UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
FACULDADE DE LETRAS (FALE)
LETRAS-INGLÊS

DÉBORA RAPHAELLA PEREIRA DE ALCÂNTARA

“NA TENTATIVA DE CHEGAR O MAIS PRÓXIMO POSSÍVEL DA OUTRA PESSOA”: TEXTUALIZAÇÕES AFETIVAS DE DOCENTES DA FALE/UFAL

Maceió-AL
2024

DÉBORA RAPHAELLA PEREIRA DE ALCÂNTARA

“NA TENTATIVA DE CHEGAR O MAIS PRÓXIMO POSSÍVEL DA OUTRA PESSOA”: TEXTUALIZAÇÕES AFETIVAS DE DOCENTES DA FALE/UFAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras-Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Rosycléa Dantas Silva.

Maceió-AL

2024

Catalogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

A347n Alcântara, Débora Raphaella Pereira de.
"Na tentativa de chegar o mais próximo possível da outra pessoa" : textualizações afetivas de docentes da FALE/UFAL / Débora Raphaella Pereira de Alcântara. – 2024.
83 f. : il.

Orientadora: Rosycléa Dantas Silva.
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - Inglês) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 54-57.
Apêndices: f. 58-83.

1. Afetividade. 2. Letramento emocional (Linguística aplicada). 3. Trabalho docente. 4. Ensino superior. I. Título.

CDU: 811.111'2/'44

Folha de Aprovação

DÉBORA RAPHAELLA PEREIRA DE ALCÂNTARA

“NA TENTATIVA DE CHEGAR O MAIS PRÓXIMO POSSÍVEL DA OUTRA PESSOA”: TEXTUALIZAÇÕES AFETIVAS DE DOCENTES DA FALE/UFAL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à banca examinadora do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de novembro de 2024.

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSYCLEA DANTAS SILVA
Data: 28/11/2024 12:12:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Rosycléa Dantas Silva - UFPB

Banca examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
SIMONE MAKIYAMA
Data: 28/11/2024 17:47:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Simone Makiyama - UFAL

gov.br Documento assinado digitalmente
RITA DE CASSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA
Data: 06/12/2024 20:40:04-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima - UFAL

À minha mãe. Minha primeira professora na vida e exemplo de amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono de toda sabedoria e conhecimento, por me sustentar e consolar nos momentos mais difíceis, me concedendo sua infinita graça e misericórdia para vencer as dificuldades. Em cada momento que me senti só, fui lembrada de que sua presença é real e nada está fora do seu controle. Ao Senhor dou graças por me reservar planos tão maravilhosos.

À minha mãe, Maria, ao meu pai, Edenivaldo e à minha irmã, Danielle, por torcerem por mim e pelo meu sucesso, de perto ou de longe. Obrigada por, de muitas maneiras, investirem no meu sonho e se manterem à disposição para ajudar. Especialmente você, Danielle, que se importa de verdade com palavra e ação. Amo vocês!

Ao João, meu grande amor, meu melhor amigo e minha família. Obrigada por me elevar quando eu me sentia completamente incapaz. Muitas pessoas não viram esse lado meu, mas você viu e cuidou dele. Eu aprecio tanto a sua escuta atenta das minhas opiniões, explicações ou apenas "pensamentos pensantes" bobos. Suas perguntas sobre o tema do meu TCC ou diversos outros dentro da LA e ensino de línguas é uma linguagem do amor. Eu te amo!

Às minhas avós, avôs, tias, tios, primas e primos que tanto amo e sei que me amam também. Obrigada por lembrarem de mim com tanto carinho e prepararem reencontros tão aconchegantes. Minha conquista também é de vocês.

À Profa. Dra. Rosycléa Dantas, por me orientar tão bem desde quando este trabalho era uma ideia sem forma ou beleza. Sua disponibilidade, amabilidade, paciência e compreensão aumentaram minha força de agir e tornaram possível a existência deste estudo. Obrigada por constantemente enxergar qualidade e potencial na minha escrita e por me ajudar tanto quando eu não sabia o que ou como escrever. Sentirei muita saudade de vê-la durante a semana e conversar sobre as novidades. Nossos afetos me marcaram e me tornaram uma pessoa e profissional melhor. Muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Pedro Rieger por ser tão autêntico, sensato, criativo e acolhedor, me convidando, em cada aula, a olhar as coisas sob diferentes ângulos. Foi apenas no meio da disciplina de Projeto que eu comecei a compreender o que queria fazer. Sua condução das aulas, suas sugestões e sua atenção foram essenciais para mim. Obrigada por todas as boas conversas, aprendizados, caronas e reflexões.

À colabora, Alice, e ao colaborador, P.G., por fazerem parte deste trabalho, cedendo não apenas o seu tempo, mas também uma parte de si generosamente. Foram vocês

que deram significado a esta pesquisa. Obrigada pelo carinho e pelas contribuições valiosíssimas!

À banca examinadora, Profa. Dra. Simone Makiyama e Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, pela disponibilidade e apreciação do meu trabalho. É um imenso prazer ter o olhar crítico, atento e sensível de vocês aqui. Muito obrigada!

Às professoras e aos professores do curso de Letras-Inglês da FALE que tanto me marcaram e contribuíram para o meu desenvolvimento e florescimento como professora, pesquisadora e ser humano. Guardo com muito carinho e extrema estima suas lembranças: Prof. Dr. Sérgio Ifa, Prof. Dr. Pedro Rieger, Profa. Dra. Ildney Cavalcanti, Profa. Dra. Adriana Tibana, Profa. Dra. Cátia Veneziano, Prof. Dr. Marcus Matias, Profa. Dra. Simone Makiyama e Prof. Dr. Felipe Benício. Sou grata a cada um/a de vocês por me ensinarem tanto e terem tanta fé em mim. Obrigada pelas oportunidades, críticas, provocações, elogios e partilhas pessoais!

Às amizades de longa data e também feitas dentro do curso. Glória, obrigada por comemorar minhas conquistas e ouvir meus desabafos. Torço sempre pelo seu melhor assim como você torce pelo meu. Giordanna, te conhecer na FALE foi como um presente. Obrigada por todo apoio, parceria e tantas boas recordações. *Ich vermisse dich.* Ruy, obrigada por todos os momentos de boas risadas, bons sustos e inesperadas reflexões. Sua positividade é contagiante e isso me fez feliz. Eu amo vocês!

À minha turma de 2019.1. Obrigada por contribuírem com o meu aprendizado e serem colegas tão gentis, prestativas/os e solidárias/os.

A todas as pessoas que oram por mim, me desejam o bem e acreditam no meu potencial, gratidão!

“Façam tudo com **amor**”

(I Co. 16:14, NVI).

RESUMO

Ao considerar as pesquisas sobre afetividade e Letramento Emocional no campo da Linguística Aplicada (LA), Barcelos (2015, 2022) e Maia e Dantas (2023) destacam que, apesar de uma crescente atenção aos estudos sobre afetos e emoções no âmbito da LA, ainda persiste certa relutância acadêmica em torno dessa temática. Neste contexto, a presente pesquisa busca investigar como docentes do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) compreendem e representam o papel dos afetos e emoções em sua prática formativa. Para tanto, os dados foram gerados por meio de questionários e entrevistas com docentes do referido curso. As discussões basearam-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Clínica da Atividade (Bronckart, 2006; Clot, 2017), bem como nos estudos sobre Afetividade e Letramento Emocional (Barcelos, 2015, 2022; Clot, 2010; Spinoza, 1677 [2009]) e nas investigações sobre Ensino Superior e Afetividade (Anjos, Oliveira e Souza, 2021; Rieger; Dantas, 2023). A análise qualitativa dos dados revela uma prática docente permeada por afetos e emoções, como felicidade, empatia, cansaço, raiva e frustração, que, em diferentes momentos, aumentam ou diminuem a potência de agir das/os professoras/es. Além disso, as/os docentes relatam estratégias para o gerenciamento emocional, como o diálogo com colegas e a escrita de textos reflexivos.

Palavras-chave: afetividade; letramento emocional; trabalho docente; ensino superior.

ABSTRACT

When considering research on affectivity and Emotional Literacy within the field of Applied Linguistics (AL), Barcelos (2015, 2022) and Maia and Dantas (2023) highlight that, despite growing attention to studies on affect and emotions in AL, there remains some academic reluctance surrounding this theme. In this context, the present study aims to investigate how faculty members of the English Language program at Universidade Federal de Alagoas (UFAL) understand and represent the role of affect and emotions in their formative practice. To this end, data were generated through questionnaires and interviews with faculty members from the aforementioned program. The discussions were based on the theoretical assumptions of Sociodiscursive Interactionism (SDI) and Activity Clinic (Bronckart, 2006; Clot, 2017), as well as studies on Affectivity and Emotional Literacy (Barcelos, 2015, 2022; Clot, 2010; Spinoza, 1677 [2009]) and investigations into Higher Education and Affectivity (Anjos, Oliveira, and Souza, 2021; Rieger; Dantas, 2023). The qualitative analysis of the data reveals a teaching practice permeated by affect and emotions such as happiness, empathy, fatigue, anger, and frustration, which, at different times, either increase or decrease the professors' capacity to act. Additionally, the faculty members report strategies for emotional management, such as dialogue with colleagues and writing reflective texts.

Keywords: affectivity; emotional literacy; teaching practice; higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil do colaborador e colaboradora 29
Quadro 2 - Notação utilizada para transcrição do *corpus* 84
Quadro 3 - Dados gerados nas entrevistas 31
Quadro 4 - Elementos/dimensões do agir 32
Quadro 5 - Emoções e afetos verbalizados pelo colaborador e colaboradora……..... 50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FALE	Faculdade de Letras
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
MS	Ministério da Saúde
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
PPC	Projeto Político do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SECNS	Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 13

2. MARCO TEÓRICO..... 16

2.1 Trabalho docente à luz do ISD e da Clínica da Atividade..... 16

2.2 Afetividade e Letramento Emocional.....21

3. METODOLOGIA..... 26

3.1 A natureza e o contexto da pesquisa..... 26

3.2 O colaborador e a colaboradora da pesquisa.....28

3.3 A geração de dados..... 29

3.4 Procedimentos de análise dos dados..... 30

4. ANÁLISE DE DADOS.....33

4.1 Condições de trabalho: “O resultado termina sendo até meio milagroso”.....33

4.2 Tempos: “Eu sinto que meu tempo está sendo roubado pela universidade”.....38

4.3 Gerenciamento emocional: “Eu estou TOTALMENTE aqui e entregue a este lugar” 43

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 51

REFERÊNCIAS..... 54

APÊNDICE A – TCLE..... 58

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....62

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS..... 81

APÊNDICE D – MODELO DE TRANSCRIÇÃO.....83

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo de caso situado na área da Linguística Aplicada (LA) (Moita Lopes, 2015) e investigou questões relacionadas à afetividade e ao trabalho docente no âmbito do curso de Letras-Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas FALE/UFAL. Para tanto, teve como objeto de estudo narrativas atravessadas por afetos e emoções que permeiam a experiência de docentes do ensino superior.

Embora as discussões sobre afetividade tenham ganhado espaço em áreas como a educação e a psicologia, na Linguística Aplicada ainda são relativamente limitadas (Barcelos, 2015; 2022). Essa carência de estudos reflete, em parte, uma relutância histórica do campo acadêmico em abordar temas relacionados às emoções e aos afetos, frequentemente vistos como subjetivos ou não científicos. Segundo Casassus (2009, p. 43), "as emoções foram temidas e desvalorizadas na cultura humana. (...) Em consequência, a dimensão emocional foi afastada tanto da cultura como dos processos de formação".

Essa visão está enraizada em uma tradição acadêmica que privilegia o racional e o mensurável, relegando os aspectos afetivos a um segundo plano. No entanto, as interações humanas linguageiras, que são o cerne da LA, são constituídas por afetos (Dantas, 2019). Como defende Barcelos (2015, p. 66), "o letramento emocional perpassa tudo que fazemos e pensamos, já que cognição e emoção são inseparáveis", por isso a impotência de, no campo da LA, investigarmos os aspetos afetivos. Nesse sentido, a dinâmica das relações humanas, a complexidade do exercício da docência, a análise do trabalho como uma rede de discursos e sua influência sobre as relações linguagem-trabalho (Bronckart; Machado, 2004) são, também, atravessados por afetos e emoções.

Diante dessa reflexão, destaco que a motivação pessoal para a execução deste estudo partiu do desejo de chamar a atenção à pessoa da/o docente como a/o outra/o que é igual a mim, com seus receios, questionamentos, frustrações, alegrias e anseios, e que também é afetada/o por fatores diversos que partem quer de dentro, quer de fora da sala de aula - os quais certamente interferem seu ofício. A motivação profissional, por sua vez, se baseou na ausência de resultados para trabalhos acadêmicos sobre a temática. Por exemplo, em uma pesquisa no Portal de Periódicos CAPES, ao buscar pelos termos "Afetividade", "Letramento Emocional", "Trabalho Docente" e "Ensino Superior", no dia 18 de novembro de 2024 não foram exibidos resultados. No portal Scielo, em pesquisa realizada na mesma data, também não foi encontrado resultado para a mesma combinação de palavras.

A escassez de pesquisas como esta sugere, ao meu ver, que as discussões em

afetividade e saúde no trabalho docente, dentro do ensino superior, ainda não receberam a devida atenção, contribuindo para um possível descuido dessas/es profissionais e consequentemente seu adoecimento. Assim, o presente trabalho almejou oportunizar novas e necessárias reflexões sobre o caráter humano da/o "profissional que forma todas as profissões" para além de suas atribuições ocupacionais e expectativas fortalecidas pelo senso comum.

Levando em consideração o que foi exposto acima, o problema orientador deste trabalho consistiu na seguinte pergunta: como docentes compreendem e gerenciam suas emoções de modo a potencializar as relações de ensino-aprendizagem em sala de aula? Como forma de evidenciar a importância da execução do trabalho, destaco a relevância social, pedagógica e científica de investigar o problema de pesquisa apresentado.

Com relação à sua relevância social, o trabalho contribuiu para a desconstrução da ideia sócio-historicamente concebida de que docentes têm o papel de se mostrarem psicologicamente inabaláveis, emocionalmente inacessíveis e desassociadas/os de suas verdadeiras personalidades. Além disso, este trabalho propôs um olhar mais atento e cuidadoso para as seguintes questões: 1) O reconhecimento da importância e dos desafios do ofício docente em termos afetivos e emocionais e 2) A compreensão de que o trabalho docente é constituído não apenas por componentes curriculares, mas também por relações complexas de afetividade.

Por sua vez, no que diz respeito à sua relevância pedagógica, o trabalho contribuiu para reforçar a intrínseca relação entre a afetividade e o agir docente, propondo novas avaliações das ligações entre condições de trabalho, saúde e o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, no que se refere à sua relevância científica, este projeto buscou cobrir uma lacuna deixada por trabalhos da mesma área que não situam seu objeto de pesquisa dentro do curso de Letras-Inglês, da docência e do ensino superior. Assim, o mesmo pôde viabilizar reflexões, discussões e outras investigações fundamentais para este campo.

Considerando o problema de pesquisa apresentado, bem como a justificativa e a relevância para sua investigação, esta pesquisa buscou responder às seguintes questões de pesquisa:

A) Quais os afetos e emoções textualizados por docentes do curso de Letras-Inglês da UFAL?
B) Como as/os docentes lidam com os afetos e emoções e como esses potencializam ou limitam sua prática formativa?

Com essas questões, este estudo tem como objetivo geral investigar como docentes do ensino superior do curso de Letras-Inglês da UFAL compreendem e representam o papel dos afetos e emoções em sua prática formativa. Para tanto, duas ações de pesquisa foram determinadas e consistiram nos seguintes objetivos específicos:

A) Identificar afetos e emoções textualizados por docentes do curso de Letras-Inglês da UFAL;
B) Discutir como as/os docentes lidam com os afetos e emoções e como esses potencializam ou limitam sua prática formativa.

Diante das questões e objetivos de pesquisa, o aporte teórico para essa investigação se encontra nos estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo - ISD e a Clínica da Atividade (Bronckart, 2006; Chalant, 2011; Clot, 2017; Machado, 2007; Sant'Anna, 2005; Saujat, 2004) e Afetividade e Letramento Emocional (Barcelos, 2015; Casassus, 2009; Clot, 2010; 2020; Sawaia; Magiolino, 2016; Spinoza,1677 [2009]) e nas pesquisas sobre Ensino Superior e afetividade (Anjos, Oliveira e Souza, 2021; Rieger; Dantas, 2023; Silva, 2022; Maia; Dantas, 2023, Mancebo, 2007).

Feitas essas considerações iniciais, organizo o presente trabalho da seguinte maneira: primeiro, esta Introdução, na qual apresento as justificativas para a realização do estudo, a relevância e os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa; em seguida, o marco teórico, com discussões sobre o trabalho docente à luz do ISD e da Clínica da Atividade e sobre afetividade e letramento emocional; posteriormente, os aspectos metodológicos da pesquisa; depois, a análise dos dados à luz do aporte teórico utilizado; e, por fim, as considerações finais do estudo.

2. MARCO TEÓRICO

Nesta seção, apresento os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, Clínica da Atividade, Afetividade e Letramento Emocional. A fim de compreender melhor os conceitos-chave deste trabalho, divido a seção em duas partes: Trabalho docente à luz do ISD e da Clínica da Atividade, e Afetividade e Letramento Emocional.

2.1 Trabalho docente à luz do ISD e da Clínica da Atividade

Segundo Bronckart (2006, p. 10), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) propõe que "as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano" não apenas para os conhecimentos e saberes adquiridos, mas também às aptidões para agir e ao desenvolvimento da identidade individual. Sendo assim, como defende o autor, não se trata de uma corrente precisamente linguística, psicológica ou sociológica, mas de uma "ciência do humano" para a qual o problema da linguagem é absolutamente central (Bronckart, 2006, p. 10). Dito isso, o ISD trata de questões sociais, atreladas ao desenvolvimento humano, que têm relevância social, em diálogo com a Filosofia, a Ergonomia, a Clínica da Atividade, a Psicologia e a Linguística (Bronckart, 2012).

Os estudos no âmbito do ISD (Bronckart, 2006; 2012) demonstram que as investigações sobre o trabalho, historicamente, analisam os sistemas de produção e o lugar da/o trabalhador/a no processo produtivo. Com o passar do tempo, as Ciências Sociais propuseram novas discussões e métodos de aproximação ao mundo do trabalho, desenvolvendo ainda mais suas análises. Com a consolidação da compreensão de "profissão" no século XX - com valor, remuneração e identidade social - as discussões sobre a atividade humana no trabalho passaram a se dedicar ainda mais à compreensão e transformação desta em prol da saúde da/o trabalhador/a (Sant'Anna, 2005). Assim, pode-se dizer que

> Esses estudos em Ergonomia Situada abriram novo diálogo com as Ciências Sociais em relação a seu foco sobre trabalho. Essa conjugação de esforços redireciona o entendimento do que é trabalho e instaura a atividade como unidade de análise do que realiza o trabalhador. Essa opção sustenta-se pela valorização do trabalhador como sujeito dessa atividade, como aquele a quem compete fazer dialogar as regras gerais e a sua subjetividade, na micro-organização cotidiana de sua atividade (Sant'Anna, 2005, p. 252).

Na seara dessa discussão, Amigues (2004) elucida a articulação entre tarefa e atividade, e trabalho prescrito e trabalho real da seguinte forma: a tarefa, com condições e

objetivos prescritos pela hierarquia, corresponde ao que deve ser feito e não é estabelecida pelo sujeito; enquanto que a atividade corresponde ao que é mentalmente feito pelo sujeito ao realizar a tarefa. É certo que o que é efetivamente feito ou não-feito, a atividade, pode estar distante do que foi anteriormente prescrito, a tarefa, e é a fim de compreender essa distância que se desenvolve a análise da atividade.

O trabalho da/o professor/a não está de fora desses estudos. Uma grande parte discute o aprendizado de estudantes a fim de estabelecer uma relação com a qualidade do ensino ou, nas palavras de Saujat (2004, p. 06), "na produção dos resultados escolares". Outra parte, incorpora também questões ainda mais subjetivas como, por exemplo, a reflexão sobre a própria prática docente e possíveis mudanças pedagógicas a partir disso, dentro de um ensino centrado na/o estudante. No entanto, apesar desta última romper com os padrões de repetição e automação do ensino tradicional, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é quase sempre colocada inteiramente sobre os ombros da/o docente, em uma relação processo-produto, "apagando a instituição, o meio e as condições sociais de execução da sua ação" que estão fora de seu controle (Sant'Anna, 2005. p. 253).

No âmbito das Ciências do Trabalho, mais especificamente da Clínica da Atividade, Clot (2017) também discute a responsabilidade pelo trabalho, apresentando-a como fundamental à saúde da/o trabalhador/a, reconhecendo e refletindo sobre os conflitos que surgem na organização do trabalho e a necessidade de compreender e transformar o trabalho, o que se alinha ao que defende Saujat (2004) ao discutir sobre a "reflexão-em-ação" e o "prático reflexivo" que confrontam o real, os problemas das situações nas quais aquela/e está inserida/o.

Nesse contexto, é importante mencionar que a Clínica da Atividade é uma "metodologia de ação para mudar o trabalho" (Clot, 2017, p. 18) que, junto da ergonomia francófona e da psicopatologia do trabalho, se volta para o agir no âmbito das relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo. Trata-se de desenvolver o poder de agir das/os profissionais em relação ao meio de trabalho, a organização e a si, através de recursos psicossociais e sociais para um "bem fazer" (Clot, 2017). Pensando nisso, o autor também estabelece uma relação direta entre saúde e poder de agir de trabalhadoras/es.

O poder de agir contribui para que exista a sensação de responsabilidade - mas em um profissionalismo dialogado, pois "no trabalho não há 'solo'" (Clot, 2017, p. 20) - por parte do indivíduo pela ação ou falta dela, pelos erros ou acertos e, quando inexistente, torna a atividade desafetada (Clot, 2017). Essa ideia liga-se também a outro conceito importante para o autor, a qualidade do trabalho, que está exposta aos dilemas da vida real nas diferentes

situações. Sobre isso, o autor afirma que “a tentação de reformar os comportamentos em vez de transformar o trabalho conduz a querer ‘reparar’ os trabalhadores para purgar o real destes conflitos” (Clot, 2017, p. 19). Uma situação comum, que Clot (2017) chama de “tentação frequente nas organizações”, é a de tentar mudar o comportamento de trabalhadoras/es que não se adequam a condições críticas de trabalho ao invés de transformar essas mesmas condições.

Ainda que professoras/es sejam e devam se sentir responsáveis pelos resultados que obtêm (estão no centro da atividade que realizam), não a realizam sozinhas/os. Considerando essa relação profissional coletiva, Clot (2017, p. 20) defende que o trabalho (métier) é um paradoxo pois

> (...) não pertence a ninguém e, entretanto, cada um é responsável diante das sanções da prática. O métier é uma espécie de instituição com várias vidas simultâneas e é isso que torna possível seu desenvolvimento na organização, e mesmo além da organização, na sociedade.

Usando também a ideia de paradoxo para se referir à compreensão de trabalho, nessa mesma linha teórica, Saujat (2004) reforça a importância de uma abordagem ergonômica nas pesquisas sobre o trabalho docente. O campo da análise do ensino precisa ser esclarecido, dado o paradoxo de que “atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho” (Saujat, 2004, p. 19) ou ainda “o trabalho de ensino”. Tendo em vista o que argumentam os autores, dentro da compreensão de ensino como trabalho, cada gesto tem um destinatário e o objeto de trabalho é construído com o outro. Como complementa Sant’Anna (2005, p. 254),

> Assim, a situação de trabalho do professor pressupõe uma atividade atravessada por um conjunto de ações que incluem as dos alunos, as da direção, as dos demais docentes, as das famílias, as das autoridades do campo educacional…e, ainda, as de todos os níveis de prescritos que esse trabalho pressupõe.

Ao reconhecermos todas essas ações, logo constatamos que a docência é bem mais complexa do que pode, às vezes, parecer. A respeito desta característica transversal de um ofício dúplice, Saujat (2004, p. 29) afirma que se “de um lado o trabalho dos professores produz efeitos sobre seu objeto, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos”, de outro “não deixa de ter efeito sobre os próprios professores” reverberando em ações, reações e transformações visíveis ou não. Ao passo que nos aproximamos deste lugar comum no qual linguagem, educação e trabalho se encontram, nos distanciamos daquele que resume o trabalho docente em método ou processo-produto - no qual o produto é necessariamente o que

aprendem as/os estudantes. Em adição a isso, também deixamos para trás a ideia de que "o professor tem autonomia para mudar a sua prática, bastando para isso refletir sobre ela" (Sant'Anna, 2005, p. 254).

Ao discutir essas questões no contexto brasileiro, é importante ressaltar que a Clínica da Atividade no Brasil não é o retrato da Clínica da Atividade na França, afinal as situações e os destinatários, mesmo em atividades semelhantes, nunca são os mesmos (Conceição; Rosa; Silva, 2017). Por isso, a pesquisa brasileira nesta área parte de desafios e contextos próprios, das singularidades de uma outra herança histórica e, consequentemente, também de outra conjuntura presente. Desse modo, como afirmam Conceição, Rosa e Silva (2017) sobre as contribuições da Psicologia do Trabalho, buscar soluções para as dificuldades que surgem nas situações concretas torna-se mais efetivo que "apenas protestar por melhores condições ou barganhar compensações financeiras" (p. 27-28). Não há sentido na lógica positivista racional e absoluta, que coleta dados ao invés de produzi-los, quando quem melhor sabe do trabalho é quem o faz. O trabalho existe para além do lucro, com outros sentidos e objetivos que se realizam entre afetos mútuos.

Machado (2007), ao investigar o ensino como trabalho no Brasil, pontua que o ofício docente tem elementos que evidenciam sua natureza complexa e multi-relacional, sempre situado em "uma rede múltipla de relações existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico" (Machado, 2007, p. 92). Dentro do contexto sócio histórico particular, do sistema educacional e do sistema de ensino, os elementos são: a/o docente, o objeto/meio, o outro, os artefatos e os instrumentos. Como demonstra a autora, o trabalho é uma atividade na qual o sujeito age sobre o meio, ao mesmo tempo que age com e entre outros sujeitos, fazendo o uso e se apropriando de artefatos, que podem ser materiais ou simbólicos, transformando-os e sendo por eles transformados (Machado, 2007, p. 93). A autora defende que

> para que o professor desenvolva de forma plena seu trabalho, obtendo efeitos positivos para si mesmo, é necessário que ele possa ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos, para: a) reelaborar continuamente as prescrições [...]; b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si [...]; d) selecionar instrumentos adequados a cada situação; e) servir-se de modelos do agir sócio historicamente construídos por seu coletivo de trabalho; f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos.

As condições de trabalho e o tempo são fatores cruciais para o pleno desenvolvimento do trabalho docente, sem os quais os pontos elencados acima por Machado (2007) não podem ser satisfatoriamente contemplados. Alvarez (2010) utiliza-se do termo

“tempos” ao se referir às temporalidades heterogêneas que nos envolvem. Para o autor, “há um convívio simultâneo” entre um tempo espacializado, linear e medido pelo relógio, e um tempo-devir, qualitativo e psicológico, “que estabelece laços e ligações, que percorre diferentes temporalidades simultaneamente” (p. 01). No trabalho, há uma norma que delimita sua duração e os momentos de pausa, mas, considerando os elementos acima citados, faz-se necessário reconhecer o tempo relacional, presentes nas relações com o outro e seus movimentos.

Ao discutir sobre o trabalho docente universitário, Mancebo (2007) e Rosemberg (2012) ressaltam que as/os docentes universitárias/os alegam falta de tempo para a realização das demandas do trabalho, assim como relatam que o trabalho interfere no tempo dedicado à vida pessoal da/o trabalhador/a. Para além do acúmulo de trabalho não finalizado, a falta de tempo pode corroborar também para que docentes não consigam não atualizar e aperfeiçoar suas práticas tanto quanto gostariam. Outro cenário possível e não incomum é o de ter as formas de gerenciar suas emoções e sentimentos, muitas vezes causados diretamente pelo próprio trabalho, limitadas pela falta de tempo. Para Mancebo (2007, p. 78), a/o professor/a está comprimida/o num espaço-tempo acadêmico “que lhe impõe continuamente prazos estreitos” e 'sobretrabalho’, o que causa sofrimento e limita seu poder de agir (Clot, 2010).

Ao discutir sobre as condições de trabalho da/o docente do ensino superior, Anjos, Oliveira e Souza (2021, p. 228) pontuam que “temos presenciado uma precarização do trabalho do professor do ensino superior, com aumento expressivo da demanda e piora das condições de trabalho”, o que contribui para adoecimento do corpo docente e para impedimentos na realização do ofício, pois, conforme Clot (2007, p. 116), “aquilo que não se fez, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir - fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou se sonha poder fazer” interfere no trabalho realizado, assim como “aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, com aquilo que se tem de refazer”. Desse modo, o cansaço das/os docentes, por exemplo, pode ser compreendido tanto a partir daquilo que elas/eles não podem ou conseguem fazer, como a partir do que conseguem fazer.

Nessa seara de discussão sobre espaço-tempo do trabalho, Chalant (2011, p. 134) aponta que “a noção de stress, de fadiga e de esgotamento profissional nos lembra do caráter biológico e corporal da pessoa humana” e ressalta que quando os “modos de gestão e de organização do trabalho não levam em conta as funções biológicas e psicológicas do ser humano, assistimos a uma degradação da saúde mental e física dos trabalhadores”. Por essa razão, o autor destaca a importância de uma gestão que cuide verdadeiramente do

espaço-tempo, pois isso significa cuidar das/os trabalhadoras/es. Em oposição a isso, uma gestão que não cuida do espaço-tempo em função da saúde das/os trabalhadoras/es, mas adota uma lógica mercadológica implacavelmente centrada em metas e na prontidão da tarefa, compromete a qualidade do trabalho realizado e contribui para o adoecimento.

Dito isso, passo para a apresentação das bases teóricas da Afetividade e do Letramento emocional.

