

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Barbara Delgado Azevedo

Ressignificando a sala de aula de língua portuguesa:
narrativas em interação no estágio supervisionado

Juiz de Fora
2020

Barbara Delgado Azevedo

**Ressignificando a sala de aula de língua portuguesa:
narrativas em interação no estágio supervisionado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades

Orientador: Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Juiz de Fora
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Azevedo, Barbara Delgado.

Ressignificando a sala de aula de língua portuguesa : narrativas em interação no estágio supervisionado / Barbara Delgado Azevedo. – 2020.

169 f.

Orientador: Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2020.

1. Estágio como pesquisa. 2. Narrativização da sala de aula. 3. Formação de professores. 4. Linguística Aplicada. I. Jácome, Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

BARBARA DELGADO AZEVEDO

RESSIGNIFICANDO A SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
NARRATIVAS EM INTERAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte do requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA


Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Azeite Jacobine - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dr. Thais Fernandes Sampaio
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dr. Wagner Silva
Universidade Federal de Tocantins

Dr. Andreia Ruzende Garcia-Reis (suplente)
Universidade Federal de Juiz de Fora

José Carla Basto (suplente)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao querido Prof. Dr. Alexandre Cadilhe, por todos os esclarecimentos, pelo cuidado e pela paciência com as reflexões desta pesquisa. Agradeço, sobretudo, pelo companheirismo durante todos os anos de parceria, os passados e os que ainda virão. Agradeço ainda pelas conversas, pelos áudios e todo o apoio e carinho que recebi. Obrigada por mostrar que a pós-graduação é lugar de troca e não de sofrimento.

Aos Profs. Dr. Wagner Silva, Dra. Amitza Vieira e Dra. Thais Fernandes Sampaio pela participação nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação. As contribuições fizeram toda a diferença.

Às grandes educadoras Prof. Dra. Fernanda Cunha Sousa, Dra. Tânia Magalhães e Dra. Andreia Garcia por iniciarem meus passos na pesquisa, por toda atenção às minhas questões sobre a escola, sobre a vida e pelo imenso incentivo que sempre recebi.

A minha amada mãe, Evelyn Delgado, por ser meu lugar de paz. Obrigada por dividir todos os meus desafios. Agora, divido também essa conquista.

Ao meu pai, Wallace Azevedo e ao meu avô Paulo Urbano de Azevedo, por proporcionarem momentos de calma e de amor.

Aos companheiros de profissão que são parte desta pesquisa e da professora que eu sou: Olívia Fernandes, Mariana Veiga, João Reigoto, Warley Daniel, Luís Dadalti, Bernardino Guedes, Carlos Colucci, Gisele Oliveira, Carolina Botelho, Pillar Mattos, Talita Bessa, Leomar Francisco, Heitor Pinheiros e Cláudia Martins.

Aos meus incondicionais amigos, por acreditarem em mim mesmo quando eu não o faço, Raisal Fernandes, Juliana Alvim, Matheus Delgado, Polyana Venâncio, Carolina Fonseca, Marcelo Luiz e Peter.

Agradeço ainda à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento deste trabalho.

Por fim, meus eternos agradecimentos ao Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora e à Universidade Federal de Juiz de Fora, instituições públicas, pela formação de qualidade que fez com que eu me apaixonasse pela Educação.

Me levanto sobre o sacrificio de um milhão de mulheres que vieram antes e penso: o que eu faço para tornar essa montanha mais alta para que as mulheres que vierem depois de mim possam ver além? (KAUR, 2017, p.216)

RESUMO

Nesta pesquisa temos como objetivo principal investigar as negociações de sentidos sobre a sala de aula de língua portuguesa em interações entre formador e licenciandos, a partir da narrativização do estágio supervisionado. Para isso, serão analisadas discussões geradas a partir de pequenas cenas de sala de aula de ensino básico, rememoradas por estudantes de formação inicial em uma disciplina de complemento do Estágio Supervisionado. O trabalho se justifica principalmente pelas atuais disputas acerca do papel do professor, assim como de suas performances em sala de aula. Em um momento em que é cada vez mais forte o movimento conservador que promove docentes como reprodutores de conteúdos, cada vez mais voltados para a lógica utilitarista, essa pesquisa se coloca na perspectiva de uma formação docente que priorize a reflexividade (CAVALCANTI, 2013) e o protagonismo docente. Este estudo, localizado no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), orienta-se por uma perspectiva de educação transgressora (HOOKS, 2013), na qual os estudantes são engajados num processo ativo de participação na aprendizagem. Para a análise das interações da sala de aula, assim como das narrativas apresentadas, seguimos os pressupostos da Análise do Discurso, com as ferramentas teórico-metodológicas de *indexicalidade* (BLOMMAERT, 2005) e *entextualização* (BAUMAN, BRIGGS, 1990). Além disso, também utilizamos pressupostos da Sociolinguística Interacional, principalmente os conceitos de *enquadre* (BATESON, 1955) e *footing* (GOFFMAN, 2002). Como resultado das análises, foi possível perceber que as narrativas produzidas em sala de aula promovem a complexificação das situações do cotidiano escolar. Além disso, possibilitam que o estágio seja um espaço para a pesquisa coletiva, por meio da reflexão entre os pares e com o auxílio da literatura. Como efeitos das discussões, foi possível observar que os estudantes constroem seus modelos metapragmáticos (WORTHAM, 2006) de como dar aula, com base no que é abordado e observado. Esse modelo de estágio promove ainda autonomia e responsabilidade no professor em formação com o próprio aprendizado, além de apontar caminhos para o pesquisar da própria prática.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Formação de professores. Narrativização da sala de aula. Estágio como pesquisa.

ABSTRACT

In this research, we aim at investigating the meaning negotiation about Portuguese language classroom in interactions between teachers and undergraduate students, from the narrations of the supervised internship. For this reason, it will be analyzed discussions that came out of small scenes in elementary education classrooms, remembered by graduation students of a complementary subject of the supervised internship. The relevance of this work takes in regard the current disputes about teachers' roles, as well as their performances inside the classroom. In a moment in which the conservative movements promote teachers as reproducers of contents, even more focused on the utilitarian market logic, this study is developed in defense of a teacher education that prioritize reflexivity (CALVACANTI, 2013) and the teacher's protagonism. This research, on the scope of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), follows in the perspective of transgressor education (HOOKS, 2013), in which the students are engaged in participating of an active process of learning. In order to analyze the classroom interactions', as well the narrative presented, we follow the assumptions of speech analyses with the theoretical-methodological tools of indexibility (BLOMMAERT, 2005) e entextualization (BAUMAN, BRIGGS, 1990). Besides that, we also consider assumptions of the Interactional Sociolinguistics, specially the concepts of frame. (BATESON, 1955) e footing (GOFFMAN, 2002). As results indicated, it was possible to notice that the students construct their metapragmatics models (WORTHAM, 2006) of teaching, based on what have been discussed and observed. Furthermore, this model of internship promotes more autonomy and responsibility on the teachers that are in formation with their own learning. Besides, it points out the ways to search their own educational practice.

Key-words: Applied Linguistics. Teacher formation. Classroom narrativization. Internship as a research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1	- Fluxograma da Licenciatura em Letras	23
Fluxograma 2	- Fluxograma das aulas gravadas	26
Mapa 1	- Mapa de sala	28
Esquema 1	- Esquema do estágio como pesquisa	42
Figura 1	- Aulas analisadas	77
Esquema 2	- Esquema dos dados analisados	78
Esquema 3	- Esquema de análise 1	80
Esquema 4	- Esquema de análise 2	95
Esquema 5	- Esquema de análise 3	112
Esquema 6	- Esquema de análise 4.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Mapeamento das discussões	27
Quadro 2	- Convenções para a transcrição	28
Quadro 3	- Aspectos do modelo metapragmático 1	89
Quadro 4	- Aspectos do modelo metapragmático 2	94
Quadro 5	- Aspectos do modelo metapragmático 3	100
Quadro 6	- Aspectos do modelo metapragmático 4	129
Quadro 7	- Modelo Metapragmático 5	139

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

A.C.E	Análise da Conversa Etnometodológica
A.D.	Análise do Discurso
A.L	Antropologia Linguística
ESP	Escola sem partido
L.A.	Linguística Aplicada
LDB	Lei de diretrizes e bases
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PPL	Participao Periférica Legítima
PSL	Partido Social Liberal
S.I.	Sociolinguística Interacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA.....	18
2.1	PESQUISA DE CARÁTER QUALITATIVO INTERPRETATIVISTA.....	18
2.2	CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA FOCALIZADA.....	22
2.3	GERAÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	24
2.4	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	29
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS NA LINGUÍSTICA APLICADA.....	32
3.1	DISPUTA SOCIAL DO PERFIL E TRABALHO DOCENTE	33
3.2	FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO	36
3.3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE PESQUISA.....	39
3.4	NARRATIVAS DA VIDA EM SALA DE AULA.....	44
4	TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA	50
4.1	TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NA INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	50
4.2	APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA.....	51
4.3	REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO I.....	56
5	DISCURSOS EM INTERAÇÃO NAS PRÁTICAS FORMATIVAS.....	60
5.1	DISCURSO NO VIÉS DA ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA.....	64
5.2	SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E A NEGOCIAÇÃO DOS SIGNIFICADOS	71
6	TRAJETÓRIAS DE SOCIALIZAÇÃO POR MEIO DA PESQUISA NO ESTÁGIO	77
6.1	NARRATIVIZAÇÃO DO ESTÁGIO E ELABORAÇÃO DE QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS	80
6.1.1	Primeiras impressões	80

6.1.2	Problema 1: a metodologia do professor.....	83
6.1.3	Problema 2: a participação dos alunos	89
6.2	RESSIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE	95
6.2.1	Momento 1: caracterizando o professor	96
6.2.2	Momento 2: considerando outras questões	101
6.2.3	Momento 3: ressignificando os entendimentos	107
6.3	PESQUISA SOBRE A SALA DE AULA	111
6.3.1	Tópicos problematizadores	112
6.3.2	Reflexão sobre o recorte geracional	117
6.3.3	Alienígenas em sala de aula	126
6.4	OS EFEITOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVA NO ESTÁGIO	131
6.4.1	A primeira aula ministrada	130
6.4.2	Tensionamentos com o professor	141
6.4.3	A segunda aula ministrada	148
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como ponto inicial a reflexão do patrono da Educação brasileira, professor Paulo Freire, de que “educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano” (1988, p.26), entendendo que as experiências de vida são parte integrante da construção do conhecimento.

É a partir de experiências que geramos significações sobre a vida e negociamos valores, nos quais baseamos nossas produções contínuas de ser e de saber. Disso, decorre a minha crença de que as pesquisas que realizamos são efeitos das trajetórias que percorremos ao longo da vida, as quais nos proporcionam o constante “educar-se”, quando postas sob reflexão.

Destarte, esta pesquisa é o reflexo das trajetórias que segui durante minha formação escolar, docente e social, mas também das experiências daqueles que estiveram comigo durante esses percursos, posto que nenhum conhecimento é engendrado sozinho.

Em relação às vivências mais diretamente influentes para minha pesquisa, o primeiro movimento se deu ainda no início do minha graduação em Letras. Iniciei no terceiro período de formação em um projeto de extensão intitulado “Contos de Mitologia”¹. Tal iniciativa tinha como propósito divulgar a Cultura e a Literatura Clássica, a partir da contação de histórias para estudantes do ensino básico da rede pública.

Em razão de ser um projeto realizado em uma licenciatura, também havia como objetivo oferecer a oportunidade para professores em formação inicial terem o contato com a sala de aula, planejando e ministrando aulas. Dessa maneira, tivemos como primeiro desafio desenvolver uma metodologia que funcionasse para cada contexto escolar, levando em consideração quais seriam os temas mais adequados para aqueles sujeitos, o que proporcionou uma primeira entrada na escola em uma perspectiva investigativa.

Mantive-me nesse projeto durante todo o restante da graduação, o que me possibilitou refazer os movimentos investigativos em diferentes turmas, com diferentes estudantes. Entretanto, tive outras experiências que me propuseram a reflexão sobre a sala de aula. Considerei sobre as diferentes formas de aprender e ensinar durante os projetos de monitoria em que dei aulas de Latim; ponderei sobre a importância de considerar a vida social no ensino enquanto produzi materiais didáticos em iniciação científica; compreendi a complexidade do

¹ Projeto coordenado pela professora Dr. Fernanda Cunha Sousa, da Faculdade de Letras da UFJF

trabalho docente durante treinamento profissional, no qual acompanhei uma professora de Língua Portuguesa em suas atividades profissionais por dois anos. Essas experiências, unidas às discussões em disciplinas do curso de Letras, instigaram em mim um olhar indagativo à escola.

Entretanto, foi durante meu último período na graduação que ocorreram duas situações de formação que teceram as inquietações desta pesquisa. A primeira delas, em um curso de formação continuada, observei que os professores apresentavam uma série de narrativas sobre situações do cotidiano escolar em diferentes momentos da aula. No início, essas narrativas me incomodavam por fazer a aula parecer como um encontro de desabafo de professores; contudo, ao longo do tempo, fui percebendo que tais relatos não ocorriam de maneira aleatória e sem significado.

O que eu pude notar é que as cenas narradas surgiam após a apresentação de algum conceito novo, o que sugeri para mim que elas representavam ressignificações feitas pelos professores de suas experiências pedagógicas. Outro ponto importante, o qual compreendi com a observação, é que no momento em que essas histórias surgiam, elas provocavam outras tantas e também reflexões que alinhavam a discussão da temática da aula com as vivências daqueles participantes.

A segunda situação ocorreu enquanto eu cursava a disciplina de “Reflexões sobre a atuação no espaço escolar I – Ensino de Língua Portuguesa/Estágio Supervisionado I”², na qual percebi que o mesmo movimento narrativo ocorria. Assim, professores em formação inicial apresentavam cenas observadas, demonstrando inquietação e desconhecimento sobre a sala de aula. Embora no princípio minha participação no estágio tenha sido muito passiva, na tradicional lógica de sentar no fundo da sala e me desligar do mundo, essas narrativas apresentadas por meus colegas mudaram minha própria atuação e comecei a observar se os problemas por eles narrados também ocorriam no meu contexto.

As aulas de Reflexões se transformaram, então, em espaços para problematizações do ambiente escolar, com muitas inquietações apresentadas que faziam referências aos diferentes ramos do trabalho docente: metodologia, relação professor-aluno, conteúdo a ser lecionado, dentre outros. A questão é que essas questões ocupavam um espaço secundário nas aulas, que giravam em torno de outras questões formativas, geralmente baseadas em alguma literatura.

² Doravante tratarei por “Reflexões sobre o espaço escolar I”

O que pude apreender, então, é que mesmo que a faculdade tenha proporcionado momentos de discussão sobre metodologias, conteúdos e estratégias de ensino, além de já ter eu mesma a experiência de muitos anos investigando salas de aula, a realidade escolar ainda era muito distante e desconhecida para mim e para meus colegas de formação.

Nesse ponto, já tendo compreendido a importância de empreender uma atitude investigativa em relação à escola, tive minha primeira experiência profissional. Nela, procurei estar pautada no olhar e numa escuta sensível, o que me proporcionou facilidades no trabalho e possibilidades de conexão e boa relação com meus estudantes. Essa primeira entrada no ensino básico, especificamente na rede Estadual, demonstrou para mim que, com o olhar crítico, eu conseguia notar pontos importantes em relação à escola e ao meu grupo, o que fez com que minha atuação se realizasse de uma forma satisfatória para mim e para eles.

Tal percurso é um ponto que me levou a esta dissertação. Entendendo que minha trajetória de formação inicial esteve sempre associada à pesquisa sobre a escola e a sala de aula, mas entendendo que tal prática não é a regra, propus como projeto a investigação de como essa perspectiva de formação pautada na exploração pode ocorrer.

Ao iniciar o estágio docência, já cursando o mestrado, portanto, optei por uma turma de “Reflexões sobre o espaço escolar I”. Nesse espaço, tive a oportunidade de observar o que acontece quando professores em formação são incentivados a olhar sensivelmente para o que acontece na sala de aula, incluindo as interações, os comentários dos estudantes os comportamentos dos professores, os conteúdos e às temáticas.

Durante as aulas, destacou-se para mim que os estudantes se inquietaram quando, a partir das observações sensíveis, percebiam o espaço da sala de aula como um lugar desconhecido, mesmo que tivessem passado grande parte de sua vida em uma, da mesma forma como anteriormente havia ocorrido comigo. Dessa forma, minha pesquisa se delineou em torno das cenas trazidas por esses futuros professores sobre momentos que provocaram incômodo a eles.

Todavia, não tratarei apenas das cenas, como também refletirei sobre os comentários feitos pelos estudantes durante o curso e sobre o debate ocorrido após as narrativas. Assim, buscarei sinalizar como a reflexão ocorreu entre os pares, de forma que eles puderam, em determinados momentos, ressignificar compreensões sobre a profissão, a dinâmica de sala de aula, o papel da escola, além de conceitos pré estabelecidos socialmente e julgamentos feitos a priori.

Para além de minha experiência em formação inicial, outro ponto importante para a delimitação das minhas questões de pesquisa está relacionado a perspectiva do perfil docente que surge como o reflexo de uma licenciatura voltada para a reflexividade.

Sabe-se que no Brasil, atualmente, há uma forte disputa entre qual é o papel da escola e qual é a função do professor. Por um lado, um movimento conservador tem como bandeira o discurso de que as formas de pensamento crítico na atuação escolar devam ser inibidas, sob uma alegação consistente de que educadores estejam praticando doutrinação político-ideológica. Para esses grupos, propostas que apresentem outras possibilidades, além das consideradas “tradicionalistas”, são caracterizadas como nocivas, ainda que vislumbrem a diminuição do sofrimento de minorias sociais.

Esse grupo prega uma educação como a transferência de conhecimentos sólidos e prontos de forma neutra, concebida como educação bancária (FREIRE, 1996), o que requer um perfil aplicacionista do professor. Assim, sem muita autonomia, o docente deposita um conhecimento pré-determinado nos estudantes que, sem refletir sobre, o recebem mecanicamente. Nessa concepção, não há espaço para a reflexão sobre o que está sendo ensinado, assim como a relação do que é dito com o mundo social de uma forma mais ampla. Nessa lógica, procura-se retornar a uma escola baseada na estabilidade, na passagem de uma herança e um conhecimento acumulado pelas gerações anteriores, sem considerar questões como democracia e mobilização social (cf. GIROUX, 1997).

Esta pesquisa, entretanto, se localiza no lugar oposto a essa visão. Enquanto pesquisadora e professora, coloco minhas questões voltadas para uma formação escolar que se define por ir além do “treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996 p.16), oposta à lógica neoliberal de formação de mão de obra trabalhadora. Meu intento de pesquisa se sustenta sob uma formação que se direcione para a cidadania, criticidade e, novamente citando Freire (1996), a autonomia, tanto do estudante, quanto do próprio professor. Compreendo ainda, sob a lente de muitos autores (CAVALCANTI, 2013; MOITA LOPES, 2002; MILLER, 2013), que a instituição escolar tem por obrigação levar em conta as vozes que não são ouvidas e frequentemente são deslegitimadas. Mas, para além disso, acredito que é ainda responsabilidade dos professores incentivar e preparar os cidadãos para o pensamento crítico e para a reflexividade.

Ademais, a perspectiva de formação socialmente engajada integra a necessidade de promover a criticidade dos participantes, alunos e professores, para que se posicionem e questionem valores e normas impostas a eles. Nesse ponto, segundo Frei Betto:

Educação é formar pessoas verdadeiramente humanizadas e felizes. Isso significa formar pessoas com muita ética, princípios e projeto de vida. Sem isso, não é possível ser humano e ser feliz. Que educação é essa que forma um mundo de desigualdade? Que educação é essa que forma um mundo em que a competitividade é um valor acima da solidariedade? Que educação é essa que, ela própria, é fator de estímulo à competitividade, na forma de provas, prêmios, humilhação dos que não passaram de ano, dos que não avançaram - e que são a maioria? [...] Ora, que educação é essa que não consegue trabalhar a formação de princípios éticos? (BETTO, 2012, p.40-41)

Assim, esta dissertação se ancora na perspectiva de que não basta dizer ao professor o que ensinar e como ensinar. Por conseguinte, é importante que se pratique o olhar sensível para o contexto em que se está inserido, de forma a compreender quais são as demandas daquele grupo. Além disso, há ainda a importância de se refletir sobre o que é visto e sobre o que é feito em ambiente escolar. É importante que o papel do professor seja o de pesquisador de sua própria área.

Assim, considerando a minha trajetória de experiências e reflexões, as questões levantadas para esta investigação são: a) como ocorrem sessões reflexivas em um curso de formação inicial que tenham como ponto de partida narrativas de cena da sala de aula de Língua Portuguesa? b) Como se instaura a complexificação das situações cotidianas observadas pelos estagiários? c) Quais são os papéis assumidos por formador e licenciando na perspectiva de formação investigativa? d) Quais são os desdobramentos elencáveis na prática docente a partir da realização da formação inicial pautada na investigação?

Considerando as questões de pesquisa que guiarão este trabalho, defino como objetivo geral a que me proponho compreender como a formação inicial reflexiva incentiva que professores tenham um olhar investigativo para a sala de aula e quais são os efeitos que esse olhar provoca em suas práticas.

Para isso, irei descrever e analisar o que acontece em uma sala de aula de formação inicial de professores que incentiva uma postura reflexiva e investigativa dos estudantes em relação ao contexto escolar; observar como as questões problematizadoras são elencadas pelos licenciandos, a partir de cenas de sala de aula; identificar quais são os papéis assumidos pelo formador e pelos estudantes durante a negociação de significados consequentes das

discussões; e finalmente, apresentar quais efeitos as complexificações e reflexões realizadas no estágio geram na prática dos futuros professores.

Na realização deste estudo será apresentada, em princípio, a metodologia utilizada e os procedimentos de análise, seguido de três tópicos teóricos fundamentais para a discussão: a formação de professores em reflexividade, a narrativização das experiências em sala de aula e a concepção do discurso em interação nos processos formativos. Após a discussão teórica, apresentarei os dados de análise e as considerações chegadas.

2 METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

Neste trabalho, me proponho a analisar as reflexões de estudantes em formação inicial a partir de narrativas por eles apresentadas, nas quais problematizam questões relativas ao contexto escolar, sejam elas em relação a conteúdos e metodologias, ou em relação a momentos de interação. Portanto, o objetivo desta dissertação é observar o que acontece numa sala de aula de um curso de formação de professores que provoca a formação reflexiva.

Sob o viés êmico, analiso os recursos discursivos que são mobilizados pelos participantes ao produzirem reflexões sobre a sala de aula da educação básica. Para isso, a perspectiva do estudo realizado se enquadra à metodologia qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2000) e se alinha à análise da narrativa (BASTO; BIAR, 2015).

Como base da geração dos dados analisados, utilizo a transcrição do áudio gravado referentes a doze encontros em sala de aula. A gravação foi transcrita segundo adaptações feitas das orientações Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), conforme Jefferson (1974).

2.1 PESQUISA DE CARÁTER QUALITATIVO INTERPRETATIVISTA

Esta pesquisa se enquadra na perspectiva qualitativa de cunho etnográfico. Dessa forma, não pretendo informar resultados incontestáveis, mas, ao contrário, proponho um entendimento dos acontecimentos observados durante meu estágio docência.

Assim, as análises aqui propostas não se dirigem a compreensões mensuradas quantitativamente, seguindo termos como quantidade e frequência (DENZIN; LINCOLN, 2000). Elas se caracterizam sob a perspectiva das análises qualitativas (CRESWELL, 2003), nas quais a pesquisa se orienta para compreender os significados construídos pelos participantes, incluindo o pesquisador, sobre algum fenômeno no mundo. Assim, a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser:

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações, e os lembretes (DENZIN; LINCOLN, 2000, p.16).

Uma vez que a análise se define como uma série de representações, não esgote as possibilidades de compreensão dos dados e reforço que foi realizado um recorte nos dados, visto que optei por gravar somente as aulas que se dedicam a narrativização da sala de aula, e não o curso completo. Além disso, também selecionei as narrativas analisadas a partir da participação dos estudantes que mais tiveram engajamento nas discussões ao longo da disciplina.

Considero, ainda, as palavras de Riessman (1993) e Garcez (2014) quando afirmam que do próprio processo de transcrição há um olhar interpretativo, uma vez que ela é feita segundo a compreensão do transcritor. No caso desta pesquisa, as interpretações são ainda influenciadas por notas de campo, e-mails, conversas trocadas nos intervalos com os estudantes e até mesmo o meu conhecimento sobre suas histórias de vida e percursos formativos, visto que eu, além de pesquisadora, sou aluna da mesma instituição e pude ter outras experiências com os estudantes que compuseram o grupo.

Assim, tanto as compreensões dos participantes, quanto as minhas enquanto pesquisadora, serão apontadas nas análises. Embora a pesquisa tenha sido construída coletivamente, a partir dos comentários, histórias e compreensões de todos os envolvidos, os áudios transcritos das aulas se constituem como os dados principais de análise. Assim, os elementos vindos das outras fontes não serão utilizados de forma direta, embora certamente promovam alguma influência.

Quanto ao caráter interpretativista, este se dá nas análises pautadas em interpretações que não estão ligadas a números e relações estatísticas, mas nas intersubjetividades das relações humanas. Esse tipo de pesquisa considera o mundo social e os significados criados pelos sujeitos. Dessa maneira, diversas realidades são possíveis, o que possibilita que diferentes interpretações sejam feitas. Portanto, é importante dizer que apenas interpretações podem ser feitas acerca das interações, havendo a impossibilidade em determinar qual é a realidade única (MOITA LOPES, 1994).

Dentro da perspectiva de análise qualitativa, para a realização desta pesquisa, optei pela natureza da etnografia na geração dos dados, ou seja,

uma abordagem naturalística para os procedimentos de pesquisa social através da observação direta de situações concretas. Ela situa a fala que ocorre naturalmente no centro do interesse da pesquisa, considerada como um modo de atividade social que está situada em um contexto completo que inclui a comunidade inteira ou a sociedade bem como a cena imediata da

vida social local em que o discurso ocorreu por si mesmo (ERICKSON, 2004, p.6-7)

Essa modalidade de pesquisa, que tem base na Sociologia e na Antropologia, está interessada no processo e não no produto da construção de significados por participantes em determinados contextos sociais. Os grupos dos quais o trabalho do etnógrafo se adequa são definidos por serem redes sociais, nas quais as relações são formadas pelo costume (ERICKSON, 1984). Assim, famílias, salas de aula, consultas clínicas, redes de amigos são possíveis campos de investigação.

Ainda segundo Erickson (1990), a pesquisa qualitativa etnográfica se ocupa por observar situações reais, naturais, na busca de compreender como se dão as negociações de significados por membros em um determinado contexto social. Assim, descrevem a ecologia dos grupos, buscando apresentar o que ocorre ali. Por essa razão, é necessária uma imersão do pesquisador no contexto investigado para análise minuciosa, a partir de diários de campo e outros instrumentos.

Nas palavras de Erickson (1984, p.10): “a etnografia deve ser considerada um processo de investigação guiado por um ponto de vista, ao invés de um processo de relato guiado por uma técnica padrão ou conjunto de técnica”. Dessa maneira, o pesquisador pode e deve se aventurar pelo uso diversos instrumentos, sem se apegar a uma hipótese de forma determinadora, já que considerando a mutabilidade dos seres humanos, os rumos da pesquisa podem ser alterados. Entretanto, o autor reforça a importância das perguntas de pesquisa, para que o direcionamento não se perca no fluxo de possibilidades que eventualmente surgirão durante o percurso.

Dessa maneira, a investigação aqui realizada se adequa aos princípios da etnografia, uma vez que buscarei compreender de que maneira os professores em formação vão construindo (e reconstruindo) seus entendimentos sobre a sala de aula, a partir de processos de reflexividade.

No Brasil, algumas das pesquisas sobre a etnografia escolar têm se referenciado pelo trabalho de André (1995). Para a autora, as pesquisas de cunho etnográfico devem se basear em sete características principais: a) o uso de técnicas tradicionais à etnografia; b) o pesquisador é o principal instrumento da geração dos dados; c) a ênfase está no processo do que está ocorrendo, não no produto; d) a preocupação com o significado e os entendimentos

próprios dos pesquisados; e) a realização do trabalho de campo; f) a realização do trabalho por meio de descrição e indução; g) o trabalho com formulação de hipóteses e não com testagens.

Quanto a primeira característica, o uso de técnicas tradicionais à etnografia, a autora nos ensina que entrevistas e a análise de documentos são frequentes, mas o trabalho do pesquisador não deve se limitar a eles.

Já na segunda, o pesquisador como principal instrumento de geração de dados, André explica que a flexibilidade humana possibilita a compreensão de quais são os melhores caminhos a serem seguidos durante a pesquisa, seja na escolha de instrumentos, seja no trato com os dados. Dessa maneira, durante a pesquisa, estive presente em todos os momentos de geração de dados e análise de dados, assim como produzi diários de campo, transcrevi as gravações e pude ter contato com todos os participantes, ouvindo o que tinham a dizer para melhor construir o trabalho.

No que se refere a terceira, ênfase no processo, a autora apresenta as perguntas que devem guiar a pesquisa: “O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?” (ANDRE, 1995, p.25). Nesse ponto, minha investigação não está interessada somente nas conclusões chegadas pelos professores em formação após cursarem a disciplina. Ao contrário, meu objeto está nos processos de reflexividade que permitiram que tais conclusões fossem elaboradas ou reelaboradas.

A quarta característica aponta para a preocupação com o significado e os entendimentos próprios dos pesquisados André (1995) propõe que as compreensões dos participantes devem ser apreendidas e representadas na pesquisa. Nesse ponto, Menezes (2005) chama a atenção para o cuidado ético em preservar a identidade dos participantes, que podem sofrer ônus a depender do que é expresso. Além do mais, conforme Garcez (2014), é necessário afirmar somente o que pode ser visto expressamente nos dados, sob o cuidado de não forçar uma interpretação descabida.

A quinta característica reforça a importância da realização do trabalho de campo, visto o necessário envolvimento do pesquisador. Assim, é possível que haja o contato com as pessoas, as situações e os locais, de forma a melhor compreender as singularidades da interação. Entretanto, esse contato deve ser feito de forma que a realidade do acontecimento não seja modificada, considerando ser impossível a completa neutralidade, mas buscando o mais natural.

No caso da presente dissertação, além de pesquisadora, fui participante da disciplina, como parte do estágio docente exigido pelo programa de pós graduação em que me encontro, assumindo o papel de professora da disciplina em parceria com o professor. Dessa maneira, estive envolvida tanto no planejamento da disciplina, quanto nos encontros, atuando de forma ativa e agindo como todos os demais presentes.

A sexta característica, realização do trabalho por meio de descrição e indução, diz respeito ao trabalho descritivo da pesquisa etnográfica, assim, o pesquisador deve trazer para o trabalho o máximo possível de informações para que o leitor possa visualizar as nuances da interação. Nesse caso, procurei iniciar as transcrições dando detalhes sobre o momento que envolve o excerto na disciplina, a disposição dos estudantes e alguns outros detalhes retirados do diário de campo.

Finalmente, a sétima característica orienta para o trabalho com formulação de hipóteses e não com testagens, ou seja, não há rigidez na pesquisa, não há a busca pela comprovação de algum fenômeno estático. De tal forma, meu guia foram as perguntas apresentadas na introdução, que procuram entender o que acontecia ali e não provar determinado argumento previamente elaborado.

Expressas essas breves considerações acerca da pesquisa de cunho etnográfico, seguiremos para um maior detalhamento do contexto de investigação: a turma de “Reflexões sobre o Estágio I”.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA FOCALIZADA

Os dados aqui tratados foram gerados durante a disciplina “Reflexão sobre a atuação no espaço escolar I”, a qual ocorre no 9º período da Licenciatura em Letras. Conforme aponta o fluxograma 1, a seguir, a disciplina ocorre após outras duas cursadas também na Faculdade de Educação. O grupo foi formado por onze alunos de graduação, o professor formador e dois estagiários de pós-graduação. Os encontros ocorreram uma vez por semana em uma sala da Faculdade de Educação, na mesma instituição.

Fluxograma 1- Fluxograma da Licenciatura em Letras



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A ementa geral proposta pelo curso de Letras sugere que “Esta disciplina irá coordenar as ações desenvolvidas no estágio supervisionado no ensino de língua portuguesa, propiciando um espaço de reflexão pedagógica e produção de conhecimentos para a intervenção no ensino fundamental e médio” (UFJF³, 2015, p.1). Assim, a proposta é que a disciplina seja um espaço coordenado com o estágio, em os estudantes devem refletir sobre o que é vivenciado e observado durante o período de atuação na escola, além da produção de propostas de intervenção para o ensino (no formato de um projeto didático). Essa intervenção ocorre geralmente no final do período de observação, quando os estudantes já estão habituados a turma e já puderam refletir sobre aquele contexto de ensino.

O programa orienta ainda que a disciplina deve perpassar por quatro pontos principais, a saber: a) O ensino: abordagens e concepções; b) A sala de aula: organização dos espaços e tempos da sala de aula; c) Elaboração de projetos de ensino; d) Desenvolvimento de projeto de ensino.

Uma vez que há autonomia dos professores ao oferecer a disciplina, a ementa é aberta para que o formador a possa construir segundo as demandas de cada turma, respeitando suas especificidades.

³ Disponível em:

<http://www.ufjf.br/faclet/files/2011/02/Reflex%C3%A3o-sobre-a-atua%C3%A7%C3%A3o-no-esp%C3%A7o-escolar-I-%E2%80%93-Ensino-de-L%C3%ADngua-Portuguesa.pdf>. Acesso em 02/2019

Assim, a proposta de curso oferecida pelo professor no semestre em que acompanhei a turma se construiu segundo três blocos: a) reflexão sobre a identidade profissional, a partir da qual os estudantes produziram memoriais sobre seu percurso formativo; b) discussão sobre a sala de aula, com a desnaturalização do olhar, na qual os estudantes foram convidados a apresentar cenas que lhes provocaram estranhamentos; e por fim, c) produção de projetos didáticos, ou seja, as aulas por eles ministradas no estágio. Cada uma das etapas foi realizada sob a orientação do professor formador e constituíram um portfólio entregue pelos estudantes ao final do período. Dessa forma, a avaliação ocorreu de forma processual, a medida em que o curso foi desenvolvido.

O recorte feito para essa pesquisa se refere ao segundo momento, com a desnaturalização do espaço ‘sala de aula’, e com alguns momentos do terceiro momento, na produção e desenvolvimento do projeto didático produzido pelos estudantes.

Entretanto, em todas as etapas, as atividades da disciplina se realizavam em torno de uma breve cena de sala de aula, chamada de *vinhetas narrativas*⁴, observadas pelos estagiários. As vinhetas narrativas se caracterizam por ser:

[...]um texto que nasce da gerência de registros realizados pelo(a) pesquisador(a) acerca de suas impressões do vivido/observado, seja a partir do trabalho de organização de suas notas escritas do diário de campo ou de falas direcionadas a um gravador, logo após a situação ser observada in loco. (MODL; BIAVATI.,2016, p.6.)

Sob a orientação do professor formador, os estudantes foram convidados a olhar para os processos formativos e para as interações de forma a estranhar o que ocorre em sala de aula. Assim, a partir dessas histórias foram selecionadas questões problematizadoras para a promoção da desnaturalização do olhar. As aulas foram complementadas ainda pela leitura de textos teóricos para que a reflexão feita a partir das questões fosse embasada pela literatura especializada, sempre a partir da demanda dos professores em formação. Assim, em relação à vinheta narrativa, os estudantes da disciplina em questão apresentavam por escrito apenas a cena observada e as reflexões foram realizadas durante as aulas. Contudo, as vinhetas que serão analisadas se referem àquelas realizadas de forma oral pelos participantes.

2.3 GERAÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

⁴ As vinhetas narrativas serão melhor abordadas no capítulo seguinte

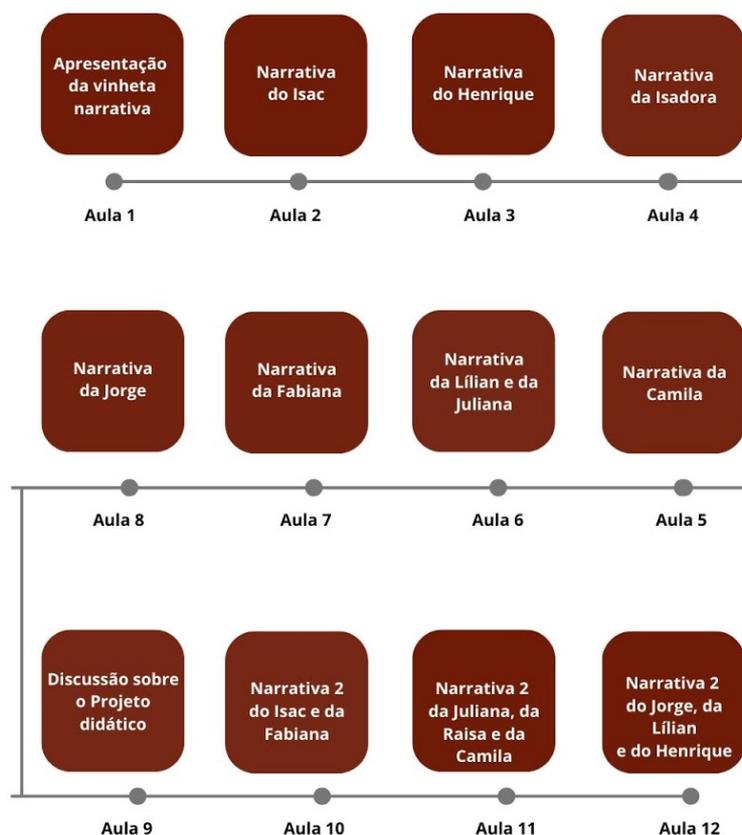
Este estudo é composto por dados gerados no projeto "Letramentos e formação de professores de Línguas: constituição de um corpus de dados narrativos", sob a aprovação pelo Comitê de Ética⁵ da Universidade responsável, havendo a concordância dos participantes, registrada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível nos anexos. Tal documento tem vista à preservação em relação às suas identidades, ao cuidado dos dados e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Além do TCLE, o professor formador e a pesquisadora explicaram aos estudantes em uma das aulas o que aconteceria com os dados e tiraram dúvidas dos estudantes.

Conforme citado, foram gravadas em áudio doze das dezoito aulas ocorridas durante o semestre. Essas aulas ocorreram após as aulas necessárias para apresentação do curso e para as orientações acerca da documentação necessária ao estágio. Também houve uma aula para a elaboração de um memorial, quando os estudantes deveriam produzir uma narrativa contando suas experiências mais marcantes durante a formação em nível básico e também durante a licenciatura.

As aulas registradas foram aquelas que tiveram as narrativas como ponto principal e se organizaram da seguinte forma, conforme fluxograma 2:

⁵ Parecer CEP/ UFJF 3.749.886.

Fluxograma 2- Fluxograma das aulas gravadas

Fluxograma das gravações em áudio

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A primeira delas, conforme demonstrado na ilustração 2, se direcionou para a instrução do que deveria ser realizado pelos estudantes. A seguir, foram aulas em que os estudantes apresentaram suas cenas de sala de aula. A ordem das apresentações foi aleatória. As aulas foram nomeadas na ilustração conforme o participante que apresentou sua vinheta narrativa naquele dia. Após o encontro número 9, no qual foi apresentada a proposta de produção de um projeto didático, os estudantes trouxeram uma segunda narrativa, contando como fora sua experiência na docência. Nesse segundo momento, a ordem de apresentações seguiu a ordem das aulas ministradas pelos estudantes.

O mapeamento dos temas elencados em cada uma das aulas, a partir das cenas observadas se dá da seguinte forma, conforme a quadro 1:

Quadro 1- Mapeamento das discussões

Aula	Descrição
Aula 1	Discussão sobre desnaturalização do olhar e apresentação das vinhetas narrativas
Aula 2 (Isac)	Ensino de escrita, redação, montagem de avaliação
Aula 3 (Henrique)	Perfil docente, relação professor/aluno, aprendizagem significativa, conhecimento sobre o aluno, conhecimento do aluno
Aula 4 (Isadora)	Ensino em instituições particulares; censura ao professor
Aula 5 (Camila)	Relação entre professor e estagiário
Aula 6 (Lílian e Juliana)	Preconceito religioso e ensino no EJA
Aula 7 (Fabiana)	Ensino de leitura e adaptação de conteúdo para a turma
Aula 8 (Jorge)	Ensino para sujeitos em situação de reclusão
Aula 9	Apresentação do projeto didático
Aulas 10, 11 e 12	Narrativas sobre aulas ministradas

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A gravação foi realizada somente em áudio, a partir de dois gravadores especializados e um gravador de celular, os quais ficaram dispostos separadamente, um com a pesquisadora, um com o segundo estagiário da turma e um entre os estudantes, respeitando a disposição natural das carteiras, que nesse contexto é em formato de *U*, conforme o mapa 1, a seguir.

Mapa 1- Mapa da sala



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Vale ressaltar que os gravadores ficaram à mostra e os participantes eram frequentemente lembrados de sua presença, sendo informado quando ligados e desligados.

A gravação em vídeo foi descartada porque, além da dificuldade técnica e falta de aparelhagem disponível, uma das estudantes demonstrou estar pouco à vontade com a possibilidade. Dado às questões de ética e conforto para os participantes, a opção foi por manter somente a gravação em áudio. Entretanto, para completar as informações que se perdem pela falta das imagens, durante o acompanhamento das aulas, foram ainda produzidos diários de campo pela pesquisadora.

