação contribui com a ideia de ausência de vida. No entanto,

pensando na perspectiva da educação e do *sentipensar* neste estudo focada no ensino de línguas, é difícil negar essa vitalidade se considerarmos que

A educação é viva. O processo educativo envolve pessoas, e evidenciar os sujeitos e perceber suas potencialidades e os seus limites nos remonta a um primeiro pressuposto do *sentipensar* intercultural latino-americano: é preciso pensar o outro na relação estabelecida comigo mesma, ou seja, no diálogo que se interpõe e na compreensão que se elabora a partir dessa interação (Silva, 2021, p. 114).

Ainda nessa ideia de vida, retomo reflexões de hooks (2013, p. 256) que nos auxiliam a pensar sobre estar por inteiro “[...] e, conseqüentemente, com todo o coração [...]”. O coração mais uma vez se faz presente, o *corazonar* é um dos caminhos, e o olhar sensível no uso das terminologias é um dos grandes desafios. Ana Paula Kahmann e Éder da Silva Silveira (2018) argumentam que o *corazonar* não seria uma epistemologia, mas sim uma sabedoria. Dialogando com Castro (2006), os pesquisadores entendem que a epistemologia ameríndia é pautada no sentido de que para conhecer é preciso que se tenha uma noção daquilo que deseja ser conhecido, ou seja, é preciso personificar. Já na epistemologia ocidental, conhecer é colocar como objeto, coisa. Sendo assim, o *corazonar* está na concepção da epistemologia ameríndia; no entanto, Kahmann e Silveira (2018, p. 95) explicam que “[...] consideram a sabedoria como algo espiritual, que vem do coração. E essa sabedoria espiritual que vem do coração é corazonada, e, portanto, não é epistemologia, pois, não se restringe somente à dimensão cognitiva do conhecimento, estando para além dessa”.

Relacionando a razão e a emoção, como é a ótica do *corazonar*, por muito tempo, e até nos dias atuais, o conhecimento que leva em conta as emoções foi, e é, banalizado. Podemos perceber isso na tese de Rodrigo Aragão (2007, p. 24), na qual ele faz um “[...] recorte histórico no pensamento intelectual ocidental que tem tratado do tema a partir da filosofia, da neurobiologia e da psicologia e dos estudos linguísticos”. O pesquisador cita Aristóteles, que faz um comparativo da emoção com uma droga que perverte a razão, sendo essa mesma opinião de perversidade desenvolvida por Platão. O estudioso, dialogando com Oatley e Jenkins (1996, p. 38), discute, na seção de estudos linguísticos, que há uma desconfiança de que existe algo errado com as emoções na cultura ocidental, e “[...] a lógica do pensamento ocidental, de Platão a Darwin, sugere que a emoção pertence ao mundo animal e que, quando manifestada nos humanos, deve ser sumariamente reprimida, negligenciada e controlada pela mente racional” (Aragão, 2007, p. 44).

Nota-se nessa fala que é como se, em um corpo humano, a razão e a emoção fossem “coisas” totalmente distintas, o que não corrobora o saber do *corazonar*. Ainda nos estudos de

Aragão (2007), o pesquisador cita Oatley (2004) para argumentar sobre a afirmação de o choro ser considerado a nossa língua materna, sendo um sinal de que precisamos de algo, seja acolhimento, alimento ou conforto. Como isso é significativo! O choro é a nossa primeira comunicação, como, então, desconsiderar a emoção?

Humberto Maturana (2002, p. 24) compreende que “[...] o amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início [...]”. Esse amor não está vinculado a um romantismo, mas a uma aceitação do outro para que haja uma convivência verdadeira. Da mesma forma, continua o autor, o sofrimento acontece por meio da negação do amor. Nas palavras do autor, “Num sentido estrito, nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amor: os seres humanos somos filhos do amor” (Maturana, 2002, p. 25). Ainda em sintonia com as reflexões de Maturana (2002, p. 68), “[...] se observamos a emoção que define o domínio de ações em que se constituem as relações que na vida cotidiana chamamos de relações sociais, vemos que ela é o amor”.

Diante disso, entendo que é possível considerar que o amor está em diversas relações, contudo a ideia que Humberto Maturana (2002, p. 69) apresenta acerca do amor em relação ao trabalho me traz questionamentos, na medida em que ele entende que

Nosso problema é que confundimos domínios, porque funcionamos como se todas as relações humanas fossem do mesmo tipo, e não são. As relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não são relações sociais. As relações de trabalho não são relações sociais.

O estudioso não considera as relações de trabalho como relações sociais por ter em vista o caráter hierárquico, permeado por relações de poder, em que “As relações hierárquicas são relações fundadas na supervalorização e na desvalorização que constituem o poder e a obediência e, portanto, não são relações sociais” (Maturana, 2002, p. 69). Assim, como foi mencionado, o pesquisador argumenta que o poder e a obediência são relações hierárquicas, que se distanciam do caráter de relação social, mas exemplifica que “Um exército não é um sistema social. No entanto, entre os membros de um exército podem se dar relações sociais” (Maturana, 2002, p. 70). Enfim, ele enfatiza que somos sociais por meio da aceitação mútua.

Compreendo a perspectiva do estudioso acerca de o trabalho não ser uma relação social devido à perspectiva apresentada de que “[...] amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (Maturana, 2002, p. 67). Já no ambiente de trabalho há exigências a serem cumpridas. No entanto, acredito que se na escola,

que é o ambiente aqui colocado em diálogo, não houver o mínimo de aceitação do outro em meio a tais exigências, acabaremos caindo na anulação do diálogo e da escuta sensível tanto na relação entre professor/a-aluno/a quanto entre professor/a-colegas de trabalho. Acredito que a língua(gem) constrói, e a todo instante estamos construindo relações intermediadas por ela.

Retornando ao contexto do amor, se fosse preciso concretizar essa palavra, creio que a primeira coisa que me viria à mente seria um “coração”, e assim recordamos o *corazonar* trilhando o caminho das emoções, que, de acordo com Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Hélio Frank (2022), sempre foi sinuoso. Nessas curvas nos deparamos com várias emoções, como, por exemplo, situações de ansiedade no contexto do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, conforme discutido por Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2011).

Jorgelina Tallei, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Fernanda Coelho Liberali (2022) abordam as reflexões do colombiano Orlando Fals Borda de que somos sentipensantes quando combinamos o agir com o coração e o uso da cabeça, ou seja, combinando emoção e razão. Aqui, mais uma vez, entrelaçamos o *corazonar* com o *sentipensar*. Ainda que Orlando Fals Borda seja referenciado como pioneiro nos estudos do *sentipensar*, como também citado por Jorgelina Tallei, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Fernanda Coelho Liberali (2022) e Ana Paula Kahmann e Éder da Silva Silveira (2018), o colombiano não foi quem criou esse termo, mas sim quem o escutou em uma costa ribeirinha, explicitam Jorgelina Tallei, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Fernanda Coelho Liberali (2022). Nesse sentido, continuam os estudiosos, pensando na formação docente, essa perspectiva tem uma forte característica de escuta em que, partindo dos problemas vividos no cotidiano, se apresentam caminhos de transformação.

Em adendo, ainda em diálogo com os pesquisadores, é citado que essa visão do *sentipensar* se opõe ao pensamento eurocêntrico e compõe uma concepção freiriana, a da pedagogia da libertação (Freire, 1970). Inclusive, Freire também está no *corazonar*, ou vice-versa, como já evidenciado anteriormente ao nos referirmos à relação com o *esperançar*. Arias (2011) nos faz recordar de Paulo Freire mais uma vez ao mencionar que o *corazonar* é contrário à razão do Ocidente, que tem os fundamentos na educação bancária, sendo um dos conceitos apontados – e rechaçados – pelo estudioso da liberdade, entre outras características.

Entre tantas emoções, há pulsantes corações. O que eles têm *sentipensado*? Como os/as egressos/as têm vivido e experienciado?

3.2 AS ONDAS QUE NOS ATRAVESSAM: AS EMOÇÕES DOS/AS COMPANHEIROS/AS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL

Retomando a noção de que a educação é viva, me parece evidente que há um fluir de emoções no ambiente escolar. Um/a professor/a entra em sala por inteiro, e acredito ser necessário reafirmar esse ponto de vista devido à recorrente noção de que o/a docente é uma máquina que está transitando no ambiente para lançar o que sabe e de que os/as alunos/as precisam absorver o máximo que conseguirem. Essa noção de educação está pautada nos olhares acerca da educação bancária, como exposto por Paulo Freire. Podemos visualizar essa perspectiva na fala de Samuel – 2020 referente às emoções na escola e à formação do ser, considerando que

[...] ela [a escola] procura trabalhar as coisas mais mecânicas possíveis, diminui Sociologia, diminui Artes, e aumenta as aulas de Química, de Física... Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, o conteúdo vem pronto para a gente do Estado. Tipo, não tem muito espaço para a gente para essas discussões, é tudo muito mecânico, quadrado, não abre muito espaço para o diálogo, pelo menos dentro do que trabalho, dentro do que eu vejo.

Essa ideia me recorda da concepção técnica do/a profissional discutida por José Contreras (2002, p. 90) de que “A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Além disso, tem caráter instrumental, continua o estudioso, por propor a aplicação de técnicas e procedimentos que são justificados mediante os efeitos e resultados obtidos. É como se “aprender” fosse igual a passar uma pomada em um machucado, no sentido de aplicar o conteúdo para obter resultados. Ou seja, a aplicação do remédio alcança um resultado, que é a cura, assim como a aplicação do conteúdo deve alcançar efeitos positivos de forma mecânica, como o aprendizado. Dessa forma, para que não caiamos nessa ideia, ou talvez para que saíamos dela, Giselle Oliveira – 2019 nos auxilia a refletir levando em conta a paixão: “*O mais importante para quem está começando agora, eu falo isso para todo mundo que faz estágio comigo, é não perder essa paixão, porque, se você perde isso, você entra num modo negativo e mecânico que realmente você nunca... não vai ser feliz na sua profissão*”.