2.2 Afetividade e Letramento Emocional

Na teoria dos afetos de Spinoza (1677 [2009]), as afecções[1] do corpo se manifestam como ideias afetivas ou sentimentos na alma. Isso implica dizer que estamos em constante mudança, que somos "potência em ato, não estado psicológico bruto, cristalizado, que somos fadados a sermos afetados continuamente" (Sawaia; Magiolino, 2016, p. 71). Partindo disso, segundo Clot (2016, p. 87), é importante que façamos uma diferenciação entre afetos e emoções. Sendo assim, o autor propõe que "na afetividade há os afetos, os sentimentos e as emoções" (p. 87); o afeto "tem a ver com a ação" (p. 91), sendo "a relação entre o vivendo e o vivido" (p. 92); os sentimentos são "ideias que nos vêm" (p. 88); e as emoções "existem como instrumento para viver" (p. 89), são profundamente corporais e migram funcionalmente.

No âmbito desses conceito, também podemos compreender emoção como aquilo que redireciona a ação e afeto como as cores que colorem as vias possíveis da ação, "o pano de fundo das ações humanas, a forma incipiente da emoção, as emoções em potencial" (Sawaia; Magiolino, 2016, p. 64). Ademais, Rimé (2005, apud Sawaia; Magiolino, 2016, p. 63-64) defende que "a ideia fundamental é que as emoções surgem em uma situação ou momento de ruptura da continuidade indivíduo-meio produzindo uma defasagem, uma diferença nessa relação". Sendo assim, "algo inesperado pode vir da parte do meio, 'algo que não ativa imediatamente as estruturas de conhecimento e de ação que permitam ao indivíduo responder', ou da parte do indivíduo, 'necessidade, desejo, aspiração que não encontra na situação atual as condições para sua realização'" (Rimé, 2005, p. 83 apud Sawaia; Magiolino, 2016, p. 64).

Evidenciada esta relação, entre emoções, afetos e ação, entendemos que se o gerenciamento bem sucedido das emoções pode levar estudantes a uma aprendizagem bem

[1] Modificações ou estados (de sua própria natureza ou externos) que ocorrem em um corpo ao ser afetado por outro, influenciando sua potência de agir.

sucedida (Barcelos, 2015), ele também pode levar docentes a uma prática de seu ofício bem sucedida, pois

> Se alguém não puder ver e compreender o mundo emocional de maneira experiencial em si mesmo, dificilmente poderá ver e compreender o mundo emocional dos outros. [...] Assim como a consciência emocional permite que eu me conheça, me compreenda e aja conscientemente, a compreensão emocional me permite conhecer, compreender, me vincular e agir positivamente com os outros (Casassus, 2009, p. 133).

Para que consigamos efetivar tal gerenciamento das emoções, é preciso que observemos e compreendamos o mundo emocional. Como argumenta Cassassus (2009), deve-se primeiro olhar para si, para as próprias experiências e afetos, refletindo sobre elas e buscando meios para organizá-las, apaziguando-as ou estimulando-as, para então olhar para os outros, com suas experiências e afetos, buscando compreendê-los e acolhê-los da melhor forma. Trazer a consciência emocional para a discussão do gerenciamento das emoções é importante pois aquele se faz fundamental para este, uma vez que não há como gerenciar algo do qual não compreendemos e não temos consciência.

Casassus (2009) complementa que a tomada de consciência para o gerenciamento das emoções, no entanto, passa por diversos processos culturais, familiares e organizacionais de repressão e apagamento, os quais "podem levar a uma perda de contato com algum ou alguns tipos de emoções ou bem podem fazer com que a emoção seja distorcida e se manifeste de uma forma que parece admissível, mas afastada de sua forma original" (Casassus, 2009, p. 199) sendo, então, mal sucedido. Dentro do campo do trabalho docente a situação não é diferente. Professoras/es enfrentam adversidades relativas ao excesso de trabalho, em consequência de uma má distribuição, e à ausência de recursos materiais (tomadas, quadros e computadores funcionais, cadeiras confortáveis, salas ventiladas, áreas de descanso etc.) ou imateriais (espaços de discussão para tomada decisão coletiva, gestão democrática e solidária, incentivo à formação continuada, apoio de colegas ou superiores etc.), o que pode comprometer a compreensão e o gerenciamento das emoções.

Diante disso, esse gerenciamento é fundamental no âmbito do ofício pedagógico, pois, como ressalta Clot (2007, p. 32), "é preciso aprender 'a não se deixar levar' pela emoção para poder extrair dela os recursos do gesto", isto é, os recursos do agir docente. Maia e Dantas (2023) também ressaltam que administramos as emoções para conseguir equilibrá-las em prol das nossas ações, no contexto desta pesquisa, as ações de formadoras/es universitárias/os. Essas/es docentes nem sempre encontram espaços de acolhimento e apoio para discutir os afetos que permeiam seu ofício dentro do local de trabalho, o que faz com que

tenham que buscar, de alguma outra maneira e em algum outro lugar, uma forma de compreender e lidar com seus afetos e emoções (e não necessariamente encontram). A ausência de acolhimento e de apoio no gerenciamento das emoções podem contribuir para o sofrimento da/o trabalhador/a (Chalant, 2011; Clot, 2010) e para a diminuição da potência de agir (Spinoza, 1675 [2008]).

De acordo com Clot (2010) o sofrimento no ambiente de trabalho além de ser definido como dor física ou mental, também é compreendido como "diminuição - e, até mesmo, destruição - da capacidade de agir, do ser-capaz-de-fazer, experimentadas como ataque à integridade de si" (Ricoeur, 1990, p. 223 apud Clot, 2010, p. 116). Nesse contexto, ao discutir sobre o trabalho docente, Clot (2020, p. 71) aponta que vivenciamos "escutas do sofrimento no trabalho", para cuidar dos profissionais que estão fragilizados, porém, segundo o autor, os trabalhadores estão fragilizados, em sofrimento, porque o trabalho está fragilizado, então, não se pode negar a fragilidade do ofício, seu adoecimento, pois quando não se cuida do trabalho, só nos resta cuidar das pessoas (Clot, 2020).

O conceito de potência de agir (Spinoza, 1675 [2008]) também é crucial para a nossa discussão sobre afetividade e está atrelado ao afeto que, conforme Spinoza (1675 [2008]), pode ser compreendido como aquilo que aumenta ou diminui a potência de agir, não sendo superado com razão, mas com mais afetos, maiores e contrários. De acordo com Clot (2016), a potência ou poder de agir - relação em construção entre vivendo e vivido, dito e não dito, feito e não feito - diz respeito à capacidade, em maior ou menor grau, de agir sobre o objeto da atividade. Logo, as relações entre meio e agente, e agente e agente também devem ser levadas em consideração. Há uma simultaneidade de outras agências além da minha sob o mesmo objeto.

No contexto da formação docente de professoras/es de línguas, os estudos na Linguística Aplicada de Dantas (2019), Rieger e Dantas (2023) e Silva (2022) demonstram que a potência de agir na esfera da docência sofre oscilações decorrentes de inúmeros fatores tais como: condições de trabalho (tempo, gestão, espaço físico e demandas), contexto (presencial ou remoto), recursos materiais (computadores, materiais didáticos acessíveis, internet etc.), relações interpessoais (entre docentes, discentes e demais participantes sociais da construção da docência), e aspectos políticos de regulamentação e orientação do trabalho do/a professor/a. Nesse contexto de variação da potência/força de agir, as pesquisas de Rieger e Dantas (2023) e Silva (2022) evidenciam a importância do Letramento Emocional na criação do espaço de ensino-aprendizagem.

Para Barcelos (2015, p. 71), no âmbito da Linguística Aplicada, o Letramento

Emocional “é o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social”. Como defende a autora, cognição e emoção são aspectos indissociáveis, o que faz o letramento emocional, apesar da baixa popularidade do termo no Brasil, intrínseco a nossas ações e pensamentos (Barcelos, 2015). Assim, na Linguística Aplicada, o interesse pelas emoções “é baseado na crença de que o gerenciamento bem sucedido das emoções pode levar os alunos a uma aprendizagem bem sucedida” (Barcelos, 2015, p. 67). Nessa perspectiva, emoções como o estresse, a ansiedade e o medo podem acarretar dificuldades de aprendizagem e emoções como a alta autoestima, a empatia e a motivação podem aumentar o poder de agir dos indivíduos e contribuir para uma aprendizagem mais efetiva. Dito isso, ressaltamos aqui alguns conceitos importantes para o Letramento Emocional e também para esta pesquisa.

O pertencimento emocional, segundo Barcelos (2015, p. 72), refere-se ao “convite à participação, ao sentir-se seguro e ser guiado a aprender em um ambiente estimulante”. Como mencionado, usamos as mesmas proposições para docentes, afinal elas/es também fazem parte da relação ensino-aprendizagem, ensinando ao passo que aprendem, e, assim como estudantes, são afetados/as por inúmeros fatores relacionados à sua prática. São os fatores emocionais de aumento de potência de agir que contribuem para o pertencimento emocional, tais como: receber o apoio de colegas, ser ouvido/a e considerado/a ativamente, poder compartilhar ou trocar relatos, sentir-se bem-vindo/a na instituição, sentir-se incentivado a permanecer na instituição, entre muitos outros como revelam os dados gerados nesta pesquisa.

Outro conceito importante para nós é o de andaime emocional, o qual diz respeito ao apoio prestado por e entre docentes e estudantes, a fim de ajudá-los/as a “diminuir a intensidade” de algumas emoções que podem se mostrar desconstrutivas sobre seu ofício e aprendizagem, “intensificar uma emoção” que pode favorecer docentes e discentes em sua aprendizagem e “minimizar uma resposta emocional” que pode impedir o desenvolvimento de laços entre docentes, discentes e o meio, prejudicando seu pertencimento emocional (Barcelos, 2015).

Nesse sentido, a luz da Clínica da Atividade (Clot, 2010), o coletivo de trabalho pode funcionar como uma “comunidade de pertencimento” (p. 285), de suporte e andaime emocional, em que as/os trabalhadoras/es estão “sob a proteção, o guarda-chuva” (p. 141) do ofício, em que o coletivo torna-se um instrumento, um recurso para o agir. De forma contrária, o coletivo pode ficar reduzido “a uma reunião de indivíduos expostos ao isolamento” (p. 170), deixando de ser lugar de pertencimento e perdendo sua função de recurso da atividade, o que

gera sofrimento no corpo laboral.

Por fim, no escopo do Letramento Emocional, Barcelos (2015; 2022) também apresenta o conceito de amor que, apesar de seu caráter universal, ainda é muito evitado na academia e nas pesquisas em educação, possivelmente devido à uma visão restrita do que ele pode significar nesses contextos (considerando as noções de senso comum que envolvem a romantização excessiva, a subjetividade, a fragilidade ou fraqueza, a incompatibilidade com a racionalidade, o conflito com hierarquias e poder etc.). Freire (1996) defende que as relações de afeto fazem parte da construção do conhecimento, não se opondo ao rigor ou autoridade docente em sala de aula. É necessária uma "abertura ao afeto", a qual pode ser potencializada ou diminuída, e que anda junto com a alegria na prática educativa. Em razão desta indissociabilidade, o autor defende que "não há educação sem amor" (Freire, 1982, p. 29).

É importante destacar que o amor não é posto como contrário ao profissionalismo ou como sinônimo de excesso de expectativas sobre alguém, mas, sob uma perspectiva revolucionária crítica, é compreendido como uma "atividade política social que envolve atos de bondade, que visam à justiça democrática e à equidade" (Barcelos, 2022, p. 33) e como uma forma de humanizar através do diálogo que requer "humildade para ouvir, fé nos outros e confiança mútua para que possamos ter conhecimento de nós mesmos e dos outros" (Barcelos, 2022, p. 33).

Barcelos (2022) argumenta, igualmente, que essa compreensão de amor é orientada pela empatia, que envolve "exercitar atitudes de escuta, respeito e compaixão, bem como estabelecer redes de apoio mútuo, partilha de desafios comuns e resiliência" (Maia; Dantas, 2013, p. 58). A empatia auxilia como suporte emocional, como andaime, demonstrando que os conceitos apresentados por Barcelos (2015; 2022) estão interconectados em uma rede afetiva em prol do desenvolvimento humano e profissional, como revelam os dados desta pesquisa.

Apresentados os conceitos teóricos que guiam a presente investigação, descrevo o percurso metodológico na próxima seção.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, discorro acerca da natureza da pesquisa, seu contexto de execução, perfil das/os docentes colaboradoras/es, e procedimentos para geração e análise de dados à luz do aporte teórico-metodológico que a fundamenta.

3.1 A natureza e o contexto da pesquisa

Este trabalho propõe uma pesquisa qualitativa que consiste em um estudo de caso realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas Campus A. C. Simões. O objeto de estudo dessa pesquisa constitui narrativas atravessadas por emoções de docentes do ensino superior do curso de Letras.

A respeito da metodologia adotada, Flick (2009) destaca aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa que baseiam-se em 1) Escolha adequada de métodos e teorias convenientes; 2) Reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; 3) Reflexões das/os pesquisadoras/es a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e 4) Variedade de abordagens e métodos, fazendo-a a mais apropriada para analisar fenômenos sociais em sua subjetividade, considerando os sujeitos dentro e como parte de seus contextos e atendendo à necessidade de sensibilidade para a investigação empírica de tais questões.

No que tange ao estudo de caso, de acordo com Yin (2001), tal procedimento técnico permite uma investigação minuciosa e atenta às particularidades, em suas várias formas e significâncias, dos eventos reais, através da geração e análise de dados de um indivíduo ou grupo. Dessa forma, o estudo de caso se configura como "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos" (Yin, 2001, p. 32), sendo uma estratégia de pesquisa abrangente.

Destarte, esta pesquisa se alinha aos aspectos supracitados uma vez que buscou explorar como docentes compreendem e gerenciam suas emoções de modo a potencializar as relações de ensino-aprendizagem em sala de aula. Dito isso, passo para a contextualização do local no qual foram gerados os dados interpretados neste trabalho e do qual fazem parte as/os respectivas/os docentes colaboradoras/es.

A UFAL Campus A. C. Simões, localizada no leste alagoano, é a maior instituição pública de ensino superior do estado desde 1961, ano de sua fundação, e oferta 48 cursos de

graduação dos quais 16 são licenciaturas. Dentre elas, está o curso de Letras-Inglês com um corpo docente de 15 profissionais efetivas/os e tendo a FALE como respectiva unidade acadêmica, criada em 2006 - embora sua história, compartilhada com os cursos de Filosofia, História, Geografia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, se inicie décadas antes da existência desse espaço físico (Alagoas, [202-?]).

A licenciatura em Letras-Inglês adota políticas centradas em três grandes eixos, visando a melhoria contínua da oferta de cursos, a formação cidadã, o reconhecimento pela sociedade e a garantia de formação adequada ao perfil de egresso desejado. Isso passa necessariamente por inovação e qualificação, internacionalização e gestão acadêmica (UFAL, 2018). Seguindo os princípios estabelecidos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFAL, o Curso de Letras Inglês busca a articulação entre teoria e prática, como um princípio de aprendizagem que se afasta da lógica positivista de produção do conhecimento e possibilita que as/os estudantes se envolvam com problemas reais (UFAL, 2018).

Partindo desta compreensão e analisando mais atentamente o Projeto Político do Curso de Letras-Inglês (PPC) na modalidade presencial, encontrei dois trechos que mencionam a afetividade como parte de seus objetivos educacionais. O primeiro, constitui a ementa da disciplina eletiva de Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas, evidenciando as questões afetivas, entre outras, sobre inclusão educacional na formação docente e no ensino de línguas. O segundo, integra o IX objetivo do Estágio Supervisionado obrigatório através do envolvimento da/o estagiária/o na prática pedagógica, “afetiva e cognitivamente, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas” (UFAL, 2018, p. 199).

Apesar disso, a temática da afetividade não se mostra presente de forma substancial nos documentos. Nos trechos mencionados acima, além de não encontrarmos descrições mais específicas e explicativas (como a respeito daquela dimensão afetiva através da qual a/o estagiária/o também deve se envolver, por exemplo), apenas uma das disciplinas é obrigatória, que é o estágio supervisionado.

Após a descrição da natureza e do contexto, e seguindo as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, conforme a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, por meio do Ofício Circular nº 2/2021 (Brasil, 2021) e as orientações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 510/16 (Brasil, 2016), apresento as próximas etapas que compõem esta pesquisa.

3.2 O colaborador e a colaboradora da pesquisa

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foi definido o número de duas pessoas colaboradoras, as quais atendiam aos seguintes critérios de participação: primeiramente, serem do curso de Letras-Inglês, bem como serem diferentes em área de formação (linguística e literatura), gênero (masculino e feminino), idade (32 e 59), naturalidade (baiano e alagoana) e tempo de carreira na FALE/UFAL (menos de uma década e mais de uma década). Ademais, o contato foi feito com docentes cujo grau de afinidade era significativo para mim.

O convite se deu por meio de e-mail, enviado separadamente para cada colaborador/a a fim de evitar sua identificação e visualização de dados de contato (endereço eletrônico, telefone etc.) por terceiros, conforme ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2021). O texto continha uma breve descrição da pesquisa, seus objetivos e etapas de geração de dados a fim de sondar a disponibilidade e interesse de ambos em colaborar. Além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) também foi enviado, em anexo, para mais informações e preenchimento com as assinaturas. Os convites foram aceitos rapidamente, com entusiasmo e satisfação recíprocos, nos dias 09/03/23 e 17/03/23 respectivamente, junto do TCLE assinado e rubricado.

Em adição a isso, foi assegurado por mim um espaço para que o colaborador e a colaboradora pudessem expressar seus receios ou dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, o qual se deu por meio de contatos via telefone e e-mail. Abaixo, apresentamos o quadro com o perfil do colaborador e da colaboradora desta pesquisa, de acordo com as informações levantadas através do questionário individual.

Por fim, para manter preservada a identidade do colaborador e da colaboradora, foram usados pseudônimos de sua própria escolha, os quais viabilizaram a livre expressão de suas vivências e opiniões.

Quadro 1: Perfil do colaborador e colaboradora.

	Colaborador	Colaboradora
Pseudônimo	P. G.	Alice Vermelho
Gênero	Masculino	Feminino
Idade	32	59
Naturalidade	Bahia	Alagoas
Tempo na instituição	6 anos	34 anos

Área de formação	Linguística Aplicada	Literatura
Disciplinas ministradas	Estudos do discurso; Pesquisas teóricas e aplicadas; Atividades curriculares de extensão; Escrita Criativa.	Literatura em Língua Inglesa; Habilidades integradas para ensino-aprendizagem de Inglês.
Participação em gestão/pesquisa/extensão	Sim	Sim
Participação na pós-graduação	Não	Sim
Horas dedicadas à universidade	40h semanais	50h - 60h semanais
Formação na área de afetividade	Não	Não
Recebe apoio/suporte emocional como docente da FALE	Sim (colegas de trabalho)	Sim (colegas de trabalho)
Considera a vivência dos afetos/emoções/sentimentos em sua prática docente como uma experiência de aprendizagem pessoal e/ou profissional	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria.

3.3 A geração de dados

Antes da geração dos dados, o participante e a participante assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cf. Apêndice A) e receberam sua via assinada e rubricada por todas as partes. O termo seguiu as recomendações das normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) previstas para pesquisas com seres humanos, calculando todos os possíveis riscos, apesar de mínimos, e as respectivas medidas de resolução por parte da pesquisadora.

A geração e posterior transcrição de dados (Cf. Apêndice B - com entrevistas transcritas) aconteceu no período de maio a novembro de 2023 (Parecer Consubstanciado do CEP n° 6.040.458). Nesta etapa, foi aplicado um questionário, de forma remota, e conduzida entrevista semiestruturada, de forma presencial, na UFAL. Ambas as etapas foram individuais (Cf. Apêndice C – com os roteiros de perguntas), sendo essa última feita na própria universidade em dias e horários que atendessem à disponibilidade da/o docente a fim de evitar

novos deslocamentos ou algum prejuízo em sua agenda. Os respectivos áudios dos encontros foram transcritos segundo o modelo da Análise da Conversação (Dionísio, 2001) como mostra o Quadro 2, no Apêndice D.

A escolha desses instrumentos se justifica pelo cuidado e necessidade de não constranger o colaborador e a colaboradora com possíveis formalidades e/ou limitações de outros gêneros que muitas vezes restringem nossa forma de falar, o que escolhemos compartilhar ou o quão próximas/os nos sentimos de quem está interagindo conosco e, nesse caso, fazendo pesquisa. Por essa razão, a fim de que as partes se sentissem mais confortáveis em colaborar revisitando memórias e vivências pessoais, os instrumentos utilizados foram o questionário online e a entrevista semiestruturada presencial.

Quadro 3: Dados gerados nas entrevistas.

	P.G.	Alice
Dia da entrevista	19/05/2023	12/05/2023
Horário da entrevista	14:00	15:30
Local da entrevista	Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Alagoas
Duração da entrevista	52min 52s	1h 21min 41s
Data de envio do formulário	06/05/2023	06/05/2023
Data de recebimento do formulário respondido	18/05/2023	24/05/2023

Fonte: Elaboração própria.

Uma vez concluída a geração de dados, os mesmos foram armazenados em um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem, de modo a assegurar a confidencialidade e sigilo das/os participantes - conforme ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2021).

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Em um primeiro momento, os dados foram tabulados a fim de que pudessem ser estudados em maior profundidade. As categorias de análise provenientes do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2012), a saber: conteúdos temáticos e dimensões/elementos do agir (Bronckart, 2012), foram definidas a partir do que foi evidenciado nos textos produzidos pelas/os docentes.

Os conteúdos temáticos de um texto podem ser definidos como "o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas" (Bronckart, 2012, p. 97), podendo ter como tema fenômenos do mundo físico, social, subjetivo ou mesmo mais de um deles juntos. Assim, Bronckart (2012) traz a ideia de "agente-produtor", uma vez que as representações que constituem os conteúdos temáticos são construídas, "trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória" (p. 97-98).

No nível interpretativo, analisei representações/interpretações nos textos como relacionadas ou não a três elementos/dimensões do agir: razões, intenções e recursos para o agir. As razões podem ser verificadas de duas formas: como determinantes externos ou motivos. No primeiro caso, aqueles se mostram externos ao indivíduo e sua ação, podendo ser de diferentes tipos (materiais, simbólicos, sociais, institucionais etc.) e demarcados por modalizações de valor deôntico. No segundo, estes se mostram internos ao indivíduo, "interiorizadas por uma ou várias pessoas, que os levam a realizar uma ação ou atividade" e demarcados por modalizações de valor explicativo (Machado *et al.*, 2009, p. 23).

Quanto à intencionalidade, pode se apresentar de duas formas: como finalidades ou intenções. Segundo Machado et al. (2009, p. 23), "as finalidades dizem respeito às representações de um indivíduo ou de vários sobre o(s) efeito(s) que espera(m) alcançar sobre objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir coletivo". Já as intenções, se constituem como representações de mesma natureza, mas por meio de um agir individual. Para ambas, as modalizações são de valor pragmático.

A terceira categoria, os recursos para o agir, também se divide em dois tipos: instrumentos/ferramentas e capacidades da/o agente. Aquele diz respeito aos "recursos externos ao indivíduo, materiais ou semiológicos, que se encontram no ambiente social e que podem estar disponíveis para ele agir ou não" (Machado et al., 2009, p. 23), sendo demarcado por modalizações de valor epistêmico. Já este último diz respeito ao contrário, aos recursos internos do agente, sejam mentais ou comportamentais, necessários para o agir (Machado et al., 2009).

Dito isso, observei modalizações que caracterizam cada um dos três elementos do agir como mostro na tabela abaixo.

Quadro 4: Elementos/dimensões do agir.

Planos	Origem coletiva/validados ou disponíveis no ambiente social	Interiorizados/atribuídos à uma pessoa em particular	Modalizações
Razões	Determinantes: Alice: então **deveria** tá sendo desenvolvido aqui[2]	Motivos: Alice: eu também trabalho muito fora das coisas da Academia, né? **Porque** eu sou mãe, dona de pet, é: sou casada com Maurício	Determinantes: Valor deôntico (*deve, pode*) Motivos: Valor explicativo (*porque, pois*)
Intenções	Finalidades: Alice: alguém tem que exercer **para que** a faculdade funcione	Intenções: P.G.: e eu **quero** participar da vida política da universidade	Finalidades e Intenções: Valor pragmático (*quero, busco, procuro, tento, para que*)
Recursos	Instrumentos/ferramentas concretas ou modelos para o agir P.G.: a UFAL ela não me dá os **instrumentos necessários** [...] não tem um ventilador na sala de aula	Capacidades da/o agente (mentais ou comportamentais): Alice: e eu **sinto** que eu tô um pouco defasada em relação aos modos de dar aula, né?	Instrumentos/Ferramentas: Valor epistêmico (*é necessário, é verdade, é preciso…*) Capacidades da/o agente (mentais ou comportamentais): Valor psicológico (*creio, penso, acho, considero…*)

Fonte: Elaboração própria, 2024, a partir de Machado et. al., 2009, p. 22-24.

Considerando as categorias que envolvem os elementos do agir da tabela acima, saliento que as relações humanas e as linguagens que as envolvem são complexas e nem sempre se encaixam perfeitamente em uma única categoria.

Desse modo, os dados foram organizados a partir dos conteúdos temáticos (Bronckart, 2012) mais recorrentes e excertos foram selecionados para cada conteúdo elencado, totalizando 23 excertos. Em seguida, os dados foram analisados com base nas dimensões/elementos do agir (Bronckart, 2012) e nos princípios teóricos discutidos no capítulo anterior.

Apresentado o percurso metodológico realizado neste trabalho, passo agora para a interpretação dos dados.

[2] Excertos de falas extraídas do *corpus* deste trabalho.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, seguindo os conceitos teóricos e metodológicos anteriormente apresentados, discorro a análise dos dados gerados neste trabalho observando as dimensões e elementos do agir (Bronckart, 1999). A interpretação dos dados foi realizada por meio de categorias temáticas identificadas e organizadas segundo os temas/assuntos mais recorrentes nas falas das pessoas colaboradoras, mantendo a linha de investigação adotada a partir dos objetivos da pesquisa - A) Identificar as dimensões do agir emocional textualizadas pelos/as docentes na construção do espaço de ensino-aprendizagem; e B) Discutir como os/as docentes lidam com os afetos e emoções e como esses potencializam ou limitam sua prática formativa. Assim, as categorias temáticas são:

1. Condições de trabalho: “O resultado termina sendo até meio milagroso”;
2. Tempos: “Eu sinto que meu tempo está sendo roubado pela universidade”;
3. Gerenciamento emocional: “Eu estou TOTALMENTE aqui e entregue a este lugar”.

A interpretação dos dados gerados nesta pesquisa, tanto por questionário quanto por entrevista, nasce da minha análise enquanto pesquisadora e não escapa das minhas concepções e crenças enquanto sujeito no mundo. Mesmo dentro do mesmo viés teórico, as narrativas aqui apresentadas podem ter outras interpretações e significados, revelando cenários de investigação diversos para cada forma de olhar. Logo, os pontos que discorro abaixo são apenas uma de muitas análises possíveis.

Estes excertos compreendem apenas uma parte do *corpus* deste trabalho e foram selecionados por ressaltarem bem os temas identificados por mim, além de muito terem me marcado por serem notáveis exemplos da força e dedicação dos/as docentes colaboradores/as.

4.1 Condições de trabalho: “O resultado termina sendo até meio milagroso”

Sobre as condições de trabalho, verifiquei que os/as colaboradores/as pontuaram aspectos relacionados à infraestrutura da universidade, aos equipamentos e materiais disponíveis para docentes e à distribuição do trabalho entre seus/suas colegas. No Excerto 1, Alice relata como se sente em relação às condições de trabalho e como essas afetam seu ofício.

Excerto 1 - Alice: **Maltratada** ((risos)). Eu acho que, pra o que a gente faz aqui na UFAL, é:: ter/a coisa ter/o resultado termina sendo até **meio milagroso** porque a gente não tem uma

infraestrutura que seja bonita, bacana, né? Que garanta um trabalho de melhor qualidade. /.../ a gente não tem os equipamentos legais na sala de aula /…/ a gente tem que carregar uma sacola pesada com livros, a gente não tem ar condicionado, a gente não tem um monte de coisa que daria um conforto maior, que evitaria as gambiarras /.../ Eu acho que **interfere muito na qualidade do que a gente faz**. Muito, muito, muito.

De forma direta e possivelmente impactante para quem lê, Alice afirma (Excerto 1) se sentir maltratada pelas condições de trabalho, sendo tão precárias que comprometem a qualidade do desempenho do seu ofício. Na contramão do que está à sua disposição para realizar um bom trabalho, no entanto, a docente afirma que consegue ter resultados satisfatórios - os quais são fruto da sobrecarga que enfrenta constantemente. Observando os elementos do agir (Machado et. al., 2009; Medrado, 2010), compreendo que ela justifica sua opinião (de que os resultados são milagrosos) com a má infraestrutura, usando o modalizador explicativo "porque".

Outro modalizador que explicita o plano das razões é "tem que", indicando uma obrigação imposta pelo meio (carregar sacolas de livros pesadas) que não é particularmente sua, mas do coletivo docente ("a gente"). O coletivo aparece bastante na fala de Alice, através da repetição do termo "a gente" em todas as vezes que menciona problemas de infraestrutura, ou seja, a precarização do trabalho do/a professor/a (Anjos; Oliveira; Souza, 2021) afeta não apenas um único indivíduo, mas todos aqueles sujeitos às mesmas condições.

Por fim, após a constatação do problema de infraestrutura institucional enfrentado pelo coletivo, há o reconhecimento do quanto ele afeta a qualidade do trabalho. A colaboradora repete quatro vezes o advérbio de intensidade "muito", enfatizando diretamente/primeiramente a interferência do problema, mas também indiretamente/posteriormente o caráter milagroso dos resultados alcançados apesar dele.

Assim como Alice, o colaborador P.G. critica (Excerto 2) as condições de trabalho em sua fala, como destaco abaixo. P.G. também defende a ideia de que os/as docentes da universidade, incluindo ele mesmo, têm sua prática negativamente afetada pelas condições de trabalho, acarretando uma "precarização do ensino" que só não é mais grave pelo esforço que faz junto aos seus/suas colegas.

Excerto 2 - P.G.: É, então acho que o nosso trabalho é comprometido de diversas formas, assim, pelas **estruturas físicas** que nós temos. É, eu não acho que é um cenário de caos absoluto porque nós ainda conseguimos fazer muito com o pouco que temos, mas eu acho que é um cenário em que… que denuncia uma **precarização do ensino** e das nossas/das nossas condições de trabalho, eu acho que é sim esse cenário que a gente tem hoje.

