

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

Leomar Francisco

Letramento e direitos humanos: a vinheta narrativa como dispositivo de reflexão na formação de professores

Juiz de Fora

2020

Leomar Francisco

Letramento e direitos humanos: a vinheta narrativa como dispositivo de reflexão na formação de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

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

Juiz de Fora

2020

Francisco, Leomar.

Letramento e direitos humanos : a vinheta narrativa como dispositivo de reflexão na formação de professores / Leomar Francisco. -- 2020.

132 f.

Orientador: Alexandre José P. C. A. Jácome

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2020.

1. Linguística Aplicada. 2. Formação de professores . 3. Narrativa. 4. Análise do Discurso. 5. Direitos Humanos. I. Jácome, Alexandre José P. C. A., orient. II. Título.

Leomar Francisco

Letramento e direitos humanos: a vinheta narrativa como dispositivo de reflexão na formação de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em 03 de abril de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



p/ Prof. Dra. Jonê Carla Baião (membro externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro



p/ Prof. Dra. Ana Claudia Peters Salgado (membro interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho ao meu avô Orlando Francisco (*in memoriam*) que foi um dos meus primeiros e maiores professores, embora não tenha frequentado a escola.

ARADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Alexandre Cadilhe, pelo profissionalismo e constante motivação; assim como pelas valiosas orientações e oportunidades;

À minha mãe, pelo café, pela companhia nas noites em claro e pelo apoio total à minha caminhada profissional e acadêmica;

À Carol, minha companheira, e seus pais, Alberto e Rose, pelas constantes palavras de apoio e ânimo nos momentos mais difíceis da minha vida e da pesquisa;

Ao Pedro Lucas, amizade que cultivei na academia, pelo ombro amigo e pelas risadas que tanto me sustentaram na correria deste mestrado – foram essenciais;

Aos amigos que me acompanham na profissão, José Deniac, Felipe Spinelli, Paulo Alvino, e Romero Caçador, pelo constante testemunho escolar de que é possível sermos felizes no nosso trabalho e pela confiança que em mim depositaram durante esses anos;

Aos meus alunos do Coronel Antônio Alves, do Henrique Burnier, do Teodorico Ribeiro, do Duarte de Abreu, do Francisco Bernardino e do Raymundo Hargreaves, pelo objetivo que me impõem diariamente de ser significativo nas suas vidas;

Aos meus queridos professores, que me formaram no ensino básico ou que atuam comigo, por serem meus exemplos e criarem inspiração onde, no começo, havia apenas um sonho;

Ao PPG Linguística, nos meus professores das disciplinas do mestrado Amitza Vieira, Ana Claudia Peters, Ana Paula El-Jaick, Denise Weiss, Fábio Fortes, Fernanda Cunha, Marta Cristina, Patrícia Nora e Thais Sampaio, pela oportunidade imensurável de aprender com linguistas tão comprometidos e talentosos;

Aos pesquisadores de todo o Brasil, da L.A. e de todos os outros campos, pelo reforço da convicção de que o fazer científico é importante e de que a resistência é uma realidade constante;

Ao LAEDH, pela partilha de conhecimento;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acidentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética (FREIRE, 2018 [1996], p. 18).

RESUMO

O presente estudo parte de questões ligadas à formação de professores crítico-reflexivos (LIBERALI, 2008; FREIRE, 2018 [1996]) para atuarem na sociedade brasileira contemporânea. Tendo em vista que vivemos em meio a uma efervescência social (MOITA LOPES, 2006), marcada pela desigualdade, segregação e intolerância entre as pessoas, o docente é um dos agentes sociais capaz de acessar crianças, jovens e adultos em formação e transformar suas realidades (GIROUX, 1997) – apontando-lhes um projeto de sociedade baseado na cidadania e na justiça social (BRASIL, 2006). Tal tarefa de transformação requer uma prática profissional crítica-reflexiva, que garanta ao professor autonomia nas tomadas de suas decisões e no trato humanitário dos sujeitos que estão sob sua responsabilidade social. A partir deste entendimento, tenho como objetivo geral construir uma compreensão sobre como a vinheta narrativa (CREESE, TAKHI & BLACKLEDGE, 2017; ERICKSON, 1986) institui-se como dispositivo catalisador (SIGNORINI, 2006) de práticas reflexivas no contexto da formação inicial de professores – dado que o trabalho docente envolve uma gama de saberes profissionais (TARDIF, 2014), e que esses saberes precisam ser refletidos já na graduação. No intuito de observar como a escrita na graduação, que constitui parte do letramento para o local de trabalho (MOTTA-ROTH, 2016), potencializa reflexões sobre os saberes profissionais do professor, faço uso de pressupostos da etnografia como mecanismo de geração de vinhetas narrativas (GARCEZ & SCHULZ, 2015). Para isso, analiso documentos diversos de um portfólio educacional (AMBRÓSIO, 2013) produzido por estudantes do curso de licenciaturas em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Como recurso metodológico, faço uso de instrumental teórico-analítico de estudos do discurso em viés sociolinguístico e pragmático (SILVERSTEIN, 2003; BLOMMAERT, 2005; HANKS, 1999; WORTHAM & REYES, 2015) para analisar como narrativas escritas desempenham ações formativas e de construção de saberes, posicionamentos e identidades sociais docentes (GEE, 2007; DEPPERMAN, 2015). A partir das discussões propostas, foi possível considerar que a mobilização da vinheta como dispositivo formativo de professores corrobora a sensibilidade dos aprendizes, no que diz respeito à diversidade e à dignidade humana. Tal auxílio acontece quando, ao narrarem, os graduandos dão indícios de naturalização, contrariedade ou alinhamento com relação às cenas do mundo social retratadas.

Palavras-chave: Formação de professores. Narrativa. Análise do Discurso. Direitos Humanos

ABSTRACT

The present study is based on the concern to critical-reflective teachers (LIBERALI, 2008; FREIRE, 1996) to work in contemporary Brazilian society. Bearing in mind that we live in a social effervescence (MOITA LOPES, 2006), marked by inequality, segregation, and intolerance among people, teachers are social agents capable of reaching the children, the youth, and the adults in formation and also of transforming their realities (GIROUX, 1997) – presenting them with a social project based on citizenship and social justice (BRASIL, 2006). Such a transformation task requires a critical-reflexive professional practice, which guarantees teachers' autonomy in taking their decisions, and also in the humanitarian treatment of the subjects which are under their social responsibility. From this reasoning, I have as the main aim to build an understanding of how the narrative vignette (CREESE, TAKHI & BLACKLEDGE, 2017; ERICKSON, 1986) is established as a catalyst device (SIGNORINI, 2006) of reflective practices in the context of the initial formation of teachers – given that the teaching work involves a range of professional knowledge (TARDIF, 2014), and that this knowledge needs to be reflected in the undergraduate course. To observe how writing at the undergraduate level, which is part of literacy for the workplace (MOTTA-ROTH, 2016), enhances reflections on the teachers' professional knowledge, I use the assumptions of ethnography as a mechanism for generating narrative vignettes (GARCEZ & SCHULZ, 2015). For this, I analyze a series of documents from an educational portfolio (AMBRÓSIO, 2013) produced by students from the undergraduate course of Linguistics at the Federal University of Juiz de Fora. As a methodological resource, I mobilize a theoretical-analytical tool for discourse studies in a sociolinguistic and pragmatic bias (SILVERSTEIN, 2003; BLOMMAERT, 2005; HANKS, 1999; WORTHAM & REYES, 2015) to analyze how written narratives perform training and knowledge-building actions, teaching positioning and social identities (GEE, 2007; DEPPERMANN, 2015). Based on the proposed discussions, it was possible to consider that the mobilization of the vignette as a teacher training device corroborates the sensitivity of the apprentices, regarding diversity, and human dignity. Such assistance happens when, by narrating, the undergraduate students give signs of naturalization, annoyance, or alignment concerning the scenes of the portrayed social world.

Keywords: Teacher training. Narrative. Discourse Analysis. Human rights.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Saberes docentes.....	28
Tabela 2 - Evento narrativo e evento narrado.....	74
Tabela 3 - Os indícios discursivos.....	75
Tabela 4 - A vinheta narrativa como gênero catalisador.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AD	Análise do Discurso
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
L.A.	Linguística Aplicada
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA LINGUÍSTICA APLICADA.....	23
2.1	LINGUÍSTICA APLICADA, DOCÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE.....	25
2.2	A RELEVÂNCIA DA LINGUÍSTICA APLICADA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	27
2.3	TRANSGRESSÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM: O PNEDH.....	30
3	LETRAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL.....	35
3.1	ESFERAS SOCIAIS, LÍNGUA(GEM) E PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	38
3.2	LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO PARA O LOCAL DE TRABALHO.....	41
3.3	OS GÊNEROS CATALISADORES COMO DISPOSITIVOS DE REFLEXÃO.....	44
4	DISCURSO E NARRATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	48
4.1	A LINGUAGEM EM AÇÃO: PARA ALÉM DA MATERIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA.....	50
4.1.1	Análise do discurso: observando a organização do mundo social.....	52
4.2	RESSIGNIFICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: OS ESTUDOS DA NARRATIVA...	55
4.2.1	Por que investigar narrativas?.....	57
4.2.2	Vinhetas narrativas.....	60
5	METODOLOGIA.....	65
5.1	PARADIGMA DE PESQUISA QUALITATIVO – INTERPRETATIVISTA E LA: APROXIMAÇÕES.....	66
5.2	A GERAÇÃO DOS DADOS.....	67
5.3	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS VINHETAS.....	71
6	ANÁLISE DE DADOS.....	72
6.1	O NARRAR DE AURORA: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS DE GÊNERO.....	77
6.2	O NARRAR DE BRUNO: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	85
6.3	O NARRAR DE CAMILA: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS POLÍTICAS.....	92
6.4	O NARRAR DE DALILA: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS RELIGIOSAS.....	100
6.5	A VINHETA NARRATIVA E OS LETRAMENTOS PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL...	108
7	CONSIDERAÇÕES.....	111
	REFERÊNCIAS.....	117
	ANEXO – MEMORIAIS.....	123

1 INTRODUÇÃO

As questões trazidas no presente texto, e que serão apontadas no decorrer desta introdução, não surgem do acaso, mas de vivências e demandas de um indivíduo que é tão parte da sociedade quanto os sujeitos observados e descritos aqui. O que sou - cidadão brasileiro e professor - é um dos fatores que motiva a pesquisa. De forma geral, as questões dizem respeito à formação inicial de professores e à dignidade humana. Nem sempre entendi a docência como agora; tal entendimento vem de um processo de aprimoramento pessoal, profissional e acadêmico que acontece desde o meu ensino básico - e que continua, ainda, na pós-graduação.