A ausência da paixão que nos movimentou para estar em sala de aula dá lugar à perspectiva mecânica. Ademais, a palavra “paixão” recorda a ideia de hooks (2013, p. 254), que argumenta que “Entrando na classe determinados a apagar o corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno, mostramos por meios do nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula”. Tendo em vista a necessidade de sentir e deixar o

corpo como um todo entrar no âmbito escolar, Teles – 2021 dialoga sobre o lugar do amor em sua vivência docente:

Muitos alunos me acolheram, eu acho que eu sempre tive um relacionamento [...] muito bom com meus alunos por causa da sensibilidade, a sensibilidade que muitas vezes eu não tive no meu processo com a língua, principalmente com a língua inglesa, no início. Eu tive com meus alunos esse olhar sensível, esse olhar aberto pra ouvir, [...] para olhar as situações. Por isso eu acho que desde o início, na minha experiência com a sala de aula, eu nunca tive problemas com meus alunos. Sendo bem sincera, acho que era o único momento de todo esse processo de ser professora que eu me sentia bem, eu me sentia como uma professora, eu me sentia poderosa [...], girl power, e isso só vem crescendo [...]. Com esse trabalho que eu estou agora, eu tenho muita segurança, eu sentia muito medo... a ansiedade: “E se não gostarem de mim, e se isso, e se aquilo?”, só que faz parte do processo. Os alunos [...] querem ser acolhidos, eu acho que a escola não tem tanto espaço mais para aquela educação tradicional, a escola, ela é emoção, a escola [...] é feita de pessoas [...] vivas, de carne e osso, e, quando você traz essa sensibilidade, esse olhar, essa comemoração das pequenas vitórias, é incrível. De fazer aluno chorar, de aluno te fazer chorar, acho que eu tenho vivido muito isso nesse momento, é um momento de muita sensibilidade e de muito amor, mas não aquele amor ingênuo, mas um amor de mudança (Teles – 2021).

Um amor de mudança! Essa frase me chamou bastante atenção, trazendo a ideia de movimento, de ação, como Paulo Freire (2013, p. 10) argumenta acerca da esperança ao evidenciar que é preciso ancorá-la na prática, pois “Minha esperança é necessária, mas não suficiente”. Assim, o amor é necessário, mas não suficiente, sendo preciso ter um amor de mudança, um amor como verbo no sentido de ação. Diante disso, esse sentimento de força acerca do amor, a meu ver, foi materializado no sentimento de *girl power* mencionado por Teles – 2021. Essa visão permitiu uma reflexão acerca da relação entre o sentir-se professora e poderosa, deixando elencada a ideia de identidade docente. É como se o reconhecimento dela como professora contribuísse para a atuação dela, sendo isso intensificado, no caso da companheira, diante do contato com os/as alunos/as. Ademais, percebi essa noção de poder não no sentido de estar em um patamar superior, configurado como o papel de controlador/a “das rédeas” em sala de aula, mas no contexto de se sentir forte e capaz.

Sob outra ótica, há outra noção desse amor que a Companheira de Pesquisa – 2018 apresenta, considerando as emoções do seu período de inserção profissional e a perspectiva de “ser professor/a por amor”: “[pensando] olha, o sentimento que eu acho que define bem é medo, pavor, pânico e alívio por ter um salário, não vou mentir. Salário influencia, sim, duvido alguém que fala que vai dar aula só por amor. Tira o salário dela pra ver se vai dar aula”. Concordo com esse ponto de vista, pois a docência é uma profissão, caso contrário seria um trabalho voluntário, o que também acredito ter sua relevância, porque minha vivência como professora em um voluntariado foi fundamental para a (re/des)construção da minha identidade

docente. Cabe ressaltar que eu não considerava a relevância desse período como voluntária em meu processo de inserção profissional, foi durante este estudo que a significância dessa fase me impactou, ganhando novo sentido após a conversa com Giselle Oliveira – 2019, a qual fez referência a um programa voluntário, me despertando outros modos de olhar para a temática.

As noções de amor podem ser distintas, mas as emoções entrelaçadas a elas são evidentes. Inclusive, é relevante ampliarmos a visão nesta lente. Com os olhos na inserção e o coração nesse mesmo lugar, é momento de abrir caminho para sobre a insegurança e a ansiedade dialogar.

3.2.2 A insegurança e a ansiedade de professores/as de línguas na inserção

Reafirmo, não desejo traçar este estudo sob um viés quantitativo, ainda que seja um movimento relevante, no entanto não é um fundamento aqui desejado. Percebi que a ansiedade e a insegurança fizeram parte diversas vezes das falas dos/as egressos/as, contudo não apresentarei uma análise da quantidade de vezes que foram aparentes nos diálogos, mas sim como foram *sentipensadas* nas vivências dos/as companheiros/as de pesquisa.

A insegurança foi expressa em diferentes momentos das conversas. Por exemplo, há a insegurança relacionada aos conteúdos ministrados nas aulas, como percebemos nesta fala da egressa Ms. S. – 2017: “*Então, no começo eu fiquei insegura. Porque, assim, na questão... na parte de conteúdo mesmo. O que que eu vou ensinar para os meus alunos? No começo eu ficava muito insegura, porque percebi, assim, que era um trabalho 100% meu, eu tinha que ir atrás [...]*”. Entendo a inquietação de Ms. S. – 2017, pois, quando estamos na licenciatura, em geral, não temos o encargo de ser professor/a. Somos auxiliares, assistentes e/ou estagiários/as. Já quando recebemos a habilitação docente, a responsabilidade é maior, e cabe a cada um/a lidar com ela da melhor forma possível. Que forma é essa? Acredito que para cada docente seja diferente, a depender de suas limitações, de suas afeições e de sua visão de si e do mundo.

Ms. S. – 2017, por exemplo, ao ingressar no curso de Letras Português/Inglês, não tinha pretensão de lecionar, seu foco era em tradução, ainda que o curso não habilite para essa profissão:

Aos poucos eu fui percebendo. O meu primeiro ano eu trabalhava só na assistência mesmo, no segundo eu comecei a pegar alguns momentos de regência. Nesse período eu me vi como professora, eu me vi atuando, eu conheci uma nova [Ms. S.], na verdade. Porque eu não imaginava que eu poderia dar aulas. Eu descobri que eu poderia, sim, e que era uma coisa que eu fazia muito bem e que estava dando super

certo. Foi nesse momento que eu consegui perceber a [Ms. S] professora (Ms. S – 2017).

Mesmo se percebendo docente, considerando que o trabalho realizado está sendo bem efetuado, a insegurança e a ansiedade rondam o/a professor/a. A responsabilidade de ensinar é tamanha, ainda mais quando se percebe que também se aprende nesse processo. Nessa esteira, esses sentimentos perpassam o que Michel Huberman argumenta sobre a entrada na carreira ser um processo de “sobrevivência” e “descoberta”, em que o fato de sobreviver perpassa as noções do “choque do real”, como o autor coloca, e as descobertas se referem ao entusiasmo. Sendo assim, a insegurança e a ansiedade parecem protagonizar essa fase devido ao novo ambiente vivenciado, onde o/a professor/a adquire responsabilidades que anteriormente não existiam.

Uma noção de insegurança vivenciada pelo Professor Leonardo – 2018 se relaciona com esses *sentipensamentos* da egressa citada anteriormente. O professor relata: “[...] *eu passei por essa ansiedade de não saber se ia dar conta, a gente sempre tem essa insegurança de saber se não vai dar conta*” (Professor Leonardo – 2018). Nesse sentido, não acredito que haja uma ruptura entre a insegurança e a ansiedade, esses sentimentos caminham juntos. Nesse viés de unidade, Teacher Lavínia – 2019 menciona um contexto que se aproxima ao de Ms. S. e do professor Leonardo – 2018: “*Eu acho que, novamente, insegurança [na inserção], eu acho que tem um pouco ali, um pouco de desamparo também, porque é a primeira vez que a gente está fazendo aquilo [...]*” (Teacher Lavínia – 2019).

De fato é um momento de muita (re/des)construção, e o/a professor/a em sala de aula começa a navegar em seu próprio barco, enfrentando as ondas da insegurança e da ansiedade. A companhia de algum/a colega nesse percurso facilita o processo, mas as tomadas de decisão e as ações são inteiramente do/a egresso/a que inicia sua carreira em sala de aula. O que percebo é que os sentimentos e as emoções fluem no cotidiano e estão unidos às ações e às tomadas de decisão, mas em alguns momentos são mediados, ou até controlados, como, por exemplo, na relação com os/as alunos/as.

Isso fica perceptível na fala da Teacher Lavínia – 2019 ao mencionar que, sempre que deixava a sua insegurança passar para os alunos, “[...] *perdia um pouco não só da credibilidade, mas [...] perdia um pouco do aluno também [...]*”. Nesse cenário, Companheira de Pesquisa – 2018 se compara a um pintinho assustado ao relacionar a insegurança expressa aos/às alunos/as nas aulas de LI:

[...] quando eu comecei, eu era como um pintinho assustado. Eu chegava na frente dos alunos [...] [e] conseguia disfarçar essa insegurança para eles, mostrava toda a segurança do mundo, porque uma coisa que ficava sempre me martelando na cabeça

era os professores de estágio falando: “Não importa se você sabe ou não o conteúdo, não demonstre insegurança para os alunos”.