Para a transcrição dos dados, foram ouvidas as gravações e seguido como base o modelo elaborado por Jefferson, cujos símbolos estão reunidos no texto de Sack, Schergloff e Jefferson (1974). Entretanto, não segui todas as convenções, pois compreendo que para os fins aqui propostos, uma transcrição simplificada será mais adequada. Dessa forma, utilizei as seguintes, apontadas na Quadro 2:

Quadro 2- Convenções para a transcrição

(continua)

Símbolo	Significado
(.)	pausa observada ou quebra no ritmo da fala, com menos de meio segundo
(3.0)	números entre parênteses indicam a duração da pausa acima de um segundo
.	descida leve sinalizando final de enunciado

Quadro 2- Convenções para a transcrição

(conclusão)

Símbolo	Significado
(.)	pausa observada ou quebra no ritmo da fala, com menos de meio segundo
(3.0)	números entre parênteses indicam a duração da pausa acima de um segundo
.	descida leve sinalizando final de enunciado
?	subida rápida sinalizando uma interrogação
,	subida leve (sinalizando que mais fala virá)
-	parada súbita (palavra truncada)
:	alongamento de vogal (::: alongamento maior)
>palavra <	tempo e ritmo rápidos
<palavra >	tempo e ritmo lentos
<u>ênfase</u>	sublinhado ênfase
MAIÚSCULA	MAIÚSCULAS muita ênfase ou acento forte
=	dois enunciados relacionados por (=) indicam que não há pausa na fala
[palavra]	fala justaposta/duas pessoas falando ao mesmo tempo
(())	comentários do pesquisador
()	transcrição impossível
hh	riso

Fonte: Adaptado pela autora de Jefferson (1974).

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes da disciplina em questão são: o professor formador, dois mestrados em estágio docência e onze estudantes matriculados, mas apenas dez com frequência registrada.

O professor formador é doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua na instituição desde 2015 nos cursos de Letras, Educação e no Programa de Pós-Graduação em Linguística com dedicação exclusiva.

Os dois estudantes de mestrado cumpriram seu estágio docência na turma observada como requisito do programa de Pós-graduação em Linguística aos bolsistas. Ambos são licenciados em Letras pela mesma instituição e pesquisam sobre a formação inicial de

professores de língua. Sendo uma deles, me formei no final do ano anterior a geração dos dados, em 2017, quando cursei a mesma disciplina, embora tenha sido ministrada por outra professora formadora. Dessa forma, observei diferenças entre o meu curso e o que estava sendo proposto, além de iniciar a observação já com algumas expectativas e inquietações, conforme apresentado na introdução. O outro estagiário concluiu a formação dois anos antes e atua como professor da rede pública desde então.

A turma apresentou caráter heterogêneo, tanto em relação às origens de ensino básico quanto aos processos formativos em ensino superior. O grupo se formou por 11 estudantes de variados períodos, ou seja, eles não eram colegas desde o início da faculdade e não estavam no mesmo momento formativo, alguns estudantes já haviam cumprido mais disciplinas que outros. Os nomes foram modificados, visando a preservação dos participantes.

Nessa instituição, os estudantes possuem grande flexibilidade para construir sua formação, assim, havia alunos em situações diversas, dentre as quais cito: uma professora formada em outro curso de licenciatura; uma professora formada em outra língua pela mesma instituição, sendo essas duas experientes no fazer docente; duas alunas trabalhando em instituições de ensino, uma no setor administrativo e uma como professora de inglês para os anos iniciais⁶; dos demais, os estudantes não tinham tido nenhuma experiência direta com o trabalho docente, a exceção da observação em sala de aula em duas disciplinas anteriores, a saber “Saberes Escolares da Língua Portuguesa” e “Políticas Públicas em Educação”, ministradas por outros professores.

Um dado que chama a atenção é o fato de que quando perguntados, a metade da turma não demonstrou interesse em prosseguir com a carreira docente, seja por falta de identificação com o ambiente escolar, seja porque cumpriu o curso objetivando apenas concluir o ensino superior.

Embora a turma seja composta por 11 estudantes, será focalizada a participação de dois alunos, Camila e Henrique. Serão observadas principalmente as suas narrativas e situações de interação, mas também serão consideradas as participações dos demais alunos. O recorte se justifica pelas reflexões da dupla sobre as tensões da sala de aula e as suas expectativas, as quais vão além do conteúdo de língua, envolvendo questões sobre a profissão docente. Além disso, suas trajetórias durante o estágio foram diferentes dos demais pois,

⁶ Os quais o curso de Letras não habilita. Para a administradora, o requisito para o emprego é de Ensino Médio completo; para a professora de inglês, o requisito é conhecimento de língua.

apesar de serem uma dupla, de terem acompanhado as mesmas turmas e de terem planejado a mesma aula, a realização dessa se deu de forma diferente. Portanto, foi feito um acompanhamento dos dois ao longo do curso, a fim de observar como suas reflexões foram feitas, conhecimentos construídos e quais saberes foram ressignificados.

Henrique é um estudante de 24 anos de idade sem experiência na profissão docente. Em um memorial escrito no começo da disciplina, conta como a influência de alguns professores o fez buscar pelo curso de Letras. O estudante narra a relação de amizade que tinha com esses professores, os quais o incentivaram à leitura, levando em consideração o que ele gostava, em aulas divertidas. Henrique teve uma participação muito ativa na disciplina, empolgada, participou dos debates, levou cenas de sala de aula e interagiu durante a narrativização dos colegas. Afirmou ter o desejo de seguir a profissão docente e manteve esse posicionamento até o fim da disciplina.

Camila também é uma estudante de 24 anos de idade sem experiência na profissão docente. Em seu memorial, conta de uma professora de português que foi marcante em suas aulas de literatura e que seu interesse por esse campo sempre foi forte. A aluna conta que sempre foi desencorajada por seus professores a seguir a carreira, considerando todas as dificuldades da profissão. Seu percurso na Faculdade de Letras a fez, a princípio, se distanciar do desejo de atuar como professora do ensino básico, buscando a carreira acadêmica ou a atuação como escritora. Em seu memorial, escrito no começo da disciplina, ela afirma que embora esteja nos últimos períodos, a falta de contato com a escola a faz sentir muita insegurança, o que a faria trocar de área para cursar Turismo. Em conversas com a estudante, já no último período, entretanto, ela afirma que deseja seguir na carreira docente após algumas boas experiências em sala de aula, incluindo o estágio.

Finda a apresentação das questões metodológicas e de geração de dados, iniciarei os apontamentos teóricos que sustentarão esta pesquisa. Início com as reflexões acerca de como me alinho em relação à formação de professores.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS NA LINGUÍSTICA APLICADA

Retomando o posicionamento apresentado na introdução, reforço minha compreensão acerca da educação contemporânea: de que ela envolve questões para além dos conteúdos programáticos de cada disciplina escolar. Nesse sentido, circunda por questões sociais, culturais e econômicas que consideram a diversidade e agregam pontos de vistas diferentes, até mesmo contraditórios. Essa percepção preconiza uma formação democrática, crítica e autônoma.

Neste trabalho, me alinho à formação docente como processo dinâmico que ocorre orientado por diferentes discursos, tais como o acadêmico, o midiático, o político, o institucional e, sobretudo, o social. Assim como a formação, também compreendo que todo fazer científico é dinâmico e considera muitos discursos. Dessa maneira, esse trabalho se insere em um campo teórico-metodológico que possibilita o trânsito de ideias interdisciplinarmente, de forma a assumir que produzimos pesquisas de maneira heterogênea, fragmentada e fluida.

Portanto, me integro à Linguística Aplicada (L.A.) mestiça, ou indisciplinar, a qual tem por objetivo “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14). Esse campo tem buscado trazer reflexões acerca do mundo social, considerando o sujeito como centro de sua agenda e baseando pesquisas que possibilitem a diminuição do sofrimento humano, dando voz a diferentes grupos (MILLER, 2013, p.113).

A L.A., interessada ao mundo social, suscita que a pesquisa esteja cada vez mais localizada em seu tempo sócio-histórico, considerando que não há a busca por verdades completas, ou que o pesquisador não tem acesso a uma parte da realidade. Ela considera que “todo conhecimento é político” (PENNYCOOK, 2001, p.43) e que por isso, o pesquisador é parte da pesquisa assim como o contexto também o é.

Assim, nesse contexto de interdisciplinaridade e mutação, a formação de professores, em Linguística Aplicada, compreende que o profissional precisa transitar por campos que sejam mais abrangentes do que aqueles delimitados por conteúdos programáticos que determinam certos temas para áreas específicas de forma isolada. Se a L.A. se dedica para “[...]o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos[...]”

(SIGNORINI,1998, p.101), ou seja, a forma como a linguagem se relaciona com o mundo social, a formação de professores também segue esse propósito.

Neste capítulo, buscarei apontar o estágio como um importante local para a realização de pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada. Quando pensamos o estágio, entendemos que a narrativização é rica e possibilita reflexões aos estudantes, mas também ao professor formador. Além disso é importante que essas vozes sejam ouvidas para que se possa observar quais são as particularidades dos indivíduos. E, ainda, que a educação do professor não pode ser concentrada apenas no linguístico, sendo “transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atenta e plural em seu foco” (CAVALCANTI, 2013, p.226).

Portanto, abordarei a disputa social entre o perfil e trabalho docente, entre a perspectiva de formação como transferência de herança cultural e a perspectiva de formação como crítica e ferramenta de mudança social. Além disso, também apontarei o que compreendo como formação reflexiva e professor engajado. Em seguida, apresentarei reflexões sobre o estágio como lugar de pesquisa e concluirei o capítulo com o argumento de que as narrativas sobre a sala de aula são um dispositivo de pesquisa adequado a essa perspectiva formativa.

3.1 DISPUTA SOCIAL DO PERFIL E TRABALHO DOCENTE

O perfil docente, assim como todo perfil, é socialmente produzido. As representações promovidas por diversos grupos criam diferentes entendimentos acerca de como devem ser os professores e quais podem ser suas práticas. Cada um desses olhares é construído por diferentes discursos, sejam eles as pesquisas científicas, a mídia, a fala política, os manuais e os documentos oficiais, além dos próprios professores e de seus formadores (TARDIFF, 2014). Dessa maneira, diferentes esferas da sociedade defendem diferentes compreensões acerca do fazer docente.

As disputas acerca do professor de língua, mais especificamente o de Língua Portuguesa, começam com a discussão de qual deve ser o objeto de ensino. Por um lado, há a crença de que o ensino de língua portuguesa deva ser mais estruturalista, como na tradição gramatical; por outro lado, há a defesa de um ensino que se volte cada vez mais para a prática social, levando em conta os gêneros discursivos e questões do cotidiano, em aulas contextualizadas.

Entretanto, no mundo atual é característica a fluidez de pensamentos, de pessoas e de informações. Assim, vivemos grandes mudanças nas diversas esferas que constituem a sociedade. Essas mudanças sociais, políticas, culturais, epistemológicas, históricas e educacionais, chamadas de pós-modernidade⁷, têm promovido outras formas de assimilação dos espaços de ação social e dos papéis a serem desenvolvidos pelos sujeitos.

Com o amplo desenvolvimento tecnológico, o avanço da Web e das possibilidades de ação que ela proporciona, com a revolução nas formas de trabalho e de ação social, muitos ideais modernos, compreensões estabelecidas e formas de viver, seja na esfera pública ou privada, têm sido reconsiderados e reformados.

Essas mudanças, todavia, não ocorrem sempre de forma natural e harmônica. Muitos conflitos são gerados com a decorrência de pensamentos conflitantes, ou seja, entre àqueles que procuram seguir novos tempos, com novas concepções, e aqueles que procuram manter tradições, não aceitando as mudanças e suas consequências.

O movimento conservador que tem ganhado grande espaço, especialmente nos últimos anos nas sociedades ocidentais, demarca como grupos fortemente ligados ao tradicionalismo rejeitam novas formas de construção social, como os entendimentos sobre as diferentes produções de identidade, as formas de constituição familiar, os espaços de ação, o protagonismo de grupos até então excluídos e o espaço para vozes que por muito tempo se mantiveram silenciadas.

A escola, como um palco do que ocorre na vida cotidiana (GOFFMAN, 2007), também é um espaço para disputa entre grupos conservadores e grupos ‘progressistas’. A razão é que a escola é uma importante ferramenta para a construção social. Ali é possível questionar ou preservar construções sociais.

Dessa forma, a definição do perfil docente e a especificação do seu trabalho se tornam espaços de disputa social, a partir de diferentes interesses. Portanto, os professores podem ser vistos, pelo menos, sob duas diferentes lentes. A primeira delas, define-os como uma ameaça e, assim, são vistos com desconfiança pela população, que questiona quais são os ‘reais’ interesses. No Brasil, essa visão se apresenta em projetos que visam a fiscalização do trabalho docente, como o Projeto “Escola sem Partido”, e os incentivos à filmagem e delação de

⁷ Giddens e Sutton definem: “Período histórico, seguinte a modernidade, que é definido com menos clareza, é menos pluralístico e menos socialmente diversificado do que a modernidade que o precede. Costuma-se dizer que a pós-modernidade começou a se desenvolver a partir do início dos anos 1970 (GIDDENS; SUTTON, 2015, p.27)

professores. Outro exemplo dessa visão são as reformas educacionais e os documentos que procuram limitar o trabalho docente à reprodução de conteúdos previamente selecionados e organizados.

Ao refletir sobre a educação, a L. A. tem adotado uma segunda concepção, voltada para uma educação mais engajada, que procura ser mais sensível em relação às pluralidades características de nossa era:

A escola precisa, nesse contexto, preparar os estudantes para atuar nesse mundo mutável, com pouca segurança psicológica, econômica e intelectual, sem limites espaciais e culturais bem demarcados, envolvidos por um enorme fluxo de informações, culturas e linguagens. Dessa forma seria possível tornar os novos cidadãos mais flexíveis para atuar nas diversas demandas que esse mundo em transformação solicita. (LIBERALLI, 2015, p.36)

Ou seja, almeja-se uma educação voltada para todas essas mudanças sociais, preparando os sujeitos que viverão em um mundo onde a estabilidade não ocorre mais como anteriormente. A escola passa a ter como objetivo preparar indivíduos que possam lidar com contextos cada vez mais diversificados e, para isso, não é possível treinamento como é proposto até então. Como treinar o estudante para trabalhar em um profissão que sequer existe ainda? Como preparar para lidar com questões de interação, se os espaços de convívio estão sendo reinventados? De que maneira se educa sujeitos que estejam preocupados com dores alheias? Apenas com a possibilidade do desenvolvimento da criatividade e da criticidade.

Essa compreensão sobre o ensino sugere uma formação socialmente engajada, que o pedagógico seja encarado como político (GIROUX, 1997), com o objetivo de termos uma nova geração que se não se mantenha abstinente em frente à injustiças sociais e políticas. Uma geração que seja mais comprometida e solidária com os diferentes grupos, tanto os que convive, quanto os que não faz parte. Além disso, que seja envolvida com a transformação social, para que haja o fim da exclusão e do sofrimento humano. E também uma geração que também tenha um maior interesse em questões políticas, que se engaje em relação ao ambiente, que se preocupe mais em se conhecer e se libertar.

Em decorrência dessa concepção de escola posicionada para alunos engajados, a ação dos professores também se modifica, de forma a ser mais responsiva à realidade social, o que envolve questões sobre ética, identidades e transformação social (MILLER, 2013). Assim, a necessidade crescente recai na identificação do docente como intelectual transformador.

A educação engajada, crítica e libertadora exige um professor posicionado que atue de forma menos transmissora e mais agenciadora de reflexão. Portanto, é necessário que a escola, no papel do professor, seja cada vez mais circundada com as questões da vida social de uma forma verdadeira, abordando e discutindo os temas como sendo eles próprios centrais e não como pretextos para conteúdos programáticos. Ainda segundo Giroux, “os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento das questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável” (1997, p.161).

Mas como pode ocorrer, então, a formação desse docente? Com o que ela se preocupa? Se buscamos professores reflexivos, de que forma podemos ensinar a reflexividade? Essas são algumas perguntas que guiaram a próxima seção.

3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Anthony Giddens e Philip W. Sutton afirmam que o termo ‘reflexividade’ está voltado para a reflexão ou para a autorreflexão. Ao trazer o trabalho de Cooley (1902) e Mead (1932), os autores apontam que o conceito está voltado para o ‘eu social’, construído na interação. O processo de construção desse eu social torna os seres humanos engajados na vida social ao mesmo tempo que sobre ela refletem. Segundo os autores, no contexto contemporâneo da modernidade tardia, ou pós-modernidade, as tradições estão sendo questionadas a todo momento e os indivíduos precisam reforçar sua reflexividade. Assim, eles a definem como “caracterização da relação entre conhecimento e **sociedade** e/ou pesquisador e sujeito, focando na reflexão contínua dos atores sociais em si mesmos e seu contexto social” (GIDDENS; SUTTON, 2015, p. 63-67, grifo do original).

A formação docente por uma prática reflexiva está, portanto, ligada tanto à reflexão acerca da relação entre escola, mundo social e sociedade, quanto à reflexão do perfil do professor, do seu trabalho e das suas crenças. Além disso, está ligada a estruturas que tenham por objetivo promover sujeitos engajados com questões da vida social, voltados à justiça e a diminuição do sofrimento humano. Por consequência disso, a formação reflexiva é aquela que se propõe a promover profissionais atentos e preocupados tanto com suas práticas cotidianas, como com as relações e consequências que tais práticas apresentaram no futuro e na vida de todos os envolvidos nos processos educativos.

De tal forma, podemos compreender que a formação reflexiva crítica é aquela que possibilita ao sujeito pensar em questões teóricas e técnicas, de forma que estejam a serviço da compreensão sobre o mundo em que atua, sob a possibilidade de ação e transformações em realidades onde haja injustiça. O trabalho deve ser pautado em questões éticas. Entretanto, essa ética não deve ser vista como uma ética mercantil que coloca valores de mercado em primeiro plano. Ela, ao contrário, está preocupada com o sofrimento humano, com a valorização da utopia, que não aceita discriminações de forma alguma e que deve ser central na profissão docente.

O objetivo é formar profissionais que estejam mais atentos a suas decisões, suas metas enquanto professores, de forma que estejam atentos para quais fundamentações guiam suas ações. Da mesma forma, é importante que o profissional seja capaz de analisar sua prática no sentido de confrontar se ela está adequada, se está satisfatória e de quais maneiras ela pode ser aperfeiçoada.

Essa visão de formação leva em conta ainda a importante questão sobre o sofrimento humano. Assim, um educador orientado pela reflexividade é aquele que valoriza e abre espaço para que sejam ouvidas as diversas vozes presentes no processo, incluindo aquelas que frequentemente são silenciadas, a do próprios estudantes.

Nesse ponto, Freire (1996) propõe que o processo formativo só pode ocorrer via reflexividade, visto que as experiências e produções de determinados saberes não podem ser transferidos de educador para educando. Pelo contrário, o processo deve se centralizar na transformação dos estudantes e sujeitos da construção e da reconstrução dos saberes.

Sobre os saberes necessários ao trabalho docente, Tardiff (2002) argumenta que eles não se limitam a conteúdos programáticos e disciplinares, mas, para além desses, envolvem a capacidade de reflexão e de alinhamento entre teorias e práticas cotidianas da escola. Para o autor, os saberes docentes se definem por “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

A formação reflexiva considera ainda alguns pontos importantes, tais como: conhecer a comunidade escolar, observar acontecimentos dentro e fora da sala de aula, criar oportunidades de discussão entre os pares, ler e conversar sobre conhecimentos teóricos já sistematizados e analisar bons trabalhos. Isso demonstra a importância do olhar sensível para o outro, para o contexto de atuação, para a própria teoria e também para o que já realizado e

apresenta bons resultados, deixando a profissão docente cada vez mais integrada a outros sujeitos.

Além disso, uma possibilidade de realização da reflexão crítica pode ser o desenvolvimento de quatro passos durante a formação: a) o primeiro, o descrever, ligado a auto percepção, está voltado para compreender o cotidiano, de forma a desnaturalizar o olhar sobre sua prática, ou de outro, e narrar os eventos acontecidos em determinado contexto; b) segundo, o informar, ocorre quando o acontecimento descrito é iluminado pelas bases teóricas desenvolvidas ao longo do tempo. Para isso, são considerados o conteúdo trabalhado na sala de aula e a metodologia de ensino; c) o terceiro, o confrontar, se relaciona ao processo de questionar as práticas descritas e informadas, no sentido de buscar compreender quais os posicionamentos embasam determinada prática; d) por fim, no reconstruir, há a possibilidade de transformar as práticas, a partir de ações que sejam efetivamente propostas. (LIBERALI, 2015, p.40-60).

O processo de formação crítica nos sinaliza a importância de o professor, seja em formação, seja em atuação, entender a si mesmo como pesquisador de práticas educativas. Com o olhar apurado, o profissional apresenta determinado contexto, examina-o sob a luz teórica, confronta a prática em questões sobre poder e compreende se a prática está concordante aos propósitos adequados e, por fim, encontra a possibilidade de transformação por meio da tomada de decisões acerca de que mudanças são necessárias e de forma elas podem ser implementadas.

A conclusão a que podemos chegar então sobre processo formativo em reflexividade é que ele ocorre na interação entre diferentes sujeitos e a prática escolar, sendo essa o ponto central. Além disso, o registro de experiências precisa ser realizado para fins reflexivos de formação e não para apenas cumprir com um requisito burocrático de entrega de fim de disciplina. Além do mais, formar um professor reflexivo é formar um profissional que esteja engajado com as questões da vida social a que seus alunos estão inseridos, na busca por uma melhor condição de vida para todos.

Tal objetivo só pode ser cumprido se o professor consegue observar criticamente o espaço em que atua e, da mesma forma, possa ouvir o que tem a dizer aqueles que são postos à margem. De tal forma, é importante que o olhar investigativo seja ensinado a esse professor para que sua prática pós faculdade possa se manter numa perspectiva pesquisadora.

Na próxima seção, apresentarei a concepção de que o estágio é uma excelente oportunidade para que esse olhar seja incentivado.

3.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE PESQUISA

O estágio é o momento da formação de professores em que a reflexão tem maior possibilidade de fazer relação entre teoria e prática, como uma ponte entre Universidade e Escola. Nesse momento o licenciando pode articular a realidade profissional e o seu conhecimento teórico, seja aquele já concebido na graduação, seja aquele que ainda será instruído. Nesse sentido, para que essa aproximação possa ocorrer, o eixo principal da disciplina em questão deve ser a pesquisa.

A investigação acerca da sala de aula deve ter como característica principal a prática reflexiva, na qual o professor é visto como pesquisador de seu contexto, buscando melhorias para as situações de aprendizado a partir da realidade observada, associada à literatura especializada e a interlocução com seus pares.

Mas, ainda há o que se investigar nas salas de aula de educação básica, sobretudo nas da rede pública? Não é verdade que todos já sabemos muito sobre esses ambientes depois de no mínimo 13 anos de vivência cotidiana? O que mais a escola pode provocar de inquietações?

As salas de aula podem apresentar muitas similaridades, estejam inseridas em um mesmo contexto sócio-cultural, estejam elas ocupando espaços muito diversos, inclusive entre países muito diferentes. No geral, podemos pressupor que a sala de aula se constituirá, como vem sendo por mais de 140 anos, por ser um ambiente retangular, com cadeiras dispostas em filas, nas quais um estudante se posiciona atrás de outro. As janelas, geralmente, se localizam nas laterais e a porta na frente, próxima ao professor. Este encontra-se na ponta do retângulo, juntamente com um material de apoio, seja um quadro de giz, um quadro branco ou um suporte para datashow.

Quanto às características interacionais, compreendemos que os estudantes só podem se manifestar um de cada vez, e somente sob a autorização do docente, embora frequentemente falem entre si em pequenos grupos. Além disso, os maiores turnos de fala são do professor que ensina um conteúdo pré selecionado, geralmente seguindo um material didático anteriormente preparado por outra pessoa, ao grupo de alunos.

Com efeito, as salas de aula podem apresentar essas características. No geral, os professores em formação chegam aos cursos de estágio com essa percepção e ao realizar suas observações tendem a confirmar esses entendimentos mais do que tendem a problematizá-los. Erickson (2001) expõe que, numa outra perspectiva, as salas de aula são singulares e, assim, as similaridades entre elas são superficiais e não nos dizem muito sobre o que ocorre naquele lugar. Os anos de participação nessa rotina transformam suas particularidades em informações menores, mesmo para formadores e futuros professores. Essa prática fecha as portas para reflexões mais profundas, para o olhar atento às sutilezas que constroem a individualidade de cada grupo, o que só pode ser desvantajoso, sobretudo em um contexto de formação docente.

Embora alguns desses comportamentos sejam relativamente constantes, regidos por regras compartilhadas entre os falantes, nada há nas salas de aula que nos indique a uniformidade delas. Ao contrário, o que há é a constatação de que, como todo evento interacional, cada um dos contextos escolares se dá de formas distintas, visto que são constituídos por sujeitos diferentes, em situações de vida diferentes, que têm relações interpessoais diferentes, ainda que numa mesma escola, ainda que na mesma sala.

O estágio será admitido aqui, portanto, como:

uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes apreender como se são as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir com a transformação. (GISI, MARTIN, ROMANOWSKI 2009, p. 208)

Dessa forma, tendo como objetivo a formação docente que supere a concepção estritamente acadêmica, cuja a profissão é deixada à segundo plano, e a concepção tecnicista, cuja a pesquisa e a autonomia são postas de lado, a formação em pesquisa promove um profissional não mais reprodutor ou estranho à escola.

A importância dessa perspectiva está ligada à necessidade de o professor ser um experimentador da sua realidade. No estágio, essa perspectiva possibilita ao formando considerar mais do que o espaço físico em que um professor realiza sua prática, e assim, problematizar outros elementos que fazem parte dessa prática e, ainda, fazer uma reflexão sobre como esses elementos influenciam na situação interacional.

Além disso, formar um professor que seja pesquisador é relevante para que este tenha condições de se manter em um eterno processo formativo, adequando-se às novas demandas

sociais gerais, às novas demandas de seu contexto profissional, ao considerar a fluidez das sociedades, dos comportamentos e também dos saberes. Assim, ele pode evitar se manter em uma mesma posição profissional, sem se atualizar em relação aos ideais buscados pela Educação.

Na compreensão do estágio como lugar de pesquisa “assume-se a perspectiva da pesquisa como colaborativa e/ou pesquisa-ação, entendendo que sua finalidade é criar uma cultura de análise das práticas tendo em vista suas transformações pelos professores” (GHEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015, p.178). Nesse sentido, é importante que os professores em formação possam fazer a articulação entre o discurso da Academia e a realidade escolar, de maneira a produzir mudanças na sala de aula e de (re)significar o que é aprendido na Universidade.

No estágio há a possibilidade do confronto e negociação acerca do que é a sala de aula do imaginário dos futuros professores, seja a partir de expectativas, seja a partir de memórias, com o que há na realidade, haja visto que estas são diversas. Além disso, é também o momento de produção de sua identidade profissional, uma vez que com a referência do professor em observação, unida às imagens de outros profissionais, que o estagiário começa a se compreender efetivamente como um profissional da educação em atuação.

Com o estágio fica possibilitada a observação do trabalho real, realizado por sujeitos reais, no momento em que há transição entre o mundo acadêmico e o mundo profissional, que no caso da licenciatura, significa uma troca radical entre os papéis assumidos pelo estudante, que passam a ocupar o outro lado como professores.

Para que tal perspectiva ocorra é necessário que a experiência seja o ponto de partida da investigação, considerando que ao fazer pesquisa, primeiro há uma situação problema para que depois a teoria seja acionada e não a busca de um problema a partir de uma teoria⁸. Nesse sentido, o estágio deve em primeiro lugar considerar quais são as questões levantadas pelo estudante para, somente então, apontar caminhos e propostas teóricas.

Isso ocorre uma vez que as ações dos estagiários não acontecem deslocadas do contexto escolar em que eles se encontram como observadores. Assim, as suas inquietações devem estar relacionadas com a sua vivência em sala de aula. Não faz sentido, por exemplo, a discussão acerca de estratégias do uso de tecnologias digitais em sala de aula num contexto

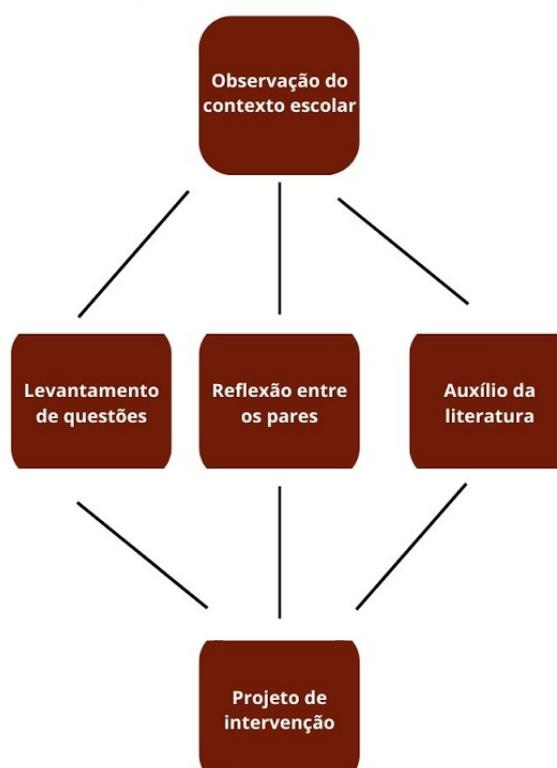
⁸ Ressalto que o levantamento de questões não é neutro, uma vez que é influenciado pelas experiências anteriores, inclusive o contato com teorias já conhecidas previamente.

onde essas tecnologias sequer chegaram. O estágio deve possibilitar aos estudantes a reflexão pelo que se pode efetivamente realizar naquele contexto em que estão presentes, buscando formar professores que se voltem para a realidade em seus planejamentos e deixem a sala de aula “ideal” de lado, para que se torne um agente do processo formativo, produzindo aulas para um grupo específico e não um profissional executor que realiza pequenas adaptações, apesar de toda a dificuldade gerada pela precarização do trabalho docente.

Como processo de pesquisa, a investigação no estágio pressupõe que a partir de uma questão levantada a partir da observação, outros elementos auxiliem no processo de produção de uma proposta de intervenção. Tais elementos devem ser: a reflexão entre os pares e o auxílio pela literatura especializada, conforme o esquema 1, abaixo:

Esquema 1- Esquema do estágio como pesquisa

Pesquisa no estágio



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A reflexão entre os pares é um processo de interlocução que incentiva o trabalho docente coletivo (GHEDIN, OLIVEIRA ALMEIDA, 2015), na qual os diferentes

participantes têm a possibilidade de trocar experiências, e assim aumentar seu repertório de ações, além de compartilhar propostas e produzir caminhos para a melhora do problema levantado. Além disso, é nessa troca que as situações se mostram mais complexas do que a vista de um único sujeito e há, então, o espaço para a ponderação na busca por culpados dos problemas da escola, uma vez que diferentes pontos de vista ampliam a discussão.

O trabalho coletivo ainda na graduação tem ainda como objetivo diminuir a solidão do professor quando formado, incentivando que haja a colaboração entre os profissionais da educação na melhoria das questões da escola (GHEDIN, OLIVEIRA ALMEIDA, 2015).

Em relação à literatura especializada, esta é vista como parte do processo de pesquisa no estágio e não como o ponto central. De tal forma, o professor em formação utiliza das teorias e das propostas de outros pesquisadores a partir de sua lente e de sua situação de trabalho. Assim, as leituras se tornam muito mais significativas, uma vez que encontram-se como um facilitador, uma lente, para compreender determinado contexto e não como um guia a ser seguido. Além disso, o professor em formação aprende que é possível ao longo de sua trajetória profissional recorrer à artigos e publicações acadêmicas, que via de regra são abandonadas pelos estudantes após a formação.

Podemos reafirmar, então, a importância da presença escolar na formação do professor, levando em consideração que problemas reais são primordiais para a formação e que o uso da teoria deve vir como um auxílio na produção de significado acerca da realidade profissional. Segundo Nóvoa:

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento (NÓVOA, 2001, recurso online).

A perspectiva do estágio como espaço de pesquisa tem por objetivos principais, assim, o incentivo a uma formação docente que seja mais autônoma, mais ativa, que se baseie na vivência, na experiência, que engaje o trabalho coletivo, o olhar cuidadoso, a ampliação do repertório de ação e a prática de questionamento sobre a sala de aula nos futuros professores. Tais objetivos estão relacionados não somente ao curso da disciplina, mas na prática docente posterior à formação (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, LIBERALLI, 2015).

Dentre as várias possibilidades de realização do estágio como lugar de pesquisa, nesta dissertação, abordaremos como caminho o uso de narrativas sobre a vida em sala de aula como metodologia. Na seção a seguir, aponto minha compreensão sobre as narrativas e apresento o gênero catalisador selecionado: a vinheta narrativa.

3.4 NARRATIVAS DA VIDA EM SALA DE AULA

As narrativas possibilitam o avanço nos entendimentos sobre as situações de interação e sobre acontecimentos vividos, disponibilizam a possibilidade de reflexão sobre situações passadas, através de um novo olhar, apresentando possibilidades que podem não ter sido consideradas no momento em que a situação aconteceu.

Em relação às narrativas da vida em sala de aula, Nelson (2015) aponta para como o engajamento crítico e criativo do narrar promove desenvolvimento ao professor de língua porque ilumina atos de identidade em relação à linguagem, ao letramento e a aprendizagem. Nesse sentido, essas histórias estão relacionadas às situações que ocorreram em ambientes educacionais, mas vão além destes, abordando diferentes questões da educação formal ou informal, tais como: ensino, aprendizagem, linguagem, identidade e cultura.

Cadilhe e Salgado definem narrativas em sala de aula como:

“memórias dos licenciandos quando estudantes da educação básica, cenas observadas durante práticas e estágios supervisionados, histórias de colegas professores mais experientes, narrativas de diferentes mídias como cinema, literatura, teatro, jornais, etc. que tenham a escola e a sala de aula como cenários, dentre outras possibilidades” (CADILHE; SALGADO 2019, p. 86-87).

O que aponta para a mesma abertura apontada por Nelson acerca da natureza das histórias que circundam a formação de professores. Para os autores, essas ações tornam a formação um campo propício para uma pedagogia da problematização, que desestabiliza a separação entre teoria e prática uma vez que diferentes saberes são mobilizados para a produção de uma intervenção.

As principais vantagens de se tratar das experiências vividas por professores em formação, ainda segundo Nelson (2011), estão relacionadas a democratização do trabalho com o conhecimento, dado que há a valorização da voz de sujeitos historicamente apagados ou desprestigiados; apontar para questões do ensino/aprendizagem que são dificilmente

percebidas empiricamente, como os sentimentos; há ainda o desenvolvimento da criatividade e da imaginação desses professores, a partir de novas interpretações apresentadas pelas complexificações.

Além disso passagens narradas por estagiários possibilitam uma maior aproximação entre a formação acadêmica e o cotidiano escolar. O professor em formação, pensando via narrativas, pode negociar com colegas compreensões sobre as teorias pedagógicas. Nesse sentido, o saber docente não é produzido individualmente, mas sempre numa lógica interacional, resultante de negociações com diversos grupos.

Nesse sentido, o uso de narrativa pode ser um importante recurso para a formação docente, pois por meio dela professores podem ressignificar situações e associar à questões teóricas. Levando em consideração que o ambiente escolar geralmente é comum a todos, seja por memórias recentes, produzidas em estágios e observações escolares, seja por colegas que já são atuantes, ou mesmo por suas lembranças como estudante de ensino básico, o professor em formação tem a chance de produzir uma nova perspectiva sobre acontecimentos passados, sob a reflexão de acontecimentos novos.

Considerando o desenvolvimento dos estudos da narrativa e pensando que a formação docente é feita via interação com pares, por meio de ressignificações do cotidiano escolar presente na vida de todos, podemos considerar que as narrativas são uma produtiva metodologia para compreender esse processo, já que o processo de narrar:

(i) promove diálogo entre múltiplas áreas do saber; (ii) se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos; (iii) reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) nega a possibilidade de se delinear identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para como atores sociais se constroem para fins locais de performance e (v) avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária (BASTOS, BIAR, 2015, p. 102-103).

Assim, as narrativas em contexto de formação promovem a reflexão entre estudantes, professores e pesquisadores e fornecem dados para uma investigação acerca de fenômenos específicos, sendo assim, uma metodologia para um trabalho, como um modo de escrever, de constituir conhecimento profissional, de realizar investigação (NELSON, 2011).

Nesse sentido, compreendendo o estágio como um espaço de pesquisa sobre a vida escolar, as narrativas possibilitam que o estudante possa considerar situações práticas sob a

lente proposta pela literatura, possibilitar a observação das diferentes vozes, questionar as impressões prévias sobre o que acontece naquele lugar, possibilitando que novos entendimentos sejam produzidos, incluindo aqueles identitários.

Para Cadilhe e Sant'Anna, o papel da narrativa como dispositivo de formação docente amplia o entendimento de aprendizagem de uma tarefa estritamente cognitiva e conceitual para uma tarefa de reflexão sobre as práticas. Assim, há a ressignificação das experiências, sentimentos e conhecimentos que são postos sob exame.

Por essa razão, como metodologia de trabalho para os estudantes do curso de formação aqui tratado, foi orientado que produzissem vinhetas narrativas, ou seja, narrativas de cenas de sala de aula de situações observadas por eles que causassem estranhamento, dúvida, incômodo ou curiosidade quando postas sob escrutínio.

As vinhetas são definidas por serem:

- (1) Cenários curtos em forma escrita ou pictórica, destinados a obter respostas a cenários típicos (HILL, 1997, p. 177)⁹;
- (2) Exemplos concretos de pessoas e seus comportamentos nos quais os participantes podem oferecer comentários ou opiniões¹⁰ (HAZEL, 1995, p.2);
- (3) Histórias sobre indivíduos, situações e estruturas que podem fazer referência a pontos importantes no estudo de percepções, crenças e atitudes¹¹ (HUGHES, 1998, p. 381).

No caso da vinheta narrativa para a formação de professores, elas devem ser compreendidas como breves narrativas escritas, que relatam cenas de sala de aula observadas pelos estudantes. Esses textos devem representar em detalhes momentos específicos do encontro interacional seguidos de uma reflexão do pesquisador acerca de: a) por que esse momento é passível de ser narrativizado, ou seja, qual é o ponto narrativo? b) o que foi observado? c) qual é a pergunta de pesquisa que tal trecho incita? e d) qual caminho pode ser seguido em relação a esse problema?

⁹ No original: “*Short scenarios in written or pictorial form, intended to elicit responses to typical scenarios*”

¹⁰ “*Concrete examples of people and their behaviours on which participants can offer comment or opinion*”

¹¹ “*Stories about individuals, situations and structures which can make reference to important points in the study of perceptions, beliefs and attitudes*”

A texto a seguir mostra um exemplo de vinheta narrativa escrita por um dos participantes dessa pesquisa, Henrique.

Escola Estadual XXXX

1/09/2018, sexta-feira, Turma de 7º ano (701)

Henrique

Sábado de aleluia

Fez muito calor naquela sexta-feira. Subir a rua do colégio com bolhas nos pés e sol a pino não me pareceu muito diferente de subir o Calvário em direção à sentença final. Minha cruz era não ter uma garrafa de água na subida e descobrir que o bebedouro do pátio estava com defeito. Minha ressurreição foi a jarra de água na sala dos professores que fiz questão de secar a despeito do olhar curioso da professora de matemática que observava um jovem de barbas enormes pingando suor e saciando a sede semelhante a de um viajante que cruzou o deserto por quarenta dias sem água e recuperava o fôlego naquele momento. Estava três minutos atrasado para o início aula, vivo novamente e com o peito inundado de uma alegria pascal.

O professor W. que costuma dar as aulas de porta fechada resolveu, naquele dia, deixá-la aberta. Ele havia chegado à sala poucos momentos antes de mim e, quando entrei, pude vê-lo pedir aos alunos que abrissem as janelas. Assim como alunos, W. também parecia um pouco abatido com a temperatura. O tempo que levei para me sentar em uma das carteiras, pegar uma caneta e um bloco de anotações, foi o tempo que professor levou para iniciar as atividades.

Como a turma estava muito agitada e a sala parecia um forno, ele tentou sossegar logo os alunos: “Vamos lá, gente? Vocês fizeram as atividades do livro? Nós vamos corrigi-las agora”. O tom da conversa diminuiu um pouco, mas a turma não ligou muito para correção. Perto de mim, uma aluna reclamou para si mesma: “Ah, não vou fazer não. Que se foda, vou repetir”. Ela não tinha feito as atividades em casa.

O professor W. fez a correção das atividades independente da participação da turma e escreveu as respostas na lousa. Em alguns momentos, convidou alguns alunos para dizer o que responderam ou perguntou se a turma tinha alguma dúvida, mas não recebeu muita atenção. Ao longo da correção das atividades, recorrentemente os alunos pediam para sair de sala e beber água.

O clima de total desânimo naquela sala me fez pensar que a páscoa vivenciada pouco antes da aula era apenas uma ilusão. Mas tive certeza disso ao descobrir que um Judas seria malhado naquele dia. Tradicionalmente a malhação é feita antes do domingo da ressurreição e, naquela turma, ocorreu quando o professor W. saiu da sala por alguns minutos.

