

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS (FALE)

ELISÂNGELA LEMOS NETTO

**A TEIA DE RELAÇÕES HUMANAS QUE TECEM O OFÍCIO DE UMA
PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA**

MACEIÓ - AL

2024

ELISÂNGELA LEMOS NETTO

**A TEIA DE RELAÇÕES HUMANAS QUE TECEM O OFÍCIO DE UMA
PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de LETRAS - Português da FALE na Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Letras, sob orientação da profa. Dr^a. Lorena Araújo de Oliveira Borges.

MACEIÓ - AL

2024

Folha de Aprovação

ELISÂNGELA LEMOS NETTO

A TEIA DE RELAÇÕES HUMANAS QUE TECEM O OFÍCIO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de LETRAS - Português da FALE na Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Letras, sob orientação da profa. Dr^a. Lorena Araújo de Oliveira Borges e aprovado em 05 de abril de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges - UFAL
(Presidente e Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Rosycléa Dantas Silva - UFPB
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Rita De Cassia Souto Maior Siqueira Lima - UFAL
(Examinadora)

Prof. Dr. Pedro Gustavo Rieger - UFAL
(Examinador)

A TEIA DE RELAÇÕES HUMANAS QUE TECEM O OFÍCIO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elisângela Lemos Netto

Orientadora: Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges

Coorientadora: Profa. Dra. Rosycléa Dantas Silva

Resumo

A docência iniciante é tecida por desafios nas relações interpessoais e no domínio das práticas pedagógicas (Freudenberger, 2011; 2020; Garcia, 1999) que afetam o trabalho do professor, podendo provocar tensões, inseguranças, isolamento dos colegas de trabalho e julgamentos negativos (Freudenberger, 2011; 2020; Garcia, 1999). Nesse cenário, esta pesquisa tem como objetivo investigar as relações interpessoais que permeiam a docência iniciante de uma professora de Língua Portuguesa em formação inicial, no contexto de aula de reforço. Para isso, utilizamos como suporte teórico estudos sobre o trabalho do professor iniciante (Amorim; Maestrelli, 2020; Anjos; Nacarato, 2020; Costa et al, 2019; Freudenberger, 2011; 2020; García, 1999; Martinez et al, 2022) e estudos sobre o trabalho docente e o coletivo de trabalho (Clot, 2006; 2010; 2013; 2020; Dantas, 2014; Osório; Ramminger, 2014). Os dados foram gerados a partir de uma conversa gravada em sala de videoconferência entre a professora iniciante e sua orientadora de pesquisa. A análise qualitativa dos dados demonstrou uma teia de relações interpessoais que constituem o trabalho da professora iniciante, com afetos em termos de (falta de) acolhimento, reconhecimento da identidade docente, colaboração e suporte emocional.

Palavras-chave: Trabalho docente. Professor iniciante. Relações interpessoais. Língua Portuguesa.

Abstract

The early stages of teaching are characterized by challenges in interpersonal relationships and in mastering pedagogical practices (Freudenberger, 2011; 2020; Garcia, 1999) that impact the teacher's profession, potentially leading to tensions, insecurities, isolation from colleagues, and negative judgments (Freudenberger, 2011; 2020; Garcia, 1999). Within this context, this study aims to investigate the interpersonal relationships inherent in the early teaching experiences of a novice Portuguese language teacher, specifically within the setting of remedial classes. Drawing upon theoretical frameworks from research on novice teachers' experiences (Amorim; Maestrelli, 2020; Anjos; Nacarato, 2020; Costa et al., 2019; Freudenberger, 2011; 2020; García, 1999; Martinez et al., 2022) and studies examining teaching practices and collective work (Clot, 2006; 2010; 2013; 2020; Dantas, 2014; Osório; Ramminger, 2014), this research analyzes data derived from a recorded conversation in a video conference setting between the novice teacher and her research mentor. Through qualitative analysis, this study unveils a complex network of interpersonal relationships that shape the experiences of a novice teacher, highlighting aspects such as embracing (or lack thereof), recognition of teaching identity, collaboration, and emotional support.

Keywords: Teaching profession. Novice teacher. Interpersonal relationships. Portuguese language.

Introdução

O trabalho docente é permeado por muitos desafios, principalmente quando se trata da docência iniciante (Freudenberger, 2011; 2020; Garcia, 1999). As primeiras experiências docentes são marcadas, geralmente, por insegurança, pouca autonomia, isolamento dos colegas de trabalho, julgamentos negativos, tensões e dificuldades relacionadas ao domínio de metodologias (Amorim; Maestrelli, 2020; Freudenberger, 2011; 2020; Garcia, 1999). Nesse contexto, e partindo do entendimento de que a escola é um espaço de formação não apenas para os alunos, mas para todos os envolvidos, dentre eles os/as professores/as iniciantes, nosso foco nesta investigação está na docência iniciante de uma professora na fase final da sua formação no curso de Língua Portuguesa.

Diante dessas reflexões, este estudo busca responder às seguintes questões de pesquisa: 1. Quais relações interpessoais fazem parte da docência iniciante de uma professora de Língua Portuguesa em formação inicial?; 2. Como as relações interpessoais afetam o trabalho dessa professora iniciante?

Com esses questionamentos, a presente pesquisa teve como campo provocador de reflexões o contexto da sala de aula de reforço¹ e, como objetivo geral investigar as relações interpessoais que permeiam a docência iniciante de uma professora de Língua Portuguesa em formação inicial nesse contexto. O objetivo geral se divide em dois objetivos específicos: 1. Identificar as relações interpessoais que fazem parte da docência iniciante de uma professora de língua portuguesa em formação inicial; 2. Discutir como as relações interpessoais afetam o trabalho dessa professora iniciante.

Com o propósito de alcançar esses objetivos, procuramos suporte teórico nas pesquisas sobre o trabalho do professor iniciante (Amorim; Maestrelli, 2020; Anjos; Nacarato, 2020; Costa et al, 2019; Freudenberger, 2011; 2020; Garcia, 1999; Martinez et al, 2022) e nos estudos sobre o trabalho docente e o coletivo de trabalho (Clot, 2006; 2010; 2013; 2020; Dantas, 2014; Osório; Rammingner, 2014).

A motivação para desenvolver esta pesquisa partiu, inicialmente, do meu desejo de investigar questões relacionadas ao trabalho do/a professor/a, a partir das experiências vivenciadas durante a minha formação inicial, que sinalizaram desafios

¹ A sala de reforço, contexto da presente pesquisa, está situada na escola pública de Educação Básica de Alagoas, como veremos na metodologia da pesquisa.

acerca do fazer docente. Posteriormente, em meio à uma conversa com minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso sobre minhas experiências como professora iniciante, ela percebeu que aquela conversa poderia ser gravada para fins de pesquisa e, assim, os dados desta investigação foram gerados. Desse modo, minhas inquietações como professora iniciante me encantaram como objeto desta investigação.

Dito isto, justificamos a realização desta pesquisa por acreditarmos na importância de efetivarmos discussões sobre a docência iniciante, a fim de contribuirmos com experiências e reflexões que podem auxiliar outros futuros professores em início de carreira. Ademais, em uma pesquisa realizada sobre esta temática no portal de periódicos da CAPES, em agosto de 2023, encontramos os seguintes resultados: professor iniciante, 640 resultados; e professora de Língua Portuguesa em formação inicial, 262 resultados. Não encontramos resultados sobre a docência iniciante do professor em formação inicial de Língua Portuguesa no âmbito do reforço escolar e, por isso, nossa pesquisa busca refletir a partir desse contexto.

Diante do exposto, estruturamos este estudo da seguinte forma: ao início apresentamos esta introdução, na qual apontamos a motivação para o estudo, questões e objetivos de pesquisa e organização do trabalho. Em seguida, discutimos sobre docência iniciante e trabalho docente. Posteriormente, apresentamos o processo metodológico. Por fim, a análise dos dados e as considerações finais do presente trabalho.

O trabalho do professor iniciante

Ao discutir sobre o trabalho do professor iniciante, objeto desta pesquisa, Garcia (1999) ressalta que esse é um momento de transição entre ser estudante e ser docente. É um período que envolve descobertas, “tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos” (Garcia, 1999, p.113). O docente iniciante vive um turbilhão de emoções em uma atividade muitas vezes “imbricada em processos de julgamento negativo” (Freudenberger, 2020, p.54), seja dos materiais didáticos, das expectativas dos alunos e dos colegas de trabalho ou do próprio docente e suas capacidades.

Sobre o tempo da docência iniciante, Anjos e Nacarato (2020) pontuam que, apesar de alguns autores, como Garcia (1999), atribuírem os primeiros três ou cinco anos como caracterizador do professor iniciante, é fundamental compreender que “a cada mudança de contexto de trabalho, há um reinício de trajetória, muitas vezes marcado por tensões próprias de quem está iniciando a carreira” (Anjos; Nacarato, 2020, p.2), como vivemos, por exemplo, na mudança do ensino presencial para o ensino remoto, em decorrência da pandemia de Covid-19. Nessa linha de discussão, Costa et al (2019, p.3) indica que “é muito complexo afirmar de forma precisa quando o professor deixa de ser ‘iniciante’, já que o predicativo iniciante refere-se a algo transitório e situacional”.

Costa et al (2019) apresenta, outrossim, dificuldades enfrentadas pelo/a iniciante, tais como a falta de prática em lidar com a resolução de problemas, dentre eles os problemas relacionados com a disciplina dos/as alunos/as, a organização da sala de aula e as relações interpessoais com gestores e colegas. Garcia (1999) destaca, igualmente, a insegurança, a falta de autonomia, o isolamento dos/as colegas de trabalho, a dificuldade para gerenciar o tempo de sala de aula e para aplicar conhecimentos construídos na formação inicial, como aspectos geralmente presentes no começo da docência.

Nessa linha de investigação, Amorim e Maestrelli (2020) discutem sobre o isolamento docente no início da carreira e apresentam como condicionantes do isolamento: a trajetória formativa e as concepções de docência construídas no processo formativo; as condições de trabalho; as relações interpessoais com colegas e alunos/as; e a relação com a escola, pois os “seus modos de funcionamento podem proporcionar ao professor sensações de acolhimento, pertencimento e eficiência ou de insegurança, fracasso e impotência” (Amorim; Maestrelli, 2020,p.20).