Dessa forma, as demandas superam as condições de trabalho que se tem para realizá-las com qualidade. Ao denunciar essa precarização, P.G. traz consigo a imagem do coletivo (“o nosso trabalho”, “estruturas físicas que nós temos”, “ainda conseguimos fazer muito com o pouco que temos”, “cenário que a gente tem hoje”) tal qual Alice. A modalização “acho” mostra a capacidade do agente em avaliar os recursos para o agir a partir do seu plano psicológico. Para desenvolver seu trabalho de forma plena, é preciso que o/a trabalhador/a tenha recursos materiais e simbólicos disponíveis (Machado, 2007).

Em termos afetivos, sob a perspectiva de Spinoza (1675 [2008]), a falta de uma infraestrutura adequada, que atenda às necessidades dos/as trabalhadores e proporcione bem-estar, junto da ausência de equipamentos ou materiais imprescindíveis para o trabalho resultam na diminuição da potência de agir de Alice e de P.G.. Ambos relatam insatisfações não apenas comuns entre si, mas confirmadas por seu coletivo.

Mais adiante, no Excerto 3, ainda falando sobre condições de trabalho, Alice compara a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com a UFAL, chamando atenção para o tempo de existência das instituições, que é o mesmo, em oposição à infraestrutura e condições de trabalho extremamente inferiores para a alagoana. A docente revela ainda que, além da qualidade do trabalho ser comprometida, sua permanência na universidade também é negativamente afetada.

Excerto 3 - Alice: E a UFSC tem exatamente a mesma idade da Universidade Federal de Alagoas e lá a gente tem um outro ambiente, nisso da **infraestrutura** e das **condições melhores de trabalho**. É tanto, Débora, que eu acho que a minha permanência, tempo mesmo passado na/na/na/na instituição, seria muito aumentada, esse tempo seria muito maior se agente tivesse uma infra mais bacana. Eu tenho certeza que sim. /…/ Então **a gente não tem essa coisa de um ambiente que te convide a ficar muito tempo**.

Excerto 4 - P.G.: /…/ pensando assim aspectos bem materiais, eu acho **vergonhoso**, eu acho uma **lástima** principalmente quando você compara com... /…/ universidades do eixo Sul, Sudeste, não há nem termos de comparação na estrutura física para receber o nosso trabalho nas universidades. São universidades que recebem muito mais investimento e que de fato tem uma estrutura, salas equipadas, né, **pra você é: manter os docentes lá trabalhando**.

Mais especificamente, de acordo com Alice, o ambiente da universidade não a convida a ficar muito tempo, na verdade, não convida ninguém (menção ao coletivo em “a gente não tem”). Apesar da longa carreira como professora na instituição, a colaboradora afirma que conseguiria prolongá-la ainda mais se houvesse melhores condições de trabalho. É possível identificar dois pressupostos na fala dela, primeiro que a UFAL teve tempo suficiente para aperfeiçoar sua infraestrutura - o bastante para assegurar um ambiente convidativo para

as/os docentes - dada a realidade da outra universidade apenas um ano mais velha[3]. E, segundo, que sua trajetória profissional denota um exercício constante de resiliência.

Saliento que Alice está há mais de três décadas na universidade e atua tanto na graduação quanto na pós-graduação. Quando ela diz que tem certeza de que conseguiria permanecer ainda mais, mas a infraestrutura não é favorável para isso, identifico uma limitação em sua prática formativa. Ela acredita que poderia fazer mais (com maior permanência) e melhor (com maior qualidade), mas é impedida pela falta de recursos materiais

A comparação entre as universidades também é feita por P.G., no Excerto 4, que aponta a desigualdade de investimento em universidades de regiões meridionais do país, o que chama de vergonhoso. Assim como Alice, P.G. também relaciona a estrutura física da instituição com o tempo de permanência de professores/as ("manter os docentes lá trabalhando"). A última oração ("que recebem muito mais investimento e que de fato têm uma estrutura, salas equipadas, né, pra você é: manter os docentes lá trabalhando") é subordinada à oração principal ("São universidades"), o que pode sugerir uma consequência indireta.

Nessa mesma linha de reflexão, no Excerto 5, P.G. também fala sobre o que, na verdade, entende por ser um convite à não-permanência na universidade ou desencorajamento para permanecer, por falta de recursos para o agir (Machado et al., 2009) como computadores e outros instrumentos que ele afirma serem "necessários" para o seu trabalho docente. De forma mais contundente o colaborador menciona as salas de permanência e as chama de "atentado à dignidade do trabalho" pois desmotivam docentes, tornando o desempenho do seu ofício ainda mais enfadonho e precário.

Excerto 5 - P.G.: Bom, as **salas de permanência**, sendo bem honesto, as nossas salas de permanência, elas são um/um/um **atentado à dignidade do trabalho** /…/ são salas de não permanência. Elas são salas para que os professores **não se sintam motivados** a permanecer na universidade. Não raramente eu trabalho na UFAL de dentro do meu carro porque é mais confortável /…/ então, as nossas salas de permanência, assim, elas são salas que **não nos convidam a permanecer na universidade**, eu sinto que isso é **desrespeitoso** com os professores. É, não tem **computadores na sala de permanência** /…/ então a UFAL ela **não me dá os instrumentos necessários para que eu possa exercer o trabalho docente**. /…/ E as pessoas já naturalizaram /…/ fica cada vez mais claro para mim que existe uma tentativa de… **levar ao docente a responsabilidade por ter o seu material de trabalho**.

Para P.G., o/a docente além de ser desmotivado/a a permanecer é também obrigado/a pelas condições de trabalho hostis a solucionar o problema evidenciado

[3] A USFC foi inaugurada em 1960 enquanto que a UFAL em 1961.

anteriormente. Recai então sobre o/a docente o fardo de suprir as deficiências do próprio trabalho ao mesmo tempo que também é sua a responsabilidade de reconhecer a si em seu trabalho (motivar-se, sentir-se bem etc.), tendo em vista que isso não é ofertado pelo ambiente de trabalho.

Como discute Chalant (2011), há a necessidade de considerarmos aspectos biológicos e psicológicos do ser humano dentro do que chamamos condições de trabalho. Do contrário é inevitável um ofício doente e, consequentemente, também os/as trabalhadores/as (Clot, 2007). Como mostrado acima, no caso de Alice, o sentimento é o de ser maltratada (Excerto 1) e, no caso de P.G., o de ser desrespeitado, vítima de um atentado (Excerto 5). Ambos relatam a sensação, em minha compreensão, de nadar contra uma maré invisível cuja correnteza a todo momento os joga para baixo.

A desmotivação ("não nos convidam a permanecer", "não tem essa coisa de um ambiente que te convide a ficar muito tempo", "para que os professores não se sintam motivados a permanecer") reflete um cansaço psicológico e o desconforto físico ("carregar sacola pesada", "não tem arcondicionado", "trabalho na UFAL de dentro do meu carro porque é mais confortável").

Para além da infraestrutura e materiais, outro aspecto que identifiquei foi a má distribuição do trabalho, conforme relatado por Alice.

Excerto 6 - Alice: /…/ outra coisa que atrapalha também é: a estrutura de funcionamento da instituição porque é: inevitável que a gente: constate que na Universidade, aqui na Faculdade de Letras, **algumas pessoas trabalham mais que outras** porque existe um::: como é que a gente diz? Um comprometimento diferente por parte das pessoas, aí algumas pessoas são mais comprometidas e outras são menos /…/ e aí termina que algumas pessoas acumulam mais porque não existe um nivelamento bacana, um equilíbrio bacana na distribuição dessas funções /…/ aí eu também **lamento** isso, sabe? Era muito bacana se a gente tivesse algum sistema que distribuísse de forma mais igualitária mesmo as tarefas e as funções entre as pessoas, eu acho que isso é um fator que **atrapalha bastante**… /…/ Eu acho isso **péssimo** também**.**

No Excerto 6, Alice afirma que "algumas pessoas trabalham mais que outras" e apresenta uma explicação ("porque existe") traçando a seguinte relação: quem se compromete mais, trabalha mais e quem se compromete menos, trabalha menos. Ela lamenta que as funções não sejam bem distribuídas ou que sequer haja algum tipo de sistema/fiscalização que proporcione maior equilíbrio. Alice se coloca como uma das pessoas que acabam trabalhando mais por conta da má distribuição do trabalho, o que, por meio de um modalizador de valor psicológico ("acho"), ela considera péssimo, pois a atrapalha bastante. A fala de Alice ilustra

as discussões de Anjos, Oliveira e Souza (2021) sobre o fato de que o ensino superior demanda muito de seus profissionais, exigindo que ocupem múltiplas funções e produzam dentro e fora da sala de aula (eventos, projetos, publicações etc).

Ainda neste excerto, outro detalhe chama a atenção. A colaboradora não menciona o coletivo como o fez nos momentos anteriores, fortalecendo-o. Na verdade, Alice parece demonstrar certa solidão em não ter sua sobrecarga assistida, tanto pela instituição (com sua "estrutura de funcionamento" deficitária) que permite o acúmulo de trabalho nas mãos de poucos/as trabalhadores/as, quanto por seus/suas próprios/as colegas que assumem o lado menos comprometido da balança (a frase "é inevitável que a gente constate" expressa o quão palpável e segura é a afirmação feita posteriormente, um fato sabido por todos/as).

Assim, o trabalho docente torna-se nocivamente individualizado devido à falta de condições adequadas e ao excesso de tarefas, fatores que minam o senso de cooperação e sensibilidade às desigualdades entre professoras/es (Machado, 2007). Essa sobrecarga individual também pode ser motivada pela cobrança por resultados individuais (Saujat, 2004), como no caso das atividades simultâneas de ensino, pesquisa e extensão.

4.2 Tempos: "Eu sinto que meu tempo está sendo roubado pela universidade"

Outro tema marcante presente nas falas de Alice e de P.G. é o tempo ou, como podemos ver a seguir, os tempos (Alvarez, 2010). Nos excertos 7 e 8, a colaboradora Alice afirma ser prejudicada pelas exigências burocráticas da universidade que restringem bastante o seu tempo, impedindo-a de dedicá-lo também à sua própria formação continuada.

Excerto 7 - Alice: Eu acho… que: **eu poderia ser uma profissional melhor se eu tivesse mais tempo** para investir tanto em atividades que me levassem a um progresso enquanto profissional da educação, eu quero dizer coisas da didática, né? Que me **atualizasse** com coisas, eu queria ter tempo pra essas coisas, me atualizasse com posturas pedagógicas, novas tecnologias, novas: novos fenômenos, né? /.../ Uma das coisas que impede é o tamanho da **burocracia**, sabe? Que a gente fica se dedicando à essa **máquina burocrática** da Universidade e aí a gente fica com menos tempo… para investir na própria formação e eu sinto que eu tô um pouco **defasada** em relação aos modos de dar aula, né?

Excerto 8 - Alice: O que eu **lamento** nisso tudo é **não ter mais tempo** livre pra me dedicar mais ainda à sala de aula, por conta disso tudo que a gente já falou, coisas institucionais, **burocracia** demais, TEMPO demais que vai em coisas paralelas. Mas eu costumo dizer que eu tenho o **privilégio** de: ler literatura e isso ser o meu trabalho. Então é quase como se não fosse trabalho, sabe? Pra mim. Porque tem muito **amor** envolvido com o que eu escolhi na vida.

A estrutura condicional escolhida por Alice (Excerto 7) revela uma situação hipotética e desejável (ter “mais tempo”), quase irreal, que não é verdadeira no presente. No âmbito dos recursos internos do agente (Machado, et.al., 2009), a colaboradora sente que está “defasada” em sua prática e reconhece a necessidade de se aperfeiçoar e se “atualizar” como docente, acompanhando as mudanças de um mundo em constante movimento e transformação. No entanto, ela não consegue essa atualização por razões burocráticas que limitam sua disponibilidade de tempo. A falta de tempo mencionada nas reflexões de Alice reforça também os dados da pesquisa de Mancebo (2007) que apontam para uma “rede de relações e produções” no ambiente universitário que ora vai em direção à conformidade com a nova ordem social, ora vai em busca de rotas de fuga dela.

No final de sua fala, Alice afirma que, por envolver literatura, exercer seu trabalho é também um privilégio. Essa afirmação - que pode soar até um pouco inesperada dado o contexto do relato - vem precedida por “eu costumo dizer”, uma expressão que nos evoca uma ação repetitiva, rotineira, que confere ao que é dito alguma confiança por parte de quem diz, como uma crença pessoal. É possível ver aí uma provável rota de fuga, pois Alice parece constantemente lembrar a si mesma e a quem a ouve de que, em oposição a todas as dificuldades (uso da conjunção adversativa “mas”), seu trabalho envolve também seu prazer. Como uma justificativa para isso (modalização de valor explicativo “porque”), a colaboradora diz ter muito amor envolvido no que faz, além de se referir ao ofício como uma escolha.

A menção ao amor na fala de Alice se relaciona com a proposição de Barcelos (2022) de que este é importante para a saúde mental e o bem-estar de docentes e estudantes. Assim, neste contexto de análise, por amar tanto o que faz, o trabalho de Alice se torna mais leve para ela, se aproximando mais do prazer do que do fardo. Por outro lado, é possível fazer a afirmação inversa de que, se Alice não amasse tanto o que faz, seu trabalho seria mais pesado e a falta de tempo, entre outras dificuldades, o aproximariam mais de ser um fardo, causando sofrimento e mal-estar.

No Excerto 8, Alice lamenta não poder se dedicar ainda mais à sala de aula devido a boa parte de seu tempo ser direcionada a “coisas paralelas” exacerbadas (uso do advérbio de intensidade “demais” em “burocracia demais, tempo demais”) aparentemente menos urgentes, mas mais valorizadas pela instituição do que seu aprimoramento profissional; afinal são elas que encurtam seu tempo e, consequentemente, a mantém “defasada”. É interessante notar que desta vez a colaboradora menciona “tempo livre” como o recurso necessário (e em falta) para se dedicar mais à sala de aula.

Ademais, percebo uma contradição aparente no fato de que a enorme carga horária de trabalho se torna insuficiente por ser minada pelas burocracias de modo que Alice recorre ao tempo livre (que também não tem) para suprir uma necessidade que existe em função do trabalho (se atualizar e se dedicar à sala de aula); não apenas a universidade não viabiliza isso em meio às suas demandas como também está tão desumanizada no seu próprio tempo que invade a vida pessoal da trabalhadora. Esses afetos relacionados a falta de tempo, e que diminuem a força de agir de Alice, também se fazem presente na fala de P.G, como textualizado a seguir:

Excerto 9 - P.G.: Então eu **sinto** que **meu tempo está sendo roubado pela universidade**. É, eu/eu uso essa palavra de forma MUITO CONSCIENTE. O meu **tempo** está sendo **roubado**. É: roubam de certo modo a minha **saúde** também porque, é, a imposição das demandas que chegam da **gestão central** fazem com que a gente trabalhe mais, que a gente passe mais tempo sentado /…/ teve um dia que eu acho que foi na quarta-feira que eu saí andando pela minha casa e dizendo assim "eu não consigo, eu não consigo, **eu não consigo, eu não dou conta** de tudo que eu **preciso** fazer hoje". E aí, uma hora eu sentei ((pigarro)) e fiz, mas eu fiz assim, com MUITO **esforço**, porque pensava assim, pensava "**não vou conseguir, não vai dar**" /…/ Então me gerou uma **ansiedade**.

Excerto 10 - Alice: aí essa falta de tempo tem a ver com as **cobranças da instituição** e a gente falava ainda há pouco sobre a pós graduação que cobra MUITO, cobra produção, cobra prazo pra defesa das pessoas, né? **Cobra. cobra, cobra.** Aí tem essa coisa que a gente num/num para e, quanto mais a gente se envolve na pesquisa, mais **o tempo vai sendo comido** porque, como você tá envolvida, as pessoas sabem que você tá envolvida, aí os convites vêm. /.../ Então dá **raiva** isso e uma sensação de: **impotência**… que que eu posso fazer pra mudar isso além de reclamar? Nada, né? Num posso fazer nada, é, **gostaria** até de, sei lá, registrar isso de alguma forma, escrever um diário ((risos)) mas num dá tempo ((risos)).

No Excerto 9, P.G. afirma se sentir roubado em seu tempo pela universidade, mais especificamente pela gestão central da instituição (a quem o colaborador responsabiliza pela ação em "pela universidade" e "que chegam da gestão central"). A partir dessa crítica, uma dedução possível a ser feita acerca dos afetos relacionados à gestão central que ele verbaliza é que tais políticas são desumanas com professoras/es por conta da imposição de demandas que aumentam a carga de trabalho, o obrigam a passar mais tempo em uma só posição, geram nele ansiedade e, assim, roubam a sua saúde. Essa discussão de P.G. dialoga com as discussões de Chalant (2001), sobre a necessidade de uma gestão que cuide do espaço-tempo, pois do contrário, ela compromete a qualidade do trabalho a ser realizado e contribui para o adoecimento dos/as profissionais, como foi no caso de P.G.

No Excerto 10, Alice também fala da falta de tempo que enfrenta colocando-a como consequência das "cobranças da instituição", em grande parte por trabalhar também na

pós-graduação. Destaco aqui a repetição do verbo "cobrar", dito seis vezes ao total das quais três vezes foram de forma consecutiva, como forma de enfatizar a ação. Em seguida, a colaboradora usa a expressão no gerúndio "o tempo vai sendo comido" para dizer que seu tempo é cada vez mais insuficiente para cumprir com todas as cobranças da instituição (afinal, como justificado pela modalização explicativa "porque", ao passo que ela se envolve com uma determinada responsabilidade, mais responsabilidades e cobranças por produção surgem).

Tendo em vista isso, constato que o tempo de Alice vai "sendo comido" e desaparecendo da mesma maneira que o tempo de P.G. está "sendo roubado". Apesar de usarem palavras distintas para se expressar, identifico a mesma ideia em ambos os discursos. Se para P.G. os afetos dessa relação abusiva de tempo geram ansiedade, afetando sua saúde física e mental, para Alice, geram raiva e impotência.

A sensação de impotência mencionada por Alice - diminuição da sua força de agir - fica ainda mais evidente na pergunta que ela faz e logo responde: "que que eu posso fazer para mudar isso além de reclamar? Nada, né?". A colaboradora demonstra uma aparente frustração em sua fala (mesmo sem mencionar o sentimento) como se afirmasse pelo não-dito que até já fez/faz isso, mas não vê efeitos ou mudanças que resultem em alguma melhoria. Além disso, ela também parece se sentir frustrada em relação às possibilidades de lidar com a situação que acabou de descrever ("além de"), provavelmente muito limitadas.

Por fim, a modalização "gostaria" indica sua intenção e interesse em fazer algo a fim de "registrar de alguma forma" os afetos que permeiam a relação de cobrança, trabalho e tempo anteriormente descrita (e possivelmente obter algum conforto a partir disso), mas até para isso não há tempo. Destaco o tipo de registro mencionado pela colaboradora, um diário, o que interpreto como sendo muito significativo dado o caráter íntimo e assíduo da escrita. Em outras palavras, o que causa a raiva e a impotência na colaboradora faz parte do seu cotidiano e, aparentemente, a afeta profundamente.

Continuando essas discussões, P.G. relata:

Excerto 11 - P.G.: eu percebo que a gestão central hoje trabalha numa racionalidade de **aligeiramento do tempo**. Nós não conseguimos viver o tempo presente. É, eu estou aqui pensando no que eu preciso fazer **depois**, pensando no que eu preciso fazer **amanhã**, pensando se eu vou precisar trabalhar **domingo** pra conseguir fechar coisa pra/entendeu? Porque o semestre tá mais curto /…/ eu observo que eles estão sempre falando em é: "se requer **celeridade**", "é uma demanda **urgente**", é "precisa ser feito com muita **rapidez**". Então, eu sinto que a gente tá trabalhando nesse ritmo assim de tudo tem que ser rápido, tudo tem que ser entregue rápido.

Excerto 12 - P.G.: Gente, isso é uma universidade pública e ser uma universidade pública não significa que ela é ineficiente, muito pelo contrário, ela é muito eficiente, mas significa que nós não trabalhamos na racionalidade do tempo do mercado. Quem EXIGE que a gente sacrifique, pronto, esse é um outro léxico que eles adoram usar, assim, "é tempo de fazer um sacrifício". Eu NÃO ESTOU aqui pra me **sacrificar**. Eu fiz um concurso **pra eu trabalhar e não pra me sacrificar**. /…/ Então, assim, isso me deixa **absolutamente perturbado**, eu fico **enlouquecido** e aí é que gera aquele **sentimento de indignação** que eu compartilho com um grande grupo.

No excerto 11, P.G. menciona o que chama de "aligeiramento do tempo" e como isso afeta não apenas sua experiência de viver o tempo presente, mas a de seus/suas colegas também. Mais uma vez o coletivo e o individual aparecem juntos ("nós não conseguimos" e "eu estou"), indicando que este é um desafio a ser vencido por todos/as. Ele demonstra um estado de constante preocupação, de trabalho mental além do físico, em estar ausente para o momento vivido ("eu estou aqui") enquanto traça rotas para dar conta de tudo o que precisa ser feito ("pensando no que eu preciso fazer depois"), as quais podem às vezes se dar por vias impróprias ("se eu vou precisar trabalhar domingo").

Essa racionalidade de aligeiramento é atribuída à gestão central, com um calendário acadêmico muito curto e constantes alegações de urgência em seus pedidos. Nesse sentido, P.G. parece apresentar a gestão central no âmbito dos determinantes externos para o seu agir, por meio de um modalizador deôntico "ter que" em "tem que ser rápido" e "tem que ser entregue rápido".

O colaborador, de um lado, faz o uso repetitivo de termos relativos à temporalidade ("depois", "amanhã" e "domingo") que atribuem ainda mais expressividade à sua fala. De outro, são usadas três características que compartilham sentidos muito próximos ao "aligeiramento" anteriormente mencionado. Assim, P.G. é levado a sentir-se em um ritmo de trabalho no qual "tudo tem que ser rápido" (Excerto 11) e "na racionalidade do tempo do mercado" (Excerto 12).

No Excerto 12, o colaborador é enfático ao queixar-se de que "eles" (a gestão central da universidade) exigem que seus/suas trabalhadores/as se sacrifiquem - imposição a qual não cede, mas denuncia dentro do seu coletivo ("que eu compartilho com um grande grupo"). Neste trecho, as emoções verbalizadas são mais específicas que no anterior ("absolutamente perturbado", "enlouquecido", "sentimento de indignação") e, ao meu ver, mais fortes, causando sofrimento para o/a trabalhador/a (Clot, 2010).

4.3 Gerenciamento emocional: “Eu estou TOTALMENTE aqui e entregue a este lugar”

Por fim, identifiquei também um terceiro tema muito presente nos dados: o gerenciamento emocional. Os excertos selecionados nesta subseção mostram o olhar, às vezes mais e outras vezes menos consciente, do colaborador e colaboradora para os afetos vivenciados em sua prática docente, estratégias que utilizam para lidar com eles e ainda como se reconhecem no processo contínuo de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Excerto 13 - Alice: /…/ **eu falo das coisas que tem a ver com a minha vida** /…/ eu digo, quando aconteceu alguma coisa chata ou quando eu tô triste /…/ eu fui anunciar isso na sala “ai pessoal, eu **não tô bem, tô triste hoje**” /…/ eu acho que eu tenho um grau de **empatia** legal e eu procuro fazer com que isso fique: explícito, né? **Eu não procuro ocultar sentimentos ou deixar de mostrar afeto**… e aí eu faço isso com o corpo, abraçando, tocando, pegando e com as palavras, né? Um elogio, alguma coisa.

Excerto 14 - P.G.: /…/ eu cheguei na sala dizendo **“eu não estou em um bom dia”** é: e aí ((risos)) só que, óbvio, eu não falei isso para intimidar as pessoas, eu falei porque eu me sinto **muito à vontade** com aquelas pessoas pra dizer assim “olha, eu não tô em um bom dia, eu tô estressado, eu tô bem louco” /…/ só que foi muito interessante porque a gente conseguiu **rir** da situação /…/ É, e eu penso que eu tenho falado mais, tenho me sentido mais… **confortável** pra dizer como eu me sinto… por conta dessa boa relação que eu procuro construir com os estudantes.

No Excerto 13, Alice afirma criar espaços de acolhimento em suas aulas, tanto para ela quanto para estudantes, nos quais os sentimentos e afetos podem ser externalizados de forma sincera. A colaboradora associa isso à uma postura empática, a qual tenta mostrar de forma respeitosa e equilibrada, adequando a forma de expressão ao contexto ou nível de proximidade com a/o receptor/a (às vezes abraçando, outras vezes tocando ou elogiando).

Relaciono o que Alice menciona sobre empatia com a compreensão de Barcelos (2015, 2022) de que essa é uma dimensão essencial às práticas educacionais, relacionada à necessidade de humanização no ensino. Para a autora, a empatia ultrapassa a mera compreensão da/o outra/o, mas envolve reconhecer e validar suas experiências e emoções de forma ativa, promovendo um espaço de acolhimento e segurança. Assim, a empatia possibilita a construção de uma pedagogia transformadora que promove o fortalecimento de vínculos e a criação de um espaço no qual professoras/es e estudantes podem ser humanas/os (Barcelos, 2015; 2022), um ambiente no qual não precisam, como mencionou Alice, ocultar seus sentimentos.

Dito isso, ser empática/o não significa suprimir as próprias emoções para então reconhecer e validar as de outrem. Um espaço de acolhimento no qual predomina a empatia deve servir para todas/os mutuamente, mantendo um equilíbrio. Daí o cuidado em não se anular para valorizar outra pessoa; a empatia não é só para a/o outra/o. No que diz respeito às suas próprias emoções, Alice as deixa explícitas para as turmas que leciona, na mesma proporção que também recebe bem as emoções de estudantes, indicando um espaço de pertencimento emocional (Barcelos, 2015) para ela e para os/as discentes. Assim, verifico que esse espaço de acolhimento se mostra aparentemente equilibrado.

Similarmente, no Excerto 14, P.G. também relata compartilhar seus sentimentos e emoções verbalmente em sala de aula. O uso do modalizador de valor explicativo "porque" (em "porque eu me sinto muito à vontade") justifica a atitude do colaborador de compartilhar como se sentia no contexto do relato e também revela (em "porque a gente conseguiu rir da situação") que esses espaços de acolhimento trazem efeitos positivos sobre as relações afetivas. Outro modalizador explicativo é "por conta" (em "por conta dessa boa relação que eu procuro construir") que aparece seguido de "procuro", na dimensão das intenções.

Este último trecho apresenta um processo de abertura nutrido pela empatia (Barcelos, 2022), uma vez que P.G. compartilha suas emoções por se sentir confortável com a turma e se sente cada vez mais confortável por ter com ela uma boa relação (a qual também é resultado da troca de afetos). O respeito da/o professor/a com as/os estudantes reflete no respeito das/os estudantes com a/o professor/a (Casassus, 2009). P.G e Alice continuam essas reflexões nos excertos a seguir:

Excerto 15 - P.G.: Hum, como eu acho que esse compartilhamento contribui pro processo de ensino-aprendizagem… Eu acredito que eles fiquem **mais à vontade** para saber que eles tão lidando com **uma pessoa que tem sentimentos transparentes também**.

Excerto 16 - Alice: eu acho que isso tem a ver também com o que eu ensino. É:: como a gente trabalha com literatura, o texto literário ele já é pela sua própria característica, peculiaridade, né? já é um texto que **suscita mais uma reação mais pessoal, mais emocional** e aí… eu **compartilho reações**, né?

Em relação a como o compartilhamento de sentimentos e emoções, no ambiente pedagógico, contribui para o processo de ensino-aprendizagem, P.G. (Excerto 15) argumenta que essa interação contribui para que todas/os se sintam mais à vontade e vejam a/o docente como uma pessoa carregada de sentimentos também. Considero marcante a escolha de palavras do colaborador ("uma pessoa que tem sentimentos"), como se às vezes docentes não

fossem vistas/os como pessoas em primeiro lugar, com vulnerabilidades e toda sorte de sentimentos.

No Excerto 16, dentro do mesmo assunto, Alice argumenta que sua área de atuação por si só causa reações diversas, inclusive emocionais, dela mesma e de estudantes. Ela compartilha reações que são autênticas e inerentes àquilo que ensina criando, assim como P.G., um ambiente em que as/os discentes vivenciam sentimentos e emoções. Essa vivência contribui para que as/os docentes em formação inicial aprendam a ler e a escrever o mundo emocionalmente, isto é, contribui para o letramento emocional (Barcelos, 2015) das/os futuras/os professoras/es.

Excerto 17 - Alice: De modo geral, eu tenho um relacionamento que eu acho que é **muito bom** com as pessoas ao redor, né? Professores, direção, é o pessoal técnico, né? Eu acho que é muito bom. Agora não/não fecho o olho quando vejo uma coisa torta, eu **converso**, eu **aviso** e às vezes isso gera confronto e às vezes o confronto engrossa e quando o confronto engrossa às vezes não tem jeito, né? Existe uma ruptura e pronto. /…/ mas de modo geral **eu me sinto** bem **acolhida** sim.

Excerto 18 - P.G.: Eu tenho uma **boa relação**, acho que elas são **muito respeitosas**, são muito é: **acolhedoras** às nossas ideias e conseguem conduzir o debate de forma mais **organizada**, de forma **democrática**, então elas me causam… uma boa impressão nesse exercício da coordenação e eu me sinto/eu me sinto… **confortável** para lidar com a gestão de curso. É, pensando na direção da Faculdade de Letras, é, eu tenho uma **excelente** relação com a direção da Faculdade de Letras. /…/ Uma relação boa no sentido afetivo, porque **a gente se trata bem, a gente conversa, a gente se acolhe** /…/ a gente consegue trocar, fazer trocas que são mais pessoais e não tão de gestão. É, mas, eu percebo também que elas **acolhem muito bem** as ideias e proposições que eu levo a nível de gestão, né? De/de questões que impactam a nossa vida na FALE.

No Excerto 17, Alice conta que tem uma boa relação com as/os colegas de trabalho com quem convive, independente do setor. Ela ressalta que, às vezes, confrontos são inevitáveis e, no pior dos casos, podem levar a uma "ruptura". Esse é um ponto interessante em sua fala, mesmo com uma boa sintonia ainda existe a possibilidade do desentendimento. Apesar disso, a colaboradora, na dimensão dos recursos para o agir, se sente acolhida por seus colegas de trabalho.