Alguém se aproximou da porta e chamou o professor. Ele foi solicitado lá embaixo para resolver algum assunto burocrático do colégio e avisou para turma que voltaria em alguns instantes. Antes de sair, me pediu para que ficasse de olho na turma. Assim que ele passou pela porta, um festival de zombaria se iniciou: os alunos começaram a imitar suas falas, o tom de voz, suas tentativas de chamar atenção ou explicar algum conteúdo da aula. Um dos alunos levantou e propôs uma aposta, como se houvesse uma luta de MMA entre o professor W. e algum outro funcionário do colégio.

É normal que o professor seja o alvo das brincadeiras dos alunos, mas notei um certo rancor no tom e nas gozações da turma. Fiquei impactado e sem reação, pois não parecia uma simples e corriqueira zoação. Foi estranho presenciar tanta antipatia sendo colocada pra fora coletivamente. Mas não precisei intervir. Antes de eu me recuperar do impacto e chamar a atenção da turma, o professor da W. voltou e um silêncio mortal se instaurou na sala assim que ele cruzou a porta. Me perguntou se estava tudo bem, mas sem esperar uma resposta. Fiquei calado e muito triste. A aula seguiu, os alunos se entreolharam rindo e, sem desconfiar de nada, o professor não deu importância, provavelmente por acreditar que a turma estava rindo de alguma bobagem sem importância.

A vinheta narrativa apresentada por Henrique traz o relato de uma cena de sala de aula observada pelo estudante em um momento de seu estágio. Conforme ficará melhor explícito na análise dos dados, o estudante relata um problema de relacionamento entre o professor e os seus alunos. O ponto narrativo é apresentado, as brincadeiras do grupo, a questão de estranhamento e a relação de antipatia em relação ao docente. Quanto a proposta de caminhos, esta foi discutida na sala de Reflexões com os demais professores em formação e será abordada na análise dos dados.

Uma vez que as vinhetas são o dispositivo pelo qual o pesquisador registra suas impressões, ela se torna um importante mecanismo de observação do posicionamento desse pesquisador e da sua relação com o seu campo (CREESE TAKHI, BLACKLEDGE, 2017). Assim, as vinhetas narrativas são pessoais, íntimas e demonstram mais indícios sobre seu autor do que necessariamente buscam apresentar a realidade observada. De tal forma, podemos nos aproximar de quais questões se destacam para aquele participante, quais os julgamentos feitos, quais os modelos seguidos e por ele esperados.

No caso de Henrique, a vinheta nos aponta alguns sinais de o que o estudante considera como uma boa aula, um relacionamento entre professor e alunos positivo e negativo e como ele compreende os estados de espírito de uma sala de aula.

Para a realização da vinheta, o pesquisador precisa estar atento ao que acontece no espaço observado, seja os grandes eventos, como a aula, a metodologia, a relação aluno-professor, seja os episódios de menos destaque, tais como o posicionamento dos/a estudantes, o relacionamento entre eles, pequenos conflitos e formas de reagir a problemas. Como os detalhes podem ser importantes para o pesquisador, é necessário que sejam feitos registros sobre os episódios observados, como em diários de campo pessoais, ou coletivos, a depender da situação, ou gravações de áudio com os comentários do pesquisador.

Segundo Mishler, “o passado não está gravado em pedra, mas o significado de eventos e experiências está sendo constantemente reenquadrado dentro dos contextos de nossas vidas atuais e contínuas”¹² (2006, p.30). É importante que isso seja reconhecido para compreendermos a importância em considerar o contexto, quem são as pessoas envolvidas, qual é a relação de poder entre elas, de que lugar social falamos, em que momento histórico acontece, além de quais podem ser os propósitos de cada um no momento de interação, ou seja, por que essa história está sendo contada aqui? Por que agora? Por que dessa forma, dando foco a esse ponto?

Assim, as vinhetas narrativas podem se caracterizar como “escrita reflexiva profissional” (SILVA, 2014 p.28), ou seja, um letramento de reflexão que proporciona ao professor em formação se aproximar do contexto escolar ainda estando em processo formativo na academia.

Dessa maneira, os estudantes foram orientados a observar a sala de aula com um olhar mais sensível, de maneira a buscar entender como se davam as relações construídas naquele espaço, como as pessoas orientavam suas ações e de que maneira os processos de ensino e aprendizagem eram construídos. O olhar sensível se caracteriza por não naturalizar as práticas, por problematizar os acontecimentos e sempre observar o que há para além do superficial, para além do que eles como regra sobre a escola.

Para além da concepção de formação de professores em reflexividade, do estágio como espaço de pesquisa profissional e das narrativas como metodologia para a investigação docente, há ainda de se considerar de que maneira a participação dos estagiários auxilia para na sua trajetória de formação. Tal ponto será tratado no próximo capítulo, assim como essas questões, aliadas aos documentos orientadores, refletem no desenvolvimento da disciplina.

¹² No original: “*The past is not set in stone, but the meaning of events and experiences is constantly being reframed within the contexts of our current and ongoing lives*”

4 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA

No capítulo anterior, argumentei que a formação de professores deve ocorrer a partir de práticas reflexivas, de forma crítica, com autonomia e protagonismo por parte dos futuros professores. Nesse cenário, os espaços para a formação devem ser criados sob a compreensão de que o mundo da cognição e o mundo social se encontram não separadamente, mas ao contrário, fortemente correlacionados, no sentido de que um constrói e modifica o outro. Apresentei também a concepção de estágio como espaço de pesquisa sobre a sala de aula e de que maneira as vinhetas narrativas são um dispositivo para esse trabalho.

Considerando o estágio como espaço de pesquisa, neste capítulo irei discorrer sobre duas diferentes teorias que auxiliam nessa compreensão: as Trajetórias de Socialização (WORTHAM, 2005), seguidas da Teoria de Aprendizagem Situada, de Lave e Wenger (1991), cuja proposta explica de que maneira a aprendizagem ocorre em meio a práticas sociais, a partir de interações realizadas entre ‘novatos’ e pessoas mais experientes.

Finalizarei o capítulo indicando como os documentos oficiais orientam a formação de professores e de que maneira todas essas reflexões influenciaram na construção da disciplina de estágio aqui analisada.

4.1 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NA INSERÇÃO PROFISSIONAL

Aprender como agir em determinado lugar, o que dizer, o que vestir, como se portar e quais ações devem ser desenvolvidas não é sempre algo familiar aos seres humanos. Frequentemente, encontramos-nos em situações nas quais não temos experiências e precisamos aprender qual a melhor forma de nos apresentar. A forma como definimos o que é ser um estudante, por exemplo, depende das experiências que tivemos no ambiente escolar, o que nos foi ensinado formalmente e também o que aprendemos a partir da observação e da experiência. Embora as situações sempre necessitem de alguma adequação, ao longo do tempo criamos um repertório de como ser e agir em diferentes situações. Esse aprendizado pode ocorrer de uma única vez, como um estudante que se adequa em uma aula à metodologia de um novo professor, ou pode ocorrer durante várias situações, como na formação profissional que depende de uma série de momentos e reflexões para ocorrer.

Ao estudar a trajetória de socialização acadêmica de um indivíduo, Wortham (2005) observa que é a partir de uma série de eventos interligados que a formação social do participante pode ser produzida. Ou seja, é ao longo de uma trajetória de momentos que o indivíduo vai estabelecendo como será o seu agir, como pretende ser visto, assim como os outros participantes vão produzindo visões uns sobre os outros. Essa série de momentos que leva a formação da identidade social dos participantes é chamada de *trajetória de socialização*. O autor argumenta, então, que a falta de contextualização acerca dessa cadeia de eventos pode afetar a compreensão sobre o que ocorre em um evento específico, se visto isoladamente. Assim, observar um único momento, sem considerar os anteriores e os posteriores, pode trazer problemas para a visualização global dos processos realizados pelo sujeito.

Numa socialização acadêmica, por exemplo, os indivíduos apresentarão uma identificação social (estudante, pesquisador, professor), e realizarão sua socialização por meio de uma série de eventos discursivos (sequência de aulas, palestras, reuniões), a medida em que sinalizam identidades que vão sendo reafirmadas na cadeia de eventos.

As trajetórias do professor ao ser socializado em sua profissão envolvem a primeira vez que dá aula, mas também envolvem os diferentes momentos formativos que passou anteriormente a essa aula. Uma forma de socialização desse docente está na sua participação indireta na escola, enquanto ainda observador e aprendiz. No caso desta pesquisa, proponho que observemos uma parte dessa trajetória: o estágio supervisionado.

4.2 APRENDIZAGEM NA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA LEGÍTIMA

No livro intitulado *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* (1991), os autores Lave e Wenger argumentam que a aprendizagem ocorre quando as experiências, as habilidades e os demais conhecimentos são mobilizados em práticas desempenhadas por um aprendiz, até que ele seja reconhecido dentro do grupo por participantes mais experientes por ter uma participação plena.

Conforme discutido no capítulo anterior, o processo de aprendizagem, quando situado, não pode ser compreendido de forma a separar o que é cognitivo e teórico do que é prático e do mundo social. Ao contrário, para Lave “as teorias da atividade situada não separam ação, pensamento, sentimento e valor e suas formas coletivas, histórico-culturais de atividade

interessada, conflituosa e significativa.” (LAVE 1993. p. 7). Assim, o processo formativo se constitui quando incorpora mente, corpo, atividades, artefatos e interação com outras pessoas, sempre em situações culturalmente organizadas. No caso da formação de professores, pode ocorrer no estágio supervisionado, uma vez que nele as ações estão inteiramente relacionadas ao contexto e à análise crítica das situações observadas.

Dessa maneira, entendemos que o processo se dá quando pessoas inexperientes em determinada atividade se encaminham para participar amplamente de práticas socioculturais de uma determinada comunidade, o que inclui conhecer comportamentos, crenças e saberes específicos do grupo. Todavia, o caminho percorrido pelo aprendiz não deve ser entendido com um processo passivo de recepção. Ao contrário, as trajetórias de cada um se dão de forma diferente das demais, a depender da forma como serão construídos e negociados os conhecimentos sobre determinada comunidade e prática. Assim, a compreensão aqui destacada é de que o participante constrói sua própria trajetória de aprendizado a partir da forma como coparticipa da ação em construção.

Assim posto, a aprendizagem ocorre quando um iniciante relaciona agentes, cognição, mundo social, atividade e significação em um determinado grupo de pessoas que sejam mais experientes, grupo esse chamado *comunidade de prática*. Nas palavras dos autores, podemos compreendê-la como: “um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” (LAVE; WENGER, 1991. p. 98). Ou seja, além das relações ocorridas dentro da própria comunidade, ainda são levadas em conta as relações entre outras comunidades, outras práticas e outros conhecimentos.

Essa forma de participação, na qual o sujeito ainda não é reconhecido plenamente como um membro do grupo, embora ali atue de alguma maneira enquanto aprendiz, é chamada pelos autores de *participação periférica legítima* (PPL). Os autores argumentam que não há um conceito fechado definitivo para PPL, mas um conceito aberto que envolve mundo social, conhecimento, práticas e sujeitos. Para eles, uma maneira de explicar essa ideia é pensar que a aprendizagem é parte da ação social em que ela acontece.

Assim, a participação periférica legítima possibilita ao iniciante que tenha contato com a prática autêntica de pessoas experientes em determinada atividade, o que possibilita que ele desenvolva o arcabouço necessário para essa realização, incluindo metodologias e conhecimentos, mas para além deles, considerando as performances daquela comunidade nos

processos do desenrolar das ações, por exemplo. Nesse contato, a teoria e a prática se tornam importantes enquanto faces de uma mesma moeda: o aprendizado.

Willian Hanks, na apresentação do livro de Lave e Wenger, afirma ainda que “um programa de treinamento que consiste em um ambiente institucional separado do real tende a dividir a capacidade do aprendiz de influenciar a situação de aprendizado da capacidade de executar a habilidade” (1991, p.21). É o frequente debate entre a separação de teoria e prática, na qual frequentemente se discute o lugar do aprendizado. O autor afirma ainda que aprender a estrutura, ou a arquitetura da ação em determinada situação não possibilitaria ao aprendiz agir de forma inovadora, no improvisado, o que é necessário para a resolução de problemas. No ambiente escolar, por exemplo, a habilidade de antecipação do professor e a habilidade de inovação das ações são essenciais ao cotidiano, visto que o trabalho docente se realiza em interação com outros seres humanos, dificilmente podendo ser prevista em sua totalidade.

O que os autores argumentam, então, é que o engajamento do aprendiz em observar criticamente, atentamente e reflexivamente as performances de participação de pessoas mais experientes em atuação, no nosso caso de sala de aula, é o que possibilita a eles negociar as formas como significam essas estruturas.

Dessa maneira, podemos compreender que aprender, ensinar e significar não estão necessariamente relacionados aos esquemas de participação e, assim, não podem ser de forma generalizadora únicas para todos os participantes, ao mesmo tempo em que, por ocorrer em interação, não está na mente individual dos participantes. Ao contrário, o processo de aprendizado na forma como aqui apontamos está relacionada a participação e interação entre os pares, assim, o processo de aprendizagem está dividido entre todos aqueles que constroem determinada atividade.

De tal forma, apenas a percepção dos esquemas de conhecimento¹³ de como funciona uma aula, por exemplo, mesmo que completamente delimitada, juntamente com metodologias e ferramentas, mesmo que fossem únicas, não poderiam formar um bom professor de língua. Embora, devamos concordar, que por mais que não possamos nos agarrar em tais esquemas de conhecimento, ainda é necessário reconhecer que eles são parte do aprendizado. Em outras palavras, não se aprende decorando esquemas, mas só se aprende porque eles existem.

¹³ Optei por traduzir structure (LAVE, WENGER, 1991) como esquemas de conhecimento, a fim de diminuir a rigidez que o termo “estrutura” poderia sugerir.

O processo de aprendizagem está relacionado ao processo de negociação e mobilização de todo esse arcabouço, ou os conhecimentos necessários aos experientes para realizar determinadas atividades. Portanto, quando negociadas, o aprendiz passa de uma participação mais periférica para uma participação central reconhecida por outros participantes. Contudo, o reconhecimento de um membro como parte da comunidade de prática vai além dessa aceção. É necessário que sejam mobilizadas novas performances pelo aprendiz, da mesma maneira como é necessário o reconhecimento dessa produção identitária por parte de outros integrantes do grupo. Tal processo define que a aprendizagem é um processo cíclico, uma vez que um participante novato se tornará um participante experiente por meio do contato com outros participantes experientes que por sua vez já foram novatos e assim sucessivamente.

Embora a teoria proposta por Lave e Wenger considere contextos informais de aprendizado, a proposta não é excludente às formas mais tradicionais. No caso do estágio supervisionado na Licenciatura em Letras, podemos considerar que esse contexto de aprendizado se forma em duas comunidades de práticas que se interpõe. Por um lado, ocorre nas aulas observadas quando o estudante tem a possibilidade de se integrar à atividade docente, partindo de um ponto mais periférico de observação até o momento de uma participação integral. Por outro, na sala de aula de Reflexão sobre o estágio I, onde o estudante se une a um grupo, com interesse compartilhado, no qual há o espaço para a reflexão acerca do que é observado por ele e pelos colegas, ampliando, assim, seu arcabouço de experiências e acontecimentos escolares. Em ambas as situações, os estudantes apresentam trajetórias individuais dos seus processos de aprendizagem, isso é, cada formação ocorre de uma maneira única.

É dessa maneira que compreendemos o estágio como um importante passo no processo formativo docente. Na formação inicial dos cursos de licenciatura, o contato entre o estudante e sua comunidade de prática ocorre de forma institucionalizada. Como visto, é no estágio que o licenciando necessariamente vai para o ambiente escolar e pode ter, então, contato com o cotidiano das salas de aula. Essa situação promoveu, tradicionalmente nos cursos de formação, uma série de expectativas em torno do estágio, conhecido como ‘o momento de virar professor’, momento em que a prática e a teoria finalmente deveriam se unir, embora não ocorra dessa forma.

Tomarei essa compreensão do lugar do estágio na formação para argumentar que não há necessariamente uma ruptura nem entre os conhecimentos e as tarefas do professor com a reflexão do que ocorre em sala de aula, nem entre a teoria e a prática, conforme sugere a teoria de aprendizado situado. Assim, ao buscar na teoria lentes para melhor entender as questões advindas do contato com a escola, o estágio possibilita que o processo de aprendizagem não se volte apenas para a estrutura da ação, nem somente para a realização de atividades, mas para a reflexão baseada das atividades praticadas e observadas. Assim, o estudante pode construir e negociar seus modelos metapragmáticos¹⁴ do que é ser professor, com base no que já traz como compreensão dessa identidade e no que observa na escola. Além disso, também ocorre a construção e negociação do fazer docente, enquanto alunos refletem sobre práticas, metodologias, currículos e outras questões associadas ao trabalho.

Para essa pesquisa, a perspectiva de uma formação de professores de língua que procure ser reflexiva e que ocorra em um ambiente situado em participação periférica nos mostrou possibilidades de aprendizagem que vão além de metodologias docentes. Conforme demonstrarei nos dados abaixo, há a produção e a negociação de um modelo metapragmático de identidade (WORTHAM, 2006) docente, a partir de um modelo de como não ser. Há ainda, e de forma mais central, o modelo metapragmático do fazer docente, ainda no mesmo exemplo. Quanto ao último, há uma construção de processo ensino-aprendizagem que valoriza o que é interessante ao estudante, de forma a ser significativo para ele. Por fim, parece possibilitar ao professor em formação, uma reflexão mais objetiva nos processos interacionais da sala de aula.

Portanto, argumento a seguir que a sala de aula, na universidade, na qual o professor em formação discute cenas observadas, possibilita a articulação da vida profissional no estágio, em PPL, em apoio com o lado acadêmico da profissão, por meio de textos e materiais que auxiliam na reflexão e em uma possível resolução de problemas.

Por fim, podemos compreender que a participação periférica legítima não deve ser entendida como uma metodologia de trabalho para a formação docente. Esse entendimento se refere a teoria sobre como a aprendizagem ocorre. Nesse sentido, embora a formação deva

¹⁴ Os modelos metapragmáticos se referem a uma determinada performance esperada, ligada a uma determinada identidade, e a expectativa de ações em uma interação socialmente padronizada. Ou seja, são modelos que nos indicam como um possível tipo de pessoa agir em uma determinada, situação de interação (WORTHAM, 2006). O conceito será melhor tratado no capítulo a seguir .

considerar essa forma de participação, há ainda a necessidade de uma metodologia para a realização do trabalho.

4.3 REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO I

Nesta seção irei apontar de que maneira as reflexões desenvolvidas até aqui se materializam nos objetivos e propostas da disciplina posta sob escrutínio, sobretudo em relação a sua construção metodológica e as ações desenvolvidas com os estudantes.

Entretanto, além de apresentar as relações com as questões teóricas, apontarei também alguns documentos orientadores da formação de professores, os quais têm marcas diretas na disciplina. Dentre essas orientações estão a *Lei de Diretrizes e Bases*, de 1996, as *Diretrizes do Cursos de Letras*, de 2011 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura*, de 2015. Para nos guiar na análise, buscarei compreender qual é o lugar da formação de professores nas orientações e qual é o lugar para reflexões práticas do fazer docente.

A *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) foi proposta inicialmente em 1961, renovada em 1971 e novamente em 1996, pelo Ministério da Educação (MEC). É um documento oficial, previsto pela Constituição de 1934, e reiterada em 1988, em que é estabelecida a organização de toda a educação brasileira, da básica à pós-graduação. A versão atual foi promulgada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato.

Para a LDB, o objetivo da formação de professores deve ser “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96, art. 61.). Assim, podemos compreender que o objetivo da formação de professores é criar condições para o cumprimento dos objetivos da educação básica.

O documento define, em acréscimo de 2009, que para atender as especificidades e objetivos da profissão, serão fundamentos da formação docente: i) a fundamentação científica e social das competências do trabalho; ii) a associação de teoria e prática em estágios supervisionados e iii) o aproveitamento de experiências formativas anteriores.

Assim, o princípio fundamental da disciplina de Reflexões sobre o Estágio I está baseado na relação entre as questões observadas na escola e as considerações feitas sobre elas na disciplina. Assim há como proposta fundamentar teoricamente a questão observada,

fazendo essa associação entre teoria e prática. Além disso, uma vez que são convidados a desnaturalizar o olhar sobre a sala de aula, as experiências formativas anteriores também são colocadas como ponto central da disciplina.

No documento ficam definidas ainda algumas das competências a serem desenvolvidas por professores da educação básica, no artigo 5º, parágrafo 1º:

- I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- II - compreensão do papel social da escola;
- III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996, recurso online)

Como apontado anteriormente, a disciplina em questão é compreendida sob o viés da formação de professores que tem como agenda a mudança social. Assim, os itens I e II estão relacionados à essa concepção básica. Os estudantes foram direcionados a compreender o espaço escolar como um lugar político, onde as questões acerca da vida social são fundamentais para o trabalho. O que também se relaciona com a proposta de formação de professores reflexiva, apresentada anteriormente, em que o docente é compreendido como um sujeito posicionado em relação às demandas sociais do grupo em que se encontra, visando sempre a diminuição das desigualdades e do sofrimento humano.

Em relação aos itens III e IV, as questões relacionadas a esses pontos são diretamente trabalhadas em outras disciplinas ofertadas às licenciaturas pelas Faculdade de Educação: *Metodologia do ensino de Língua Portuguesa, Saberes Escolares de Língua Portuguesa e Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar*. No entanto, em Reflexões sobre o estágio I, essas questões podem retornar a partir de questões observadas pelos estudantes, a partir da observação, conforme será observado nos dados.

Já os V e VI se relacionam mais diretamente ao objetivo da disciplina de promover um espaço de pesquisa sobre a sala de aula por parte dos estudantes. Assim, o estágio como lugar de investigação, é capaz de promover no professor tanto a possibilidade aperfeiçoamento da

prática, a partir do exame de seu contexto de atuação, quanto o desenvolvimento profissional, já que também incentiva que o professor esteja sempre voltado para a leitura e a reflexão.

O último documento a ser considerado para esse trabalho são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura*, divulgadas em 2015, também pelo MEC.

O texto nos apresenta os onze princípios da formação de professores para a educação básica. Dentre esses princípios, há a reafirmação do dever do Estado em promover uma educação gratuita e de qualidade para jovens e crianças; a manutenção do objetivo da educação em “consolidar uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (2015, p.4); a articulação entre prática e teoria; a compreensão de professores como agentes formativos de cultura; dentre outras.

Quanto aos caminhos a serem realizados, destacam-se os seguintes pontos para a condução dos estudantes:

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

[...]

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; (BRASIL, 2015, p. 6)

No primeiro ponto, há a valorização dos conhecimentos ligados à vivência, levando em conta a realidade social e cultural que apontam para reflexões sobre a prática e o cotidiano escolar. No segundo ponto, há a condição para a criticidade, a resolução de problemas, a interdisciplinaridade e a inovação, que são muito valorizadas ao fazer docente (LAVE E WENGER, 1991; TARDIFF, 2014).

O último ponto a ser tratado sobre esse documento se refere a oportunidades que os licenciandos devem ter durante sua formação inicial. O documento orienta que os licenciandos possam refletir sobre o contexto educacional; desenvolver ações que valorizem o trabalho coletivo; planejar e executar atividades em espaços formativos; conhecer documentos específicos da educação básica e de escolas; realizar leituras e discussões de referenciais teóricos e de sistematizar e registrar suas atividades em portfólio.

Nesse documento, podemos perceber que há uma grande preocupação para que haja espaços para que os licenciandos conheçam o contexto escolar e para que sejam proporcionados momentos de reflexão sobre a prática docente, seja em disciplinas pedagógicas específicas, seja em experiências de ida a ambientes educativos.

5 DISCURSOS EM INTERAÇÃO NAS PRÁTICAS FORMATIVAS

No capítulo anterior, considerei que os processos de formação, quaisquer que sejam, são frutos de processos interacionais, os quais necessariamente são produzidos pelo discurso, tanto o social quanto o local. Considerei também que essa formação se encontra localizada em um determinado momento sócio histórico e é por ele construída, no sentido de que acontecimentos externos aos momentos próprios de produção dos saberes acarretam consequências na interação e no aprendizado.

Muito já foi pesquisado sobre o contexto escolar. Entretanto, como ditam as pesquisas qualitativas interpretativista de cunho etnográfico, cada contexto tem suas particularidades e cada interação ocorre de maneira singular. Além disso, os percursos formativos seguidos pelos estudantes também se diferem, mesmo quando ocorrem em um mesmo espaço.

A cena de sala na aula é geralmente construída por um espaço, geralmente fechado, que dispõe de um quadro para escrita em uma extremidade, junto com uma mesa maior e uma cadeira mais confortável que as demais e de frente para esse espaço, uma série de cadeiras (ou carteiras), enfileiradas, nas quais uma pessoa se sente de costas para outra. A estrutura de participação ocorre com uma pessoa de maior poder que se localiza sozinha em uma extremidade e que domina a interação, alocando os turnos de fala e indicando quais ações devem ser realizadas, enquanto um grupo maior de pessoas geralmente ouve e cumpre as ações indicadas.

Entretanto, esse não é o único modelo possível para a construção de um ambiente de aprendizado. E não há nada nesse esquema que faça denominar o que é um espaço de formação. Portanto, as construções sociais do que é uma sala de aula não são estáticas e as estruturas de participação na interação também não são essencialmente predeterminadas. O que ocorre, por outro lado, é que essas diferentes formas de compreender os espaços de aprendizado promoverão consequências tanto na construção dessa interação, quanto na construção de significados pelos participantes e, ainda, nas próprias trajetórias de formação.

Assim, como toda atividade de fala, a sala de aula é também um espaço para a negociação de significados e de construção de conhecimento. Nesse contexto, a dinamicidade da interação, que depende tanto da participação do professor, quanto a dos alunos, promove um espaço propício para transformações de entendimentos e para a reflexividade sobre questões do mundo social e profissional.

Neste capítulo, demonstrarei de que forma compreendo as relações entre discurso, interação e vida social conforme nos sinaliza os estudos da linguagem pelo viés da Antropologia Linguística (DURANTI, 2012, HYMES, 2010), com seus trabalhos acerca dos processos de *indexicalidade* e de *entextualização*. Ainda serão apresentadas algumas das premissas bases da Sociolinguística Interacional e seu aporte teórico metodológico, considerando o conceito de *footing* (GOFFMAN, 2002).

Uma vez que utilizarei dois campos de estudos linguísticos distintos, é importante considerar em princípio, como já dito, que o fazer científico em Linguística Aplicada é um fazer fundamentalmente interdisciplinar. Diversos campos são alinhados para uma análise mais ampla dos objetos de pesquisa; assim, há uma negociação de conceitos e de metodologias. Tais dissonâncias, entretanto, não são consideradas como um problema a ser resolvido, mas, ao contrário, são estimadas por ampliarem as possibilidades de estudo, principalmente ao considerarmos a vasta gama de objetos passíveis de pesquisa em Linguística, tais como o discurso político, literário ou cotidiano.

Para Blommaert, entretanto, uma pesquisa eclética como usos de diferentes perspectivas deve ser feita com cuidado e de forma crítica. Embora seja possível a associação de conceitos advindos de diferentes campos, é importante que os princípios teóricos básicos sejam respeitados para que haja coerência no uso (2005).

Os pontos fundamentais de partida para uma pesquisa eclética, propostos pelo autor, também serão a base para essa pesquisa, que une a Antropologia Linguística e a Sociolinguística Interacional¹⁵, sendo eles a) o foco no uso da linguagem e seu significado para os usuários; b) a importância em considerar o contexto, visto que a linguagem ocorre de forma distinta a depender do ambiente e c) a unidade de análise definida não como uma “linguagem” abstrata, mas como forma atual e contextualizada de como a linguagem ocorre nas sociedades (BLOMMAERT, 2005)

Dessa maneira, Blommaert indica a importância de considerarmos o falante e o contexto de produção do Discurso a ser analisado. Assim, ao propor uma análise que prioriza como os falantes significam a linguagem em uso, considerando que ela não é um objeto abstrato, tanto a Sociolinguística Interacional, quanto a Antropologia Linguística, voltam-se

¹⁵ No texto original Blommaert apresenta cinco pontos como fundamentais para uma pesquisa que utiliza preceitos da Antropologia Linguística americana e Sociolinguística *mainstream*.

para um trabalho de campo, em que o momento de produção e cada instante interacional são relevantes.

Além dos três fundamentos apresentados por Blommaert, também podemos considerar que uma outra preocupação que aproxima a Antropologia Linguística e a Sociolinguística Interacional está voltada para a correlação entre língua, cultura e sociedade. Para ambos os campos, a tríade é indivisível, ou seja, um interfere, afeta e modifica o outro.

É válido salientar, elas também se alinham quanto a preocupação de suas pesquisas que estão relacionadas à produção de linguagem e seus efeitos nos usos. Assim, entendo que as propostas de estudos integradas a esses campos se voltam para compreender os Discursos, entendendo-o como: “(1) algo para além da sentença, (2) linguagem em uso e (3) uma gama mais ampla de práticas sociais que inclui não somente a linguagem verbal¹⁶”(SCHIFFRIN, TANNEN, HAMILTON, 2015, p.31).

Ainda sobre a definição de discurso, trago a dupla compreensão de Paul Gee (2000, p.26-28). Para o autor há distinção entre o discurso (com *d* minúsculo), local e realizado nas práticas sociais, negociado na interação; e o Discurso (com *D* maiúsculo) que se refere a construções sociais mais amplas compartilhadas entre os sujeitos de determinada sociedade¹⁷. De tal forma podemos considerar que discurso é o que tratamos individualmente nas relações interpessoais, enquanto Discurso se refere às acepções compartilhadas por um mesmo grupo.

A seguir tratarei das ferramentas teórico-metodológicas que serão utilizadas para a construção da análise dos dados. A apresentação das ferramentas de análise quando emparelhada a um exemplo prático se alinha a compreensão de que:

a teoria e os dados são inseparáveis e mutuamente enriquecedores: insights teóricos são necessários para mover a análise do discurso para além dos insights específicos da instância, ao mesmo tempo em que a análise deve ser fundamentada em instâncias reais da linguagem para fornecer restrições realistas e bases empíricas para a construção de teorias.¹⁸ (SCHIFFRIN; TANNEN; HAMILTON, 2015, p.32)

¹⁶Originalmente: *(1) anything beyond the sentence, (2) language use, and (3) a broader range of social practice that includes non-linguistic and non-specific instances of language.*

¹⁷ Tal convenção será seguida a partir deste momento.

¹⁸Original: *“theory and data are inseparable and mutually enriching: theoretical insights are needed to move the analysis of discourse beyond instance-specific insights, at the same time that analysis must be grounded in actual instances of language in order to provide both realistic constraints and empirical bases for theory-building.”*

Assim, utilizarei um excerto de interação da sala de aula observada a título de exemplo de como tais ferramentas são produtivas na compreensão sobre o que acontece na interação num contexto de formação inicial de professores. Tal excerto será analisado com mais detalhamento durante o próximo capítulo. Neste, tenho com objetivo apenas apontar as ferramentas teórico-metodológicas como exemplo.

EXCERTO 1: Nitidamente de saco cheio

- 16 **Lílian** quantos anos ele tem? porque assim (.) do jeito que você
 17 fala parece um professor velho que tá de saco cheio de dar
 18 aula. [entendeu?]
 19 por isso que eu perguntei]
- 20 **Henrique** [uhum]
- 22 **Ali** [ou que] tá pra aposentar(.), não aguenta mais e tá
 23 [cheio] de problemas de saúde.
 24
- 25 **Henrique** nã:o, mas: em off ele me [contou que enquanto ele] tava na
 26 graduação ele fez concurso público e ele passou pra agente
 27 penitenciário <só que ele ficou preocupado ai terminou a
 28 faculdade e dane-se e resolveu ser professor.> (.) mas
 29 nitidamente ele tá de saco cheio. ni-ti-damente ele não
 30 [quer estar lá], (.) [sabe?]
- 31 **José** [uhum]
- 32 **Ali** [é difí]cil mesmo
- 33 (0.3)
- 34 **José** bom, isso é muito complicado. mas, en[fim, a gente tem que
 35 pensar ah]
- 36 **Henrique** [mas o que eu tava
 37 comentando], só pra finalizar o que eu tava comentando
 38 antes da aula com o professor, é sobre essa frustração (.)
 39 porque nas primeiras semanas, tava tudo certo. chegava nos
 40 intervalos ele tava super empolga:do e tudo mais (.) E ele
 41 tem uma preocupação muito grande com a gente, que ele
 42 sempre mostra o que tá fazendo né? o:s materiais que ele
 43 prepara, "não a aula vai ser sobre isso" e a gente fica na
 44 expectativa de po vai ser uma aula foda. aula de clarice
 lispector [sabe?]=
- 45 **Camila** [aham]
- 46 **Henrique** =e quando chega em sala de aula é decepção porque ele não
 47 faz na:da, cara. ele dá quinze minutos de aula.
- 48 (0.3)
- 49 **José** entendi=

- 50 **Ali** = mas a preparação então é boa?
- 51 **Isac** mas [os aluno::s]
- 52 **Henrique** [a preparação] [é boa realmente gente]
- 53 **Camila** [é:: ele pega]
- 54 **Henrique** = até tem umas provas que ele deu . são provas realmente
55 interessa:n[tes, os exercício::s]
- 56 **Isac** [mas os alunos é:: assim no geral assim, tirando essa
57 coisa de ficar levantando assim, de modo geral é: tem
58 violência ou o aluno[consegue]
- 59 Henrique [nã::o]cara, a turma é tão tranquila, véi(.) os moleques
60 são ↑falantes((dá um tapa leve na perna)), mas só são
61 falantes porque não tem professor em sala::, sabe?

Como é possível perceber, no excerto acima, os participantes iniciam uma negociação acerca de como é o perfil do docente observado. Nesse recorte temos a interação do professor formador José e dos professores em formação Lílian, Henrique, Ali, Camila e Isac.

Além disso, há uma pequena ilustração de como ocorrem as aulas e de que maneira o professor realiza seu trabalho: um estudante participa de forma não convencional, enquanto os demais realizam perguntas que geram a reflexão. Nas seções a seguir, voltaremos a olhar para esse momento interacional a fim de ilustrar de que maneira as ferramentas podem nos ajudar a pensar o que ocorre nesse momento.

5.1 DISCURSO NO VIÉS DA ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA

O campo de pesquisas da Antropologia Linguística (A.L.) une as preocupações de diversas disciplinas independentes, principalmente das quais recebe o nome. Em seus estudos, considera e busca compreender de que maneira a linguagem é prática social, recurso cultural, forma de ação, de manifestação e de estar no mundo.

A história da A.L., segundo nos informa Wortham (2008), segue o percurso de autores como Boas (1911), Sapir (1921) e Whorf (1956), Gumperz (1982), Hymes (1964) e Silverstein (1976). Tal caminho nos indica muito sobre quais são as questões levantadas para o campo, visto que os autores buscam a compreensão entre a relação da linguagem com o mundo social. Assim, o objeto do campo não é “apenas a estrutura do código - ou códigos -

mas também a padronização e distribuição de seu - ou seus - usos”¹⁹ (HYMES, p. 2010 573-574).

Duranti (1997) afirma que para se fazer A.L. não basta estudar textos que sejam considerados exóticos, tais como textos de tribos indígenas ou produções feitas por pessoas consideradas iletradas. Para o pesquisador, o trabalho tem “seu foco na linguagem como um conjunto de recursos simbólicos que entram na constituição do tecido social e na representação individual de mundos reais ou possíveis”²⁰ (1997, p.3). Ainda para ele, algumas das principais questões do campo estão relacionadas a observação de política de representação, autoridade, estruturas de racismo, conflitos éticos, processos de socialização entre outros.

As principais ferramentas conceituais utilizadas pela A.L. são: *performance*, *indexicalidade*, *participação*, estando as três interligadas (DURANTI, 2012). Neste estudo, me atentarei apenas nas noções de indexicalidade e de participação. Aquele será melhor tratado a seguir em uma subseção própria. Este, entretanto, já foi abordado anteriormente na seção de participação periférica legítima, quando tratei das comunidades de prática e atividades de fala.²¹

Durante os processos de produção de discursos, é recorrente que façamos referência a textos com os quais tivemos contato anteriormente. Nossos posicionamentos éticos e ideológicos estão intercambiados com os mais diferentes Discursos dos quais estivemos sob influência. Se é por meio da interação que nos formamos e todas as interações são textualmente mediadas, é possível compreender que, segundo Bakhtin (1979, p.347) a partir do discurso também são produzidos posicionamentos, significações culturais, já que o mundo é construído linguisticamente e também ele produzidos são produzidos os sujeitos.

Tais relações, entretanto, não ocorrem de forma direta, sendo realizadas por meio de negociações pessoais. Ao contrário do que pode parecer, não somos formados passivamente pelas vozes que nos rodeiam, mas, ainda segundo o filósofo, tais vozes nos incitam a produzir respostas. Essa afirmação condiz com o proposto pela Pragmática de que tudo o que é dito é

¹⁹ No original: “*not only the structure of the code – or codes – but also the patterning and distribution of its – or their – use*”.

²⁰ No original: “*their focus on language as a set of symbolic resources that enter the constitution of social fabric and the individual representation of actual or possible worlds.*”

²¹ A saber: a noção de participação está diretamente relacionada à característica humana de estar em uma comunidade de fala e, nela, conhecer as diferentes atividades de fala, além de saber como dizer e o que dizer em diferentes comunidades.

dito por alguém, dirigido à alguém, na busca de algum efeito, portanto, precisa de alguma resposta.

Nesse sentido, o conceito de voz, inicialmente proposto por Bakhtin, mas também ressignificado por outros autores como Blommaert (2005) e Wotham e Reyes (2015), se relaciona à noção de que tudo o que é produzido enquanto discurso é o resultado direto ou indireto de outros textos. Assim, cada um funciona como um elo com o que foi produzido anteriormente e com o que virá a ser produzido, mesmo que seja numa lógica questionadora ou de negação.

Esse processo inevitável de referência a vozes e textos nos leva a discutir sobre mais uma característica do discurso: seu caráter extraível, passível de descontextualização e recontextualização. Portanto, todos podem de ser deslocados de uma situação de interação para outra. O processo que denomina essa viagem de um texto, trecho ou excerto de um momento para outro é chamado por Bauman e Briggs (1990), e também por Silverstein e Urban (1996), de *entextualização*: “o processo de tornar o discurso extraível, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade - um texto - que pode ser extraído de seu ambiente interacional (BAUMAN, BRIGGS, 1990, p.73).

Dessa maneira, além de serem repassados implicitamente para outros discursos a partir do processo dialógico da linguagem, conforme apontado acima, os textos têm ainda a capacidade de serem extraídos de uma situação de interação e recontextualizados em uma outra, sem que haja um limite de vezes em que o processo pode ocorrer²².

Entretanto, é importante ressaltar, conforme o fez Blommaert, que os textos não necessariamente carregam consigo seus contextos de produção, a participação do falante na interação e nem a forma como foi primeiramente recebido. Nesse sentido:

[...] eles se tornam um novo discurso associado a um novo contexto e acompanhado por um metadiscurso particular que fornece uma espécie de "leitura preferida" para o discurso. Esse novo discurso tornou-se um "texto": discurso retirado de seu cenário interacional e transmitido juntamente com um novo contexto (BLOMMAERT, 2005, p.47)²³

²² Basta considerar os processos de compartilhamento de mensagens em redes sociais, como o retweet.

²³ O original: “[...]they become a new discourse associated to a new context and accompanied by a particular metadiscourse which provides a sort of ‘preferred reading’ for the discourse. This new discourse has become a ‘text’: discourse lifted out of its interactional setting and transmitted together with a new context”

Devemos, portanto, considerar que os processos de entextualização embora quase naturais às construções discursivas humanas, não são feitos por acaso, assim como a escolha do texto extraído e o momento em que ele é recontextualizado também não o são. Há um propósito por parte do falante em inserir tal discurso em determinado momento da interação. Portanto, é importante considerar que não há toda a informação de produção do texto em questão, mas é possível observar de que maneira ele é introduzido e quais os efeitos que gera na nova situação de interação.

Um exemplo de discurso entextualizado importante para esta pesquisa em questão é o *reportado*, ou seja, aquele que entextualiza a fala de alguém em um momento interacional diferente para a interação atual, podendo ser ou não do próprio falante. Reyes e Wortham (2015) afirmam que no geral se refere a uma fala ocorrida no passado, mas pode ocorrer também no futuro. Ainda para os autores, o discurso reportado pode ser utilizado para que o falante possa caracterizar o autor, além de avaliar e apresentar um posicionamento em relação tanto ao personagem da narrativa, quanto às ações realizadas naquele momento. Essa ação pode ser feita por meio de *verbos metapragmáticos*²⁴, os quais podem indicar uma pressuposição acerca do entendimento do falante, mesmo que esse se coloque como animador do discurso.

Para melhor exemplificar, selecionei um trecho do excerto apresentado na introdução deste capítulo, para podermos observar na prática como tal movimento ocorre. No momento selecionado, o narrador entextualiza o discurso do professor (nas linhas 25 a 29).

EXCERTO 2: Em off ele me contou...