Martinez et al (2022), também discutem sobre o isolamento do professor iniciante e investigam esse aspecto durante a pandemia de Covid-19, ressaltando que

[...] em uma etapa específica e delicada da profissão docente, em que os professores em início de carreira necessitam de apoio, convivência com os seus pares e acompanhamento da equipe pedagógica, se viram sozinhos e precisaram improvisar e se “reinventar” (Martinez et al, 2022, p.15).

Nesse contexto, em que as formas de fazer e de compreender a docência eram atravessadas pelo isolamento social e pelas interações efetivadas muitas vezes apenas por telas digitais, que dificultavam uma relação mais acolhedora e afetiva (Silva, 2022), os/as professores/as iniciantes se viram ainda mais sozinhos e distantes do seu coletivo de trabalho. Mesmo diante do isolamento da pandemia, Martinez et al (2022) pontuam que os/as professores/as participantes da sua pesquisa conseguiram lidar com as dificuldades e encontraram um caminho possível para o desenvolvimento da docência em um contexto atípico e caótico.

Os aspectos mencionados até aqui indicam o início da docência como um período conflituoso e desafiador para o/a trabalhador/a e, por isso, segundo Amorim e Maestrelli (2020), é necessário que essa fase seja mais humanizadora, com mais atenção ao/a professor/a que está chegando e que necessita de acolhimento e suporte. Nesse contexto, as autoras, assim como Costa et al (2019), defendem a aproximação entre a Universidade e a Escola Básica, para que haja o fortalecimento entre elas, a valorização da Escola como espaço de formação inicial e de familiarização do profissional com seu futuro ambiente de trabalho, pois a

[...] não familiarização com o ambiente escolar acaba se tornando uma das dificuldades iniciais, que os profissionais da educação encontram ao se depararem com a realidade escolar, e sofrem o que muitos autores vem denominar de “choque de realidade”, que vai apresentando as faces reais e as dificuldades da profissão (Costa et al, 2019, p.12).

É nesse “choque de realidade”, atravessado por sentimentos como frustração, medo e estresse (Costa et al, 2019), que salientamos a complexidade da docência, pois os/as professores/as iniciantes mergulham em experiências tecidas por aprendizagens sobre o ofício docente, que somente o chão da escola é capaz de proporcionar. Experiências que permitem “o acesso a novas possibilidades de ação” (Freudenberger, 2020, p.54), a apropriação das ferramentas que fazem parte do ofício e a diferentes formas de sentir e viver a docência. Nesse processo, o docente vai construindo sua prática, tornando-se, “aos seus olhos e aos olhos do outro, um professor [...] com sua própria metodologia, seus ideais, suas funções e seus próprios objetivos” (Costa et al, 2019, p.3). É um movimento de reconhecimento e fortalecimento da identidade docente, do ser professor/a.

Feitas essas considerações, apresentamos, a seguir, aspectos do trabalho docente que são caros para nossa discussão sobre o ofício do/a professor/a iniciante.

O trabalho docente: contribuições da Clínica da Atividade

A Clínica da Atividade (Clot, 2010) é uma abordagem emergente no campo da psicologia do trabalho e suas principais influências se dão através de alguns autores como Vygotsky, Spinoza, Le Guillant e Bakhtin. No que diz respeito ao sujeito, ela baseia-se na Psicologia Sócio-Histórica, que compreende o sujeito como um ser de ação, ou seja, alguém capaz de criar um contexto para viver. Nesta pesquisa o sujeito é uma professora capaz de criar um contexto de ensino-aprendizagem.

Para discutir sobre trabalho docente nessa linha teórica, iniciamos com a noção de ofício desenvolvida no âmbito da Clínica da Atividade (Clot, 2010; 2013) e disseminada no Brasil por estudiosos da Linguística Aplicada que trabalham com o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2013; Machado, 2007; Medrado, 2012). Segundo Clot (2013, p.4, grifos nossos),

Um ofício não é, certamente, apenas uma “prática”. Também não é apenas uma atividade. Nem apenas uma profissão. Preferimos defini-lo como uma discordância criativa – ou destrutiva – entre as **quatro instâncias em conflito** de uma arquitetura fundamentalmente social que pode adquirir uma função psíquica interna. Uma ligação-desligamento a sustentar e sempre refazer entre os espaços-tempo irredutivelmente **pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal**.

Para Clot (2013), o entrelaçamento entre essas quatro instâncias mantém o ofício vivo. Ele é pessoal, pois como atividade real é singular para cada indivíduo; interpessoal, na medida em que envolve uma ação dirigida para outros; transpessoal, isto é, atravessado por uma história coletiva e dispõe de modelos de agir que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional; e impessoal, sob o ângulo da tarefa ou da função prescrita para cada situação particular.

Com base nesse entendimento da Clínica da Atividade, Machado (2007) apresenta o trabalho docente como sendo interpessoal, transpessoal e, também, como uma atividade: situada, na medida em que sofre influência do contexto em que está inserida; prefigurada pelo/a professor/a, que reelabora as prescrições estabelecidas; mediada por instrumentos simbólicos e materiais; interacional, pois

transforma o meio e é por ele transformado; conflituosa e provocadora de desenvolvimento, considerando que as discordâncias da atividade são geradoras de desenvolvimento profissional.

Afunilando as reflexões para o recorte da presente pesquisa, discorreremos mais enfaticamente sobre os conflitos na docência.

À luz do pensamento vygotskiano, Clot (2006) afirma que o mundo social é feito de discordância criadora, de uma relação inacabada. No inacabamento do mundo “o sujeito torna seus esses conflitos, esse não-acabamento do social; portanto, ele se apropria também desses conflitos, das discordâncias criadoras que o mundo social lhe propõe, colocando algo seu, desenvolvendo esses conflitos” (Clot, 2006, p.25). Sob esse prisma, o trabalho docente é uma atividade sempre inacabada, com saberes, ferramentas e práticas em constante transformação e com pessoas singulares, em espaços e temporalidades diferentes. O/A professor/a, como ser também inacabado, busca resolver os conflitos para poder acrescentar algo no seu ofício. Nessa linha de discussão, Dantas (2014, p.77) ressalta que “o conflito impulsiona o professor a criar, recriar, a realizar os possíveis não realizados, a ressignificar-se, a tornar-se”, ou seja, possibilita o desenvolvimento humano e profissional.

Porém, o conflito nem sempre é fonte de desenvolvimento, pois nos coloca, a todo instante, frente a impasses e desafios e “se os trabalhadores não dispõem de recursos para ultrapassá-los, ou de meios para desenvolver tais recursos, estão em situação de atividade impedida ou contrariada” (Osório; Ramminger, 2014, p. 4756). O impedimento da atividade provoca sofrimento, desgaste e, por conseguinte, adoecimento dos profissionais.

O impedimento da realização da atividade também afeta o/a professor/a, na medida em que diminui sua “potência de expansão”, a possibilidade de contribuir com o ofício, de sentir-se útil e responsável pelo seu agir. Para Clot (2013, p.5), “uma vez que essa possibilidade esteja diminuída, e principalmente se ela desaparece de modo continuado, não vivemos, apenas sobrevivemos”. Essa situação conflituosa afeta a saúde dos/as professores/as, que para a Clínica da Atividade

não é ausência de doença e que muitas pessoas, penso que os professores também, perderam a saúde sem estarem doentes. Isso se entendermos por saúde algo muito particular, quer dizer, muito

preciso. [...] A saúde, eu me refiro a Georges Canguilhem, é poder portar algo: portar a responsabilidade de seus atos, levar coisas a existência, poder criar entre as coisas uma ligação que não existiria sem mim (CANGUILHEM, 2002, p.68). A saúde tem então a ver com a criação, com a possibilidade de desenvolver sua atividade. Não simplesmente viver dentro de um contexto, mas criar o contexto para viver. Essa criação de contexto, esses processos de desenvolvimento, são constitutivos da saúde (Clot, 2020, p.70).

Muitos/as professores/as imersos/as nessa realidade de adoecimento, de enfraquecimento da sua capacidade de criar contextos de ensino-aprendizagem e de expandir suas ações formativas, estão desmotivados/as, fragilizados/as e não se reconhecem na sua prática (Medrado et al., 2019).

Clot (2007) também discute sobre conflitos relacionados ao “medo de agir errado” dos/as trabalhadores/as e argumenta que “criar medo para si é convocar o conflito entre sistema de defesa e de desenvolvimento, entre mobilização e imobilização” (p.181). Ainda segundo o autor, “a saída desse conflito é sempre singular e imprevisível” (p.181). O “medo de agir errado” tende a ser um conflito recorrente quando pensamos na docência do professor iniciante, pois as formas de agir ainda estão sendo construídas e apropriadas.

Diante da presença de conflitos que limitam o poder dos/as trabalhadores/as, Clot (2020) ressalta a importância de não se negar a existência dos conflitos e da busca por cuidar dos/as trabalhadores/as que estão fragilizados e do próprio ofício. Para o autor, o caminho mais possível está no coletivo docente. O coletivo entendido não como uma coleção de pessoas, pois “coleção que adiciona esforços individuais justapostos e concorrentes tem poucas energias e as dissipa” (Clot, 2013, p. 8), mas como “um instrumento de trabalho pessoal, para usar e cuidar em conjunto” (Clot, 2013, p.9). O autor defende a existência de um coletivo que cultive “os afetos, as técnicas e as emoções que o mantêm vivo” (Clot, 2013, p.8), que pratique debates profissionais sobre qualidade e saúde no trabalho, questionando as práticas já postas, que envolva cooperação, pertencimento, reciprocidade, empatia e solidariedade.

Assim, para Clot (2010), os coletivos de trabalho são portadores de recursos, estratégias e ferramentas que subsidiam seus membros na realização das atividades e se apresentam como verdadeiros operadores de saúde quando permitem a compreensão e transformação dos conflitos. Por isso, o autor afirma que cada indivíduo é capaz de lidar com as diversas situações que surgem no âmbito do

trabalho, desde que tenha a possibilidade de confrontar-se consigo mesmo e de receber o apoio e o abrigo do seu coletivo de trabalho. Quando pensamos nas dificuldades vivenciadas por professores iniciantes, conforme discutimos anteriormente, acreditamos que o coletivo de trabalho como lugar de abrigo e suporte é fundamental para que o docente consiga lidar com os desafios da docência iniciante.

Feitas essas considerações teóricas, apresentamos o desenho metodológico da pesquisa.