As perspectivas desses/as companheiros/as dialogam com a noção de Giseli Barreto da Cruz, Isabel Maria Sabino de Farias, Márcia de Souza Hobold (2020):

Diversas particularidades delineiam o estado de ser professor iniciante, que é tensionado, de um lado, pelo processo gradual e lento de se reconhecer como profissional responsável por suas decisões no contexto de trabalho e, de outro, pela falta de confiança em si mesmo no que concerne a sua capacidade de atender as expectativas em torno de sua atuação docente. (Cruz, Farias, Hobold, 2020, p.4)

Nesse sentido, a (des/re)construção do eu-docente nessa fase de inserção é uma busca de se perceber capaz, sem se distanciar da busca constante por (trans)formação. Vale ressaltar que esse viés de ser nomeado como “professor/a iniciante”, como mencionado no diálogo de Giseli Barreto da Cruz, Isabel Maria Sabino de Farias, Márcia de Souza Hobold (2020), é repensado por Claudineide Lima Irmã dos Santos (2014), quando conclui que

[...] é unânime a necessidade de se repensar ações institucionais que minimizem os sentimentos de insegurança, impotência, instabilidade que permeiam esse início na profissão. Outro aspecto que diz respeito a esse momento nos remete a ressignificar e/ou ampliar o conceito de ‘professor iniciante’. (Santos, 2014, p.89 – grifo da autora)

Acredito que esse questionamento é justificado acerca da consideração que a própria estudiosa supracitada aborda em seu texto, em que a constituição do/a docente se refere à trajetória pessoal e profissional, em que

[...] pode-se afirmar que sua atuação traz marcas dessa trajetória das representações que tem sobre o magistério, das memórias afetivas do ser aluno, da entrada na profissão, das experiências suas e dos outros, das suas realizações e frustrações. São estas as apropriações simbólicas e culturais que dão ele um ‘jeito de ser professor’. (Santos, 2014, p. 89 – grifo da autora)

Ainda acerca desses sentimentos, Giselle Oliveira – 2019 menciona: *“Foi difícil no começo para ver se [...] estava acertando, sabe aquela insegurança: “Será que eu estou fazendo certo?” Por fora super segura, mas por dentro aquele medo”*. Por fora e por dentro, segurança e insegurança. Se os/as alunos/as perceberem nossa imagem de “pintinho assustado”, podemos acabar os/as perdendo, então, ainda que estejamos com medo e sem segurança no que iremos lecionar, é preciso que nos revistamos de coragem. A meu ver, essa construção elenca bem o que as três companheiras mencionadas desejam passar em suas falas. Ainda diante dessa insegurança e ansiedade, que Santos – 2021 relaciona com a sensação metafórica de borboletas

no estômago, podemos refletir, no contexto específico do ensino de línguas, por meio da fala de Vivian – 2021 no momento da conversa sobre “ser professora” antes de terminar a graduação:

[...] foi insegurança, porque a gente tem uma visão muito distorcida antes da graduação de que, para você ser professor, basta dominar o conteúdo. Mesmo que eu fosse fluente, mesmo que eu já tivesse um curso de inglês, mesmo que eu já fosse formada no [tom enfático] curso de inglês à parte, a primeira experiência em sala de aula, o primeiro dia de sala que eu tive foi terrível, terrível! Porque eu não tinha noção nenhuma de didática, eu não tinha noção nenhuma de como ter um controle de sala, e para mim era só eu saber o conteúdo. E foi aí que [...] eu pensei: “Gente, realmente, dar aula não é só você saber o conteúdo”.

A fala de Vivian – 2021 ressalta a importância da exigência legal da formação universitária para a docência na Educação Básica. No caso de cursos de idiomas, como no exemplo de Vivian – 2021, não há essa exigência legal, por isso é tão comum casos como o vivenciado por ela. Essa fala da companheira de 2021 me recordou também de um contexto ilustrado por Joss – 2018, que exemplificou a profissão docente como o ato de fazer um bolo, ideia que foi apresentada à egressa por um docente em sua época de licenciatura:

[...] fazer bolo é diferente, ensinar outra pessoa a fazer um bolo é completamente diferente. As duas coisas são completamente diferentes uma da outra. Você saber fazer o bolo, você ter esse conhecimento de saber fazer esse bolo, você conseguirá chegar até o fim para fazê-lo. Para chegar até o fim para fazer esse bolo, exige uma didática diferente, uma estratégia, e cada pessoa tem uma forma diferente de fazer, então tem isso também. E aí, a gente falando sobre bolo, eu falei: “Ah, eu não sei ensinar ninguém a fazer bolo [risos de nós duas]. Eu não sei ensinar ninguém a fazer bolo, como é que eu vou ensinar alguém a falar inglês, sendo que eu sei para mim?” Aí o [...] [professor da graduação]: “Ah, mas você não deu uma chance, como que você vai saber se você sabe ensinar ou não? Você nunca... você tem que colocar em prática, você tem que fazer para você ver que realmente é aquilo que você gosta, você está preparada?”

Dar aula não é só saber o conteúdo, assim como ensinar alguém a fazer um bolo não é o mesmo que ter o conhecimento para si de como fazê-lo. Todavia, é necessário que nos arrisquemos, é preciso encarar os sentimentos que nos amedrontam e encontrar os que podem nos motivar. Ainda em diálogo com o “fazer bolo”, cada pessoa pode executar uma mesma receita de diferentes formas, assim como o ato de ministrar aulas, em que um mesmo conteúdo pode ser colocado para reflexão sob vertentes diferentes, a depender do olhar de quem o ministra.

Concordo com o ponto de vista que coloca que a docência não se baseia em apenas saber o conteúdo, é preciso conhecer quem são os/as alunos/as, de onde vêm, como conversar sobre as temáticas com eles/as, como se posicionar em sala, e assim por diante. No entanto, ter

conhecimento dos assuntos a serem tratados é uma forma de amenizar o sentimento de insegurança, e isso eu pude perceber na conversa com Companhia de Pesquisa – 2018. Como alerta o mestre Paulo Freire (2011, p. 93) em *Pedagogia da Autonomia*, “não posso ensinar o que não sei”.

Destaco que não acredito que os conteúdos são dominados, pois isso me passa uma ideia de controle. Na verdade, compactuo com a noção de que as perspectivas são aprendidas e passam a fazer sentido tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Contudo, no âmbito do ensino de línguas, em específico uma língua estrangeira, a noção de vocabulário e pronúncia pode assombrar o/a docente. Diferente de Vivian – 2021, que mencionou que tinha “domínio de conteúdo”, mesmo não sendo o suficiente para dar aulas, Companhia de Pesquisa – 2018 comenta sobre sua vivência como professora de Língua Inglesa, em que alguns pontos foram desafiadores:

Eu me sentia falhando com eles, de certa forma, por não saber esse conteúdo específico. Por não saber, por exemplo, a diferença da pronúncia de uma palavra e de outra. Eles me pegavam muito nisso. Porque eu treinava, treinava a palavra, treinava, treinava a pronúncia, e tudo mais, aí eles perguntavam: “Mas essa palavra não é parecida com fulana?” Eu ficava tipo assim: “Putz, é? É parecida? Qual a diferença? Essa outra palavra que ele está falando existe mesmo?” Eu ficava tipo: “Gente?” [tom de aflição] É um sentimento de vergonha muitas vezes porque eu me sentia incapacitada de dar aula para esses alunos, por isso que eu falo: “Não sirvo pra dar aula de inglês como eu sirvo pra dar aula de português”.

A fala de Companhia de Pesquisa – 2018 evidencia uma especificidade do curso de Letras Português/Inglês com dupla habilitação: por vezes, egressos/as do curso se identificam mais com uma habilitação do que com outra, nem sempre se sentindo confiantes para lecionar ambas as línguas. Ademar da Silva e Denise M. Margonari (2007, p. 125) contribuem com reflexões acerca dessa temática, concluindo, a partir da análise realizada em pesquisa, que

[...] ex-alunos algumas vezes migram de perfil e, apesar dessas migrações, a maioria segue a decisão inicialmente tomada; [...] a dupla licenciatura em Letras atua como um “bem” adquirido pelo aluno-professor, que a utiliza em situações em que precisa se reestruturar econômica e profissionalmente; [...] ao migrar para um outro perfil, o ex-aluno passa a refletir sobre a necessidade de um investimento na área a que ele não tinha dado tanta atenção anteriormente. Essas reestruturações, além de preencherem lacunas da graduação, complementam a sua formação em duas licenciaturas e são um avanço em direção à formação continuada.

Isto é, a necessidade financeira atrelada a oportunidades de trabalho docente pode contribuir para que o/a professor/a inicie um processo de inserção em uma nova área, inserção

profissional na docência de língua inglesa ou língua portuguesa e suas literaturas e, com isso, busque formação continuada que fomente a melhoria constante de sua atuação docente.

A docência é um conjunto. Não cabe ao/à professor/a ignorar os aspectos técnicos conteudistas nem abrir mão do relacionamento professor/a-aluno/a em sala de aula. Esse ponto de vista me recorda do “professorar” discutido por Ludimilla Dadiane Cardoso de Jesus (2023, p. 75), que diz que

[...] significa pensar com o coração na profissão, agir com esperança, interligando razão e emoção, em uma prática sentipensante. Deslocamos o termo da visão exclusivamente técnica e profissional pelos aspectos da profissionalidade, para apresentá-lo como parte da vida, uma vez que a identidade docente é profissional e pessoal. Pensar nessa vertente não metódica “desloca a hegemonia da razão e mostra que nossa humanidade se constrói a partir da inter-relação entre a afetividade e a razão” (ARIAS, 2010, p. 83). Não buscamos sobrepor, mas interligá-las, posto que os aspectos técnicos (formação e domínio de conteúdo) fazem parte do *professorar* (grifo da autora).

A meu ver, a noção do professorar ilustra bem esse cenário, em que nem o domínio de conteúdo é exaltado, nem a ideia *sentipensante*, mas ambos se entrelaçam na ação de ser professor/a.