Uma vez que este trabalho é de inspiração etnográfica e que vai explorar a potencialidade do trabalho formativo de professores por meio de textos narrativos, nada melhor que lançar mão de uma narrativa para justificar a existência desta empreitada investigativa. Ela tem a finalidade de ilustrar, de maneira objetiva, minha aproximação do tema aqui abordado e a construção da presente pesquisa.

Era uma manhã do mês de novembro do ano de 2006. Como de costume, eu não faltava às aulas e estava na escola municipal próxima da minha residência, na qual estudei durante todo o ensino fundamental. Neste dia, a professora de história não compareceu ao serviço por conta de problemas pessoais, e minha turma, a 7º série, ficaria com o horário reservado à aula dela em aberto. A direção sinalizou para que a professora de português enviasse material para que minha turma se mantivesse ocupada, e, em troca, fosse liberada da última aula – prática bem comum nas escolas públicas.

Assim foi feito: a supervisora pediu que algum aluno se disponibilizasse a fazer anotações no quadro, enquanto o restante da turma copiaria; e a justificativa da atividade de cópia, dada pela professora de língua portuguesa, era de que a matéria iria ser copiada de qualquer forma, e que seria melhor nessa ocasião. Por ter uma letra razoavelmente legível e estar sempre em contato com a professora, fui o designado para esta tarefa – algumas meninas se disponibilizaram, mas uma maioria preferiu que a escolha fosse esta por conta da legibilidade.

A constante ida da professora à sala para vistoriar a cópia e os constantes elogios à minha letra tornaram-me alvo de piadas e gozações, o que era prática comum com relação a mim. Depois de cinquenta minutos, com a chegada do intervalo, os gritos, apelidos e intimidações estavam mais intensos que nos outros dias. Os insultos, nesta ocasião e nas

anteriores, eram relacionados à minha orientação sexual e ao meu distanciamento de outros meninos; o novo “filho da professora” era estranho e “veadinho”.

No retorno do intervalo para a sala, era preciso que passássemos por um corredor que levava ao nosso pavilhão; uma vez que isso se dava de forma alvoroçada e que eu vinha sendo alvo dos insultos, não houve um limite para o volume da voz dos meninos da turma. Naquele horário eu teria outra aula de português, motivo pelo qual a professora se aproximou do corredor - sem ser percebida, dada a algazarra. Estavam todos ali, inclusive a 8ª série.

Ouvimos um berro e, por estarmos na escola desde pequenos, reconhecemos a voz aguda e imponente de quem o produzira. A professora que entraria em nossa sala, que havia dado-me a tarefa de “passar a matéria” veio em meu socorro sem que eu pedisse. “Então, pra vocês, o Leomar é bicha? O Leomar é menos homem que vocês em quê? Pois fiquem sabendo que ele é livre para ser o que quiser; e que se ele for gay, não será menos que nenhum de vocês. Pelo contrário: tem muitos que são menos homem que ele por se portarem como imbecis que oprimem os outros”.

As aulas de português sempre foram as minhas preferidas; nelas, eu me sentia seguro para ser quem eu era, por estar amparado por alguém que, como neste episódio, me entendia. Todos tinham seu lugar nestas aulas; mesmo que numa rotina de cópia de matéria, exercícios e explicações sobre a gramática, nos cinquenta minutos reservados à língua portuguesa nós nos respeitávamos.

O meu interesse pela docência teve início em 2006. Já nas aulas de português da 5ª série, sentia uma mistura de medo e respeito que era singular: ao mesmo tempo em que a professora regente era a melhor por proporcionar segurança à turma, sentia pouca ou nenhuma atração pelos conteúdos, além de uma pressão para dar conta de nomenclaturas que não entendia. Contudo, por conta de estar constantemente isolado, a segurança proporcionada por ela em sala falava mais alto e tendi a aproximar-me da docência. Intuitivamente, desejei muito ser tão justo, seguro e gestor do espaço de sala de aula quanto ela; desejei, pela ordem e gerenciamento da aula, promover tranquilidade aos outros.

No ensino médio, em outra escola, mantive fixo o desejo de ser professor para influenciar, um dia, a formação de outros jovens. Contudo, tal desejo pela formação de professores só veio a se estabelecer como meta durante a graduação. O ingresso no curso de Letras da UFJF permitiu uma percepção outrora desconhecida do trabalho docente. Tanto o distanciamento do que supunha ser o curso – tinha expectativa de que fosse composto por

aulas de gramática normativa e de metodologia de ensino em exaustão -, quanto as disciplinas “práticas” que cursei na licenciatura fizeram emergir conflitos acerca da profissão docente que nunca havia observado. A própria divisão entre as disciplinas ditas *teóricas* e *práticas* da minha instituição corroborou o surgimento de algumas dúvidas.

O meu ingresso na graduação confunde-se muito com a minha vida profissional: já no segundo período do curso lecionava na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O Estado permitia, em 2014, que graduandos do segundo período assumissem aulas no lugar de efetivos e graduados, caso estes não as quisessem. Surgiram, nesse contexto, outros indícios de que a concepção que estava construída acerca da docência estava em desalinho com a real necessidade desta função. A suposição de que existisse um conflito entre gerações seria equivocada: tinha vinte anos e lecionava para uma turma do segundo ano do Ensino Médio. Acreditava, ainda nos primeiros semestres da licenciatura, que ser professor envolvesse absoluta estabilidade metodológica e aptidão que confeririam sucesso a esse trabalho.

Desse primeiro susto como professor, iniciei uma busca por práticas de ensino mais envolventes ou “inovadoras” para o Ensino Básico; e, como professor que ainda estava em formação, mantive latente a preocupação com o processo formativo dos meus pares nesse mesmo viés de “docência atual”. Aquilo que denominava atual, e sobre o que recaía minha atenção, era uma preocupação demasiada com práticas de substituição da Gramática tradicional (que experimentei quando aluno) pela a Análise Linguística e reflexão acerca dos gêneros textuais – que, diga-se de passagem, são realmente relevantes. A distorção da real importância dos eixos agora citados e a pressuposição de que a habilidade no trabalho com eles seria garantia de sucesso impediam-me de compreender a amplitude real do trabalho docente.

A licenciatura na qual estava inserido, de certa forma, já vinha colaborando com questões práticas com as quais me envolvia. Faço esta ressalva no intuito de levantar uma primeira inquietação: apesar dos esforços na reformulação da organização curricular do curso de Letras, para atender aos diversos perfis profissionais que poderiam surgir dele, ainda enfrentava dificuldades em ver uma união entre as chamadas *teorias* e *práticas* - os esforços não foram ainda capazes de tornar essa relação natural. Logo, na presente pesquisa, assumo como pressuposto **que há dispositivos, na formação docente, que permitem que a teoria e a prática informem-se mutuamente**. Particularmente, aponto a **vinheta narrativa** como um dos possíveis dispositivos mobilizáveis para que a teoria e a prática sejam aproximadas. O que

estou chamando de *informatividade* na pesquisa é o estreitamento – mais especificamente a retomada – de uma relação *teoria & prática*, de forma que a prática seja refletida à luz da teoria e que a teoria, por sua vez, seja atualizada pelos subsídios da prática (KUMARAVADIVELU, 2003).

Concluída a graduação (ainda com dúvidas), iniciada a minha nova trajetória no ambiente acadêmico, e conhecendo mais diretamente a Linguística Aplicada através do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF e do meu orientador, pude perceber que a inquietação que carregava não se reduzia realmente a um método. Encontrar meios “agradáveis” de ensinar gramática seria a alternância de um método aplicacionista para outro. O problema observado era outro. Havia saberes profissionais importantes que permaneciam à margem das disciplinas que cursei - como a gestão da dinâmica da sala de aula, a resolução de conflitos, o processo de produção de conteúdos específicos para as demandas de cada turma - e a conclusão da licenciatura fez-me perceber que não deveria mais esperar um momento exato em que me sentiria preparado. Muitos imaginam que esse “advento profissional”, no qual todos se sintam preparados e aptos, ocorra nos estágios supervisionados.

A segurança que esperava encontrar cursando alguma disciplina surgiu parcialmente durante o curso, mas foi consolidar-se com a prática efetiva na escola e com as constantes mudanças de espaço de trabalho: cada turma, cada escola e cada comunidade exigia de mim uma prática. Esperar uma formação completa e definitiva da graduação para esta imprevisibilidade seria muita pretensão. O fato de cada ambiente exigir posicionamentos distintos, reações e medidas específicas deixa evidente que há, para além de uma organização curricular do ensino básico, uma pedagogia que envolve saberes diversos (TARDIF & LESSARD, 2014). Contudo, esses saberes acabam negligenciados nos cursos de formação, especialmente na licenciatura em Letras.