Percurso metodológico

A natureza de uma pesquisa pode ser qualitativa, quantitativa ou mista. Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, ou seja, depende da interpretação dos dados coletados pelo/a pesquisador/a. Sendo assim, é impossível evitar as interpretações pessoais na análise de dados qualitativos. Adotamos a pesquisa qualitativa, contemplando uma perspectiva autorreflexiva (Creswell, 2007), uma vez que o ponto central deste estudo é a autorreflexão de uma aluna do curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) acerca de sua primeira experiência como professora iniciante.

Por se trabalhar com descrições, comparações e interpretações, Rossmam e Rallis (1998 apud Creswell, 2007) elencam algumas características sobre o/a pesquisador/a qualitativo/a, dentre elas que o/a pesquisador/a trabalha em um cenário natural, busca utilizar métodos de investigação humanísticos, reflete sobre quem ele/a é na pesquisa e usa um raciocínio complexo multifacetado e interativo. Essas características são caras ao presente estudo, realizado no contexto natural de atuação da participante, que reflete sobre seu próprio fazer pedagógico.

A colaboradora da presente investigação é também autora desta pesquisa, no entanto, realizei a escolha de apresentar a participante em terceira pessoa por uma necessidade individual de afastamento dos dados para fins de análise. Desse modo, a participante, doravante Elis, é uma aluna do último período do curso de licenciatura em Letras Português, do turno noturno da UFAL. Além dessa formação acadêmica, ela possui o curso do antigo Magistério pela Escola Estadual José Correia da Silva Titara (Instituto de Educação – CEPA).

Acerca da sua experiência como docente, Elis teve suas primeiras vivências – no setor público alagoano – como professora de reforço de Língua Portuguesa, especificamente no Ensino Fundamental 2, entre os meses de agosto de 2022 a janeiro de 2023, com duas turmas intercaladas. As turmas de reforço eram formadas por 15 alunos/as em cada turma, no turno vespertino, sendo a carga horária de 16 horas semanais. Esse é o contexto da presente investigação.

Além de ministrar as aulas de reforço, Elis realizou o Estágio obrigatório do curso de Português da UFAL, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, em outras duas escolas públicas de Alagoas.

Nesta pesquisa, temos a situação na qual a pesquisadora é também a participante. Por essa razão, e diante dos nossos objetivos, utilizamos como instrumento de geração de dados a gravação de uma conversa. A conversa aconteceu de forma natural, durante um encontro remoto de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. A professora orientadora da pesquisa perguntou como Elis estava e ela começou a relatar sobre sua primeira experiência docente. Nesse momento, a professora perguntou se poderia gravar a conversa para fins de pesquisa e, assim, aconteceu a geração de dados deste estudo. A conversa aconteceu no dia 02 de fevereiro de 2023, em uma sala de webconferência da plataforma *Google Meet*, e foi gravada em áudio, por meio do aparelho celular da professora. A gravação teve uma duração de 49 minutos e 22 segundos.

Ao refletir sobre conversas como geradoras de dados de pesquisa, Dantas (2019, p.99) ressalta que é “na conversa com o outro que escutamos suas dúvidas, saberes e representações acerca da atividade e ao mesmo tempo falamos das nossas”. Ainda segundo a autora, a conversa permite a construção de um espaço de reflexão da atividade docente, reflexão que, de acordo com Perrenoud (2002, p.36), ajuda “a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a ação se repita”. Na conversa, Elis trouxe suas representações ao refletir sobre sua atividade docente como professora de reforço, fazendo um balanço sobre os desafios vivenciados. Assim, a escolha pela conversa como instrumento de geração de dados foi realizada por acreditarmos que ela poderia nos fornecer nuances sobre a experiência vivenciada pela participante de forma mais livre, mais espontânea.

Após a geração, a conversa foi transcrita (cf. apêndice 2) nos dias 15, 16 e 17 de fevereiro de 2023 e teve um total de doze páginas, sendo estas escritas no

formato digital e o arquivo transcrito foi armazenado na plataforma Google Drive. A transcrição seguiu o padrão adaptado de notações (cf. apêndice 1) da análise da conversação (Dionísio, 2001 apud Dantas, 2019).

Depois da transcrição, fizemos a leitura do texto da conversa, elencamos os temas mais recorrentes, destacamos os segmentos de falas a partir dos temas elencados e considerando os objetivos da pesquisa. Posteriormente, sistematizamos os segmentos destacados em duas seções que orientam nossa interpretação dos dados, a saber: i) relações entre profissionais: “um peixe fora d’água” e o suporte do coletivo; e ii) relações entre discentes e familiares: “me senti professora”.

A teia de relações humanas que tecem o ofício de uma professora iniciante

A teia de relações humanas que tece as primeiras experiências docentes é de extrema importância no início da profissão e na construção do ser professor/a. A análise que aqui apresentamos é o nosso olhar a partir das compreensões de Elis, em fase de conclusão do curso de Letras Português, sobre especificidades únicas de uma professora iniciante.

4.1 Relações entre profissionais: “um peixe fora d’água” e o suporte do coletivo

As compreensões e as descobertas de Elis sobre a escola em seu processo de formação docente iniciam-se na Rede Pública de Ensino em Messias-AL. Nesse contexto, ela apresenta uma narrativa permeada por vários profissionais, dentre eles professores/as, coordenadores/as e demais funcionários/as da escola. Nesse cenário, iniciamos com a fala de Elis sobre sua relação com os demais professores/as da escola, conforme excerto 01:

Excerto 01: [...] às vezes eu me sinto, como é que se diz? Porque eu não/não estou no mesmo nivelamento deles a experiência deles é bem maior do que a minha. Às vezes eu acho que eu me sinto um peixe fora d’água porque eu ainda tô aprendendo.

Podemos perceber na fala da colaboradora Elis que ela parece sentir-se insegura e deslocada em relação aos/às outros/as professores/as da escola, os/as professores/as que estão há mais tempo em sala de aula. Ela exprime o sentimento

de não pertencimento ao coletivo (*eu me sinto um peixe fora d'água*), pois acredita não estar no mesmo nível de conhecimento dos/as demais docentes. Essa reflexão de Elis reforça a discussão apresentada por Freudenberg (2020, p.54), de que os/as professores/as iniciantes vivem um turbilhão de emoções, muitas vezes “imbricada em processos de julgamento negativo”, sendo elas de expectativas dos colegas de trabalho ou até mesmo de suas capacidades.

O sentimento de não pertencimento não ocorre na relação entre Elis e o professor de matemática, que estava vivendo a mesma experiência de docência iniciante que a nossa colaboradora:

Excerto 02: [...] Eu, e o/e o professor de matemática era a nossa primeira experiência, então a gente si... Teve muitas dificuldades né. A gente sentiu isso na pele [...] E eu também tinha uma relação boa com o professor [...] de matemática porque quando era pra trocar o horário às vezes né, a gente revezava o horário. Às vezes um começava primeiro e o outro depois. Aí a gente tinha essa é: sintonia, né. Que isso é: bom também quando você sabe quando o outro professor está disposto também a colaborar com você.

Elis e o professor de matemática viviam as mesmas experiências, sentiam na pele as dificuldades da docência em fase inicial que, como nos lembra Garcia (1999), Costa et al (2019) e Freudenberg (2011; 2020), são muitas. Se com relação aos/as demais professores/as, Elis se sentia um peixe fora d'água, com o professor de matemática, ela parece indicar que estavam no mesmo barco, na mesma “sintonia” e dispostos a colaborar. Nesse sentido, recuperamos o pensamento de Amorim e Maestrelli (2020), ao relatarem que a fase de docência iniciante é conflituosa e desafiadora e, por isso, a importância do suporte do coletivo. O colega da matemática funcionava como um suporte para Elis, que ao falar dos desafios, também recupera o suporte que recebia dos/as professores/as, quando ela estava realizando Estágio Supervisionado:

Excerto 03: Foi bem desafiadora, professora ((risos)) É porque no estágio você tem professor te orientando, né? Querendo ou não, você não fica na sala sozinha. E automaticamente quando você faz algo assim que não tá de acordo, pelo menos no estágio, o professor ele me chamava e dava umas dicas. Aí falava assim, “olha Elis [...] ficaria melhor se você fizesse dessa outra forma” [...] E aí, sim, “é o momento de você aprender é agora, né? Você pode errar que eu vou tá aqui para lhe ajudar” [...] “olha fique com medo não, você vai dar conta. É: assim mesmo eu já passei por isso viu? [...] E já na sala de reforço (...) é:: você/ você tem que ser autônoma né [...] para escolher a sua metodologia diante dos seus alunos. [...] Então eu me vi assim, com várias demandas, não foi só uma coisa né...tinham vários contextos, vários alunos diferentes ali, várias dificuldades pra mim tentar ajudar.

No excerto 03, nossa colaboradora ressalta o quanto foi desafiador sua experiência na sala de reforço e acaba por fazer uma comparação com o Estágio Supervisionado. Apesar da insegurança também estar presente no contexto do estágio, Elis relata que não estava sozinha, ela tinha um professor orientando e fornecendo dicas pedagógicas (*ele me chamava e dava umas dicas*), existia suporte (*Você pode errar que eu vou tá aqui para lhe ajudar*), em um espaço de acolhida e empatia (*eu já passei por isso*). Porém, no reforço, ela se sentiu sozinha, tendo que fazer escolhas e atender às diversas demandas da sala de aula autonomamente, sem orientação.

Esse movimento de Elis, de voltar para sua experiência no estágio, mostra uma pouco do que Garcia (1999) pontua sobre a docência iniciante ser um momento de transição entre o ser estudante e o ser docente, período que pode envolver insegurança e falta de autonomia para lidar com demandas e contextos geralmente desconhecidos (Garcia, 1999). Nesse momento de transição, além das relações descritas com os professores, a fala de Elis também apresenta outros/as personagens que permeiam essa fase e fornecem suporte para o seu trabalho:

Excerto 04: [...] A direção me ajudou muito também me deu um suporte que/que às vezes diretor não dá né...não dá pra o professor, mas a diretora da escola em si. Ela me deu um suporte pedagógico também [...] questão assim, de tirar dúvidas de material, como eu deveria proceder na sala de aula né

Excerto 05 [...] o professor, ele precisa ter um relacionamento bom com toda a escola [...] Porque ele precisa... ter colaboração de todos. Eu falo questão de auxiliar de disciplina. Até quem trabalha na cozinha, por quê. Tem algum? Alguns dias ah...é alguns, tinha logo no início tinha alunos da fazenda, né. Aí às vezes eles estavam com sono. Às vezes tava com fome também, né. Aí eu tinha que ir lá na cozinha, né. Aí falava esse aluno, tá com... Ele é da fazenda, ele tá reclamando que tá com fome. Teria como você adiantar alguma coisa pra ele? Então as meninas. Né tinha isso. Elas “Não,... pode deixar ele aqui”. Então o professor ele num pode ter...só focar só dentro da sala de aula, precisa interagir com/com a escola toda né? Com os funcionários, porque quando você precisa, eles/eles chegam junto, né? Mas se o professor, ele é muito isolado, aí é difícil. Então assim eu tentava ter uma boa relação com o pessoal do apoio, a coordenação. Porque o professor ele precisa muito também do apoio do coordenador, né. Então eu tinha.