P.G. também parece descrever sua relação com as/os colegas de forma positiva (Excerto 18), qualificando-a como excelente no sentido afetivo. As características que ressalta nas pessoas que fazem parte da faculdade indicam esse caráter de excelência ("muito respeitosas" e "acolhedoras") assim como na forma que elas desempenham suas funções ("organizada" e "democrática"). Mais uma vez, P.G. menciona se sentir confortável, dessa vez

ao falar da gestão do curso, para fazer “trocas mais pessoais”. É importante destacar que o agir respeitoso e acolhedor é uma via de mão dupla, sendo praticado tanto pelos colegas em relação a P.G. quanto por P.G. em relação aos colegas. Isso é evidenciado pelo uso do pronome "a gente" na textualização "a gente se trata bem, a gente conversa, a gente se acolhe."

Destaco que o acolhimento verificado tanto nas falas de Alice quanto de P.G. é relacionado ao seu coletivo institucional no âmbito da FALE e não no da universidade de forma geral. Em ambos os excertos, noto a presença de elementos importantes para o conceito de amor de Barcelos (2022), como o respeito, a justiça (em “de forma democrática”), o cuidado e o compromisso com o diálogo. Nessa perspectiva, o amor não é apenas uma emoção, mas uma escolha consciente e uma práxis, exigindo esforço contínuo, disciplina e paciência para criar espaços de diálogo e colaboração (Barcelos, 2022), assim como apresentados por Alice e P.G e também presentes no excertos a seguir:

Excerto 19 - P.G.: /…/ então o **diálogo** ESPECIALMENTE NESSE CASO, com essa professora, pra mim foi muito importante pra lidar com essas questões. Mesmo que a resposta às vezes seja uma resposta mais… mais assim do tipo “não fique assim, você não é um professor horrível”, só **o fato de ouvir** isso já faz uma grande diferença e o fato de ter alguém que reconhece que as minhas… **inseguranças** elas não vêm do acaso, elas são **legítimas**, também já ajuda porque me faz pensar “ah, não é uma paranóia minha”, né? **Tem alguém que acolhe isso e que me ajuda a pensar em formas de lidar com isso**, assim, na proposição de atividades, na/na conversa, em como falar sobre tal coisa. É, então acho que essa tem sido a principal estratégia.

Excerto 20 - Alice: a estratégia principal eu acho que é **diálogo** /…/ tentar ajudar da forma que eu posso, tentar fazer com que a pessoa floresça, eu gosto de ver as pessoas florescendo, é: agora no trato com as pessoas, **conversa**, diálogo /…/ eu procuro **não ser impulsiva**/pronto não tomar decisões assim meio que imediatas, sabe? “Tem que ser desse jeito” não, procuro ser um pouco mais ponderada, então **ponderação** é uma estratégia, diálogo é outra estratégia.

Excerto 21 - P.G.: /…/ eu escrevo textos reflexivos acerca das minhas experiências na universidade /…/ principalmente sobre as minhas impressões políticas da universidade e **como o fazer político da universidade me afeta**. É, então escrever esses textos é DEFINITIVAMENTE um canal pra que eu **lide com as emoções** que a universidade me desperta, PRINCIPALMENTE quando são emoções negativas que me geram **ansiedade e raiva** e ultimamente eu tenho sentido muita ansiedade e muita raiva por conta ((risos)) por conta de políticas de gestão, assim, que eu acho que são **desumanas** /…/ eu percebo o mundo realmente como um lugar, o mundo, a universidade como um lugar que me provoca sentimentos que são muito **ambíguos**, **ambivalentes** assim ao mesmo tempo que **eu amo estar aqui**, que **eu quero estar aqui**, que **eu vivo essa universidade** ela me provoca **raiva**, em alguns momentos ela me provoca **frustrações**, me provoca, assim, picos de **ansiedade**, provoca **cansaço**. Então **escrever e conversar** acho que são as formas que eu/eu lido com os sentimentos e as emoções mais negativas.

Os Excertos 19, 20 e 21 reúnem estratégias adotadas pela colaboradora e colaborador para lidar com as emoções, sentimentos e afetos diversos inerentes à sua prática docente. Observando-os de forma agrupada, identifico a repetição do diálogo e da conversa como uma estratégia utilizada por P.G. e Alice. Da mesma forma, os três excertos também mostram o olhar para as próprias experiências e afetos e sua tentativa de organização (Casassus, 2009).

Analisando individualmente, no Excerto 19, P.G. menciona uma professora que o impactou de forma permanente no que diz respeito à sua visão de si e de como lidar com suas inseguranças. O acolhimento que recebe da colega e que o faz sentir que suas inseguranças são reconhecidas e legitimadas corrobora com o conceito de andaime emocional (Barcelos, 2015), além de aumentar sua força de agir (Spinoza, 1675 [2008]), pois, segundo o que diz o colaborador, sua colega age de forma empática, o escuta e o ajuda a pensar em formas de organização/gerenciamento emocional a partir da proposição de atividades.

Ainda dentro desse mesmo excerto, me chama a atenção a forma que P.G. explica como se sente ao receber o suporte da professora (“me faz pensar ‘ah, não é uma paranóia minha’”), pois demonstra o quão solitária pode ser a docência, apesar de extremamente intensiva em relações humanas. Essa solidão pode fazer com que professoras/es acreditem que são as/os únicas/os a enfrentar certos tipos de dificuldades, desafios e inseguranças ou ainda que não há sentido em se sentir como se sentem. No caso de P.G., o excerto sinaliza que o trabalho docente pode ser difícil do ponto de vista emocional (Casassus, 2009).

No Excerto 20, Alice afirma que suas estratégias principais são o diálogo e a ponderação. A modalização de valor pragmático, no plano das intenções, “procuro” é repetida duas vezes para falar sobre o esforço da colaboradora em ser democrática, não monopolizar decisões e conversas. Esses elementos fazem parte da tentativa de “fazer com que a pessoa floresça”, buscando construir ao invés de impor, enfatizando a necessidade de ouvir, refletir e colaborar a fim de alcançar uma prática educativa ética e libertadora (Freire, 1996).

No Excerto 21, P.G. menciona outra ferramenta para lidar com as questões emocionais de seu ofício: a escrita reflexiva. Em sua fala, ele destaca “ansiedade” e “raiva” como as principais emoções “negativas” motivadas por políticas de gestão que considera desumanas. Como ressalta Clot (2007, p. 32), “é preciso aprender ‘a não se deixar levar’ pela emoção para poder extrair dela os recursos do gesto”. Em outras palavras, é preciso integrar a emoção de forma consciente à ação, a fim de transformá-la em um recurso produtivo ao invés de deixá-la bloquear a atividade.

Todavia, saliento que essa interpretação não visa estabelecer uma dicotomia entre emoção e racionalidade ou menosprezar os desafios singulares que docentes enfrentam para gerenciar suas emoções. Pelo contrário, busca ressaltar a importância de integrar emoção e racionalidade em uma perspectiva dialógica e reflexiva. O que digo a mim mesma/o quando vivencio uma emoção e como a gerencio (Casassus, 2009) a fim de aumentar minha força de agir (Spinoza, 1675 [2008]) indicam, outrossim, a importância dos recursos para o agir, sejam eles materiais ou simbólicos. Nesse sentido, o diálogo e a escrita reflexiva se apresentam como recursos para o agir de P.G.

Na segunda metade de sua fala, P.G. relata a ambiguidade e aparente contradição em suas emoções. Professoras/es sentem uma mistura de emoções que podem ser perfeitamente incompatíveis, pois estão no plano emocional onde o princípio da não-contradição não tem importância (Casassus, 2009). Sendo assim, amar e querer estar na universidade ao mesmo tempo que ela o causa raiva, frustrações e ansiedade é compreensível e legítimo. Contudo, as emoções e sentimentos verbalizados pelo colaborador revelam um espaço para melhorias, em termos de recursos para o agir (Machado, 2009), especialmente no que se refere às políticas de gestão da UFAL. P.G. descreve essas políticas como desumanas, reforçando o entendimento de Chalant (2011) de que uma gestão que desconsidera os aspectos humanos do trabalhador compromete a qualidade do trabalho realizado e contribui para o adoecimento.

Na reta final deste capítulo de análise, apresento os Excertos 22 e 23, nos quais P.G. e Alice, compartilham as emoções e sentimentos mais recorrentes em sua prática docente.

Excerto 22 - P.G.: **Entusiasmo**, eu acho que é algo que eu sinto bastante, assim, eu sinto um **IMENSO prazer** em discutir as coisas que a gente se propõe a discutir nas disciplinas, por exemplo. É, eu falo com **MUITO tesão** sobre aquilo que eu me proponho a falar e ensinar. É, e eu acho que esse é um/um isso/**isso reverbera no meu corpo inclusive**, na minha postura em aula, no meu tom de voz, na forma como eu me coloco pras pessoas pra demarcar a minha presença naquele espaço e dizer **"eu estou TOTALMENTE aqui e entregue a este lugar"** e eu acho que isso envolve um certo entusiasmo e eu fico muito entusiasmado em ser professor.

Excerto 23 - Alice: eu tenho **muita sorte** em trabalhar com uma disciplina, específica, né? Que é de literatura e de língua inglesa. Que é: por ser arte, por ser literatura, é algo que **lida, suscita, respostas afetivas** como a gente já falou, e aí uma coisa que **muito me alegra** é que eu trabalho com isso. Então, assim, **eu amo o que eu faço, e por eu amar o que eu faço não me parece muito trabalho**, entendeu? ((sorriso)) /…/ Muito pelo contrário, é algo que dá **prazer**… e não é todo mundo que tem essa sorte na vida, né? de fazer exatamente aquilo que queria fazer. /…/ me dá muito prazer na vida, muito mesmo. Não dá dinheiro, mas prazer ((risos)).

Em ambas as falas verifico o pertencimento (Barcelos, 2015) expresso por meio da conexão afetiva com o conteúdo e contexto de trabalho. Essa conexão afetiva é intensificada textualmente por meio dos advérbios “imenso”, “muito” e “totalmente” (em “IMENSO prazer”, “MUITO tesão”, “TOTALMENTE aqui e entregue”, “muita sorte” e “muito me alegra”). Importante aqui mencionar que, ao longo das suas falas, Alice e P.G. relataram muitas emoções de carga semântica negativa, como visto ao longo desta análise, especialmente no tocante à gestão central e às condições de trabalho (tempo e recursos materiais), porém ao considerarem aquelas mais recorrentes em sua prática docente, eles apresentam emoções que indicam elevação da potência de agir (“prazer”, “tesão”, “sorte”, “amor”).

O prazer é algo que aparece nas falas de ambos, promovendo entusiasmo (P.G.) e tornando a prática docente mais leve (Alice). Desse modo, constato que as atividades pedagógicas que desempenham, permeadas pelo amor, entusiasmo, prazer e alegria, parecem aumentar sua força de agir (Spinoza, 1675 [2008]), uma vez que encontram nessas emoções o reconhecimento e a motivação (Clot, 2013) para se dedicarem cada vez mais ao trabalho, apesar das dificuldades enfrentadas.

Ao concluir o movimento interpretativo, que destaca a relevância da afetividade na prática formativa da colaboradora e colaborador desta pesquisa, organizo e sintetizo as emoções e os afetos expressos nas narrativas de Alice e P.G.

Quadro 5: Emoções e afetos verbalizados pelo/a colaborador/a.

Emoções e sentimentos que atravessam a prática docente			
Alegria	Dor física	Acolhimento	Roubado
Felicidade	Desconforto	Sensibilidade	Querido
Empatia	Tesão	Motivação	Arrasado
Solidariedade	Ser um mau professor	Segurança	Gigante
Tristeza	Ansiedade	Conforto	Impressionada
Raiva	Arrasado	Gratidão	Entusiasmo
Desgaste emocional	Injustiça	Insegurança	Paixão
Cansaço	Revolta	Esgotamento	Perturbação
Impotência	Congelamento	Indignação	Enlouquecimento
Frustração	Nervosismo	Desmotivação	Insuportável
Preocupação	Pressão	Prazer	Entusiasmo

Afetos associados à prática docente			
Ao ofício	À burocracia	À direção da FALE	À estar na Universidade
Aos estudantes	Às condições de trabalho	Aos colegas docentes	Às avaliações
Às demandas cumpridas	À incapacidade de mudar a situação	À percepção do outro	À participação política na Universidade
Aos problemas pessoais	Ao trabalho no coletivo	À contribuição nesta pesquisa	Ao desvio de pauta nas reuniões
Ao luto	À invasão de hackers	À desumanização da universidade	Ao estado de saúde física
À pandemia da Covid-19	Às reuniões do Conselho da FALE	Ao Colegiado de Letras-Inglês	Ao governo de J. B.
À gestão central	Ao Fórum dos Colegiados	Às discussões da disciplina	Ao calendário acadêmico

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, verifiquei que as emoções de valor semântico negativo estavam associadas a afetos envolvendo principalmente as políticas e demandas da gestão central, o calendário acadêmico, a falta de infra-estrutura adequada e os espaços de discussão que englobam todas as unidades acadêmicas da universidade. Em oposição a isso, as emoções de valor semântico positivo estavam associadas a afetos envolvendo principalmente as turmas ensinadas, a FALE, as/os colegas de trabalho e a área de atuação e disciplinas ministradas.

Tendo apresentado a análise dos excertos que constituem o *corpus* desta pesquisa, passo agora para as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho alcançou seu objetivo de investigar como docentes do ensino superior do curso de Letras-Inglês da UFAL compreendem e representam o papel dos afetos e emoções em sua prática formativa. Para tanto, recupero as perguntas de pesquisa a fim de sintetizar minhas considerações finais nesta seção:

1. Quais os afetos e emoções textualizados por docentes do curso de Letras-Inglês da UFAL?

Como verificado ao longo da análise dos excertos, alguns dos afetos e emoções textualizadas por docentes da FALE foram: alegria, empatia, solidariedade, conforto, gratidão, tristeza, raiva, ansiedade, desgaste emocional, cansaço, impotência, frustração, preocupação, dor física, desconforto, injustiça, revolta, nervosismo etc[4]. Os quais estavam textualmente relacionados, por exemplo, ao ofício, aos estudantes, ao luto, à burocracia, às condições de trabalho, à gestão central, aos colegas docentes e ao calendário acadêmico.

As falas de P.G. e Alice reforçam que a prática docente é permeada por emoções e sentimentos diversos e constantemente contraditórios, estando relacionados a muitos afetos que, em diferentes momentos, aumentam ou diminuem sua força de agir. Quantitativamente, houve a predominância de afetos de diminuição, como apresento mais detalhadamente na explanação da próxima pergunta. Além disso, constatei a importância dos recursos para o agir sobre a qualidade do ofício e a saúde mental e física de docentes, e de conceitos como o pertencimento, andaime emocional, amor e empatia para a compreensão holística dos relatos compartilhados.

2. Como as/os docentes lidam com os afetos e emoções e como esses potencializam ou limitam sua prática formativa?

Os dados obtidos por meio do questionário e da entrevista semiestruturada revelaram três temas centrais nas falas das/os colaboradoras/es relativos às condições de trabalho; aos tempos; e ao gerenciamento emocional. A partir da interpretação dos 23 excertos selecionados, foi possível observar que as estratégias utilizadas pelo colaborador e colaboradora envolvem o diálogo (com estudantes e colegas de trabalho), a ponderação e a escrita de textos reflexivos.

[4] Todas as emoções e sentimentos verbalizados pela/o colaborador/a no Quadro 5.

Ademais, sobre a predominância dos afetos, estiveram presentes em maior número aquelas que geravam diminuição (26) ao invés de aumento (16). As emoções que indicavam uma diminuição do poder de agir estavam, como mencionado anteriormente, relacionadas a afetos envolvendo as políticas de gestão central (calendário acadêmico, demandas e cobranças exacerbadas, prazos curtos etc.). Enquanto que as emoções que sinalizavam um aumento do poder de agir estavam relacionadas a afetos envolvendo as turmas de estudantes, colegas de trabalho e a direção da FALE.

Os afetos que surgiram na análise de dados, ao serem textualmente relacionados ao ofício e às condições de trabalho, revelaram uma complexidade além da dimensão técnica e acadêmica, trazendo à tona a dimensão humana e emocional do exercício docente e denunciando uma aparente precarização deste. Assim, o presente estudo permitiu identificar a relevância de estratégias como o diálogo, a escrita reflexiva e o suporte emocional entre colegas de trabalho para o gerenciamento emocional. Adicionalmente, evidenciou que políticas institucionais mais humanas e colaborativas podem atenuar os impactos negativos relacionados à gestão central e às condições de trabalho.

Para tanto, ressalto a importância de integrar uma abordagem mais afetiva e emocional nas políticas institucionais e nas formações pedagógicas, que ratifique a necessidade de pensar na/o docente como um sujeito integral, cuja saúde física, mental e emocional impactam diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Esses achados não apenas corroboram os pressupostos teóricos-metodológicos adotados, como contribuem para expandir essa área de estudo.

A respeito das limitações deste trabalho, destaco a quantidade de docentes colaboradoras/es. Desse modo, pesquisas futuras podem ser desenvolvidas analisando uma quantidade maior de excertos gerados por um número maior de docentes. Outro aspecto a destacar é que esta investigação se deu em um contexto bastante específico - tendo em vista a necessidade de pesquisar dentro dessas especificidades - por conseguinte produzindo discussões e reflexões próprias. Logo, este estudo pode ser reproduzido em outros contextos (outras línguas, outras universidades, outras perguntas de pesquisa etc.)

Por fim, pontuo o quão significativa e enriquecedora foi a experiência de trazer este estudo à vida. As etapas de aplicação de questionário e realização de entrevista me possibilitaram uma escuta e contato com a dimensão afetiva de docentes do ensino superior que jamais tive. Durante a análise de dados, pude exercitar e aperfeiçoar meu olhar para muitas questões voltadas à saúde física e emocional de professoras/es, aos recursos para o agir e ao papel insubstituível do suporte de colegas na árdua, mas recompensadora jornada da

docência.

Por inúmeras vezes, me identifiquei com os relatos de Alice e P.G. e fiz associações com minha própria prática docente, apesar desta estar situada em um outro contexto educacional. Assim, não apenas me senti fortalecida como também fui inspirada a estar mais atenta e sensível à construção de espaços de acolhimento em minhas aulas, promovendo a empatia e o diálogo, além de levar essa discussão à minha realidade de forma construtiva e respeitosa.

Finalizo esta seção compartilhando as minhas emoções e afetos relacionados a este trabalho: alegria em contribuir para a área, entusiasmo em provocar novas reflexões, esperança em motivar mudanças positivas, cansaço pela rotina de trabalho em conjunto da produção acadêmica, gratidão imensa a Alice, P.G. e muitas/os outras/os professoras/es que tive ao longo da graduação, admiração à minha orientadora e sua postura sempre empática, dúvida quanto à minha capacidade de chegar até aqui, frustração pelas metas não alcançadas e vitória por superar as dificuldades sem desistir.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS (Estado). Universidade Federal de Alagoas. **Apresentação.** Alagoas: UFAL, [202-?]. Disponível em: https://ufal.br/ufal/institucional/apresentacao. Acesso em: 19 mar. 2023.

_____. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. **Apresentação.** Alagoas: UFAL, [202-?]. Disponível em: https://fale.ufal.br/institucional/quem-somos. Acesso em: 19 mar. 2023.

_____. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. **História.** Alagoas: UFAL, [202-?]. Disponível em: https://fale.ufal.br/institucional/historia. Acesso em: 19 mar. 2023.

ALVAREZ, Denise. Tempo. **Laboreal.** v. 6, n. 2, 2010. Disponível em: Tehttps://journals.openedition.org/laboreal/8957mpo. Acesso em: 10 nov. 2024.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho.** São Paulo: EDUEL, 2004.

ANJOS, Daniela; OLIVEIRA, Maria; SOUZA, Camila. Atividade docente no Ensino Superior: o flagrar-se do professor. In: Lousada, Eliane; Barricelli, Ermelinda; Bueno, Luzia. (Org.). **A Clínica da Atividade e as contextualizações brasileiras**: Debates e perspectivas. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 227-242.

BARCELOS, Ana Maria. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Cláudia; STURM, Luciane (Orgs). **Letramento:** práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2015, p. 65-78.

BARCELOS, Ana Maria. Estudando o conceito do amor na educação linguística: uma revisão dos estudos dentro da abordagem crítica. **Signum: Estudos da Linguagem.** Londrina. v. 25, n. 2, 2022. p. 24-35. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46242. Acesso em: 17 jul. 2024.

BÍBLIA, N.T. Tradução de Sociedade Biblica Brasil. 1 ed. São Paulo: **Mundo Cristão**, 2023.

BRASIL. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.** Fornece orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF, 24 fev. 2021. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7710033/mod_resource/content/1/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf . Acesso em: 30 set. 2023.

_____. **Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.** 2012. Disponível em: inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//resolucao-cns-466-12.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

_____. **Resolução CNS 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.** 2016. Disponível em: conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRONCKART, Jean Paul. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In: WITTKE, C. I. (Org.). **Gêneros textuais:** perspectivas teóricas e práticas. Pelotas, RS: Editora UFPEL, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional.** In: O ensino como trabahlo : uma abordagem discursiva. Londrina : Eduel, 2004. p. 131–163.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** 1 ed. Trad. Sob a direção de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, Luzia (Orgs.). **A clínica da atividade e as contextualizações brasileiras:** debates e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2021. Disponível em: https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/clinica_atividade_ebook.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional.** Tradução: Liz Zatz. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L. et al. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural:** interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

_____. Clínica da Atividade. In: **Horizontes.** v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017. disponível em: https://doceru.com/doc/csvn1c . Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso? In: **Trabalho & Educação.** v.29, n.3, p. 69-74, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26536/20534. Acesso em: 01 mai. 2024.

CHALANT, Jean-François. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. In: Bendassolli, P. F.; Soboll, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do trabalho:** novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

CONCEIÇÃO, Cristiane Lisbôa da; ROSA, Roberta Pereira Furtado da; SILVA, Claudia Osorio da. A clínica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho. **Horizontes**, *[S. l.]*, v. 35, n. 3, p. 23–37, 2017. DOI: 10.24933/horizontes.v35i3.514. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/514. Acesso em: 10 nov. 2024.

DANTAS, Rosycléa. **As metamorfoses da formação:** experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. p. 196. Linguística aplicada- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- Paraíba, 2019.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística.** São Paulo: Cortez, v. 2, 2001. p. 69-100.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; *et al*. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: _____. (Orgs.). **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MAIA, Angélica; DANTAS, Rosycléa. Autorreflexão, acolhimento e empatia: percepções de professores de línguas em formação sobre experiências de educação socioemocional. In: MAIA, Angélica; MEDRADO, Betânia; DANTAS, Rosycléa. (Orgs.). **Experiências de coexistência e colaboração:** pesquisas e práticas inclusivas. Campinas/SP: Pontes, 2023.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica.** v.20,n.1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/VVVXXmfQT6GbF3sjRn4rJhs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2015.

PEREIRA, R. A.; RIBEIRO, M. L.; OLIVEIRA, M. S. S. de. Representações de estudantes e professores universitários sobre afetividade. **Revista Educar Mais**, *[S. l.]*, v. 4, n. 3, p. 500–511, 2020. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.1894. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1894. Acesso em: 11 nov. 2024.

RIEGER, Pedro Gustavo; DANTAS, Rosycléa.“Eu me sentia sobrevivente junto dos meus colegas”: afetos e emoções de estudantes de letras no ensino remoto emergencial. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; BORGES, Lorena; ZACCHI, Vanderlei (Orgs.). **Estudos na Linguística Aplicada:** discursos e formação docente. Campinas: Pontes, 2023.

ROSEMBERG, Dulcinea. A clínica da atividade viabilizando o grupo como um dispositivo de análise do trabalho docente universitário. In: **Tendências da pesquisa brasileira em ciências da informação.** 2012. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/268/268>. Acesso em: 09 abr. 2024.

SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. [Resenha de: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva]. **Rev. ANPOLI**, n° 18, p. 251-262, jan./jun. 2005. [MACHADO, Anna Rachel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 325p, 2004].

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho.** São Paulo: EDUEL, 2004.

SAWAIA, Bader; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, L. et al. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico cultural:** interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SILVA, Janderson. **Formação docente e afetividade:** uma relação atravessada pelo ensino remoto. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/jspui/ handle/123456789/9327. Acesso em: 20 out. 2022.

SPINOZA, Baruch. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009 [1677].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Apresentação.** Disponível em:<https://ufal.br/ufal/institucional/apresentacao>. Acesso em: 19 mar. 2023.

_____. **Projeto Pedagógico Instituicional.** Maceió, 2019. 47 p. Disponível em: https://pdi.ufal.br/plano-pedagogico-institucional/ppi-ufal.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

_____. **Projeto pedagógico do curso de Letras Inglês Licenciatura Presencial.** Maceió, 2018. 215 p. Disponível em: https://fale.ufal.br/extensao/projetos-de-extensao/retirados/documentos/projetos-pedagogicos/curso-de-ingles/view. Acesso em: 12 nov. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Alagoas é formado por um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger os seus direitos enquanto participante. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e Res. CNS 510/16 e complementares). Diante de quaisquer ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Diante de exposto, você está sendo convidado/a a participar do projeto de pesquisa "Representações afetivas de professores/as de inglês da FALE/UFAL", das pesquisadoras Débora Raphaella Pereira de Alcântara e Rosycléa Dantas Silva (orientadora). A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a investigar questões relacionadas ao gerenciamento das emoções sentidas por docentes do curso de Letras-Inglês da FALE/UFAL.

2. A importância deste estudo é a de contribuir para novas avaliações das relações de ensino-aprendizagem; cobrir uma lacuna deixada por trabalhos da mesma área que não situam seu objeto de pesquisa dentro do curso de Letras-Inglês, da docência e da graduação; e oportunizar reflexões, discussões e outras investigações fundamentais para este campo.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: A partir da análise dos dados desejamos possibilitar reflexões sobre como os/as docentes do ensino superior do curso de Letras-Inglês da UFAL compreendem e representam o papel dos afetos e emoções em sua prática formativa.

4. A geração de dados começará em 01/07/2023 e terminará em 31/09/2023 (somente após a aprovação do Comitê de Ética da UFAL). Uma vez concluída a geração de dados, faremos o download dos dados (gravações em áudio e arquivos em .pdf) para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assegurando o sigilo e a confidencialidade das suas informações (conforme OFÍCIO CIRCULAR nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).

5. O estudo será feito através de uma entrevista individual com a pesquisadora e da resposta de um questionário. Para a entrevista, a pesquisadora irá seguir um roteiro com perguntas semiestruturadas e, para o questionário, você encontrará questões relativas às suas concepções e prática formativa. Em qualquer uma das duas etapas, você terá o direito de não responder

qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também sair da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

6. As tratativas quanto a data e horário das entrevistas serão previamente combinadas pela pesquisadora, através de e-mail. Cada e-mail terá apenas um remetente e um destinatário, evitando sua identificação e a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

7. A sua participação será de forma totalmente presencial, através de uma entrevista individual. A entrevista será gravada e então transcrita para o fomento de dados da pesquisa, de modo que sua identidade esteja completamente preservada na publicação dos resultados da pesquisa, com o uso de codinomes. Desse modo, não haverá gastos ou despesas para você participante. Ainda que os gastos não estejam previstos, informamos que, segundo a Resolução CNS nº 466 de 2021, você tem direito ao ressarcimento de gastos inesperados. Nesses casos inesperados, o ressarcimento será feito pela pesquisadora responsável, por meio de transferência bancária, a partir do Banco do Brasil.

8. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são a timidez, constrangimento ao falar sobre suas releituras das experiências vivenciadas no âmbito do ensino de inglês. Ademais, considerando a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS 510/2016, que orientam sobre riscos e sobre indenizações, previstos ou não, ressaltamos que você tem o direito de indenização em caso de danos, quaisquer que sejam esses danos. Nesses casos, a indenização será feita pela pesquisadora responsável, por meio de transferência bancária, a partir do Banco do Brasil.

9. Caso os danos e/ou riscos para o entrevistado sejam inevitáveis e, considerando a Resolução CNS 466/12, que orienta sobre acompanhamento, tratamento, assistência e orientação, conforme a necessidade apresentada, pontuamos que no caso da nossa pesquisa, mesmo sendo inevitáveis, os possíveis riscos: desconforto, timidez e nervosismo, não demandam uma assistência ou acompanhamento médico. Por isso, justificamos aqui a não necessidade da assistência médica. Ademais, assim como preconizado na Resolução CNS nº 466/2012, item IV. 3), ao definir que: “os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa”, reforçamos que, em casos de danos, a indenização será feita pela pesquisadora responsável, por meio de transferência bancária, a partir do Banco do Brasil.

10. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente, são contribuições: para a formação docente na perspectiva da afetividade e letramento emocional; para a formação docente; e para a construção de uma educação e sociedade mais humana e justa.

11. Você poderá contar sempre com seu acesso aos dados e resultados da pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado (em conformidade com o item X do artigo 17 da Resolução CNS n. 510/16), bem como com o esclarecimento de cada etapa da pesquisa. Quanto ao seu acesso aos dados gerados, conforme for melhor para você, podemos dar acesso por meio digital, encaminhado via e-mail, ou impresso, entregue via Sedex. Nossos endereços de e-mail e números de telefones (que também são WhatsApp) estão disponíveis a seguir, para que você entre em contato sempre que precisar.

12. Os dados coletados serão transcritos e analisados discursivamente, a partir dos temas mais recorrentes na fala dos participantes. Ressaltamos que o armazenamento dos dados será de 5 anos após a realização da pesquisa e, por tanto, depois desse período, vamos excluir permanentemente os dados armazenados no dispositivo local.

13. Você será informado/a do resultado final do projeto ao término da pesquisa, por mensagem de e-mail. E sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Assim, será assegurado pela pesquisadora um espaço para que você possa expressar seus receios ou dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento. Esse espaço será via contatos de telefone e/ou e-mail, que disponibilizamos a seguir, para que você entre em contato sempre que precisar.

14. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

15. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

16. Sobre gastos inesperados decorrentes da pesquisa, seguindo a Resolução CNS nº 466/2012, item IV.3.g, informamos que você vai participar apenas do questionário e entrevista presencial. Ademais, nos termos do que dispõe a Resolução CNS nº 466/2012, item IV.3.g, “se existir despesa, você terá direito ao ressarcimento, o qual é de responsabilidade do(a) pesquisador(a)". Em caso de despesas, o ressarcimento será feito pela pesquisadora responsável, por meio de transferência bancária, a partir do Banco do Brasil.

17. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos. Após assinado, faremos o download do termo para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assegurando o sigilo e a confidencialidade das suas informações (conforme OFÍCIO CIRCULAR nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS).

Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no

mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO): Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Campus A.C. Simões. Endereço: Av. Lourival Melo Mota - Tabuleiro do Martins. Complemento: Maceió, AL Cidade/CEP: 57072-970 Telefone: (82) 3214-1000 Ponto de referência: Cidade Universitária

Contato de urgência: Sr(a). Rosycléa Dantas Silva Telefone: (83) 98874-8683 - E-mail: rosyclea.dantas.silva@fale.ufal.br

Contato de urgência: Sr(a). Débora Raphaella Pereira de Alcântara Telefone: (82) 99422-0629 - E-mail: debora.alcantara@fale.ufal.br

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao**:*** Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Local, data.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/a voluntário/a ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do/a Pesquisador/a responsável pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Colaboradora Alice Vermelho

Débora: Boa tarde, professora!
Alice: Boa tarde, Débora!
Débora: Eu gostaria de saber: é: como a senhora se sente hoje, nesse momento?
Alice: Eu me sinto bem… e::: eu me sinto feliz porque foi uma semana muito dura, de muito trabalho, mas:: sabe quando você chega na sexta-feira e vê coisas andando, assim? Aí chegou uma impressora ((aponta para a impressora em cima da mesa)) aí a gente tá terminando de revisar um livro, aí as coisas boas estão acontecendo, aí é uma sexta-feira boa, tô me sentindo bem, tirando um probleminha físico porque eu ando com uma dor na coluna e eu continuo com a dor na coluna, mas tá bem melhor.
Débora: Certo, então quando a senhora falou trabalho, na sua fala, a senhora quis dizer trabalho relacionado à UFAL, é isso?
Alice: Trabalho relacionado à UFAL, é… de modo geral, é, agora eu também trabalho muito fora das coisas da Academia, né? Porque eu sou mãe, dona de pet, é: sou casada com Maurício e a gente mora num: apartamento e quer queira quer não quebra uma coisa, quebra outra, tem que limpar, tem que cozinhar, tem que lavar roupa, né? … Aí é muita coisa, é, mas eu tava me referindo mesmo ao trabalho: trabalho da UFAL, trabalho aqui né que foi uma coisa, foi uma semana boa no fim das contas.
Débora: E pensando nisso, no trabalho da senhora aqui na UFAL, quais aspectos, é: você acredita que influenciam a sua prática formativa?
Alice: A minha prática?
Débora: Formativa.
Alice: É:: antes dessa, dessa conversa nossa, a gente já tinha tocado num assunto… que é a burocracia… eu acho… que: eu poderia ser uma profissional melhor se eu tivesse mais tempo para investir tanto em atividades que me levassem a um progresso enquanto profissional da educação, eu quero dizer coisas da didática, né? Que me atualizasse com coisas, eu queria ter tempo pra essas coisas, me atualizasse com posturas pedagógicas, novas tecnologias, novas: novos fenômenos, né? da tecnologia como esse tal de Chat GPT que todo mundo fala, e eu ainda não entrei, num/num tive tempo. Uma das coisas que impede é o tamanho da burocracia, sabe? Que a gente fica se dedicando à essa máquina burocrática da Universidade e aí a gente fica com menos tempo… para investir na própria formação e eu sinto que eu tô um pouco defasada em relação aos modos de dar aula, né? Isso é uma coisa e a outra coisa é que eu poderia tá lendo também os assuntos da minha pesquisa que ficam fragmentados/a leitura fica fragmentada e lenta porque realmente num dá tempo de a gente fazer tudo, né? Então um dos fatores é isso a crescente burocratização de todos os procedimentos da UFAL… até para reservar uma sala… né? Pra fazer um evento você tem uma burocracia, aí tem isso, e outra coisa que atrapalha também é: a estrutura de funcionamento da instituição porque é: inevitável que a gente: constate que na Universidade, aqui na Faculdade de Letras, algumas pessoas trabalham mais que outras porque existe um::: como é que a gente diz? Um comprometimento diferente por parte das pessoas, aí algumas pessoas são mais comprometidas e outras são menos. O que que vai acontecer por conta disso? As pessoas mais comprometidas trabalham mais porque estão ali, então elas são vistas, né? Aí além do que a gente faz de ensino, pesquisa e extensão, tem as condições todas, né? Conselho editorial de revista, coordenação de uma Casa de Cultura, coordenação de um projeto de extensão… enfim, funções que alguém tem que exercer para que a faculdade funcione e aí termina que algumas pessoas acumulam mais porque não existe um nivelamento bacana, um equilíbrio bacana na distribuição dessas funções, é: eu sou do conselho da Revista Leitura, do Colegiado de Inglês, do Núcleo Docente Estruturante, do Colegiado da Pós não sou não, mas tão me chamando pra ser, é: de uma comissão que analisa processo de progressão de colegas, então são muitas comissões e a gente não tem um equilíbrio legal nessa distribuição, aí eu também lamento isso, sabe? Era muito bacana se a gente tivesse algum sistema que distribuísse de forma mais igualitária mesmo as tarefas e as funções entre as pessoas, eu acho que isso é um fator que atrapalha bastante… e a gente não tem na instituição um tipo de: fiscalização? Talvez fiscalização não seja uma palavra boa, né? Mas um tipo de acompanhamento… pra que a gente veja "olha, tem a fulana com cinco comissões e essa outra fulana não tá em nenhuma comissão ((risos)), então vamo redistribuir isso?", mas não acontece/isso não existe. Quando alguém precisa de alguém pra uma comissão ou pra um colegiado ou pra sei lá o que as pessoas consultam… e geralmente recebem um: aceite de quem mais trabalha, né? Aí a gente termina acumulando. Eu acho isso péssimo também.
Débora: Entendi. Aí esses aspectos que a senhora mencionou agora… é: fazem a senhora se sentir de que forma?
Alice: No caso da burocratização crescente me fazem ter raiva, né? Raiva. Dá desgaste emocional… e cansaço porque quando é que sobra pra resolver essas coisas? À noite quando você deixou de trabalhar/acabou de trabalhar na sala de aula que chega em casa que janta aí vai preencher aquele formulário porque é pra amanhã

porque tem um prazo ((risos)) né? Então dá raiva isso e uma sensação de: impotência… que que eu posso fazer pra mudar isso além de reclamar? Nada, né? Num posso fazer nada, é, gostaria até de, sei lá, registrar isso de alguma forma, escrever um diário ((risos)) mas num dá tempo ((risos))... É: então essa/essa parte me dá raivinha e cansaço e desgaste. A parte em relação à má distribuição do trabalho… é:: também dá uma raivinha, né? De ver que a instituição permite isso, que o trabalho não seja… dividido, distribuído de uma forma bacana. É, eu acho que é raiva também que eu sinto, fru/frustração de não poder mudar a coisa.
Débora: E:: agora uma pergunta diferente. A senhora diria que compartilha verbalmente seus afetos, emoções e sentimentos com a turma ou as turmas, em caso de mais de uma, que a senhora ensina?
Alice: Eu acho que sim, Débora.
Débora: De que forma?
Alice: Olha… é: primeiro porque eu/eu falo muito, né? Aí eu falo das coisas que tem a ver com a minha vida e aí eu acho que na sala de aula fica meio que claro, porque eu digo, quando aconteceu alguma coisa chata ou quando eu tô triste porque a minha cadela tá doente ou, por exemplo, nessa semana… é: em que a Rita Lee morreu, eu chorei em sala de aula porque: tô quase chorando agora de novo… porque foi uma pessoa muito importante pra minha vida, eu cresci ouvindo a Rita Lee e gostando das canções e gostando da irreverência dela e do feminismo dela e aí quando eu fui anunciar isso na sala "ai pessoal, eu não tô bem, tô triste hoje" foi na aula da pós, isso foi terça-feira a tarde… aí eu chorei, né? E: e eu não acho que isso seja/eu não me envergonhei porque chorei, tá? Porque eu não me envergonho de mostrar sentimento não. É::... essa semana também teve uma outra demonstração de afeto… que eu tô lembrando agora porque você tocou no assunto. Uma aula numa sala de aula, você sabe muito bem do que eu tô falando, ela não estava bem e aí além de: de eu ter sido flexível, lógico, em relação a datas e horas e tal, eu levantei pra tentar deixá-la um pouquinho mais confortável… aí eu peguei o lencinho, peguei a água e quando eu entreguei o lencinho eu dei um abraço, eu dei um abraço por trás dela, não foi um ABRAÇO, mas é uma demonstração de que "eu tô aqui pra você" sabe? É: então eu acho que sim, eu acho que eu tenho um grau de:: empatia legal… posso tá enganada, esse é o meu julgamento de mim mesma ((sorriso)), eu acho que eu tenho um grau de empatia legal e eu procuro fazer com que isso fique: explícito, né? Eu não procuro ocultar sentimentos ou deixar de mostrar afeto… e aí eu faço isso com o corpo, abraçando, tocando, pegando e com as palavras, né? Um elogio, alguma coisa. Acho que sim.
Débora: Ao compartilhar essa última situação, é: a senhora falou que: é: tenta sempre mostrar empatia. Quando a senhora compartilha das suas próprias emoções, seus sentimentos e seus afetos, a senhora se sente acolhida?
Alice: De modo geral, sim. Não é todo mundo que numa turma reage/acho que tem gente que nem queria ouvir/não sei/não sei, mas de modo geral sim. Inclusive, é:: nessa coisa que eu comentei mais cedo da dor na coluna, né? e tal… é: eu tenho feito esforço pra vim trabalhar, mas eu continuo com dores e/e eu noto no pessoal uma preocupação, um "professora, você tá bem? você melhorou? você tem certeza que você não quer que eu carregue a sua sacola?". Coisas assim, sabe? Que são demonstrações de quem se importa. Aí eu acho que sim, eu acho que eu sou recebida de uma forma boa nessa situação de falar de mim mesma, né? De como eu tô, de como eu me sinto e tal… mas é como eu disse, não é todo mundo, né? E aí pronto, depende de cada pessoa, cada uma ((sorriso)) vai ter uma reação diferente e tal, mas de modo geral sim.
Débora: E: como a senhora descreve a sua interação com os seus estudantes e as suas estudantes?
Alice: Olha… a gente tem uma:: … uma variedade de interações diferentes com pessoas diferentes é:: eu julgo que de modo geral eu tenho uma interação bacana com as turmas é: … mas a gente nunca vai ter o mesmo grau, né? Com todo mundo. É:: eu acho que a interação é boa porque: MUITO raramente acontece alguma situação de *distress*, né? De/de embaraço porque eu procuro deixar as pessoas mais à vontade possível… ÀS VEZES a minha família acha que a minha/que o meu envolvimento com as pessoas é grande até demais… é: eu sou casada com um professor também, aí ele disse uma vez, várias vezes que às vezes eu pareço uma mãe pros alunos e alunas e isso não é uma coisa legal porque eu/eu não quero ser mãe, não é isso, eu não quero ser mãe de ninguém ((sorriso)) né? Já tenho aí dois filhos ((sorriso)) e tá de bom tamanho, mas eu acho que o que ele quis dizer com isso foi que eu me preocupo TANTO que às vezes eu excedo a função da profissional de educação e enveredo por outros caminhos que seriam até de uma proximidade maior como de uma mãe é:: agora eu também entendo porque ele disse isso porque como eu te falei que eu sou uma pessoa mais empática, eu acho… eu sinto quando as pessoas não tão bem e aí eu procuro ajudar é: eu vou dar um exemplo assim alguém… tem uma orientação com uma pessoa, uma reunião de orientação, aí a pessoa diz "ai, professora, eu não produzi o que eu tinha que produzir porque eu tô mal, na verdade eu não tô mal, eu tô péssima, na verdade eu tô com vontade de abandonar tudo" eu não posso ouvir isso e simplesmente deixar para lá, eu não consigo, aí eu vou procurar chegar perto, saber o que tá acontecendo, né? e, se possível, ajudar e às vezes eu até ajudo materialmente porque as pessoas aqui às vezes não têm os recursos, né? É, eu me lembro de um aluno de letras que chegou numa situação limite psicológica e ele não podia fazer um tratamento, aí eu juntei cinco professoras e disse "vamos pagar o psiquiatra pro rapaz" e nós pagamos durante, assim, um tratamento, sabe? Foram, sei lá, cinco/seis meses já não lembro e isso não importa, o que importa é que eu acho que a gente tem que se importar porque eu acredito que pra além do estudo que a gente faz, é: de conteúdos, no meu caso literários, né? que eu trabalho mais com literatura, eu acredito na educação também pela via do diálogo e do apoio mútuo, sabe? e:: e aí às vezes eu interfiro mesmo e

aí eu/eu acho que é por isso que o Marcelo disse, né? "ah, você às vezes parece uma mãe" porque eu fico procurando formas de ajudar/se seu sei que alguém tá precisando de ajuda é: num/num nível que tá afetando a próp/o próprio desempenho da pessoa na/na/na/ na disciplina ou no/no/no mestrado, né? numa pesquisa, numa coisa assim.
Débora: É: a senhora descreveu a sua interação com os estudantes e as estudantes como "bacana" e eu gostaria de saber se, na sua opinião, algo muda fora dos momentos da sala de aula.
Alice: Você tá perguntando se algo muda… é: em relação a minha interação com alunos e alunas?
Débora: Sim.
Alice: Fora da sala de aula e dentro da sala de aula?
Débora: É, comparando esses espaços.
Alice: Eu acho que na sala de aula eu sou um pouquinho mais formal do que fora da sala de aula, aí eu acho que/se bem que às vezes na sala de aula acontece também/é às vezes você vai falar uma coisa e, sei lá, sai palavrão, sai um "p****", sai um/eu acho que isso acontece mais fora da sala de aula, numa conversa lá no corredor, né? ou tomando um cafezinho no Seu Ernesto, então eu noto que eu sou mais bem comportada, digamos assim, na sala de aula do que fora, mas a diferença não é grande não ((testa franzida)) eu procuro mesmo é controlar mais a língua, né? porque:
Débora: Entendi.
Alice: Pra ser um pouco mais formal, né? na sala de aula, um pouco mais profissional. É, pouca diferença, mas existe.
Débora: A senhora cria espaços para estudantes compartilhem suas emoções e sentimentos durante as aula?
Alice: Sim, porque eu/eu acho que isso tem a ver também com o que eu ensino. É:: como a gente trabalha com literatura, o texto literário ele já é pela sua própria característica, peculiaridade, né? já é um texto que suscita mais uma reação mais pessoal, mais emocional e aí… eu compartilho reações, né? a determinados poemas, a determinados contos, principalmente quando esses contos, esses poemas ou seja lá que texto for tenham a ver mais com coisa que me tocam, logicamente, que são questões a ver com socialização de mulheres, violência e agressão sobre mulheres, aí eu/eu compartilho sim, e às vezes eu dou exemplos também, né? de situações que eu vivi que me fizeram sentir daquele jeito do poema, sabe? é: eu acho que sim… falo essas coisas sim.
Débora: Quais emoções, afetos ou sentimentos a senhora identifica na sua prática formativa? [[Quais seriam os mais recorrentes?
Alice: [[Eita. Pergunta difícil. Emoções, afetos… olha… é: a gente já falou aqui várias vezes de empatia. Eu acho que empatia é fundamental, central, acho/acho até que toda professora ou todo professor tinha que ter um teste de empatia, mas não existe isso ((risos)) então empatia. É: outra coisa, que tem a ver com empatia, é solidariedade, chegar junto e ajudar na medida do possível. É:: e uma coisa que me move muito porque tem a ver com o feminismo e tem a ver com questões sociais assim, que eu/eu busco/eu busco isso é o abraço ao outro, ao outro que não sou eu, ao outro que é diferente. Aí eu diria/mas isso não é um afeto, né? Essa abertura, é uma sensibilidade, né? é uma sensibilidade de/na tentativa de chegar o mais próximo possível da outra pessoa, NÃO, não necessariamente através de um laço amoroso, não é isso não, é/é na percepção do outro porque eu acho que isso tem tudo a ver com a prática nossa, né? a profissional porque se a gente nota que um aluno ou aluna não tá bem por algum motivo naquele dia… as expectativas têm que mudar e a gente vai ter que adaptar a uma nova situação porque aquela pessoa não tá bem, né? É: eu tenho um aluno que fala muito, fala muito, fala muito e ele é muito divertido na sala e ele perdeu um ente querido há pouco tempo… as aulas subsequentes essa pessoa mal falava em sala, então não adianta esperar daquela pessoa a interação que sempre tem sendo que tá passando por um momento de tristeza, né? Então eu acho que é a sensibilidade na percepção do outro e isso tem a ver com as teorizações que eu leio, lógico, porque/por eu ser uma leitora da/da crítica feminista, preocupada com intersecções, né? de gênero, de classe, disso e daquilo é: a gente, por tá imersa nesse tipo de pensamento, eu acho que a gente vai cada vez mais pensando mais em possibilidades de alteridade, sabe como? é: isso. Eu acho que é por aí, né? essa coisa da/da sensibilidade em relação a como a outra pessoa se sente/eu procuro ficar atenta a isso, não significa ((sorriso)) que toda vez eu sou bem sucedida, né? Eu me lembro também de cobrar fora de hora, cobrar uma coisa de uma pessoa que tava num momento péssimo, cobrar profissionalmente, "ah, você não entregou isso e tava na hora, que não sei o que" é: e pronto eu não tinha percebido, então, né? acontece, mas pelo menos eu tô atenta a procurar essa postura, né? essa sensibilidade em relação aos sentimentos das outras pessoas.
Débora: Eu iria perguntar por que a senhora acha que esses são os mais recorrentes, mas eu acredito que a senhora já respondeu ao final da sua fala.
Alice: Em relação a essa coisa de porque eu leio isso, aquilo e aquilo outro, né?
Débora: Sim.
Alice: Eu acho/eu acho que a teoria… que:: trata dessas questões aí, não somente do feminismo, né? mas do feminismo, das questões de classe, das questões de/de raça, das questões mesmo de capacitismo, eu acho que isso tudo que tá vindo à tona agora em relação às identidades fazem com que quem lê procure, pelo menos, né? ficar mais aberta a essas coisas eu imagino, eu/e assim, eu acho que isso é até uma coisa meio que/meio que: não quero dizer causal, uma relação causal, não é isso não porque tem gente que lê essas teorias e também não muda

em nada, né? Mas eu acho que… não é espontânea, eu acho que é uma coisa leva a outra, né? se cada/cada vez mais quando você vai percebendo diferenças eu acho que cada vez mais você vai se aparelhando ali nas diferenças, mas tendo dito isso nem todo mundo é assim, né? É, às vezes não tem, assim/às vezes é só teoria mesmo.
Débora: Quais estratégias a senhora usa para lidar com esses afetos ou emoções ou sentimentos?
Alice: Eita… olha, quais estratégias, a estratégia principal eu acho que é diálogo, assim, você tá dizendo estratégia comigo mesma? Ou estratégia entre eu e a outra pessoa?
Débora: Estratégias pra ambos, assim, que a senhora [usa para lidar com seus sentimentos.
Alice: [É porque comigo mesma/comigo mesma é tipo assim "ai, gente, eu sei que eu não posso me envolver muito mais", né? Aí é/é comigo mesma eu fico buscando não ser muito invasiva, mas ao mesmo tempo tentar ajudar, né? Tentar um equilíbrio assim… É:: tentar ajudar da forma que eu posso, tentar fazer com que a pessoa floresça, eu gosto de ver as pessoas florescendo, é: agora no trato com as pessoas, conversa, diálogo, uma coisa que eu acho muito importante é também e eu sou assim é/é ponderar as coisas, né? dar tempo ao tempo, não tomar/eu procuro não ser impulsiva/pronto não tomar decisões assim meio que imediatas, sabe? "Tem que ser desse jeito" não, procuro ser um pouco mais ponderada, então ponderação é uma estratégia, diálogo é outra estratégia… é: tô pensando se tem mais alguma coisa assim, mas não consigo pensar em mais nada que eu pense, faça, penso muito comigo mesma, né? Nessa coisa de autoavaliar… aquele tipo de coisa que a gente faz quando vai dormir, né? Que a gente deita e vai avaliar o dia e pensa "ah, eu posso ir por esse caminho" planejar caminhos, né? Conversar sobre tais assuntos e:: como eu sou da literatura, né? Aí eu procuro também indicar alguma coisa para a pessoa ler, se for o caso, né? Alguma coisa assim se alguém tiver precisando, alguma coisa mais pra cima ((risos)) pra levantar o astral, um poema bonito, uma canção bonita, uma coisa assim aí eu procuro sugerir essas coisas e pra mim mesma eu busco, mas não tenho conseguido muito ultimamente abrir espaços pra que eu tenha tempo pra pensar e/e/e/e sistematizar as coisas, né? Processar tudo direitinho, mas eu não ando tendo muito tempo pra isso não, honestamente (…) ((risos)) tá uma correria tão grande, a gente vai meio num/num bolo assim, né? Vai levando, mas é bacana quando a gente tem tempo de pesar, ponderar, planejar.
Débora: Essa falta de tempo que a senhora mencionou tem relação direta com o trabalho?
Alice: Tem relação direta com o trabalho, tem relação direta com o tanto que o trabalho nos cobra e também com a tendência que eu reconheço em mim a ser *workaholic*. Então são as duas coisas, né? Porque eu posso simplesmente virar as costas para algumas coisas e dizer "não faço isso", "isso eu não faço" ((risos)), mas eu termino… acho que a síndrome do polvo, uma perninha aqui, outra perninha ali, né? Vo/Quando cê pensa que não, cê tá muito tomada e aí já tá, pronto, aí já tá, aí tem que começar a ver de onde é que eu posso tirar a minha mão aqui porque não tô dando conta, aí essa falta de tempo tem a ver com as cobranças da instituição e a gente falava ainda há pouco sobre a pós graduação que cobra MUITO, cobra produção, cobra prazo pra defesa das pessoas, né? Cobra. cobra, cobra. Aí tem essa coisa que a gente num/num para e, quanto mais a gente se envolve na pesquisa, mais o tempo vai sendo comido porque, como você tá envolvida, as pessoas sabem que você tá envolvida, aí os convites vêm. É uma banca, é uma palestra, é "escreve um artigo pra esse negócio" e tal… e, como a gente gosta do que faz, meio que se deixa levar, aí sim… o tempo é pouco, termina sendo pouco.
Débora: Uhum, entendi.
Alice: Mas eu tô super consciente que isso tem uma dosagem também de uma tendência minha a sair abraçando o que surge porque eu/Laura ((sorriso)) tava falando disso ela/ela disse "eu fico encantada com a sua"/eu tenho um pouquinho disso, menos do que ela eu acho, mas eu fico encantada aí eu vou, quando eu penso que não o prazo tá vencendo, né? ((Sorriso)) "você não disse que ia fazer?", "tá, eu vou fazer", aí tem que correr, trabalhar de noite, trabalhar fim de semana… aí eu tenho essa coisa de ser um pouquinho *workaholic.*
Débora: Em termos afetivos emocionais, como a senhora descreveria a sua experiência no coletivo de professores e professoras? Por exemplo, em reuniões, projetos, comissões, vários contextos.
Alice: É:: eu não sei/é muito difícil a gente falar de si assim num coletivo, seria mais fácil perguntar do coletivo como é que é trabalhar comigo, mas… eu não/não sei, eu acho… pelo menos o que eu procuro é colaborar no que eu posso e ter uma relação de respeito com as outras pessoas e de escuta, né? Escutar qual é a opinião da outra pessoa e ver e montar algo de conjunto, né? A partir da escuta e da colaboração. Aí eu procuro fazer isso de modo geral… agora, eu noto que às vezes, talvez por eu tá há mais tempo na instituição, conhecer melhor certas coisas de funcionamento aqui da instituição, né? Aí eu noto que às vezes eu fico um pouco impaciente porque ((risos)) eu acho que eu queria que/às vezes eu queria que todo mundo entendesse logo o que eu tô dizendo e agisse do jeito que eu queria e não é isso que acontece e pronto, aí às vezes eu tenho que realmente parar, respirar, deixar acontecer, né? E deixar um pouquinho a maré levar porque a minha tendência, em certas situações, é "ah, vamo por aqui? desse jeito vai dar certo" e querer que todo mundo venha logo e não é assim, né? Aí às vezes eu fico um pouco impaciente com isso. É:: acho que é isso, mas eu acho que de modo geral as pessoas não acham difícil trabalhar comigo, penso, né? É:: às vezes em situação de coletivo me sinto frustrada também porque, por exemplo, se a gente divide tarefas e aí eu faço a minha parte e eu vejo que a parte da outra pessoa tá meio que mal feitinha aí eu fico frustrada porque não é a minha parte, eu não posso interferir porque é ((risos)) a parte de outra pessoa e eu fico pensando "ai, eu devia ter feito as duas", entendeu? "eu devia ter feito a

minha e aquela outra", então às vezes dá frustração também trabalhar no coletivo, mas eu acho que de modo geral é: flui, o trabalho.
Débora: E como a senhora lida com essa frustração?
Alice: Ai, às vezes eu tento simplesmente deixá-la na gaveta e não fazer nada a respeito, fica lá e: outras vezes eu procuro fazer alguma coisa no sentido de consertar aquilo que tá me causando a frustração, aí eu levo o assunto mais a diante. Eu vou dar um exemplo, é, houve uma reunião e nessa reunião… a gente colou pedaços e produziu um documento. Aí eu achei o pedaço feio, mas todo mundo achou que tava bom é: às vezes eu simplesmente deixo "ah, deixa para lá, é uma bobagem" E às vezes eu estico o assunto porque se for algo que eu considere SÉRIO assim/ou que vai circular muito, aí as pessoas vão ver, né? muita gente vai ver, aí eu… procuro é interferir no coletivo pra trazer o assunto de volta e nesse ponto eu acho que quando a coisa é séria eu vou às últimas consequências, às últimas consequências eu quero dizer "se ficar desse jeito, eu tiro meu nome porque eu não quero meu nome associado a isso" ou "nessa instância isso passa, mas na próxima instância eu vou contestar de novo porque eu perdi aqui" digamos que o colegiado do curso tenha tomado uma decisão e eu fui contra, supor, é um âmbito, aí o outro âmbito é o conselho da faculdade, passa pelo colegiado depois passa pelo conselho, se eu achar que a coisa vale a pena, que a causa vale a pena, eu vou recorrer ao conselho, então eu/eu sou, digamos assim, PERSISTENTE é: e chata se eu achar que a gente pode ter um resultado melhor, sabe? E às vezes não precisa disso porque às vezes, como eu falei, chama de volta a discussão, aí as pessoas entendem "ah, não, ok, a gente muda aqui" aí vai numa boa essa/essa decisão termina sendo coletiva mesmo, mas se precisar engrossar eu engrosso, do tipo levar até a última instância se eu achar que eu posso ter apoio naquela outra instância, né? Porque também se/se for algo que eu conheço as pessoas que tão ali e eu sei que não vai mudar muito, eu não vou me desgastar. Deixa, né? Mas, se ainda tem chance, eu recorro e se tiver que recorrer à pró-reitoria, eu recorro, e se tiver que/sabe como?
Débora: Uhum.
Alice: Eu sou insistente.
Débora: Entendi ((risos)).
Alice: É.
Débora: É, também em termos afetivos e emocionais, como a senhora descreveria a sua experiência no coletivo institucional? Na pergunta anterior, nós falamos de outros professores e outras professoras, mas, nessa, é a respeito do coletivo institucional como, por exemplo, gestores, gestoras e demais funcionários técnicos e técnicas.
Alice: Aham. É: eu/eu tô aqui há muito tempo, né? Na UFAL… trinta e poucos anos e: nesses trinta e poucos anos eu acho que eu responderia de forma diferente a isso que cê tá perguntando pela situação em que eu me encontrava em cada etapa da vida. É: quando eu entrei na UFAL, e eu tô falando dos anos 90, eu era muito ingênua pra essas coisas, assim, de política, o que tá por trás, os bastidores políticos da instituição, aí eu era até um pouco alienada, sabe? Depois que eu me dei conta disso. Com o tempo a gente vai conhecendo essas instâncias até que eu já tinha falado antes, o que é um grupo de assembleia, que é diferente de um colegiado, que é diferente de uma gestão, tipo uma direção da FALE, né? E aí, com o tempo, eu fui aprendendo melhor a lidar com cada: vamo chamar de nicho, cada nicho desses. E aí com o tempo também eu fui ocupando espaços, né? Aí eu fui coordenadora de curso, aí eu fui diretora da FALE e:: quando a gente se envolve, nesse nível, aí a gente começa a entender, mais de perto, que:: é preciso muito jogo de cintura porque, se a gente não tiver, a gente sabe das coisas, aí a gente vê uma coisa errada e às vezes aquela coisa errada não tem como contornar de forma imediata, aí é preciso que a pessoa respire fundo e relaxe, né? Ou procure fazer isso, respirar fundo e relaxar. Agora, em havendo necessidade de algum tipo de confronto porque a coisa envolve alguma questão ética, aí eu confronto. É: como, por exemplo, quando eu fui diretora da FALE, é: uma das coisas que a direção faz é lidar com gastos, isso é horrível, lidar com gastos assim "a faculdade tem X dinheiro e tem que ter X é/é dividir pra X professores por causa de viagem e não sei o que não sei o que", e aí eu enfrentei uma situação em que: é: uma colega… não prestou contas… e eu era diretora… aí aquilo foi crescendo, sabe? Porque eu chamava "olha, tá faltando tal coisa", "olha, por favor, mostra aqui o/o comprovante que não sei o que" e a coisa não caminhava… aí eu montei um processo, tipo assim, eu não sou de fechar o olho pra quando uma coisa tá torta, né? Mesmo que isso implique a perda de um relacionamento afetivo porque eu perdi, essa pessoa rompeu comigo, antes era amiga e depois passou a não ser porque houve uma cobrança. Aí eu acho assim que eu tenho um senso ético e de justiça muito forte, dizem que eu coisa de libriana, não sei não ((sorriso)) é: e/e/e pronto, eu tomo esse cuidado. De modo geral, eu tenho um relacionamento que eu acho que é muito bom com as pessoas ao redor, né? Professores, direção, é o pessoal técnico, né? Eu acho que é muito bom. Agora não/não fecho o olho quando vejo uma coisa torta, eu converso, eu aviso e às vezes isso gera confronto e às vezes o confronto engrossa e quando o confronto engrossa às vezes não tem jeito, né? Existe uma ruptura e pronto. Mas, institucionalmente, eu acho que de modo geral eu tenho uma relação suave com as pessoas. Nunca houve nenhum vamo/vamo dizer bate boca, né? Essa coisa assim feia nunca houve não ((risos)) assim comigo e eu acho que de modo geral a gente tem um trânsito suave, tanto com a direção como com as pessoas que trabalham na secretaria, né? É/é, é isso.
Débora: /Que bom.