25 **Henrique** nã:o, mas: em off ele **me contou** que enquanto ele] tava na
 26 graduação ele fez concurso público e ele passou pra agente
 27 penitenciário <só que ele ficou preocupado ai terminou a
 28 faculdade e dane-se e resolveu ser professor.> (.) mas
 29 nitidamente ele tá de saco cheio. ni-ti-damente ele não [quer
 30 estar lá], (.) [sabe?]
 31

O tema da narrativa é uma outra possibilidade profissional que o professor observado teve, mas que, devido à preocupação com os perigos do trabalho, foi deixada de lado, o que ocasionou na opção pela profissão docente. Esse movimento de entextualização desse Discurso em específico tem como efeito a caracterização do professor como alguém que não

²⁴ Verbos do dizer, que caracterizam o estilo e conteúdo discursivo. Segundo Wortham, podem indexar "indexar vozes tanto de narradores como de personagens". Portanto, são "um importante meio de vocalizar e ventriloquar." (WORTHAM, 2001, p.71)

quer estar lá, visto que, embora tenha tido outra opção, também não escolheu a profissão docente, mas acabou por nela permanecer.

Outra compreensão a partir da noção de vozes e da construção do Discurso socialmente é o conceito de *modelos metapragmáticos*, ou seja, os modelos de participação social que são construídos por meio de ações e de linguagens.

As vozes, conforme apontado acima, estão presentes nas mais diferentes produções discursivas. Elas são parte importante da constituição dos textos que produzimos e nos ajudam a construir entendimentos sobre as interações e situações cotidianas.

Nesse sentido, podemos entender que as recorrentes experiências que temos ao longo da vida, unidas às recorrentes formas de interação seja em determinados contextos, seja para determinados fins, auxiliam-nos a produzir diferentes modelos metapragmáticos. Os modelos metapragmáticos são definidos por Wortham como “tipos reconhecíveis de pessoas que participam de um tipo reconhecível de interação²⁵” (2006, p.32). Podemos citar como exemplo a compreensão estereotipada de *bons alunos* como aqueles que prestam atenção ao professor, copiam matéria e só se manifestam quando solicitados²⁶, tendo a identidade ligada aos modelos de ação em determinada ação social.

Wortham e Reyes consideram que são os modelos metapragmáticos que produzem os significados para os signos. Dessa maneira, os signos utilizados em determinados contextos sinalizam para determinadas formas de interação. O signo de ‘bom professor’, então, só pode ser levado em conta em relação ao modelo de sala de aula mobilizado na interação, de forma que há a possibilidade de negociação dos entendimentos. Assim, ‘bom professor’ é um conceito que só pode ser definido no contexto, definindo qual modelo metapragmático está sendo levado em conta, de forma a adaptar o que consideram todos os participantes. Uma vez que há diferentes trajetórias de construções desse modelo, com suas diferentes experiências, é possível que vejamos diferentes interpretações em uma mesma situação interacional.

No excerto apresentado no início do capítulo, podemos observar indícios de qual é o modelo metapragmático construído pela turma acerca do “mau” e do “bom” professor:

EXCERTO 3: “po, vai ser uma aula foda”

²⁵ No original: *A metapragmatic model is a model of recognizable kinds of people[...] participating in a recognizable kind of interaction.*

²⁶ O exemplo dado por Wortham se refere a alunos resistentes que se recusam a participar da aula. Optei por produzir um outro exemplo. Entretanto, pode-se conferir o original em WORTHAM, 2005, p.32.

- 36 **Henrique** [mas o que eu
 37 tava comentando], só pra finalizar o que eu tava
 38 comentando antes da aula com o professor, é sobre essa
 39 frustração (.) porque nas primeiras semanas, tava tudo
 → 40 certo. chegava nos intervalos ele tava super empolga:do
 → 41 e tudo mais (.) E ele tem uma preocupação muito grande
 42 com a gente, que ele sempre mostra o que tá fazendo né?
 43 o:s materiais que ele prepara, "não a aula vai ser
 44 sobre isso" e a gente fica na expectativa de po vai ser
 45 uma aula foda. aula de clarice lispector [sabe?]=
- 46 **Camila** [aham]
- 47 **Henrique** =e quando chega em sala de aula é decepção porque ele
 → 48 não faz na:da, cara. ele dá quinze minutos de aula.

Nesse excerto podemos observar que o estudante apresenta indícios do que é o modelo metapragmático de uma boa aula (linhas 40 a 45): aquela que apresenta um tema que é interessante (para ele), no caso Clarice Lispector. Além disso ele apresenta o modelo de um bom professor, já que ele afirma que ‘estava tudo certo’ (linha 39): um professor empolgado, que se preocupa com os estudantes e com materiais interessantes.

Em seguida, quando afirma que ‘é uma decepção’, temos indícios de como o estudante produz um modelo metapragmático o mau professor e uma aula ruim. Um professor ruim é aquele que não faz nada e uma aula ruim é aquela que dura quinze minutos.

Essa forma de compreender a língua como um sistema simbólico inacabado, aberto a negociações, possibilita que a linguagem, por um lado, reflita significados amplos da sociedade em que se insere e, por outro lado, também negocie novos significados, adequando-os aos seus interesses, às suas crenças, às suas experiências e às demandas locais da interação em andamento.

Silverstein (2003) nos ensina que os signos linguísticos são indexicais porque nos indicam aspectos sociais e culturais que os participantes de determinada interação compartilham (ou ainda negociam, ou tencionam). Nesse sentido, a história de uso dos signos por um determinado grupo é significativa para a construção de sentido no momento da interação. Entretanto, não se pode afirmar que esse uso recorrente será obrigatório, visto que a negociação é parte fundamental da construção de sentidos.

As pistas de indexicalidade fazem referência ao Discurso social amplo, a priori, representando qual o uso mais recorrente daquele signo é feito e, assim, trazendo para o presente, uma série de outras vozes, compreensões e textos socialmente compartilhados entre os participantes. Por outro lado, uma vez que não há relação direta entre signo e significado,

socialmente situados, determinados processos de indexicalidade podem demonstrar o posicionamento do falante, assim como processos de avaliação e podem auxiliar as produções de identidade. Para Moita Lopes E Guimarães, a indexicalidade

é a propriedade do signo linguístico de apontar para projeções semiótico-textuais, que indicam a interpretação de um ato comunicativo ao ser local e culturalmente contextualizado. Mais concretamente, “[...] indexicalidade é a dimensão do significado em que características textuais sinalizam (indexam) significados recuperáveis contextualmente” (GUIMARÃES, MOITA LOPES, 2017, p. 18).

Esse fenômeno aponta para as regularidades sociais e normas de uso nos quais os signos geralmente são utilizados. Por exemplo, utilizando do exemplo apresentado pelos autores, o uso dos pronomes de tratamento *senhor* e *senhora*, apontam para formas respeitadas de tratamento, preferidas em situações de diferença hierárquica e de idade, indexalizando gentileza e boa educação. Tal indexical é compartilhado entre a maioria do falantes de português brasileiro e dificilmente é contestado. Entretanto, há casos em que esse indexical é ressignificado localmente.

É caso do uso do substantivo *balbúrdia* que, até abril de 2019, apontava para as ideias de *grande desordem, confusão, tumulto, vozeria*²⁷. Entretanto, tal significado passa a ser negociado quando o Ministro da Educação Abraham Weintraub afirma que o Ministério da Educação iria realizar cortes em Universidades que estivessem realizando *balbúrdia* em seus campi. Ocorre então o início ressignificação *balbúrdia*, uma vez que estudantes e professores universitários, passam a utilizá-lo como sinônimo de trabalho de qualidade. Assim, há ainda a negociação da significação, mas o termo *balbúrdia* indexicaliza, agora, duas concepções diferentes que, a depender de seu uso local, apontam para diferentes posicionamentos acerca da questão.

Vejamos então no excerto abaixo, de que maneira os estudantes indexicalizam o perfil do professor.

EXCERTO 4: Parece um professor velho

16 **Lílian** quantos anos ele tem? porque assim (.) do jeito que você
17 fala parece **um professor velho** que tá de saco cheio de dar
18 aula. [entendeu?]
19 por isso que eu perguntei]

²⁷ Definições do dicionário Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=O2dy>>
Acesso em 12/2019.

- 20 **Henrique** [uhum]
- 22 **Ali** [ou que] tá pra aposentar(.), não aguenta mais e tá
- 23 cheio]de problemas de saúde.

O trecho acima foi extraído após a uma crítica realizada por Henrique acerca do trabalho realizado pelo docente em observação. Logo na segunda linha (17), encontramos a pista indexical “professor velho”, que é a maneira como a estudante imagina ser o professor observado.

Temos no contexto brasileiro essa imagem de professores que trabalham há muito tempo, sobretudo na escola pública, como profissionais desgastados, desatualizados, que não cumprem com a função de forma satisfatória. No caso acima, as estudantes indexicalizam essa compreensão quando interpretam o que foi narrado sobre o perfil do professor, quando na verdade, este é jovem e atua há pouco tempo. O que temos então é o fenômeno da indexicalidade, no qual “professor velho” aponta para um Discurso social amplo, o qual é apontado por Ali, quando essa afirma que o professor parece um velho que está ‘de saco cheio’, “estão para se aposentar”, “ não aguentam mais” e “estão cheios de problema de saúde” (linhas 20 e 21).

Nesta subseção, apresentei algumas ferramentas teórico metodológicas da Antropologia Linguística. A seguir, tratarei da Sociolinguística Interacional e suas contribuições para esta pesquisa.

5.2 SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL E A NEGOCIAÇÃO DOS SIGNIFICADOS

Os estudos em Sociolinguística Interacional (SI) se configuram como interdisciplinares, uma vez que se relacionam com diferentes tradições de pesquisa em campos como a antropologia, a filosofia, a psicologia e a sociologia. Essa interdisciplinaridade promove ainda objetos de pesquisa que vão além de questões relativas às estruturas formais das línguas, envolvendo suas relações com a sociedade e com a cultura, entre outras.

Essa estreita relação de língua, cultura e sociedade se dá por meio das interações humanas, seja por conversas cotidianas ou por variações dela. Para John Gumperz (SCHIFFRIN, 1994), a linguagem é vista como “um sistema de símbolos social e

culturalmente construídos que é utilizado de forma que reflita os significados de nível macro e crie significados de nível micro”(p.19). Vale ressaltar, entretanto, que refletir os significados macro não significa exatamente adotar tais compreensões, sendo possível repensá-las, colocá-las em xeque. Nesse sentido, a língua está ligada tanto aos significados construídos no momento da interação, quanto nos significados impressos no contexto sócio histórico em que a interação está inserida.

Uma vez que a linguagem é socialmente construída em uma atividade de fala (LEVINSON, 1978), os interlocutores têm papéis ativos na produção e negociação dos significados, de maneira que falantes não emitem somente elocuições para ouvintes que decodificam a informação. Ao contrário, durante uma interação, os interlocutores vão negociando seus posicionamento e os significados produzidos a cada momentos, incluindo a forma como se expõem uns para os outros. Goffman (2002) ainda resalta a importância de compreender, nessa ligação entre linguagem e sociedade, a situação comunicativa em que a interação ocorre. Segundo ele, todos os usos da linguagem se dão em contextos sociais específicos, sendo por eles influenciados. Assim, os significados não são dados a priori, sendo coconstruídos na interação, por meio de negociações entre os interlocutores, dinâmica e complexamente.

O biólogo e antropólogo Gregory Bateson (1955) mostrou, em seu artigo *Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*, a compreensão acerca dos enquadres (frames) presentes no curso da interação. Com uma abordagem psicológica, Bateson afirma que os enquadres permitem aos interlocutores uma maior compreensão do que está ocorrendo no aqui e no agora da interação. Dessa forma,

o enquadre contém um conjunto de instruções para que o ouvinte possa entender uma dada mensagem (da mesma forma que uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções indicam para onde o observador deve dirigir seu olhar). O enquadre delimita pois, figura e fundo, ruído e sinal. (RIBEIRO, GARCEZ, 1998, p.57):

Numa dada interação, então, os significados são negociados entre os participantes, assim como as ações a serem realizadas. Dado esse caráter não fixo dos enquadres, eles podem ser formulados e reformulados a todo momento. Essa dinamicidade demonstra que a forma como demonstramos a compreensão do que queremos dizer ou fazer se altera todo o tempo na interação, tanto por iniciativa do locutor, quanto de seus interlocutores.

Dessa forma, o enquadre situa a compreensão de uma mensagem, indicando como

sinalizamos o que dizemos ou fazemos e como interpretamos o que é dito e feito, na busca de responder as perguntas: ‘O que está acontecendo aqui e agora?’ e ‘Qual o significado do que está acontecendo aqui?’ (GOFFMAN, 2002). Portanto, em uma situação comunicativa os interlocutores enquadram tanto as ações realizadas, como brincadeira, ameaça, conversa, aula, quanto os conteúdos das mensagens ditas e interpretadas. Isso dá ao enquadre o caráter metacomunicativo. Nesse sentido os significados têm relação direta com o contexto comunicativo em que são ditos, ou, mais especificamente, ao enquadre produzido pelos participantes.

À vista disso, embora muitos trabalhos tenham reconhecido a mudança de enquadres, quanto à mudança situação interativa, é importante compreender que a mudança de enquadres também se relaciona a mudança de compreensão do que está acontecendo no aqui e agora.

O excerto abaixo foi retirado de uma interação em sala de aula. Temos Ali e Henrique como estudantes e José como professor formador da turma. Há o princípio de que é o enquadre de aula que é identificado, entretanto o que podemos ver é uma alteração nesse enquadre:

- 31 **José** [uhum]
- 32 **Ali** [é difí]cil mesmo-
- 33 (0.3)
- 34 **José** bom, isso é muito complicado. mas, en[fim, a gente tem que
35 pensar ah]
- 36 **Henrique** [mas o que eu tava
37 comentando], só pra finalizar o que eu tava comentando
38 antes da aula com o professor, é sobre essa frustração
39 (.) porque nas primeiras semanas, tava tudo certo.
40 chegava nos intervalos ele tava super empolga:do e tudo
41 mais (.) E ele tem uma preocupação muito grande com a
42 gente, que ele sempre mostra o que tá fazendo né? o:s
43 materiais que ele prepa:ra, "não a aula vai ser sobre
44 isso" e a gente fica na expectativa de po vai ser uma
aula foda. aula de clarice lispector [sabe?]=

Embora os enquadres não tenham características fixas, podemos reconhecer neles alguma similaridade, ou ao menos alguma expectativa quanto ao que será encontrado. Dentre as expectativas do enquadre ‘aula’ temos: turnos de fala mais extensos ao professor, embora os alunos também possam falar por mais tempo, mesmo não sendo frequente, fala docente é

mais prestigiada. Então, no geral, quando o professor se coloca na interação, todos alocam a ele o turno de fala.

O que ocorre no excerto acima demonstra uma variação nesse enquadre. Quando José faz um pré começo (SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G., 1974) nas linhas 34 e 35, ou seja, indica que deseja tomar o turno de fala, ele é interrompido por Henrique que deseja continuar a explicação que dava anteriormente. Toda a interação, passa a ser caracterizar mais como uma conversa do que como uma aula convencional²⁸.

Um conceito importante para a construção dos enquadres nas interações é o de *footing*, proposto ainda por Goffman (2002[1979]), o qual se relaciona ao 'status de participação' dos interlocutores na interação, ou seja, a projeção pessoal dos indivíduos em determinada interação. Em qualquer encontro face a face há diversas mudanças no posicionamento dos integrantes, o que caracteriza a dinamicidade dos enquadres e, conseqüentemente, das interações. Essas alterações, como dito anteriormente, podem ser dadas por meio de diferentes recursos tais como a alternância de código, orientação corporal e tom de voz, dentre outros. Segundo o autor, a noção de *footing* pode ser esboçada com as seguintes características:

O alinhamento, ou porte ou posicionamento, ou postura ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão.[...]Deve ser considerado um *continuum* que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alternâncias de tom que se podem perceber (GOFFMAN, 1979, p.113).

Nas atividades de fala, o encontro de duas ou mais pessoas é complexo, visto que a construção do significado e do entendimento que ali ocorre é feita por meio de negociação entre os interlocutores, seja por avaliações ou por pistas visuais, por exemplo. Assim, os termos falante e ouvinte, considerados por Goffman (idem) simplistas, devido à associação com um suposto papel ativo do falante e passivo do ouvinte, são expandidas a se considerar as variadas estruturas de participação possíveis tanto para o ouvinte, quanto para o falante, durante as trocas de turnos.

Em relação aos formatos de produção dos falantes, Goffman considera que o sujeito pode ser entendido como uma “máquina de falar”, sendo um produtor de elocuições, um *animador* do discurso, sem ter por ele responsabilidade; pode ainda ser compreendido como

²⁸ Ressalto que interrupções podem ser parte da sala de aula, mas visto isoladamente a interação se aproxima mais da conversa.

autor do discurso, quando escolheu as palavras e ideias apresentadas, apontando seu sentimento, seu posicionamento; ou como *responsável*, que fala e age em nome não de um “eu”, mas de um “nós”. Dessa forma, sua fala é comprometida com o papel social que ocupa na interação.

No excerto a seguir, observaremos de que maneira os estudantes se alinham uns aos outros. No sentido de concordar e construir o perfil do docente.

- 16 **Lílian** quantos anos ele tem? porque assim (.) do jeito que você
 17 fala parece um professor velho que tá de saco cheio de dar
 18 aula. [entendeu?]
 19 por isso que eu perguntei]
- 20 **Henrique** [uhum]
- 22 **Ali** [ou que] tá pra aposentar(.), não aguenta mais e tá
 23 [cheio] de problemas de saúde.
 24
- 25 **Henrique** nã:o, mas: em off ele me [contou que enquanto ele] tava na
 26 graduação ele fez concurso público e ele passou pra agente
 27 penitenciário <só que ele ficou preocupado ai terminou a
 28 faculdade e dane-se e resolveu ser professor.> (.) mas
 29 nitidamente ele tá de saco cheio. ni-ti-damente ele não
 30 [quer estar lá],(.) [sabe?]

Nas linhas 16 e 17, Ali apresenta seu entendimento acerca do perfil docente: ‘professor velho’ e de ‘saco cheio’ de dar aula. Em seguida, Henrique concorda com ela (linha 19) e se alinha ao posicionamento da colega. Em seguida, Ali também se alinha a Lílian e afirma que o professor deve estar ‘cheio de problemas de saúde’ (linha 22). Por fim, Henrique reforça seu alinhamento, embora comece seu turno com uma negação, trazendo o discurso reportado e avaliando explicitamente, na linha 27 ‘nitidamente ele tá de saco cheio’.

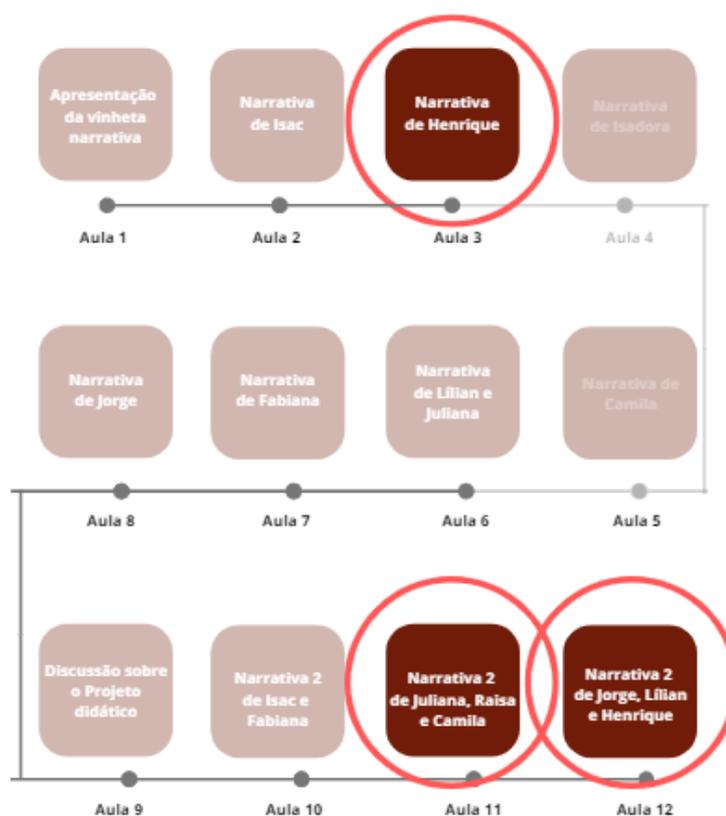
Neste capítulo apresentei as perspectivas dos estudos linguísticos que basearam a pesquisa de forma transdisciplinar, visto que elas se aproximam em suas questões de pesquisa. De tal forma, quando a Antropologia Linguística considera que as palavras e símbolos não são neutros e carregam em si uma história de significados, que frequentemente influenciam em seu uso, ela se aproxima das compreensões tidas na Sociolinguística Interacional. Além disso os campos também se relacionam pelas questões levantadas acerca da linguagem como parte de um contexto social, realizado na interação.

Com bases nas ferramentas teórico-metodológicas anteriores, analisarei excertos de uma sala de aula de formação de professores, durante as quais os estudantes abordam cenas observadas durante o estágio e fazem uma reflexão coletiva com os colegas.

6 TRAJETÓRIAS DE SOCIALIZAÇÃO POR MEIO DA PESQUISA NO ESTÁGIO

Neste capítulo realizo uma análise dos dados gerados a partir dos caminhos metodológicos e das compreensões teóricas indicados anteriormente. Os excertos apresentados nesta seção estão na ordem cronológica em que foram gerados, respeitando as trajetórias de aprendizado e de reflexão. Foram gravadas doze aulas, entretanto serão utilizadas somente três, conforme a figura 1, a seguir:

Figura 1- Aulas analisadas



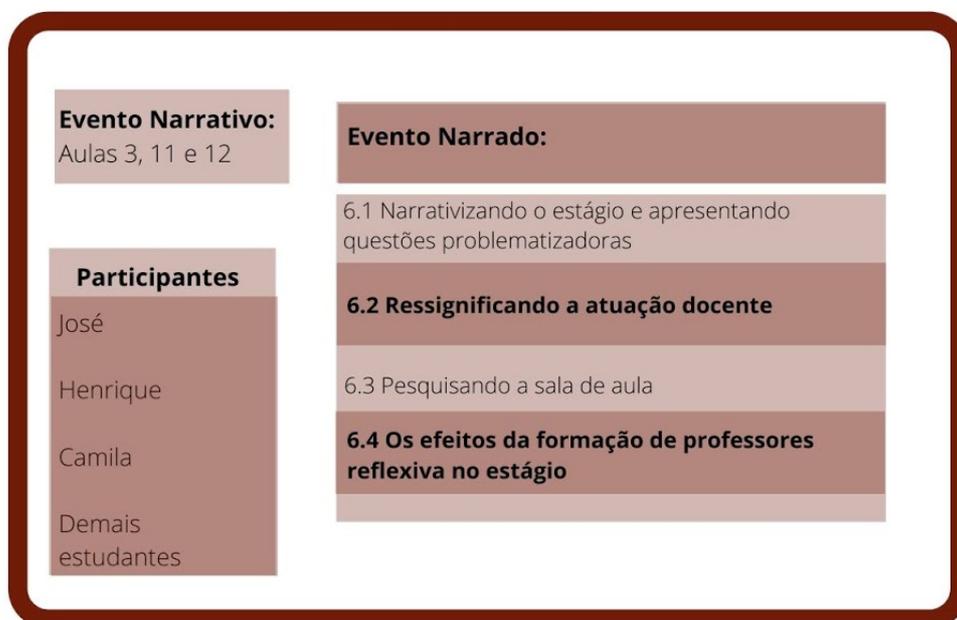
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Nesta análise, utilizarei o procedimento analítico proposto por Wortham e Reyes (2015) que consiste em: i) identificação da narrativa do evento e do evento narrado: a situação comunicativa em que a narrativa ocorre e situação comunicativa narrada, respectivamente (observando personagens, objetos e eventos); ii) mapeamento dos indexicais: quais sinais são relevantes e sinalizam para outros contextos, ou formas de interpretação; iii) interpretação dos

indexicais: quais Discursos, avaliações e posicionamentos os indexicais apontam; iv) configuração dos indexicais: como esses indexicais se unem ao contexto de interação; e, por fim, v) interpretação das ações nos eventos narrados: como interpretamos o que ocorre nas ações da narrativa do evento.

Os dados analisados estão organizados da seguinte maneira, segundo esquema 2:

Esquema 2 - Esquema dos dados analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A seleção dos excertos se deu de forma a demonstrar como a formação inicial acontece em um espaço de pesquisa e reflexão de modo a possibilitar que, por meio da participação periférica legítima, o professor trilhe suas trajetórias de socialização da profissão. Para isso, inicialmente, apresento momentos da narrativização da experiência de um dos estudantes, Henrique, que aponta quais são as principais questões que ele observa na sala de aula de ensino de Língua Portuguesa.

A partir desse primeiro excerto, apresento outros dois acerca da reflexão entre os pares dos dois principais pontos da narrativa de Henrique: a atitude do professor observado e os efeitos da relação entre aluno e professor na sala de aula. Na primeira, os professores em formação refletem sobre a complexidade do trabalho docente e das dificuldades que podem alterar a maneira como um profissional atua. Na segunda, há o debate acerca de quem é o estudante em sala de aula e qual deve ser o conteúdo a ser ensinado.

Os dois últimos excertos apresentados são trechos das narrativas de Henrique e sua dupla Camila sobre as aulas por eles ministradas. Nessas aulas é possível perceber que os estudantes se engajam em utilizar uma metodologia muito diferente daquela proposta pelo professor supervisor, o que gera inicialmente um maior engajamento dos estudantes. Entretanto, essa nova maneira de trabalhar também gera conflitos entre o professor e os estagiários o que promove problemas na segunda aula ministrada, quando o docente interfere sugerindo mudanças.

6.1 NARRATIVIZAÇÃO DO ESTÁGIO E ELABORAÇÃO DE QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

A aula número três, intitulada *Narrativa de Henrique*, inicia com a reflexão acerca da narrativa apresentada na aula anterior (aula 2, *Narrativa de Isac*). Após o debate sobre o ensino de escrita no Ensino Fundamental, há um segundo momento no qual Henrique apresenta sua vinheta narrativa. Entretanto, o estudante não havia levado o texto da vinheta por escrito, assim, sua narrativização ocorreu de memória, baseada no que ele havia escrito.

Nos excertos que serão analisados abaixo, Henrique demonstrará seu processo de desnaturalização do olhar a partir das discussões realizadas na turma de reflexões, em relação ao seu estágio e o efeito de frustração que esse processo gera. Tal efeito ocorre principalmente em relação à metodologia do professor Wallace, o professor supervisor do estágio, que não se mostra adequada ao que o estudante considera uma boa aula: àquela que tem uma boa interação entre professor e aluno.

A partir disso, o estudante faz uma breve reflexão sobre quem são esses estudantes e de que maneira eles se comportam em sala de aula, em decorrência a essa falta de relação com o professor. Por fim, há a definição de uma aula ruim, caracterizada como “uma aula solta”. Em relação à organização para análise do evento, há o seguinte desenho, conforme esquema 3:

Esquema 3- Esquema de análise 1



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

6.1.1 Primeiras impressões

O excerto abaixo corresponde à fase de introdução das discussões, quando o estudante inicia o processo de narrativização de sua experiência, situando os colegas sobre como chegou à escola, suas primeiras impressões e o sobre o movimento de início de desnaturalização do olhar e seus efeitos.

Excerto 4: Abertura da aula

01 **José** então ta bom (.) vamos ouvir o relato do Henrique: e: a
02 partir de então a gente: (.) pensa: (.) numa questão
03 problematizadora (.) para a próxima aula (0.5) pode ir
04 Henrique:

05 **Henrique** ok (.) então (.) ((para o gravador, fazendo uma voz
06 grave)) segunda-feira, vinte e quatro de setembro (0.5)
07 oito e quinze: (.)

08 **Todos** hhhhhhhh

09 **Lílian** ((em voz baixa)) não fala até dez horas não hein

10 **Henrique** o que?

11 **Lílian** ((em voz mais alta)) não fala até dez horas [não hein]

12 **Todos** [hhhhhhhhh]

- 13 **Henrique** [>não não<] o que
 14 acontece é o seguinte: eu to:: fazendo estágio: num
 15 colégio estadual aqui do bairro são pedro(.)>o XXX< (.)
 16 e:: é:: eu cheguei até o colégio p:or recomendação da
 17 professora Adria:na (0.5) Aí eu cheguei no colégio (0.3)
 18 e aí um outro professor de português me recebeu e::me
 19 apresentou o professor Wallace (.) eu posso falar o nome
 20 dele?
- 21 **José** pode, não tem problema, contando nessas histórias [assim]
- 22 **Henrique** [tá:]professor Ribe[iro=]
- 23 **Todos** [hhhh]
- 24 **Henrique** =aí ele me apresentou e tal e é ele foi muito elogiado e
 25 é:: a- aqui na faculdade ele foi muito elogiado e eu
 26 assisti algumas aulas informalmente e foram aulas:: (0.3)
 27 boas (0.5) onde eu ainda não tava observando exatamente,
 28 eu tava lá só mesmo presente, vendo no que ia dar e
 29 trocando ideia com ele nos intervalos (0.3) quando eu
 30 comecei a fazer a observação de verdade: essa semana ,
 31 né? >quando a documentação ficou pronta< (.) e aí: que
 32 comecei a observar de acordo com o que a gente ti:nha
 33 discutido aqui em sala (.) e aí foi um pouco
 34 decepcionante, um pouco frustrante (.) em relação às
 35 minhas expectativas.
- 36 **José** uhum

O primeiro excerto inicia com a chamada do docente José para que Henrique exponha sua narrativa, já informando, nas linhas 2 e 3, ao restante da turma sobre a tarefa futura em que precisarão apontar questões problematizadoras a partir do relato ouvido (“vamos ouvir o relato do Henrique: e: a partir de então a gente: (.) pensa: (.)numa questão problematizadora (.) para a próxima aula (0.5)”). Este primeiro movimento indica que serão esperadas participações e orienta para a necessidade da escuta crítica dos demais estudantes sobre o que está acontecendo na narrativa, para que haja o apontamento de questões. Entretanto, por ser uma tarefa nova para a turma, que ainda está em adaptação à metodologia, José assume o papel de responsável (GOFFMAN, [1981] 2002), se incluindo na tarefa de buscar proposições. Esse papel é definido como o de “alguém que está comprometido com o que as palavras expressam (...) uma pessoa que ocupa algum papel ou identidade social específica (...) como integrante de um grupo, posto, categoria (...)” (GOFFMAN, [1979] 2002, p. 134). Assim, José se encontra com o papel institucional de gerenciamento das atividades na sala.

Essa primeira orientação é seguida por brincadeiras entre os estudantes. Em primeiro

lugar, nas linhas 6 e 7, Henrique brinca com o gravador, informando a data e o horário, entextualizando a performance de produzir um diário de campo, o que gera riso nos demais participantes (“segunda-feira, vinte e quatro de setembro (0.5) oito e quinze:”). Em segundo lugar, Lílian brinca com Henrique ao pedir que ele não se prolongue falando até depois do horário em que a aula termina, nas linhas 8 a 11, entextualizando a performance frequente participativa dele, o que gera novamente o riso na turma.

Em seguida, Henrique inicia sua participação de forma mais centrada e assume o papel de autor, uma vez que “seleciona os sentimentos que estão sendo expressos” (GOFFMAN, [1979] 2002, p. 134). Assim, ele contextualiza qual é a escola, onde se localiza e justifica o porquê da escolha por essa instituição, a recomendação feita por uma professora da Faculdade de Educação (nas linhas 16 e 17: “eu cheguei até o colégio por recomendação da professora Adriana (0.5)”). Ao nomear a professora que recomendou-lhe, Henrique indexicaliza a avaliação feita pelos estudantes da Faculdade de Letras acerca da professora em questão, sendo ela muito bem quista. Assim, compreendendo que a recomendação foi seguida e foi apontada no relato, pode-se considerar que esta foi uma base para a expectativa de que a experiência seria boa.

Há, então, a narrativização acerca do primeiro contato com a escola e como fora apresentado por outro ao professor supervisor do estágio, Wallace. Neste momento, há pausa para a abertura de uma negociação entre os participantes acerca de como nomear o professor, em relação à ética e a exposição de sua imagem. Assim, Henrique troca o nome de Wallace por “Ribeiro”, gerando novamente riso e descontração na turma, a qual estava em completo silêncio desde o início de sua narrativa. Henrique retoma então seu relato complementando a ideia de que havia sido apresentado ao seu supervisor a partir de outro professor da escola.

No último turno de fala do presente excerto, Henrique aponta questões acerca de sua expectativa e de como ela se frustrou. Em um primeiro momento, há a enumeração das razões pelas quais sua expectativa era de que Wallace seria um bom professor, sendo elas o fato de ele ser muito elogiado na faculdade, na linha 24 (“ele foi muito elogiado e é: aqui na faculdade ele foi muito elogiado”), conforme já havia sugerido quando informou que fora orientado por uma professora a acompanhar esse professor; também o fato de ter observado algumas aulas as quais avaliou positivamente, embora não explique o porquê (“assisti algumas aulas informalmente e foram aulas: (0.3) boas”, nas linhas 25 e 26).

Entretanto, o estudante afirma que caracterizou as aulas como boas a princípio porque não estava ainda observando cuidadosamente, a partir das discussões realizadas na sala de Reflexões sobre o estágio I. Ele afirma que iniciou a observação de forma crítica na semana em que narra a história, a partir do dêitico “essa” na linha 30. Nas duas semanas anteriores, as duas últimas aulas, a temática das aulas esteve voltada para a desnaturalização do olhar sobre a sala de aula. Portanto, é essa a discussão que o estudante entextualiza na linha 30. Assim, o participante aponta como a orientação acerca da observação crítica o fez mudar de performance no estágio, passando de uma participação mais passiva, indexicalizada pela pista linguística “corpo presente” (“onde eu ainda não tava observando exatamente, eu tava lá só mesmo presente, vendo no que ia dar, linhas 26 e 27), para uma participação mais engajada, indexicalizada pela pista linguística “de verdade” (“quando eu comecei a fazer a observação de verdade:”, linhas 28 e 29). Além da mudança de postura, há também a mudança da avaliação feita sobre a aula a qual passa a ser decepcionante e frustrante em relação às suas expectativas, conforme apontado nas linhas 33 e 34.

O primeiro excerto selecionado apresentou a contextualização acerca da entrada de Henrique na escola e suas primeiras avaliações acerca do professor supervisor. Nele, foi possível observar que o participante considerou haver diferença na perspectiva da observação do contexto escolar a partir da mudança para um olhar crítico e atento, necessários, conforme apontou Liberalli (2013), à formação inicial reflexiva baseada em pesquisa. Ao assumir o papel de autor como formato de produção (GOFFMAN[1979] 2002), Henrique apresentou as mudanças de sentimento em relação a sua experiência e a sua percepção do que ocorreu no aqui e no agora da sala de aula.

Nos próximos excertos, o estudante apresentará as cenas consideradas problemas que o fizeram ter suas expectativas quebradas, conforme informou a turma.

6.1.2 Problema 1: a metodologia do professor

Os excertos a seguir são diretamente a continuação do anterior e eles são a sequencialidade um do outro. Dessa forma, Henrique continua com sua narrativa e aponta quais foram os momentos por ele observados que o fizeram problematizar a metodologia do professor supervisor.

Excerto 5: Alguns problemas

- 36 **José** uhum
- 37 **Henrique** eu tava conversando josé sobre alguns problemas que eu
 38 notei (.)e::u fiquei muito mais focando no- na no que o
 39 professor tava fazendo e não tanto: (.) na turma e no que
 40 tava r- >na sala de aula como um todo< (.) porque a turma
 41 era muito normal (.) e as coisas que aconteceram eram
 42 situações que na minha cabeça são muito normais, sabe? de
 43 aluno que tava:: copia::ndo o que tava no qua::dro, aluno
 44 conversando um pouco, de vez em quando um levantava e
 45 dava uma voltinha, nada de muito relevante (0.3) O que eu
 46 achei de mais relevante foi a metodologia do professor
 47 (0.3) é:: eu eu acho que as aulas ficaram muito soltas e
 48 os alunos muito largados (0.3) A impressão que eu tive é
 49 de que o tempo todo o professor dava aula pra ele mesmo
 50 (0.3) ou ele dava aula pra mim e pra Camila,(.)que
 51 estávamos ali observando (0.3) e nos intervalos (.) ele
 52 sempre comentava que os alunos eram muitos ruins, que ele
 53 não gostava de dar aula para o sétimo: a::no, que ele
 54 preferia os alunos do primeiro a::no (0.3) o tempo todo
 55 ele comentava sobre as atividades que ele fazia com os
 56 alunos do primeiro a: no, não com os alunos do sétimo
 57 >apesar de nós estarmos observando as turmas de sétimo
 58 ano<
- 59 (.)
- 60 **Lílian** isso ele falava com você ou na sala de [aula?]
 61 [nã:o] isso
 62 comigo e com a Camila nos intervalos e nos corredore
- 63 (.)
- 64 **Henrique** e:: sempre dizendo que os alunos não prestavam (0.3) que
 65 os alunos não querem nada que- que ia meter ferro nos
 66 alunos no final do ano e daí (0.3) e durante as aula:s
 67 (0.3) em muitos momentos ele dava aula pra ele mesmo e
 68 não se comunicava com a turma (.) Quando os alunos
 69 tentavam se comunicar com ele >igual eu a Camila
 70 estávamos contando agora mais cedo< (.3)ele dava uma
 71 cortada (0.5) Tem uns alunos ali que sabem que >porque o
 72 professor é meio nerdão, ele gosta de videogame< eles
 73 tentavam conversar com ele sobre videogame com ele (.)
 74 ele cortava (0.3) o tempo todo passando coisas no quadro
 75 >pra fazer com que os alunos copiassem<, ma:s nunca:
 76 conversando problematizando com os alunos (0.5) é:: a
 77 postura dele, >é sempre muito interessante< porque é
 78 aquela postura virada de frente pra turma ou uma postura
 79 virada pra gente >que tava ali observando< (0.3) ou então
 80 uma pors- uma postura muito próxima da porta segurando a
 81 porta (0.3) e ai hh (.) <na maçane:ta> e aí eu sempre
 82 acho que ele quer sair correndo

83 Demais hhhhhhhhhhhhhhhhhhhhh

Henrique inicia, no excerto 5, a explicação de o porquê de suas expectativas de assistir aulas boas terem sido frustradas, conforme apresentado no anterior. Para começar, ressalta-se que ele já caracteriza, na linha 37, a sequência de sucedidos como sendo “alguns problemas que eu notei”. Ao definir as situações como problema, e esse problema como quebra de expectativa de aulas boas, Henrique inicia a construção seu modelo metapragmático de “aula ruim” a partir do que ele observa em seu contexto de estágio.

Para isso, o estudante inicia sua narrativa apontando elementos de seu modelo metapragmático de “aula normal”, a partir de situações que são normalmente indexicalizadas pelo substantivo “aula”. Assim, nas linhas 43 e 44, ele exemplifica esse significado com “aluno que tava:: copia::ndo o que tava no qua::dro, aluno conversando um pouco, de vez em quando um levantava e dava uma voltinha, nada de muito relevante (.).”.

Em relação a sua forma de falar, chama a atenção para a realização de uma sequência de pequenas pausas, nas linhas 37 a 45, inferiores a 3 centésimos de segundo, sempre anteriores uma explicação dada, de forma a dar mais elementos contextuais ou justificar uma fala. Quando ocorre a mudança dessa sequência de pausas com um intervalo maior de silêncio, em torno de 3 centésimos de segundo, elas passam a ser usadas como uma introdução para cada novo aspecto da metodologia do professor supervisor que é caracterizada como um problema. Ou seja, os elementos constitutivos do modelo metapragmático que está sendo construído por Henrique de uma aula ruim são iniciados por essas pausas, plenamente justificadas, por criar a expectativa no restante da turma e assim, gerar uma maior atenção sobre o que virá a ser dito em seguida.

Assim, nessa observação mais criteriosa em que o estudante se engajou, na desnaturalização do olhar sobre a sala de aula, o mais relevante para ele não foi o que se manteve como situações comuns à sala de aula, nas linhas de 40 a 45: “porque a turma era muito normal (.) e as coisas que aconteceram eram situações que na minha cabeça são muito normais, sabe?(...) nada de muito relevante”. Ao contrário, o que chamou-lhe a atenção foi a metodologia do professor, conforme aponta a linha 45 : “o que eu achei de mais relevante foi a metodologia do professor”.

Em seguida são narradas as situações que causaram desagrado e incômodo no

estudante. Essas situações fizeram com o que as aulas fossem caracterizadas, nas linhas 45 e 46, como: muito soltas e os alunos muito largados. Para justificar essa avaliação feita, o estudante realiza uma mudança no seu *footing* ao entextualizar indiretamente o discurso do professor, nas linhas 51 a 58, a partir do uso verbo metapragmático “comentava”: “ele sempre comentava (linha 52) que os alunos eram muitos ruins, que ele não gostava de dar aula para o sétimo: a::no, que ele preferia os alunos do primeiro a::no (.) o tempo todo ele comentava (linha 55) sobre as atividades que ele fazia com os alunos do primeiro a: no, não com os alunos do sétimo >apesar de nós estarmos observando as turmas de sétimo ano<.”

Essa alteração no *footing*, na qual ele deixa de ser autor para se tornar animador “uma máquina de falar” (GOFFMAN, [1979] 2002, p. 87), é uma estratégia de argumentação apresentada pelo estudante para ilustrar o seu ponto de que o professor não se identifica com a turma, já “que o tempo todo o professor dava aula pra ele mesmo”, nas linhas 53 e 54.

Assim, os discursos entextualizados de forma indireta por Henrique apontam para um problema no relacionamento entre o professor e sua turma de sétimo ano. Da forma como o docente se coloca, a partir da narrativa de Henrique, os estudantes parecem apresentar problemas de aprendizagem, o que provoca desmotivação no professor “dizendo que os alunos não prestavam (0.3) que os alunos não querem nada”. Assim, este prefere trabalhar com as turmas cronologicamente mais avançadas.