Tendo em vista essa ação vital que é o professorar, nas aulas de línguas, no caso a seguir de Língua Inglesa, o inesperado pode surgir, vindo acompanhado de medos e inseguranças e gerando ansiedade no docente, como a situação apresentada por Jade – 2021:

[...] eu sempre tive muita [tom enfático] insegurança, então eu acho que esse foi um dos sentimentos que mais me massacrou, vamos se dizer assim, né? Então a insegurança, a... você pensar assim: “Nossa, e se eu não tiver uma resposta para isso?”, sabe? É muito difícil a gente lidar com esse sentimento e a gente pensar que a gente não é o dono de todo o conhecimento [...].

Quem é o/a dono/a de todo o conhecimento? Dito isso, quem valida esse conhecimento? Os livros didáticos? Os/As professores/as com muitos anos de carreira? Os/As alunos/as? As famílias representadas por cada estudante na escola? A equipe gestora? Quem? Há alguém que todo o conhecimento detém? Ana – 2021 apresenta situações nessa esteira de ser a detentora de todo o conhecimento. Em situações desse porte, que ela considera como de insuficiência, a companheira enxerga uma oportunidade de ressignificação em um contexto que ela expressa como de “*vamos aprender juntos/as!*”

Então, vem o sentimento de insegurança, de insuficiência e você fala: “Opa, é uma oportunidade para eu e meu aluno aprendermos”, então eu desconstruo e substituo isso por um sentimento de dever cumprido, um sentimento de capacidade, um

sentimento de potência [...]. Não de poder como uma hierarquia, mas de ter ali nas suas mãos o poder de ensinar e o poder de aprender junto com o seu aluno. Então é desconstruir e reconstruir, depende ali do seu contexto, como que você vai conduzir, porque cada faixa etária é um linguajar, é uma postura diferente que você tem que ter, mas é sempre ter esse giro, eu sempre procuro ter esses giros (Ana – 2021).

O que poderia reforçar o sentimento de ansiedade e insegurança acaba se tornando potência e capacidade. No entanto, essa não é uma tarefa fácil, é necessário um giro no olhar, ou seja, uma abertura para novas possibilidades, como Ana – 2021 menciona.

Essa perspectiva de giro é apresentada por Dione Costa Silva (2021, p. 26), que defende “[...] a ideia e a urgência da proposta de ‘girar o olhar e tentar enxergar novas possibilidades por meio de uma maneira outra de ver’ (Silvestre; Sabota; Pereira, 2020, p. 108, ênfase no original)”. Diante disso, esses giros podem ser diferentes a depender do público. Talvez essas divergências exijam não somente modos de agir únicos, mas constantes inserções. Essa reflexão nos leva a pensar no comentário do Professor Leonardo – 2018 sobre as inserções e a presença da insegurança:

[...] eu acho que a insegurança é uma delas que sempre está na inserção profissional. Agora, se eu for entrar em outra escola, por exemplo, vai bater aquela insegurança de novo. Então, a insegurança vai estar sempre nesse processo de inserção profissional, seja a primeira inserção profissional, seja outras inserções que vierem por aí.

Concordo com esse posicionamento, pois cada escola tem uma dinâmica diferente, talvez parecida com a de outra instituição escolar, mas com vivências únicas para cada professor/a, assim como cada sala tem características específicas, e cada aluno/a carrega uma história, uma visão de mundo diferente. Quanto mais conhecemos o meio, mais nos inserimos no ambiente, construindo relações, e mais facilmente os sentimentos vão se harmonizando, sem nos esquecermos do entrelace desse sentir com a construção do saber. Professor Leonardo – 2018 apresenta esse *sentipensar* ao mencionar que

[...] conhecer essa experiência [da sala de aula] vai deixando a gente mais... menos ansioso, porque o desconhecido lá do começo faz com que a gente fique mais ansioso ainda. O desconhecimento... do que eles vão achar, do que eu vou saber, do que eu vou fazer, do que eu vou errar ou do que eu vou acertar, isso tudo fez com que eu ficasse ansioso e tivesse essa insegurança.

Sendo assim, me parece que a inserção está intimamente ligada a tornar conhecido o desconhecido. É como a sensação de estar em um barco no meio do oceano na escuridão da noite. Olhando para os lados, nada é possível de se avistar. Quando o sol começa a apontar no

horizonte, o sentimento de não estar em lugar nenhum começa a desaparecer; você se encontra na embarcação. Ainda que não saiba exatamente em que lugar do oceano você está, é possível notar que existe água em volta, não apenas escuridão. Pensando nesse contexto metafórico, ainda que o desconhecido se torne aparente, sempre haverá algo novo para conhecer; da mesma forma que a escuridão da noite é encontrada no clarão do dia, sempre haverá algo novo na imensidão do oceano, isto é, serão necessárias novas inserções.

Adentrar esse mar, mesmo sem ter certeza do que acontecerá, é um caminho para conhecer o contexto. Podemos *sentipensar* sobre isso na conversa com Samuel – 2020, que considera a construção da relação com os/as alunos/as um ponto favorável, e até mesmo facilitador, para a atuação docente:

[...] o meu coração estava bem aqui na minha garganta, com um aperto no peito muito grande, mas é aquele aperto no peito que logo passa, sabe? Depois você joga um slide lá e começa a falar e começa a interagir com as pessoas, e essa ansiedade [...] diminui, ela passa, ela vai embora, assim, muito tranquila.

Contudo, não significa que esses sentimentos de ansiedade e insegurança desaparecem. A sala de aula é um constante fluir de emoções, que podem se intensificar, assim como serem amenizadas por meio das relações, mas não acho viável afirmar que podem para sempre desaparecer. Essa consideração é apontada por Jade – 2021 e Giselle Oliveira – 2019, uma vez que ambas citam o exemplo de uma professora que costumava dizer que se sentia insegura, mesmo com muitos anos lecionando na universidade:

[...] ela sentia muita insegurança. Nas primeiras aulas, suava todinha... nervosismo, e é bem esse sentimento mesmo. É aquele nervoso, aquele gelo no coração: “Meu Deus do céu, será que eu estou fazendo certo? Será que eu estou seguindo um caminho correto?” (Jade – 2021).

Para você ver como a insegurança realmente nos acompanha a vida toda. Então é inevitável a insegurança, é inevitável o medo. E até hoje, quando você pega uma escola nova, quando você pega uma turma nova... acontece isso direto, porque você nunca vai pegar, mesmo depois de um tempo, a primeira vez uma turma e não sentir aquele medinho, sempre dá um medinho, sempre dá uma insegurançazinha, até você conhecer todo mundo. Mas é esse sentimento, insegurança mesmo (Giselle Oliveira – 2019).

Parece que o medo, a insegurança e a ansiedade caminham com muitos/as docentes em seus caminhos de inserção, e não somente neles/as. Podemos dizer que, quanto mais o/a professor/a se identifica na profissão, menos medo ele/a tem? Será prudente afirmar que, quanto mais o/a professor/a percebe seu eu-docente, mais seguro/a ele/a se sente? Mais perguntas sem o objetivo de obter respostas. Todavia, ao refletir sobre esse contexto pensando na metáfora do

sol que ilumina a escuridão da noite na embarcação, penso que, quanto mais a luz entra nesse barco, mais o reflexo da água fica aparente. Isto é, quanto mais o/a professor/a se sente inserido/a, mais ele/a consegue se reconhecer como profissional, aumentando até a autoestima e o *sentipensar* de ser professor/a, não somente estar.

Diante de tantos sentimentos que fluem nessa inserção, há também um processo de constante (des)identificação. É importante parar o barco e para o mar olhar: no reflexo da água, quem eu posso enxergar?

3.3 NO REFLEXO DA ÁGUA, O QUE PODEMOS VER?: AS (DES)IDENTIFICAÇÕES DOCENTES

Quando olhamos para uma água turva, é mais difícil encontrarmos nosso rosto em seu reflexo, ainda que saibamos que ele está ali. Por sua vez, quando o líquido está cristalino, facilmente nos reconhecemos. Assim, quando sabemos onde estamos, quando nos sentimos parte de um ambiente, mais facilmente conseguimos nos identificar como professores/as daquele espaço.

Volto a mencionar, (des)organizar as seções deste texto foi um grande desafio, pois a todo instante sou invadida pela sensação de estar sendo repetitiva, isso por conta de os assuntos se entrelaçarem constantemente. Percebo como uma tarefa árdua separar inserção, emoção e (des)identificação docente e não desejo fazer esse movimento de ruptura. Sendo assim, no esforço de unir ainda mais esses conceitos, eu o/a convido a respirar fundo, sentar-se de forma aconchegante, escutar o barulho dos pássaros e sentir a brisa à beira-mar. Nesta parada iremos avistar a paisagem das (des)identificações docentes na inserção profissional de professores/as de línguas, o que me parece dialogar diretamente com a perspectiva de identidade do/a professor/a, no sentido de se reconhecer docente. No entanto, de que identidade estou falando?

Olhando para a água vamos conversar. Sobre que mares iremos navegar?

3.3.1 Afinal, que identidade é essa na inserção profissional de docentes de línguas?

Quando *sentipenso* sobre identidade na perspectiva docente, me recordo da perspectiva de Dubar (2005), que é discutida por Cristovam da Silva Alves *et al.* (2007), tendo o texto publicado como resultado de estudo construído por alunos/as de uma disciplina nomeada “O

papel da experiência na constituição da profissionalidade de professores”, sob coordenação da professora Dra. Bernadete Gatti. Nesse sentido, o grupo argumenta que

Para entendermos a estruturação identitária é preciso retomar a articulação dos processos identitários que se desenrolam nas múltiplas relações na vida, que são heterogêneos, inseparáveis, complementares ou contraditórios. Nessa dinâmica consideram-se os processos biográficos – identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser), e os processos relacionais – identidade para outro (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui). Na articulação desses processos ocorre a atribuição de papéis pelo outro, a interiorização que é a aceitação e vivência do papel e a incorporação, processo pelo qual esse papel passa a fazer parte da identidade social-profissional do indivíduo. A identidade socialmente construída sofre a ação do tempo e da história, possibilitando a evolução das categorias pertinentes à identificação social e pode sofrer alterações pelas negociações identitárias, quais sejam, identidade para o outro conferida e identidade para si construída; identidade social familiar e identidade social visada (Alves *et al.*, 2007, p. 273).