Alice: /Nunca tive maiores problemas com ninguém do pessoal técnico, mas quando eu era diretora, pela situação de ser diretora, eu acho que é meio que inevitável você gerar atrito, sabe?
Débora: Huum.
Alice: Agora, sabe uma coisa? Cê falando de afeto, sabe uma coisa que acontece e com essas pessoas eu nem me aproximo?... É que eu noto que tem muita arrogância no ensino superior… e: e eu acho isso feio, eu não gosto de pessoas arrogantes. Eu acho que uma pessoa arrogante, ela de cara já afasta a outra pessoa pelo/pela sensação de superioridade que essa pessoa tem ((sorriso)), né? Então eu acho que é tudo o que um professor e uma professora não devem ser, e há alguns e algumas colegas que eu… leio arrogância, sabe? Eu leio arrogância em algumas pessoas. Aí dessas, eu tenho que dizer, eu não chego nem perto. Pronto. Talvez eu até esteja enganada, sabe?
Débora: Uhum.
Alice: Mas eu evito.
Débora: Entendo.
Alice: Que eu acho que é como todo ambiente de trabalho, sabe Débora? Eu acho que sempre vai ter, né? aquelas pessoas com quem você tem um canal melhor ou não. Pra minha sorte, as diretoras da FALE que tem acontecido, né? O pessoal que tá ocupando direção e tal, de modo geral, têm sido bem tranquilos assim e suaves, foi a palavra que eu usei, né? Tem sido suave.
Débora: Que bom… A senhora se sente acolhida por discentes, colegas professores e professoras e demais membros que fazem parte do seu coletivo de trabalho?
Alice: Sinto. Claro que não todo mundo, né? Mas de modo geral eu sinto que existe/talvez pelo meu tempo aqui, né? Que eu já tava quando muita gente entrou. Talvez pelo tempo aqui, não sei, é:: aí é inevitável você meio que construir uma história, né? Tendo passado já pela pós, pela direção e tal. Aí, talvez isso leve a uma popularidade, não sei, mas de modo geral eu me sinto bem acolhida sim. É: andei, como você sabe, né? Adoentada e tal, e eu fiquei muito impressionada, sabe? Com/com as mensagens e com /os abraços e as manifestações de carinho.
Débora: /Que bom ((sorriso)).
Alice: CLARO que isso não é de todo mundo, mas eu tô falando… de modo mais geral, assim, me sinto acolhida sim.
Débora: Que bom. E pensando nas condições de trabalho [...].
Alice: HUM, /me sinto acolhida no âmbito da faculdade.
Débora:/Ah, sim.
Alice: /Eu acho que a UFAL é muito fraca nisso.
Débora: /Ah.
Alice: /A UFAL, assim, acima da faculdade.
Débora: /Huum. Uhum.
Alice: Porque na faculdade, quer queira, quer não, a gente cria um/um senso de comunidade, né, ali as pessoas se encontram mais. Mas eu não vejo isso ENTRE as unidades acadêmicas. Claro que é muita gente, claro que é difícil, mas a instituição poderia ser um pouquinho mais humanizada, a UFAL como um todo, né? Não tô falando assim da faculdade, tô falando mais de modo geral.
Débora: A senhora diria que tem algum fator que influencia pra que isso ocorra, desse jeito?
Alice: Olha, uma das coisas que eu acho que pode influenciar é a/a/a/a coisa da gestão. A gestão da faculdade/da/da universidade, a gestão que eu quero dizer a reitoria… eu não sei se isso é uma coincidência, eu acho que não é, tem sido ocupada por pessoas que não são das humanas. É: esse nosso reitor, no momento, é da química. Antes dele, o professor Eduardo, era da química. Antes dele, a professora Amanda, era da medicina. Não tem havido/teve a Viviane, de humanas, né? Entre Eduardo e Tarcísio teve a Viviane… A Viviane foi uma gestão só, ela nem teve muito tempo, né? De… de fazer as coisas de um jeito diferente. Mas, talvez tenha a ver com essa coisa de um predominância de gente que não é de humanas na/na/na reitoria, parece que isso é considerada uma coisa secundária, sabe? A/a relação interpessoal, eu noto isso, uma frieza, uma coisa assim/aquele e-mail automático no dia do aniversário. Ninguém quer isso, sabe? Esse tipo de coisa. E poderia ser muito mais humanizado, mas não é não. Na FALE já é diferente. As pessoas têm um jeitinho mais acolhedor ((sorriso)), mais receptivo.
Débora: Entendi. Pensando nas condições de trabalho, em termos de tempo, espaço físico, ferramentas pedagógicas e muitas outras, como a senhora se sente diante das atuais condições de trabalho?
Alice: Maltratada ((risos)). Eu acho que, pra o que a gente faz aqui na UFAL, é:: ter/a coisa ter/o resultado termina sendo até meio milagroso porque a gente não tem uma infraestrutura que seja bonita, bacana, né? Que garanta um trabalho de melhor qualidade. Você que tá me fazendo essa pergunta sabe muito bem das condições das salas de aula, aí a gente não tem os equipamentos legais na sala de aula, a gente tem que carregar, a gente tem que carregar uma sacola pesada com livros, a gente não tem ar condicionado, a gente não tem um monte de coisa que daria um conforto maior, que evitaria as gambiarras, as gambiarras inevitavelmente é: correm um risco maior de não funcionar, né? De a coisa falhar e aí é mais tempo que se leva pra tudo, porque a gente não tem uma sala montada pronta pra aula e tal. Eu acho que interfere muito na qualidade do que a gente faz. Muito, muito, muito. Tive oportunidade por conta dos cursos fora, né? Doutorado, pós doc e tal. Tive a oportunidade de

ver, em outras universidades, não precisa nem ser fora do país, Florianópolis mesmo tem a mesma idade da UFAL, a cidade é praticamente do tamanho de Maceió, Florianópolis, né? E a UFSC tem exatamente a mesma idade da Universidade Federal de Alagoas e lá a gente tem um outro ambiente, nisso da infraestrutura e das condições melhores de trabalho. É tanto, Débora, que eu acho que a minha permanência, tempo mesmo passado na/na/na/na instituição, seria muito aumentada, esse tempo seria muito maior se agente tivesse uma infra mais bacana. Eu tenho certeza que sim. Porque quando eu venho passar o dia na UFAL, eu já venho assim resignada, sabe? Do tipo "ah, vou carregar muita sacola", "não tenho onde comer direito", essas coisas. A gente até tem, só que tem que sair daqui pra lá pra medicina porque aqui por perto não tem uma alimentação legal, um almoço legal, aí chega lá na medicina, ok, a comida é até legal, mas é cara, né? Então a gente não tem essa coisa de um ambiente que te convide a ficar muito tempo. É quase que o contrário, é/é quase como o cacto assim, né? Você encosta e dá vontade de sair correndo ((risos)) porque falta essa infra. Eu sinto falta de um ambiente mais confortável. Tô falando dessa sala não, essa sala é meio que oásis, mas não é, né? A universidade como um todo, não é assim.

Débora: É verdade. Eu ia perguntar também como essas condições afetam o desempenho do seu ofício, mas eu acredito que a senhora também já respondeu /anteriormente.

Alice: /Já. E uma das coisas que afeta que eu não falei é que, como eu passo mais tempo em casa, eu passo mais tempo em casa? Eu diria que 50%, 50% o tempo aqui e o tempo que eu trabalho em casa. Talvez seja um pouco mais em casa do que aqui. Afeta também materialmente porque também é claro que em casa eu tô gastando a minha luz, o meu papel, a minha tinta da impressora, o meu tudo. /Que não era pra ser porque é trabalho, né?

Débora: /Sim.

Alice: Da instituição, então deveria tá sendo desenvolvido aqui.

Débora: É verdade. É: essa é nossa última pergunta. A senhora gostaria de partilhar algo que não foi perguntado, mas que considera relevante compartilhar em termos de afetividade no seu trabalho?

Alice: Eu acho que eu disse tanto, não foi? Talvez eu não tenha dito, não lembro mais, foi muita coisa que eu disse, que:: eu tenho muita sorte em trabalhar com uma disciplina, específica, né? Que é de literatura e de língua inglesa. Que é: por ser arte, por ser literatura, é algo que lida, suscita, respostas afetivas como a gente já falou, e aí uma coisa que muito me alegra é que eu trabalho com isso. Então, assim, eu amo o que eu faço, e por eu amar o que eu faço não me parece muito trabalho, entendeu? ((sorriso))

Débora: Entendi.

Alice: O que eu lamento nisso tudo é não ter mais tempo livre pra me dedicar mais ainda à sala de aula, por conta disso tudo que a gente já falou, coisas institucionais, burocracia demais, TEMPO demais que vai em coisas paralelas. Mas eu costumo dizer que eu tenho o privilégio de: ler literatura e isso ser o meu trabalho. Então é quase como se não fosse trabalho, sabe? Pra mim. Porque tem muito amor envolvido com o que eu escolhi na vida. É isso.

Débora: Que lindo.

Alice: Eu amo o que eu faço, basicamente. É isso. Aí de jeito nenhum, nem sala de aual, nem pesquisa é peso. Muito pelo contrário, é algo que dá prazer… e não é todo mundo que tem essa sorte na vida, né? de Fazer exatamente aquilo que queria fazer. Foi de certa forma uma aproximação porque, quando eu era pequena, eu queria ser arqueóloga, mas não tinha estrutura, não tinha estrutura, não tinha nenhum curso nem tem ainda de arqueologia aqui no estado, e eu venho de uma família de classe média baixa, não teria como essa família me sustentar em outro lugar estudando. Aí eu escolhi por aproximação, né? Literatura de língua inglesa É um tipo de arqueologia porque você vai atrás de textos antigos, não deixa de ser. É, então foi uma aproximação, mas foi uma aproximação muito boa, sabe? Eu me adequei muito bem a essa escolha, já que não podia ser pela rota que eu quis na infância, que poderia até ter me levado para uma descoberta mais adiante que não era bem aquilo, não sei porque eu não cursei, mas ainda sou fascinada com arqueologia até hoje. Agora, tem esse lado né? Que a rota alternativa que eu segui, que é essa, me dá muito prazer na vida, muito mesmo. Não dá dinheiro, mas prazer ((risos)).

Débora: Que bom. Muito obrigada, /professora, pelas suas respostas ((sorriso)).

Alice: É isso, Débora. Que conversa boa. Uma conversa boa. Eu achei que as perguntas seriam/não sei porque eu achei que elas seriam mais técnicas.

Débora: Ahh. Agora eu irei pausar.

Colaborador P.G.

Débora: Boa tarde, professor P.G! Muito obrigada por estar aqui participando do meu projeto. É uma grande honra ter você aqui ((sorrisos)).
P.G.: Brigado. Boa tarde!
Débora: É: como você se sente hoje, nesse momento?
P.G.: Nesse/nesse momento ((pigarro))... ((suspiro))... hoje eu acho que eu tô um pouco mais agitado… assim pensando em como eu tô me sentindo, né? Hoje eu tô um pouco mais agitado. Ontem foi um dia muito complexo aqui na UFAL, eu tive uma experiência que eu não esperava ter e desde ontem isso está reverberando em mim. Me afeta ((risos)) me afeta, me afetou, é: ontem eu fiz uma palestra como parte duma agenda do grupo de pesquisa, essa palestra foi híbrida e ela foi invadida por pessoas que começaram a projetar vídeos pornográficos no meio da minha fala… é, e evidentemente eu sei que essas situações ocorreram com outras pessoas, né? no decorrer das atividades remotas, pandemia etc… mas ontem aconteceu comigo, e eu senti raiva só que não foi uma raiva explosiva, eu senti uma raiva, assim, pela petulância, pelo/pelo atrevimento de as pessoas interromperem aquele momento porque era um momento importante pra discussão de um tema importante, de um tema que eu acho que não gera… tanta polêmica e tanto ódio desses grupos/desses grupos babacas, né? que fazem essas ações… é, mas me afetou de modo que me deixou com raiva e me afetou também porque vai alterar minha agenda porque agora vou ter que fazem um boletim de ocorrência que não tava previsto pra essa sexta-feira mais tarde ((risos)) eu vou/ eu entrei em contato com o NTI… é, então isso desde/desde ontem de manhã, ontem à noite eu ainda dormi assim pensando nisso, só que eu decidi que eu não ia escrever nada ontem à noite porque eu já tava cansado e eu queria dormir, descansar, então hoje eu acordei pensando nisso e tal. E aí hoje eu vim ouvindo… vim pra UFAL escutando música e cantando pra relaxar um pouco, assim, eu percebi que eu consegui vir sorrindo pra universidade por conta das músicas que eu tava ouvindo, tava escutando Lua de Luna, uma artista baiana, maravilhosa, que fala muito sobre ((pigarro)) a nossa relação/o nosso cotidiano, mas eu tava ouvindo músicas que falam bastante sobre como o nosso corpo percebe as coisas, assim, acho que eu foquei nessas, talvez porque eu precisasse entender como é que o meu corpo tava respondendo aquilo que eu tava pensando… Então hoje eu acho que eu tô agitado/agitado porque eu tô aqui, tô pensando nisso também, tô pensando no final de semestre, mas eu tô bem, me sinto bem, não me sinto… impedido de pensar e nem de fazer nada. Eu descreveria dessa forma como eu tô me sentindo hoje.
Débora: Sinto muito pelo que aconteceu, mas que bom que está bem apesar disso.
P.G.: Foi/foi/foi uma babaquice, né? Foi uma/uma estupidez, como a gente já tem visto acontecer com outros grupos, é: e de fato assim a raiva que eu sinto não é uma raiva explosiva, ela é uma raiva de realmente contestar assim a petulância dessas pessoas por elas não/se/assim, eu imagino que elas não percebam, assim o/o/a dimensão do que signi/tipo do que significa você invadir um espaço de trabalho de uma universidade pública federal que tem um professor se apresentando… é, e se sabe o que isso significa de fato… é uma pena que sejam pessoas tão burras e tão más, assim, só… mas brigado pela…
Débora: Quando isso aconteceu, é: como/como você lidou com essa raiva apesar de não ser explosiva?
P.G.: Como eu lidei com essa raiva? É: o meu foco era terminar minha palestra ((risos)) porque eu gosto muito de conversar com as pessoas e falar sobre a pesquisa, é: e na verdade, quando as pessoas me alertaram do que tava acontecendo, porque eu não vi/não fui o primeiro a ver porque eu tava com, né? olhando pros meus slides e projetando… quando eles me alertaram acerca do que tava acontecendo eu tentei fechar as, né? tirar as pessoas da sala… aí eu percebi que eram umas 4 ou 5 pessoas que tavam fazendo essas projeções então a primeira/minha primeira reação foi dizer a eles ali na sala, assim, o imenso grau de incivilidade que eles tinham por estarem fazendo aquilo, então particularmente eu iria confrontá-los, eu não/não teria problema nenhum de confrontá-los ali, só que quando eu comecei a falar as pessoas começaram a me mandar mensagem pra eu fechar a sala e/e trocar de sala etc, então assim elas interferiram de certo modo na minha resposta aquele momento, porque eu ((pigarro)) hoje eu vim refletindo sobre isso inclusive que se: eu/poderia ter dito assim "gente, me deem 5 minutos, fechem aí, né? tudo, deixa que eu vou resolver isso aqui falando com essas pessoas, eu falaria com eles assim porque… seria a minha forma de lidar com a raiva que eu senti naquele momento. Diria a eles assim "vocês são incivilizados, vocês não têm noção do que vocês tão fazendo, vocês são estúpidos, é: é uma palestra que lida com o discurso discurso jurídico ((sorriso)), que lida com o judiciário e vocês tão aqui cometendo um crime, né? fazendo o que cês tão fazendo, mas no fim eu acabei fechando a sala porque, né? As pessoas pediram para que eu fechasse a sala e daí eu acho também que… eu devia esse respeito às pessoas que tavam pedindo pra que eu fechasse a sala. Fechei e depois a gente foi para uma outra sala ((pigarro)) e eu fiquei mais bravo com isso também pelo/pela interrupção… do pensamento, assim, porque eu tava muito concentrado… tava/tava sendo bem interessante falar ali com aquelas pessoas sobre o que eu tava, né? sobre o que eu tava pesquisando e:: eu acho que foi isso assim depois, isso na hora, né? Depois eu precisei verbalizar a colegas o que tinha acontecido, e daí eu mandei mensagem no grupo dizendo o que que tinha/o grupo de letras-inglês avisando o que que tinha acontecido, mandei mensagem no grupo de pesquisa dizendo que eu achava importante que a gente fizesse uma nota de repúdio, é: à noite, eu escrevi pra o núcleo de tecnologia pra/pedindo se eles poderiam mediar o que

aconteceu pra identificar quem eram as pessoas que tavam na sala, hoje eu vou escrever um boletim de ocorrência , depois eu quero escrever uma nota pra publicar no meu Instagram, então acho que são todas ações que me ajudam a lidar com essa raiva pra que ela não fique contida dentro de mim, assim, então eu penso em ações que me façam externar isso que eu senti, mas ações que sejam efetivam assim. É isso.
Débora: É:: você compartilha verbalmente seus afetos, emoções e sentimentos com a turma ou com as turmas que ensina? De que forma?
P.G.: ((Pigarro)) eu acho que sim… acho que sim, não acho que sempre foi assim, acho que tem sido mais assim, num vô/não, num vou dizer assim "eu acho tem sido mais assim", TEM SIDO mais assim. Inclusive, essa semana eu tive uma aula de estudos do discurso na terça e eu cheguei na sala dizendo "eu não estou em um bom dia" é: e aí ((risos)) só que, óbvio, eu não falei isso para intimidar as pessoas, eu falei porque eu me sinto muito à vontade com aquelas pessoas pra dizer assim "olha, eu não tô em um bom dia, eu tô estressado, eu tô bem louco" é: "bem louco", né? bem minha linguagem, é:... só que foi muito interessante porque a gente conseguiu rir da situação porque, como eles sabem que eu tenho uma boa relação com os estudantes, eu acho que eles não ficaram armados de saber que eu estava em um mal dia, pelo contrário, assim, eles conseguiram fazer com que a gente risse da/do momento como eu cheguei e estreei a minha entrada na sala naquele dia. É, e eu penso que eu tenho falado mais, tenho me sentido mais… confortável pra dizer como eu me sinto… por conta dessa boa relação que eu procuro construir com os estudantes, uma relação que é muito pautada na premissa de que a gente tá em um/um… óbvio, nós ocupamos funções diferentes na universidade, mas, partindo do princípio que é uma relação humana, eu entendo que a minha subjetividade é tão complexa quanto a de todos os estudante, então tem me parecido importante falar sobre isso, esse exercício talvez tenha sido/eu lembro de um/de uma ocasião na pandemia que foi muito importante por exemplo verbalizar como eu tava me sentindo em uma aula que todas as pessoas estavam com a câmera fechada ((risos)) inclusive é: foi uma aula de linguística aplicada eu acho e todo mundo tava com a câmera fechada e naquele dia eu fiquei muito desnorteado, e eu lembro que eu precisei falar, assim, o quanto eu tava afetado por aquilo, o quanto eu tava me sentindo perdido, é: e:... e recentemente também uma aula da professora Beatriz de ACE, de encerramento, eu falei muito abertamente sobre eu me senti naquele período, sobre como eu me sinto em relação aos estudantes daquela turma específica que são pessoas que eu conheci na pandemia e que eu acompanho hoje. Então eu percebo que há momentos em que eu converso com eles sobre como eu me sinto, assim, embora na maior parte do tempo eu tente parecer ou transparecer estar mais equilibrado para não afetá-los negativamente também porque eu sei que isso faz toda a diferença.
Débora: Uhum, e você acha que esse compartilhamento é: contribui para o processo de ensino-aprendizagem?
P.G.: Hum, como eu acho que esse compartilhamento contribui pro processo de ensino-aprendizagem… Eu acredito que eles fiquem mais à vontade para saber que eles tão lidando com uma pessoa que tem sentimentos transparentes também é: e, veja, o/por exemplo o/na terça-feira que eu cheguei dizendo que eu estava em um mau dia é: ((pigarro)) eles me ajudaram a criar uma atmosfera outra pra aquela aula porque eu poderia ter chegado estressado e ter permanecido estressado e não ter falado sobre nada daquilo, mas, no entanto, como eu conversei, como eu CHEGUEI FALANDO que eu estava num dia ruim ((risos)) imediatamente eles modificaram a atmosfera daquele me estar num dia ruim e a aula foi super tranquila, foi uma aula que eles apresentaram seminários, a gente conversou bastante é: então eu acho que de certo modo isso… impacta o modo como os alunos participam desse momento de construção da aula também porque eles têm consciência de como eu tô, eu tenho consciência de como eles tão e a gente vai se moldando aquele momento pra tentar deixar aquele momento mais leve, assim, e eu imagino que isso tenha reflexões no processo como um todo, né? Da aula, de ensinar e aprender… espero que positivas pra eles e pra mim também porque eu me senti bem acolhido por eles porque eles conseguiram realmente me fazer de uma coisa/de um dia que, assim, tinha começado estranho.
Débora: Uhum, obrigada. E: você compartilha verbalmente seus afetos, emoções e sentimentos com colegas de trabalho?
P.G.: Sim, sim ((risos)).
Débora: Como você acha que esse compartilhamento contribui para você e para o desempenho do seu trabalho?
P.G.: Sim, não com todos, sim. É: mesmo porque eu acho que nós, é/não sei, às vezes as pessoas elas têm uma noção assim de que porque nós somos um grupo necessariamente esse vai ser um grupo coeso é: e a coesão ela/ela é uma utopia dentro dos grupos que são formados dentro da universidade. As pessoas têm subjetividades muito complexas, é: e nem tudo que eu converso com um colega eu vou conversar com outro colega, embora tenham coisas que eu compartilhe de modo geral, assim. Eu percebi que principalmente a/uma coisa que eu compartilho muito com o grupo como um todo são os meus momentos de indignação. Então se eu tenho, assim, uma indignação em relação a uma política da gestão central, se eu tenho uma indignação a uma coisa que chegou, uma demanda que chegou com um prazo muito absurdo, se eu tenho uma indignação com o calendário acadêmico, é, isso eu compartilho com o grupo como um todo porque eu acho que essa indignação ela/ela, de certo modo, faz um mover político pro grupo, assim, eu tento mostrar assim "gente, não é possível que só eu esteja indignado com isso, né? eu preciso que mais pessoas se manifestem em relação a isso aqui". É, agora sentimentos, assim, mais brandos do que a indignação, do que a raiva aí eu converso especificamente com poucas pessoas. Evidentemente, uma das pessoas com quem eu converso muito é a Beatriz é: pra Beatriz aí, de

fato, eu falo tudo o que eu sinto, tudo o que eu penso em relação às aulas, em relação aos estudantes, em relação à colegas, em relação à gestão, em relação a tudo. É, e eu tô/eu tô nomeando, né, pessoas. Eu converso com Cristina sobre algumas questões também que me atravessam, assim, eu acho que Cristina e eu a gente divide algumas, algumas indignações assim também então a gente conversa sobre essas questões. É:: converso com Alice sobre algumas coisas, mas a minha relação mais, mais próxima pra falar sobre… a, não sei, dei uma aula e me senti desse jeito aqui, dei uma aula acho que minha aula foi horrível é: aí eu converso com Beatriz. Mas eu já tive essa experiência, por exemplo, de dar uma aula a alunos e dizer a eles assim "olha, gente, desculpa, eu acho que minha aula foi horrível, né? tô me sentindo horrível por causa disso", mas eles dizerem "não, não foi, não foi ruim" etc. Mas com Bia. E a pergunta pergunta como isso impacta o meu… você pode repetir o finalzinho da pergunta?
Débora: O desempenho do seu trabalho.
P.G.: O desempenho do meu trabalho, pronto, porque uma coisa que eu pens/que eu observo das das conversas que eu tenho, principalmente com Beatriz, é que elas me fazem pensar em ações pra aquilo que eu falei é: que é diferente de quando eu converso com outras pessoas porque nem sempre as pessoas me ajudam ou me provocam pensar em ações muito concretas e objetivas pra lidar com uma situação ou com um sentimento. Beatriz, por outro lado, sempre me faz pensar em ações para lidar com aquilo que aconteceu ou aquilo que eu tô sentindo, então ela me apresenta possibilidades e essa apresentação de possibilidades é muito importante porque de fato eu consigo trabalhar com algo concreto na minha cabeça, que eu enxergo como eu posso agir pra gerenciar algo que aconteceu pra, sei lá, pra lidar com/com/com alguma frustração, com/com as boas ideias também. É: então tem um impacto muito significativo pra mim, especialmente quando vai nessa direção assim de me mostrar ações possíveis para lidar com o tema, o tópico em questão. Acho que é isso assim em direção muito mais prática, mais efetiva, funciona melhor pra mim assim, é.
Débora: Obrigada. E: bem, no questionário, em resposta a uma das perguntas, você disse "precisei gerenciar todas essas impressões de mim mesmo para não sucumbir a ideia de que fosse um péssimo professor" e mais pra frente você também fala "como gerencio minhas emoções em outros espaços de vida social". Você poderia falar mais sobre esse gerenciamento?
P.G.: Sim, posso. É porque o gerenciamento das minhas emoções não é um fenômeno muito antigo, assim, eu sempre fui muito mais espontâneo, explosivo e impulsivo. É, isto nem sempre tem boas/tem bons resultados quando você está lidando com pessoas é: e eu acho que é um processo muito longo pra você compreender como lidar com pessoas. Eu fico pensando muito, assim, no meu letramento social porque tem situações que eu ainda não sei me comportar, é, me comportar não no sentido assim de "ah, eu preciso cruzar minhas pernas" ((risos)) ou então baixar minhas pernas etc. Tem situações que, se eu não me planejo pra falar, por exemplo, eu não sei como eu devo falar naquela situação, eu não sei como performar o gênero daquela situação. É: ESPECIALMENTE porque eu sei que as minhas falas elas vêm carregadas de emoções em muitas dessas situações. Pra mim é muito difícil esconder, por exemplo, assim, tristeza, esconder raiva. Há duas semanas eu tive uma reunião que eu congelei, eu não conseguia falar, por exemplo, e eu tava com MUITA raiva do que estava acontecendo naquela reunião. Eu tava me sentindo, assim, TRANSTORNADO. Eu mandei depois uma mensagem no/né? no grupo das pessoas que tavam envolvidas dizendo "olha, minha alma transcendeu, só o meu corpo ficou e a minha cara de… a minha cara horrível ficou lá" dando a entender que eu não tava gostando do que tava acontecendo, mas ao mesmo tempo eu não conseguia falar. Então nesse dia, por exemplo, eu gerenciei as minhas emoções como? Me calando. Foi o modo como eu encontrei pra não criar uma situação muito desconfortável, eu fiquei com medo de prejudicar pessoas se eu verbalizasse tudo o que eu queria verbalizar naquele dia. Naquele dia eu me calei. É:: ((pigarro)) na pandemia, especificamente sobre esse trecho, né? Que eu escrevi no questionário é: na pandemia realmente eu tive momentos assim que eu me senti um professor MUITO ruim, é porque… eu ficava preocupado em/em engajar as pessoas para que elas não se soltassem daquele momento, da universidade, né? Para que elas não deixassem que aquele momento as afastasse da universidade, ao mesmo tempo eu achava que o que eu fazia não era o suficiente então eu achava que o meu trabalho era insuficiente, eu/as minhas aulas elas acabaram ficando muito centradas assim em… texto, slide, e ok, terminamos? terminamos, vai cada um prum lado, aquela coisa online, eu não via as pessoas… eu ficava muito ansioso. Como eu lidava com a minha ansiedade, né? Porque eu não via as pessoas, eu pedia se as pessoas poderiam se mostrar para que eu pudesse ter uma rela/referência em relação aquilo. É, e: hoje, hoje eu procuro conversar, conversar, mas eu converso com pessoas específicas como é o/eu vou falar muito o nome de Beatriz porque eu acho que, assim, é minha grande colega den/dentro do curso, né? Assim, é provável que isso aconteça em todos os cursos e com todos os professores, você tem aquela pessoa que é a sua BFF de seu curso e talvez Beatriz seja a minha BFF desse curso. É, e foi o que eu percebi que haviam modos de lidar com essas emoções, que eu não precisava ser o tempo todo explosivo ou ser uma pessoa que precisa o tempo todo, assim, demarcar ali necessariamente como é que eu tô me sentindo etc.do jeito como a coisa vem na boca, na hora, que eu poderia pensar, racionalizar um pouco, colocar as coisas de outro modo. Mas como eu disse esse é um fenômeno relativamente recente na minha vida porque eu realmente era uma pessoa muito explosiva é: e eu acho que isso começou a mudar quando eu participei da minha primeira pesquisa, como participante, com uma linguista que

estava investigando a constituição identitária de estudantes de letras-inglês. Até ali eu era uma pessoa MUITO difícil e eu acho que eu me descreveria como uma pessoa insuportável de se conviver. E eu lembro dessa situação em que, eu não sei se já contei essa história em aula, mas é uma história que eu acho muito interessante porque essa pesquisadora estava fazendo doutorado e um dia ela projetou sem querer um e-mail na sala e nesse e-mail ela estava falando de mim com a orientadora, que era professora da turma, e elas não estavam falando coisas boas a meu respeito. E ela projetou sem querer porque eu acho que ela abriu o projetor, né? E o e-mail tava aberto e tal, e eu vi, e quando eu vi, assim, a minha/óbvio eu apontei, eu ri, falei "ah, sou eu" poderia ter sido uma situação muito constrangedora, mas eu eu acho que foi menos constrangedor pra mim do que foi pra ela, mas eu lembro que eu observei o que tava escrito e eu pensei "eu não quero ser essa pessoa, eu não quero que seja isso que as pessoas tenham a dizer a meu respeito". E calhou que eu fui um participante da pesquisa dela, e quando eu participei da pesquisa dela, não só eu pude compreender e revisitar várias das questões que me constituiam enquanto sujeito naquele momento como eu percebi que ela também soube entrar nesse território e lidar com isso e me acolher. Então, eu percebi que havia a possibilidade de eu ser acolhido por alguém e isso eu acho que fez toda a diferença pra eu repensar o meu comportamento porque talvez o meu ímpeto explosivo fosse um ímpeto muito relacionado à ideia de que não haveria espaço nas relações com as pessoas para que eu existisse ali, e ela me mostrou que não, que esse espaço existia e que seria possível que as pessoas me compreendessem. Depois dessa experiência, teve uma outra que foi muito interessante que foi o meu intercâmbio pra Coimbra, quando eu estudei escrita criativa. E, na escrita criativa a… evidentemente, na escrita criativa, primeiro, assim, eu lembro da minha primeira aula de escrita criativa, com a professora Tamires, que ela disse assim "isso aqui não é um curso de poesia confessional" e a minha primeira poesia foi uma poesia confessional. Então eu estava lá, assim, muito pensando em escrever para assim "ah, minha identidade!", sabe? Preciso escrever minha identidade. É: e o processo de escrita poética me fez revisitar muitos momentos da minha vida e me fez compreender muitas emoções que eu senti no decorrer da minha vida e pensar em como elas, até aquele momento, me afetavam assim como até hoje me afetam, só que eu lido melhor com elas. É: ((pigarro)) e aqui na UFAL conhecer Bia especialmente foi muito importante pra compreender que esse espaço das emoções é um espaço que, óbvio, ele não é estático, ele não é determinante assim você, né? "Ai tô triste" pronto você é triste sempre, "tô com raiva" você é sempre um professor raivoso, não, mas que é algo que você pode, que eu posso, né? Trabalhar, que eu posso pensar, que eu posso dividir com as pessoas, que eu posso… refletir sobre os impactos de como eu ajo… pras pessoas é: acho que vai/vai um pouco nessa direção, assim, não sei se eu me estendi, se eu fugi do tema, se eu ((risos))... Se eu fugir do tema você me traz de volta ((risos)) pro tema, por favor.