Elis descreve como a relação com os/as funcionários/as da escola – a diretora, as merendeiras, o pessoal de apoio e o coordenador – foi essencial como apoio pedagógico. No excerto 04, Elis relata que a diretora serviu como *suporte pedagógico*, tirando dúvidas e fornecendo orientações de como agir em sala de aula. Além disso, no final do excerto 04, Elis afirma que tinha apoio do coordenador da

escola. De acordo com Martinez et. al. (2022), na fase inicial, os/as professores/as necessitam de apoio e acompanhamento da equipe pedagógica, papel que segundo a nossa colaboradora foi desempenhado pela diretora da escola, que a *ajudou muito*, e pelo coordenador, de quem ela recebia suporte.

Outros personagens também aparecem no excerto 05, como as meninas que trabalham na cozinha (merendeiras) e colaboram com a alimentação dos alunos, mesmo fora do horário das refeições, atendendo a uma demanda sensível a muitas das nossas escolas, que é a fome dos alunos, pois muitos chegam à escola sem alimentação, o que acaba afetando seu desempenho escolar. Elis parece compreender que o papel da escola e da docência está para além dos conteúdos por ela ministrados na sala de aula de reforço e busca dialogar com as merendeiras para ajudar seus/suas alunos/as que estão sem alimentação.

Clot (2010) afirma que cada pessoa é capaz de enfrentar diversas dificuldades que venham surgir no âmbito de trabalho, tendo este a possibilidade de confrontar-se consigo mesmo e receber apoio do seu coletivo de trabalho. Assim, a colaboradora da pesquisa compreende como a relação com a comunidade escolar é de extrema importância para o auxílio do/a professor/a na sala de aula, e o quanto ele/a precisa dessa interação coletiva para que resultados possam ser alcançados de forma positiva, com uma educação mais humana.

Ademais, outros/as personagens fazem parte da comunidade escolar e são mencionados nas relações descritas por Elis, como veremos a seguir.

4.2 Relações entre discentes e familiares: “me senti professora”

No primeiro excerto deste tópico (excerto 06), a colaboradora relata o quanto é *maleável* de início com os alunos do reforço e descobre que o/a professor/a não pode ser tão *bonzinho*, pois a mesma acaba percebendo que muitas vezes perdia o controle da turma. Em contrapartida, a docente parece justificar que a sua característica de não ser tão rígida tem como objetivo fazer com que o/a aluno/a se sinta confortável e acolhido/a e, por conseguinte, o/a mesmo/a possa retornar para as aulas. Vejamos:

Excerto 06 [...] É/é logo no início eu. Como eu tenho um jeito mais/mais maleável, vamos dizer assim, eu vi que isso ia é:: no fim, acaba prejudicando o professor, que ele não pode ser tão. Vamos dizer assim, bonzinho, né. Não pode aceitar tudo na/na sala de aula, porque

muitas vezes eu vi que eu perdia o controle por ser assim [...] é uma coisa particular minha também não ser tão...é:: tão rígida [...] eu tento é:: deixar a pessoa confortável assim comigo pra que ela possa voltar né, pra que ela possa ter esse interesse em tá lá na sala de aula...com alguns eu ainda consegui né.

Costa et al (2019), ao discutirem sobre dificuldades enfrentadas pelo/a professor/a iniciante, pontuam que uma delas é a falta de prática em lidar com a resolução de problemas relacionados à disciplina dos/as alunos/as. No caso de Elis, ela diz que muitas vezes perde o controle com os/as alunos/as, vivenciando essa dificuldade relacionada com disciplina em sala de aula. Apesar da dificuldade relatada, Elis avalia a relação com os/as alunos/as como sendo *muito boa*.

Excerto 07 [...] Foi uma relação muito boa com eles porque eles me... assim eles me respeitavam eu os respeitava tinham assim uns momentos que a gente brincava né, é:: a gente não era, não era só professor e aluno eu não tinha eu não tava ali assim ah vai ser dessa forma e assim/assim não e às vezes também era legal que eles também davam opiniões né “oh tia por que a senhora não faz assim... bora tentar assim”?

De acordo com a nossa colaboradora, existe uma relação de respeito na sala de aula, onde todos/as aprendem e ensinam. Nessa perspectiva, os/as alunos/as também prescrevem o trabalho de Elis (*por que a senhora não faz assim... bora tentar assim?*), contribuindo para a sua construção como docente e para a criação do espaço de ensino-aprendizagem. Elis delineia um cenário em que os/as alunos/as se sentem confortáveis para se expressar e contribuir, o que reforça o entendimento de Freudenberg (2020), de que os/as professores/as iniciantes desenvolvem recursos que possibilitam a construção de ambientes de atuação e interação os quais também promovem seu desenvolvimento profissional. Nesse movimento de tornar-se professora, Elis destaca o reconhecimento dos/as alunos/as sobre a sua identidade docente:

Excerto 08 [...] Deixa eu ver... é o fato de você é:: sair na/na rua, né. E aqueles alunos de longe...”oh professora, tudo bom”? Tem uns que vem me dar um abraço, então isso é: É muito bom, eu me senti assim... Vamos dizer...Me senti professora, né de fato me senti professora de fato quando você anda na rua, em um aluno fala “oi professora, oi tia, tudo bom”? [...] Pelo menos assim é:: eu olho pra eles na... quando eu os vejo na rua eu sei que de alguma forma eu influenciei positivamente né porque eles tinham essa abertura pra falar sobre os problemas que tinham em casa é:: Até o que tinha acontecido na/na sala de aula né, no horário deles eles conversavam então isso pra mim era bom porque eu tava ali e é:: assim pra ajudar, mas eu também tava ali pra escutar eles. Então no na/na medida do possível eu tentava aconselhar né porque isso pra mim foi muito válido.

Se nas discussões anteriores, Elis parecia não se reconhecer como docente perante seus/suas colegas mais experientes, no excerto 08, Elis se apresenta como professora (*me senti professora né, de fato me senti professora*). Esse reconhecimento de tornar-se professora aos seus olhos e aos olhos dos/as outros/as (Costa et al, 2019) vem com o reconhecimento por parte dos/as alunos/as, ao chamá-la de professora fora do ambiente escolar, na rua, e ao validarem o seu acolhimento e escuta na sala de aula. A fala da Elis nos provoca a reflexão do/a aluno/a como alguém capaz não apenas de avaliar o trabalho do/a professor/a, mas de reconhecer sua identidade docente.

Nesse mesmo excerto, nossa colaboradora também nos mostra como ela reconhece o seu papel como professora ao contribuir para a formação dos/as alunos/as (*quando eu os vejo na rua, eu sei que de alguma forma eu influenciei positivamente*). É interessante pontuar que ambos os reconhecimentos, dos/as alunos/as e da professora, ocorrem na rua, isto é, fora do ambiente escolar, o que a nosso ver potencializa a validação dessa identidade docente, que ultrapassa os muros da instituição educacional.

Na teia de relações humanas que permeou a docência iniciante de Elis, destacamos, ainda, a família dos/as alunos/as e da própria Elis.

Excerto 09 [...] ele é criado pela vó no caso. Com ela eu tive essa abertura, né de falar olha. É:: vocês já pensaram em investigar? Pra saber [...]. Aí ela disse “não, eu já marquei um médico pra ele e tal”. [...] Ela recebeu até o encaminhamento pra levar ele pra um psicólogo

Elis relata não ter muito contato com a família dos/as alunos/as, mas pontua que com a avó de um dos seus estudantes – que tinha encaminhamento para consulta com um psicólogo –, ela sentiu que havia abertura. A busca de Elis em dialogar com a família dos/as discentes, parece indicar, novamente, uma tentativa de contribuir para uma educação mais acolhedora, que busca ouvir todas as partes. Elis, mesmo na posição de uma professora de reforço contratada, não se privou de buscar ampliar todas as relações interpessoais (Clot, 2013; Machado, 2007) que pudessem contribuir para o bom desempenho do seu espaço de ensino-aprendizagem. Nessa seara familiar, Elis também pontua o papel dos seus filhos como *suporte emocional* durante a docência iniciante:

Excerto 10 [...] Muita das vezes Davi e o Julielson foram meu suporte. O meu suporte assim emocional mesmo porque quando eu não tava bem eles falavam “mãe, se preocupe não, amanhã é outro dia... acontece essas coisas”. Então pra mim né é::: foi muito bom ter esse

apoio em casa. Eu sempre falo que eu sou abençoada, né? Porque eu tenho dois filhos que são assim... são bênçãos de Deus.

A teia de relações da docência ultrapassa a sala aula, a escola e chega na casa de Elis, que ao relatar sobre conflitos (Clot, 2010; 2013; 2020) do seu trabalho como professora iniciante (*quando eu não estava bem*), recebe o suporte emocional dos filhos (*mãe, se preocupe não*). Para Osório e Ramminger (2014), quando o/a trabalhador/a não dispõe de recursos para ultrapassar os conflitos, a atividade provoca sofrimento. No caso de Elis, ela sinaliza que o suporte emocional dos filhos foi um recurso utilizado para superar conflitos da docência iniciante.

Por fim, Elis relata sobre o que foi mais importante para ela durante sua experiência como professora de reforço:

Excerto 11 [...] O mais importante... assim acho que o vínculo afetivo que você constrói dentro da/ da escola, dentro da escola, dentro da sala de aula isso é o mais importante, né? [...] o mais importante é você conseguir ajudar alguém, mesmo que né... seja um ou dois já é válido, né? [...] mas são os laços afetivos que você cria e querendo ou não, não tem como você num criar um laço afetivo dentro da/da escola só se for frio demais ((risos)) Não sei, mas eu/eu o trago de mais importante é essa boa relação que eu tentei, sabe? E que eu consegui ter uma boa relação com/com a escola, com a coordenação, com os alunos.