Se pensarmos, a título de exemplificação, que uma das vertentes da Linguística se empenha especificamente em compreender a relação entre *linguagem e sociedade*, é possível que haja, então, ferramentas e metodologias para tratar de um dos aspectos da docência: a construção/negociação de conhecimentos e significados pela interação. O professor, por estar em contato direto com sujeitos diversos, constrói conhecimento, organiza seu espaço de trabalho e desempenha outras inúmeras funções por meio da interação (TARDIF & LESSARD, 2014). Esse trabalho docente poderia ser observado a partir da linguística, de modo geral; e essa compreensão é fundamental para a proposta aqui apresentada.

O professor age por meio da linguagem. A interação da sala de aula não está limitada à imagem acústica, mas envolve ações sociais e construções de sentido únicas a cada acontecimento – segundo Kumaravadivelu (2003), por essa razão a definição do seja o trabalho docente é complexa. As vertentes da linguística ditas teóricas – de cunho formalista, prescritivo, descritivo – têm alcance limitado sobre as questões relacionadas à interação na sua perspectiva social, que é tão carregada de sentidos sempre novos e únicos. A Linguística Aplicada, por sua vez, está mais íntima da complexidade e humanidade da docência por ver na interação um agir no mundo, de maneira situada e pontual, considerando o contexto social e os impactos de tal interação.

Ainda acerca da graduação, as demandas acadêmicas que perpassaram minha formação docente – nas disciplinas chamadas “teóricas” ou “práticas” - permitiram que eu compreendesse que as práticas sociais desse espaço eram mediadas majoritariamente pela leitura e pela escrita. O fato de o ambiente acadêmico configurar-se como um espaço de práticas letradas específicas não constitui necessariamente um problema – entendendo que todas as esferas sociais na atualidade globalizada, de algum modo, são propícias às práticas sociais que envolvam algum *letramento*¹ (STREET, 2014). O desencontro possível neste fato é que a escrita da graduação seja significativa apenas para os indivíduos que pretendem engajar-se na vida acadêmica - e, por conseguinte, sejam pormenorizadas as práticas de leitura e escrita que são significativas para a vida profissional.

Além do desalinho entre a expectativa e a realidade da profissão, há a imprecisão da prática de escrita desempenhada no ambiente formativo do curso de Letras. Tal escrita, atendendo a objetivos de constatação de aprendizagem acadêmica, precisa, também, verificar a assimilação de experiências profissionais relevantes para o graduando. Sendo assim, a primeira questão que proponho é **(I) como os múltiplos saberes docentes podem ser agenciados pelas práticas de letramento acadêmico?** Tais saberes, para Tardif (2014), constituem um repertório de conhecimentos pedagógicos, o que chamei de experiência no início do parágrafo, próprios da profissão que incluem, por exemplo, técnicas de trabalho, domínio da ecologia interativa (DOYLE, 1986) da classe, ou mesmo a aproximação do seu objeto² – o aluno – que requer rapidez/immediatez e é imprevisível. Essa

¹Letramento é tratado neste trabalho como a prática social mediada pela escrita, em conformidade com Street (2014). O conceito será melhor esclarecido no *capítulo 2*.

² A nomenclatura *objeto* é utilizada pelo autor e trazida em sua edição traduzida; contudo, sob o prisma da Linguística Aplicada, e numa perspectiva ética de pesquisa, não se mostra adequado para se referir a pessoas como sujeitos de pesquisa.

discussão acerca dos saberes docentes será levada a diante no segundo capítulo desta dissertação.

Das inquietações que acumulei no processo de inserção profissional aqui descrito, a mais recente, relacionada à docência, acompanha o meu trajeto na pós-graduação e tem seu foco na formação inicial dos professores – ao passo que outras compreensões sobre a licenciatura em Letras foram construídas e ressignificadas. Na experimentação de escritas que fossem significativas para a academia e para a profissão, e no contato com diversas perspectivas da L.A., apropriei-me do trabalho com narrativas, mais especificamente com as *vinhetas*, por pressupor que, no campo dos estudos da linguagem, uma pesquisa deva ser dedicada a algum tipo/gênero específico - quando este for seu objetivo. Para dar conta de observar uma prática social e tecer considerações relevantes, entendo ser necessário fazer escolhas - neste caso, a escolha de um gênero. Pressuponho, também, que o narrar permita, entre outros gêneros, contribuir com a formação de professores numa perspectiva etnográfica, por um viés antropológico/linguístico.

Escolhido o gênero que, inicialmente, contribua com o encontro entre a prática letrada da academia e os saberes profissionais, emerge o questionamento sobre a maneira como esta contribuição pode acontecer, ser observada e, por fim analisada. É interessante averiguar, portanto **(II) de que maneira a narrativa constitui um dispositivo catalisador, capaz de desencadear a reflexão na formação docente?** O que assumirei neste trabalho como reflexão alinha-se a Liberali (2008), e diz respeito às ações conscientes³ realizadas pelo professor, à compreensão do seu próprio pensamento, das suas ações e suas consequências. Segundo Freire (2018 [1996]), a reflexão do docente em seu agir profissional – e pressuponho que ela deva ser estimulada desde a formação - constitui uma prática *crítica*, que “implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2018 [1996], p.39).

A reflexão almejada, investigada nesta dissertação por meio das *vinhetas* narrativas, serve ao propósito de, ainda em conformidade com Freire (2018 [1996]), formar professores que atuem criticamente. Essa atuação crítica não pressupõe apenas a reflexão acerca dos métodos adotados no cotidiano escolar, mas a reflexão acerca da motivação do trabalho docente: refletir para ser crítico e compreender que o ensinar deve estar a serviço da transformação social (GARCEZ, 2013; FREIRE, 2018 [1996]). Frente aos constantes

³O termo é usado por Liberali (2008) ao tratar da *reflexão* no processo de formação. Diz respeito às decisões acertadas tomadas pelo docente, inclusive com base em seus saberes múltiplos - teóricos, práticos.

movimentos políticos da atualidade que tendem a silenciar o professor, como educador e formador para a cidadania, investir e acreditar numa formação docente reflexiva, e conseqüentemente crítica, é estabelecer resistência. O fato de a vinheta ser escolhida não exclui ou nega a possibilidade do emprego de outros gêneros na empreitada de formar professores; como dito anteriormente, trata-se de uma aproximação entre os objetivos da pesquisa e o aporte teórico/metodológico mobilizado até o dado momento.

A problematização central do distanciamento entre a teoria da formação e a prática profissional foi mudando com o passar dos anos. Partiu de uma certeza bem definida acerca da metodologia de ensino e da imposição de “respeito”, no Ensino Básico, e culmina em questões centrais, das quais surgem outras que podem estar ou não relacionadas à presente investigação. De certa forma, a professora que me inspirou foi formada para atender a outras demandas e práticas sociais em contexto distinto do meu; já em 2006 ela contava, provavelmente, com vinte anos de experiência. É natural que, ao ingressar numa licenciatura seis anos depois, em 2012, eu encontrasse diferenças significativas entre o que vivenciava como aluno e aquilo que via como futuro próximo. Dessa diferença de período de formação profissional (e de atuação) surge uma última inquietação que figura de maneira central neste trabalho: o posicionamento do professor diante da diversidade.

Compreendendo que cada ser humano constrói sua identidade de acordo com seu núcleo de convívio, sociedade e cultura, é bastante inquietante imaginar como um professor, também com seus traços indenitários, sociais e culturais, vai reagir às possíveis diferenças que estejam em sua sala de aula. Dado que o processo de formação de professores não é imutável, é preciso que suas mudanças atendam às diferentes gerações de alunos, à inconstância da sociedade e à diversidade de gênero, raça, etnia, religião, política e sexual, entre outras. Sendo assim, a questão é **(III) de que maneira a diversidade, no geral, é tratada em sala de aula por professores em formação inicial?** De algum modo, o posicionamento dos professores que já estão na “ativa” também estará em destaque na construção de sentido desta pesquisa.

A ciência, assim como a sociedade, segue fluxos de transformações, descontinuidades e retomadas. Kuhn (1997) sinaliza para a superação de paradigmas de pesquisa por outros mais adequados ou mais legitimados; ousou afirmar que, também no caso da formação de professores e da prática docente, o fazer científico depende da prática que acontece nas diversas situações do campo de pesquisa (as salas de aula). As licenciaturas, os indivíduos e o mundo mudam; de alguma forma, este trabalho vem somar-se ao todo científico sobre a

docência, num movimento de fornecer algumas observações pertinentes a um contexto atual de sala de aula.

A busca pela inteligibilidade (MOITA LOPES, 2006) das questões supracitadas, de ordens diversas, que envolvem a linguagem e a formação de professores de línguas, constitui uma jornada em busca do fortalecimento de uma epistemologia. Os objetivos estipulados a seguir são uma tentativa de ampliação da base de conhecimentos sobre a formação de professores, propondo perspectivas e ferramentas advindas dos estudos dos letramentos, da sociolinguística interacional, da análise do discurso e dos estudos da narrativa (perspectivas da L.A.); eles (objetivos), além de serem direcionados ao fortalecimento do fazer científico acerca da docência, estão voltados para uma transformação social que acontece a longo prazo, como salientado anteriormente, e em conformidade com Paulo Freire (parte da agenda da L.A.). É preciso formar eficientemente⁴ professores, que, posteriormente, atuarão de maneira mais segura e consciente⁶ nas mais diferentes esferas da sociedade.