Débora: ((Risos)). Tudo o que foi falado foi importante.

P.G.: Tá.

Débora: É: e como você descreve a sua interação com os estudantes?

P.G.: Como eu descrevo minha interação com os estudantes. Ah, eu queria lhe devolver essa pergunta. Como você ((sorriso)) descreveria minha interação com os estudantes, mas eu sei que eu não posso, né? ((risos)) Te devolvi a pergunta.

Débora: Eu já ia responder ((risos)).

P.G.: Cê ia responder? [Cê quer responder?

Débora: [Eu ia.

P.G.: ((Risos)).

Débora: Eu ia dizer assim, que é uma interação leve e descontraída e: cheia de muito acolhimento. É como eu me sinto.

P.G.: Que bom. Que bom. Eu tento ser realmente leve com/com estudantes. É, os estudantes pra mim são o principal motivo de/de a gente fazer a universidade. Eu acho que a universidade sem estudantes ela não teria qualquer sentido, assim. Eu penso também que são pessoas jovens que chegam aqui cheias de vida e cheias de planos e cheias de sonhos pra viver esse espaço, e eu acho que é muito… muito/muito digno, assim, pensar numa relação que nos coloque num patamar de igualdade quanto a nossa humanidade. É: evidentemente que sendo professor eu preciso assumir tarefas que implicam em alguns momentos relações de poder, mas eu SEMPRE tento amenizar o tom dessas relações de poder, por exemplo. Eu sinto que eu tento, eu não sei como isso transparece, mas eu tento. Não exercer, por exemplo, autoritarismos, não exercer, assim, a ideia de que "eu tenho total domínio sobre isso aqui, pronto acabou, né? e vocês estão aqui pra me escutar" e etc. Pelo contrário, é: eu procuro ter uma relação bem/bem… afetuosa no sentido de carinhosa, assim, de acompanhar, de dizer… de me envolver muitas vezes a nível, assim, de coisas que estão fora da universidade, é: de mandar, sei lá, vi um texto e assim "ah, lembrei de você, toma aqui isso aqui", "vi um poema e lembrei de você, tome aqui esse poema pro seu dia". Então acho que é uma relação muito de/de um certo cuidado, assim, pra que os estudantes sintam que… primeiro que esse é um espaço seguro pra eles, segundo que desafia, assim, as narrativas de que os professores às vezes são maus ou que são autoritários ou que só existe, assim, uma forma clássica de se ensinar em que o poder recai todo sobre uma pessoa só. Então procuro ser acolhedor, procuro ser querido é: E ao mesmo tempo eu acho que essa é uma relação bem dialética. Dialética no sentido de que é: tudo o que os estudantes fazem me afeta,

tudo que eles/tudo o que os estudantes fazem me afeta, assim, um sorriso do estudante numa aula me afeta, um/uma perna balançando numa aula me afeta, um, sei lá, uma cara, assim, uma virada de olho, um piscar, assim, de cansaço me afeta e, obviamente, eu preciso saber reconhecer, né? Que nem tudo isso tem a ver com o meu trabalho, esse é um outro processo porque ((risos)) é muito difícil. É muito difícil aceitar ((risos)) que não tem a ver com o meu trabalho. É:: então eu sei, por exemplo, que tudo o que eu fizer irá afetá-los de tal modo que eles vão produzir ações que vão me afetar também. Então eu acho que a/o grande ponto dessa relação é procurar um equilíbrio em que eu… afete os estudantes de forma positiva e eles também me afetem de forma positiva, pra gente viver em harmonia, eu acho que o princípio é o da harmonia, da gente conseguir conviver nesse espaço especialmente se você considerar, né? Porque às vezes, tá, o estudante não é só estudante durante o período que cê tá dando aula pra aquela pessoa, às vezes você pode dar aula pra uma pessoa por um ano, por um ano e meio, às vezes você pode passar metade da sua graduação sendo acompanhada por professores similares, né? Então é uma relação muito duradoura. É, e tem estudantes que saíram da universidade já, assim, com quem eu tenho uma relação de muito carinho ainda e que eu olho pra eles fazendo as coisas e conquistando as coisas deles e eu me sinto hiper feliz de ter participado de algum modo do processo, não trazendo a responsabilidade pra mim, necessariamente, assim, de "ah, porque foi meu aluno chegou em tal"/não, mas muito no sentido de… é isso, a universidade conseguiu cumprir com o papel dela, né? Você se inseriu no mercado de trabalho, você passou num concurso, você tá feliz, né? Você tá aí fazendo sua vida, construindo sua carreira, fazendo suas escolhas, se tornando adulto. E eu acho que são todos caminhos que foram possíveis por conta das experiências que essas pessoas tiveram também dentro da universidade. Então eu fico muito feliz de participar disso de algum modo, assim, que é um processo meio, meio não, é um processo emancipatório pras pessoas, passar por aqui. Eu acho que elas saem, de certo modo, emancipadas, e é bom participar disso. Eu gosto dos alunos, mais do que eu gosto de quase todas as outras pessoas com quem eu convivo ((risos)) na universidade. Eu gosto de verdade.

Débora: Pensando nessa interação com os estudante e as estudantes, eu iria perguntar se alguma coisa muda fora dos momentos de aula, mas, pelo que você falou /…/

P.G.: Se alguma coisa muda? É:: ah, eu já tive experiências muito curiosas, assim, mas não num muda no sentido de como eu os percebo, pelo contrário, eu acho que vê-los fora de aula só me traz uma imagem ainda mais completa acerca de quem é aquela pessoa com quem eu estou lidando no momento da aula e que eu não devo reduzir aquele sujeito ao que ele é naquela aula, porque tá muito além daquilo. É, eu lembro, por exemplo, de/nossa, eu tive uma aluna em escrita criativa que ela foi, tipo, fenomenal, em escrita criativa, ela foi assim/eu chorei HORRORES lendo o portfólio que ela entregou no final da disciplina com as reflexões dela e tal, e aí, conversando com outros colegas, eles (…) eu falei assim "nossa, essa aluna aqui, tipo, cara, que menina foda, que menina massa e tal" e aí eles ficaram assim "ah, é? porque na minha aula é diferente" eu falei assim "hum, estranho". É: e só que aí eu percebi que, ok, escrita criativa tem a ver com arte e tal, aí a pessoa tem envolvimento com algo mais artístico fora da universidade. Eu falei "poxa, né? olha como isso se reflete na aula, mas olha que interessante que essa pessoa tenha essa experiência fora da sala e será que os meus colegas sabem que talvez, né? ela não esteja assim tão envolvida em uma outra disciplina porque eles não conseguem perceber ela de forma na sua integridade, assim, que não é só ela aluna, é ela aluna que vem desse *background,* que tem essas experiências pessoais, que tem essa percepção de universidade, que tem essa percepção sobre si, sobre o papel dela", então eu acho que é isso, conhecer/conhecer eles pra fora da sala de aula é uma experiência que permite que eu perceba essa pessoas como sujeitos muito complexos na sua existência, assim, assim como eu também acho que sou muito complexo, eu já falei isso é: e, acho que isso nessa/nessa direção… e mando muitos coraçõezinhos e muito amor ((risos)) [no Instagram.

Débora: [E: você diria que cria espaços para que estudantes compartilhem suas emoções e sentimentos durante as aulas? De que forma?

P.G.: Eu acho que de forma mais espontânea. É: essa é uma pergunta muito capciosa porque eu lembro de uma vez que eu estava conversando com minha amiga Beatriz depois de assistir algumas aulas dela, né? E, veja, Beatriz tem uma coisa, assim, vej/eu assistia as aulas dela pra entender o que ela fazia pra acessar aspectos emocionais que eu não conseguia acessar e eu sempre disse isso a ela assim "eu acho muito interessante como você acessa coisas que eu não acesso". E aí foi esse o processo porque aí nisso eu percebi, assim, que ela criava esses espaços como parte da aula, assim, então um acolhimento, o estudante vai mostrar uma música e vai falar sobre o que aquela música representa pra ele naquele momento, como é que ele tá se sentindo naquele dia, e ela faz isso, assim, com tempo e com tranquilidade. É: eu nunca fiz isso e eu devo admitir que eu nunca fiz DESSA forma, mas foi interessante observar como ela faz porque eu já penso em como fazer em outros momentos. É:: mas eu sinto e/e inclusive essa é uma autocrítica que eu faço ao meu trabalho porque muito embora eu busque ter uma relação, assim, acolhedora, eu sei que eu sou muito métrico em relação o que eu preciso cumprir em uma aula. Então, às vezes eu chego pra dar uma aula e eu vou, assim… eu digo "boa tarde, como é que vocês estão?" ((risos)). Mas não, não crio um espaço como esse que ela cria, por exemplo, e que eu tenho como uma referência pra algo que eu vou procurar fazer, por exemplo, na minha prática. É, no entanto, eu… percebo que na convivência e no… durante a aula, assim, nas conversas, nos tópicos que a gente discute, é: eu acesso algumas coisas e isso depende também muito da disciplina porque, por exemplo, quando eu tô dando estudos do discurso,

eu toco em assuntos muito complexos, é muita teoria, muita coisa assim. É: e aí a gente acaba se engajando nisso, mas eu percebo quando eles tão mais cansados, aí a gente conversa, eu falo assim "ah, vou pegar mais leve", né? HOJE porque nem sempre foi assim. Agora. Vou me referir bem a experiência desse período, né? Quando eles tão mais de saco cheio, quando alguém tá mais, assim, irritado e tal e: e eu/a minha forma de lidar com isso pra que a pessoa perceba que tudo bem ela estar daquele modo é eu tratá-la tranquilamente do tipo "olha, você tem todo o direito de estar se sentido aí como é que você tá" né? "tem todo o direito de não falar hoje" de né? Se recolher ou falar mais se a pessoa tiver eufórica, então eu acho que essas são ações também que acolhem a forma como eles se sentem na aula. É: ((pigarro)) agora, de fato, por outro lado, por exemplo, eu lembro que quando, veja, a disciplina de escrita criativa eu/eu tenho refletido bastante sobre essa disciplina depois que eu ministrei ela pela segunda vez porque eu percebo que as próprias dinâmicas envolvidas com a escrita criativa levam com que eu acesse lugares que em outros espaços de aula eu não acessaria. É: então quando eu reflito, quando eu vejo meus alunos, por exemplo, refletindo sobre o corpo deles, eu consigo acessar coisas, não necessariamente eles precisam verbalizar coisas, mas eu consigo perceber pelo corpo, por exemplo, a perna tremendo é uma forma de eu perceber e tentar lidar com aquilo. É: ou então escrever algo sobre, sei lá, ah, um gênero "escreva aí uma carta pro seu eu do passado ou seu eu do futuro" a pessoa vai compartilhar. Eu acho que esse é um espaço em que a pessoa se sente acolhida de certo modo no momento em que ela compartilha algo que é muito pessoal, que é também um exercício de escrita é: e quando ela escuta colegas, quando ela tem a chance de falar pra colegas, falar pro professor. Mas tem um aspecto também que o meu tempo de resposta ele é um tempo mais lento. Por exemplo, esse gênero entrevista eu preciso pensar rápido, pra mim é um exercício hiper cansativo. Não/não/não no sentido de que é chato, é cansativo porque dar respostas rápido pra mim cansa o meu cognitivo. É: não sei se tem algum diagnóstico envolvido com isso, tá? ((risos)) Eu tenho algumas suspeitas, mas não fui atrás de saber ainda. E, mas o meu tempo também é mais lento, então às vezes um aluno me fala uma coisa agora, eu vou pensar sobre isso uns três dias e vou ter uma resposta daqui a três dias, talvez eu tenha uma resposta daqui a duas semanas e eu não sei se todo mundo compreende esse tempo de resposta, assim, porque é um outro tempo, porque eu não gosto de falar as coisas sem pensar no que eu vou falar, sem pensar nos efeitos daquilo que eu vou falar porque algo que eu diga, pode ser muito simples, assim, uma palavra ou uma frase, pode ter efeitos irreversíveis pra vida daquela pessoa a curto e longo prazo então eu sempre penso com bastante cuidado. Eu acho que eu acolho. Talvez não da forma, da forma, assim, "vamos ter um momento na aula para isso", mas tipo na minha aula/pensando que "na minha aula vocês são livres pra expressarem sua subjetividade" assim como eu me sinto livre pra expressar quem eu sou nas aulas. Acho que é isso. ((Risos)).

Débora: E: quais emoções, afetos, sentimentos você identifica em sua prática formativa? Quais são os mais recorrentes?

P.G.: ((Pigarro)) Os mais recorrentes na prática formativa. Entusiasmo, eu acho que é algo que eu sinto bastante, assim, eu sinto um IMENSO prazer em discutir as coisas que a gente se propõe a discutir nas disciplinas, por exemplo. É, eu falo com MUITO tesão sobre aquilo que eu me proponho a falar e ensinar. É, e eu acho que esse é um/um isso/isso reverbera no meu corpo inclusive, na minha postura em aula, no meu tom de voz, na forma como eu me coloco pras pessoas pra demarcar a minha presença naquele espaço e dizer "eu estou TOTALMENTE aqui e entregue a este lugar" e eu acho que isso envolve um certo entusiasmo e eu fico muito entusiasmado em ser professor. É: ((pigarro)) ao mesmo tempo, eu acho que há momentos em que eu me sinto inseguro quando eu não consigo diagnosticar se o que eu tô fazendo é efetivo… e eu fico me perguntando "será que deu certo? será que não deu?" porque eu não acho que as avaliações elas sejam suficientes pra você saber se algo deu certo, assim, "ah, AB1 AB2 você vai saber se o seu aluno/se a sua aula prestou e se o seu aluno estudou" eu acho que não funciona dessa forma… porque o processo de aprendizagem ele não cabe em quatro meses, a meu ver, ele não cabe em você separar uma avaliação e outra avaliação e, por exemplo, quando eu dou estudos dos discurso, estudos do discurso é uma coisa que, pra mim, é um processo de aprendizagem que começa ali na disciplina e ele não vai terminar nunca mais porque eu acho que as pessoas elas vão se envolver a todo momento com práticas discursivas que vão fazer elas retomarem algum aspecto do que nós vimos e que talvez naquele momento ali, sei lá, de fazer uma avaliação aquilo não estivesse claro na cabeça da pessoa, mas depois, por algum motivo, algo vai se conectar e vai acontecer. É:: ((pigarro)) então sim, às vezes eu me sinto inseguro me perguntando se realmente deu/deu certo, né? Sinto muito entusiasmo. Eu sinto/eu sinto uma: uma paixão imensa pelo que representa a universidade também. É, inclusive nas últimas semanas eu me envolvi em um projeto político pra universidade por conta dessa/dessa/desse acreditar, assim, de que é possível fazer muitas coisas e participar mais ativamente desse projeto de/da concepção do que é uma universidade pras pessoas, né? É, então eu me sinto muito isso, me sinto muito motivado a pensar em um projeto de universidade, pensar em um modelo de universidade pras pessoas e quando eu tô/quando eu tô em aula eu me sinto em casa, assim, eu sinto que aula é um/é um grande espaço de reflexões profundas em que eu posso falar sobre coisas das quais eu gosto, teoricamente, em que eu posso ouvir as reações das pessoas aquilo, o envolvimento delas, então… pensando na prática FORMATIVA, né? Porque a pergunta é sobre a prática FORMATIVA. Acho que seria isso também, algo nessa direção, eu sinto bastante entusiasmo em/em estar formando pessoas, assim.

Débora: E que estratégias você usa para lidar com esses afetos e emoções e sentimentos? Talvez os positivos, né? Não precisem de estratégias, mas foi mencionado ansiedade, por exemplo, nesse caso.
P.G.: Ansiedade antes, insegurança. [Sim.
Débora: [Sim.
P.G.: Ai, que estratégias eu uso pra lidar. Eu não sei se é uma lida individual porque o diálogo tem funcionado pra lidar com/com esse sentimento de insegurança. É uma coisa, por exemplo, que foi muito importante para mim e que eu não tinha aí você veja como é importante para mim a entrada da Beatriz na FALE foi/foi/foi algo que foi um divisor de águas pra minha experiência docente porque Bia e eu criamos uma rotina de que TODA semana a gente se encontra e TODA semana a gente conversa sobre nossas experiências docentes e isso/eu não tinha isso até ela entrar na UFAL então ANTES eu lidava com as minhas experiências sozinho. Eu tava/na hora que eu sentei aqui eu fiquei olhando pra aquele bloco porque foi/foi o bloco, o primeiro bloco que eu dei aula assim que eu entrei na UFAL em 2017. É, e eu tava lembrando que foi uma coisa tipo assim ó cheguei, aqui tão as suas disciplinas, a sua aula é em tal lugar, se precisar de alguma coisa estamos aqui, mas vá. E eu não me lembro de nenhum momento em que eu conversei sobre as minhas experiências naquele período e hoje quando eu retomo as memórias eu penso "Meu Deus! Graças a Deus passou" porque foi muito ruim ((risos)) os primeiros/as minhas primeiras experiências dando aula na/na universidade/quer dizer, né, foi ruim pra mim é porque acho que tinha isso, eu não tinha alguém pra conversar sobre a prática docente mesmo ali, né? Prática de sala de aula de "olha, tô dando uma disciplina que eu nunca dei na minha vida". É e por mais que pareça simples, inglês instrumental, uma coisa fácil de você ministrar que é inglês para fins específicos, leitura de textos acadêmicos não é tão simples assim porque eu nunca tinha feito isso na minha vida e eu não tinha, né? Pelo menos não vi espaço pra conversar sobre essas/sobre essas inseguranças, é, mas eu via muito espaço pra conversar sobre as experiências positivas porque eu acho que as pessoas elas são mais acolhedoras das experiências positivas então quando você compartilhar assim "ah, tive uma ideia boa pra uma aula" todo mundo vem dizer "que ótimo" etc. Quando você compartilha assim "ah, tô frustrado", as pessoas só botam uma reação de tristeza e "força aí", entendeu? Né? Não gera o mesmo engajamento eu acho, enfim. É: e aí Beatriz entra na UFAL em 2019, desculpa 2020 ela entra na UFAL, em 2020 no meio da pandemia. É, só que calha de a gente atuar na Casa de Cultura Britânica como coordenador e vice-coordenadora e aí a gente começa a criar uma rotina pra conversar sobre as nossas experiências docentes e foi aí que eu percebi o quanto essa rotina me fazia bem pra eu conseguir olhar para a minha prática docente e olhar também pro que ela fazia. Então ela veio não só pra me: pra me fazer olhar pra o que eu estava fazendo, mas também pra me trazer uma referência de como as coisas poderiam ser feitas. É: e aí depois a gente saiu da pandemia, voltou às aulas presenciais e a gente não perdeu essa rotina, então a gente dava um jeito assim de "ah, nossas disciplinas vão ficar em dias parecidos pra gente poder se encontrar, pra gente poder ir junto pra universidade porque daí a gente conversa no caminho, conversa no intervalo, conversa a todo momento sobre tudo que tá acontecendo" então o diálogo ESPECIALMENTE NESSE CASO, com essa professora, pra mim foi muito importante pra lidar com essas questões. Mesmo que a resposta às vezes seja uma resposta mais… mais assim do tipo "não fique assim, você não é um professor horrível", só o fato de ouvir isso já faz uma grande diferença e o fato de ter alguém que reconhece que as minhas… inseguranças elas não vêm do acaso, elas são legítimas, também já ajuda porque me faz pensar "ah, não é uma paranóia minha", né? Tem alguém que acolhe isso e que me ajuda a pensar em formas de lidar com isso, assim, na proposição de atividades, na/na conversa, em como falar sobre tal coisa. É, então acho que essa tem sido a principal estratégia. É, uma outra coisa também eu escrevo muito no *Facebook*. É, o *Facebook* é um espaço em que eu escrevo textos reflexivos acerca das minhas experiências na universidade. É: boa parte são textos relativos à minha/às minhas experiência de sala de aula, mas principalmente sobre as minhas impressões políticas da universidade e como o fazer político da universidade me afeta. É, então escrever esses textos é DEFINITIVAMENTE um canal pra que eu lide com as emoções que a universidade me desperta, PRINCIPALMENTE quando são emoções negativas que me geram ansiedade e raiva e ultimamente eu tenho sentido muita ansiedade e muita raiva por conta ((risos)) por conta de políticas de gestão, assim, que eu acho que são desumanas, é e eu me ergo contra isso, em qualquer espaço eu falo abertamente sobre, é: sobre o calendário que eu acho desumano, sobre uma/uma tecnização do ensino que eu acho desumana, sobre a entrada do mercado na universidade que eu acho absurda. Eu sinto muita raiva dessas coisas então eu preciso escrever sobre elas como uma forma de dizer "olha, em algum momento eu disse isso aqui, isso daqui está aqui, né? vocês sabem que é assim que eu penso em relação a isso e pronto". Pelo menos escrevendo eu consigo colocar no mundo ou colocar em jogo, mesmo que seja prum público menor, às vezes maior dependendo do que eu escrevo, é: de que eu sinto aquelas coisas, eu percebo o mundo daquela forma e de que eu não/não vou fingir que o mundo é muito bonito o tempo todo porque eu não percebo o mundo dessa forma, eu percebo o mundo realmente como um lugar, o mundo, a universidade como um lugar que me provoca sentimentos que são muito ambíguos, ambivalentes assim ao mesmo tempo que eu amo estar aqui, que eu quero estar aqui, que eu vivo essa universidade ela me provoca raiva, em alguns momentos ela me provoca frustrações, me provoca, assim, picos de ansiedade, provoca cansaço. Então escrever e conversar acho que são as formas que eu/eu lido com os sentimentos e as emoções mais negativas. O que pra mim é um grande avanço porque há um tempo atrás, há uns

anos atrás, eu provavelmente não só não/não escreveria nem conversaria, eu teria assim um surto como já aconteceu. Então sinto que eu evolui como pessoa ((risos)).
Débora: Que bom. É, você tem colegas de trabalho nessas redes sociais como, por exemplo, *Facebook* que você citou?
P.G.: Tenho. Tenho colegas de trabalho, sim. Não todos porque algumas pessoas eu não aceito no meu *Facebook*, assim, é um espaço em que eu seleciono muito bem quem vai estar e quem vai acompanhar minhas reflexões. Tem pessoas que eu não aceito, mas, né? No *Facebook*. No *Instagram* eu aceito mais, no *Instagram* eu acho mais tranquilo, assim, mas as minhas redes são fechadas. É, esse é um aspecto importante porque as coisas que eu coloco eu não coloco necessariamente a público. Eu não me importo que alguém copie o meu texto e leve o meu texto a outro lugar, não me importo. Mas, por exemplo, eu não saberia lidar com os sentimentos gerados por pessoas estranhas vindo comentar de forma desrespeitosa os meus posicionamentos, que é algo que a gente testemunhou nos últimos anos com muita frequência por conta da/do crescimento de movimentos radicais, fascistas, as pessoas sem civilidade que não sabem conduzir um debate político, eu não me sinto obrigada a lidar com essas pessoas, então eu não lido. É, e eu acho que tem alguns colegas que tudo bem eles verem o que eu penso e como eu me sinto, e há outros que eu acho que não tem qualquer necessidade de eles acompanharem, porque sequer acredito que eles estariam aptos a compreender ou a interagir, às vezes a pessoa só quer realmente monitorar o que você faz, o que você pensa, então não… não tem necessidade.
Débora: Em termos afetivos-emocionais, como você descreveria a sua experiência no coletivo de professores e professoras como, por exemplo, em reuniões, projetos, comissões?
P.G.: Afetivos e emocionais.
Débora: É.
P.G.: Minha experiência no grupo de professores, em reuniões e comissões... Huum. Ai, que cilada ((risos)). Que cilada! É:: ((pigarro)) tá, eu vou partir de alguns exemplos, tá? Porque essa/essa não é uma experiência única porque eu participo de diferentes instâncias da FALE. Eu sou membro do colegiado de letras-inglês, por exemplo, e sou membro do conselho da FALE. No colegiado de letras-inglês, eu lido com as pessoas do curso de letras-inglês. No conselho da FALE, eu lido com pessoas da FALE inteira, né? Que tem. E no curso de letras-inglês, nós temos um pensamento que ele se aproxima um pouco mais de um senso de coesão. É: no conselho isso não acontece necessariamente, porque daí você já está ampliando o debate para um grupo que é muito maior e que tem representantes de diferentes segmentos políticos. É: no colegiado eu me sinto EXTREMAMENTE seguro para dizer tudo que eu preciso dizer. Eu digo, assim, TRANQUILAMENTE inclusive se as reuniões de colegiado fossem gravadas eu pegaria as gravações das minhas falas e distribuiria para o mundo porque eu sinto que eu faço uma boa oratória no colegiado, que é um espaço em que eu me sinto seguro para falar o que eu preciso falar e eu sei que por mais que meus colegas não concordem é: com tudo que eu digo eles vão saber levar o debate de forma muito democrática e muito/e muito saudável. É, e eu já tive experiências assim de né? Eu proponho uma coisa, as pessoas não tão de acordo, assim a gente vai conseguir conversar, é, ou de eu proponho uma coisa, as pessoas tão de acordo, elas acolhem as ideias, então é um espaço que para mim remete a uma segurança pra/pra eu estar lá, então eu me sinto muito seguro para falar as coisas no colegiado. Vez ou outra eu fico um pouco ansioso nas reuniões de colegiado porque às vezes eu percebo, assim, que, sei lá, eu tenho um/um/um/um não sei se é um TOC, alguma coisa com pauta, assim, pra mim, assim, tem uma pauta que eu preciso cumprir, a gente precisa cumprir essa pauta, assim, não desviem da pauta porque isso me gera uma ansiedade, mas sou eu e eu preciso lidar com isso. Mas tem um teto, né? De reunião. Cê não pode passar de tal hora e eu acho que é isso que me gera ansiedade, porque às vezes as pessoas vão fugindo da pauta e tal e aí vai chegar perto do horário, aí cê não dá conta de discutir o que tinha pra discutir. Mas, de modo geral, é um lugar que eu me sinto seguro. No conselho da FALE, é: eu já percebi nos últimos/nas últimas duas reuniões que eu tive que falar coisas que eram muito importantes e que eu gaguejei pra falar. E isso não aconteceria no colegiado, por exemplo, não acontece. É, no Conselho, inclusive na/na/na última reunião do conselho, eu PAREI de falar o que eu tava falando pra eu RESPIRAR porque a minha voz ela fi/tava assim ((gesto com a mão)), como se fosse uma onda mesmo, porque eu não conseguia manter de tão nervoso que eu fiquei pra dizer o que eu ia falar. E, no momento, eu ia fazer uma crítica muito dura à gestão central é: e por mais/em que pese que eu sa/que eu saiba que minha crítica era relevante, que as pessoas provavelmente iriam me acompanhar, é: não é um espaço, pela presença daquelas pessoas, em que eu me sinto tão seguro a falar as coisas que eu quero falar, porque tem gente, né? De diversos segmentos políticos ali. É, então eu percebi que minha voz ficou trêmula e tal. É: houve uma ocasião também quando eu estava saindo da vice-coordenação, de uma reunião do Fórum dos Colegiados que pra mim foi muito marcante. A reunião do Fórum dos Colegiados, é um/o fórum é uma instância ainda maior porque é um fórum coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação em que participam representantes de todos os cursos da UFAL. E eu lembro que nesta/na última reunião do fórum que eu participei, com a glória do universo, né, eu não precisei participar mais, é: eu tive um embate com o Pró-Reitor de Graduação. E naquele dia eu passei mal. Naquele dia, de fato, a reunião, assim, me deixou/me deixou ARRASADO, me deixou/meu coração disparou, eu nem/nem tentando eu conseguia falar mais porque, assim, eu percebi que seria um daqueles momentos em que eu teria tido um surto explosivo, assim, de tão absurda que era a situação. E foi um dia que eu

confrontei o pró-reitor por conta de calendário acadêmico, por não concordar com o período de férias do calendário porque ele sempre chegava na/nas reuniões dizendo assim ((pigarro)) essa é uma praxis comum. Eu chamei ele de neoliberal naquele dia e ele não gostou. É, mas a praxis comum dele era é: "não há alternativas, né, o que nós estamos apresentando é o que tem e não há alternativas". E eu achava aquilo IMENSAMENTE INJUSTO, era ABSURDO, era INACEITÁVEL chegar a um fórum pra o coordenador do fórum, que é um fórum DE DISCUSSÃO, chegar com a proposta e dizer num fórum DE DISCUSSÃO que não havia alternativa para aquela proposta que deveria ser discutida no fórum de discussão. Então aquilo me gerava, assim, algo que transcende a minha capacidade de gerenciar aquela emoção naquele momento, por exemplo, porque me deixou com MUITA raiva, mas MUITA, MUITA, MUITA raiva pelo exercício de poder, pelo DESPREZO à democracia, pela forma como ele me interpelou para fazer parecer que o problema era com que eu estava falando e não com o que ele estava fazendo. Então, naquele dia eu me senti muito injustiçado, é, e aí nesse dia eu passei mal. Então, eu percebo, né? Veja, no colegiado eu me sinto seguro. No conselho, eu sei que é um espaço em que eu tenho total autonomia e liberdade para falar, mas eu já me sinto um pouco mais assim. Talvez daqui a alguns meses eu me sinta em casa, no conceito da FALE, porque eu sou membro titular então eu devo ficar lá por mais um bom tempo. É:: e no fórum, diante de algo que eu percebia como uma injustiça, essa injustiça me provocou um… um sentimento tão forte de revolta que eu cheguei a passar mal naquele dia. Eu achei que eu fosse desmaiar, que o meu/eu sentia o meu coração batendo dentro do meu peito tamanha a minha revolta com o que tava acontecendo, por exemplo. Então veja, são emoções diferentes nas diferentes instâncias, né? Da UFAL. É, na ((pigarro)) essa reunião que eu falei BEM antes, sobre/de duas semanas atrás que eu congelei, eu congelei na reunião, porque era um espaço em que eu não sentia que eu podia falar o que eu queria falar, então a minha reação foi congelar. E: já é um outro contexto, um contexto, assim, com relações políticas muito mais estridentes, assim, que você precisa realmente ter muita cautela com o que você vai dizer. Então, veja, falando agora e olhando para esse mapa, né, eu percebo que cada um desses espaços me provoca reações muito diferentes, bem diferentes. Interessante, né? ((Risos)).