Outro problema apontado em relação à metodologia do professor se refere à relação entre professor e aluno uma vez que o professor aparenta dar “aula pra ele mesmo e não se comunicava com a turma (.) Quando os alunos tentavam se comunicar com ele >igual eu a Camila estávamos contando agora mais cedo< (.3)ele dava uma cortada (0.5)”. Ao considerar este um problema, Henrique novamente dá sinais de como constrói o seu modelo metapragmático de “boa aula”, no qual a interação entre professor e alunos é importante. Uma vez que novamente reflete sobre esse modelo, há novamente a alteração do *footing*, retornando ao papel de autor.

Ao narrar a forma como essa interação entre Wallace e sua turma acontece, Henrique traz o substantivo “nerdão”, indexicalizando um homem que tem interesses em cultura pop, tecnologia, games, cinema e quadrinhos, para apontar que há uma relação de interesses compartilhados entre esses sujeitos. Entretanto, mesmo sobre um assunto no qual o professor

tem em comum com a turma, este se mantém afastado.

Outro sinal do modelo metapragmático de Henrique é apresentado quando o estudante critica o hábito do professor de realizar tarefas que são, a princípio, esperadas de uma sala de aula como a cópia no caderno de matéria passada no quadro (“o tempo todo passando coisas no quadro >pra fazer com que os alunos copiassem<”). Todavia, a crítica não é feita sem justificativa e Henrique apresenta um outro entendimento sobre a escola, uma vez que essa cópia é realizada sem reflexão (ma:s nunca: conversando problematizando com os alunos (0.5)).

Essa reflexão feita por Henrique sugere que a faculdade de Letras da instituição em questão, em alguma medida, está conseguindo promover ao seu licenciando a mudança de concepção acerca do professor de Língua, conforme sugerido pela Lei de Diretrizes e Bases, vista anteriormente. Se, ao que parece, Wallace se mantém em uma tradição transmissora de conhecimentos, no qual o estudante copia o que é passado no quadro, sem que haja uma discussão, tal prática é condenada pelo professor em formação, que sente falta do momento de reflexão sobre o que está sendo copiado.

O último comentário do excerto 5 faz referência a como Henrique compreende a postura física do professor. Em um primeiro momento, a postura é a postura padrão de um professor na sala de aula, de frente para os estudantes. Entretanto, após afirmar que o professor não gosta da turma de sétimo ano, entextualizando o discurso, Henrique interpreta sua posição com a mão na maçaneta como um desejo de fugir da sala de aula. Tal afirmação é feita em tom de reprovação a partir da ironia, o que gera riso novamente no restante da turma.

Excerto 6: A voz do professor

84 **Henrique** de verdade (0.3) e: aí aconteceram algumas situações que eu
 85 estava comentado com o professor José hoje antes da aula
 86 que me chamaram a atenção (0.3) que: é: do: professo::r (.)
 87 é:: chamando a turma pra fazer alguma coisa em sala, (0.3)
 88 mas quando ele chamava a turma ele começava a se comunicar
 89 com a gente sobre um assunto que não interessava a turma
 90 (.) tipo assim: (0.3) “a: turma(.) ago:ra a ge:nte v:ai v:er
 91 aqui:: é: (.) >resumo<”. porque eles estavam trabalhando
 92 aqui resumo e resenha(.) <“ah, Henrique e Camila, eu to
 93 trabalhando resumo porque eu acho importante porque os
 94 alunos do sétimo ano precisam estudar isso, isso é um
 95 conteúdo do oitavo ano mas, é: eu adiantei porque eu sei
 96 que quando eles chegarem lá na faculdade eles vão precisar
 97 usar isso” (0.3) Inclusive a bibliografia que eu to usando,
 98 eu peguei ((com tom de riso)) a bibliografia com o
 99 professor César lá na faculdade porque eu fiz PGA com ele::

- 100 e aí eles usam esse livro aqui, olha que bacana: como é que
 101 eu ensinei para os alunos.
- 102 (.)
- 103 **José** hm::
- 104 **Henrique** ou então é:: "olha aqui alunos eu já corrigi a prova:, ta
 105 aqui a prova:" >entregava pra os alunos< "agora a gente vai
 106 discutir a prova:" (.)"então Henrique e Camila, eu fiz a
 107 prova porque eu fiz uma oficina com a professora Mariana la
 108 na facu[ldade]
- 109 **Lílian** [gente] ele tava dando aula pra vocês né?

No excerto 6, Henrique continua utilizando das pausas de 3 centésimos de segundo para enumerar os problemas encontrados na sala de aula observada. O problema apontado nesse trecho se refere a falta de significado que as aulas parecem ter para os alunos, uma vez que "ele começava a se comunicar com a gente sobre um assunto que não interessava a turma", nas linhas 88 e 89. Tal questão é seguida por uma outra sequência de entextualizações da fala do professor. Entretanto, sua voz é trazida para a narrativa por meio de uma série de entextualizações diretas²⁹, como por exemplo: "a: turma(.) ago:ra a ge:nte v:ai v:er aqui:: é: (.) >resumo<". porque eles estavam trabalhando aqui resumo e resenha(.) <"ah, Henrique e Camila, eu to trabalhando resumo porque eu acho importante", nas linhas 90 e 94.

O uso do discurso do professor passa então a ser o argumento preciso para defender o ponto de vista apresentado. Assim, quando argumenta que o professor não trata de assuntos relevantes aos alunos, Henrique usa como prova o discurso do próprio professor: "olha aqui alunos eu já corrigi a prova:, ta aqui a prova:" >entregava pra os alunos< "agora a gente vai discutir a prova:" (.)"então Henrique e Camila, eu fiz a prova porque eu fiz uma oficina com a professora Mariana la na facu[ldade]"

A participante Lílian ao ouvir o relato, acompanhado de uma série de entextualizações do discurso, se alinha ao colega e demonstra apresentar o mesmo entendimento que ele de que as aulas não eram relevantes para os estudantes, já que ele dirigia suas explicações aos estagiários(" [gente] ele tava dando aula pra vocês né?, linha 109).

²⁹ Citação direta no processo de entextualização não tem como princípio a confirmação de que o que foi dito, o foi exatamente da forma como foi relatado. O trabalho com a narrativa não tem como interesse o que "verdadeiramente" foi dito, mas a forma com a qual o narrador aponta esse discurso.

No segundo e terceiro trechos selecionados, foi possível perceber alguns dos problemas avaliados por Henrique relacionados à participação do professor supervisor durante as aulas. Ao narrar as situações e entextualizar os discursos do professor, de forma direta e indireta, o estudante apresenta elementos do seu modelo metapragmático de “aula normal” e de “aula solta”, conforme a quadro a seguir:

Quadro 3 - Aspectos do modelo metapragmático 1

Modelo metapragmático	Característica
Aula normal	I) Cópia II) Conversa III) Movimentação
Aula solta	I) Falta de interação professor-aluno

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Nesse trecho, ainda há continuidade da contextualização do espaço escolar e, portanto, pouca participação de outros sujeitos do grupo, sendo estas limitadas a incentivar a fala do enunciador principal e apontar alinhamentos à ele.

Em relação à estrutura de produção, foi possível notar que Henrique alterna entre os papéis de autor e de animador. Essa mudança se dá em função de seus atos discursivos: ele se torna autor ao apresentar seu ponto de vista na construção do seu modelo metapragmático de aula e torna-se animador para comprovar esse ponto de vista, tirando de si a responsabilidade sobre o que é dito.

6.1.3 Problema 2: a participação dos alunos

Os excertos a seguir são diretamente a continuação do anterior e eles são a sequencialidade um do outro. Portanto, Henrique continua com sua narrativa e aponta quais foram os momentos por ele observados que o fizeram problematizar a participação dos estudantes durante as aulas observadas.

Excerto 7: Participação da turma

- 104 **Henrique** ou então é:: "olha aqui alunos eu já corrigi a prova:, ta
 105 aqui a prova:" >entregava pra os alunos< "agora a gente
 106 vai discutir a prova:" (.)"então Henrique e Camila, eu
 107 fiz a prova porque eu fiz uma oficina com a professora
 108 Mariana la na facu[ldade]"
- 109 **Lílian** [gente] ele tava dando aula pra vocês né?
- 110 "foi uma oficina maravilhosa de produção material
 111 didático, aí olha que legal que ficou a prova" (.)ta
 112 vendo essas questões aqui? eu copieei do PISM³⁰ (.) porque
 113 o PISM tem uma estrutura parecida com essa aqui eu-
 114 peguei a estrutura, botei aqui porque olha só
 115 ((ironicamente)) eu to preparando meus alunos" e nunca
 116 entrava de fato no comentário da prova com a tu[rma]
- 117 **José** [e o que]
 118 que a turma fazia nesses momentos?
- 119 **Henrique** ah: a turma fazia o que eles tinham melhor pra fazer:r hhh
 120 (.) que era conversa::r mexer no celul::ar hhhh (0.3) a
 121 turma tava sempr- a- a turma nunca tava:: assim >tirando
 122 aqueles alunos que sentam ali na frente?< (.) os alunos
 123 que sentavam na frente eles tentavam copiar as coisas do
 124 quadro, tentavam participar da aula porque eles não
 125 estavam afim de conversar (.) porque em alguns momentos
 126 eles também cansavam e davam uma voltinha pela [sala]=
- 127 **José** [uhu:m]
- 128 **Henrique** =e os alunos que sentam no [fundo,]
- 129 **Lílian** [den]tro da sa[la mesmo?]
- 130 **Henrique** [da:vam]
 131 d:avam (.) davam uma voltinha e volta [pro lugar]
- 132 **Camila** [teve um momento
 133 que ti]nha até uma rodinha do meio da sala
- 134 **Lílian** [jogar coisa no
 135 lixo?]
- 136 **Ali** é igual o sexto an:o (.) eles levantam e andam pela sala
 137 a hora que eles querem
- 138 **Henrique** é eles levantam e: andam pela sala pra poder bater papo
 139 com algum colega e depois eles voltam pro lugar e
 140 continuam copiando(.) no final da aula ta todo mundo com
 141 o texto copiado do que foi passado no quadro porque ele
 142 passa tudo no quadro pra botar os alunos pra fazer alguma
 143 coisa

³⁰ O Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) é um processo de avaliação seriada em que os candidatos às vagas oferecidas pela UFJF participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio. É uma tradição na cidade que as escolas preparem os seus estudantes para essa forma de ingresso na Universidade.

atividades não por estarem motivados, mas devido ao seu perfil que os impede de não fazer nada durante a aula. O que nem sempre se mantém, já que “em alguns momentos eles também cansavam e davam uma voltinha pela [sala]” (linhas 125 e 126).

No momento em que narra a participação dos estudantes, outra questão acerca da natureza da sala de aula é elencada. As movimentações realizadas pelos alunos causam estranhamento em Lílian (“[den]tro da sa[la mesmo?]” linha 127 e depois em [jogar coisa no lixo?], linhas 131), em mas são naturalizadas por Henrique, que confirma o entendimento da colega (“[da:vam]d:avam (.) davam uma voltinha e volta [pro lugar]” (linha 128 e 129). O tópico gera um comentário de Camila completando a cena narrada (teve um momento que ti]nha até uma rodinha do meio da sala”, linha 130) e é corroborado por Ali, que traz sua experiência como professora para afirmar que é um comportamento recorrente (é igual o sexto an:o (.) eles levantam e andam pela sala a hora que eles querem, linhas 132 e 133).

Este último momento interacional demonstra como a experiência de uns alunos pode servir como apresentação de situações para outros. O repertório de ações de Lílian pode ser ampliado porque agora há uma condição de sala de aula, alunos caminhando, que era por ela antes desconhecida. Essa ampliação ocorreu a partir da experiência vivenciada por seus colegas de estágio e ainda mais com a confirmação de uma participante que já atua na educação básica.

Por fim, Henrique avalia que o que o professor passa no quadro não é relevante aos estudantes uma vez que só serve para “pra botar os alunos pra fazer alguma coisa”, linhas 142 e 143. O pronome “alguma” ainda aponta para o entendimento de que nada é feito na aula e que se uma atividade qualquer é realizada, é a de cópia.

Após toda essa apresentação da metodologia do professor e do efeito que ela gera na participação dos alunos, Lílian se alinha à Henrique ao perguntar, nas linhas 144, se “esse foi o professor que foi muito elogiado?”. No que Henrique ironicamente concorda completando com a alteração no *footing* para assumir novamente o papel de animador do discurso do professor (“ ele sempre dá a desculpa que ta preservando a saúde porque ele não vai ficar gritando chamando atenção o tempo todo e ai por isso >ele passa no quadro<”, linhas 145 a 148). É interessante ressaltar o uso do verbo metapragmático “desculpa”, apontando que o argumento do professor para passar matéria no quadro é inconsistente e não merece crédito.

Por fim há a avaliação de que o professor deixa tudo muito solto, a qual será tratada no próximo excerto.

Excerto 8: Definição de “aula solta”

145 **Henrique** [é: po]is é (.) ele sempre
 146 dá a desculpa que ta preservando a saúde porque ele não
 147 vai ficar gritando chamando atenção o tempo todo e ai por
 148 isso >ele passa no quadro< (0.3) e-e-e ele realmente
 149 deixa tudo muito solto.

150 (0.5)

151 **Henrique** Eu tava conversando com o professor José antes ele: me
 152 perguntou o que deixar muito solto? >deixar solto é
 153 isso:< ele ta o tempo todo virado pro quadro, escrevendo,
 154 botando os alunos pra copia:r, (0.3) nunca interage com os
 155 alunos, quando algum aluno tenta interagir com ele, ele
 156 corta, (0.3) e:: no momento em que ele se propõe a dar
 157 aula para os alunos é o momento em que ele faz
 158 comentários com os estagiários. e ele tem uma predileção
 159 por mim e pela Camila >porque tem outra estagiária lá que
 160 ele nem dá bola também<

161 **Todos** hhhhhhhhhhh

No último excerto, Henrique faz uma reflexão acerca dos tópicos narrados anteriormente por ele para produzir uma significação para “aula solta”. Novamente a reflexão ocorre a partir de uma pergunta elencada pelo docente José que, agindo como um agente de letramento, engaja o estudante na análise.

Assim, três pontos essenciais são elencados: a cópia mecânica de matéria, a falta de interação com estudantes e a aula sem significado para os alunos:(linhas 152 a 158 “deixar solto é isso:< ele ta o tempo todo virado pro quadro, escrevendo, botando os alunos pra copia:r,(0.3) nunca interage com os alunos, quando algum aluno tenta interagir com ele, ele corta, (0.3) e:: no momento em que ele se propõe a dar aula para os alunos é o momento em que ele faz comentários com os estagiários.”). Em relação à estrutura da fala de Henrique, ele mantém a pausa de 3 centésimos de segundo para criar a expectativa e chamar atenção dos colegas ao elencar seus pontos.

Nos trechos apresentados, foi possível perceber mais alguns dos problemas avaliados por Henrique relacionados à participação do professor supervisor durante as aulas. Assim,

outros elementos vão sendo adicionados ao seus modelos metapragmáticos de “aula normal” e de “aula solta”, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4- Aspectos do modelo metapragmático 2

Modelo metapragmático	Característica
Aula normal	I) Cópia no caderno II) Conversa entre os estudantes III) Movimentação em sala
Aula solta	I) Falta de interação II) Falta de engajamento III) Cópia sem significado

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Em relação à estrutura de produção, foi possível notar que Henrique se mantém mais na posição de autor, uma vez que inicia o apontamento de novas questões, ainda sem grandes argumentações.

Nesse trecho houve o início de outras participações: o docente José incentivando o avanço nas reflexões; Camila e Ali se alinhando ao estudante de forma a corroborar com a ideia de movimentações em sala são comuns; e Lílian expandindo seu arcabouço de situações escolares e alinhando-se à avaliação negativa acerca da performance de Wallace. Na subseção seguinte, as reflexões entre os pares serão realizadas de forma mais intensa.

O tópico 6.1 apresentou o primeiro movimento da investigação no estágio, a desnaturalização do olhar e o levantamento de questões ou situações problematizadoras. Esses são os pontos que irão guiar a pesquisa sobre a sala de aula, assim, as questões apresentadas nesses excertos serão retomados nas próximas subseções. A partir das reflexões, os pares vão realizando reflexões sobre a narrativa apresentada por Henrique e às diferentes situações de sala de aula, com a mediação do professor José.

Em relação à trajetória de formação de Henrique, os excertos apresentados nessa seção representam o início da construção do seu modelo metapragmático a partir de ações negativas em sala de aula, o que a longo prazo irá gerar o modelo metapragmático de ações positivas.

De tal forma, as narrativas possibilitam a expressão “posicionamentos, tensões, dramas, ansiedades e outros sentimentos” (CADILHE; SALGADO 2019, p.87) dos futuros

professores, que são significativos na construção do modelo metapragmático do fazer docente.

Na próxima seção, os estudantes tratam do perfil do professor e de suas condições de trabalho.

6.2 RESSIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE

O presente recorte também é parte da aula de número três, intitulada *Narrativa de Henrique*, que se inicia com a reflexão acerca da narrativa apresentada na aula anterior (aula 2, *Narrativa de Isac*). Após a apresentação de Henrique, iniciam-se alguns debates.

Esta seção vai tratar da reflexão feita pelos estudantes acerca do perfil docente e de que maneira seus posicionamentos vão sendo alterados ao longo da discussão que leva em conta outras questões da vida do trabalho.

Para fins de organização dividirei o evento narrado em três momentos, conforme esquema 4, a seguir: (1) a apresentação da categorização do perfil de Wallace, (2) a negociação dos entendimentos e (3) a mudança de compreensão dos participantes, os quais chamei de “Momento 1: Caracterizando o professor”, “Momento 2: considerando outras questões” e “Momento 3: Resignificando os entendimentos”.

Esquema 4: Esquema de análise 2



6.2.1 Momento 1: caracterizando o professor

Retomo o exemplo introduzido no capítulo 1 para a análise. Neste momento de interação, os estudantes apresentam seus entendimentos sobre o perfil docente e demonstram de que maneira compreendem o professor. Há aqui a formulação do perfil docente de Wallace, o qual será alvo de negociações durante essa subseção

Excerto 9 - O perfil docente

162 **Lílian** quantos anos ele tem? porque assim (.) do jeito que você
 163 fala parece um professor velho que tá de saco cheio de dar
 164 aula.entendeu? (.)por isso que eu perguntei
 165 **Henrique** [uhum]
 166 **Ali** [ou que] tá pra aposentar(.), não aguenta
 167 mais e tá cheio [de problemas de saúde.]
 168 **Henrique** nã:o, mas: em off ele me [contou que enquanto ele] tava
 169 na graduação ele fez concurso público e ele passou pra
 170 agente penitenciário <só que ele ficou preocupado ai
 171 terminou a faculdade e dane-se e resolveu ser professor.>
 172 (.) mas nitidamente ele tá de saco cheio. ni-ti-damente ele
 173 não [quer estar lá], (.) [sabe?]
 174 **José** [uhum]
 175 **Ali** [é difí]cil mesmo

O primeiro excerto inicia com o posicionamento de Lílian ao caracterizar, nas linha 163 e 164, o professor como alguém que “está de saco cheio”, justificando sua avaliação pelo indexical “ser velho” (do jeito que você fala parece um professor velho que tá de saco cheio de dar aula.entendeu?. O Discurso por ela indexicalizado é o que aponta para entendimentos de que professores, sobretudo os de escola pública, com o tempo se tornam cansados demais, já não atuando como deveriam, deixando que a qualidade caia e que seu interesse em realizar um bom trabalho diminua.

Tal compreensão é corroborada por Ali, nas linhas 166 e 167, quando se alinha ao posicionamento da colega e também sinaliza o entendimento do professor como alguém que ‘não aguenta mais’, pensando na possibilidade de ele apresentar idade avançada e desgaste com a profissão, de forma a remeter ao mesmo Discurso social ([ou que] tá pra

aposentar(.), não aguenta mais e tá cheio [de problemas de saúde.]).

A compreensão das participantes é confirmada por Henrique em seguida. Embora comece dizendo que “não”, na linha 168, negando a idade avançada, Henrique se alinha às colegas e ajusta a compreensão (GARCEZ, 2008) sobre a forma como elas justificam as práticas do professor. Assim, Henrique defende que é a falta de interesse do professor na docência que o faz agir de maneira pouco engajada.

Para isso ele alterna seu *footing* para assumir o papel de animador e por meio do verbo metapragmático “contou” sucedido do qualificador “em off”, sinaliza que tal fala foi realizada de maneira “fora de registro”, ou seja, em segredo, de maneira reservada. Assim, Henrique entextualiza o professor afirmando que ele passou em um concurso público, indexicalizando o Discurso de estabilidade garantida pelo serviço público. Conforme narrado, o professor iria atuar como agente penitenciário, mas ficou com medo.e acabou se acomodando com a sua outra opção, a de ser professor. A escolha pelo uso do indexical “dane-se” (linha 170 e 171) pode indicar, de alguma maneira, insatisfação ou apatia do professor (<só que ele ficou preocupado ai terminou a faculdade e dane-se e resolveu ser professor.>).

Ainda que não seja possível averiguar, nem seja necessário, se tal expressão foi utilizada pelo professor, podemos assumir que seu uso no discurso feito pelo aluno traz sentidos para a interação porque há uma avaliação sendo feita. O estudante acelera a fala e usa um tom de reprovação. Dessa forma, nas linhas 172 e 173, ele ajuíza a conduta do professor e se alinha às colegas, afirmando que o docente “nitidamente está de saco cheio”. Ele utiliza ainda de força enfática para o fazer (mas nitidamente ele tá de saco cheio. ni-ti-damente ele não [quer estar lá], (.) [sabe?]).

A seguir, o participante continua apresentados as razões que o fazem afirmar que o trabalho docente não é realizado de forma adequada. Enquanto isso, surge o início de mudanças no alinhamento, conforme podemos observar:

Excerto 10: Alinhamentos

176 **José** bom, isso é muito compl[icado]. mas, en[fim, a gente tem
177 que pensar ah]
178 **Camila** [e::-]
179 **Henrique** [mas o que eu tava
180 comentando], só pra finalizar o que eu tava comentando
181 antes da aula com o professor, é sobre essa frustração (.)
182 porque nas primeiras semanas, tava tudo certo. chegava nos

183 intervalos ele tava super empolgado e tudo mais (.) E ele
 184 tem uma preocupação muito grande com a gente, que ele
 185 sempre mostra o que tá fazendo né? o:s materiais que ele
 186 prepara, "não a aula vai ser sobre isso" e a gente fica na
 187 expectativa de po vai ser uma aula foda. aula de clarice
 188 lispector [sabe?]=
 189 **Camila** [aham]
 190 **Henrique** =e quando chega em sala de aula é decepção porque ele não
 191 faz na:da, cara. ele dá quinze minutos de aula
 192 (0.3)
 193 **José** entendi=
 194 **Ali** = mas a preparação então é boa?
 195 **Isac** mas [os aluno::s]
 196 **Henrique** [a preparação] [é boa realmente gente]
 197 **Camila** [é:: ele pega]
 198 **Henrique** = até tem umas provas que ele deu são provas realmente
 199 interessa:n[tes, os exercício::s]
 200 **Isac** [mas os alunos é:: assim no geral assim, tirando
 201 essa coisa de ficar levantando assim, de modo geral é: tem
 202 violência ou o aluno[consegue]
 203 **Henrique** [nã::o]cara, a turma é tão tranquila,
 204 véi(.) os moleques são ↑falantes((dá um tapa leve na
 205 perna)), mas só são falantes porque não tem professor em
 206 sala::, sabe?

José inicia a mudança de *footing* ao dizer, na linha 176, que é complicado e que se necessita pensar sobre, demonstrando uma possível mudança na indicação do perfil do professor, conforme será demonstrado posteriormente na sequencialidade. Além disso, também é possível observar o desalinhamento de José a partir dos marcadores de contraste “bom” e “mas”. O docente mantém o seu papel de responsável ao afirmar que “a gente tem” falando em nome da turma.

Em seguida, Camila inicia um comentário, linha 178, mas o interrompe para que o turno volte para José. Entretanto, antes que este conclua seu turno de fala, Henrique o toma de volta e afirma que irá concluir seu pensamento(Linha 179 a 181: “[mas o que eu tava comentando], só pra finalizar o que eu tava comentando antes da aula com o professor,”). Dado que a prioridade é dele, já que foi negociado pelos participantes que a aula ocorreria em torno de seus relatos, José interrompe sua fala e cede o turno para o outro.

Essa sequencialidade de tomar e ceder os turnos de fala são importantes nesse momento da discussão, visto que haverá uma disputa entre os entendimentos e embora José tenha prioridade para assumir o turno, considerando o enquadre de sala de aula, até mesmo a configuração da interação vai sendo negociada entre os participantes.

Em seguida, Henrique faz elogios sobre professor da escola (porque nas primeiras semanas, tava tudo certo.), indicando sinais de quais são os seus modelos metapragmáticos de aula boa e aula ruim, levando em conta performance de professores e alunos e as trocas interacionais. Nesse ponto, podemos retomar o memorial produzido por ele no início do semestre. Naquele momento Henrique já sinalizava o que para ele eram modelos de boa aula, lembrando o que fora marcante em seus anos de escola: materiais voltados aos interesses dos alunos, professor com um bom relacionamento, sendo próximo de seus estudantes e que demonstra engajamento e divertimento.

Quando elogia o professor Wallace, então, ele o faz seguindo os mesmos critérios utilizados anteriormente: o material produzido com qualidade (linhas 185 e 186: "os materiais que ele prepara,"), o relacionamento com os estudantes ("E ele tem uma preocupação muito grande com a gente, que ele sempre mostra o que tá fazendo né?", nas linhas 183, 184 e 185) e engajamento, demonstrado pelo discurso reportado: "não a aula vai ser sobre isso" (linha 186).

Da mesma maneira, a partir de seus referentes de aulas ruim, tece sua crítica também em relação ao apresentado no memorial. Portanto, quando indica que sente frustração ele indica a expectativa de um bom professor é aquele se está empolgado "porque nas primeiras semanas, tava tudo certo. chegava nos intervalos ele tava super empolgado e tudo mais (.)" (linha 182 e 183), que produz bons materiais e que se envolve com seus parceiros, alunos ou estagiários. Ao mesmo tempo sinaliza que o um mau professor é aquele que não 'faz nada' ("e quando chega em sala de aula é decepção porque ele não faz nada, cara. ele dá quinze minutos de aula.") linhas 190 e 191) e 'não está presente' ("mas só são falantes porque não tem professor em sala:, sabe?"(linhas 205 e 206). Ainda quanto às características de mau professor, na linha 191, ele comenta que as aulas duram cerca de 15 minutos ("ele dá quinze minutos de aula"). Considerando que o tempo determinado para cada um dos horários na escola é de 50 minutos, podemos considerar que ele indica que o professor não cumpre com o que lhe é devido.

Por fim, o estudante ainda justifica que os possíveis problemas da sala de aula, os "alunos falantes", são provenientes da ausência do professor em sala de aula, seja pela falta de relação entre aluno e professor, seja por seu pouco tempo de atuação em sala. Essa

compreensão pode ser feita a partir do qualificador ‘só’:mas só são falantes porque não tem professor em sala::, sabe?” (linhas 205 e 206).

Na presente subseção, Henrique apresentou mais exemplos do que considera por ser uma aula ruim e apresentou o que considera como aula boa, acrescentando ao que já havia anteriormente elencado:

Quadro 5 - Aspectos do modelo metapragmático 3

Modelo metapragmático	Característica
Aula normal	I) Cópia no caderno II) Conversa entre os estudantes III) Movimentação em sala
Aula solta	I) Falta de interação II) Falta de engajamento III) Cópia sem significado IV) Pouco tempo de aula
Aula boa	I) Aula com material interessante II) Professor empolgado III) Professor preocupado com os estudantes IV) Provas e exercícios interessantes

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Assim, o modelo metapragmático do estudante parece caracterizar o professor em observação como um mal professor, o que parece convencer, ou compartilhar, parte das demais participantes do momento de interação. Portanto, os alinhamentos nesse excerto caracterizaram o perfil de Wallace de forma a avaliá-lo negativamente, marcando-o como alguém sem engajamento e como um mal profissional. Embora tenha havido a tentativa de José para relativizar o perfil, todos os ouvintes ratificados, os participantes ativos da aula, mantiveram seus alinhamentos.

Outro ponto importante da interação é a participação dos estudantes Isac e Ali que se engajam na conversa com a atitude de quem faz pesquisa, enquanto Ali busca por maiores informações sobre qual seria o problema da aula, considerando uma possível falta de preparação (“mas a preparação então é boa?”), Isac levanta a questão de como se caracterizam as ações dos estudantes. Para isso, ele aponta que compreende as movimentações dos estudantes, anteriormente naturalizadas, como sendo uma forma de violência “[mas os alunos é:: assim no geral assim, **tirando essa coisa de**

ficar levantando assim, de modo geral é: tem violência ou o aluno[consegue]”).

Ressalto ainda que o tema proposto pela vinheta narrativa de Henrique se alinha à proposta de formação explorada anteriormente nessa pesquisa: àquela que tem como preocupação não somente os métodos e metodologias de ensino-aprendizagem. O momento de reflexão se deu também voltado para problemas interacionais entre o professor e seus estudantes, assim como o agir docente.

6.2.2 Momento 2: Considerando outras questões

No segundo momento, é possível observar de que maneira os alinhamentos começam a ser mudados, no sentido da produção de um novo enquadre para o perfil do professor Wallace. Alguns participantes fazem reflexões e ressignificam algumas experiências para que um novo entendimento da prática do docente apareça. O excerto a seguir ocorreu na mesma aula que o anterior, com um intervalo entre eles de dois minutos, no qual houve uma breve discussão acerca de materiais didáticos.

Excerto 11: O novo posicionamento

203 Henrique [nã::o]cara, a turma é tão tranquila,
 204 véi(.) os moleques são ↑falantes((dá um tapa leve na
 205 perna)), mas só são falantes porque não tem professor em
 206 sala::, sabe?
 207 (0.5)
 208 José então pessoal, olha só, de todo esse rela::to que o
 209 Henrique fez né detalha::ado sobre essa primeira incursão,
 210 eu acho que só um primeiro cuidado que a gente tem que ter
 211 (.) é de realmente ter, assim,(.) n-nem a ideia de assim é:
 212 de criticar o professor mas de não necessariamente
 213 categorizá-lo como al- “ah ta de saco cheio” porque també:m
 214 é isso, assim, são os momentos. você comentou que ele vai
 215 ser pai. vai que ele ta, sei lá, estressado,ta ansio[so,
 216 (preocupação com a vida do trabalho::)]

No primeiro turno de fala, José inicia o processo de mudança de *footing*, para que haja uma reflexão por parte dos alunos, chamando a atenção para a forma como os alunos avaliam o professor como “de saco cheio” e em seguida propõe algumas possíveis justificativas para as ações do docente.

Para propor a mudança de alinhamento, o participante ainda diz que a narrativa foi feita da **primeira** incursão (linha 209). Podemos considerar, pensando em seu movimento de

mudança no alinhamento, que chamar a experiência de **primeira** é uma boa estratégia para defender que essa não é necessariamente a regra, que ainda é preciso observar outros momentos daquele docente, em outras atuações, outras incursões. Além disso, o participante mantém seu papel de responsável ao utilizar o pronome “a gente”, falando novamente em nome da turma, como um representante.

Em seguida, José começa a fazer uma crítica ao alinhamento do grupo, apresentado no excerto 2, de que o professor pode ser categorizado como alguém que está cansado. De tal forma, utiliza termos atenuantes como “ eu acho” e “primeiro cuidado” (linha 210), os quais indicam uma possível desatenção a outros fatores e não necessariamente um erro de interpretação dos demais participantes.

Ele utiliza, todavia, o advérbio ‘necessariamente’ para apontar que traz um outro alinhamento, um que se alinhe a uma concepção mais modalizada, que compreende a postura do professor de forma menos determinante (“n-nem a ideia de assim é: de criticar o professor mas de não necessariamente categorizá-lo como al- “ah ta de saco cheio” (linhas 211 a 213).

Neste momento, após fazer uma sutil crítica ao relato de Henrique e a caracterização feita pelos estudantes, José inicia um novo alinhamento quando afirma, nas linhas 213 e 214, que “porque também é isso, assim, são os momentos”. Nesse novo alinhamento, o participante irá defender que o professor pode estar vivendo uma fase e não, como disse, necessariamente está desgastado. Para argumentar a seu favor, ele utiliza a mesma estratégia de Henrique e alterna o seu *footing* para assumir o papel de animador, no qual apontar outras questões da vida do professor que o podem ter levado a agir de tal forma “você comentou que ele vai ser pai. vai que ele ta, sei lá, estressado, ta ansio[so, (preocupação com a vida do trabalho::)]”. Ao utilizar o substantivo “pai”, José indexicaliza que por essa mudança na vida³¹, ele está ‘estressado’, ‘ansioso’ (linha 215), além das outras ‘preocupações na vida do trabalho’ (linha 216).

Excerto 12: A recusa do novo posicionamento

208 José então pessoal, olha só, de todo esse rela::to que o
 209 Henrique fez né detalha::ado sobre essa primeira incursão,
 210 eu acho que só um primeiro cuidado que a gente tem que ter
 211 (.) é de realmente ter, assim, (.) n-nem a ideia de assim é:
 212 de criticar o professor mas de não necessariamente
 213 categorizá-lo como al- “ah ta de saco cheio” porque também

³¹ Há ainda, além da mudança na vida, a indexicalização de que *ser pai* é um processo difícil, cansativo e árduo.

240 José [ver[d]ade=]
 241 Henrique [é véi] (.) [parece] que um=
 242 Camila [sabe?]
 243 Henrique =alimenta a frustração do outro por que-
 244 [a gente é que-]
 245 José =é:: isso é verdade [o discurso tem a ve]r com vaidade=
 246 também
 247 Ali =pode [ser]
 248 Camila [aham]=
 249 José =não [é?]
 250 Henrique [a ge]nte que ta chegando de fora (.) ah po
 251 (0.3)
 252 Isac é eles falam isso=

Embora Henrique tenha recusado uma nova compreensão acerca do professor, nas linhas 228 e 229 iniciam os movimentos para mudança de alinhamento dos demais participantes. Primeiro com Ali, cuja avaliação do professor apontou para alguém cansado e com problemas de saúde, no excerto anterior, que inicia seu processo de reflexão, a partir do que foi posto por José, e começa a sinalizar uma mudança em seu *footing* quando concorda que “[mas talvez é uma fase que vai pas][sa-”.

Camila, parceira de estágio de Henrique, se alinha ao posicionamento de José quando diz que acredita ser “a cultura da escola”. Para justificar seu alinhamento, ela apresenta uma breve narrativa para ilustrar como indexicaliza essa cultura escolar. Nesse relato, ela utiliza adjetivos como ‘triste’ (linha 234), ‘pesado’ (linha 235) e ‘difícil’ (linha 236), intensificados pelo prolongamento das sílabas e utiliza ainda o discurso reportado do professores de forma lenta (linhas 235 e 236: <“no::ssa mais ta muito pesa::do, tá muito difí:::cil, que não sei o que:”>), a fim de promover a sensação de dificuldade e cansaço que ela sentiu nos professores.

Seu alinhamento se dá no sentido de que ela reflete que o discurso corrente na escola de que é ‘tudo tão ruim’(linha 238), acaba gerando a sensação nos docentes que passam a acreditar (linha 239) ser ‘muito ruim’ (linha 239). Ou seja, o problema não é na forma como os professores são, mas no momento (e lugar) profissional que estão. Nesses dois casos, há uma mudança de alinhamento das participantes, o que indica o início da mudança da maneira como ambas caracterizam o professor.

Para a produção do seu discurso, Camila alterna seu *footing* entre os papéis de autor e de animador. Ela é autora ao expressar sua crença, sua tese, de que o comportamento do

professor é resultado do clima de desânimo da escola e torna-se animadora para argumentar entextualizando o discurso do grupo de professores com tom melancólico.

Henrique, então, concorda com Camila sobre a influência do discurso negativo nas ações dos professores. Entretanto, enquanto ela se alinha a uma defesa do professor, dizendo que a interação torna o grupo frustrado, ele, por outro lado, mantém seu alinhamento ao dizer que o grupo já é frustrado e esse sentimento é acrescido, alimentado com suas falas. São dois alinhamentos diferentes, embora Henrique e Camila concordem em alguma medida que o discurso na escola é importante para a interação naquele espaço. José se alinha à reflexão de Camila e acrescenta que “[o discurso tem a ve]r com vaidade=” (linha 245), tendo sinais de alinhamento de Ali, “pode [ser]” (linha 247); Camila, “aham” (linha 248); e Isac, “é eles falam isso=” (linha 253).

Concomitante a esse momento de interação, Henrique traz outra avaliação negativa do professor:

Excerto 14: Reforço de posicionamento

253		(0.3)
254	Isac	é eles falam isso=
255	Henrique	=até a forma como conversa com os alunos parece que o
256		cara não sabe que ele ta falando com moleque de treze
257		anos, doze anos, porque ele fala assim “gente é:: eu vou
258		fazer um comentário aqui que é um comentário até de
259		outros professores. essa turma tem muita reclamação por
260		falta de maturidade: é:: criancice”
261	Lilian	hhhhhhh
262	Isac	hhhhhhh
263	Henrique	falta de ma[turidade::?]

Nesse momento é questionado o aparente desconhecimento de Wallace sobre quem é o adolescente, da forma como se comunica com o jovem, “parece que o cara não sabe que ele ta falando com moleque de treze anos, doze anos,” (linha 256), que o faz ter problemas de interação. Assim, novamente mudando o seu *footing* para assumir o papel de animador do discurso docente, o estudante toma como argumento a voz de Wallace que entextualiza o discurso reportado de outros professores, dizendo que a turma demonstra comportamento imaturo (“gente é:: eu vou fazer um comentário aqui que é um comentário até de outros professores”, linha 258). Por ter dito que os estudantes se caracterizam por ter doze/treze anos e ao trazer o posicionamento do professor que reclama de “criancice”, novamente Henrique faz uma separação entre o professor e a sua sala de aula, nesse ponto contando uma anedota que gera riso em outros participantes. Em seguida, na

linha 263, o participante ainda repete a pergunta reforçando comicidade da situação.

Embora o comentário de que o professor não sabia com quem ele está falando não seja literal, mas com o sentido de hiperbolizar a distância aluno/professor, Ali reflete sobre a possível falta de prática docente.

Excerto 15: Outras mudanças de alinhamento

263 Henrique falta de ma[turidade::?]
 264 Ali [mas talvez ele re]almente não saiba: (0.4)
 265 entendeu ? talvez ele realmente não saiba que que talvez
 266 ele ta- esteja tratando muito assim:: (0.4) na teoria ainda
 267 ta faltando talvez um pouco de prática pra ele assim, tudo
 268 o que ele vai ouvindo, "ah professor fica cansado muito
 269 rápido [professor desiste muito rápido", ele pode tá muito
 270 a: sei lá]
 271 Henrique [a:: muito pelo contrário, ele critica muito a
 272 [teoria-]]
 273 Camila [eu já falei (.) eu acho que é muito] alí[todo mundo mundo
 274 comentando também]
 275 Ali [é:: (.)
 276 é a cultu:r[a::]
 277 Isac [dess]e jeito a [gente não pode nem criticar
 278 né?]
 279 Henrique [ele critica muito a teoria
 280 que el]e estudou aqui na faced. ele fala "não porque lá na
 281 faced a gente lê uns textos maravilhosos e quando chega
 282 aqui em sala de aula é outra coisa" e eu falo "nossa mas
 283 velho: é mentira hhhh((risos de todos)(.) hh você [que não
 284 ta fazendo] nada".
 285 Lílian [hh você
 286 que não sabe:] de nada
 287 Henrique você que não ta fazendo nada que você [aprendeu lá]
 288 José [h h h h]

Quando diz que "[mas talvez ele re]almente não saiba:" (linha 264), Ali assume uma outra perspectiva do Discurso macro social, de que professores se formam despreparados, sem conseguir alinhar a teoria e a prática³², já alinhada a entendimento que relativiza o comportamento do professor. Além disso, ela também entextualiza a narrativa anterior de Camila e o novo entendimento de que o discurso externo pode promover influência nas ações do docente e sinaliza novamente seu outro alinhamento.

Entretanto, Henrique se opõe, mantendo seu alinhamento, afirmando que não é um problema de desconhecimento entre a teoria e a prática, "[a:: muito pelo contrário, ele critica muito a [teoria-]" (linhas 271 e 272). Novamente altera seu *footing* e

³² A separação entre teoria e prática hoje se mostra como antiquada, mas ela faz parte do imaginário social.

assume o papel de animador para entextualizar o discurso do docente e argumentar seu ponto contra a suposição de Ali. Por fim, Henrique finaliza a entextualização e retoma seu papel como autor para avaliar a prática do professor “e eu falo “nossa mas velho: é mentira hhhh((risos de todos)(.) [hh você que não ta fazendo] nada”. O que gera reforço de Lílian que ecoa sua fala (linha 285 e 286).

Nesse momento, a turma encontra-se dividida. De um lado José, Ali e Camila, as duas tendo modificado seus entendimentos, mantém o alinhamento que caracteriza o perfil professor como consequência de diversas questões exteriores a ele. Por outro lado, Henrique mantém seu alinhamento que caracteriza o professor como quem não tem engajamento e por isso não atua de forma satisfatória. Outros alunos da turma não sinalizam como entendem a questão, embora Isac sinalize o primeiro alinhamento e Lílian o segundo.