A partir da geração dos dados, objetivo, inicialmente, **(a) observar e analisar dispositivos e práticas de letramentos na formação docente que permitam a mobilização dos saberes necessários para o trabalho do professor.** Este objetivo existe pelo fato de as práticas de formação, na academia, reforçarem cada vez mais a separação errônea de teoria e prática; de certa forma, pretendo observar como as práticas de letramento podem minimizar essa falsa dicotomia por um processo de reflexão que una experiências e perspectivas ditas teóricas.

Além de observar os saberes mobilizados pelo professor, almejo **(b) examinar a intercessão entre o letramento acadêmico e a prática profissional.** Se há a possibilidade de que a escrita no período de graduação seja eficaz para a prática futura daqueles que optam pela licenciatura, faz-se necessário pensar estratégias de ensino que não pomenorizem a parte da diversidade de saberes envolvidos na docência. Fazem parte deste objetivo: *apontar* possibilidades de aproximação entre o letramento no Ensino Superior e os saberes mobilizados na profissão, e *salientar* a importância dessa cooperação.

Por fim, com este trabalho, visio **(c) compreender o potencial de reflexividade das/nas narrativas.** A mobilização de conceitos e ferramentas analíticas, conseqüentemente, pode fornecer outras perspectivas de trabalho na formação de professores, além de,

⁴A eficiência à qual me refiro não está relacionada a uma lógica positivista de produção, mas ao profissional que consegue estabelecer e cumprir seus objetivos pedagógicos em favor dos seus alunos.

possivelmente, instrumentalizar professores em circunstâncias diversas de atuação - que percebam nesta prática de narrar uma oportunidade de ação mais esclarecida e autônoma.

A presente dissertação está organizada em seis capítulos que constituem um percurso que vai de um campo mais amplo de estudo, o da L.A., perpassa pelos estudos dos Letramentos, chega aos estudos do discurso e da narrativa; descreve a metodologia da pesquisa e, logo após, detalha a análise efetiva dos dados. Sendo assim, após esta introdução, numerados de dois a seis, estão: *Formação de professores pela Linguística Aplicada; Letramento do professor em formação inicial; Discurso e narrativa na formação docente; Metodologia; Análise dos dados.*

No segundo capítulo, são apresentadas as justificativas para que a formação de professores mobilize ferramentas da L.A. Apresentando um breve percurso desta corrente científica no Brasil, saliento a sua agenda atual e os princípios que a tornam legítima para a formação docente defendida nesta pesquisa e pautada em: um engajamento social e político (GARCEZ, 2013; MOITA LOPES, 2006); um compromisso em manter-se atento às práticas situadas usando a linguagem na contemporaneidade e; um leque de possibilidades epistemológicas para a construção de entendimentos acerca da sociedade.

O terceiro capítulo traz à discussão os letramentos do professor e as implicações dessa prática na sua futura atuação profissional. Para isso, traço um breve percurso dos estudos dos letramentos a partir das concepções de Street (2014) e caminho em direção às perspectivas mais atuais dos multiletramentos (ROJO, 2012). A questão da escrita com um propósito específico é levantada neste capítulo, e, a partir disso, destaco que uma formação profissional carece de uma escrita que permita unir as experiências de um sujeito - o que pode acontecer pelos gêneros catalisadores (SIGNORINI, 2006).

No quarto capítulo, através de uma perspectiva dos estudos do discurso e da narrativa, são delimitadas as áreas de conhecimento nas quais esta pesquisa situa-se - muito embora assumo uma perspectiva indisciplinar. Pelo viés de uma análise do discurso informada pela antropologia linguística (GEE, 2007; BLOMMAERT, 2005; WHORTAN & REYES, 2015) entende-se que o discurso seja a ação no mundo e que analisá-lo é construir conhecimento acerca do mundo social que o envolve. Desse entendimento, pretendo encontrar subsídios para analisar narrativas que, como parte do que somos e pensamos (BRUNER, 1990; BASTOS & BIAR, 2015) podem atuar como dispositivos dos quais venham a emergir reflexões de professores em formação inicial.

No quinto capítulo, é feita a explicação dos procedimentos de geração e seleção de dados. Primeiramente destaco os motivos que levaram à escolha da pesquisa qualitativa-interpretativista, e, posteriormente, apresento o contexto da pesquisa e suas etapas. Neste capítulo, elucido questões relacionadas aos dados analisados, seu recorte e qual a sua natureza dentro do processo de formação observado. O sexto capítulo, de análise, completa o movimento iniciado no quinto: os dados anteriormente gerados e selecionados são, neste capítulo, analisado à luz da análise do discurso. Das reflexões acerca dos dados e das revisões de bibliografia, surge o sétimo capítulo, com algumas considerações.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada, doravante L.A., hoje, constitui-se como campo de investigação sustentado por princípios distintos dos que o sustentaram na sua fundação. Este capítulo tem como objetivo traçar, de forma breve, o percurso destes estudos aplicados, bem como situá-los na contemporaneidade e destacá-los como potencialmente produtivos para um processo de formação docente que vise uma prática profissional crítica - reflexiva.

Nesta etapa do trabalho, emprego uma narrativa do meu início de graduação, na UFJF, ilustrando parte do que pretendo discutir acerca da L.A. corroborando a formação docente. Embora minha instituição estivesse engajada em atualizar o currículo do curso, torná-lo mais próximo do trabalho docente, é preciso entender que algumas mudanças são lentas.

Eu peguei algumas greves na UFJF. Comecei a faculdade numa greve. Fiz Ensino Médio em escola pública, não tive condições financeiras para arcar com um cursinho preparatório e acabei reprovado no PISM da UFJF em 2010 – já tentando ingressar no curso de Letras.

Continuei trabalhando na oficina de refrigeração – estava lá desde 2007, com 13 anos - e fiz o vestibular no final de 2011. Meu patrão adorava dizer que seu filho havia passado para a FAEFID, e que eu continuaria na oficina. Passei em quarto lugar - e recebi a notícia pela esposa desse patrão, por telefone – eu não tinha acesso a computadores em casa e ela sempre acreditou que eu seria capaz.

Entrei no segundo semestre de 2012, em meio a uma greve infinita. O curso começou em 19 de novembro, uma segunda-feira. Eu não conhecia a FALE – havia feito um dos módulos do PISM no auditório, mas o prédio de cima eu nunca havia visitado. Início de semestre, calouro, ansioso: cheguei antes das 19h, procurei um lugar e sentei; em seguida, meus veteranos passaram na sala e conversaram com a turma. De repente, eles saíram da sala para que o professor de Linguística I entrasse – o trote seria adiado para que a faculdade nos recebesse oficialmente.

O professor em questão deveria nos ensinar o início da Linguística no século XX. Esse foi meu começo numa trajetória de muitas mudanças. Pensei em trancar o curso no primeiro semestre por vários motivos – tive uma dificuldade imensa em estudar e trabalhar; minha escrita era horrível – essa luta ainda continua. Ao me reprovar em Linguística I, o professor disse em meio aos meus colegas que eu deveria procurar um professor particular de português ou retornar ao ensino médio.

As disciplinas que cursei no primeiro período não contemplavam o que eu imaginava ser o curso de Letras – naquele ano, nada fazia sentido. Entendi melhor as proposições de Saussure nos dois últimos períodos de faculdade. O curso me amadureceu, mas ser professor foi confuso. Não há uma definição melhor para a minha experiência: foi confuso.

Tudo que vi no curso era encantador; tudo era desafiador: as transcrições de áudio, os experimentos da psicolinguística, as aulas de gramática, as aulas de fonética e fonologia, o curso de Francês... Mas eu não encontrava uma ligação disso tudo com o que imaginava ser professor, com exceção das oficinas voltadas para a docência.

Como em 2014 ingressei na rede estadual de ensino como professor designado acabei me virando com muitos problemas da escola sozinho ou com amigos; eu percebi que o que eu fazia no serviço não era discutido nas disciplinas que cursava.

O que eu via nos primeiros períodos da graduação – estruturalismo, gerativismo, fonética e fonologia, semântica formal, Latim... - não era parecido, sequer, com a formulação de métodos de ensino replicáveis do nascimento da Linguística Aplicada. As disciplinas tratavam questões importantes, uma vez que estávamos num curso de Letras e isso não pode ser ignorado; entretanto, os licenciandos que pretendiam ser professores encontravam-se perdidos por não conseguirem traçar sozinhos uma ligação entre o que viam e o que vivenciaram em sala de aula – todos nós frequentamos a escola por, no mínimo, 11 anos como alunos. Quando era ofertada uma disciplina dita “voltada para a docência”, havia discussões sobre como criar estratégias genéricas de ensino – ou gramática normativa. Essas disciplinas “práticas” lembram, como mencionado anteriormente, o início da L.A.

Essa corrente de estudo sobre a linguagem surgiu entre as décadas de 1950 e 1960, após o final da Segunda Guerra Mundial e manteve seu foco na elaboração e aperfeiçoamento de métodos de ensino de línguas estrangeiras. Este início, voltado à busca de eficiência e habilidades linguísticas, marca sua proximidade da prática docente – muito embora a prática de ensinar, reitero, estivesse atrelada apenas a uma aplicação de métodos na busca de proficiência nas línguas estrangeiras. Este posicionamento inicial de linguistas aplicados não é condenável perante as transformações que o campo de estudos sofreu; trata-se de compreender a importância de um fazer científico que foi relevante e legítimo em um contexto social específico e que abriu caminho para as empreitadas atuais.