Isto é, a identidade não é fixa, é um movimento constantemente influenciável pelo contexto social. A identidade é viva, é inacabada, é ação. Assim como Jesus (2023, p. 17) menciona em nota de rodapé, o professorar “[...] é entendido como ação de se construir professora, intercalando conceitos como corazonar (ARIAS, 2010), esperarçar (FREIRE, 1998) e sentipensar (BORDA, 2015)”. Logo, o professorar é uma ação viva, a educação é viva, a inserção é viva.

Nada estagnado, parado, imóvel. O pulsar da identidade, no que tange ao meu ponto de vista, está diretamente ligado ao professorar. Vamos nos tornando professores/as a depender de onde estamos, com quem caminhamos e, pelo trajeto, como nos relacionamos. Tudo atrelado a um constante movimento de ação, repleto de emoção. Diante dessas concepções, nesta pesquisa compactuo com a noção adotada na tese de Hélio Frank de Oliveira (2013), o qual utiliza o conceito “identidades profissionais”, fazendo menção à perspectiva de construção, oposta à identidade estática. Todavia, a identidade está atrelada a outras percepções que nos levam a mares mais profundos, como veremos adiante.

Ana Maria Ferreira Barcelos (2004, p. 140) argumenta, dialogando com outros/as autores/as, que aprendizagem, crença e identidade se entrelaçam: “A aprendizagem envolve construção de identidade, e eu diria de crenças também, já que somos aquilo em que acreditamos”. Nessa esteira de aproximações, Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2013, p. 32) apresenta as noções que nos permitem *sentipensar* que “[...] identidade e diferença estão em estreita dependência. Ao afirmarmos ‘somos brasileiras’, entramos em uma extensa cadeia de negações em que sempre nos colocamos em oposição ao que não somos”. Contudo, isso não

significa que identidade e diferença caminham em harmonia, pois, ainda segundo Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2013), as disputas e os embates se fazem presentes, por exemplo.

Outro ponto que considero relevante destacar é a proximidade da identidade e da diferença com a língua, sendo, segundo Mastrella-de-Andrade (2013), a teoria saussuriana sobre o signo linguístico essencial para tal compreensão. Nesse sentido, “[...] é na língua, através das relações sociais, que seus usuários constroem os significados” (Mastrella-de-Andrade, 2013, p. 34). Diante disso, dizer quem somos depende do contexto discursivo e simbólico, e, ainda em sintonia com a argumentação e com os exemplos de Mastrella-de-Andrade (2013, p. 36, grifo da autora), “[...] só podemos dizer que ‘somos brasileiras’ dentro de um contexto discursivo e simbólico, pois não há nenhum referente natural pré-existente a ‘ser brasileira’, que não tenha sido criado anteriormente por meio da língua”. Isso evidencia que “A língua traz consigo aspectos sociais que influenciam na maneira como determinada sociedade compreende e interpreta o mundo. Ela não é um simples meio de comunicação neutro” (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 854).

Nessa esteira, Walesca Afonso Alvez Pôrto e Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2018, p. 851), em um estudo sobre as formas de ver identidades e diferença, objetivando a possibilidade de professores/as de línguas entendê-las em sala de aula, dialogam sobre a sala de aula, em específico de línguas, poder ser um espaço propício para reflexões sobre identidades, “[...] uma vez que ensinar e aprender novas línguas põe em evidência os diferentes contextos sociais nos quais elas se encontram: na escola, na rua, na mídia, na família etc.”. Concordo que abordar essa temática é muito importante para a (re/des)construção da identidade, tendo em vista que vivemos em uma sociedade diversificada, em que as diferenças não são problemas, ou não deveriam ser, mas sim oportunidades de *sentipensamentos*.

Todavia, ainda que esteja de acordo com tais concepções, escolhi utilizar a expressão “(des)identificações docentes” ao invés de “identidade docente”. Isso por conta de compreender a identidade docente em um contexto macro, em que nele estão inseridas as (des)identificações, isto é, as questões de identidade possuem uma profundidade maior em relação à maneira como aqui traçamos esta conversa. Além disso, entendo esse movimento vivo de se identificar, ou não, com a profissão como um processo íntimo aos sentimentos, me sentindo pertencente a essa identidade que auxilia na construção do “ser professor/a”.

No entanto, não tenho como objetivo dissociar tais perspectivas, tanto que, no decorrer deste texto, a indicação “identidade docente” foi referida. Reafirmo isso por conta de considerar a intrínseca relação entre se identificar, ou não, e logo (des/re)construir o ser. Além disso, a ideia de identidade nesta pesquisa se aproxima do “eu-docente”, como mencionado no “Porto

1: Navegando em outros mares: avistando o horizonte da metodologia”. Além disso, o fato de o fio condutor desta pesquisa se pautar na inserção profissional permite que a ação vivida de (des)identificação com essa identidade me pareça ser intensificada.

Entre palavras parecidas há diferentes possibilidades de reflexão. Seguindo nesse trajeto, como os companheiros/as navegaram nessa imensidão?

3.3.2 As (des)identificações docentes de professores/as de línguas: o que os/as companheiros/as viveram na inserção profissional?

Tendo em vista que as (des)identificações foram dialogadas no decorrer desta pesquisa em união com as emoções e a inserção profissional, seguindo um movimento praticamente inseparável, resolvi refletir com você, querido/a leitor/a, nesta parada deste porto sobre o contexto específico dos/as professores/as de línguas. Os/As egressos/as que contribuíram para este estudo são do curso de dupla licenciatura, ou seja, Português e Inglês, o que habilita a execução da profissão deles/as nas duas áreas da licenciatura. Porém, não necessariamente significa que a imagem de docente de língua inglesa é a mesma configurada como de língua portuguesa. Antes de navegarmos nesse mar, gostaria de elencar uma percepção que me foi alvo de muita reflexão. Quando termino a graduação, o que eu sou, então?

Ana Paula – 2017 comentou sobre uma crise de identidade, como ela nomeia, ao terminar o curso de Letras Português/Inglês: *“Eu amava ser estudante. Falei: ‘Poxa vida, agora eu sou o quê? Eu quero, sim, ser professora, tenho certeza disso. Mas, e agora? Eu quero ser estudante também. E agora? O que eu vou fazer?’”*

De acordo com a companheira, esses questionamentos foram fruto de uma experiência positiva na graduação, que foi repleta de trocas relevantes para a sua vida pessoal e profissional. Essa transição de estudante para profissional é intensa para os/as egressos/as, é como se estivéssemos em um jogo no qual uma fase foi vencida, sendo necessário passar para a outra, cheia de novidades e desafios não vividos antes. É preciso coragem.

É necessário o encorajamento para o crescimento, para a vida adulta. Companheira de Pesquisa – 2018, durante a conversa, definiu o término da graduação como uma transição para a vida adulta:

Foram quatro anos. Quatro anos acostumada naquele ambiente. Quatro anos com você sabendo o que tinha que fazer, sabendo seu papel na vida. Perder esse papel é meio aterrorizante, porque aí você se torna adulto de fato. Eu falo que me tornei adulta, de fato, quando eu acabei a graduação, porque até lá eu ainda era estudante.

Quando nos vemos como professores/as, novas responsabilidades nos perpassam. Companhia de Pesquisa – 2018, no decorrer do nosso encontro abraçante, comentou que ainda antes de finalizar a licenciatura já havia tido experiências como adulta, “*mas não era completa como agora*” (Companhia de Pesquisa – 2018). De onde vem essa completude? Segundo a egressa, é da vivência de ser inteiramente independente, no sentido de conseguir arcar com as despesas e resolver os problemas que viessem a aparecer.

Realmente mudanças acontecem, uma nova fase. Desafiadora, repleta de sentimentos bons, não tão bons, (des)identificações e relações sociais. Nesse contexto, para ilustrar a ideia dessa identidade docente constantemente (re/des)construída, elencarei algumas vivências acerca do contexto de (des)identificações de professores/as de línguas.

3.3.2.1 Professor/a de Língua Portuguesa e/ou de Língua Inglesa?

Além de toda fluidez, isto é, do movimento da inserção profissional, da docência e do eu-docente, tendo em vista tal identidade, tenho refletido diante da perspectiva imóvel das (des)identificações voltadas para o/a professor/a de Língua Inglesa e para o/a de Língua Portuguesa. Ainda que uma mesma pessoa ocupe as duas posições em uma instituição de ensino, ou até mesmo em aulas particulares, acredito que as perspectivas são diferentes.

Os/As companheiros/as desta pesquisa nos ajudam a *sentipensar* sobre isso. Teacher Lavínia – 2019 comenta durante nosso encontro abraçante sobre sua “bolha do inglês” enquanto falávamos sobre a perspectiva como professora de Língua Portuguesa:

Eu confesso que me sentiria um pouco fora do meu espaço ali porque eu tive essa experiência no ano passado [2022], acho que no ano passado. Nessa escola que eu entrei, o professor de Inglês também pegava algumas aulas de Português. Eu lembro demais de entrar em sala de aula e começar: “Hello, guys. [...]”. Os alunos olhavam assim [incompreensível] e aí: “Vamos abrir o livro aqui, né, guys?” Então os alunos [diziam]: “Que guys o quê... é galera, teacher!” [incompreensível] Eu me sinto bem dando aula de Português, mas já me acostumei com a minha bolhinha ali do Inglês [risos].