6.2.3 Momento 3: Ressignificando os entendimentos

No último momento, indica uma mudança de alinhamento de Henrique, embora não necessariamente a alteração na forma como ele caracteriza o professor. A partir de reflexões promovidas por José, o estudante relativiza seu entendimento e demonstra compreender que outras questões influenciam as atitudes de Wallace. Esse momento de interação ocorreu após um breve desvio, no qual o grupo conversou sobre outros temas.

Excerto 16: Resumo da discussão

289 (0.7)
 290 José a mas então né é esse relato né a gente só- eu tenho essa
 291 perspectiva que óbvio que não dá pra gente (.) é:
 292 caracterizar ou categorizar esse professor porque eu coloco
 293 isso em jogo (.) pode ser uma coisa do momento, ou da
 294 escola ou o discurso que contamina que cria essa
 295 realidade e que não é uma coisa difícil né? sala de
 296 professor é um espaço muito tenso de-de muita lamúria, né? e
 297 aí a gente tem uma filosofia de que lamúria gera lamúria,
 298 né? então, não: é isso você tá num lugar que todo mundo
 299 reclama: o risco de aquilo virar uma reclamação é muito
 300 grande né=
 301 Isac =e você começar a reclamar depois de um tempo=
 301 José =exa[to]

José inicia a reflexão reforçando o seu desalinhamento com a perspectiva de Henrique por meio da conjunção adversativa “mas” que indica um outro posicionamento. No início de seu turno de fala, José mantém o *footing* que vem apresentando desde o início da interação,

assumindo o papel de responsável, por ser ele a imagem institucional de formador da turma, portanto aquele que pode falar considerando o grupo. Entretanto, na linha 290, o docente faz uma interrupção após dizer que “esse relato né a gente só-” e altera seu *footing* para assumir o papel de autor do discurso, completando a enunciação, nas linhas 290, 291 e 292, “eu tenho essa perspectiva que óbvio que não dá pra gente (.) é: caracterizar ou categorizar esse professor porque eu coloco isso em jogo (.)”. Tal alternativa pode ser interpretada como uma modalização na crítica feita aos estudantes que categorizam de forma firme as ações do professor Wallace. Dessa maneira, José abre mão de seu papel institucional, assumindo-se como “responsável”, e torna-se “autor” no qual expressa sua opinião pessoal. Entretanto, esse abandono não é feito de forma completa, uma vez que ele afirma ainda que “não dá pra gente”, ainda apontando para a coletividade.

A seguir, retorna aos argumentos anteriores, se alinhando com a narrativa apresentada por Camila, dizendo que “discurso que contamina que cria essa realidade” (linhas 194 e 195) e com a reflexão de Ali, “pode ser uma coisa do momento” (linha 293). Além disso, utiliza o verbo criar, na linha 194, ao se referir a realidade consequente do discurso. Esse uso indica duas coisas diferentes: a primeira delas é o reforço de que o professor não é assim, com uma performance finta, mas é fruto de um ambiente que também não é natural; a segunda delas é o fato de se tratar de um curso de formação de professores, assim, há também a atenção para que os estudantes não tomem essa realidade como a realidade única das escolas.

Há ainda a reflexão sobre o indexical ‘sala de professores’ como um espaço desagradável, com muita reclamação, desânimo e conversas negativas. Assim, José trata de como a lamúria pode provocar mais lamúria e como estar nesse espaço pode gerar essa sensação (é isso você tá num lugar que todo mundo reclama: o risco de aquilo virar uma reclamação é muito grande né=” linhas 299 e 300). Tal afirmação é aceita e ecoada por Isac, que havia sinalizado a mudança de alinhamento e agora reforça o novo entendimento (e você começar a reclamar depois de um tempo= linha 301).

Em seguida, Henrique faz uma reflexão a partir da fala de José, a qual se dá por meio de uma narrativa de uma experiência vivida na escola.

Excerto 17: Mudança de *footing* final

301 José =exa[to]
 302 Henrique [ma]s ai ó: justiça seja feita. isso aí então, já
 303 então que você tocou nesse ponto. num outro momento- a
 304 primeira vez que eu fui no colégio já no primeiro dia de
 305 fato eu cheguei e ai eu sentei ali na sala dos
 306 professores com o Wallace pra poder começa:r- era antes
 307 da aula são ali as informações preliminares e: de fato
 308 tava rolando uma reunião com os professores, (.) porque
 309 eles tinham terminado de sair da greve e: então tinha
 310 alguém do sindicato >e mais um outro professor mais
 311 engajado< (.) que tava comentando dos resultados o que
 312 tinha acontecido depois da greve(.) e: ai era realmente
 313 um baixo astral geral parece que o colégio ta sendo
 314 assediado (.) tem uma:: inspetora o:u eu não sei qual é
 315 o nome certo (.) acho que é inspetora mesmo que tem ido
 316 recorrentemente no colégio entrado na sala de aula sem
 317 a permissão dos professores e: (.)questionando os
 318 alunos sobre a conduta do professor [assi:m]=
 319 José ↑[nossa]
 320 Henrique = assédio ↑moral mesmo. e os professores muito
 321 desanimados com isso porque não sabem como fazer:: se
 322 tenta é resolver juridicamente o que o sindicato tenta
 323 fazer sobre isso: (.) realmente o colégio ta sen[do : :
 324 :]
 325 Ali [secretaria?]
 326 (.)
 327 Camila não, e esse ano ta sendo um ano muito difícil dos- pros
 328 professores da rede estadu[[al] né?]
 329 Henrique [é:]

É nesse momento que Henrique parece começar a ressignificar e alterar seu alinhamento, quando diz “[ma]s ai ó: justiça seja feita. isso aí então,” (linha 302). É levado em conta o contexto em que a narrativa se encontra, ao regresso de uma greve e esse indexical que já indica dificuldades profissionais, no caso específico, trata de atrasos e parcelamentos em salários, a busca de piso salarial nacional e plano de carreira, o que não foi aceito pelo governo. Além disso, há o indexical ‘baixo astral geral’ (linha 313) que indica o clima na escola.

Por fim o aluno conta sobre a situação vivida por professores a qual ele indexicaliza como ‘assédio’. Nessa situação a inspetora entra nas salas de aula, sendo ‘de aula’ (linha 316) dito com ênfase e marca a indignação do narrador, sem a permissão dos professores, questionando a conduta deles. Nas linhas 320 e 321 há o reforço da compreensão como assédio moral, há o uso do indexical ‘desanimado’ (linha 321) para o reforço do clima escolar e a afirmação de que os professores não sabem como agir em tal situação. Todo esse relato

apresenta sinais de que o estudante começa a ressignificar suas considerações sobre a relação entre o ambiente de trabalho e o desempenho docente.

Excerto 18: Isso ta acontecendo

329 Henrique [é:]
 330 José [exa:::to] e teria que ter-
 331 então eu acho que isso tudo tem que ser ponde[rado]
 332 Henrique [é
 333 tem][aham. de fato. isso ta acontecendo]
 334 José [nada
 335 diz que essa é] a realidade contínua da
 336 sala de aula porque eu entendo que é uma coisa que se
 337 produz e nesse momento ta sendo assim né? agora tendo
 338 esse contexto de um contínuo de salários atrasa::dos e a
 338 .. tendo também essa postura de assé:dio, né? de ta em
 340 sala de aula e ()os professores, né? então tudo isso
 341 somando né pode gerar esse incômodo.

José mantém seu alinhamento de que as coisas precisam ser ponderadas e, nas linhas seguintes, Henrique também move seu posicionamento ao encontro daquele apresentado pelo docente, afirmando que aham. de fato. isso ta acontecendo (linha 333). Tal afirmação não demonstra com clareza se o estudante mudou completamente sua forma de caracterizar o professor, entretanto nos sinaliza, a partir dessa mudança de alinhamento, que a reflexão promovida em sala de aula, pode gerar ressignificados ou, ao menos, desconstruir certezas reducionistas.

José faz então o fechamento da reflexão do tópico levantado, dizendo que nada diz que é a realidade contínua da sala de aula, utilizando uma elevação do tom de sua fala (linha 335) e também o uso dos advérbios ‘neste momento’ e ‘agora’, para demarcar a pontualidade do problema (linha 337). Novamente entextualiza as questões levantadas pelo grupo que podem ter levado o professor a agir de forma inadequada ‘salário atrasado’, ‘postura de assédio’. Por fim, é interessante notar que o substantivo utilizado para caracterizar o problema debatido, incômodo (linha 341), não se refere ao professor, mas à forma como ele pode estar se sentido e que pode gerar os problemas narrados.

No tópico 6.2, os estudantes flexibilizaram e ressignificaram a forma como caracterizaram o professor observado, de maneira a considerar outras questões que o cercavam, tanto na vida pessoal, quanto na profissional. Além disso, ao refletirem, puderam

considerar os problemas enfrentados pelos professores em seu cotidiano profissional, o que é necessário à docentes em formação.

Dessa maneira, os estudantes realizaram uma prática investigativa na qual tomaram um problema observado na realidade escolar, o perfil do professor Wallace, e jogaram luz sobre as questões que o levaram a agir de tal forma. Assim, iniciaram a discussão qualificando o professor como alguém sem engajamento, o que foi sendo, sobretudo a partir dos comentários do professor formador, alterado ao longo da interação, a partir das reflexões feitas. Tal mudança foi demonstrada pelos novos alinhamentos assumidos pelos participantes, pelas negociações de significado, pela ressignificação de experiências e pelas trocas durante a interação.

Tratar sobre o perfil docente no estágio é fundamental, uma vez que nesse estágio o profissional em formação tem a possibilidade de ressignificar o papel desse profissional e também compreender as dificuldades as quais enfrenta. Assim, a disciplina abre como oportunidade a superação de discursos que culpabilizam o professor pelos problemas encontrados na escola, assim como reconhecem os desafios e as questões que giram em torno do fazer docente. Dessa maneira, há a quebra da ilusão do ser professor que muitas vezes os estudantes de licenciatura, ainda sem experiência profissional carregam com si. Uma imagem de um profissional que é bom porque atua somente por vocação, passando por cima de todos os problemas sem se abalar.

Essa seção abordou questões em relação ao professor, a próxima tratará dos estudantes.

6.3 PESQUISA SOBRE A SALA DE AULA

A presente seção é parte ainda da aula de número três, intitulada *Narrativa de Henrique*, que se inicia com a reflexão acerca da narrativa apresentada na aula anterior (aula 2, *Narrativa de Isac*). Após a apresentação de Henrique da sua vinheta narrativa, iniciam-se alguns debates referentes ao que foi tratado por ele.

Esta seção vai tratar da reflexão feita pelo grupo acerca do perfil dos estudantes no século XXI e sobre como tornar o aprendizado significativo para esse grupo, para que os estudantes possam desnaturalizar os seus olhares sobre as situações micro observadas. A seção está organizada, conforme mostra o esquema 5, da seguinte forma:

Esquema 5: Esquema de análise 3



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

6.3.1 Tópicos problematizadores

Os primeiros excertos apresentados apontarão para questões problematizadas pelo grupo. Eles ocorreram exatamente após a interação apresentada na seção anterior e são seguidos uns aos outros diretamente.

Excerto 19: Primeiro movimento investigativo

342 **José** e ai junto é claro com mais algumas expectativas (.)né? o
 343 que que é >por exemplo< o que que é essa expectativa de
 344 achar que a turma tem que ser madura? né? (.) eu eu lemb-
 345 eu vejo que essa reclamação é constante o que, >o que da
 346 aula no ensino fundamental acha que é muito criança, o que
 347 dá aula no- no segundo seguimento, acha que é muito
 348 criança, aí chega no ensino médio e diz que falta
 349 maturidade (.) aqui na gradua:ção o que mais tem são os
 350 professores reclamando (0.3) "nossa como os alunos são
 351 imaturos" na pós graduação idem (.) acaba o ano e eles
 352 estão(.) "nossa mais não tem maturidade". eu- eu acho que
 353 são muitas expectativas que são lançadas (0.3) é:: (.) e
 354 quando essa expectativa não é alcançada gera essa
 355 frustração (0.3) eu penso que uma saída é a gente pensar
 356 direto essas expectativas (.) né? o que que a gente acha
 357 que (.) é: o que é esperado de uma criança de 13 anos?
 358 >porque é uma criança né? (.) Que não é a mesma da nossa
 359 geração(.) eu acredito que não né? (.) Com 13 anos talvez

360 eu estivesse preocupado com questões que (.) as crianças
 361 de hoje não, não estão. e assim é a vida: (.) enfim
 362 (.) [mas]

363 **Henrique** [hmm]

O primeiro excerto está voltado para a reflexão inicial proposta por José acerca das expectativas docentes sobre quem são seus alunos. Após anunciar o tópico a ser tratado “o que que é essa expectativa de achar que a turma tem que ser madura?”, nas linhas 343 e 344, José altera o *footing* para assumir o papel de autor e, assim, trazer sua própria experiência. Assim, ele diz que se lembra, embora interrompa sua fala e altere essa experiência pessoal para “eu vejo”, ampliando a reflexão. Essa modificação ocorre com base em sua própria trajetória, primeiro como professor de ensino básico e depois como professor formador que está em contato constante com professores atuantes. Ao tratar da graduação e da pós graduação, o docente altera novamente seu *footing* para assumir o papel de animador e entextualizar o discurso dos colegas “nossa como os alunos são imaturos” (linhas 350 e 351).

José altera novamente seu *footing* para assumir o papel de autor para reforçar sua tese então de que “quando essa expectativa não é alcançada gera essa frustração (0.3)” (linhas 354 e 355). Como saída para esse problema, José argumenta por repensar as expectativas sobre os estudantes e para isso, lança uma pergunta seguida de uma breve explanação para que os estudantes reflitam: “o que é esperado de uma criança de 13 anos? >porque é uma criança né? (.) Que não é a mesma da nossa geração(.) eu acredito que não né? (.) Com 13 anos talvez eu estivesse preocupado com questões que (.) as crianças de hoje não, não estão. e assim é a vida: (.) enfim”.

Esse movimento do docente, inicia os estudantes na reflexão a partir da narrativa apresentada de Henrique, uma vez que ele parte de uma situação problema, insere sua própria experiência, reflete, gera uma questão de pesquisa e apresenta um caminho para a melhoria do problema. Após realizar essa ação, José incita que o restante da turma faça o mesmo:

Excerto 20: Questões problematizadoras

364 **José** mas eu queria que a gente elegeisse então alguns temas (.)
 365 alguns tópicos que tenham chamado atenção (.) do relato do
 366

- 367 Henrique (0.3) o que que a gente teve ai de tópicos? (.)
vamos colocar assim tópicos pro-ble-matizadores ?
- 368 (0.5)
- 369 **Isac** é eu vejo que assim primeiro que esse professor, sem
370 querer ficar julgando né? cada um sabe de sí, [mas ele=
- 371 **Demais** [hhhhhhh
- 372 =não poderia fazer um(.) uma exposição: é:: tipo pessoal
373 da vida dele, né? tipo falando da faculda::de que ele fez
374 né? e assim comparar com a escola (.)e essa coisa assim
375 que é muito geral nas escolas (.) é:: de ficar falando é:
376 "você vão estudar isso porque vai ser importante na
377 faculdade". As vezes não é o interesses daqueles meninos
378 ir pra faculdade. então "eu não quero fazer faculdade, pra
379 que que eu vou estudar isso? Então eu vou só (ficar de
380 boa)
- 381 **José** i-i-isso que você tinha falado primeiro sobre o primeiro
382 ano eu achei interessante (.) o primeiro ano, ele
383 estabelece um objetivo (.) o PISM e ponto (0.3) o sétimo
384 ano não um objetivo espe[cífico] (.)
- 385 Ali [parece] que dá um *start* na cabeça
386 dos meninos né? porque eles mudam a forma de ver as coisas
387 porque p[arece]e que a vida real começa a chamar a atenção
388 deles
- 389 **José** [EXATO]
- 390 Ali ou eu faço isso pra mudar minha rea[lidade]=
- 391 José [exa::to]
- 392 Ali =ou eu não vou mud[ar mais]
393

Ao engajar os estudantes na reflexão a partir da narrativa de Henrique, José novamente altera seu *footing* para o papel de responsável, observado pelo uso do pronome no plural "mas eu queria que **a gente** elegesse então alguns temas". Para orientar os estudantes na tarefa a ser cumprida, José solicita que sejam elencando tópicos, faz uma pausa e especifica, de forma enfática, que eles devem ser problematizadores.

Em resposta, Isac inicia seu turno de fala para apontar uma questão. Entretanto, antes que inicie sua problematização, ele faz um *account*, justificando que não tem a intenção de fazer um julgamento "sem querer ficar julgando né? cada um sabe de sí, (linha 370). Essa preservação de sua imagem perante os colegas pode ser entendida como o efeito

do último movimento interacional, no qual os julgamentos fortes foram amenizados, com o auxílio do docente.

Esse primeiro efeito observado na formação inicial indica que a reflexão é um caminho para a superação da ideia de encontrar culpados pelos problemas da escola. Outra mudança importante de perspectiva é a da própria atuação dos estagiários, que deixam de agir como juízes das práticas, que só vão à escola para encontrar os erros dos professores.

Mesmo que a perspectiva de formação em estágio envolva elencar situações problemas na sala de aula, esse trabalho não está relacionado a fazer julgamentos da prática docente, mas considerar quais fatores puderam levar aquele problema a ocorrer e quais caminhos são possíveis. Dessa forma, Isac pondera que não está praticando um julgamento do professor e apresenta a conjunção adversativa “mas” para apresentar, mesmo assim, uma situação encontrada ([mas ele=não poderia fazer um(.) uma exposição: é:: tipo pessoal da vida dele, né? tipo falando da faculda::de que ele fez né?”, linha 372, 373).

Em seguida ele apresenta o tópico problematizador por ele observado de que as escolas se preocupam muito com a faculdade sem saber ao certo qual é o objetivo daquele estudante: e essa coisa assim que é muito geral nas escolas (.) é:: de ficar falando é: “você vão estudar isso porque vai ser importante na faculdade”. As vezes não é o interesses daqueles meninos ir pra faculdade.” (linhas 374 a 377).

Para apresentar seu argumento, o estudante altera seu *footing* para o papel de animador e entextualiza o Discurso escolar, retornando ao papel de autor para apresentar sua tese. Por fim, retorna ao papel de animador para apresentar o efeito que o Discurso escolar tem nos estudantes “então “eu não quero fazer faculdade, pra que que eu vou estudar isso? Então eu vou só (ficar de boa)” (linha 328 a 380).

Assim, Isac a partir de um ponto do relato (o professor falar sobre sua experiência pessoal), observa um problema geral nas escolas (a escola muito centrada na faculdade) e indica o efeito que esse problema gera nos estudantes (falta de engajamento e de significação na escola).

José então toma o turno para si e exemplifica o comentário de Isac, dizendo que esse tópico é interessante; assim, apontar que o estudante realizou com êxito o proposto. Entretanto, José não se alinha ao estudante totalmente, uma vez que defende que a escola deve

sim falar sobre a faculdade, mas no tempo em que isso for significativo, o primeiro ano: “o primeiro ano, ele estabelece um objetivo (.) o PISM e ponto (0.3)” (linha 382 e 383). Entretanto, José inicia um contraponto ao tratar sobre o objetivo do sétimo ano, mas é interrompido por Ali que apresenta ainda uma reflexão sobre o primeiro ano. Uma vez que é interessante ao docente que a reflexão ocorra, este interrompe sua fala e cede o turno para ela.

Em seu turno de fala Ali apresenta seu entendimento sobre como ocorre a significação na escola básica. Ao afirmar que somente no primeiro ano, os estudantes “mudam a forma de ver as coisas” e somente nesse ponto “a vida real começa a chamar a atenção deles”, Ali indica seu entendimento de que em nenhum outro momento da escola “a vida real” é chamada ou é analisada pelos alunos. De que é o único momento em que eles têm para mudar as condições de vida. Além disso, ao afirmar “ou eu faço isso pra mudar minha realidade]=ou eu não vou mud[ar mais]”, a aluna indexicaliza a compreensão de fazer faculdade é a única forma de ascender socialmente.

Excerto 21: O que é significativo?

393 Ali =ou eu não vou mud[ar mais]

394 José [no prim]eiro ano é significativo
395 aprender isso porque eu vou fazer o pism (0.3) e se eu
396 estou no sétimo ano (.) porque é significativo eu aprender
397 língua portuguesa? O::U o que torna a língua portuguesa
398 significativa? né? (.) o que torna o aprendizado
399 significativo?

400 (0.5)

401 Ali eu acho que um dos principais problemas (0.3) aí pra
402 começar fo-foi o que você apontou pra gente ((apontando
403 para José))>que a gente deveria fazer< (.) professor
404 parece que: (.) não sei se não tem interesse, não sei se
405 ele não ta conseguindo chegar nessa turma, ele não está
406 conseguindo estabelecer um relacionamento (.) com a turma
407 de conhecer os alunos dele e partir daí (.) levar para os
408 alunos (.) temas que os alunos poderiam trabalhar numa boa
409 com um- com um- é::: (.) gênero:s textua::is: (.) ou a
410 gramá:tica ou qualquer outro tópico assim.

411 (0.3)

412 uhu:m, é isso mesmo

No início do excerto, José conclui a reflexão feita por Ali de que no primeiro ano é interessante falar sobre o PISM, mas, como apontou Isac, isso não ocorre para os alunos do

sétimo ano. Em seguida lança, então, a questão problematizadora, nas linhas 396 a 399, sobre os tópicos levantados: “porque é significativa eu aprender língua portuguesa? O::U o que torna a língua portuguesa significativa? né? (.) o que torna o aprendizado significativo?”. O movimento do docente é o que inicia seus estudantes em uma atitude investigativa, então, a enunciação da questão é importante para que a reflexão não se perca no diálogo. Esse direcionamento irá gerar propostas de intervenção de forma mais direta.

Após uma pausa em que nenhum dos estudante se selecionou para falar, Ali apresenta uma breve reflexão que a levará a responder a pergunta de José. Inicialmente a estudante considera que a partir problema de que o professor “não ta conseguindo chegar nessa turma, ele não está conseguindo estabelecer um relacionamento” (linha 405 e 406), independe de qual seja a razão, ele não consegue identificar quais são os temas relevantes para essa turma (com a turma de conhecer os alunos dele e partir daí (.) levar para os alunos (.) temas que os alunos poderiam trabalhar numa boa”, com um- com um- é::: (.) gênero:s textua::is: (.) ou a gramática ou qualquer outro tópico assim, linha 407 e 408). Essa resposta da aluna à José, indica que a aprendizagem significativa está relacionada com assuntos que sejam significativos para os estudantes.

Nesta seção foi possível observar de que maneira a narrativa apresentada em sala de aula pode gerar questões a serem investigadas pelos estudantes. Ela representou o segundo passo do percurso da pesquisa no estágio, após a observação do contexto escolar. Assim, em primeiro lugar, José iniciou apontando um problema observado, seguido da reflexão a partir de sua própria experiência.

Conforme apontado por (GHEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015), a pesquisa no estágio ocorre de forma colaborativa a partir da realização de análises das práticas observadas. Assim, além de José, Isac e Ali também realizam o movimento investigativo de levantar questões problematizadoras a partir da narrativa feita por Henrique. Suas reflexões ocorrem a partir da mediação de José que guia a conversa levantando perguntas e incentivando a discussão. Dessa forma, é possível observar que além das questões levantadas pelo estudante que realizou as observações, a narrativa também engaja que os demais façam levantamentos. Assim, conforme apontado por Nelson (2011), a experiência de um participante pode promover a formação e a reflexão dos demais.

6.3.2 Reflexão sobre o recorte geracional

Entre os excertos passados e os próximos houve uma interrupção de aproximadamente dois minutos, na qual há um debate se o professor já havia tido contato com estagiários anteriormente, o que é confirmado por Henrique. Nessa seção será iniciada a discussão sobre o perfil docente, baseada na experiência e na literatura, e será debatido o que é ser adulto, a partir do reconhecimento pela interação com alunos do ensino básico. Inicialmente, José reencaminha a reflexão para o ponto da aprendizagem significativa:

Excerto 22: Iniciando a reflexão a partir da literatura

- 413 **Henrique** não:: mas teve já teve outros estagiá[rio:s]
- 414 **José** [é então], mas vamos
415 por parte, é: primeiro saber quem são esses aluno:s, (.) e
416 aí tendo esse quem são esses alunos tanto no micro (.) né?
417 em relação a essa relação ali, face a face, >"quem são
418 vocês e o que querem da vida, né? querem fazer
419 faculdade?"< né? (0.5) quanto do ponto de vista macro
420 também que é o que que carac[teriza:]=
- 421 **Ali** [qual é a] [realidade deles]
- 422 **José** =[essa adolescên]cia
423 contemporânea
- 424 **José** ((para Henrique)) você lembra qual foi o primeiro texto
425 que você leu na disciplina de saberes?
- 426 (0.5)
- 427 Henrique é:ah (.) não (.) [você me da uma dica?
- 428 Lilian [impossível não lembro nem o que eu comi
429 [ontem hhhh
- 430 José? [você não[lembra?] ((para Henrique))
- 431 [se você c]omentar de fato eu vou lembrar porque
432 eu li esses [textos]
- 433 **José** [hhhhhh] eu vo- eu vou comentar o
434 título::,(.) porque tem um título incomum. é um artigo que
435 chama alienígenas na sala de aula.
- 436 Henrique a:: si:m si:m ali- eu lembro desse texto
- 437 José lembra mais ou menos do que se tratava?

- 438 Henrique é: tratava justamente da interação professor e aluno na
439 sala de aula, né? (.) do relacionamento deles
- 440 José era um pouco disso também, mas era uma outra questão
441 também de: assim é: era um artigo que trazia: uma reflexão
442 sobre o recorte geracional (.) né? (.) a ideia de que em
443 to:da a sala de aula a gente sempre vai ter um gap de
444 gerações. >talvez não a barbara que vai dar aula aqui para
445 os amigos [hhhh<
- 446 Demais [hhhhhh
- 447 Barbara é né? acontece

O excerto 22 inicia com o turno de fala de José direcionando a discussão para o tópico anteriormente selecionado: quem são os estudantes. Esse movimento de retomada de tema e de centralização impede que as discussões sejam superficiais e se tornem apenas um amontoado de críticas feitas. Para a realização da pesquisa no estágio, é importante que as questões sejam trabalhadas.

José então aponta, na linha 415, outro aspecto da aprendizagem significativa: conhecer os estudantes “primeiro saber quem são esses aluno:s,“. Em seguida, diferencia esse conhecer em dois níveis: o micro das relações micro de quem são os sujeitos com quem me relaciono diretamente e o macro de como se caracteriza a geração na qual esses estudantes pertencem. Ao tratar da relação micro, José muda de *footing*, assume o papel de animador e simula a fala de um professor à seus alunos, para exemplificar como está entendendo o relacionamento micro “quem são vocês e o que querem da vida, né? (linhas 417 a 418). Além disso, o docente ainda entextualiza a discussão anterior sobre a relevância de se tratar de vestibular com os estudantes e a crítica feita por Isac de que nem sempre esse é um desejo deles “querem fazer faculdade?“ (linha 419). Ali, então, completa a proposta da necessidade de conhecer os estudantes no micro com a importância de saber qual é a realidade do grupo.

Em seguida, José inicia um outro passo da pesquisa no estágio: a literatura. Antes de indicar um texto, o docente tenta utilizar de um conhecimento que ele sabe que alguns dos estudantes, em especial Henrique, já tem, citando um texto já lido por ele em uma outra disciplina que o estudante cursou o tendo como professor. Assim, José incentiva que Henrique se recorde sobre um conhecimento literário que já possui “você lembra qual foi o

primeiro texto que você leu na disciplina de saberes?” (linhas 424 e 425), tratando do texto “Alienígenas em sala de aula”, de Tomaz Tadeu da Silva (2013).

Após um momento de interação na qual José tenta relembrar a Henrique acerca do texto, o estudante se lembra alguns tópicos tratados nas linhas 438 e 439: “é: tratava justamente da interação professor e aluno na sala de aula, né? (.) do relacionamento deles”. Embora a lembrança do aluno seja coerente com a discussão, José amplia e direciona o ponto em que espera chegar: a diferença existente entre quem é o professor e quem são os estudantes “era um pouco disso também, mas era uma outra questão também de: assim é: era um artigo que trazia: uma reflexão sobre o recorte geracional (.) né? (.) **a ideia de que em to:da a sala de aula a gente sempre vai ter um gap de gerações.**”

José conclui seu turno de fala brincando com a minha situação de estágio, uma vez que eu me formei um semestre mais cedo e acabei, assim, realizando meu estágio docência em uma turma que reunia alguns de meus colegas de turma e alguns amigos pessoais. Tendo como resposta minha “é né? acontece” e provocando riso nos demais alunos.

Na seção anterior, o grupo se engajou em um dos processos da realização da investigação no estágio: o levantamento de questões. Nos últimos excertos, outro movimento investigativo foi iniciado: a utilização da literatura como lente para entender a situação.

José é quem aponta a ligação entre a discussão e um texto que já era conhecido dos estudantes, juntos então, eles fazem o levantamento dos tópicos tratados pelo autor que podem ser utilizados para repensar a situação.

Excerto 23: Não ser adulto

- 447 Barbara é né? acontece
- 448 José acontece né? mas tem tese a gente tem sempre um recorte de
449 de geração né? Um adul:to (.) dando aula para uma
450 gera[çã:o],
- 451 Ali [eu nã]o me sinto uma adulta. eu tenho um
452 problema sério
- 452 José hhhhh é? sério? (.) ah, mas isso não é um problema
- 454 Camila aa mas em algum momento você vai falar mas no::ssa=
455 ((todos falando ao mesmo tempo))
- 456 José =mas sabe o que é mais tenso? não é você que vai
457 [aponta::r=

459 Demais [hhhhhhhh]

460 José =não é você que vai ap- chegar a essa conclusão (.) são
461 eles que vão te apontar e falar várias coisas e você vai
462 dizer, "não, (.) mas isso (.) eu não penso assim (0.3) aí
463 você vai ver que tem um momento: [ali de.]

464 LÍlian [gente (.)]

465 Henrique [eu sei] que eu sou
466 adulto sabe porque?=
467 LÍlian =porque tem conta pra pagar=
468 Henrique =porque eu me flagrei parando uma senhorinha na rua pra
469 pedir uma [mudinha da planta dela]=
470 Demais [hhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhh]

471 Henrique =eu pensei "ok, agora [eu sou adulto]"

472 LÍlian [gente eu não a]cho que eu sou
473 adulta (.) até no meu trabalho que eu tenho muita
474 responsabilidade sabe? eu paro a moça que trabalha lá, >a
475 serviços gerais< e falo com ela assim " ô Julia, deixa eu
476 cantar uma música pra você"[ai eu vou hhhhhhhhhhhhhhhhhhh]

477 José [ah, você é uma adulta[feliz]

478 LÍlian [eu f]ico
479 nada a ver com ela (.) outro dia eu virei pra ela e falei
480 ((cantando)) " ô Júlia eu quero te ver [contente" hhhh]=

481 Demais [hhhhhhhhhhhhhhhhhh]

482 LÍlian =ai ela falou "gente você não vai crescer mesmo né? você é
483 uma moleca" e eu falei "a:h eu to feliz hoje

José conclui sua reflexão sobre a diferença entre professores e alunos, embora considere que nem sempre é o caso com meu exemplo, e reformula seu ponto então dizendo que "tem tese a gente tem sempre um recorte de de geração né? Um adul:to (.) dando aula para uma gera[çã:o],", nas linhas 448 a 450. Novamente o comentário feito pelo docente gera uma reflexão entre o grupo, entretanto, agora tal reflexão ocorre de forma mais natural, sem condução direta dele. Sua proposta parecia ser discutir sobre o perfil dos discentes, considerando quem é o adolescente na modernidade, contudo, a discussão primeiro irá para a reflexão sobre quem é esse adulto e como ele se diferencia do aluno.

Assim, Ali, ao ouvir que nas sala de aula há sempre "um adul:to (.) dando aula", afirma que não se sentir uma adulta, avaliando essa situação de forma negativa. Tal

afirmação gera riso no docente José e ele se desalinha à avaliação dela, apontado pelo conjunção adversativa “mas” (linha 452), dizendo que isso não é um problema.

A partir desse momento, os estudantes irão discutir sobre o que é ser adulto, a partir dessa diferença entre demandas de professores e estudantes. Entretanto, antes de iniciar a análise dos excertos, aponto para como a entrada no mercado de trabalho frequentemente coincide com a entrada na vida adulta. Dessa maneira, as mudanças nas identidades dos sujeitos (criança/adulto) são relacionadas também às mudanças em seus papéis sociais (aluno/professor). No caso de professores em formação inicial, e desse grupo especificamente, o processo de transformação e reconhecimento das novas identidades, tanto pessoais quanto profissionais, ocorrem no mesmo espaço: a sala de aula.

Camila inicia seu turno de fala para defender que em algum momento ela vai se reconhecer assim, mas é interrompida pelos colegas que iniciam seus turnos de fala ao mesmo tempo, impedindo a compreensão na transcrição.

José, então, inicia, na linha 456, a entextualização de seu argumento anterior de que na sala de aula há um adulto dando aula para outra geração, ao apontar que o reconhecimento do professor como um adulto se dá a partir do apontamento dele assim pelos estudantes: “=mas sabe o que é mais tenso? não é você que vai [aponta::r== não é você que vai ap- chegar a essa conclusão (.) são eles que vão te apontar e falar várias coisas”. Ao narrar a situação em que o amadurecimento do professor é notado por ele, José entextualiza sua voz para representar esse “autodescobrimento” (“não, (.) mas isso (.) eu não penso assim”, na linha 462). Nesse momento, é indexicalizada a primeira característica do que é ser adulto: não pensar da mesma forma que uma criança.

A seguir outras surgirão, iniciando com Ali que, em resposta a pergunta feita por Henrique “[eu sei] que eu sou adulto sabe porque?=", (linhas 465 466), indexicalizando a necessidade de pagar contas (linha 467). Seguida dessa, Henrique indexicaliza outra característica, gostar e cultivar plantas (“eu me flagrei parando uma senhorinha na rua pra pedir uma [mudinha da planta dela”, nas linhas 468 e 469).

Sequencialmente, Ali apresenta, por meio de uma narrativa, a razão pela qual não se considera uma adulta. No relato, ela alterna seu *footing* para assumir o papel de animadora do próprio discurso, no passado, performando uma atitude que é avaliada por ela como sendo infantil. Entretanto, José se desalinha da avaliação feita, em 477, e apresenta uma outra forma de caracterizar o seu perfil, não sendo criança, mas sendo “uma adulta[feliz]”.

Entretanto, a estudante mantém seu alinhamento e apresenta outra narrativa, na linha 479), na qual entextualizando uma música, faz uma paródia para brincar com a colega de trabalho: 'outro dia eu virei pra ela e falei ((cantando)) "ô Júlia eu quero te ver [contente" hhhh]³³". Antes de seu relato, a estudante apresenta sua avaliação do ocorrido "nada a ver, com ela" (479) e depois a avaliação da colega de trabalho "ai ela falou "gente você não vai crescer mesmo né? você é uma moleca" (482). Novamente o recurso de apresentar uma narrativa, com a alteração do *footing* e entextualização do discurso é utilizado para fins argumentativos.

O que tal discussão mostra, em relação a formação de professores é que o desenvolvimento do profissional, frequentemente está relacionado ao desenvolvimento pessoal. No último excerto, há o início da reflexão entre o pares que pode contribuir para o desenvolvimento a mudança de compreensão dos participantes, conforme será observado nos próximos excertos. Assim, mesmo que não diretamente relacionado à questões da escola, o grupo iniciou a realização de uma reflexão na coletividade.

Excerto 24: Ser adulto em oposição a ser o aluno

- 482 Lílian =ai ela falou "gente você não vai crescer mesmo né? você é
483 uma moleca" e eu falei "a::h eu to feliz hoje
- 484 Camila talvez seja a ideia do que é ser adul[to né?
- 485 Henrique [porque um adulto
486 não pode cantar? você é adulta menina
- 487 Lílian ah, mas eu não sei (.) é: eu acho que é porque eu ainda
488 não tenho aquela responsabilidade de casa, sabe? não sou
489 eu que pago as conta::s
- 490 José mas eu penso assim assim: é: o que eu acho é que (.) o que
491 me fazia assim entre aspas me sentir adulto diante dos
492 adolescentes é quando eles me traziam uma demanda de vida
493 que eu já não me identificava mais (.)né? eles falavam de
494 coisa:s (.) é:: sei lá (.)
- 495 Camila o almanaque o Felipe Neto e você vira e fala assim [>"o
496 que"<]
- 497 José [é
498 exato::] fulano de fa- e eles falam de é: referência de
499 música: diferente:s é: (.) as [diferentes

³³ Trata-se do trecho "ôh, novinha, eu quero te ver contente", da música *Oh Novinha*, composta pelo Mc Don Juan.

450 Ali [os ídolos d[eles]

451 José [as ve]zes são

452 referências de [filmes]

453 Camila [ídolos], filmes, livros

454 Henrique um dos papos que tava rolando essa semana era "cara você

455 viu o que o Felipe Neto fez?="

456 LÍlian =é: não é uma cois[a que eu sei]

457 Henrique [e eles ficam] "nossa professor (.) como

458 você não sabe?

459 Camila até porque o Felipe Neto da minha época é muito diferente

460 do Felipe Neto [que eles vêem]

461 Henrique [nossa, total]

462 LÍlian [co]isas que eu vejo no youtube

463 (.) canal da GioH [hhhhhh]

464 Camila [aí, é] canal de adu[lto]

465 LÍlian [é te]m razão eu sou

466 uma a[dulta]

467 José [lamento] informar mas os alunos vão indicar isso pra

468 você

469 Demais hhhhhhhhhhhhhhhhhhh

Após LÍlian apresentar as avaliações sobre o seu comportamento de fazer uma paródia e cantar para a colega de trabalho como infantil, Camila pondera que essas avaliações estão ligadas ao que se compreende por ser adulto. Assim, se desalinha a colega e se alinha a José que a apontou como adulta. Ela é seguida por Henrique que apresenta outra avaliação ao comportamento, a partir de outro entendimento do que é ser adulto, nas linhas 485 e 486 “[porque um adulto não pode cantar? você é adulta menina”.

LÍlian então mantém seu alinhamento, identificado novamente pelo uso da conjunção “mas”, e reafirma, nas linhas 487 a 489, a forma como indexicaliza “ser adulto”: alguém com responsabilidades e que paga contas (“ah, mas eu não sei (.) é: eu acho que é porque eu ainda não tenho aquela responsabilidade de casa, sabe? não sou eu que pago as conta::s”).

Novamente a partir da conjunção mas, na linha 490, José mantém seu alinhamento, entendendo a aluna como adulta. Para argumentar seu ponto, ele faz um relato de quando era

professor do ensino básico e reafirma que é na não identificação do professor em relação às demandas dos alunos, que é possível perceber a diferença entre as gerações. Ao buscar um exemplo, o docente é ajudado por Camila que cita uma demanda dos estudantes da turma que está observando, na linha 495, “o almanaque o Felipe Neto”. Há nesse ponto, a indexicalização de quem é Felipe Neto: um *youtuber* produtor de vídeos voltados para o público infanto juvenil, que também lança regularmente almanaques. Em seguida, ela conclui, alterando o *footing* e entenualizando a suposta resposta do professor “[>“o que”<]”, indicando que ele não reconhece essa personalidade. José, Ali e Camila ainda completam as questões que geram distanciamento entre os professores e os alunos, como “referência de música:” (linha 498),[“os ídolos (linha 450), filmes, livros” (linha 453).

Uma vez que Henrique e Camila realizam o estágio na mesma turma, o estudante narra melhor o que foi apontado pela colega, trazendo uma cena por ele vivida, para ilustrar para Lillian o que está sendo defendido pelos colegas: “um dos papos que tava rolando essa semana era “cara você viu o que o Felipe Neto fez?”(linha 454). Novamente, há mudança de *footing* e a entextualização do discurso.

Nesse momento, Lillian inicia sua mudança de *footing* ao reagir a pergunta entextualizada pelo colega, concordando (“=é:”) que não tem a mesma demanda que o suposto aluno “não é uma coisa [a que eu sei]” (na linha 456).

Para reforçar a diferença entre o professor e o aluno, nas linhas 457, Henrique novamente entextualiza o discurso deste, surpreso com o desconhecimento do professor, para apontar que coisas que são muito comuns para esse grupo, podem ser muito distantes para outra geração “[e eles ficam] “nossa professor (.) como você não sabe?”

Camila se alinha ainda ao colega e apresenta mais um argumento sobre a divergência entre as gerações, o mesmo sujeito tópico da conversa narrada entre o professor e os alunos, Felipe Neto, pode ser indexicalizado de formas diferentes “até porque o Felipe Neto da minha época é muito diferente do Felipe Neto [que eles vêem]” (linhas 459 e 460): Enquanto para os estudantes ele é um sujeito que produz vídeos infantis, os estagiários o reconhecem pelo seu trabalho em anos anteriores, quando em seu canal produzia conteúdo para jovens adultos, no geral críticas sociais³⁴. Essa diferença de compreensões acerca do *youtuber* é aceita por Henrique em seguida: “[nossa, total]”.

³⁴ Embora ainda seja reconhecido por suas fortes críticas sociais, Felipe Neto não tem mais nelas seu principal parâmetro para a produção de conteúdos. A maior parte da monetização de seus vídeos é em relação aqueles dedicados ao público infantil.