Além desta primeira etapa da L.A. no Brasil e no mundo, Miller (2013) descreve outras duas que são importantes para cumprir o objetivo de conhecer o trajeto destes estudos. A segunda compreende o período de tempo entre as décadas de 1970 e 1980, e nela os

pesquisadores empenhavam-se em descrever o que acontecia em sala de aula com a intenção de aprofundar e melhorar os conhecimentos do professor – ainda numa lógica de treinamento. Por fim, na terceira etapa, a partir do início da década de 1990, ainda em conformidade com Miller, há uma nova mudança paradigmática e a L.A. orientou-se “para a busca de entendimentos mais profundos de questões que surgem em práticas sociais situadas que envolvem a linguagem” (MILLER, 2013, p.106).

A transição de práticas investigativas que visavam o treinamento e a aplicação de habilidade e métodos saltou para uma configuração distinta: agora as práticas investigativas em L.A. buscam a inteligibilidade emergente em práticas sociais (MOITA LOPES, 2006). Portanto, não se trata mais de aplicar a teoria linguística em uma prática isolada ou tecer generalizações; trata-se de observar e criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem assume papel central.

Ao distanciar-se da linguística teórica no Brasil a partir da década de 1990 (KLEIMAN & ASSIS, 2016) e tornar-se um campo solidificado que busca interpretar o mundo social por meio da linguagem, a L.A., em sua forma atual, compromete-se com uma agenda que é muito parecida com a da formação de professores – se considerarmos que o professores em formação e já em atuação têm demandas e necessidades específicas para a contemporaneidade. A partir do fato de que o professor é um indivíduo que atuará na sociedade, de modo geral, é importante que sua formação considere o contexto no qual ele será inserido profissionalmente. A L.A. e a docência estão inseridas e empenhadas em/com aspectos da contemporaneidade.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA, DOCÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE

O fluxo constante de transformações do mundo e da sociedade interfere na nossa organização de vida, mesmo que não percebamos. Numa contraposição entre o período do Regime Militar no Brasil, entre os anos de 1964 e 1985, e o curto período de democracia que tivemos pós-golpe, conseguiremos apontar modos distintos de organização social que interferiram, também de maneira distinta, nas vidas das pessoas e em esferas da sociedade. Outras mudanças de ordem política e econômica afetam instâncias locais e mundiais. A analogia feita aqui serve para refletirmos que estamos sujeitos a constantes transformações.

Construir uma compreensão acerca do trabalho docente e da sua formação requer compreender de que momento histórico, político e social tratamos; não só pelos princípios críticos e pelo engajamento social da L.A. da atualidade, fato que será melhor relacionado ao trabalho posteriormente, mas pela necessidade de mostrar coerência ao tratar do assunto e pela negação da abstração. Não faz sentido tecer críticas aos métodos já utilizados para fazer ciência na linguística, por exemplo, sem considerar sua relevância num dado momento; tampouco manter latente um saudosismo por achar perfeita a docência na década de 1970, pensando replicá-la na atualidade.

Diversas são as caracterizações para o momento que vivemos no Brasil e no mundo. Moita Lopes (2006) afirma que “vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica que muitos chamam de pós-modernos”. De acordo com ele, ainda, vivemos em meio ao desenvolvimento acelerado da tecnologia e à padronização que pressupõe a homogeneidade do sujeito social. De fato, apesar de o texto ser datado há uma década, a afirmação continua pertinente à sensação frequente de isolamento social, de obsolescência perante a tecnologia e imposição de padrões estéticos, econômicos, religiosos e morais. Em meio a esse tempo caracterizado por Moita Lopes é que acontece a prática diária da docência.

Inicialmente, essa colocação pode aparentar uma problematização das mudanças, como se elas fossem o entrave que dificulta a ação docente ou que gera percalços na formação de professores. Para Fabrício (2006), o mundo está em constante movimento e transformação; ela afirma que as transições paradigmáticas que vivemos não são um privilégio contemporâneo, mas uma regra – e Fabrício faz essa afirmação com base em publicações de 1950 sobre a sociedade da época. O mundo sempre mudou, e, por tratar-se de um processo inevitável, não basta culpá-lo.

Uma vez assumindo que estamos em constante movimento histórico, político e social, e que a L.A. empenha-se em acompanhar este fluxo dando inteligibilidade às questões do mundo social contemporâneo envolvendo a linguagem (MOITA LOPES, 2006), vemos um ponto de encontro entre as necessidades da formação docente e o propósito da L.A.. A efervescência política que culmina na disseminação do ódio, a naturalização do desprezo pela diversidade e outros graves problemas da contemporaneidade, especialmente no Brasil, configuram uma comunidade escolar que requer ainda mais um professor que relativize os limites de um lógica positivista, que pretende apenas a produção e o lucro. Um novo momento

social demanda uma nova prática docente que não pode pautar-se num processo de formação pensado para outro contexto social – passado ou utópico.

Perante as possíveis demandas profissionais do “agora”, como a mediação de conflitos em sala por conta do avanço das inúmeras violências, ou como a reação cada vez mais ágil e desenvolta ante o fluxo instantâneo de informações e conhecimentos via *web*, o professor tem um engajamento diferenciado do que tinha há algum tempo. Considerando as questões éticas em sala de aula, cada vez mais relativizadas, e a ressignificação da docência como referencial de conhecimento, cabe ao professor ser o *intelectual transformador* (GIROUX, 1997); isto é, ser responsável por um trabalho intelectual - não puramente instrumental ou técnico - que desenvolva a criticidade nos jovens. Um professor que atue contemporaneamente, em alguma instância, vai se deparar com a necessidade de intervir na realidade de seus alunos como intelectual transformador.

Readequar, deixar ou assumir funções novas com o decorrer do tempo é uma condição que, neste caso, precisa ser encarada pelo docente; condição que precisa ser incorporada à sua formação. A L.A. em sua forma atual é capaz de contribuir com os objetivos de uma formação de professores que prevê em si mesma a constante renovação e mudança. Afirmar que esta formação pode ser enxergada sob a luz pela L.A. é legítimo por entender que esta segunda possui uma epistemologia que considera a complexidade da docência frente aos seus desafios e que pode contribuir com eles.

2.2 A RELEVÂNCIA DA LINGUÍSTICA APLICADA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O primeiro destaque que faço para justificar uma formação de professores que se aproprie dos olhares da L.A. a diz respeito ao meio pelo qual tais profissionais desenvolvem seu trabalho e seu sujeito alvo: *a interatividade e humanidade da docência*. Ao exercer sua profissão, o docente mobiliza ou escolhe tecnologias e saberes vindos da sua prática e do seu processo de formação. Ao ensinar, estamos em constante busca por auxílio nos conhecimentos fornecidos pela faculdade, nos currículos fornecidos pelos estabelecimentos de ensino, nos costumes do grupo social que é alvo da prática de ensino, ou mesmo numa recordação que indique o sucesso (ou não) de uma atividade. Além deste auxílio, estamos em constante construção de conhecimentos novos (o que dá certo ou não, o que é necessário ensinar ou não, até onde ir com dado assunto ou atividade).

Com o intuito de compreender de maneira mais clara as categorias de saberes do professor, apresento a seguir os saberes propostos por Tardif (2014) de forma resumida. A partir do quadro é possível vislumbrar o quão amplo é o repertório de saberes que um professor mobiliza ao trabalhar, bem como as suas fontes:

Tabela 1: Saberes Docentes

SABERES DOCENTES			
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	DISCIPLINARES	CURRICULARES	EXPERIENCIAIS
Composto pelas ciências da educação e da ideologia pedagógica.	Saberes sociais selecionados pelas instituições universitárias e que se integram à prática docente.	Conteúdos e métodos definidos e selecionados pela instituição escolar como modelo de conduta erudita e de formação de cultura erudita.	Produzidos pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.
Transmitidos pelas instituições formadoras	Emergem da sociedade, tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.	Elaborados pelas instituições escolares – envolvendo ou não o professor.	Adquirido no hábito, pela práxis.

Fonte: Tardif (2014)

Ao observarmos as categorias de saberes do professor elencadas por Tardif, é possível compreender que, para adquiri-los e mobilizá-los, o docente necessita da linguagem. Lendo, escrevendo, ouvindo, negociando e construindo sentidos: pela linguagem o docente é formado e atua no mundo social – com seus pares, alunos e comunidade escolar. Ainda fundamentado em Tardif, destaco o que considero principal na interatividade da docência: o sujeito alvo das práticas de ensino são pessoas, alunos. Isso implica automaticamente o uso da *interação* como a principal tecnologia para a negociação de significados e construção de conhecimentos no ambiente profissional.

A linguagem – a interação – pela qual o professor age é dinâmica e situada: envolve seus sentimentos e de seus alunos, eventos sociais, a correria do cotidiano, a emergência de problemas e a negociação de cada detalhe da aula. Trata-se de uma confluência de ações pela

linguagem que torna o “ser professor” uma profissão complexa (KUMARAVADIVELU, 2003). A L.A. oferece instrumentos, como os mobilizados na presente pesquisa, que consideram e permitem analisar a volatilidade, subjetividade e humanidade das ações que o professor desempenha pela interação – e essa instrumentalização aproxima a L.A. não apenas dos cursos de Letras, mas de qualquer licenciatura.

As correntes da linguística ditas teóricas também observam a linguagem, como a L.A. Por muito tempo, essas correntes exerceram - e talvez ainda hoje – grande influência na formação de professores de línguas, constituindo as disciplinas dos cursos de graduação. Este núcleo rígido da linguística oferece contribuições para que um professor possa ser formado, sem dúvidas. Entretanto, há grandes chances de que a sensação de despreparo, que apavora todo graduando ao final do curso, seja a falta de instrumentalização para o inesperado, que é causada por uma formação guiada pela linguística teórica.