Nossa colaboradora destaca o papel das relações interpessoais (Clot, 2010) entre todos/as os/as personagens que compõem o desenvolvimento do espaço educacional e a criação de laços afetivos a partir dessas relações humanas como sendo o mais significativo na sua experiência como professora iniciante. Elis indica que laços afetivos e boas relações são construídos com dedicação e parece sentir-se realizada nesse processo (*eu tentei... eu consegui*). Clot (2013, p.8) defende a existência de um coletivo que cultive “os afetos, as técnicas e as emoções que o mantêm vivo” e Elis nos indica que, na sua experiência como professora iniciante, ela buscou cultivar os *afetos* e as *boas relações* como forma não apenas de manter seu coletivo vivo, mas de reconhecer-se como parte dele.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos como objetivo investigar as relações interpessoais que permeiam a docência iniciante de uma professora de Língua Portuguesa em formação inicial. O estudo foi realizado através da análise de uma conversa gravada entre a colaboradora Elis e sua orientadora no Trabalho de Conclusão de Curso. A

fim de ressaltar nossas reflexões acerca da fala da colaboradora, recuperamos as questões que guiaram a pesquisa.

1. Quais relações interpessoais fazem parte da docência iniciante de uma professora de língua portuguesa em formação inicial?

Elis sinaliza uma teia de relações interpessoais constituída por personagens que fazem parte da comunidade escolar, como merendeiras, diretora, coordenador pedagógico, professores/as das salas regulares, professor/a de reforço, estudantes e familiares dos/as discentes. Além desse coletivo interno da instituição, em sua fala, Elis tece relações com pessoas fora da comunidade da instituição em que atua como professora de reforço, a exemplo do professor de estágio supervisionado e dos filhos da nossa colaboradora.

2. Como as relações interpessoais afetam o trabalho dessa professora iniciante?

A professora iniciante ressalta diferentes impactos a partir das relações estabelecidas durante sua experiência como professora iniciante, no papel de professora de reforço. Por um lado, ela se sente um peixe fora d'água na relação com os/as professores/as mais experientes da escola e, por outro lado, ela sente acolhimento e suporte por parte da diretora, do coordenador pedagógico e do professor de reforço de matemática. Na interação com os/as alunos/as, Elis destaca a importância do seu reconhecimento como professora por parte dos discentes. Ademais, a interação com a avó de um estudante e com as merendeiras da escola indica a busca de Elis na construção de um espaço de ensino-aprendizagem que ultrapasse os limites do conteúdo curricular, buscando atender outras necessidades dos/as alunos/as, tais como fome e questões psicológicas. Por fim, a interação vivenciada com seus filhos é uma fonte de suporte emocional para Elis.

A partir das reflexões apresentadas pela fala da participante, podemos interpretar que as relações interpessoais vivenciadas por Elis no âmbito da docência iniciante foram, predominantemente, relações que contribuíram para o desenvolvimento profissional da nossa colaboradora. Nesse contexto, as questões sinalizadas pela colaboradora permitiram evidenciar que diante dos desafios dessa fase da docência, o docente em formação inicial e a comunidade escolar devem

caminhar juntos. Os momentos de interação promovem reflexões que marcam a formação dos envolvidos acerca do que é ser professor e do sentir-se de fato parte de um todo, de um coletivo.

Posto isto, o presente estudo apresenta contribuições pedagógicas ao trazer a voz de uma professora iniciante e os desafios vivenciados nas primeiras experiências docentes, sinalizando a necessidade de um trabalho pedagógico por parte da instituição escolar que contemple acolhimento e suporte para os/as professores/as que estão iniciando a docência. Além disso, nossa investigação amplia as discussões sobre a docência iniciante de professores/as de línguas e o trabalho do/a professor/a de reforço escolar, contribuindo, desse modo, para as pesquisas nessa área.

Quanto às limitações desta pesquisa, ressaltamos que o estudo investigou apenas uma participante e não aprofundou reflexões sobre o papel do/a professor/a de reforço. Destarte, este estudo pode ser ampliado através de pesquisas futuras que contemplem outros/as professores/as em docência iniciante, com um olhar investigativo para a docência no âmbito do reforço escolar.

Por fim, ressalto a relevância deste trabalho para mim como professora iniciante e em formação inicial. Reviver e analisar as memórias da minha primeira experiência como professora no âmbito do reforço escolar me permitiram enxergar e compreender a docência como um espaço formativo que deve ser humano, afetivo, colaborativo e socialmente responsável, por meio de vivências que são conduzidas no âmbito escolar e também fora dos muros da instituição.

Referências

Amorim, M. B.; Maestrelli, S. R. P. O isolamento docente e seus condicionantes no início da docência em ciências. In: **Revista Eletrônica de Educação**, n. 1, v.14, 2020, p. 1-23. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4241/1115>>. Acesso em: 21 ago 2023.

Anjos, D. D.; Nacarato, A. M. Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional. In: **Revista Eletrônica de Educação**, n. 1, v.14, 2020, p. 1-20. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4275/1113>>. Acesso em: 19 ago 2023.

Clot, Y. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. In: **Proposições**, n. 2, v. 17, 2006. p. 19-29. Disponível em:
<<https://www.passeidireto.com/arquivo/129375376/glucena-50-dossie-clot-y>>.
Acesso em: 15 set 2023.

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

Clot, Y. O ofício como operador de saúde. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, n. especial 1, v. 16, , 2013. p. 1-11. Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a02.pdf>>. Acesso em: 11 set 2023.

Clot, Y. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso? In: **Trabalho & Educação**, n 3, v.29, 2020, p.69-74. Disponível em:
<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26536/20534>>. Acesso em: 21 ago 2023.

Costa, T. R. et al. As dificuldades de ser professor iniciante: experiências no cotidiano escolar. In: **VI Congresso Nacional de Educação**. 2019. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID6303_22092019202008.pdf>. Acesso em: 09 ago 2023.

Dantas, R. **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.

Freudenberger, F. “Eu não sei dar aula”: representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas , SP: Pontes Editores, 2011. p. 157-175.

Freudenberger, F. Desenvolvimento do professor iniciante de língua estrangeira: contribuições da Instrução ao Sósia. In: **Eutomia**, n. 27, v. 1, 2020, p. 40-57
Disponível em:
<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/248041>>.
Acesso em: 11 nov 2023.

García, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal, 1999.

Martinez, F. W. M. et al. Professores iniciantes e o trabalho docente no período de isolamento social devido à covid-19: busca de possibilidades nas impossibilidades. In: **Perspectiva**, n. 4, v. 40, 2022, p. 01-17.

Osório, C.; Ramminger, T. O trabalho como operador de saúde. In: **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. n.12. v. 19, 2014, p.4751-4758. Disponível em:<<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-727748>>. Acesso em: 15 set 2023.

Perrenoud, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e

razão pedagógica. Porto Alegre. Artmed, 2002.

Silva, J. E. da. **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.

APÊNDICE 1 – NOTAÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO DO CORPUS

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	Rosy Elis	Rosy: Por que foi desafiadora?
Pausas	...	Elis: Estavam, tinha... não estavam
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Elis: é::: questão da organização
Interrogação	?	Rosy: Como?
Segmentos incompreensíveis	(...)	Elis: problemas é: (...) tudo porque
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	Elis: na/na maior parte do tempo
Comentário da transcritora	(())	Elis: Foi bem desafiadora, professora ((risos))
Discurso reportado	“ ”	Elis: elas “Não,... pode deixar ele aqui”.
Ortografia		ahã, tá, num

Observações: notação adaptada de Dantas (2019, p.207); exemplos extraídos do nosso corpus.

APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DO CORPUS

Rosy: Vamos começar Elis... é: falando da sua experiência como Professora de reforço, sua primeira experiência é isso, como professora?

Elis: Isso, tirando o estágio né O estágio de Regência

Rosy: Ahã.

Elis: Na... sem ser no estágio agora na sala de reforço, né o reforço escolar. **Rosy:** Conta como foi essa primeira experiência.

Elis: Foi bem desafiadora, professora ((risos))

Rosy: Por que foi desafiadora?

Elis: É porque no estágio você tem professor te orientando, né? Querendo ou não, você não fica na

sala sozinha. E automaticamente quando você faz algo assim que não tá de acordo, pelo menos no estágio, o professor ele me chamava e dava umas dicas. Aí falava assim, “ olha Elis eu acho melhor, ficaria melhor se você fizesse dessa outra forma”. Ele sempre me corrigia, né. E:: eu sempre falava, olha, professor, si (...) e eu quero exatamente isso, eu quero que me corrijam né, é se eu tiver errada, porque eu estou aqui pra aprender né? E aí, sim, “ é o momento de você aprender é agora, né? Você pode errar que eu vou tá aqui para lhe ajudar”. E já na sala de recurso(...) é:: você/ você tem que ser autônoma né, vamos dizer assim, para escolher a sua metodologia diante dos seus alunos. Como era uma(...) no reforço pra ajudar né não é ali que não/não tinha só alunos que precisavam de ajuda na escrita de interpretação, tinha alunos também que precisavam ser alfabetizados. Alunos com dificuldades também né pra alcançar. É essa aprendizagem, vamos dizer assim. Então eu me vi assim, com várias demandas, não foi só uma coisa né...tinham vários contextos, vários alunos diferentes ali, várias dificuldades pra mim, tentar ajudar.

Rosy: Entendi. Quantos alunos tu tinha?

Elis: No início, era pra ser dois turnos de quinze alunos cada turma, né. Só que, como era no contraturno, era mais cansativo pra eles. Eu via essa dificuldade também. É porque eles estudavam de manhã, aí iam pra o reforço à tarde, aí era pra ser uma turma... é: escalada, né. Vamos supor, o reforço era de segunda a quinta. Então, no primeiro horário, eu ficava com a turma, aí essa turma ia pra o outro professor de matemática e a turma que tava na aula de matemática vinha para mim no segundo turno. Seriam duas turmas por dia, né e:...seriam, é era pra ser escalada, mas não aconteceu assim, sabe? O sistema ele não funciona desse jeito.

Rosy: Entendi.

Elis: Muitos alunos é: chegaram a desistir, outros nunca compareceram. E:: ...alunos mesmo que precisavam. Então foi reduzindo. Eu fiquei, acho que com sete/sete alunos. Aí depois desses sete ficaram quatro. Sim, e assim encerrou. Só com esses quatro mesmos .

Rosy: E aí, com esses quatro? Esses quatro já estavam na mesma série?

Elis: Estavam, tinha... não estavam, não, mas era níveis diferentes. Era do sexto ao sétimo e do sétimo ao oitavo. Duas turmas eu tinha, né. É:: tinha aluno...o que precisava ser alfabetizado era aluno do oitavo ano.