A partir da reflexão sobre o que é assistido no *Youtube*, Lílian cita o que é assistido por ela “[co]isas que eu vejo no youtube (.) canal da GioH³⁵ [hhhhhh]”. Camila então usa o dêitico “[aí]” para apontar a prova de que Lílian é realmente uma adulta. Ela categoriza o canal citado como sendo um canal de adulto “[aí, é] canal de adu[lto]”

Diante de tal argumento, Lílian altera seu *footing* e concorda, nas linhas 465 e 466, que é então uma adulta “[é te]m razão eu sou uma a[dulta]”. A partir da reflexão feita, José conclui levando de volta a discussão para o âmbito da escola “[lamento] informar mas os alunos vão indicar isso pra você”.

A presente subseção apresentou o início da reflexão acerca do perfil discente e demonstrou como as diferentes demandas entre professores e alunos demonstram que há, conforme apontou José, diferentes gerações interagindo na sala de aula.

Esse momento interacional fez parte do processo de pesquisa em estágio uma vez que houve o levantamento de questões a partir do contexto observado, da narrativa apresentada, pelos estudante. Além disso, houve reflexão entre os pares e a ressignificação do que é ser adulto, sobretudo em relação à escola e a quem é o estudante que ali se encontra. Assim, houve não só a análise e a construção da identidade do adolescente, como também a construção do professor, não só como um profissional, mas também como sujeito “adulto”. A seguir, o grupo irá se aprofundar na identidade do estudante, a partir do último elemento da pesquisa no estágio: a literatura.

6.3.3 Alienígenas em sala de aula

Os excertos a seguir são diretamente a continuação da seção anterior e eles são a sequencialidade um do outro. Dessa forma, a turma continua debatendo sobre quem são os estudantes presentes no ensino básico. Para auxiliar na reflexão, José apresenta o texto “Alienígenas na sala de aula” (SILVA, 2013).

Excerto 26: O que fazer com esse alienígena?

469	Demais	hhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhh
470	José	mas eu tava falando do texto alienígenas na sala de aula
471		porque ele fala sobre cultura de que (.) nós sempre

³⁵ Trata-se da atriz Giovanna Ewbank, voltado para o público adulto, que trata sobre viagem, culturas, moda e lifestyle com a participação de outros famosos.

486). Novamente, José utiliza a mudança de *footing* e a extextualização de um suposto discurso docente para exemplificar o que está propondo como reflexão.

Para concluir seu argumento e apresentar a sua proposta de fundamento para o ensino significativo, José entextualiza novamente o texto que diz que “olha (.) esses alienígenas chegaram no planeta e não vão sair (.) ou a gente aprende a viver com esses alienígenas ou a gente vai viver em eterna guerra (.)” (487 a 489). Com esse argumento o professor defende que é importante que o professor conheça, sua turma, tenha um relacionamento com ela, para que seja possível “estabelecer algum tipo de relação entre a vida dele e o que ta na aula” (linha 493). A interação segue com o apontamento de que há a possibilidade de se considerar o professor como o ser alienígena.

Nessa seção foi possível observar de que maneira a identidade dos estudantes e a identidade dos professores pode ser produzida uma em relação à outra: o professor se percebe adulto quando em comparação ao aluno e o aluno é um alienígena se comparado ao professor. Além disso, a literatura foi utilizada como dispositivo para a reflexão do que foi observado na sala de aula, a partir da experiência de Henrique. Assim, José demonstrou de que maneira textos teóricos podem ser utilizados a serviço do professor na busca por entender o que ocorre em seu contexto. O que ocorre no aqui e agora da interação é então um evento de letramento, qualquer situação que envolva uma ou mais pessoas na qual a produção e a compreensão da escrita e da leitura tenham uma função essencial na interação (Heath, 1983).

Por fim, outros dois elementos foram adicionados ao modelo metapragmático do fazer docente que está sendo construído ao longo das interações (conforme quadro a seguir): a importância de conhecer o estudante, de buscar compreender quem ele é, quais são os interesses e a importância de conectar o aprendizado com a vida do aluno, na busca pela realização de uma aprendizagem que seja significativa.

Quanto ao último ponto, ele decorre da forma como José conecta conceitos importantes, teorias da educação com a vivência dos professores (tanto no caso pessoal de Lílian, quanto a partir do relato de Henrique). Além disso, em uma metalinguagem, nas reflexões realizadas ao longo da discussão no recorte apresentado, uma vez que esse é o tema da aula. A seguir, há a explicitação do modelo com as contribuições feitas nesse momento da aula:

Quadro 6 - Aspectos do Modelo Metapragmático 4

Modelo metapragmático	Característica
Aula normal	I) Cópia no caderno II) Conversa entre os estudantes III) Movimentação em sala
Aula solta	I) Falta de interação II) Falta de engajamento III) Cópia sem significado IV) Pouco tempo de aula V) Conteúdo desconectado da vida VI) Não conhecer o interesse do aluno
Aula boa	I) Aula com material interessante II) Professor empolgado III) Professor preocupado com os estudantes IV) Provas e exercícios interessantes V) Conhecer os alunos VI) Conteúdo associado a vida

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

6.4 OS EFEITOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVA NO ESTÁGIO

As próximas análises fazem referência à aula número onze, intitulada *Narrativa de Juliana, Raisal e Camila* e à aula 12, intitulada *Narrativa de Henrique 2*. Após algumas semanas do relato de Henrique, sua dupla, Camila, apresenta o relato sobre como ocorreram as suas aulas no estágio. Uma vez que atuaram nas mesmas turmas, os estudantes decidiram dar a mesma proposta de aula, a qual produziram em conjunto. Entretanto, devido a solicitação do professor Wallace, cada um deles ministrou para uma sala diferente.

Os excertos que serão apresentados são trechos das narrativas nas quais é possível perceber como os estudantes se apropriaram das discussões realizadas em sala na elaboração de seu modelo metapragmático. Dessa forma, será possível retomar as reflexões feitas e observar quais os efeitos que elas causaram nas aulas que foram ministradas. Além disso, diferentes avaliações serão apresentadas no decorrer da sessão, as quais apontarão para como os estudantes compreendem o trabalho docente no final do estágio I. A organização se dá da seguinte forma, conforme esquema 6:

Esquema 6- Esquema de análise 4



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

6.4.1 A primeira aula ministrada

O excerto abaixo corresponde ao final da décima primeira aula. Até esse momento, Juliana e Raisa haviam apresentado cada uma uma vinheta narrativa e a turma debateu questões relativas ao ensino para jovens e adultos. Camila também apresentou uma das suas vinhetas, mas solicitou falar sobre a aula que havia ministrado na semana anterior.

Excerto 25: Histórias de vocês

597 **Camila** bo:m eu queria falar um pouquinho sobre como foi a [minha
598 aula

599 **José** uhum

600 **Camila** na quin- na quinta feira eu dei duas aulas (.) eu chegue:i
601 e leve:i- cheguei e comecei com a discussão (.) cheguei e
602 escrevi no quadro "o primeiro beijo", >foi a primeira
603 coisa que eu fiz< (.) aí o professor fo:i e falo:u que eu
604 ia dar as aula:s e não se:i o que: >aí eu comecei< (.)
605 falei "boa tarde e não sei o que aí" é:: "quero sabe::-
606 an-antes de a gente começar eu quero saber histórias de
607 vocês, quero saber quem já beijou, quem não beijou, como é
608 que beijo:u, que é:" e aí eles começaram a se ani[mar]

609 **Demais** [hhhhhhh]

610 **José** [a com-
611 certeza]

612 **Camila** ai: hhhhhh ai eu comecei a falar (.) aí, aí, porque tinha
613 u- um, tem uma galera que começa já a falar e tem uma
614 galera que começa mais quetinha né? (0.3) aí ele- ai eu
615 levei umas perguntas prontas, (.) >mas acabou que na hora
616 a conversa foi< (0.3) é: fo[i acontecen]do (.) é:

617 **José** [fluindo]

618 **Camila** aí eu falei como foi não sei o que é:, ai teve uma hora
619 que eles começaram a falar "ih eu sou traumatizado", "ih,
620 eu sou hhhhhh]

621 **Demais** [hhhhhhhhhhhhhh]

622 **José** ((para Henrique)) você tava assistindo essa aula?

623 **Henrique** não

624 **José** não?

625 **Camila** aí "eu fiquei traumatizado e não sei o que". ai todo mundo
626 começou a falar,(.) mas tinha umas pessoas que estavam
627 mais tímidas (.) ai eu falei "então tá, então eu vou
628 contar como foi o meu prime[iro beijo]

629 **Ali** [hãaa] ((surpresa))

630 **Demais** [hhhhhhhhhhhh]

631 **Camila** "não aconteceu naquela coisa assim, porque:: a gente
632 estava- várias pessoas estava:m na ca:sa do me:u ami::go
633 e: a gente colocou::u (.) é:: (.) fez cabaninha, duas
634 cadeiras [aqui, duas cadei[ras ali e] co[m lençol]"=

635 **José** [hhhhhhhhhhhhhh][hhhhhhhh]

636 **Demais** [hhhhhhhhhh]

637 **Camila** =ai alguns:"ah eu já brin[quei disso"]=

638 **Demais** [hhhhhhhhhhhh][hhhhhhhhhhhhhhhhhh]

639 **Camila** =["meu primeiro beijo
640 também foi no meio de um brincadeira e que não sei o
641 que"(.) outro falou "nossa, minha mãe ficava muito brava
642 quando eu pegava o lençol dela [pra levar e:]

643 **Demais** [hhhhhhhhhhhhhh]hhhhh

644 **Camila** e ai eu falei que tava todo mundo brincando na cabaninha e
645 teve uma hora que eu fiquei sozinha com o- com o- com o
646 menino: (.) ai a gente foi e se beijou,(.) mas foi
647 péssimo,(.) é:: (.) bati dente (.) e perguntei assim "quem
648 aqui já bateu dente [quando beijou?"]

649 Demais [hhhhhhhhhhhhhhhhhh]

650 Camila ai algumas pessoas foram e levantaram a mão e outras
651 falaram "que isso professora, eu não" e eu falei "nossa
652 vocês estão muito bons [nisso"]

653 Demais [hhhhhhh]

654 (.)

655 Camila porque eu bati

No primeiro excerto, Camila apresenta as estratégias metodológicas de suas aulas e narra de que maneira o desenvolvimento ocorreu. Ao entextualizar o que escreveu no quadro: "primeiro beijo", a aluna utiliza do suspense com os colegas de sala, provocando o mesmo efeito de quando escreveu na sala antes de dizer qualquer coisa com os alunos: incitar que eles acionem o conhecimento que tem sobre o tema (linhas 601 e 602) cheguei e escrevi no quadro "o primeiro beijo", >foi a primeira coisa que eu fiz< (.)).

A aluna apresenta, então, como ocorreu sua introdução como professora daqueles dias e o que disse para os estudantes de início. Entretanto essa fase foi tratada com pouca importância, uma vez que é utilizada a expressão "não sei o que", nas linhas 603 e 605 "(.) ai o professor fo:i e falo:u que eu ia dar as aula:s e não se:i o que: >ai eu comecei< (.) falei "boa tarde e não sei o que". Por outro lado, ao informar o que disse em seguida, ela é cuidadosa e extextualiza com detalhes o que foi dito (linhas 605 a 608): "é:: "quero sabe::- , an-antes de a gente começar eu quero saber histórias de vocês, quero saber quem já beijou, quem não beijou, como é que beijo:u, que é:".

Ao apresentar a preocupação em informar com detalhes como interagiu com os estudantes, Camila aponta que sua participação foi diferente daquela observada pelo professor supervisor. Em primeiro lugar, ela afirmou ter interesse nas histórias dos alunos, o que o professor nunca teve (e inclusive cortava quando algum deles tentava). Em segundo lugar, a estudante ainda apresenta a forma como falou, demonstrando uma aproximação com o grupo, falando de forma informal e descontraída, novamente agindo de forma diferente da observada. Por fim, ela ainda avalia que, eles começaram a se ani[mar (linha 608), dessa vez apontando a diferença no comportamento dos estudantes, que até então havia sido descrito como pouco engajados.

A estudante segue com a narrativa sobre o que ocorreu e como os estudantes se

engajaram, acrescentando que mesmo que com perguntas previamente planejadas, ela não seguiu um roteiro e a conversa se desenvolveu naturalmente: “ ai eu levei umas perguntas prontas, (.) >mas acabou que na hora a conversa foi< (0.3) é: fo[i acontecen]do (.) é:”

Novamente ao retratar que houve uma parte introdutória não tão relevante, Camila novamente utiliza da expressão “não sei o que”, apenas para introduzir um momento da interação em que ela considera como um tópico importante de ser explicitado, neste caso, as falas dos estudantes: “aí eu falei como foi não sei o que é:, ai teve uma hora que eles começaram a falar “ih eu sou traumatizado”, “ih, [eu sou hhhhhh]” (linhas 618 e 619).

Em seguida, Camila altera o footing e entextualiza o discurso de um dos estudantes para demonstrar que houve engajamento, mesmo que o conteúdo não tenha sido tão relevante para ela, novamente demonstrado a partir da expressão “não sei o que” (aí “eu fiquei traumatizado e não sei o que”). Apesar de reforçar que houve engajamento “ai todo mundo começou a falar, (.)”, ela aponta que alguns alunos ainda não estavam participando “mas tinha umas pessoas que estavam mais tímidas (.)” Sua estratégia então, para incentivar os mais calados foi contar sua própria experiência: “ai eu falei “então tá, então eu vou contar como foi o meu prime[iro beijo”. O que gerou espanto na própria turma (linha 629) e o riso (linha 630), o que sinaliza que uma quebra de expectativa ocorreu. Tal quebra pode ser justificada pelo fato de que raramente professores expõe suas experiências de vida pessoal para os alunos, sobretudo relacionadas à sexualidade.

Esse movimento de contar sobre a própria vida é um outro ponto em que Camila e Henrique planejam segundo o oposto do que foi observado, e negativamente avaliado, no estágio. O professor Wallace não permitia aos alunos, conforme narrado anteriormente, que soubessem coisas sobre sua vida pessoal, uma vez que cortava quando eles tentavam conversar.

Camila então, alterna o seu footing, assume o papel de animador do próprio discurso e entextualiza a narrativa feita aos alunos, em 631 a 634, “a gente estava- várias pessoas estava:m na ca:sa do me:u ami::go e: a gente colocou::u (.) é:: (.) fez cabaninha, duas cadeiras [aqui, duas cadei[ras ali e] co[m lençol]”. No que alguns estudantes enquadraram a situação como uma brincadeira, ao afirmar que “ah eu já brin[quei disso” (linha 637).

Em seguida, mantendo o *footing* no papel de animadora, Camila apresenta uma série de entextualizações dos discursos da sala de aula para demonstrar de que maneira houve então engajamento e interação entre ela e os estudantes. Tal estratégia é o oposto do que o professor em observação fazia, quando não se direcionava aos alunos para fazer perguntas a eles e quando cortava as perguntas que os próprios alunos apresentavam para ele. Dessa forma, fica aparente essa divisão entre metodologias: de um lado o professor em observação e do outro lado o professor observador.

A frase “o primeiro beijo” foi escrita no quadro com a proposta de trabalho com o conto homônimo de Clarice Lispector. A escolha por iniciar o trabalho com os alunos, a partir de um diálogo com base nas experiências vividas pelos participantes faz referência a um outro ponto do modelo metapragmático elaborado pelos estudantes: aulas boas são aulas que têm o aprendizado significativo, ou seja, aulas em que os estudantes fazem correlações entre o tema e a vida pessoal, em alguma medida.

A seguir, será observado o tensionamento ocorrido entre estagiários e professor supervisor.

Excerto 27: Golpe de Estado

- 655 **Camila** porque eu ba[ti]
- 656 **Henrique** [eu] fico imaginando esse momento a cabeça do
657 professor já [“bu::m”] hhhhhhh
- 658 **Camila** não, e eu talva só, sabe quando vai sentindo aquele calor
659 assim e o professor só de lado me olhando, assis[tindo a
660 aula hhhhh]
- 661 **Raisa** [falando
662 ai meu deus]
- 663 **José** [e até
664 esse momen]to ele não tinha falado na[da?]
- 665 **Henrique** [não ele] nem sabia,
666 foi golpe de estado,[ele chegou e-]
- 667 **Camila** [e- ele deixou]livre então:... eu
668 só-só fui=
- 669 **Henrique** =quando ele viu, a Camila já tinha escrito no quadro “o
670 primeiro beijo” [hhhhhhhh]
- 671 **Camila** [e isso tipo] assim foi só o começo, na
672 conversa ainda (.) ai depois de um tempão de aula ainda
673

674 apareceu aquela menina do “no:ssa, vocês estão falando é de primei[ro beijo?” sabe?] aquela pessoa?

675 **Demais** [hhhhhhhhhhhhhhhhhh]

Nesse breve momento da interação, os estudantes apontam para a diferença entre entendimento de o que é uma sala de aula para o professor Wallace e para eles, quando na primeira fala de Henrique, ele apresenta a onomatopéia “bu::m” (linha 657) do som de uma bomba explodindo, no sentido de apresentar que naquele momento o professor provavelmente estaria em uma enorme desaprovação. Camila então se alinha a ele e afirma que sentiu “aquele calor”, indexicalizando ao substantivo a ideia de calor específico, o calor da raiva passada pelo olhar.

Em seguida, quando José pergunta se o professor havia feito comentários, “[e até esse momen]to ele não tinha falado na[da?]”, novamente um indexical bélico surge na interação: “golpe de estado” fazendo referência a uma tomada de poder à força, que elege uma nova forma de governo, nesse caso uma nova metodologia para a aula de Língua Portuguesa (“[não ele] nem sabia, foi golpe de estado,[ele chegou e-]”). O que Camila suaviza, embora se alinhe ao colega, apontando que ocupou um espaço deixado livre pelo docente “[e- ele deixou]livre então... eu só-só fui=”.

Henrique ainda reforça seu posicionamento afirmando que o professor desconhecia o que ia acontecer naquela aula e que quando deu por si já estava escrito “o primeiro beijo” no quadro. Esse indexical “primeiro beijo”, aponta para um tema social, considerado polêmico, que foge totalmente do que o professor trata, portanto nesse contexto está representando um ataque ao professor “quando ele viu, a Camila já tinha escrito no quadro “o primeiro beijo” [hhhhhhhh]”

Por fim, Camila sugere que outras divergências entre eles e o professor aconteceram quando afirma que “[e isso tipo] assim foi só o começo,“. Entretanto, não apresenta a situação problema imediatamente, continuando com a narrativa.

Excerto 28: Diferenças entre as gerações

Nos momentos anteriores, Camila continua narrando as atividades que realizou na sala. Neste ponto, conta que leu o conto “O primeiro beijo” com a turma, o que explica o motivo de ela ter escrito no quadro, e apresenta uma série de comentários feitos pela turma, a

fim de demonstrar como ocorreu a aula e as interações. No excerto a seguir, há discussão ocorrida após essa breve explanação sobre a leitura.

Excerto 29: Kafka ou Khalifa?

676 Camila depois de ler o conto eu falei sobre a Clarice, né? porque
677 o professor mu:ito de [Clarice, então] foi bom=

678 José [ah, bacana]

679 Camila =porque cai no pism e ta:l (.) ele fala: fala, mas eles
680 não sabiam quem era a Clarice (.) e eu tinha até uma foto
681 [assim](.)

682 Henrique [como]que é lá o negócio da influência de Kafka que tava
683 no textinho (.) é::

684 Camila a::: é que tinha é::: “a influência de Franz Kafka” né:?
685 porque ela é judia e tal né? e:: ai ai ai, a menina leu é:
686 Khalifa aí a sala inteira riu né?

687 Demais hhhhhhhhhhh

688 Camila ai eu falei, não gente normal ato falho, ouve muito, vamos
689 pra frente. ai eles olharam chocados, assim tipo “a
690 professora entendeu a piada? como assim? hhhhhhhhhhh

691 Demais hhhhhhhhhhhhhhh

692 Camila o que essa professora anda fazendo?

693 Henrique ai o Wallace foi perguntar pra ela depois quem que era
694 Khalifa

695 Camila hhhhhhhhhhhhhhhhh

696 Henrique professor “meu deus, que nome foi aquele?”

697 Demais hhhhhhhhhhh

698 Camila ai tá (.) ai depois eu fui pras atividades lá e tal

699 José uhum

No início do excerto, Camila explica que apresentou aos alunos quem era Clarice Lispector, a autora do conto lido. Esse trabalho precisou ser realizado porque, segundo a estudante, embora o professor trate muito sobre a autora, já que ela é conteúdo cobrado no PISM, os estudantes não a conheciam (“ele fala: fala, mas eles não sabiam quem era a Clarice (.)” (linhas 679 e 670).

Henrique então se lembra, nas linhas 687 e 688, de uma situação inusitada que a

estudante já havia relatado para ele anteriormente e pede que a colega narre para os demais. Camila então apresenta a referência do tópico que irá apresentar ““a influência de Franz Kafka”” e explica porque o tema estava presente na aula “porque ela é judia e tal né?”. Em seguida, narra que uma das estudantes cometeu um equívoco e “leu é: Khalifa aí a sala inteira riu né?”, gerando riso na turma (trecho a partir da linha 682). Ela conclui a narrativa então dizendo que “ai eu falei, não gente normal ato falho, ouve muito, vamos pra frente.”. Ao dizer que foi um ato falho devido a aluna “ouvir muito”, Camila demonstra que compreendeu a referência apresentada: Khalifa é um dj de música pop/eletrônica. Para demonstrar a surpresa dos alunos, o que nos leva a crer que tal situação é rara naquela turma, estudante entextualiza o discurso dos estudantes, nas linhas 689 a 690 e 692, com tom de incredulidade e ri “a professora entendeu a piada? como assim? hhhhhhhhhhh.” ; “o que essa professora anda fazendo?”.

Henrique então conta sobre o desconhecimento do professor supervisor sobre o dj “ai o Wallace foi perguntar pra ela depois quem que era Khalifa” (linha 693 e 694). Para argumentar esse desconhecimento, uma vez que vem apresentando críticas duras a esse docente, Henrique utiliza de tom de ironia e exagero e novamente muda o *footing* e entextualiza o discurso realizado, nas linhas 697, professor “meu deus, que nome foi aquele?”, o que gera riso na turma.

Camila então, segue com sua narrativa sobre a aula conforme será apresentado no próximo tópico.

O presente excerto aponta para a dificuldade, apresentada e discutida na subseção 3, de o professor ter conhecimento de quem é a geração de adolescentes que está na sala de aula e quais são os interesses que a turma tem. Por outro lado, também esquece que seus conhecimentos talvez não sejam compartilhados, mesmo se tratando de uma escritora de renome, como Clarice Lispector. Assim, a estagiária age como o intermediária para esse conhecimento, por um lado finalmente apresentando Clarice, que embora os alunos já tenham ouvido falar sobre ela com Wallace, ainda não a conheciam sistematicamente. Por outro lado, apresentando ao professor a referência utilizada pelos estudantes.

Excerto 30: Correção da atividade

700 Camila Ai eu dei a atividade em sala mesmo, dei 20 min pra eles
 701 fazerem, porque eles estavam tão empolgados que eu falei
 702 vou dar "20 minutos pra eles fazerem e daqui a pouco eu
 703 corrijo" (.) e aí eles fizeram (.) todos fizeram (.)
 704 assim, a grande maioria da turma fez e eu fui corrigindo
 705 com eles. e eu fui fazendo uma correção com eles mesmos
 706 respondendo as perguntas, conversando mesmo e tal (0.3)
 707 ai o Wallace falou "passa as perguntas no quadro" (0.3)
 708 e eu falei "ta" (.) ai fui corrigindo e passando as
 709 respos- "passa as perguntas no quadro", ai eu fui
 710 passando né (.) só que eu pedi pra eles responderem, ai
 711 eles falavam, a gente criava uma resposta e eu passava
 712 no quadro (.) e ai a aula terminou assim com essa
 713 correção e ele passou dando visto. ((fazendo cara de
 714 desgosto)) E aí a aula acabou mesmo, mas eles ainda
 715 ficaram mais uns 10 minutos contando essas histórias (.)
 716 assim, um contando pro amigo: (.) ai quando acabou a
 aula eu tava toda feliz, né?

717 José com toda razão, sua aula foi ótima

Ao apresentar as atividades realizadas³⁶, novamente Camila aponta que houve engajamento dos estudantes na realização, o que a levou ampliar o tempo de realização (linhas 700 a 703): "dei 20 min pra eles fazerem, porque eles estavam tão empolgados que eu falei vou dar "20 minutos pra eles fazerem e daqui a pouco eu corrijo". É interessante observar como a estudante avaliou a necessidade de dar mais tempo para a atividade não como um problema de planejamento que poderia gerar atrasos na sequência da aula. Ao contrário, ela compreendeu de forma positiva na qual os estudantes se dedicaram a realizar com mais entusiasmo.

Em seguida há o reforço do aspecto positivo desse ponto da aula "e aí eles fizeram (.) todos fizeram (.) assim, a grande maioria da turma fez". Esse comentário faz referência a uma crítica realizada anteriormente, na qual ela e Henrique apontaram que raramente os alunos daquela turma realizavam as atividades propostas e quando o faziam era somente sob a promessa de ganhar um "visto" no caderno. Entretanto, quando a atividade interessou os estudantes, mesmo sem essa troca (atividade por visto), todos, ou pelo menos quase, a fizeram.

Ainda na narrativa das ações em sala, Camila apresenta o reforço da diferença metodológica que utilizou em relação à do professor Wallace. Em sua atuação a correção das atividades seguiu um padrão de conversa "eu fui corrigindo com eles. e eu fui

³⁶ A aluna não aponta discursivamente qual foi a atividade, entretanto, em seu portfólio ela a apresenta.

fazendo uma correção com eles mesmos respondendo as perguntas, conversando mesmo e tal”(em 705 e 706). Após uma pausa de 3 centésimos de segundo, já utilizada nas interações anteriores antes de apresentar um problema observado, a aluna aponta para a solicitação de Wallace por um trabalho mais parecido com o dele (linhas 707 e 708) “(0.3) ai o Wallace falou “passa as perguntas no quadro””. Ao realizar tal procedimento há novamente a mudança no *footing* e a entextualização do discurso do professor.

A cópia de matéria do quadro no caderno sem significação já havia sido criticada pelos estudantes e, portanto, consta no modelo metapragmático de uma aula ruim. Entretanto, Camila, em uma posição hierarquicamente inferior, acata o pedido do professor. Contudo, esse movimento ocorre com crítica e a estudante transforma a prática comum naquele contexto, copiar mecanicamente, em uma prática diferente, copiar o que foi coletivamente construído. Assim a atividade passa a ser mais significativa, uma vez que o que está sendo escrito, foi previamente produzido pelos próprios alunos (“ai eu fui passando né (.) só que eu pedi pra eles responderem, ai eles falavam, a gente criava uma resposta e eu passava no quadro (.) e ai a aula terminou assim com essa correção” (a partir de 709). Outra crítica ainda é realizada à metodologia do professor, expressa pela expressão e pela acentuação da voz, quando ela narra que “ele passou dando visto.” (nas linhas 711 e 712). A narrativa é concluída com outra marca do engajamento dos estudantes no final do turno de fala, 714 e 715)em “E aí a aula acabou mesmo, mas eles ainda ficaram mais uns 10 minutos contando essas histórias (.) assim, um contando pro amigo”

Por fim, a aluna avalia que sua experiência foi positiva afirmando que “ai quando acabou a aula eu tava toda feliz, né?”. José se alinha a ela nessa avaliação e conclui, na linha 717, que “com toda razão, sua aula foi ótima”.

No recorte interacional apresentado nessa subseção, Camila narrou as primeiras atividades realizadas por ela em seu estágio e algumas das recepções dos estudantes e também do professor. Nessas atividades, foi possível perceber que alguns elementos do modelo metapragmático produzido ao longo da disciplina foram utilizados. A saber, o modelo:

Quadro 7- Aspectos do Modelo Metapragmático 5

(continua)

Modelo metapragmático	Característica
Aula normal	I) Cópia no caderno II) Conversa entre os estudantes

Quadro 7- Aspectos do Modelo Metapragmático 5

(conclusão)

Modelo metapragmático	Característica
Aula normal	III) Movimentação em sala
Aula solta	I) Falta de interação II) Falta de engajamento III) Cópia sem significado IV) Pouco tempo de aula V) Conteúdo desconectado da vida VI) Não conhecer o interesse do aluno
Aula boa	I) Aula com material interessante II) Professor empolgado III) Professor preocupado com os estudantes IV) Provas e exercícios interessantes V) Conhecer os alunos VI) Conteúdo associado a vida

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Em relação à concepção de aula normal, Camila não problematizou: (I) cópia no caderno, a correção das atividades foi copiada no caderno; (II) conversa entre os estudantes, ao contrário, para ela, a conversa foi sinal de engajamento; em relação a (III) movimentação na sala, não houve nenhuma situação relatada sobre.

Em relação à aula ruim, Camila agiu de forma metodologicamente diversa da observada em relação: a) a falta de interação, já que sua aula foi inteiramente baseada na conversa com os estudantes (antes da leitura, durante a realização das atividades e na construção das respostas na correção); b) a falta de engajamento, uma vez que durante suas aulas os estudantes participaram e realizaram as atividades; c) a cópia sem significado, que foi ressignificada como a cópia da resposta produzida pelos estudantes; d) ao pouco tempo de aula, visto que sua aula ocorreu durante o tempo previsto e as discussões ainda ultrapassaram o fim; e) ao conteúdo desconectado da vida, dado que o início da aula foram as conversas sobre as experiências dos estudantes e, por fim; f) a não conhecer o interesse do aluno, em razão de o tema proposto (primeiro beijo), geralmente, ser interessante ao adolescente.

Em relação ao modelo de aula boa, a estudante conseguiu: a) realizar uma aula sobre um conto de Clarice Lispector; b) estar empolgada e engajada com as ações, Camila até mesmo narrou suas experiências, c) estar preocupada com os alunos, dando ouvido a eles e

auxiliando na realização das atividades (seja dando mais tempo, seja na construção das respostas); d) montar exercícios interessantes, embora não tenha narrado como foi o exercício, Camila apresenta que houve grande engajamento dos estudantes o que aponta que a atividade tenha sido interessante e; e) associar o conteúdo a vida, ao tratar do tema primeiro beijo.

Na subseção a seguir, Camila apresenta alguns problemas enfrentados em relação ao professor e mais algumas atividades realizadas por ela.

6.4.2 Tensionamentos com o professor

O excerto abaixo ainda corresponde ao final da décima primeira aula, a mesma do tópico anterior. Até esse momento, Camila apresentou uma das suas vinhetas, e narrou partes da aula que havia ministrado na semana anterior. Os excertos a seguir ocorreram sequencialmente após os últimos são a continuação direta da interação.

Excerto 31: Encorajando os meninos a beijar?

717 José com razão sua aula foi ótima

718 Camila ai acabou a aula e eu tava aliviada que deu tudo certo,
719 foi ótima né (0.5) e aí o professor chegou pra mim e falou
720 assim "então, (0.3) queria te fala:r porque: (.) esses
721 assuntos são muito polêmicos né?"

722 Henrique ((ironicamente))ele falou isso já medindo a pressão né?

723 Demais [hhhhhhh]

724 (0.5)

725 Camila "porque eu tenho muito medo dessa bomba estourar na minha
726 mão" (0.3) "o pai vai achar que você pode estar
727 encorajando né os meninos a- a beijarem"

728 (0.3)

729 Raisa tudo in[centiva né?]

730 José [no:::::ssa] se eles não tivessem essa aula, eles
731 nunca iam pensar em bei[jar]

732 Barbara [ninguém] nunca beijou naquela
733 [sala né?]

734 Raisa [pai é uma] coisa muito engraçada né?

No presente excerto, Camila avalia sua aula de forma direta, nas linhas 718 e 719, apontando que em sua concepção “deu tudo certo, foi ótima né”. Em seguida, entretanto, novamente após uma pausa longa, a estudante apresenta um tensionamento em sua aula, a reação do professor, apresentada após outra pausa maior e com alternância de *footing* e entextualização “então, (0.3) queria te fala:r porque: (.) esses assuntos são muito polêmicos né?” (em 719 a 721). Assim, para a aluna, o professor Wallace apresenta receio e medo pelo tema ser polêmico, indexicalizando o Discurso que afirma que temas relacionados a sexualidade não devem ser tratados na escola, mas devem ser responsabilidade da família.

Tal Discurso é reafirmado, segundo Camila, quando o professor afirma ter medo das consequências que a aula dada por ela podem causar a ele, pelos pais: “porque eu tenho muito medo dessa bomba estourar na minha mão” (0.3) “o pai vai achar que você pode estar encorajando né os meninos a- a beijarem”. Para isso, novamente metáforas bélicas são utilizadas, “essa bomba estourar na minha mão”, tratando o tema como impróprio para o ambiente escolar.

Henrique reforça o clima conflituoso quando pergunta com ironia ele falou isso já medindo a pressão né?, indexicalizando que o professor deveria estar nervoso ao ponto de sua pressão arterial subir. Raisa, José e Barbara avaliam de forma irônica que o suposto pensamento dos pais, apontado por Wallace não é válido. Assim, não há nenhum posicionamento na turma que elenque uma possível defesa do professor, como já havia ocorrido em outros momentos.

Excerto 32: Orientada por documentos

734	Raisa	[pai é uma] coisa muito engraçada né?
735	Camila	não é mas não foi nem isso (.) na verdade ele já tinha
736		falado no meio da aula (.) que era pra: >enquanto eles
737		faziam o exercício assim< (.) ele virou e e falou assim:
738		“você pode depois que você terminar os exercícios (.) você
739		falar que não tá encorajando eles a beijarem?” (.) Ai eu
740		tive que fazer um <u>discu:rsu=</u>
741	José	=moralista=
742	Camila	pra aquela turma de 7º ano. não, mas ai eu- eu virei e
743		falei assim “gente, (.) olha só (.) eu to aqui falando
744		que, mas eu não t-” > o discurso não foi pra turma foi pra

745 ele né?< (.) e ai eu falei "gente, olha só, eu não to
 746 aqui: pra pra encorajar ninguém a beijar, >até porque não
 747 precisa disso né?"<(.) e a turma inteira riu tipo::
 748 (.)"até porque eu não preciso disso e eu to falando que
 749 tem 850 bactérias, que nem sempre é bo:m, então eu não to
 750 encorajando ninguém(.) mas eu também não tiro o-o" >ai ei-
 751 fiz todo aquele discurso também< (.) "não, porque eu não
 752 tirei isso da minha cabeça: (.)tem tipo um programa, tem o
 753 ministério da educação que propõe isso, mas a turma não
 754 nem aí(.) e eles ainda falando sobre o beijo e eu falando
 755 era pra o professor mesmo, né? tipo, assim eu não to aqui
 756 atoa, eu não tirei isso da minha cabeça e pronto

757 Raphael do tipo "gente, o professor pediu pra eu dize:r "ta:ta:ta-
 758 tata"

759 Camila e eu tava lá falando umas coisas e eu tava pensando "gente
 760 to explicando umas coisas que esses meninos nem entendem,
 761 sabe? (.) ficar falando de ministério da educaçã:o

762 Henrique mas eles já estão acostumados o Wallace faz isso o tempo
 763 todo com eles

764 Camila e aí eles começaram né? tipo a sair da aula, voltar a
 765 conversar um com o outro, voltar a ser aquela turma de
 766 antes né? (.) porque eu não tava mesmo falando com eles
 767 né?(.)

No início do excerto Camila narra a situação na qual o professor pede que ela explicite ao estudantes que, embora a aula trate sobre o primeiro beijo, ela não está incentivando que os estudantes tenham essa experiência, novamente entendendo que temas sobre a sexualidade devem ser trabalhados com cuidado redobrado na sala de aula. Para isso, a aluna altera seu *footing* e entextualiza o pedido: "você pode depois que você terminar os exercícios (.) você falar que não tá encorajando eles a beijarem?" (linhas 738 e 739). Em seguida ela, ela afirma que precisou fazer um discurso para a turma ("ai eu tive que fazer um discu:urso", em 739 e 740) indexicalizando o substantivo, dito de forma enfática, com a ideia de que dar um discurso é realizar uma lição de moral, o que não é positivo e no geral tem um caráter de briga, de desagrado. Tal concepção é reforçada por José que se alinha a estudante e aponta para o discurso como sendo "moralista" (linha 740).

Camila apresenta então que mesmo a contragosto, apontada pela conjunção "mas" "não, mas ai" (742), ela realiza o discurso solicitado: "eu virei e falei assim "gente, (.) olha só (.) eu to aqui falando que, mas eu não t-". Entretanto, ela pausa sua fala para justificar ao grupo que "o discurso não foi pra turma foi pra ele

né?< (.)”(linhas 744 e 745) e segue entextualizando sua participação, entre as linhas 745 e 750: “gente, olha só, eu não to aqui: pra pra encorajar ninguém a beijar, >até porque não precisa disso né?”<(.) e a turma inteira riu tipo:: (.) “até porque eu não preciso disso e eu to falando que tem 850 bactérias, que nem sempre é bo:m, então eu não to encorajando ninguém(.) mas eu também não tiro o-o” >. Nesse discurso, Camila em primeiro lugar repete a reflexão feita pelo grupo nos momentos interacionais anteriores de que não é preciso uma aula sobre o primeiro beijo para que os alunos se sintam incentivados a beijar. Ao apresentar esse argumento, a estudante dá uma resposta direta ao professor, em enfrentamento, uma vez que tendo afirmado que a resposta era direcionada a ele, dizer que falar sobre o primeiro beijo não incentiva ninguém pode ser compreendido como uma afronta ao seu pedido.

E a estudante continua, nas linhas 751 a 754, “>ai ei- fiz todo aquele discurso também< (.) “não, porque eu não tirei isso da minha cabeça: (.)tem tipo um programa, tem o ministério da educação que propõe isso, mas a turma não nem aí(.) e eles ainda falando sobre o beijo.” Novamente seu relato apresenta uma resposta com um enfrentamento ao professor uma vez que ela inicia sua justificativa se baseando em documentos orientadores e em programas. Em seguida, narra que seu discurso não surtiu o efeito que o professor desejava, uma vez que o tema ainda era comentado e a sua explicação era ignorada. Por fim, Camila reafirma que estava se dirigindo ao professor e conclui sua defesa “assim eu não to aqui atoa, eu não tirei isso da minha cabeça e pronto]” (em 755 e 756).

Raphael, o segundo o estagiário, se alinha à estudante na avaliação de que a aula foi direcionada ao professor e entextualiza uma possível reformulação do discurso dela para os alunos: “do tipo “gente, o professor pediu pra eu dize:r “ta:ta:ta- tata””.” Novamente Camila avalia que o discurso não era adequado aos estudantes, por tratar de questões que estão âmbito do trabalho docente como o Ministério da Educação e suas orientações para as aulas. Entretanto, Henrique se desalinha à avaliação da colega, mas, afirmando que esse não é um problema já que é o padrão de interação na sala de aula, fazendo referência às críticas apresentadas anteriormente, sobre o professor tratar de temas inadequados para a idade da turma e se dirigir mais aos estagiários que a eles.

Por fim, Camila narra a resposta dos alunos em suas participações, “tipo a sair da aula, voltar a conversar um com o outro” (linhas 764 e 765). Caracterizando que essa falta de engajamento, característico da turma anteriormente à sua aula, retornou : “voltar a

ser aquela turma de antes né? (.)”. E ela avalia esse comportamento como falta de interação entre professor e aluno “porque eu não tava mesmo falando com eles né? (.)” (linhas 766 e 767).

Nos últimos excertos foi possível observar que a estudante Camila utilizou os saberes docentes (TARDIF, 2002) em relação aos documentos para embasar a sua prática e assim justificar suas escolhas em relação ao tema para o professor. A utilização dos diversos saberes é uma solicitação dos diferentes documentos que orientam a formação de professores no Brasil, conforme demonstrado anteriormente.

Por fim, é importante observar que nenhum dos participantes na interação procurou as razões pelas quais o professor apresentou resistência a temática “o primeiro beijo”. Todo o grupo se alinhou de forma a caracterizar Wallace como um profissional “moralista” que recua diante de determinados pontos sociais. Embora em outros momentos das aulas (vide a 6.2 - Ressignificação da atuação docente) José e outros estudantes tenham apresentado argumentos em defesa do docente, tal movimento não ocorre nessa fase da trajetória de formação. Assim, o professor é criticado por todos, sem que considerassem quais são os seus motivos para tal.

A Linguística Aplicada, ao tratar das questões de ética em pesquisa, orienta que o pesquisador tenha em vista, sobretudo quando em uma pesquisa de cunho etnográfico, o ponto de vista de todos os participantes da interação. Dessa forma, para compreender melhor como ocorreu a interação na aula em questão, seria interessante que Wallace estivesse em posição de apresentar também o seu relato, com suas impressões acerca dos acontecimentos.

Entretanto, novamente ressalto que o objetivo da investigação que tem por base o uso de narrativas não é a busca pela verdade dos acontecimentos narrados, com todos os detalhes e tomando as cenas como “representações reais”. A presente pesquisa se preocupa com a forma como as situações são apresentadas pelos participantes, ou seja, a maneira como os estagiários relatam, com suas impressões, as interações que lhes foram relevantes. Dessa forma, o contato com Wallace para explicitação de suas motivações acerca de seus posicionamentos e ações na aula não seriam compatíveis, uma vez que o que nos interessa é o relato, uma vez que temos como objeto de análise o relato, e não a situação real.