Já que é necessário ensinar ao docente o “não ensinável”, sua preparação precisa estar voltada para a constante reflexão acerca de sua prática, que está sustentada na interação. A L.A., como uma das inúmeras fontes de recursos para formação, pode oferecer ferramentas adequadas para a reflexividade do professor, colaborando para que ele avalie a particularidade de cada interação, de cada gesto, de cada um dos sujeitos envolvidos, permitindo-lhe trabalhar com autonomia. O círculo mais prescritivo e descritivo/normativo da linguística pode não formar o professor para a reflexividade e para o inesperado. Compreender a linguagem pulsando em sala de aula, buscando considerar suas causas, e refletir os impactos dessas ações nos sujeitos e no mundo é uma atribuição da L.A. – árdua, incompreendida e, por vezes, desconsiderada como ciência.

Partindo da afirmação de que a interação, a linguagem, é parte essencial e intrínseca da docência, formar professores lançando mão de recursos da L.A. - pelos diversos construtos teóricos que o campo abarca - é legítimo. Liberali (2008) afirma que:

Nessa perspectiva, a linguagem é o objeto e instrumento (Vygotsky, 1934) da ação do educador uma vez que por meio dela podemos perceber tanto o discurso na sala de aula como o discurso sobre a sala de aula. Isto é, a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica. Trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório (LIBERALI, 2008, p.37).

Além do *caráter interativo* da docência, Liberali dá destaque a um segundo fator, já mencionado brevemente na discussão do último parágrafo, que legitima a aproximação da

formação de professores e da L.A. Há um *caráter reflexivo* nesta profissão. O docente precisa *refletir sobre suas ações* (MILLER, 2013; LIBERALI, 2008), uma vez que, desde a década de 1990, há um esforço em conter a lógica de treinamento profissional e a transmissão eficaz de métodos replicáveis por parte dos linguistas aplicados (realidade que uma prática docente reflexiva deve repudiar); e uma vez que, atualmente, a L.A. se esforça no entendimento do mundo a partir de práticas com a linguagem em posição central (o que acontece na mobilização da tecnologia interacional do professor).

As características que conferem aspecto multifacetado à docência, como sua atuação por meio de saberes múltiplos, ou a mobilização de uma tecnologia da interação, ou mesmo seus percalços perante um engajamento crítico, político e ético acabam solicitando, também, uma diversidade de mecanismos de observação e análise.

2.3 TRANSGRESSÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM: O PNEDH

A busca da L.A. por inteligibilidade de práticas sociais pela linguagem acarreta o abandono das generalizações (MOITA LOPES, 2006), e a dedicação aos acontecimentos, questões e contextos específicos aos quais há uma proposição de observação/análise. A recusa da generalização pela convicção de que cada questão levantada é única e particular gera, por conseguinte, uma possibilidade de múltiplos olhares para uma mesma questão posta em observação.

A transposição de limites teóricos, com a relativização de uma demarcação “territorial” daquilo que é imposto pelas correntes teóricas e práticas de pesquisa científica acaba por potencializar o trato do objeto de pesquisa que proponho neste trabalho - lembrando que não se pode perder de vista a dinamicidade e a abrangência ampla de saberes da docência. Esta nova maneira de fazer pesquisa em linguística - que pensa na língua em uso, no seu contexto e na grande diversidade do objeto linguístico e social - é *indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006)

Os termos *indisciplinar* e *transdisciplinar* fazem referência à natureza mestiça (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 2006) da L.A.; a tomada de pressupostos teóricos da antropologia, por exemplo, e da sua posterior vertente consolidada, a *Antropologia Linguística* (DURANTI, 2012), é uma pista de que os estudos L.A. não têm um contorno disciplinar rígido - considerando que uma pesquisa possivelmente precise ser suprida, inclusive, de conceitos externos à sua corrente teórica. Numa tentativa de sumarizar os

aspectos de fluidez da L.A., Pennycook (2006) afirma que esta Linguística é *transgressiva*.

Para ele:

Ela se baseia em uma abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade. Aqui “transgressivo” se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais. Qualquer projeto crítico necessita tanto de uma agenda política crítica como de uma preparação para questionar os conceitos com os quais lida. De Fanon e Foucault. A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado (PENNYCOOK, 2006, p.80).

Os termos *indisciplinar* e *transdisciplinar*, anteriormente apontados, qualificam a L.A. e são equivalentes ao se referirem ao seu aspecto de tornar mais flexíveis os limites do conhecimento para uma ciência cada vez mais alinhada e próxima das questões linguísticas emergentes na atualidade. Todavia, Pennycook é mais incisivo ao apontar para a L.A. como resistência ao sistema social contemporâneo, transgressiva. Assim como Pennycook, todos os demais teóricos supracitados sinalizaram, de algum modo, que o fazer científico deste campo segue uma agenda de transformação social.

No que diz respeito à formação de professores, mais uma vez há uma convergência de objetivos: os constantes ataques à legitimidade da prática docente e o avanço de discursos de depreciação da imagem do professor tornam iminente um movimento resistência. Na mesma esteira da caracterização de contemporaneidade feita por Moita Lopes, de ebulição e efervescência social, está a descrição elaborada por Cadilhe (2018) dos fatos que marcaram a sociedade brasileira recentemente. Para Cadilhe (2018), vivenciamos um momento de vertigem que:

[...] tem se materializado em diversos campos da macropolítica pública: o golpe presidencial, com a imputação de um projeto de governo que não fora debatido e eleito pela população; as investidas em *reformas da Previdência e dos direitos trabalhistas*, com perdas significativas para a classe trabalhadora; e as incursões no campo da Educação, marcada pela *Reforma do Ensino Médio* e a instituição de uma *Base Nacional Comum Curricular sem ampla participação popular*, as tentativas pífias de uma “escola sem partido”, e os mais recentes *ataques a programas de formação de professores* ofertados pelas Universidades públicas do país (CADILHE, 2018, p.336, grifo nosso)

A efervescência política-histórica-social é marcada, então, no Brasil, pelo franco declínio dos direitos dos que mais precisam; declínio dos direitos dos que têm sua voz e oportunidade diminuída. Justamente os pobres, os trabalhadores, os que dependem da educação

e saúde públicas de qualidade são colocados à margem com a dissolução de direitos e políticas públicas adquiridos/construídos por meio de lutas e resistências.

O movimento de resistência dos professores aos ataques mencionados por Cadilhe passa, sem dúvidas, pelos protestos e manifestações junto ao povo; entretanto, considero que, de maneira mais direta e frequente, o professor pode ocupar em sala de aula seu papel de transformador para a cidadania – ser transgressor. Compreender as injustiças e sentimentos de seus alunos requer certa sensibilidade, a qual não pode ser proporcionada por uma formação pouco pautada na reflexividade. Refletir sobre quais atitudes são significativas no processo de ensino-aprendizagem é um passo importante na direção de romper com injustiças sociais e sofrimentos – cada vez mais acentuados, como dito, pela própria maneira como o Governo organiza e mantém o poder.

A preocupação com a defesa da dignidade humana passa a ser mais abertamente difundida e representada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, doravante DUDH, proclamada pela ONU em 1948. Ao afirmar que a DUDH é um marco que defende a dignidade humana “abertamente”, estou presumindo que tal preocupação já estivesse latente em movimentos sociais e instituições anteriores ao documento. Fato é que, antes e depois de 1948, esse documento não alcança seu caráter de universalidade. Evidência disso é o triste período de ditadura militar no Brasil, com início em 1964, que ignorou completamente o princípio norteador da DUDH, no seu Artigo I, que afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948)

De maneira incoerente, enquanto as reflexões acerca dos Direitos Humanos não são disseminadas em caráter de necessidade (visto o que o Governo brasileiro aponta como “correto”), redes de *fast food* e suas propagandas são cada vez mais ampliadas. Embora sejam preocupações distintas, essa comparação dá indícios de que algum fator relacionado a interesses é determinante no processo de globalização; algo é decisivo para que a dignidade humana não seja prioridade nas discussões, atitudes e decisões governamentais – e isso não é uma exclusividade do Brasil. Essa reflexão acerca da globalização, que apresento de maneira bastante resumida, é feita por Santos (2009) e sumarizada de maneira didática por Cadilhe (2018). Para eles, ora a globalização é neoliberal e hegemônica, ora é solidária e contra-hegemônica.

Numa perspectiva neoliberal e hegemônica, atingir proporções universais, conectar pela constante e inevitável aproximação da globalização, está diretamente ligado, a meu ver, a

atender a interesses. Os *fast foods*, exemplo mobilizado por Santos (2009) e Cadilhe (2018), são marcas disso. Também a preocupação contemporânea com a proficiência em língua inglesa, outro exemplo mobilizados por estes últimos pesquisadores, é um indício de que há interesses hegemônicos no mundo, que beiram a exclusão daqueles que não atendem às habilidades e competências estabelecidas como necessárias. Numa outra perspectiva, a solidária e contra-hegemônica, estão colocados os objetivos de preservação da integridade humana e do meio ambiente – o que é colocado em segundo plano, pressuponho, por conta da não ser rentável ou restringir acúmulo de renda.

Imaginar que as pessoas tenham igual acesso a tudo (economicamente, por exemplo) requer a diminuição das fortunas concentradas nas mãos de uma minoria. Imaginar o meio ambiente preservado requer a diminuição da ostentação em automóveis, o uso de transporte público, a redução do desmatamento. No caso do Brasil, num período de tempo tão curto pós-ditadura, pensando historicamente, seria extraordinário que todos compreendessem noções de igualdade, equidade e dignidade de forma ampla e as assumissem como princípios. Pelo contrário: nesse curto período de democracia ainda não foi possível estabelecer, com segurança, um sistema em que não haja miséria, discriminação e preconceito. Na verdade, com base nos fatos recentes, fica claro que estamos parados num estágio em que o sonho da classe mais alta, economicamente, é exterminar os pobres ou retirar todos os seus direitos; os pobres, por sua vez, almejam ser ricos, enquanto os miseráveis sobrevivem. Não há, na realidade, a disseminação de uma meta de igualdade de direitos sociais.