A bolhinha do inglês! Fiquei pensando como essa bolha seria e me peguei refletindo que ela é uma parte dessa (des)identificação. O sentido que me transpassa diante disso é que a companheira se percebe como professora de Língua Portuguesa porque ela se sente bem nessa posição. Todavia, a práxis em sala de aula como professora de Língua Inglesa, a meu ver,

corroborou na construção dessa identidade, isto é, permitiu que houvesse nesse caminho de fluidez uma identificação docente.

Outro ponto que me saltou aos olhos foi a maneira como alguns/mas dos/as companheiros/as se identificaram na pesquisa no que se refere aos codinomes. Por exemplo, Teacher Lavínia – 2019 se apresenta com o termo referente à identidade docente em inglês, assim como Ms. S. – 2017, que utiliza o termo “Ms.”, referente a “senhorita”, que também é utilizado quando nos referimos à docente em sala de aula. Diferente disso, Professor Leonardo escolhe iniciar seu codinome com “professor”. Quando me atentei a essas características me questionei se esse detalhe indica um traço de identificação docente. Acredito que, de certa forma, sim.

Ms. S. – 2017 não se imaginava professora de nenhuma dessas áreas inicialmente, o que pode acontecer nos cursos de dupla licenciatura, como mencionam Ademar da Silva e Denise M. Margonari (2007) acerca dos/as licenciandos/as que estão no curso, mas não desejam ser professores/as, nem sentem interesse pelo ensino de línguas. Todavia, isso pode mudar a partir das vivências na graduação, como aconteceu com a companheira:

Mas ainda não era língua inglesa. Eu trabalhava com língua portuguesa nessa época quando eu ainda estava na graduação. Eu queria muito ir para essa língua inglesa dentro da sala de aula para ver como que eu me sentiria. E aí surgiu uma oportunidade, eu comecei e gostei bastante. Até então estou aqui, não fiz nada voltado à tradução até hoje, estou na educação (Ms. S. – 2017).

Assim como Teacher Lavínia – 2019, Ms. S. – 2017 durante as vivências foi se percebendo e se encontrando como docente e, ainda que tenha tido as duas experiências em sala de aula, se viu mais na “bolhinha do inglês”. O movimento das (des)identificações realmente vai se agitando durante o percurso, como também reafirma Professor Leonardo – 2018. No entanto, ainda que o companheiro tenha se identificado na pesquisa utilizando um termo em português, ele se viu, também, como professor de inglês durante uma vivência em sala de aula, o que ele considerou uma reinserção, como já foi mencionado nesta viagem.

Outro ponto que podemos salientar se refere à identificação com essa identidade docente antes mesmo de ingressar na graduação, e talvez seja esse o motivo da escolha do curso, como podemos ver no exemplo de Santos – 2020:

A língua inglesa foi uma das coisas [de querer ingressar no curso], porque eu já tinha uma base de inglês antes de entrar na faculdade muito por conta da literatura. Eu sou levemente ansiosa e eu queria ler os meus livros favoritos de uma vez, logo. Queria saber do próximo, e normalmente a tradução demorava horrores, então eu recorria a essa estratégia: “Vou focar aqui no cursinho e aprender inglês que vou ler

logo para...” [risos] foi mais ou menos... foram as duas coisas iniciais que me levaram para a graduação de Letras. Então saí e... eu acho que ter iniciado com Língua Inglesa foi um pouco mais confortável porque foi um aspecto que eu me sentia confortável antes da graduação. Eu acho que, se tivesse sido inicialmente com a Língua Portuguesa, eu teria me sentido mais insegura ainda nos primeiros meses.

Nessa fala podemos perceber esse aspecto de se identificar com a língua e, de certa forma, já ter vivências relacionadas a ela, assim como podemos *sentipensar* sobre como esse relacionamento contribuiu para seu momento de inserção profissional. Nesta pesquisa entendi que a insegurança perpassa os/as docentes, pois o novo nos tira da zona de conforto; sendo assim, estratégias que contribuam nesse processo são sempre bem-vindas. Além disso, ainda que nos deparemos com situações difíceis, percebi que o bom relacionamento com a língua favorece o andamento das aulas.

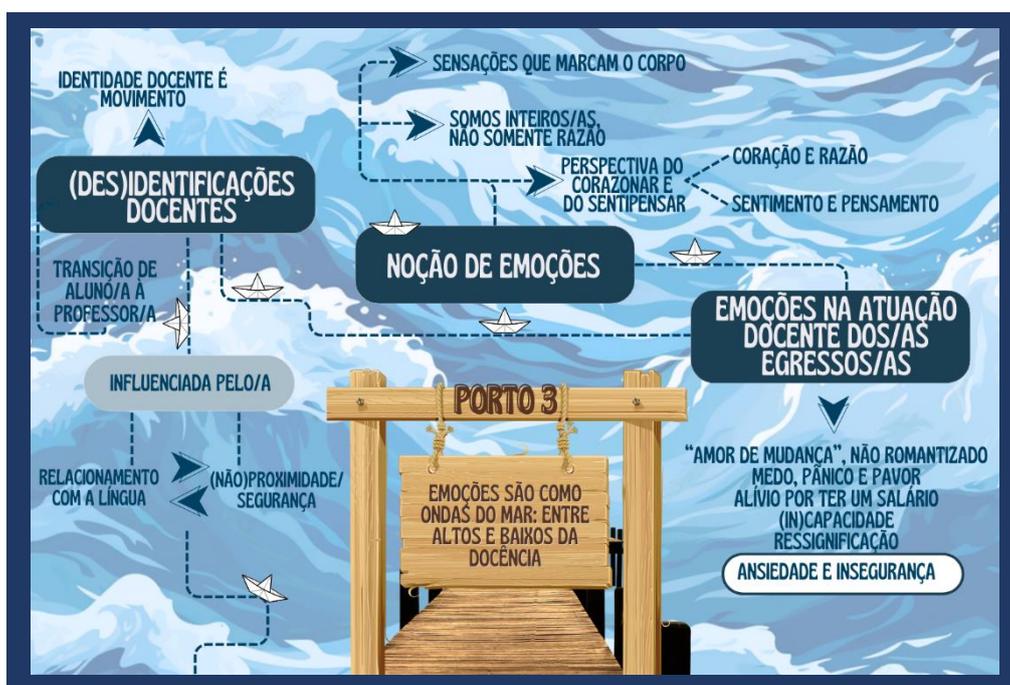
Esse relacionamento linguístico é importante até mesmo para garantir a formação do/a docente em fase universitária, e não somente nela. Isso fica evidente no estudo de Thayane Gomes da Silva (2023, p. 23), em que relata a fala de uma companheira em sua pesquisa sobre a hipótese de desistir do curso devido à insegurança em relação à língua, se considerando uma pessoa com pouca proficiência, “[...] uma vez que ensinar requer responsabilidade e domínio do conteúdo a ser ensinado”.

Sendo assim, acredito que a insegurança em não ter total compreensão sobre uma língua se refere tanto à língua materna quanto à estrangeira, a diferença é que a capacidade comunicativa em Português, como é o nosso caso, não gera desconforto, todavia as percepções gramaticais podem ser um problema a ser enfrentado. Se bastasse falar uma língua para lecionar sobre ela, todos/as os/as brasileiros poderiam exercer a docência de Língua Portuguesa, o que não é uma verdade. Nesse sentido, *Companheira de Pesquisa – 2018* considera as primeiras semanas, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, um período *extremamente difícil*. Os/As alunos/as ignoravam a presença da docente em sala, apresentando indiferença, arrogância e ignorância. Nesse momento a docente até mesmo se questionou: “*Será que eu sou uma professora tão ruim assim? Será que eu sou tão incompetente assim?*” (*Companheira de Pesquisa – 2018*).

Adiante, ela comenta que o que a ajudou foi o fato de as aulas serem de Língua Portuguesa, uma vez que sua insegurança se pautava em lecionar aulas de Língua Inglesa. Essas são discussões importantes de serem pautadas no curso de Letras de dupla habilitação e nos fazem pensar como essa certa dicotomia entre as duas línguas poderia ser minimizada se houvesse um trabalho mais interdisciplinar entre os diferentes componentes curriculares do curso.

Percebo que o sentir-se professor/a de línguas está diretamente associado com a relação de (não) proximidade/segurança com língua, em que os desafios não superados distanciam sua imagem da identificação como docente nessa área. Da vivência refletida surge um novo *sentipensar*: as (des)identificações docentes não estão paradas, é um constante navegar. Nesse movimento há diversas relações, e o contato com o outro revela corações. Corações são os/as egressos/as que auxiliaram nesta (des/re)construção, em que dia após dia há um eu-docente em (trans)formação. Estamos chegando à última parada desta viagem de movimento, todavia nunca é um fim, mas sim uma passagem para um outro momento.

Mapa 3: Recordando o percurso do Porto 3



Fonte: Porto 3 desta pesquisa

CHEGAMOS AO DESTINO FINAL(?)

Recordo-me da última viagem que realizei com meu pai (*in memoriam*), minha mãe e minha irmã: o destino foi Alagoas, mais especificamente Maceió, em 2022. Uma semana, várias praias, lembrancinhas para os/as amigos/as e a família e boas memórias. Dentre os sete dias, o mais marcante foi o da ida à praia de Ponta Verde, acredito que pelo fato de ter sido o único que meu pai foi conosco no passeio, pois a diversão dele se pautava em ficar dentro do apartamento e vez ou outra olhar o mar que estava em frente ao hotel. A “praia do povão”, foi assim que a nomeamos. Vendedores/as ambulantes, camarão frito e porção de peixe. Sol, água salgada e pegadas na areia. Maré baixa, “caminho de Moisés”, maré alta. Só de lembrar me parece possível sentir o cheiro do local, o calor e o canto dos pássaros.