Rosy: Entendi.

Elis: E: os que tinha problema de escrita, interpretação que ficaram até o final era do sétimo.

Rosy: Entendi. Tu fez uma comparação entre o estágio, né é que você tinha auxílio do professor e essa tua primeira experiência em sala de aula? Além dessa diferença, entre ter apoio do professor, que outra grande diferença você viu assim na sala de aula? Você como professora. Que chamou tua atenção, nossa, agora eu tô eu, professora, né Elis professora?

Elis: É/é logo no início eu. Como eu tenho um jeito mais/mais maleável, vamos dizer assim, eu vi que isso ia é:: no fim, acaba prejudicando o professor, que ele não pode ser tão. Vamos dizer assim, bonzinho, né. Não pode aceitar tudo na/sala de aula, porque muitas vezes eu vi que eu perdia o controle por ser assim.

Rosy: Entendi.

Elis: Então isso atrapalhava também.

Rosy Entendi. E aí, você vai conseguindo. Você percebeu isso ao longo do processo e conseguiu mudar?

Elis :Não consegui mudar muito, né. Até porque é uma coisa particular minha também não ser tão...é:: tão rígida. Se eu não/não consigo, a Elis me vê tão rígida. Eu me vejo assim, tentando querer ajudar, mas não querer ser aquela chata, né aquela... Que eu gosto que eu uma coisa que eu tento é:: deixar a pessoa confortável assim comigo pra que ela possa voltar né, pra que ela possa ter esse interesse em tá lá na sala de aula...com alguns eu ainda consegui né. Teve um fato de alguns vir falar. “Oh professora, eu gosto de vir pra sua é:: quando é: turno da sua aula”. Mesmo eu sendo chata? “Não professora, a senhora não é chata não . A senhora ainda escuta a senhora pergunta né. Então, tem professor que nem pergunta”. Então pra mim isso também já foi um lado bom.

Rosy: Unn. Legal. Ah, você falou que isso é um lado bom, que outras coisas boas tiveram nessa experiência?

Elis: Deixa eu ver... é o fato de você é:: sair na/na rua, né. E aqueles alunos de longe...”oh professora, tudo bom”? Tem uns que vem me dar um abraço, então isso é: É muito bom, eu assim me senti assim... Vamos dizer...Me senti professora, né de fato me senti professora de fato quando você anda na rua, em um aluno fala “oi professora, oi tia, tudo bom”? Então tem os que chamam de tia e os que chamam de professora, então nunca é. Eu sei que no magistério fala que professora, não é tia, né? Tem que ser professora. Mas eu deixei eles bem à vontade pra eles me chamassem assim professora de tia, eu não me senti mal por isso, né. Eu deixei é:: a critério deles, tanto é: que eles perguntaram. “Pode chamar professora ou tia”, eu disse do jeito que você achar é melhor, né confortável pra/pa vocês, né. Não tenho isso, não, desde que haja o respeito tá valendo, não me incomodo com isso, não.

Rosy: Legal. Que outro aspecto você traria de coisas legais dessa experiência, essa sua primeira experiência?

Elis: É uma, é:: Que o professor, ele precisa ter um relacionamento bom com toda a escola.

Rosy: Por quê?

Elis: Porque ele precisa... ter colaboração de todos. Eu falo questão de auxiliar de disciplina. Até quem trabalha na cozinha, por quê. Tem algum? Alguns dias ah...é alguns, tinha logo no início tinha alunos da fazenda, né. Aí as vezes eles estavam com sono. Às vezes tava com fome também, né. Aí eu tinha que ir lá na cozinha, né. Aí falava esse aluno, tá com... Ele é da fazenda, ele tá reclamando que tá com fome. Teria como você adiantar alguma coisa pra ele? Então as meninas. Né tinha isso. Elas “Não... pode deixar ele aqui”. Então o professor ele num pode ter...só focar só dentro da sala de aula, precisa interagir com/com a escola toda né? Com os funcionários, porque quando você precisa, eles/eles chegam junto, né? Mas se o professor, ele é muito isolado, aí é difícil. Então assim eu tentava ter uma boa relação com o pessoal do apoio, a coordenação. Porque o professor ele precisa muito também do apoio do coordenador, né. Então eu tinha. Eu gostava de ficar lá na coordenação, eu não ficava muito na sala dos professores eu ficava mais na sala da coordenação, por quê. É:: assim. Eu/Eu tava ali, é: falando das minhas dificuldades, eu também tava aprendendo com eles, né? E assim chegavam muitos casos também na coordenação é: onde tudo acontece, né? Aonde chega os problemas é: (...) tudo porque vamos fazendo isso é aluno que...então eu gostava de tá ali. E eles assim não se sentiam incomodados com a minha presença, né. Eu vou estar... na/na maior parte do tempo estava ali, né. Quando Encerrava o meu/meu horário. Eu ficava por ali. E também com a direção. A direção me ajudou muito também me deu um suporte que/que às vezes diretor não dá né...não dá pra o professor, mas a diretora da escola em si. Ela me deu um suporte pedagógico

também.

Rosy: Como?

Elis: isso foi legal!

Rosy: Como era esse suporte que você recebia?

Elis: É:: **questão** assim, de tirar dúvidas de material, como eu deveria proceder na sala de aula né, que a gente não/não teve uma formação. A gente foi chamado pra/prá trabalhar, mas não teve uma formação assim pra esses professores. Porque eu acho que não é. A maioria dos professores já estavam em sala de aula de reforço...e Eu não. Eu, e o/e o professor de matemática era a nossa primeira experiência, então a gente si... Teve muitas dificuldades né. A gente sentiu isso na pele, falo dificuldade as vezes de apoio pedagógico mesmo né. Que poderia ter tido uma formação com os coordenadores, né? Com esses professores, a gente não teve. Mas assim, quando eu precisava de alguma coisa que eu ia lá e perguntava, eu tinha um retorno. Outros professores não tinham, né.

Mas eu tinha. Tanto é: que a diretora disse assim é:: “as meninas não têm esse apoio que você fala que você tem. Eu não sei por que, eu acho que o coordenador foi com a sua cara”. Eu disse eu acho que não. Acho que é porque eu vivo lá na coordenação eu converso com eles né, eu me sinto à vontade com eles. Então acho que pode ser por isso que eu tenho esse apoio. NUM sei.

Rosy: Entendi. E você não tinha esse apoio de outros professores assim de dialogar, tirar dúvida com eles, já que eram mais experientes que você?

Elis: Com o professor do estágio? Sim.

Rosy: E na escola? Eu digo você como regente.

Elis: Hum hum.

Rosy: Não.

Elis: Não, porque tem essa questão né. Dos professores os mais antigos se acharem mais os donos da verdade, não todos, né? E tem alguns né? Que/Que as vezes na/nas conversa eles ajudam, mais tempo focados neles mesmo né. Eu/Eu não me sinto bem ainda na sala dos professores.

Rosy: Por que você acha que você não se sente bem lá?

Elis: Que às vezes eu me sinto, como é que se diz? Porque eu não/não estou no mesmo nivelamento deles a experiência deles é bem maior do que a minha. Às vezes eu acho que eu me sinto um peixe fora d'água porque eu ainda tô aprendendo.

Rosy: Entendi. Aí isso fazia com que você frequentasse menos a sala dos professores? **Elis:**

Isso...Isso.

Rosy: Tendi. Você teve algum apoio da universidade? Você está em formação, né? **Elis:**

Uhun. Não, da universidade não/não tive porque eu não procurei, né.

Rosy: Uhun. Mas você acha que a universidade ajudou de alguma forma, assim, os conhecimentos que você foi construindo ao longo da sua formação.

Elis: **Sim/sim perfeito.** Com certeza. Ah/ah alguns professores né? Que eu tive ao longo do caminho é:: me fizeram ver isso na sala de aula né. Muitos fala de muitos professores é: tudo teoria né? É

tudo bonitinho né? Só que na prática a gente sabe que não funciona dessa forma. O bom seria se funcionasse.

Rosy: Uhun.

Elis: Mas não é assim né. Então a partir do momento que você tá na sala de aula e você percebe isso.

Rosy: Entendi. E a experiência do estágio ajudou você nessa tua experiência como professora de reforço?

Elis : Sim.

Rosy: Em que sentido?

Elis: Me ajudou assim, a tirar o medo que eu tinha de enfrentar a sala de aula. **Rosy: Unn.**

Legal!

Elis: Me ajudou muito tanto é:: no último estágio, o estágio quatro foi no ensino médio. **Rosy:** Sim.

Elis : E no ensino médio eu já tava na sala de reforço, né.

Rosy: Foi concomitante então?

Elis : Mas eu ainda tinha o medo porque quando pra/prá avançar pra outro pra outra turma. Aí eu já meio que queria desistir.

Rosy: Uhum.

Elis : **Porque** tal os adolescentes é de uma forma,, os adultos, como meu estágio foi a noite foi é:: pra o EJA.

Rosy: Sim.

Elis: Aí eu ficava, meu Deus como é: que eu vou/vou lidar com/com pessoas, porque tem pessoas da minha idade, tem pessoas mais jovens, né eles são superinteligentes, são muito curiosos eles gostam de desafiar o professor.

Rosy: Unhun.

Elis: E quando eles percebem que você tem medo aí é:: que eles questionam mesmo, né? Mas é:: o professor também do do nível médio me ajudou também, né . Ele sempre tava, eu disse professor, quando tava na/na semana de começar eu pra ver se eu poderia fazer só na próxima ele perguntou “por quê? tá tudo bem?” não por causa que não tô me sentindo segura, ele disse “não, tudo bem, na próxima semana você começa”. Aí na outra semana eu comecei e assim com medo, mas aí ele disse “olha fique com medo não, você vai dar conta. É: assim mesmo eu já passei por isso viu? E a turma é: boa não sei o que”.

E realmente o nível médio é:: eles são bem comunicativos. Eles são bem participativos. Então eu gostei também da experiência mesmo com medo. Mas eu gostei porque eles são de conversar eles são de questionar.

Rosy: Sim.

Elis: Então ele foi bom, isso é bom pra o professor quando o aluno ele questiona né? E quando ele

quando o professor ele pode ajudar também nas dúvidas.

Rosy: Sim.

Elis: Porque ali ele não tá na sala de aula só pra levar o que ele acha que ele sabe, né. **Rosy:** Uhum.