Ainda em Cadilhe (2018) encontro um questionamento que entendo como fundamental para entender o rumo que toma a universalização da DUDH. Segundo ele:

[...] este desafio pode ser alinhado às dimensões nacionais de um país como o Brasil: os Direitos Humanos que se projetam nas políticas públicas são produzidos de forma neoliberal ou solidária? Atendem a um processo de inclusão social ou respondem a um exercício de dominação marcado pela cultura individualista, que ignora o contexto como fator que implica nas condições de subsistência individual? (CADILHE, 2018, p.337).

De encontro ao avanço da desigualdade social e atrocidades do Governo, destaca-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH. Esse documento, publicado em 2006, é fruto de discussões em âmbito nacional, muito após ser promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Superada a ditadura no Brasil, e consolidada a Constituição Federal de 1988, foi possível que a dignidade humana e a democracia voltassem a ser propósitos educacionais. Já na Constituição fica indicado que a dignidade e liberdade são

direito inalienáveis; o que o PNEDH faz é consolidar um projeto de sociedade baseado na cidadania e na justiça social por meio da educação em todos os seus níveis – básica, superior e não-formal. Podemos ver nesse documento uma tentativa de ampliar o alcance, a universalização pretendida, dos ideais de dignidade traçados na DUDH.

Num cenário marcado pela desigualdade e pelo descaso com os Direitos Humanos, convicto de que é seu papel colaborar na formação cidadã de seus alunos, todo professor deve estar atento ao que é necessário e possível ser feito na particularidade de cada escola, cada sala, cada aluno. A desigualdade é vencida não apenas no socorro do mais necessitado, mas na intervenção junto ao seu grupo ou comunidade fortalecendo-o e criando mecanismos de superação das adversidades. Além disso, a desigualdade não atinge a sociedade apenas no que diz respeito à economia, pela pobreza: o mundo social é marcado pelo racismo, pela misoginia, pela homofobia e pela intolerância. O professor, tendo acesso ao cidadão em formação, pode e deve contribuir com o projeto de sociedade baseado na cidadania e na justiça social, traçado pelo PNEDH. Em conformidade com a proposta transgressiva da L.A., o PNEDH compreende que é urgente:

a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado. [...] Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros (BRASIL, 2006, p.10).

O capítulo a seguir é justamente amparado nesse comprometimento do professor com uma sociedade justa, e na formação que ele recebe para atuar como intelectual transformador: os letramentos mobilizados na formação e posterior atuação desses profissionais não são habilidades técnicas isoladas de um contexto – o chamado *letramento autônomo* (STREET, 2014) -; os letramentos são, em confluência com as premissas da L.A., práticas sociais situadas que não são dissociáveis de seu contexto social, histórico e cultural – que para Street (2014) é o *letramento ideológico*. É nesse sentido que se torna relevante discutir os letramentos na formação de professores.

3 LETRAMENTO(S) DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Embora não afirme que o domínio da leitura e da escrita seja o único instrumento pelo qual tenhamos emancipação, acredito que esse domínio, não só da leitura e da escrita, mas da linguagem em geral, seja um importante instrumento na emancipação das ideias para o agir no mundo e para a construção/negociação de sentidos na sociedade. Sendo assim, pretendo neste capítulo construir uma compreensão sobre como os letramentos podem conferir autonomia, reflexividade e criticidade (LIBERALI, 2008; FREIRE, 2018 [1996]) ao trabalho docente. De maneira particular, objetivo refletir sobre dispositivos específicos que podem compor a formação docente no intuito de potencializar a reflexividade/criticidade em questão.

Servindo-me de outra narrativa sobre minha vida acadêmica, faço uma pequena exemplificação de como a escrita com propósitos adequadamente estabelecidos pode contribuir na elucidação de questões importantes ao professor em formação.

O curso de Letras passou por algumas mudanças de currículo enquanto eu estava nele. Foi bastante complicado. As disciplinas não tinham equivalência, o horário não batia com o da turma de calouros nem com a de veteranos – pois o currículo mudou realmente umas três vezes. Isso foi necessário, e vai continuar sendo para que sejam atendidas as diferentes demandas de professores para a sociedade – apenas hoje eu entendo isso.

Ser reprovado não era uma opção, já que horário não batia para puxar as disciplinas agarradas e tudo poderia acabar como uma bola de neve. Fui reprovado em Linguística I, logo no primeiro período. Com o decorrer do curso, precisei dar jeito nos horários para trabalhar e não piorar o rolo de matérias que ainda deveria fazer – no final, terminei um semestre adiantado.

No sexto período eu precisava começar a cursar as disciplinas eletivas chamadas de oficinas – que são, ou deveriam ser, voltadas especificamente para o ambiente escolar e para o ensino-aprendizagem de línguas. Naquele semestre, as oficinas não tinham nome ou temática: apenas códigos, horário e professor. Evidentemente, minha escolha foi pelo horário, já que era essa a minha aflição: sexta-feira, 21h. Foi um ótimo acaso para minha vida profissional.

Como disse antes, eu mudei muito no curso de Letras. Embora eu não apoie o Discurso de que pouco é aproveitado das disciplinas do curso na escola (eu amadureci muito com todas as disciplinas e descobri alguns caminhos), foi numa sala com poucos alunos, nas

noites de sexta, que eu discuti sintaxe e semântica para o Ensino Básico pela primeira vez durante o curso. Eu já lecionava, já havia feito inúmeras provas e trabalhos, apresentado alguns seminários. Nessa oficina eu vi contemplado o meu sonho da sétima série; lembro-me de escrever torrencialmente nos trabalhos propostos, por estarem conectados ao objetivo das aulas e da minha profissão: pensar a docência. Eu participava dos debates com minhas experiências do serviço, e foi esclarecedor.

Hoje, penso muito diferente – e daqui a alguns anos, talvez eu não defenda mais o que defendo hoje. Contudo, foi nessa oficina que as confusões que eu sentia/vivia começaram a ser desfeitas.

O que desanuviou minha mente, com relação a algumas das dúvidas que eu carregava, foram as aulas mencionadas na narrativa. A professora e os graduandos produziam imagens acústicas como nas outras disciplinas; nós decodificávamos e escrevíamos grafemas na oficina da mesma forma como nas outras disciplinas. Entretanto, as aulas eram diferentes. As conversas eram distintas, e as leituras e escritas tinham propósitos e formatos diferentes. As *práticas de letramento* desenvolvidas naquele espaço estavam mais próximas daquilo que eu almejava – além de me ajudarem a resolver mais problemas da escola que as demais disciplinas que eu cursava.

A partir da necessidade de definir o que são *práticas de letramento*, mencionadas no parágrafo anterior, e para situar a discussão do presente capítulo, apresento a seguir um panorama conciso dos *estudos do letramento* - apropriados com sucesso pela L.A. Tais estudos constituem um campo de investigação amplo, que se modificou através dos anos e que é parte importante num processo formativo de professores voltado para a reflexividade e para a emancipação.

No capítulo anterior, preoquei-me em situar a presente pesquisa no campo da Linguística Aplicada. A ebulição e efervescência na qual estamos inseridos é causada pela fluidez e dinamismo das relações sociais (BAUMAN, 2001) e pela virtualidade e compressão espaço-tempo da globalização (SANTOS, 2010). Sendo assim, a explosão de novos parâmetros culturais e de recursos tecnológicos tornam-se fatores cada vez mais influentes nas situações de uso da linguagem. Esse enquadre da contemporaneidade nos leva à discussão presente acerca dos *multiletramentos*.

A concepção atual de que houve mudanças na constituição de textos e discursos – vista a diversificação dos meios de circulação, configuração e mesclagem da linguagem – faz perceber que não se trata apenas de práticas sociais em esferas distintas, mas de uma

“explosão” das semioses pela qual, aparentemente, estamos sempre em contato com um universo novo por dia.

Os multiletramentos, que compreendem “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela (a sociedade) se informa e se comunica” (ROJO, 2012), são a denominação atual de um esforço que tem início na década de 1980, com as obras de Heath e Street. Street visava, entre outras mudanças epistemológicas, romper com a noção de *escrita como habilidade*⁵ que acentuava a divisão entre os indivíduos que dominavam a escrita e os que não.

A partir desse primeiro rompimento, o termo *literacy*, do inglês, passa a designar, além do domínio do código escrito, a prática social desempenhada através da escrita (STREET, 2014; KLEIMAN, 2000). No Brasil, esta distinção passou a ser feita por meio do termo *letramento*, que separou, então, a prática social do campo da alfabetização (SAITO & SOUZA, 2011, p.110). É importante frisar que, embora o surgimento deste termo objetivasse evidenciar uma diferença - caso fossem processos iguais, o termo não teria fundamento -, a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis.

A partir da década de 1980, então, muitos foram os trabalhos sobre os letramentos, particularmente no Brasil – no que se refere a publicações e grupos de pesquisa. Com a cisão da habilidade de escrita em *domínio do sistema alfabético e prática social mediada pela linguagem*, pesquisas sobre diferentes enfoques e desdobramentos dos letramentos se consolidaram, e, particularmente ao que interessa para a presente discussão, sobre o letramento de professores. Kleiman (2016, p.12) ilustra de maneira sucinta a multiplicação de núcleos de pesquisa após seu trabalho precursor com os letramentos no Brasil.