Quando chegou o dia de ir embora, tendo Goiás como destino de retorno, conversávamos sobre a próxima viagem que faríamos. Elencamos algumas vivências que tivemos e o que faríamos diferente nas próximas. Minha mãe havia comentado que, ao invés de gastar muito tempo em praias desertas, ela gostaria mesmo é de estar nos ambientes de barulho e do “povão”. Eu e minha irmã comentamos que seria oportuno estar em um hotel não só em frente ao mar, mas em uma praia de banho, pois, ainda que houvesse uma imensidão de água salgada diante da janela do nosso quarto, não era possível aproveitar a praia naquele local, apenas apreciá-la, assim meu pai (*in memoriam*) poderia aproveitar mais. Todavia, por que estou trazendo essa lembrança?

É simples! Assim como ao terminar a viagem já sonhávamos com uma outra, mesmo sem saber qual poderia ser o destino, neste texto finalizo pensando em outras possíveis possibilidades. O trajeto não é finalizado, pois é inacabado. Muito foi *sentipensado*, e reflito se poderia ter feito algo diferente. No entanto, assim como na viagem a Maceió, ainda que tenham surgido situações que não faríamos da mesma forma em uma outra oportunidade, não me arrependo de nada vivido.

Da mesma forma, ainda que no processo tenham surgido questionamentos como “será que o caminho é esse mesmo?”, não me arrependo do trajeto desta viagem. No entanto, aparentemente é comum em viagens, ao menos imagino que seja, a sensação de arrumar a mala e parecer que algo está sendo esquecido. Por aqui não foi diferente: mesmo com o coração grato por tudo o que foi (des/re)construído, a impressão de estar faltando algo acompanha a viagem. Talvez mais adiante encontremos o que ficou para trás, ou então percebamos que foi abordado o que era suficiente para esta aventura nos mares da inserção profissional de professores/as de línguas.

A embarcação foi fluindo em um movimento constante. Em alguns momentos, o mar ficou agitado, tive medo de não conseguir seguir até o destino final. Inclusive, qual é o destino final? Querido/a leitor/a, ou melhor, amigo/a navegante, não chegamos ao final, e nem chegaremos. A partir daqui tudo apenas começou, novas reflexões, visões de mundo ampliadas e uma única certeza: a (trans)formação docente, a inserção profissional, as (des)identificações e a educação são vivas, são movimento, são inacabadas.

Assim como iniciei esta parada recordando algumas características da viagem a Maceió, me parece oportuno trazermos à mente o percurso que aqui foi trilhado. Sendo assim, tendo em vista o objetivo traçado de discutir como egressos/as do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública do estado de Goiás percebem seu processo de inserção profissional na docência de línguas, compreendo que, antes de qualquer circunstância, a primeira mudança de rota aconteceu em mim.

Apesar de terem sido apresentadas vivências parecidas, mas nunca iguais, também tivemos dissensos na percepção de inserção. Tiveram os/as companheiros/as que mencionaram que a inserção é um processo que tem um fim, sendo finalizado após os primeiros momentos como professor/a após a habilitação docente. Assim como houve aqueles/as que entendem a inserção como um processo que é constante, e não um período, a depender da escola, da sala de aula e dos/as alunos, o que representa um movimento inacabado. Quando mudamos de escola, estamos nos inserindo novamente; quando trocamos de sala, um novo processo é requerido. Cabe lembrar que não somente um/a companheiro/a trouxe a reflexão de que, levando em conta o ensino de línguas, a docência de Língua Portuguesa e a de Língua Inglesa requerem inserções diferentes.

Diante disso, navegar por esses mares mudou minha percepção desse contexto, pois inicialmente minha ideia de inserção se pautava em um momento fixo, especificamente após a conquista do diploma me habilitando para o exercício da profissão. Qualquer vivência antes disso, para mim, não teria envolvimento para a inserção, seria apenas um “treinamento” para esse período. Todavia, após muita resistência, percebi que esse movimento é mais amplo do que poderia imaginar. É movimento. A inserção está atrelada a um sentimento de pertencimento a determinado grupo e/ou espaço, mas nesse mover há a exigência de habilitação para exercer a profissão, ou seja, o curso de licenciatura.

Nesse viés da inserção profissional, considero relevante pontuar sobre a Residência Docente, iniciativa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2023) que envolve professores/as que saíram recentemente da graduação, sendo um movimento necessário pontuado nesta viagem, em que os olhares são direcionados

aos/às professores/as que terminaram a licenciatura recentemente. Esse programa busca estimular não somente o ingresso, como também a permanência de docentes na educação básica. Um dos objetivos dessa ação, ainda em fase de planejamento, é colaborar para que as noções de teoria e prática sejam ainda mais entrelaçadas, além de incentivar a pesquisa, em que serão oferecidas 20 mil bolsas em 2024 e 2025.

Levando em conta o segundo objetivo desejado neste texto, se pautando na ideia de refletir sobre as emoções e (des)identificações que fluem na inserção profissional desses/as egressos/as, compreendi que emoções, (des)identificações e inserção profissional de professores/as de línguas estão estritamente atreladas. Como mencionado no decorrer desta pesquisa, me esforcei para tentar “separar” a viagem nos portos, pois a todo instante as embarcações se cruzavam. Tive receio de parecer repetitiva, visto que os assuntos são como a água e o sal no mar: sabemos que possuem suas especificidades, mas é complicado separá-los instantaneamente.

Além disso, me senti literalmente abraçada nos encontros abraçantes porque tudo o que vivi nos meus primeiros momentos como professora me parecia ser uma ilha no sentido de solidão, de estar sozinha no meio do mar. No entanto, outros/as companheiros/as também sentem medo, ansiedade, insegurança, assim como empolgação, realização e superação. Além disso, compreendi que a dupla licenciatura abre caminhos para a (des)identificação na docência de línguas, mas não necessariamente direciona essa possibilidade nas duas áreas, como, no meu caso, em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Ainda no que se refere aos encontros abraçantes - momento de conversa com os/as egressos/as - tendo em vista a importância dos/as companheiro/a para esta viagem, este texto foi encaminhado virtualmente para cada um/a deles/as com o objetivo de partilhar os saberes (des/re)construídos em conjunto, assim como de permitir que eles/as apresentem suas perspectivas acerca do que foi aqui *sentipensado*.

Em relação às paisagens que foram sendo apresentadas, acredito que teria feito uma parada diferente. Em uma próxima viagem sobre as emoções, exploraria mais os pontos positivos, pois me pareceu que, ainda que eu tenha me esforçado para fazer o contrário, evidenciei as emoções consideradas não tão boas. Uma fala do Professor Leonardo – 2018 me ajudou a *sentipensar* sobre isso:

[...] os principais sentimentos que eu relaciono a essa inserção profissional são insegurança, desafio e felicidade de estar fazendo o que eu queria estar fazendo mesmo. Fazer pelo menos um pouco do que eu pretendia fazer. Para isso, nesses três sentimentos, apesar de dois deles a gente acreditar que sejam coisas mais negativas, insegurança e desafio, na verdade não são. Porque insegurança... quando você tem

insegurança, você quer se tornar mais seguro, e isso aconteceu comigo. O desafio, se você tem um desafio, você quer passar por esse desafio, chega em um ponto positivo lá também, de ter conseguido superar esse desafio. Agora vai vir outro, então vamos! Se eu consegui superar aquele outro, por que não esse? E assim por diante.

Ou seja, algo que sentimos que pareça não ser positivo pode vir a ser. Tudo depende de como encaramos, de como buscamos superar, de como navegamos nesse mar. A docência é um constante tornar-se, e muito do que vivemos, das pessoas com quem convivemos, das emoções que se intensificam e das (des)identificações em que nos percebemos imersos/as influencia no nosso inacabamento.

É importante ressaltar: esta viagem não chegou ao fim. Preparem seus bilhetes de embarque, aqui foi só o começo. No decorrer desta pesquisa, o desejo de me aprofundar nas percepções de emoções e na inserção profissional na constante (trans)formação de professores/as de línguas se intensificou. Quando pensei em um projeto de pesquisa, não tinha em mente essa percepção, foi o olhar sensível da minha orientadora que me direcionou para esses mares por meio de uma narrativa acerca da minha trajetória docente. Considero importante reafirmar que alguns dos pontos que mais me motivaram nesta escrita foram a liberdade poética, o olhar subjetivo e a permanência da relevância científica. Fazer pesquisa é muito mais interessante do que eu poderia imaginar, por mais difícil que seja.

Sendo assim, desejo continuar pesquisando sobre emoções na docência, em especial no processo de inserção profissional, contribuindo no processo formativo dos/as novos/as professores/as. Nesse viés, desejo me aprofundar nos conceitos de Letramento Emocional, com o qual tive contato em um curso realizado de forma remota pela Universidade Federal do Sul da Bahia, intitulado “Letramento Emocional e formação de professoras/es de línguas”, sob coordenação de Suellen Martins (CSC/UFSB) e Givanildo Santos (CJA/UFSB), realizado de outubro de 2023 a agosto de 2024 em uma sexta-feira de cada mês, ou seja, ainda está em andamento.

Agradeço pela sua companhia nesta viagem e espero que possamos ser companheiros/as nas próximas que virão. Isto não é um adeus, mas um até breve. Fique atento/a às próximas chamadas para o embarque.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações*. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.
- ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de letras: português e inglês*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- ALVES, Cristovam da Silva et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação & Linguagem*, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan./jun. 2007.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. *Reunião Anual da Anped*, v. 29, p. 1-17, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.
- ARAGÃO, Cecília Vescovi de. *Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio*. 1997.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 287 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ÁREA de concentração e linhas de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias. 2018. Disponível em: https://www.ueg.br/iael/ppgielt/conteudo/11945_linhas_de_pesquisa. Acesso em: 14 set. 2023.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BOFF, Daiane Scopel. A indissociabilidade teoria-prática. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). *Cartas ao professor iniciante*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de Inglês*. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

CHAVES, Eliseu Aires; MENDES, Neio Lucio Soares. *Burocracia escolar: percepção dos seus efeitos no trabalho docente, em instituição escolar particular de ensino profissionalizante da cidade de Anápolis/GO*. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação Especialização em Gestão de Pessoas, Psicologia Organizacional e Coaching, Faculdade Católica de Anápolis, Anápolis, 2019. Disponível em: <https://www.catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2020/01/ELISEU-AIRES-CHAVES-E-NEIO-LUCIO-SOARES-MENDES.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CONVERSAS com o CACE: Debate com o professor Tiago Ribeiro. *YouTube*. 29 de agosto de 2023. 1h 31min 55seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OhrD9GkSIZE&t=3211s>. Acesso em: 1º nov. 2023.