Elis: Então eu falo que eu aprendo mais. Eu/Eu sempre estou aprendendo mais com os alunos que eu propriamente estou/estou passando pra eles.

Rosy: Ahã. Tá, você disse que teve essa relação com a coordenação pedagógica, a diretora, né e:: com o pessoal do apoio que você falou que foi da cantina, né? Tinha mais pessoas que te apoiavam na escola além dessas pessoas?

Elis: Fora eles é: (...) só ele que o pessoal do auxiliar também auxiliar de disciplina. E eu também tinha uma relação boa com o professor também de matemática porque quando era pra trocar o horário às vezes né, a gente revezava o horário. Às vezes um começava primeiro é o outro depois. Aí a gente tinha essa é: sintonia, né. Que isso é: bom também quando você sabe quando o outro professor está disposto também a colaborar com você.

Rosy: Sim.

Elis: Às vezes acontecia de ir pra o médico, agora tem como você é:: ficar nesse horário que eu não vou poder nesse horário, a gente sempre tava se ajudando.

Rosy: E vocês se ajudavam assim em termos de olha eu tô com dificuldade com aluno tal, como é que você faz com ele? Isso acontecia?

Elis: Acontecia, tanto é que a gente percebeu né? É:: de alguns alunos né. Eu achava que quando eu fui levar a minha dúvida pra ele, aí eu disse, olha tu já percebeu que o aluno tal é:: ele meio que parece que tem uma dificuldade, né? Aí ele disse “eu já percebi isso e já eu já falei até com a com a diretora, né? Porque não é assim vamos dizer, não é normal, né? É como tivesse uma dificuldade ali por trás”, aí quando assim quando eu/eu via que não era só eu que percebia eu ficava mais aliviada ,ficava achando que era coisa da minha cabeça né ou eu que não estava sabendo lidar com o aluno, mas também era uma dificuldade dele e ele percebia também e esse/esse aluno que a gente percebeu ele é: um aluno que ele sabia ler, sabia escrever só que era difícil ele ficar sentado ele/ele a todo momento ele tava rindo ele saia do lugar dele, ele saia pra fora, pedia pra tomar água, às vezes não voltava. E/E esse aluno não foi mais.

Rosy: Ele desistiu?

Elis: Não sei se desistiu, se a mãe, ele é criado pela vó no caso. Aí eu até falei com ela, né? Com ela eu tive essa abertura, né de falar olha. É:: vocês já pensaram em investigar? Pra saber se/se fazer uns exames. Aí ela disse “não eu já marquei um médico pra ele e tal”. Só que aí quando você fala assim aí às vezes é:: às vezes desconhece né. Aí acha que é só questão de fazer o exame de sangue, essas coisas e não é bem assim. Ela recebeu até o encaminhamento pra levar ele pra um psicólogo, né. Pra fazer os pra saber se ele tinha algo, se era imperativo alguma coisa assim.

Rosy :Uhum.

Elis: Aí eu não sei se ela deu prosseguimento a isto.

Rosy: Ele não, não voltou mais pra sua sala de aula?

Elis: Voltou. Aí ela/ela até falou assim né ela disse “olha professora eu não vou mandar né o Mateus porque ele tá cansado né ele já estuda de manhã e é: cansativo pra ele ir à tarde” e muitas das reclamações era isso né, que tava muito cansativo, aí ele não foi mais pra sala de aula. Eu vejo ele na rua.

Rosy: Unhun

Elis: Vejo ele é: um menino bem/bem elétrico sabe.

Rosy : Ahã. Além do Mateus e essa relação com/com a vó dele. Você teve relação com outros pais dos seus alunos?

Elis: Teve uma outra mãe, a mãe do/do João Vitor. Foi uma relação é:: foi bem não sei como é: que eu posso me expressar, o João Vitor ele era um aluno que ele não queria tá na sala de aula e isso ele deixava bem claro e estudava de manhã e pronto e não tinha necessidade dele estar o dia a tarde na cabeça dele né?

Rosy: Sim.

Elis: É a mãe dele queria porque queria que ele ficasse ali obrigado. Ele...teve uma situação que eu cheguei em casa...cheguei em casa triste, chateada, com raiva porque teve um momento que ela foi levar ele na escola e ele não queria, né? Ficar dentro da sala e ela obrigou a ficar dentro da sala, ele jogou o caderno assim na porta mesmo da sala de aula aí o coordenador já tava junto e eu não sei se é:: por que ela tem muitos filhos né, se tem dificuldade em casa e ela é:: bem daquelas explosivas mães explosiva,” você me respeita

gritando e tal”. Ele jogou o caderno nos pés dela e ela pegou o caderno é nossa, ela pegou o caderno e não pensou duas vezes ela devolveu na cara dele. E um caderno de matérias, né? Você sabe que só o fato de você bater na cara de alguém, eu acho muito sei lá. E eu como mãe ali na hora o meu coração de mãe quase que falava mais alto porque é uma dor muito grande. É:: assim. Pra uma criança né levar na frente dos colegas, né? Tá passando por isso, mesmo que/que o menino é desobediente e tal, mas eu acho que não justifica, não justifica né de chegar a esse ponto, mas eu também não sei até que ponto aquela mãe tava aguentando né não sei se foi no momento de explosão e ela aí... foi uma situação bem chata ele ficou na sala de aula, ele segurou o choro, aí eu fui até ele né. Aí perguntei se ele tava bem, ele só balançou a cabeça que sim aí eu disse olhe fique aí quietinho quando você quiser participar da aula você participa OK aí eu deixei ele lá quieto. Ele depois, eu vi que ele tava assim chorando em silêncio né, e ali ele dormiu/dormiu sentado né na/na banca e assim pedi pra que a turma não, não ficasse fazendo piada nem ficasse né tirando sarro com ele. Aí alguns colegas disseram assim,” ah ,mas ele mereceu”. Eu disse, olha porque que ele mereceu? “Ah, porque ele é muito desobediente. Ele vive respondendo a mãe dele todos os dias”, mas isso não justifica né? Isso a gente resolve em casa né? Cê não ia gostar que seu pai chegasse aqui também e desse na sua cara aqui na frente dos seus colegas, como é que seria?

Rosy: Uhum.

Elis: Então eu/eu cheguei em casa com vários sentimentos, né? E depois disso eu não vi mais ele. João Vitor ele bateu pé disse que não queria, a mãe deve ter... Hoje em dia eu vejo ela na rua.

Rosy: Aí você percebe que a sala de aula vai além do ministrar o conteúdo, né? **Elis:**

Vai muito além professora, muito além, muito além mesmo.

Rosy: Pois é, tá, então teve essa outra relação com os pais, né? E você falou que você teve

aquele aluno que você achava que ele tinha alguma dificuldade, né? Que a mãe deveria procurar, né um psicólogo e tal e teve uma

Elis: Carlos Eduardo

Rosy: Cortei tua fala? Cê ia dizer alguma coisa?

Elis: Carlos Eduardo.

Rosy: Sim, o Carlos fala um pouco desse outro aluno então.

Elis: Bom, o Carlos é:: o é:: um menino assim pelo que eu pude perceber é: um menino que ele gosta muito de brincar, e na sala de aula ele brincava muito, brincava com os outros colegas é:: só que como é:: que eu posso falar na/na questão da atividade eu tinha que sentar ele perto de mim né? Pra/Pra que ele pudesse fazer as coisas né? Tudo que ele tava no processo de alfabetização eu tinha mais dificuldade por que eu passava uma/uma atividade... agora ele mesmo tendo dificuldade ele era bem rápido pra fazer.

Rosy: Uhun.

Elis: É era super-rápido pra fazer as atividades, aí as vezes eu tava ensinando, tava ajudando o outro que não era alfabetização, já era mais questão de interpretação, produção de texto. Aí tinha que ter... eu percebia que o Carlos eu tinha que levar muitas atividades pra ele, pra que ele pudesse ficar ali focado, né? Mas, as vezes ele não ficava. E a dificuldade dele é:: por que ele se esquecia né, mas aí eu poderia dar atividade que ele já tinha feito aí ficava "oh professora, mas não lembro qual, que letra é essa"? Aí assim a gente tinha organizado a sala né? Tinha colocado o alfabeto todo na parede né que a coordenação pediu, como era a sala de reforço que tinha alunos pra serem alfabetizados, a gente teve que montar a sala, né? Aí eu sempre falava, quando você se esquecer do pode olhar, viu? Pode olhar ali pra o alfabeto, mas o bom é:: que. Mas o... aí eu tentava fazer com que eles assimilassem a/a letra ao som. Porque eu me lembro que em uma disciplina lá da UFAL de fonologia o professor ele falava que é:: o bom é quando você assimila a letra ao som né? Eu tentei focar nisso as vezes dava certo as vezes não né? Que tem aluno que às vezes prefere decorar. Só que nesse decorar eles acabam esquecendo, né? Aí eu preferia que eles reconhecessem o som da letra, né. Assimilassem ao som da letra, mas o/o Carlos ele tinha essa dificuldade mesmo tentando assim ou que ele decorasse ou que ele tentasse assimilar ao som ele esquecia, ele, era notável isso, não só comigo, mas com outro professor de matemática também de até nas contas mesmos. Básica mesmo de/de somar e ele/ele tinha essa dificuldade. E também ele se sentia incomodado quando ele via os colegas avançando né que tava no mesmo processo de alfabetização porque às vezes o colega falava ah, mas você também não aprende, a professora já falou tanto isso você ainda não aprendeu, mas querendo ou não meio que trava, né? E as vezes ele não quer avançar.

Rosy: Entendi.

Elis: Ele acha melhor... é:: como se ele achasse melhor. Não, não sei pronto. Não, professora, eu não sei.

Rosy: Uhun.

Elis: Né

Rosy: Você acha que essa o que os colegas diziam afetava ele de alguma forma?

Elis: Sim, afetava sim. O semblante dele mudava o semblante dele mudava era como se fosse um semblante assim de frustração mesmo.

Rosy: Entendi. Mas ele continuava ou ele desistia de fazer?

Elis: Às vezes ele desistia, às vezes eu ia lá, né? Conversava e ele fazia. Se eu tivesse do lado dele ele fazia. Mas algumas vezes ele não fazia.

Rosy: Entendi, entendi. Como é, como que você é:: lidava com os colegas dele nesse momento? Qual era tua orientação como professora, qual era a tua mediação como professora? O que que você dizia?