Contudo, em relação à formação dos professores, é necessário que seja refletido e considerados quais os motivos podem ter levado o professor a agir de tal forma, como fora feito anteriormente. Assim, o grupo, sobretudo o professor orientador, deveria ter levado em conta o contexto atual da educação brasileira, na qual Wallace encontra uma série de pressões

e vigilâncias sobre o seu trabalho.

Retomando a discussão da introdução, reafirmo o difícil contexto profissional no qual nos encontramos. Embora recusada pelo congresso, a proposta do projeto Escola Sem Partido saiu do cunho político e tomou os debates públicos. As propostas realizadas por ele foram acatadas por uma parcela da população que se viu no direito de fiscalizar e criminalizar professores que toquem em temas sociais.

De tal forma, há a possibilidade de que Wallace, embora amparado pela lei, tenha cedido às pressões sociais e esteja evitando maiores conflitos, seja com a família dos seus estudantes, seja com a própria escola, seja com o governo, haja visto que a escola tem sofrido assédio, como relatado pelos estagiários.

Portanto, ao realizarem a crítica, os participantes não levaram em conta os demais aspectos que influenciam diretamente na atuação docente em sala de aula, não ouviram o que o próprio Wallace tinha a dizer sobre a situação e não complexificaram a cena observada para que não culpabilizassem o professor.

Excerto 33: Avaliação da aula

O excerto abaixo ocorreu após uma série outras situações narradas por Camila acerca do seu estágio que reforçam o engajamento estudantil, seja na participação oral, seja na realização dos exercícios propostos.

767 Camila terminamos conversando sobre as coisas mesmo e tal
 768 (2.0)
 769 José ((suspiro)) enfim, Camila, eu particularmente gostei
 770 mui:to e:(.) da sua experiência(.) do seu estágio(.) do
 771 seu relato, >espero que tenha sido positivo pra você
 772 também,né?< (.) e:: (.) é isso, apesar dos pesares,apesar
 773 de outros professores as vezes terem outras leituras, né?
 774 (.) mas a leitura que eu faço, dos encaminhos que eu
 775 proponho para a educação básica é esse né? (.) é
 776 articula:r literatura com vi:da socia:l, (.) a partir
 777 dessa articulação a gente cumpra práticas de leitura,
 778 escrita e análise lingú::stica, (.)que os alunos se
 779 engajem em em trazer suas demandas da vida social pra
 780 sala de aula que gera aproximação (.) quando esse aluno
 781 passa a ter essa relação de confiança,gente (.) a
 782 probabilidade de você ter violência, (.) ela é mínima,
 783 mínima (.3) um aluno que tem essa possibilidade de dizer,
 784 de viver, de trazer uma música, de dançar do lado de você
 785 (.)é:: ele não vai te jogar uma cadeira, se ficar
 786 irritado, sabe? Então eu acho que essas são as relações
 787

788 que a gente tem que ter em uma sala de aula (.) e não o
posto

789 Camila e-eu falei também sobre a questão do corpo do outro::

José avalia positivamente o relato do estágio da estudante Camila, apontando que sua experiência foi boa apesar das tensões com Wallace. Assim, ressaltou que há mesmo discordâncias entre diferentes professores sobre o que é uma boa aula (linhas 772 e 773: “apesar de outros professores as vezes terem outras leituras, né?”), novamente sem levar em conta as pressões contextuais de Wallace. Entretanto, como professor formador ele concorda é importante unir as demandas da vida com as demandas da formação (de 774 a 780: “mas a leitura que eu faço, dos encaminhos que eu proponho para a educação básica é esse né? (.) é articula:r literatura com vi:da socia:l, (.) a partir dessa articulação a gente cumpra práticas de leitura, escrita e análise linguí::stica, (.)que os alunos se engajem em em trazer suas demandas da vida social pra sala de aula que gera aproximação (.)”) .

O docente ainda informa sobre os efeitos que essas relações geram na vida cotidiana, no relacionamento do professor e aluno. Assim, quando há o vínculo entre o grupo, a chance das violências ocorrerem são pequenas (“a probabilidade de você ter violência, (.) ela é mínima, mínima (.3) um aluno que tem essa possibilidade de dizer, de viver, de trazer uma música, de dançar do lado de você (.)é:: ele não vai te jogar uma cadeira, se ficar irritado, sabe? Então eu acho que essas são as relações que a gente tem que ter em uma sala de aula (.) e não o oposto”)

Nesta subseção foram apresentadas alguns trechos da narrativa da estudante Camila sobre o seu estágio supervisionado. Tal experiência deve por base as reflexões realizadas por ela e sua dupla acerca do contexto em que estavam observando. Por essa razão várias das estratégias metodológicas utilizadas por eles foram de encontro àquelas utilizadas pelo professor regente da turma, principalmente no que diz respeito à relação entre professor e aluno e ao conteúdo a ser lecionado. Tais diferenças geraram conflitos entre o docente e a estagiária, entretanto esta apresentou outros saberes docentes, como o conhecimento dos documentos e as reflexões feitas em sala de aula de Reflexões para agir na escola. Além disso, a aluna apresentou quais os efeitos na participação dessa mudança metodológica, a qual gerou mais engajamento e maior envolvimento dos alunos.

6.4.3 A segunda aula ministrada

Os últimos excertos selecionados são referentes a narrativa de Henrique após ministrar as suas aulas. Eles se referem a segunda metade da aula de número 12. É importante compreender que suas aulas, embora tenham sido planejadas para ocorrerem da mesma forma que as de Camila, sofreram uma série de cortes do professor regente. Dentre esses cortes estavam todas os momento interacionais nos quais aluno e professor contavam sobre suas vidas. Dessa forma, o professor em formação relata como ficou frustrado e o porquê de suas aulas não “deram certo”.

Excerto 36: O clima deles

Nos momentos anteriores ao seguinte excerto, Henrique narra que solicitou aos estudantes que produzissem playlists com músicas sobre o conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector. A seguir ele irá avaliar sua experiência.

790 (0.5)

791 Henrique na aula da Camila, eles contaram como foi o primeiro
792 beijo: (.) quem teve uma experiência ruim, contou como
793 gostaria que tivesse sido: (.) e que teve uma experiência
794 legal, contou como foi (0.3) na minha aula eu não pude
795 fazer nada disso (.) ai eles fizeram a playlist com as
796 músicas que eles gostava:m (0.5) na minha aula não, (.) na
797 minha aula eu falei “gente, vamos aqui agora montar uma
798 playlist com as músicas que vocês gostam de ouvi:r e que-
799 e que- vocês é (.) acham que vai encaixar bem com o- com o
800 conto (0.3) cara (0.5) não deu certo (.) não deu certo e os
801 exercícios estão aqui se [vocês quiserem ver, posso
802 mostrar

803 José [mas porque você acha que não
804 deu [certo?]

805 Henrique [não deu] certo porque eles tiveram uma super
806 dificuldade de entender o que que era pra fazer (.) e eu
807 ali explicando, ia na mesa (.) “não, ai, vem cá, (.) que
808 música você gosta de escutar” >“a eu gosto de tal”< (.)
809 “legal que parte do conto você acha que ela iria combinar?
810 vamos pensar em uma tri[lha sonora?”]

811 Lílian [você não falo]u que era para o
812 primeiro beijo?

813 (0.3)

814 Henrique para o primeiro [beijo, si-]
 815 José [para o cont]o primeiro beijo ou para a
 816 situação primeiro beijo?
 817 (0.3)
 818 Henrique pra situação não porque o Wallace tinha me pedido pra não
 819 [falar sobre isso]
 820 Lílian [a:::: não]gente
 821 Henrique e ai, o que acontece (.), na aula da Camila, os meninos
 822 estavam super engajados com as próprias histórias, eles se
 823 amarraram no conto, então eles fizeram porque eles estavam
 824 nesse clima. No meu não sabe, não teve nada de disso e
 825 eles não [sacaram, sabe?
 826 [nã::o mas ai, ok

No primeiro excerto temos a comparação feita por Henrique de sua aula e a aula narrada por Camila. Dessa forma o estudante aponta para como houve engajamento dos estudantes na da colega, apontando que os estudantes apresentaram suas histórias, de 791 a 794, “na aula da Camila, eles contaram como foi o primeiro beijo: (.) quem teve uma experiência ruim, contou como gostaria que tivesse sido: (.) e que teve uma experiência legal, contou como foi (0.3)”. Em seguida, após a pausa de 3 centésimos que vem sendo utilizada para apresentar problemas, aponta que esse momento de interação não pode ser realizado em sua aula, anteriormente explicado que por solicitação do professor supervisor.

Em seguida, ele narra que nas aulas de Camila, os estudantes realizaram a atividade proposta e produziram as playlists com músicas que eles têm interesse “ai eles fizeram a playlist com as músicas que eles gostava:m” (linhas 795 e 796). Novamente empregando a pausa mais longa, Henrique narra como ocorreu sua aula, “na minha aula não, (.) na minha aula eu falei “gente, vamos aqui agora montar uma playlist com as músicas que vocês gostam de ouvi:r e que- e que- vocês é (.) acham que vai encaixar bem com o- com o conto”. Nesse momento, ele entextualizou seu próprio discurso para apresentar detalhadamente como ocorreu a solicitação aos alunos, alterando seu *footing*. Seguida, novamente de uma pausa maior, vem a avaliação negativa da atividade, linha 801 e 802: “(0.5) não deu certo (.) não deu certo e os exercícios estão aqui se [vocês quiserem ver, posso mostrar”.

Antes de qualquer coisa, José pede para que Henrique explique o porquê de não ter

dado certo. Anteriormente, o docente também já havia pedido que o estudante especificasse o que chama por “aula solta” (apresentado em 6.1.3). Esse procedimento de indagação ocorre para que o estagiário possa problematizar até mesmo as suas compreensões e também para o docente compreender o que ele caracteriza como um problema.

Assim, Henrique informa que entendeu como dar errado o fato de os estudantes apresentarem dificuldade na realização do exercício (em 805 a 807: “[não deu] certo porque eles tiveram uma super dificuldade de entender o que que era pra fazer (.) e eu ali explicando, ia na mesa (.)”) mesmo que ele tenha dado todo o suporte possível, apresentado por meio da entextualização do diálogo entre ele e os alunos(de 807 a 810: “não, ai, vem cá, (.) que música você gosta de escutar” >“a eu gosto de tal”< (.) “legal que parte do conto você acha que ela iria combinar? vamos pensar em uma tri[lha sonora?”].)

Lílian tenta entender o que pode ter dado errado na comunicação que fez com que os estudantes não tenham compreendido a atividade proposta: “[você não falo]u que era para o primeiro beijo?” (811 e 812), no que Henrique confirma. Entretanto, José inicia um reparo, porque o entendimento dúbio entre a situação ou o conto *Primeiro Beijo*, “[para o cont]o primeiro beijo ou para a situação primeiro beijo?” (815 e 816)”. O reparo é concluído em 818, pra situação não porque o Wallace tinha me pedido pra não [falar sobre isso]. O que gera chateação em Lílian em 820.

Em seguida, novamente há a comparação entre a aula de Camila e a de Henrique, a partir de 821. Nesse ponto o estudante avalia que não houve entendimento da sua atividade porque não houve engajamento dos estudantes, isso porque na aula de Camila em que “os meninos estavam super engajados com as próprias histórias, eles se amarraram no conto, então eles fizeram”, as atividades foram realizadas em razão de que eles “estavam nesse clima.”. Dessa forma, há o entendimento de que a aula de Henrique não obteve tanto sucesso quanta a da colega devido às limitações postas pelo professor, novamente sem refletir o porquê, que geraram o baixo engajamento dos estudantes e, assim, estes voltaram a participar de forma tímida nas aulas.

Excerto 37: Por que não foi bom?

827 Fabiana você falou que não foi bom pra você. porque que pra você
828 não foi [bom?

- 829 Henrique [não foi bom pra mim porque eu estava com outra
830 expectativa, (.) eu queria ter- (0.3) estar em um ambiente
831 em que eu pudesse **interagi:r mais com os aluno:s**, (.) por
832 exemplo no seu relato, você, parece que você **tava ali**
833 **junto com a professora** mesmo atuando, (.) né? (0.3) Eu
834 queria ter tido essa experiência e eu não tive, eu ia pra
835 sala e eu ficava calado a aula inteira só olhando os
836 menino lá **só anotando** (.) e o professor dando aula pra mim
837 (.) E aí eu não tive essa oportunidade (.) e::eu observei
838 uma aula que eu assim não gostaria de dar (.) com o com os
839 alunos pouco **engajados** e: e: na oportunidade que eu tinha
840 (.) de dar aula do jeito que eu poderia dar (0.3) ai eu
841 fui barrado(0.3) é e eu fiquei bem (.) abalado no dia
- 842 (0.3)
- 843 José mas quando quando você você falou que não gosto-ou né?
844 ((para Fabiana)) >acho que foi sua pergunta também, né?< o
845 que você não gostou na aula, [assim (.)]
- 846 Henrique [eu acabei] falando da minha
847 experiência do est[ágio né?]
- 848 José [eu eu entendo] que o professor colocou
849 limitações, mas eu acho que assim, você ter a certeza de o
850 que é uma aula adequa:da é fundamenta:l,>independente do
851 que o professor barro:u<, (.) mas pelo o que você relatou
852 houve uma participa:çã:o dos alu:no:s, né? agora, o fato
853 de ter tido problema em uma atividade:: (.) não significa
854 que foi tudo por água abaixo:, é sinal de que faltou
855 te:mpo, faltou reflexã:o que eles tem outras deman[da:s
- 856 Henrique [assim,
857 o que me entristeceu, (.)>eu tava falando de um modo
858 geral< (.) o que me entristeceu com essa aula em
859 específico (.) é:: que eu sei muito bem que poderia ter
860 sido é: uma aula muito mai[s assi:m]
- 861 José [ah, isso é verdade]
- 862 Fabiana mas já é muito mais do que eles normalmente tem, então
863 assi:m que parece que gerou um impacto (.) e assim, uma
864 coisa que eu achei muito interessante (.) que eu tava
865 reparando (.) e com a Camila também é que a aula parece
866 que foi tão divertida, (.) >que a gente acaba se
867 [divertindo] também< isso eu acho um grande ganho
- 868 José [exa:to]
- 869 Henrique isso para os meninos foi um diferencial danado porque
870 assim (.)eles não é: assim (.)é óbvio eles falam na aula o
871 tempo todo, mas assim (.) tecnicamente eles não sã- eles
872 não podem fazer isso (0.3) e eu acho que o professor (.)
873 ele tem uma: noção de que se a aula tá:: sen- ta tendo
874 interação, (.) então é uma bagunça (0.3) e na minha aula
875 não (.) na minha aula eu convidei eles pra falar (.) então
876

877 eles se amarraram (.) mesmo não sendo tudo o que poderia
[se:r]

878 Raphael [mas olha] que bacana, você mesmo consegue fazer um
879 balanço (.) um ponto principal que eu vejo nisso tudo é
880 que você (.) é: (.) um primeiro ponto olha (.) é "ah,
881 coloquei esse objetivo (.) interagir e ligar na
882 experiência (.) e você conseguiu e consegue ponderar o que
883 não conseguiu (.) fazer uma medida (.) olhar as causas e
884 perceber que não foi uma coisa da preparação da aula né:
885 (.) são aqueles acidentes de percu[rsos]

886 Bárbara [e:] entender que as
887 aulas são diferentes, dependendo do momento, da aula, etc
888 (.)

Neste último excerto, após a narrativização da aula ministrada por Henrique, após ele comentar que havia sido bom, Fabiana segue o movimento investigativo proposto por José e questiona o motivo de a aula não ter sido boa.

Se com Camila foi possível observar quais as marcas do modelo metapragmático surtiram efeito em sua prática, a partir das boas avaliações feitas, com Henrique será possível compreender como essas marcas ficaram, a partir das avaliações negativas. Assim, ao enumerar os motivos que o fizeram avaliar a aula de forma negativa, o aluno diz que “[não foi bom pra mim porque eu estava com outra expectativa, (.) eu queria ter- (0.3) estar em um ambiente em que eu pudesse **interagi:r mais com os aluno:s**, (.) por exemplo no seu relato, você, parece que você **tava ali junto com a professora** mesmo atuando, (.) né?”,(em 829 a 833). Assim, retoma a valorização da interação entre professor e aluno e contextualiza a experiência da colega como um argumento.

Ele também aponta para esse modelo quando afirma que “e::eu observei uma aula que eu assim não gostaria de dar (.) com o com os alunos pouco **engajados** e: e: na oportunidade que eu tinha (.) de dar aula do jeito que eu poderia dar (0.3) aí eu fui barrado(0.3) é e eu fiquei bem (.) abalado no dia” (830 a 841). Assim, reforça a promoção do engajamento dos estudantes como um elemento constitutivo do seu modelo metapragmático.

Entretanto, José retoma a pergunta e faz um reparo na interpretação de Henrique, apontando que a indagação foi direcionada não ao estágio como experiência, mas aula narrada (em 843 a 845: mas quando quando você você falou que não gosto-ou né? ((para Fabiana)) >acho que foi sua pergunta também, né?< o que você não gostou na

aula, [assim (.)]”)

Em seu próximo turno de fala José avalia que embora tenha havido problemas com o professor supervisor, o estágio de Henrique se deu de forma mais satisfatória, uma vez que ele compreendeu como deve ser a perspectiva adequada à uma aula de Língua Portuguesa (linha 849 a 851: “mas eu acho que assim, você ter a certeza de o que é uma aula adequada é fundamental, >independente do que o professor barro:u<,”). Dessa forma, os problemas enfrentados na realização de uma atividade não são efeitos de uma aula ruim, mas de um problema de outra natureza, já que em alguma medida os estudantes participaram.

Fabiana se alinha ao professor ao avaliar a aula de forma positiva. Para a estudante, além de ter proporcionado à turma uma experiência da qual eles não têm costume (862: “mas já é muito mais do que eles normalmente têm”), as aulas também aparentaram ser divertidas, tanto que a turma de Reflexões se divertiu enquanto ouvia, como realmente foi possível perceber a partir dos turnos de fala indicando risada que estiveram em grande número (“que eu tava reparando (.) e com a Camila também é que a aula parece que foi tão divertida, (.) >que a gente acaba se [divertindo] também< isso eu acho um grande ganho”).

O comentário da colega faz com que Henrique a ela se alinhe, apontado que realmente foi um diferencial para os estudantes, uma vez que estes nunca eram convidados a participar da aula (início em 879: “isso para os meninos foi um diferencial danado porque assim (.) eles não é: assim (.) é óbvio eles falam na aula o tempo todo, mas assim (.) tecnicamente eles não são- eles não podem fazer isso (0.3)) e que com a sua prática, esse cenário pode ser modificado (a partir de 875: “(0.3) e na minha aula não (.) na minha aula eu convidei eles pra falar (.) então eles se amarraram (.) mesmo não sendo tudo o que poderia [se:r]”).

Raphael, outro participante, conclui a reflexão apontando que é importante que o professor possa fazer o balanço e compreender o que ocorreu na sua aula: quais objetivos foram alcançados e os que não puderam ser, entender quais as causas para os problemas. Por fim, eu aponto que essa diferença entre a realização de uma mesma aula em salas diferentes, geralmente causa essa mudança de ações.

A presente subseção tratou sobre a aula narrada por Henrique. Nas análises foi possível notar que o estudante apresentou os principais elementos de seu modelo metapragmático: a interação entre professor e aluno e o engajamento dos estudantes. Embora

eles tenham ficado suprimidos em sua aula, após limitações postas pelo professor supervisor, o estudante as manteve em mente durante suas aulas conforme observado em suas avaliações, além da avaliação do professor formador.

Além disso, também foi possível compreender de que maneira as experiências avaliadas como negativas no estágio podem ser proveitosas para a formação docente, conforme apontou Raphael no último excerto. Não são apenas as situações positivas, que apresentam bons exemplos, que são frutíferas para a participação periférica do professor em formação, desde que as questões sejam problematizadas e refletidas.

Ao longo das análises apresentadas nesta seção, foi possível observar quais os efeitos gerados das discussões ocorridas na aula de Reflexões sobre o estágio I na prática dos estagiários. Dessa maneira, após observar nas seções 6.1, 6.2 e 6.3 e elencar aspectos para a produção de uma boa aula a partir de suas próprias experiências, os estudantes demonstraram, nesta seção, de que maneira as reflexões foram apreendidas na sua prática docente, ainda que com limitações.

Assim, foi possível observar de que maneira a pesquisa sobre a sala de aula pode ocorrer e todos os passos que foram seguidos. Em um primeiro momento, na seção 6.1, houve a desnaturalização do olhar sobre o espaço investigado, já que Henrique apontou que não havia notado nenhum problema com aquela aula até começar a “olhar de verdade”. Tal processo ocorreu a partir das discussões na Universidade sobre as diferenças na sala de aula e na produção de vinhetas narrativas, as quais solicitam que o pesquisador busque questões relevantes para a narrativização.

Em um segundo momento, houve a explanação da questão problematizadora e a contextualização do espaço investigado. Nesta dissertação, ainda a seção 6.1 apresentou a narrativização de Henrique acerca dos problemas por ele observados em sala de aula, sobretudo em relação à interação entre professor e alunos e o engajamento estudantil. Como desdobramento desses dois pontos ainda foram problematizados o perfil do professor observado e a questão da diferença geracional na sala de aula. Além disso, o modelo metapragmático de “aula boa, aula solta e aula normal” começou a ser elaborado. A partir desse momento, as discussões se voltaram para esses tópicos, para que pudessem ser refletidas as possíveis causas e efeitos desses problemas na formação.

Em um terceiro momento, em 6.2, então, foi tratado sobre o perfil do professor supervisor. Embora tenha ocorrido muitas avaliações negativas acerca de sua atuação, os

estudantes puderam a partir da reflexão entre os pares, ampliar suas compreensões acerca do fazer docente e entender que outras questões afetam o trabalho, sejam elas os desafios da vida pessoal, sejam elas os desafios da vida profissional. Dessa forma, diferentes alinhamentos foram produzidos de forma a entender quem era esse sujeito. Tal discussão é importante para que os estudantes possam desconstruir a ideia do professor como um profissional elevado, que supera qualquer desafio sem se abalar. Além disso, a quebra da busca por culpados pelos problemas da educação também se faz presente nas discussões realizadas. Esse trabalho coletivo possibilitou que os estudantes se auxiliassem nas reflexões.

O quarto momento, apresentado em 6.3, tratou sobre como a literatura pode auxiliar na reflexão sobre o problema apresentado. Assim, o artigo apresentado pelo docente fez a turma teorizar sobre o problema do engajamento estudantil, que foi caracterizado como um efeito de uma formação não significativa, afastada da vida cotidiana. Esse problema foi, ainda, identificado como uma consequência do desconhecimento do professor acerca do perfil de sua turma, quem são e quais as demandas e agendas.

Após a reflexão sobre esses pontos foi possível observar de que maneira os estudantes ressignificaram as ações da sala de aula do estágio e como elas tornaram-se dispositivos de orientação na sua prática. A partir das narrativas apresentadas, os estudantes apontaram as avaliações sobre os acontecimentos e fizeram comparações entre suas práticas e a do professor observado. Assim, eles avaliaram que embora com limitações, conseguiram gerar engajamento na turma a partir das interações realizadas. Além disso, foi possível perceber que aspectos de modelos metapragmáticos construídos ao longo do curso foram de alguma maneira também ressignificados a partir da prática. Contudo, não problematizaram como as questões do mundo social podem influenciar na prática docente. Além disso, não ouviram o que o professor tinha a dizer sobre sua aula.

Assim, a trajetória de socialização da formação docente através da participação periférica legítima dos alunos observados ocorreu na perspectiva de estágio investigativo, no qual a experiência é central e a partir dela é possível realizar a reflexão e a problematização, com o auxílio dos colegas de profissão e da literatura especializada. Somente depois de seguir os passos reflexivos é que os estudantes produziram propostas de intervenção na sala de aula, os projetos didáticos das aulas lecionadas.

Os tensionamentos com o professor orientador também indicam uma crença forte nesta metodologia e nos preceitos educativos que foram construídos ao longo da disciplina,

uma vez que ao se tratar com uma pessoa de maior poder hierárquico, que atribui nota a atuação dos estudantes, uma submissão e aceitação direta dos pedidos poderia ocorrer. Entretanto, os estudantes se mantiveram firmes tanto quanto a metodologia, quanto a temática escolhida, apenas flexibilizando algumas atitudes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes trajetórias de socialização da carreira docente têm em comum a necessidade de realização de trocas e de vivências entre os futuros professores e professores já em atuação. Dessa maneira, uma possibilidade para esse encontro entre profissionais é por meio da participação periférica legítima. Entretanto, conforme temos visto, a realização dessa participação nos estágios tem se constituído por ser uma atividade de pouca significação para o estudante de licenciatura quando este não é incentivado a ter uma perspectiva investigativa.

O estudo aqui proposto teve por objetivo compreender como a formação inicial reflexiva incentiva que professores tenham um olhar indagativo para a sala de aula e quais são os efeitos que esse olhar provoca em suas práticas. Para isso, tive por base a compreensão de que a formação de professores deve objetivar um profissional reflexivo, autônomo e empoderado, sobretudo na busca pela transformação social que a educação pode promover, na busca pela diminuição do sofrimento humano.

Assim, busquei demonstrar como ocorrem sessões reflexivas em um curso de formação inicial que tenham como ponto de partida narrativas de cena da sala de aula de Língua Portuguesa. De tal modo, apresentei as aulas de Reflexões sobre o estágio I nas quais vinhetas narrativas foram introduzidas pelos estudantes. O que pude observar é que essas narrativas promovem a reflexão entre os pares e diferentes problematizações a partir de diferentes visões.

Também procurei entender como se instaura a complexificação das situações cotidianas observadas pelos estagiários. Em relação a esse ponto, foi possível notar que a partir da narrativa dos estagiários, as questões problematizadoras surgiram e, assim, elas puderam ser ampliadas a partir da experiência de outros participantes e de seus entendimentos sobre as situações. Além do mais, a literatura especializada também serviu como dispositivo para (re)significar práticas na sala de aula.

Outra questão que guiou a pesquisa foi em relação a quais são os papéis assumidos por formador e licenciando na perspectiva de formação investigativa. Em relação ao papel dentro da atividade comunicativa, pudemos observar que, a princípio, Henrique desempenhou a função de apresentar o contexto de pesquisa, e as questões a serem problematizadas, já que sua narrativa direcionou os olhares dos colegas para os pontos elencados. Camila inicialmente desempenhou um papel de colaboração nas avaliações e contextualizações do colega, já que

era parceira de estágio dele. Entretanto, suas narrativas e posicionamentos também foram auxiliares na complexificação da perspectiva por ele apresentada. Esse foi o papel do restante dos colegas, apresentar outros pontos de vista, outras experiências para a produção coletiva da reflexão sobre as questões elencadas e, assim, ampliar a complexificação da sala de aula. Por fim, José esteve mediando a discussão, impulsionando a participação dos estudantes, questionando entendimentos, apresentando literatura de apoio e instigando a reflexão, sobretudo por meio de perguntas.

Em relação à estrutura de produção, proposta por Goffman (2002), a alternância entre os papéis sociais dos participantes estiveram, em sua maioria, seguindo o seguinte padrão: a) *Responsável*: utilizado por José ao solicitar que os estudantes realizem alguma atividade ou ao fazer as reformulações das discussões apresentadas. O docente apresenta o pronome “nós” ou “a gente” ao indicar que sua fala é institucional, como o organizador do evento; b) *Animador*: em sua maioria, o papel de animador foi utilizado na interação como forma de argumentação, portanto, o discurso de outrem foi entextualizado para provar um ponto de vista e; c) *Autor*: o papel de autor foi empregado na maior parte da interação uma vez que representa o momento em que o sujeito se coloca na troca. Dessa forma, todos os momentos de reflexão, de apresentação de experiência e de levantamento de teses e hipóteses foram realizados pelos participantes em seus papéis de autor.

O uso das narrativas foi essencial para o desenvolvimento da disciplina focalizada na investigação acerca da sala de aula. Foi a partir das histórias contadas que os estudantes puderam desnaturalizar o olhar sobre as práticas observadas. Também é partir delas que o grupo pode compartilhar as diferentes situações promoveram a problematização e reflexão sobre a sala de aula. Além disso, elas também foram utilizadas como sinais de resignificação da discussão, como estratégias argumentativas, para além da contextualização dos espaços escolares. As narrativas foram ainda a base da produção dos modelos metapragmáticos desenvolvidos ao longo da disciplina, juntamente com as reflexões que se seguiram a elas.

A última questão sob a qual este projeto se baseou foi em relação a quais são os desdobramentos elencados na prática docente a partir da realização da formação inicial pautada na investigação. Proporcionar a oportunidade de investigar a sala de aula em uma disciplina de reflexões sobre o espaço escolar significa promover um espaço para que os professores em formação se transformem em pesquisadores das diversas práticas, primeiramente dos professores observados e posteriormente das próprias. Essa premissa é

adequada e frutífera porque ocorre partir das experiências observadas, dos problemas levantados por esses professores em formação, via narrativização, seguidos de reflexão entre pares e com a literatura, para que somente depois sejam elaborados planos de intervenção e projetos didáticos.

Essa perspectiva encaminha o professor em formação para uma autonomia e para a responsabilização pelo próprio aprendizado, uma vez que parte do sujeito as indagações que serão também por ele refletidas. Contudo, essa autonomia ainda é um desafio, o que foi também observado durante a disciplina. O engajamento dos participantes não ocorreu da mesma forma, tendo alguns alunos participado com maior envolvimento e outros com uma participação mais passiva. Muitos estudantes não participaram da melhor forma possível das discussões ou produziram as vinhetas com empenho, o que gerou resultado em suas formações, ficando a parte do grupo. Para que as aulas ocorram como o planejado, os estudantes precisam se engajar, estar presentes nas aulas, não se atrasar e efetivamente entrar no debate, o que não ocorreu em todos os dias.

Além disso, há também, como ponto positivo, a ampliação do repertório de ações já que, no grupo, diferentes situações envolvendo diferentes questões escolares vão surgir e, assim, um estudante aprende a partir da prática de outro.

Há ainda a valorização do trabalho em coletividade tão caro à docência, mas ainda tão laborioso de se encontrar na prática. É importante que a cultura do diálogo e da colaboração entre docentes seja incentivada desde a graduação. Essa nova prática também auxilia na quebra da busca de culpados pelos problemas da educação e se volta para a busca de formas de melhorar os ambientes.

Em relação à formação de professores, especificamente o estágio, foi possível perceber que a nova cultura possibilita ao estudante se compreender como um profissional da educação, já que envolve a compreensão das diversas questões que cerceiam o trabalho docente e promove o desenvolvimento da criatividade do agir em sala de aula.

As considerações acerca desse ponto se referem à mudança de perspectiva de como o professor é visto enquanto um profissional, mudança essa que deixa de compreendê-los como transmissores de conteúdo e passa a valorizá-los como profissionais reflexivos.

Entretanto, para que isso ocorra é necessário que a formação de professores possibilite espaços para que essas trajetórias formativas ocorram de maneira reflexiva e voltada também para as diversas situações de trabalho, a prática, de maneira a proporcionar ao estudante

oportunidades de participação periférica legítima que os engaje em reflexões verdadeiras, com o propósito de desnaturalizar o olhar para as práticas escolares, diferente do que se configura o estágio tradicionalmente.

Por outro lado, algumas dificuldades foram também percebidas no decorrer da disciplina. Dentre elas, a não participação de todos os alunos com o mesmo engajamento tornou as reflexões em torno de Henrique e Camila mais frutíferas do que com restante dos alunos. Isso ocorreu, em grande parte, pelo detalhamento das situações apresentadas pelos estudantes que possibilitou que a discussão tenha sido mais intensa, enquanto o restante apresentou vinhetas pouco elaboradas.

Outro ponto foi a falta de um trabalho mais detalhado com algumas lacunas percebidas na formação dos estudantes. Alguns deles não haviam ainda compreendido satisfatoriamente os processos de ensino de leitura e escrita e de análise linguística a partir da lente dos letramentos e do ensino contextualizado. Embora o professor formador tenha buscado apresentar as perspectivas, como elas não foram tópicos narrativos do grupo (que se manteve mais em relações de interação e convivência na escola) não tiveram espaço para discussão. Nesse caso, o que é um ponto positivo, os estudantes apontarem os temas que desejam trabalhar, também pode ser um ponto negativo, já que temas importantes ficaram à margem.

Ao concluir esse trabalho e essa experiência ressalto a importância da pesquisa realizada no estágio supervisionado, da autonomia estudantil em trilhar seus caminhos formativos, de dar voz aos estagiários para compreender quais são as suas demandas e de, principalmente, considerar a experiência como central na formação de professores. Embora, ainda existam desafios a serem superados, questões a serem problematizadas, a perspectiva aqui apresentada se mostrou um bom caminho a ser considerado para a formação pautada na reflexão sobre a prática.

Iniciei minhas ponderações a partir da fala de Paulo Freire. Agora, novamente retomo o Patrono da Educação brasileira para apontar que embora muito ainda precise ser feito, a reflexão realizada sobre um contexto formativo é um importante passo para a melhoria dos próximos: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AUSTIN, J.L. **Quando Dizer é Fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAHKTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BASTOS, L.; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 4, jul. 2015
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. *In*: RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: Editora AGE: 1998.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual Review of Anthropology** 19 p.59--88 1990
- BETTO, F. "Educar pra quê." **Revista Caros Amigos**, São Paulo, 2012
- BLOMMAERT, J. **Discourse**: a critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BOAS, F. **Introduction** [to Handbook of American Indian Languages]. No. 677. US Government Printing Office, 1911.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasil: Ministério da Educação, 1996
- BRASIL. **Diretrizes do Cursos de Letras**. Brasil: Ministério da Educação, 2011
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura**. Brasil: 2015
- BROWN, P.; LEVINSON, S C. Universals in language usage: politeness phenomena. *In* GOODY, E. **Questions and politeness**: strategies in social interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 1978
- CADILHE A. SALGADO, A.C. Bejar, verbo intransitivo: narrativas, diversidade e sexualidade na formação de professores/as de línguas. **Letras & Letras**: Uberlândia v. 35, n. especial, 2019
- CADILHE; A.; SANT' ANNA, P. Narrativas da experiência em formação docente inicial mobilizadas em práticas de letramentos online. **Revista Contextos Linguísticos**, v. 13 n. 26 2019.
- CAVALCANTI, M. Educação Linguística na formação de professores de língua: intercompreensão e práticas translingues. *In*: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial,

2013.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 2016
 COSTA, E.; SCHLATTER, M. Eventos de formação de professores: uma perspectiva etnográfica sobre aprender a ensinar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol 56. n1., p.37-63, jan de 2017

CRESWELL, J.W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods, Approaches**. Sage Publications Inc: 2003.

CREESE, A.; TAKHI, J. K.; BLACKLEDGE, A. Reflexivity in tam ethnography: Using researcher vignettes. IN: MARTIN-JONES, M; MARTIN, D. **Researching Multilingualism: critical and ethnographic perspectives**. New York: Routledge, 2017

DEFINA, A.; JOHNSTONE, B. Discourse analysis and narrative. In TANNEN, D.; HAMILTON, H.; SCHIFFRIN, D. (org.) **The handbook of discourse analysis**. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research, p. 1-36. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**, Thousand Oaks: Sage, 2000.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge University Press. Cambridge: 1997.

DURANTI, A. Anthropology and Linguistics. In: ASA **Handbook of Social Anthropology**, ed. by Richard Fardon, O. Harris, T. H.J. Marchand, M. Nuttall, C. Shore, V. Strang, and R.A. Wilson. Los Angeles & London: Sage, 2012

ERICKSON, F. What makes a school ethnography ethnographic? **Antropology and Education Quaterly**, vol.15/1, p. 55-66, 1984.

ERICKSON, F.. Qualitative methods. In: ROBERT L, L; FREDERICK, E. **Quantitative methods**. Vol.2. New York: Macmillan. 1990

ERICKSON, F.. Prefácio. In COX; PETERSON (org.). **Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ERICKSON, F. Descrição Etnográfica. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (Tradutora). **“Etnografia na Educação – Textos de Frederic Erickson”**, Rio de Janeiro: 2004

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 89-113, jul./dez. 2002.

- GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- GARCEZ, P. M. [Conversa com] Pedro de Moraes Garcez. *In*: SILVA, K; ARAGÃO, A. (orgs). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2013
- GARCEZ, P. de M.; BULLA, G. de S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, v. 30, n. 2, 2014.
- GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, v. 31-especial, p. 1-34, 2015.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010
- GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.
- GEE, J. P. **An Introduction to Discourse Analysis: theory and method**. New York: Routledge, 2007.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E.S; ALMEIDA, W.A. **Estágio com pesquisa**. Cortez, 2015
- GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Editora UNESP, 2017.
- GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.
- GOFFMAN, E. Footing. (Trad. Beatriz Fontana). *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.
- GOFFMAN, E. Footing. **A representação do eu na vida cotidiana**. 14ª ed.,Petrópolis: Vozes, 2007
- GUIMARAES, T. & MOITA LOPES, L.P. Trajetórias de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, performances identitárias e etnografia. **Alfa**, v.61, n.1, p.11-33, 2017.
- GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HANKS, W. F. Indexicality. **Journal of Linguistic Anthropology**, 9, 1999.
- HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAZEL, N. Elicitation Techniques with Young People, **Social Research Update**, Issue 12, Department of Sociology, University of Surrey. 1995. Disponível em: <<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU12.html>>. Acesso 11/2019

HEATH, S. B. **Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge University Press, 1983.

HILL, M. **Research Review: Participatory Research with Children**, Child and Family Social Work, 2, pp.171-183, 1997

HUGHES, R. Considering the Vignette Technique and its Application to a Study of Drug Injecting and HIV Risk and Safer behaviour. **Sociology of Health and Illness**. vol.20 n°3 pp.381- 400. 1998

HYMES, D. Language in Culture and Society: **A Reader in Linguistics and Anthropology**. New York: Harper & Row, 1964.

HYMES, D. A perspective for Linguistic Antropology. **Journal of Sociolinguistics**, v.14, n.5, 2010.

JAFFE, A. Indexicality, stance and fields in sociolinguistics. *In*: COUPLAND, N. **Sociolinguistics: theoretical debates**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

JUNG, N.; GONZALEZ, P.C. "A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula." *In*: LODER, L.; JUNG, N.(Org.). **Análises de Fala-em-interação Institucional**. Campinas: Mercado de Letras, 2009

LAVE, J; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge university press, 1991.

LIBERALI, F.C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

LUNA, J. M. O Army Method e o desenvolvimento da Linguística Aplicada nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 31-48, 2012.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MISHLER, E. Naative and identity: the double arrow of time. *In*: DE FINA, A; SCHIFFRIN, D; BAMBERG. **Discourse and Identity** (Studies in Interactional Sociolinguistics) Cambridge: Cambridge University Press, 2006

MODL, F.C.; BIAVATI, N.D. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. **Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista**, v.8, n.2, jul./dez. 2016.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In **D.E.L.T.A.**, vol. 10/2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L.P.. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P.. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NELSON, C. Narratives of classroom life: changing conceptions of knowledge. **TESOL Quarterly**, v. 5, n 3, p. 463- 485, 2011.

NELSON, C. Narrativas queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os Estudos de Linguagem. In: FERREIRA, A (org.). **Narrativas autobiográficas de identidade sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos de Linguagem**. Campinas: Pontes, 2015

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda. 1995.

NÓVOA, A.. Professor se forma na escola. **Nova escola**, 142. Maio de 2001

PAIVA, V.M.O. Reflexões sobre ética e pesquisa. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahawah: Lawrence Erlbaum, 2001.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015

REIS, G.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação & Pesquisa**, São Paulo , v. 44, e180983, 2018.

RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis**. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. 1993.

RIESSMAN, C.K. **Narrative methods for the human sciences**. Sage, 2008.

RIESSMAN, C.K; GUEDES-PINTO, A.L. **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de

letramento e formação de professores de língua. Campinas: Pontes, 2018

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. (Trad. Paulo C. Gago et al). **Revista Veredas**, v. 7, n. 12, p. 01-67, 2003

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Cortez, 2006.

SAPIR, E. **An introduction to the study of speech**. New York: Harcourt, Brace, 1921.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to Discourse: Blackwell textbooks in linguistics**. Blackwell Publishers Ltd, Oxford, 1994.

SCHLATTER, M. IN: SILVA, K.A.; ARAGÃO, R. C. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013

SILVA, K.A.; ARAGÃO, R. C. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013

SILVA, W.R. **Letramento do professor em formação inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012

SILVA, W.R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2014

SILVERSTAIN, M. Hierarchy of Features and Ergativity. In DIXON, R. M. W. (ed.), **Grammatical Categories in Australian Languages**. Canberra: Australian National University, 1976.

SILVERSTAIN, M. Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. **Language and Communication**. vol.23 n°3, p. , 193-229, 2003.

SILVERSTAINS, M.; URBAN, G. The natural history of discourse. In SILVERSTAIN, M.; URBAN, G. (eds.), **Natural Histories of Discourse**. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

TANNEN, D.; HAMILTON, H.; SCHIFFRIN, D. **The handbook of discourse analysis**. Malden MA: Wiley Blackwell, 2015.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: Editora AGE: 1998

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014

WHORF B.L. **Language, Thought and Reality**. Selected Writings. Ed.: J.B. Carroll. MIT,

New York: J. Wilky/London: Chapman & Hall, 1956

WORTHAM, S. Socialization beyond the Speech Event. **Journal of Linguistic Anthropology**, Vol. 15, n°1, pp. 95–112, 2005.

WORTHAM, S. & REYES, A. **Discourse Analysis beyond the speech event**. London: Routledge, 2015.