COSTA-SILVA, Dione. *Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+*. 2021. 156f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/0>. Acesso em: 12 set. 2023.

CURADO, Eloisa Terezinha Teles; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. “Professora, você tem cara de quem anda de ônibus”: momento crítico em uma aula de inglês na educação básica. In: SIMÕES, Anabela Valente, et al. *Comunicação, cultura e sociedade: diálogo luso-brasileiro sobre os desafios do século XXI*. UA Editora: Aveiro, 2024

DUARTE, Juliana Fonseca. *Trabalho docente em tempos de neoliberalismo*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DUAYER, Mario. Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista: crítica do trabalho. *EM PAUTA*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 35-47, 2012.

DUBAR, Claude. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Burocracia como organização, poder e controle. *Revista de Administração de Empresas*, v. 51, p. 424-439, 2011.

FERREIRA, Andreia Dias Pires; CALIL, Ana Maria Gimenes Correa; PINTO, Joseane Amâncio; SOUZA, Mariana Aranha de. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. *Educação*, v. 40, n. 3, p. 431-439, 2017.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa. *Paisagens identitárias e praxiológicas de professoras/es de inglês de cursos de Letras do Estado de Goiás*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2023.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. *In*: *Revista Signótica 7*, Goiânia: Ed.da UFG, Jan – Dez, 1995.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Escrevivência: sentidos em construção*. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FORLIN, Enéias. A concepção cartesiana do sujeito: a alma e o animal racional. *Educação e Filosofia*, v. 25, p. 135-166, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da libertação: saberes necessários à prática*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIRO - 4º Encontro – A conversa como metodologia de pesquisa narrativa, *YouTube*. 27 de maio de 2022. 2horas 01min e 25seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cYEnM49dNc8>. Acesso em: 1º nov. 2023.

GONSALVES, Elisa. *Emoção X Sentimento*. Núcleo de Educação Emocional – Universidade Federal da Paraíba. 2022. Disponível em:

<http://www.ce.ufpb.br/neemoc/contents/videos/emocao-x-sentimento>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. *Por una antropología del corazonar comprometida con la vida*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2011.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

JESUS, Ludimilla Dadiane Cardoso de. *Professorar em tempos (pós) pandêmicos e de ensino (não) presencial: escrevivências de uma professora-coordenadora de escola pública rural no interior goiano nos anos de 2020 a 2022*. 107 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2023.

KAHMANN, Ana Paula; SILVEIRA, Éder da Silva. Sabedoria ou Epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

KUSCH, Rodolfo. *Obras Completas – Tomo II*. Argentina, Rosário: Editorial Fundación Ross, 2000.

LEROY, Henrique. Corazonar. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). *Suleando conceito em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

LIMA, Dartel Ferrari. A síndrome do impostor: um olhar para a saúde mental de professores. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 10, n. 22, p. 144-158, 2023.

LIMA, Kelliane Medeiros de; XAVIER, Wilson José Félix. As representações do “eu docente” na construção da identidade profissional: como os (as) docentes se percebem. In: *IV Congresso Nacional de Educação*, 2017.

LIMA, Samantha Dias de; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Notas sobre a constituição docente do professor iniciante da Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). *Cartas ao professor iniciante*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino; SOUZA, Núbia Enedina; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *O papel das emoções e da linguística aplicada crítica na formação do professor de línguas*. Brasília, 2015.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*, v. 32, p. 17-60, 2013.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; FRANK, Hέλvio. Expandindo Olhares sobre Emoções e Identidades na Aprendizagem de Línguas a Partir dos Discursos de uma Aprendiz. In: FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; LUTERMAN, Luana Alves; VIEIRA, Marília Silva (Orgs.). *Estudos linguísticos e interculturalidade: texto, discurso e ensino*. São Paulo: Todas as Musas, 2022.

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

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval F.; ARAÚJO, Vanessa de A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco, 2011.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. *Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia*. 2018. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, 1994.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de professoras da Educação Infantil sobre o ensino de Matemática para crianças pequenas. *Ensino da matemática em debate*, v. 8, p. 1-25, 2021.

NÓVOA, Antônio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Hέλvio Frank de Oliveira. *Esculpiendo a profissão docente*. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, María Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 133-156, 2015.

PÔRTO, Walesca Afonso Alves; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. *Domínios de Linguagem*, p. 850-878, 2020.

PROFISSÃO. In: *Dicio, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/profissao/>. Acesso em: 1º set. 2023.

PROJETO Pedagógico do Curso de Letras. Universidade Estadual de Goiás – Letras – Câmpus Ciências Socioeconômicas e Humanas, s/d. Disponível em: https://www.ueg.br/iael/letras/ccseh/conteudo/10531_projeto_pedagogico. Acesso em: 30 ago. 2023.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística aplicada. *The Specialist*, v. 39, n. 3, 2018.

REGIMENTO Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás – CEP/UEG. *Capítulo I Natureza e Finalidade*. Art. 1º. Haroldo Reimer. 104ª Sessão do Conselho Universitário da UEG. Anápolis, 2017.

REISDOEFER, Deise Nivia. *Os descaminhos da docência: narrativas de egressos de curso de licenciatura em matemática que não exercem a profissão*. 2020.

RODRIGUES, Míriam; TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes. “Engolir sapos” no Ambiente de Trabalho: Uma Análise do Fenômeno do Assédio Moral no Cotidiano Profissional. Comunicação apresentada na Conferência “O Assédio Moral no Local de Trabalho: emergência de uma nova realidade”. 29 e 30 de Novembro de 2007.

ROLDÃO, Isabel; ALARCÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

RORRATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira. “Momentos crítico” e a formação de professores/as de inglês nos anos iniciais. *The Specialist*. 2022.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública*. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, Claudineide Lima Irmã. Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência. 2014.

SANTANA, Leoniza Saraiva. *Narrativas de professoras e professores sobre a Literatura de Autoria Feminina nos contextos de formação escolar e não escolar: um olhar para o Curso de Letras*. 2021. 230 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2021.

SÃO JOÃO PAULO II: “O amor me explicou tudo”. *Renovação Carismática Católica – RCC BRASIL*, s/d. Disponível em: <https://novoportall.rccbrasil.org.br/blog/sao-joao-paulo-ii-que-amor-me-explicou-tudo/>. Acesso em: 1º set. 2023.

SILVA, Ademar da; MARGONARI, Denise Maria. Re/estruturações no processo de formação profissional de professores iniciantes de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 10, n. 1, p. 127-142, 2007.

SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa da. *Estética da sensibilidade: a arte do sentirpensar e corazonar em educação*. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação no Brasil) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, São Paulo, 2021.

SILVA, Thayane Gomes da. *Afetividade e construção de identidade docente: autoetnografia de uma graduanda em Letras Inglês*. Monografia (Curso de Licenciatura em Letras: Inglês) – Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2023.

SILVA FILHO, Analdino Pinheiro; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O potencial de um estudo piloto na pesquisa qualitativa. *Revista eletrônica de educação*, 2019.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 10, n. 2, p. 354-368, 2015.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: Teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana Silvestre; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na Linguística Aplicada: contribuições de pesquisas cá do cerrado central do Brasil. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viviane Silvestre; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (Orgs.). *Movimentos em educação linguística: um gesto de afetos e gratidão a Rosane Rocha Pessoa*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

SOUSA, Fernanda Brabo. Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais. *Revista Cocar*, v. 11, n. 22, p. 248-266, 2017.

SOUZA, Beatriz; GURGEL, Julia; ANDRADE, Nivea. Com as juventudes: conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa. In: *XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Salvador, 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. *E-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 2-21, ago. 2012.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael. Os ventos do norte não movem moinhos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches e. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TALLEI, Jorgelina; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LIBERALI, Fernanda Coelho. Sentipensante. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). *Suleando conceito em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, v. 1, p. 68-72, 1985.

WESCHENFELDER, Viviane. Um/a professor/a comprometido/a com as diferenças. *In*: LIMA, Samantha Dias de (Org.). *Cartas ao professor iniciante*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ANEXO A – Conversa enviada aos/às egressos/as por WhatsApp como convite para participar da pesquisa

Bom dia/Boa tarde/Boa noite, tudo bem? Meu nome é Eloisa Curado, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Viviane Silvestre. Peguei seu contato com a/o [...].

Sou egressa do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Anápolis, e tenho me dedicado aos estudos na área de inserção profissional de professores/as de línguas do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. O meu interesse nessa temática surgiu a partir das minhas vivências no percurso inicial docente enquanto professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Sendo assim, acredito que sua narrativa contribuirá bastante para este estudo. Além disso, quando ingressamos na graduação, passamos a ser o “micro” de um “macro”, ou seja, um membro de um corpo. Essa será uma oportunidade de religamento à universidade, visto que, da mesma forma que a academia afeta nossa identidade docente, nós podemos, de alguma forma, afetar a comunidade acadêmica.

A proposta aqui exposta se baseia em uma conversa entre nós dois/duas via Google Meet. O horário será agendado conforme a disponibilidade de ambas as partes.

Você aceita conversar comigo sobre sua trajetória inicial na carreira docente?

Abraços

Eloisa