Débora: Verdade.

P.G.: Que interessante ((sorriso)).

Débora: E, ainda em termos afetivos-emocionais, como você descreveria a sua experiência no coletivo institucional? Com gestores e demais funcionários e funcionárias, técnicos e técnicas?

P.G.: Certo. É:: de qual gestor nós vamos conver/começar? Vamos começar pela coordenação de curso de letras-inglês. Eu já tive nessa posição de vice-coordenador. É, durante três anos e meio eu atuei como vice-coordenador, então foi um tempo razoável, né?. É: e eu sinto que, de novo, né? A nível de curso, eu tenho uma ótima relação com a gestão de curso, é tanto com/agora estão Sandra e Ana, né? E é muito importante demarcar isso porque a gestão não é uma gestão *ad aeternum*, a gestão muda, e quando muda, muda o perfil de quem faz gestão. Quando/quando João Silva era coordenador, por exemplo, eu achava INSUPORTÁVEL trabalhar com ele. Eu era vice dele, eu achava, assim, MUITO ruim trabalhar com ele, assim, me afetava num ponto de eu ficar com… ficava nervoso, revoltado, porque eu achava ele muito desorganizado e eu não conseguia acompanhar aquele ritmo desorganizado. Com Sandra e Ana eu percebo de uma outra forma, agora, nesse momento, né? Eu tenho uma boa relação, acho que elas são muito respeitosas, são muito é: acolhedoras às nossas ideias e conseguem conduzir o debate de forma mais organizada, de forma democrática, então elas me causam… uma boa impressão nesse exercício da coordenação e eu me sinto/eu me sinto… confortável para lidar com a gestão de curso. É, pensando na direção da Faculdade de Letras, é, eu tenho uma excelente relação com a direção da Faculdade de Letras. É, e, para mim, essa relação ela é, assim, pra além de ser, né? Uma relação boa no sentido afetivo, porque a gente se trata bem, a gente conversa, a gente se acolhe, eu vou na direção às vezes, sei lá, ai, entro lá só pra dizer "oi, bom dia, vim aqui pegar um biscoitinho", aí eu vou lá, abro o potinho e pego um biscoito e tal, a gente troca uma ideia. Hoje mesmo eu sentei com a Liz, vice-diretora, a gente ficou ali conversando sobre coisas aleatórias e tal, então existem esses momentos em que a gente consegue trocar, fazer trocas que são mais pessoais e não tão de gestão. É, mas, eu percebo também que elas acolhem muito bem as ideias e proposições que eu levo a nível de gestão, né? De/de questões que impactam a nossa vida na FALE. É: ((pigarro)) em termos da gestão central... é: eu acho que nunca foi tão insuportável, nesses seis anos de universidade, vivenciar a universidade como tem sido hoje em termos das políticas do/aliás, não é nem das políticas, em termos da racionalidade da gestão. Porque eu percebo que a gestão central hoje trabalha numa racionalidade de aligeiramento do tempo. Nós não conseguimos viver o tempo presente. É, eu estou aqui pensando no que eu preciso fazer depois, pensando no que eu preciso fazer amanhã, pensando se eu vou precisar trabalhar domingo pra conseguir fechar coisa pra/entendeu? Porque o semestre tá mais curto, chega uma demanda... Olha que a/esses dias eu tava observando e aí pensei "eu tenho que escrever sobre isso em algum momento", eu quero pegar todos os e-mails que são demandas da gestão central e analisar a nível de léxico as circunstâncias relacionadas a tempo, porque eu observo que eles estão sempre falando em é: "se requer celeridade", "é uma demanda urgente", é "precisa ser feito com muita rapidez". Então, eu sinto que a gente tá trabalhando nesse ritmo assim de tudo tem que ser rápido, tudo tem que ser entregue rápido. Gente, isso é uma universidade pública e ser uma universidade pública não significa que ela é ineficiente, muito pelo contrário, ela

é muito eficiente, mas significa que nós não trabalhamos na racionalidade do tempo do mercado. Quem EXIGE que a gente sacrifique, pronto, esse é um outro léxico que eles adoram usar, assim, "é tempo de fazer um sacrifício". Eu NÃO ESTOU aqui pra me sacrificar. Eu fiz um concurso pra eu trabalhar e não pra me sacrificar. É, então a/a nossa lógica não é a lógica do mercado de acelerar o tempo, de "você tem que fazer tudo pra ontem, precisa fazer tudo muito rápido, que a gente tem que ter uma resposta pra isso aqui pra cá, chegar hoje já é pra amanhã, se chegar hoje já é pra hoje à noite". Então, assim, isso me deixa absolutamente perturbado, eu fico enlouquecido e aí é que gera aquele sentimento de indignação que eu compartilho com um grande grupo, assim, quando eu tô indignado com alguma política CENTRAL, eu compartilho com todas as pessoas porque eu percebo que são decisões que não afetam só a mim, afetam a TUDO na universidade, ao trabalho da gestão local de direção, de coordenação de curso, que se reflete no nosso trabalho em sala de aula, que se reflete nos estudantes, porque, por exemplo, se você pega um calendário que você encurta o calendário e encurta o período de férias entre/entre os calendários, é: cê pode pensar que são só alguns dias, mas não são só alguns dias, né, de "ah, vai ter alguns dias a menos de descanso" NÃO, significa que no/nas/no período de férias, que seria o recesso, eu vou ter que planejar um período, significa que eu vou voltar cansado, significa que os estudantes vão voltar cansados, significa que a coordenação não vai tirar férias da gestão. Ou seja, significa que a gente vai tá trabalhando num ritmo de exaustão, assim, como se a gente fosse máquina trabalhando em fábrica. Eu preciso funcionar 24 horas. E evidentemente isso me provoca cansaço, me provoca revolta, me provoca indignação. E, agora eu preciso converter tudo isso em ação, então eu estou envolvido em um movimento de oposição à essa gestão, por exemplo, uma posição política, pra dizer "nós não queremos uma universidade assim, nós queremos uma outra universidade que nos considere seres humanos e que seja uma universidade pensada para o povo e não para o mercado", porque eu acho que ultimamente a gente tem vivido uma universidade muito pro mercado. E, por fim, sobre os técnicos, eu fui técnico, é, da federal de Santa Catarina. E quando eu fui técnico, é: eu achei muito curioso porque a/a DESDE QUE EU ENTREI como técnico na federal de Santa Catarina, ficou MUITO claro que havia uma rixa entre técnicos e docentes. Então todos os meus colegas técnicos eles se referiam a eles como uma classe diferente dos docentes, em que os docentes se sentiam superiores aos técnicos. Então aprendi, como técnico, que este era o olhar, de modo geral, era o cenário, né? Dessa relação entre técnicos e docentes. É: e, de fato, é, eu fiquei um ano como técnico na federal de Santa Catarina e eu passei por três departamentos em um ano porque eu pedia remoção dos departamentos que eu tava por conta da minha relação com as pessoas. Então veja que eu não era uma pessoa fácil de lidar, mas ao mesmo tempo o problema não tava só comigo porque, no segundo lugar que eu pedi remoção, eu pedi remoção porque eu fui assediado por uma chefe de departamento que era docente, é, e na ocasião eu gravei ela me assediando e, porque eu a gravei me assediando, eu fui remover, né? Eu fui na pró-reitoria de gestão de pessoas e fui pedir minha remoção e fui movido a um outro departamento em que eu fui tratado como gente. É, só que essa experiência despertou em mim uma imensa sensibilidade de que, na minha posição de docente, eu preciso ter uma relação… muito cuidadosa, cuidadosa/cuidadosa não seria a palavra se fosse/se for pensar, assim, da cautela, não é sobre cautela, é cuidadosa no sentido de pensar em técnicos e docentes como uma classe de trabalhadores. Nós somos uma classe de trabalhadores em que eu tenho uma função, você tem outra função, mas, assim, somos todos trabalhadores aqui. E eu acho que pensar na gente como uma classe de trabalhadores, né? Me faz apagar essas hierarquias que são criadas, que eu acho que são estúpidas, porque inclusive a universidade não funcionaria sem os técnicos. Eu acho, inclusive, que os técnicos eles deveriam assumir funções de maior responsabilidade política na universidade, assim, eu acho que técnico tinha que coordenar curso. Pega um administrador público e bota pra coordenar um curso. Por que você bota um linguista pra coordenar um curso? Isso pra mim não entra na minha cabeça, entende? Às vezes a pessoa não tem nenhuma vocação pra aquilo. Não é nem vocação, né? Às vezes a pessoa não tem nenhum treinamento pra aquilo. É, então acho que as pessoas pensam, assim, muitos docentes pensam que ser técnico é você protocolar processo e não é sobre isso, porque os técnicos eles têm um trabalho hiper complexo, é um trabalho realmente mais burocrático, mais ((pigarro)) voltado a questões, assim, do cotidiano, né, burocrático da universidade, mas é um trabalho também de complexidade intelectual, em que eles poderiam estar em outros espaços, é, fazendo outras coisas também, né? E, por conta dessa percepção que eu tenho dos técnicos, eu tenho, e por já ter sido técnico, eu procuro ter uma relação do tipo assim… "somos iguais aqui". Então eu vou conversar com eles, eu vou tomar um café com eles e eu quero bater um papo com eles, vou dizer assim "vai, faz aí pesquisa", entendeu? "Bora trocar uma ideia sobre pesquisa agora". Sandra da secretaria tá querendo fazer um mestrado, a gente já trocou várias ideias sobre o mestrado dela, que inclusive vai entrar no campo do letramento emocional também. É, então, assim, e na pandemia tinha/faltando/faltando técnico eu pegava junto com eles pra fazer as coisas da secretaria, pra estar junto. É, e eu acho que isso dá, parece que é uma relação só de trabalho, mas não é porque, no momento que você, como docente, se dispõe a dizer a eles "olha, estamos em igual patamar aqui, só que com funções diferentes", eu acho que AÍ você já cria uma relação completamente diferente com eles, né? É, pensando que… que são classes diferentes, né? Que são atribuições diferentes. É, então eu busco/mas acho que é um princípio da minha vida hoje, buscar uma relação pacífica com as pessoas e eu só fujo desse absoluto pacifismo quando eu preciso entrar numa relação de oposição política, aí eu abro mão da pacificidade… não para ser deselegante, mas para demarcar que, "olha, né, há controvérsias aqui

no nosso entendimento político acerca dessa questão", mas depois disso eu procuro ter uma relação boa com/com todo mundo, com eles, com os estudantes, com professores, com todo mundo. Eu não se responde, acho que responde, né? [A a pergunta.
Débora: [Sim, respondeu sim.
P.G.: Tem alguém ligando. Talvez isso... isso pare o gravador, não é? Não? Continua?
Débora: Tudo certo, felizmente ((sorriso)).
P.G.: Menina, tu vai ter trabalho pra transcrever ((risos)).
Débora: Eu também acho ((risos)). É:: voltando à nossa conversa, questões de acolhimento, você diria que se sente acolhido por discentes, colegas professores e professoras e demais membros que fazem parte do seu coletivo de trabalho?
P.G.: Sim. Diria sim. Ontem eu tive um exemplo disso, porque ontem eu compartilhei esse episódio do/da invasão, né? Dos incivilizados na sala online, e eles vieram me mandar mensagens de todo meu apoio e, né, que raiva, deram algumas dicas do que poderia ser feito e tal, então eu me senti acolhido por eles, por exemplo. É, em outros momentos também, assim, eu acho que com os estudantes, com os estudantes é muito interessante porque eles talvez as pessoas pensem, assim, acolhimento só nos momentos de tristeza ou de raiva, né? Mas eu acho que é um acolhimento muito geral, assim, de tipo, "eu te recebo como professor e nós vamos criar uma boa relação" e eu sinto isso dos estudantes, na maior parte das vezes. Já senti, em alguns casos isolados, que havia uma certa resistência a abraçar quem eu sou como professor. Mas eram casos isolados, assim, não eram casos, assim, sei lá, de uma turma inteira, dizer assim "nós não queremos você", né? "Não queremos ter contato com o seu trabalho" isso nunca aconteceu. É, então sim, eu me sinto/me sinto acolhido pra/pra essas questões, assim, que eu acho que são talvez mais delicadas ou mais polêmicas, assim, e pra algumas outras eu não converso com todos eles. É, eu me/eu sinto/eu sinto minhas ideias políticas muito bem acolhidas, assim, e eu acho que isso, em grande parte, é em decorrência da minha trajetória nos estudos do discurso. Então eu, quando eu proponho alguma coisa no campo da política pros meus colegas, é, eu sinto que eles veem aquilo como algo que é "preciso levar em consideração". Acho que eles me veem como alguém que faz boas leituras políticas da universidade, então eu sinto que as minhas ideias são muito acolhidas nesse sentido, idem pros estudantes. Eu sinto que os estudantes eles também muitas vezes me procuram pra conversar comigo sobre leitura de conjuntura das coisas que acontecem e eu acho que isso tá pra muito além da sala de aula, mas também se reflete na sala de aula, porque eles percebem que eu tô o tempo todo antenado no que tá acontecendo e eu quero participar da vida política da universidade. Então quando um estudante, por exemplo, sabe, ele tem consciência do que uma universidade representa pra sociedade e ele percebe que… o professor, a professora, participa da vida política daquela universidade, eu acho que de algum modo ele se sente até mais motivado a criar relações e vínculos com aquele professor ou professora, né? Porque vai pra muito além da disciplina que eu estou ministrando, é, assim, é a disciplina que eu estou ministrando numa faculdade de letras que forma pessoas na maior universidade pública do estado de Alagoas, é, né, de uma das universidades federais do Brasil, são/são 63 universidades federais, não lembro agora o número exato. É: então, assim, olha o contexto em que nós estamos, né? Olha o todo da coisa. E eu acho que de algum modo faz com que as pessoas acolham bem as minhas ideias, assim, essa leitura do todo.
Débora: E pensando nas condições de trabalho em termos de tempo, espaço físico, ferramentas pedagógicas, entre outras, como você se sente diante das suas condições de trabalho?
P.G.: Pensando em tempo, espaço físico, ferramentas pedagógicas.
Débora: É, e outros termos também que estão relacionados.
P.G.: Pensando em tempo, eu sinto que nós estamos diante de uma gestão central que pensa que nós não precisamos ter tempo para mais nada que não seja atender as demandas deles para que os seus projetos particulares de poder sejam, é, efetivados. Então eu sinto que meu tempo está sendo roubado pela universidade. É, eu/eu uso essa palavra de forma MUITO CONSCIENTE. O meu tempo está sendo roubado. Não pela universidade, mas pela gestão central, pela atual gestão central da universidade, ela rouba o meu tempo. Na pandemia, ela roubou muito o meu tempo. Na pandemia, aliás, que eu acho que era o momento em que a gente estava mais frágil, foi o momento em que eles demandaram da gente coisas, assim, que seres humanos não… num deveriam dar conta. Não à toa tantas pessoas adoeceram na pandemia por conta da universidade, né? É: roubam de certo modo a minha saúde também porque, é, a imposição das demandas que chegam da gestão central fazem com que a gente trabalhe mais, que a gente passe mais tempo sentado. Então, por exemplo, eu estou há alguns meses com a minha lombar inflamando, desinflamando, inflamando, desinflamando. Eu vou fazer uma ressonância daqui uns dias. Com 31 anos eu provavelmente tenho uma hérnia na minha lombar que eu não tinha até depois da pandemia, né? Pandemia, ((gesto com a mão)) depois da pandemia. Então, de certo modo rouba minha saúde, rouba minha saúde mental também em alguns momentos, porque eu/eu tenho/eu faço um bom gerenciamento das minhas tarefas, do que eu preciso fazer, eu sou bem organizado. Mas essa semana, por exemplo, teve um dia que eu acho que foi na quarta-feira que eu saí andando pela minha casa e dizendo assim "eu não consigo, eu não consigo, eu não consigo, eu não dou conta de tudo que eu preciso fazer hoje". E aí, uma hora eu sentei ((pigarro)) e fiz, mas eu fiz assim, com MUITO esforço, porque pensava assim, pensava "não vou conseguir, não vai dar", eu preciso pensar, não é assim de um sentar, né, eu preciso de um/e não dá tempo e tal.

Então me gerou uma ansiedade, aquilo/aquilo lá me gerou uma ansiedade, assim. É, em termos de espaço físico, isso é tão complexo ((sorriso)), porque espaço físico... Bom, as salas de permanência, sendo bem honesto, as nossas salas de permanência, elas são um/um/um atentado à dignidade do trabalho. É: elas são assim, são salas de não permanência. Elas são salas para que os professores não se sintam motivados a permanecer na universidade. Não raramente eu trabalho na UFAL de dentro do meu carro porque é mais confortável e eu/das coisas que eu consigo fazer no celular, por exemplo, responder e-mail, vou responder do meu celular. É: o seu questionário, eu respondi do meu celular sentado no meu carro na frente da FALE porque pra mim era mais confortável do que estar na minha sala que o ar-condicionado foi doado, inclusive não está gelando, que a cadeira é assim, ó, a cadeira não é exatamente o mesmo modelo dessa cadeira dura que eu tô sentando, mas é uma cadeira dura também, entendeu? Então não como eu passar horas sentado lá pra trabalhar. É, o sofá que tem na sala de permanência nós compramos. Eu fui CONTRA, só que daí depois, quando meus colegas de sala decidiram comprar, eu, né? Fiquei com vergonha, daí eu ajudei a pagar o sofá porque eu não ia ficar sentando no sofá, sem ter pago por ele ((risos)) ia ser muito constrangedor. É, então, as nossas salas de permanência, assim, elas são salas que não nos convidam a permanecer na universidade, eu sinto que isso é desrespeitoso com os professores. É, não tem computadores na sala de permanência, então, por exemplo, o computador que eu uso eu comprei, é, se eu precisar de assistência técnica para o computador que eu uso, eu terei de pagar pela assistência, então a UFAL ela não me dá os instrumentos necessários para que eu possa exercer o trabalho docente. Isso para mim é claro. E as pessoas já naturalizaram, eu acho que elas vão trabalhar com seus computadores, né? Que elas vão trabalhar de casa usando os seus materiais, a cadeira que eu usei na pandemia foi a cadeira que eu comprei para poder trabalhar em casa. É, então, assim, fica cada vez mais claro para mim que existe uma tentativa de… levar ao docente a responsabilidade por ter o seu material de trabalho. Que foi o que aconteceu na pandemia com os alunos, por exemplo, né? Assim, o aluno que tem computador em casa acompanha a aula, o que tem celular em casa acompanha a aula, o que não tem… ((gesto com as mãos)) tranca. Sai, né, por um tempo, depois volta, não vai ser penalizado, mas, assim, que condições de/de dignidade nós estamos falando para trabalho, é, e para… e pra permanência dos estudantes, né? Então, assim, condições de trabalho, pensando assim aspectos bem materiais, eu acho vergonhoso, eu acho uma lástima principalmente quando você compara com... aí veja, né? Tem a questão política do orçamento universitário, porque quando você compara com universidades do eixo Sul, Sudeste, não há nem termos de comparação na estrutura física para receber o nosso trabalho nas universidades. São universidades que recebem muito mais investimento e que de fato tem uma estrutura, salas equipadas, né, pra você é: manter os docentes lá trabalhando. É, as salas de aula... menina, essa sala de aula, veja, tudo bem que tá ventilado, né? Agora tá ventilado, mas não tem um ventilador na sala de aula.

Débora: Uhum.

P.G.: É: não tem, assim, a iluminação dos projetores é:: durante o dia fica muito comprometida porque você não tem uma cortina, por exemplo, para você fechar e impedir que o reflexo bata nos projetores, para você projetar qualquer coisa que você queira, né? É: OS QUADROS, eles/eles vêm sendo limpados pelo pessoal da limpeza. Outro dia eu vi até a Beatriz ela mesma carregando o balde pra ir limpar o quadro porque o apagador não apaga o quadro. É:: então acho que tem problemas estruturais que são muito graves, assim, né? E problemas que/que não me afetam diretamente, mas que eu sei que afetam os alunos, por exemplo, alunos com deficiência. Quando você pensa no:: nós temos alunos com deficiência na FALE, essas pessoas precisam chegar até a minha aula, mas assim, sei lá, uma pessoa cega mesmo, coitada dela se ela quiser chegar sozinha na FALE porque o piso-tátil todo quebrado pela universidade, entende? As calçadas irregulares. É, então acho que o nosso trabalho é comprometido de diversas formas, assim, pelas estruturas físicas que nós temos. É, eu não acho que é um cenário de caos absoluto porque nós ainda conseguimos fazer muito com o pouco que temos, mas eu acho que é um cenário em que… que denuncia uma precarização do ensino e das nossas/das nossas condições de trabalho, eu acho que é sim esse cenário que a gente tem hoje. Pode perguntar a qualquer professor dessa/dessa faculdade, qualquer um deles, o que eles têm na sala de permanência eles compraram para botar, porque a sala de permanência nos é entregue com a mesma cadeira dura… Você não se sentiria motivada a se manter numa sala dessa eu acho, se você fosse professora.

Débora: Não, é verdade. Concordo.

P.G.: Eu não me sinto.

Débora: Ah, e:: bem, é uma pergunta, mas é uma pergunta bem mais, bem mais aberta e pessoal, não sei. Você gostaria de compartilhar algo que não foi perguntado, mas que você considera relevante compartilhar em termos de afetividade no seu trabalho?

P.G.: Que eu considero importante compartilhar em termos de afetividade no meu trabalho. Eu não sei, eu falei tantas coisas. Hum... eu acho que/que eu quero me tornar uma pessoa cada vez mais preparada pra... pra ser cada vez mais acolhedor também, pra pensar em como... fazer esses arranjos como práticas pedagógicas. Boa parte disso, como eu já disse, eu aprendi com Beatriz. É: não tive nenhuma formação específica pra pensar em/em letramento emocional, pra pensar em afetividade. Acho que isso poderia entrar, por exemplo, como parte dos currículos, pra que/dos currículos de formação continuada, dos currículos de vocês como estudantes. É, e: não sei... não sei, acho que é... aquela hora que eu falei sobre os técnicos, professores, né, etc, eu não me referia a

outras pessoas que são muito importantes também aqui, né? Outras pessoas não, outros seres vivos que são muito importantes pra/pra a nossa saúde mental, nessa universi/na faculdade e na universidade. Eu tenho uma ótima relação com o pessoal que garante a limpeza desse bloco, por exemplo, o pessoal que faz a segurança, são pessoas com quem eu converso, que eu faço questão de saber o nome, porque eu acho que é tudo uma grande comunidade. Com os bichos que vivem aqui na FALE. Eu sempre gosto de fazer muito carinho neles e chamar eles também pelo nome, para que eles se sintam pertencentes a esse lugar. Então, acho que, de modo geral, isso reflete a minha tentativa de pensar em uma/uma universidade, uma faculdade que… que seja muito plural e que realmente acolha a diversidade complexa como ela é, subjetiva como ela é. E que... em que a gente tenha mais consciência também de como a gente afeta e é afetado pelas pessoas. Agora, eu acho que esse é um longo trabalho. Um longo trabalho pra perceber como a gente afeta e é afetado e pras pessoas perceberem isso também. Porque eu acho que, com o tempo corrido, talvez a gente nem consiga parar pra pensar nisso, né? Eu talvez não pensasse se eu não tivesse as experiências pessoais e profissionais que eu tenho hoje por conta de quem está perto de mim hoje. Eu talvez tivesse chegado aqui sem nunca ter pensado sobre isso. É, mas acho que é isso. Em grande parte, assim, os afetos que eu construo são afetos muito voltados a/a um senso de bom convívio com/com todo mundo que tá aqui porque eu ODEIO intrigas, eu odeio espaços em que as pessoas se odeiam. Então acho que é muito importante, pra mim, é muito importante que esse espaço reflita, assim, um espaço possível pra todos. Pra todos, excluindo-se os fascistas e a extrema direita. Esses eu não quero aqui, de fato. Esses/esses eu não tenho nenhum pudor em dizer que não quero aqui, acho que não é o lugar deles, acho que eles nem deveriam estar na universidade pública, não sei o que essas pessoas fazem aqui, são pessoas contra o Estado, são pessoas que me afetam negativamente, que afetam a universidade, que colocam medo nos outros, então esses eu não quero aqui. Todos os outros, esses, inclusive, eu acho que não deveriam nem estar no espectro da política, esses eu acho que eles deveriam estar no espectro, assim, do que não é político e do que é criminoso e odioso. Todos os outros que estão no espectro do que é político, da existência e da/da aceitação, né, de que nós existimos enquanto pessoas diversas, todos esses outros eu quero que possam conviver aqui em harmonia e paz ((risos)).
Débora: Muito obrigada! Agora eu irei pausar as nossas gravações.
P.G.: Obrigado!

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS

QUESTIONÁRIO

1) Como gostaria de ser identificada/o?

2) Há quanto tempo é professor/a de inglês na FALE/UFAL?

3) Quais disciplinas ensina?

4) Quantas horas por semana você dedica à universidade?

5) Além das aulas, você está envolvida/o com gestão/pesquisa/extensão?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) Quais aspectos você acredita que influenciam a sua prática formativa? De que forma?

2) Você compartilha, verbalmente, seus afetos, emoções e sentimentos com a/s turma/s que ensina? Como? Poderia compartilhar uma experiência? Como você acha que esse compartilhamento contribui para o processo de ensino-aprendizagem?

3) Você compartilha, verbalmente, seus afetos, emoções e sentimentos com colegas de trabalho? Como você acha que esse compartilhamento contribui para você e para o desempenho do seu trabalho?

4) Como você descreve a sua interação com os/as estudantes? Algo muda fora dos momentos de aula? (redes sociais, whatsApp, e-mail…)

5) Você cria espaços para que estudantes compartilhem suas emoções e sentimentos durante as aulas? Como? Poderia compartilhar uma experiência? Nesses momentos, como você lida com as emoções e sentimentos expressos pelas/os estudantes?

6) Quais emoções, afetos, sentimentos você identifica em sua prática formativa? Quais são mais recorrentes? Por que você acha que esses são mais recorrentes? Quais estratégias você usa para lidar com esses afetos/emoções/sentimentos?

7) Em termos afetivos/emocionais, como você descreveria sua experiência no coletivo de professoras/es (em reuniões, projetos, comissões…)?

8) Em termos afetivos/emocionais, como você descreveria sua experiência no coletivo institucional (gestores e demais funcionários/as técnicos/as)?

9) Você se sente acolhida/o por discentes, colegas professoras/es e demais membros que fazem parte do seu coletivo de trabalho? Por favor, explique.

10) Pensando nas condições de trabalho em termos de tempo, espaço físico, ferramentas pedagógicas, etc. Como você se sente diante das suas condições de trabalho? Como essas condições afetam o desempenho do seu ofício?

11) Você gostaria de partilhar algo que não foi perguntado, mas que você considera relevante compartilhar, em termos de afetividade no seu trabalho?

APÊNDICE D – MODELO DE TRANSCRIÇÃO

Quadro 2: Notação utilizada para transcrição do *corpus*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES[5]
Indicação dos/as falantes	Nome:	Débora: Formativa
Pausas	…	Alice: Eu me sinto bem
Ênfases	LETRAS MAIÚSCULAS	P.G.: Eu NÃO ESTOU aqui para me sacrificar
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Débora: E:: agora uma pergunta diferente
Interrogação	?	Alice: O que que vai acontecer por conta disso?
Segmentos incompreensíveis	(...)	P.G.: conversando com outros colegas, eles (...)
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	P.G.: você vai saber se o seu aluno/se a sua aula prestou
Comentário da transcritora	(( ))	P.G.: Me afeta ((risos)) me afeta, me afetou
Discurso reportado	“ “	Alice: é uma demonstração de que “eu tô aqui pra você” sabe?
Superposição de vozes	[	P.G.: Cê ia responder? [Cê quer responder? Débora: [Eu ia
Simultaneidade de vozes	[[	Débora: [[Quais seriam os mais recorrentes? Alice: [[Eita. Pergunta difícil
Ortografia	aham, tá, tô, tão, né, num, pra	P.G.: hoje eu acho que eu tô um pouco mais agitado
Trecho suprimido	/…/	Débora: mas, pelo que você falou /…/
Números	Por extenso	Alice: Já tenho aí dois filhos
Palavras em outra língua	*Em itálico*	Alice: alguma situação de *distress*
Siglas	SIGLA MAIÚSCULA	P.G.: eu entrei em contato com o NTI
Linguagem imprópria	p****** (palavra)	Alice: às vezes você vai falar uma coisa e, sei lá, sai palavrão, sai um “p****”

Fonte: Elaboração própria, 2024, a partir de Dionísio, 2001, p. 76.

[5] Exemplos extraídos do *corpus* deste trabalho.