Elis: Aí eu falava assim pra/pra os colegas num/num tá assim atrapalhando, numtá apelidando, né? Não chamando ninguém de burro, que ninguém ali era burro. Né? Que ali era uma sala pra tá ajudando os alunos com dificuldade que não tinha ninguém burro ali, né. Que ninguém era melhor do que ninguém, ninguém era pior do que ninguém. E automaticamente quando eles falavam algo negativo isso atrapalhava, né? Eu deixava bem claro olha. A partir do momento que vocês fazem isso, você está atrapalhando também o colega de vocês

Às vezes dava certo, às vezes não dava. Alguns aceitavam, né? Quando eu falava, pedia pra eles pararem, alguns paravam, mas outros continuavam.

Rosy: Entendi, entendi. Quais foram as tuas maiores dificuldades? Assim, em sala de aula com eles? Se você pudesse elencar

Elis: É:: metodologia.

Rosy: Metodologia, que sentido?

Elis: Ah aqui... Metodologia assim é:: buscar outras maneiras né? Não/não ser só tradicional, mas buscar outras maneiras que você possa ajudar o aluno é material didático também. Deixa eu ver... E às vezes assim é:: até disciplina mesmo minha. Porque disciplina eu Elis como professora. Né? Às vezes até eu fazia um cronograma e às vezes eu não conseguia seguir esse cronograma.

Rosy: Vamos dizer assim, cumprir na aula, é o cronograma?

Elis: É::, as vezes eu não conseguia. Eu/eu tenho essa dificuldade ah... o tempo né, eles definem muito "ó cada atividade tem que ter aquele tempo" e as vezes eu é:: muita das vezes eu via que eu não/não tinha esse controle do tempo. Então essa também foi uma dificuldade pra mim em relação a cronometrar, né? As atividades é organização. Organização da Elis como professora.

Rosy: Você não, você acha que você poderia ser mais organizada, é isso?

Elis: Sim.

Rosy: Que sentido?

Elis: É:: De não deixar tudo pra última hora, não deixar tudo pra última hora e de ficar assim só planeando na cabeça e não colocar assim... num tem aquele caderninho ?

Rosy: Ahã.

Elis: Tenho essa dificuldade de seguir ali e colocar.

Rosy: Você planejava as coisas e aí os alunos meio que mudavam o rumo da daquilo que você planejava, a sala, é isso?

Elis: Sim. Isso.

Rosy: E você de boa ia na deles, tudo bem, aceitava?

Elis: Isso.

Rosy: E você via isso como um problema?

Elis: Às vezes... assim se toda vez eu fosse é:: me moldar, as vezes atrapalhava virava bagunça eu perdia assim o controle da sala de aula né? Falo da questão é:: de conversa, conversas paralelas e tal.

Rosy: Tá. Pensando nisso no quesito relação com os alunos. Como é que você descreveria essa experiência ou primeira experiência no quesito relação com os alunos?

Elis: É:: relação sem ser o professor?

Rosy: Não, a Elis é professora, como assim sem ser o professor? Não entendi, você não era professora? O que você quer dizer sem ser o professor?

Elis: Não, porque assim, a Elis professora às vezes eu me via professora e às vezes eu não, me via uma/uma aluna também ali junto com eles.

Rosy: Hum, como assim? Explica aí.

Elis: É:: porque assim, tinha coisas que eu não sabia e eu tinha que pesquisar, né? Aí eu me sentia aluna ali eu também tinha que recorrer a tá pesquisando, né?

Rosy: Uhun.

Elis: Quando um aluno chegava e perguntava assim “oh professora como é isso? A senhora sabe”? Aí eu... eita eu ia vezes eu ficava... espera aí eu não/não sei essa resposta, mas eu vou pesquisar tá certo? A gente depois debater, aí eu me sentia, eu não me sentia professora eu não me sentia nem professora eu me sentia também como uma aluna né uma colega deles, mas em relação a professora Elis e os alunos tirando todas essas dificuldades pra mim.

Foi uma relação muito boa com eles porque eles me...assim eles me respeitavam eu os respeitava tinham assim uns momentos que a gente brincava né, é:: a gente não era, não era só professor e aluno eu não tinha eu não tava ali assim ah vai ser dessa forma e assim/assim não e às vezes também era legal que eles também davam opiniões né “oh tia por que a senhora não faz assim bora tentar assim”? Então isso pra mim eu tentava dar uma/uma recompensa pra eles como eu sabia que era cansativo, a ideia de uma das dinâmicas que eu falei assim olhe vamos tentar né, é: trabalhar na dificuldade de vocês,, se vocês colaborarem a gente tira um dia da semana pra assistir um filme né? Aí cada um traz um lanche, alguma coisa assim e a gente naquele dia vai ser só pra o filme. Ainda três vezes eu ainda consegui fazer isso, só que aí eles queriam direto. Aí eles não queriam colaborar. Aí eu disse não/não vou/vou parar com o filme porque eu tô vendo que vocês não estão colaborando. Então a gente vai tirar o filme né? Eu sei que é chato, mas a gente vai focar mais agora na aprendizagem de vocês. Porque eu tentei de um jeito que vocês já queriam de outra forma. Então eu aí já vi que não deu certo isso, mas foi uma relação foi uma relação boa. Pelo menos assim é:: eu olho pra eles na... quando eu vejo eles na rua eu sei que de alguma forma eu influenciei positivamente né porque eles tinham essa abertura pra falar sobre os problemas que tinham em

casa é:: Até o que tinha acontecido na/na sala de aula né, no horário deles eles conversavam então isso pra mim era bom porque eu tava ali e é:: assim pra ajudar, mas eu também tava ali pra escutar eles. Então no na/na medida do possível eu tentava aconselhar né porque isso pra mim foi muito válido. E eu e eu gosto de escutar as pessoas. Eu gosto, ah já me disseram que eu sou uma boa ouvinte. ((risos))

Rosy: Então como professora você também é boa ouvinte né? Que bom que bom Elis e se você pudesse pensar agora nos sentimentos que permearam essa experiência. Que sentimentos você traria pra essa conversa? Que sentimentos fizeram parte dessa experiência? Como que Elis se sentia durante essa experiência

Elis: Posso falar de sentimentos positivos e negativos?

Rosy: Sim, todos eles.

Elis : Da/Da nossa é:: muitas vezes eu chegava em casa

Rosy: Só um segundo Elis.

Elis: Ok.

Rosy: Vai Elis, desculpa, continua.

Elis: Sim, é:: muitas vezes eu chegava em casa aí sempre eu conversava muito com/com os meus filhos, né aí quando chegava o mais novo “que foi mãe? Que que aconteceu hoje na sala de aula”. Aí eu ah Davi a mainha hoje sentiu que não/não saiu como eu planejava né? Chegava em casa triste chegava é:: chateada comigo mesma né? De/de não ter alcançado o que eu queria. Outras vezes eu chegava em casa com o sorriso de canto a canto. ((risos)) por que tinha sido produtivo, porque tinha assim ,por que tinha sido proveitosa a aula né? Então são vários sentimentos né? Frustrações e é:: alegrias, é:: satisfação... tristeza eu acho que isso deu são vários sentimentos nessa experiência que eu tive várias experiências mesmo. Às vezes eu estava no/no segundo horário lá trabalhando, né? Que/Que eu sou merendeira no primeiro horário. Aí eu estava lá aí já estava pensando como é que seria a aula naquele dia, né? Será que iriam todos os alunos? Como seria? Não foi uma experiência assim foi... foram sentimentos bons né em relação ao que eu poderia, né? Naquele momento ter feito. Mas também teve sentimentos negativos. Estou falando negativos em relação a Elis em processo de formação, né. Não aos alunos, mas a Elis mesmo.

Rosy: Sim. A coisa da aprendizagem é isso? Que você ainda estava aprendendo, é isso?

Elis: Oi?

Rosy: Sobre a questão da aprendizagem, é? Nesse sentido?

Elis: Isso. Isso, nesse sentido, né porque assim como é:: eu tava ali né? Pra tentar ajudar eles, mas às vezes eu me sentia impotente porque eu não conseguia isso porque as vezes a Elis mesmo não se ajudava.

Rosy: Em que sentido você não se ajudava?

Elis: É:: questão da organização.

Rosy: Sim.

Elis :Eu vejo que é uma falha minha.

Rosy: Então você levava pra casa essas questões e a sua família acabava sendo um suporte emocional aí pra você?

Elis: Isso.

Rosy: Seus filhos.

Elis: Muita das vezes Davi e o Julielson foram meu suporte. O meu suporte assim emocional mesmo porque quando eu não tava bem eles falavam “mãe se preocupe não amanhã é outro dia acontece essas coisas”. Então pra mim né é:: foi muito bom ter esse apoio em casa. Eu sempre falo que eu sou abençoada, né? Porque eu tenho dois filhos que são assim... são bençãos de Deus na minha vida. Que a gente tem essa/essa comunicação, né? A gente brinca, a gente briga, a gente discute. A gente chora junto, então isso é bom e assim muitas das é:: eu percebi que isso lá na sala também eu meio que vivia isso com os alunos. Por isso que muitas das vezes assim o meu lado mãe falava mais alto que o professora .

Rosy: Uhun.

Elis: Então eu tenho que me policiar em relação a isso porque você acaba sofrendo porque você não pode ajudar todo mundo, não tem como. Às vezes a gente quer/quer tanto é:: ajudar ali pegar aquelas questões mais a gente sabe que são coisas que tá além do que você pode fazer.

Rosy: Entendi. E a última pergunta assim se você pudesse dizer pra mim a coisa mais importante resumir essa experiência a coisa mais importante que foi assim pra você. Que ficou mais importante dessa experiência pra você. Você finalizou, né? O que ficou de mais importante pra você dessa experiência?

Elis: O mais importante... assim acho que o vínculo afetivo que você constrói dentro da/ da escola, dentro da escola, dentro da sala de aula isso é o mais importante. Né? É importante também você o mais importante é você conseguir ajudar alguém mesmo que né? Seja um ou dois já é válido. Né, mas além/além disso como professor poder ajudar, mas é os laços afetivos que você cria e querendo ou não, não tem como você num criar um laço afetivo dentro da/da escola só se for frio demais. ((risos)) Não sei, mas eu/eu o trago de mais importante é essa boa relação que eu tentei, sabe? E que eu consegui, ter uma boa relação com/com a escola, com a coordenação, com os alunos.

Rosy: Ah, que bom, Elis! Foi uma experiência linda, né. ((risos))

Elis: Com todas as dificuldades foi. ((risos))

Rosy: Faz parte essas dificuldades, pronto eu vou encerrar aqui a gravação.