Posteriormente, reconhecendo que a prática social pela escrita é individual e contextualizada, e com a citada globalização, o monolítico *letramento* não era adequado: numa sociedade cada vez mais centrada em conhecimentos linguísticos, cada prática social requer que os sujeitos sejam letrados de uma forma específica. Portanto, Street (2014)⁶ propõe o termo *letramentos*, assumindo a particularidade contextual das práticas que têm a linguagem como elemento central. Todavia, a multiplicidade das práticas sociais não pode remeter a uma “segmentação de letramentos” - mais especificamente na criação de termos como *letramento esportivo*, *letramento financeiro*, *letramento visual*. Retomar uma segmentação tão específica de letramentos pode, de certa forma, condicionar a escrita novamente às habilidades e

⁵A divisão imposta à sociedade era entre *letrados e iletrados*

⁶A versão citada é uma tradução; a original é de 1995

competências (VIANNA et all., 2016) que ora foram fator de exclusão e preconceito entre as pessoas.

Sendo o trabalho docente uma prática social, é justo que os estudos dos letramentos estejam intimamente ligados à formação de professores - ora por ser a docência uma prática social, ora por ser a linguagem, numa perspectiva socio-interacionista, o *locus* da aprendizagem e do desenvolvimento. A seção a seguir apresenta alguns dos conceitos centrais dos estudos dos letramentos e alguns apontamentos necessários para a construção do entendimento sobre o lugar que este estudo ocupa na formação de professores, que é o tema desta pesquisa.

3.1 ESFERAS SOCIAIS, LÍNGUA(GEM) E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Inicialmente, julgo relevante retomar o próprio conceito de letramento, que não teve o merecido destaque no decorrer do panorama apresentado. Diante de um estudo que priorizava a linguagem escrita como habilidade cognitiva de distinção, o antropólogo Brian Street sinaliza para o caráter limitado da concepção *língua=domínio*. Kleiman (2000) afirma que há uma mudança de perspectiva do “escrever por escrever” ao “escrever para agir no mundo”. Para Street:

[...] a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (STREET, 2014, p.17).

De fato, tomar a escrita como fator de exclusão, numa oposição entre *letrados* e *iletrados*, não é um ato coerente, tendo em vista que a escrita não é sinal de superioridade cognitiva e que é difícil - ou impossível - mensurar o desempenho de um indivíduo numa prática social, uma vez que cada contexto é único e carece de uma prática específica. A escrita, tanto em compreensão, quanto em produção, é situada socialmente. Kleiman (2016) salienta que:

[...] o impacto da escrita na sociedade não é o texto, mas o evento de letramento: uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam

mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (KLEIMAN, 2016, p.13)

O uso da escrita, portanto, atende a propósitos específicos dos sujeitos, muito embora algumas demandas sejam impostas ou não facultativas. Há necessidades de comprovação de conhecimento que, de alguma forma, sustentam a segregação daqueles que não estão inseridos nas práticas sociais legitimadas como “superiores” - o que vai na esteira do fato de o mundo contemporâneo ser grafocêntrico (SATO, BASTISTA JUNIOR & SATO, 2016). Diante disso, não pressuponho que ser letrado seja condição *sine qua non* para a criticidade ou para o desenvolvimento cognitivo. Acredito que somos incontáveis vezes apresentados e condicionados a práticas sociais que são típicas de esferas sociais (BAKHTIN, 1997), nas quais a mobilização da língua(gem) acontece de maneira específica, e que passamos a agir nestes eventos e esferas – por socialização, necessidade ou obrigatoriedade.

É inegável que é pela linguagem que a atividade humana acontece. Nas mais variadas instituições, atividades e relações, a linguagem figura como elemento significativo para a negociação e construção de sentidos, em conformidade com Bakhtin (1997). Dessa pluralidade de situações em que a linguagem é essencial, oral ou escrita, surgem esferas sociais diversas, cada uma delas com um conjunto relativamente estável de recursos linguísticos que viabilizam (ROJO, 2020) a prática social, a ação no mundo. Estes recursos estáveis se materializam em *gêneros discursivos* específicos que atendem a necessidades pontuais.

Por hora, atendo-me à definição bakhtiniana de *esfera social*, que se relaciona com o fato de haver práticas sociais canônicas em cada contexto, e, posteriormente, aprofundarei a discussão acerca dos gêneros. Cada esfera compreende um grupo de indivíduos em situações específicas de comunicação social (religião, trabalho, escola, bairro, zona urbana...); o entorno da esfera, a maneira como tais indivíduos se organizam hierarquicamente e seus objetivos (impostos ou deliberados) determinam a maneira como a ação, pela linguagem, vai acontecer. “Como vai acontecer” engloba, sem dúvidas, a organização das tomadas de turno nos atos de fala, a modalização de elementos discursivos a depender da relação entre indivíduos em tal esfera, a modalidade da língua exigida (coloquial ou padrão), a própria finalidade da mobilização da linguagem (comprovar conhecimento, no caso de avaliações).

Lançar mão das ideias de Bakhtin, nesse contexto, não pressupõe uma ligação direta entre suas reflexões e os estudos dos letramentos. Trata-se de buscar, na linguística, uma das primeiras afirmações favoráveis ao entendimento da linguagem como parte indissociável da vida em sociedade. Bakhtin torna-se mais relevante ainda, nessa discussão, ao considerarmos

que essa ligação *linguagem-sociedade* não é pronta/acabada em um modelo: há inúmeras maneiras como a linguagem pode ser mobilizada, atendendo a necessidades e motivações específicas. É aí que se encontra o ponto de junção destas últimas ideias trazidas com os estudos dos letramentos que pretendo aqui: as práticas de letramento, como práticas sociais envolvendo a linguagem, atendem a necessidades específicas de esferas sociais.

O entendimento de que há esferas sociais – contendo situações específicas – que demandam a utilização da língua, então, vai ao encontro, de certa maneira, da ideia de *eventos e práticas de letramento específicos para cada contexto social*. Os eventos de letramento são, de maneira geral, “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes” (HEATH, 1982, p.319). Cada esfera terá eventos de letramento mais próximos daquilo que nela é considerado convencional. Para Vianna et al., os eventos são:

Encontros interacionais nos quais a escrita está em foco na situação comunicativa, como, por exemplo, a contação de história para a criança à noite, a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolvem escrita (VIANNA et al., 2016, p.31)

Os eventos de letramento prototipicamente valorizados na formação de professores, como avaliações para atribuição de notas (SILVA, 2012, p.31), podem não ser os mais significativos para a atuação profissional: sendo a formação o espaço de preparação, seria mais significativo que os eventos de letramento fossem condizentes com o que realmente é a prática docente. Uma possível explicação para tal fato está na diferença entre esfera social que envolve a academia, onde acontece a formação docente, e a esfera social que envolve a escola, onde acontece a atuação profissional.

O posicionamento apresentado nesta seção, de certa forma, supervaloriza os eventos de letramento ou as demandas das esferas sociais como ocasiões de uso da escrita em que o sujeito pode ser levado, por necessidade, a atender a situações específicas; entretanto, a proposta deste capítulo, para uma contribuição na pesquisa, é justamente pensar possibilidades de convergência entre as demandas da esfera acadêmica e da profissional, a partir do fato de que elas são distintas, indissociáveis e importantes. A prática social envolvendo a escrita, na formação de professores, precisa ser significativa para objetivos diversos - socialização acadêmica, docência e/ou pesquisa futura – quando possível.

A partir do conceito de eventos de letramento, Street (1984) cunha o que chama de *práticas de letramento*. Para ele:

As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que o sustentam [...] Uma das principais questões levantadas nessas discussões tem a ver com os modos como podemos mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos “reais”. A abordagem das práticas letradas, neste volume, portanto, representa uma visão de “língua real” - isto é, a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado, em vez de, como já se tornou convencional na sociolinguística, ilustradas por meio de exemplos hipotéticos ou, como em boa parte do discurso educacional, representados como termos idealizados e prescritivos (STREET, 2014, p. 19)

Entender as práticas de letramento como ocasiões particulares de uso da linguagem situadas socio-histórico-culturalmente implica uma mudança de perspectiva sobre a formação de professores, tal qual conhecemos: romper com a separação de *teorias* e *práticas* que são distanciadas cada vez mais por conta de inúmeras tensões (SCHLATTER, 2013; GARCEZ, 2013). Se entendermos a formação de professores em alinhamento com Street, as práticas de letramento da graduação serão transpassadas por crenças, valores e culturas do contexto acadêmico. Aí está uma provável dissonância: as práticas de letramento valorizadas culturalmente ou legitimadas no meio acadêmico, ainda em conformidade com Schlatter (2013), podem não ser significativas para o propósito futuro de atuação docente. Há, em alguma instância, um distanciamento equivocado entre as práticas supervalorizadas na formação inicial e as práticas significativas para a atuação do professor.

3.2 LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO PARA O LOCAL DE TRABALHO

O presente trabalho aproxima-se particularmente das atividades de aprendizagem na universidade e na escola, na formação de professores para atuação profissional, como venho destacando nas seções anteriores. Logo, a problematização levantada sobre as práticas de letramento na formação de professores em formação inicial tem, ou deveria ter, estreita relação com o objetivo profissional dos envolvidos. Na esfera acadêmica, existe um objetivo de formar professores, de iniciar cientificamente um sujeito na pesquisa e amadurecê-lo teoricamente. Pressuponho que estes objetivos sejam assumidos pelo formador, pela instituição de ensino e pelo próprio graduando, mas que possa haver dissonâncias entre o letramento para o local de trabalho e para a academia.

Partindo destes possíveis objetivos da graduação, é relevante refletir sobre qual modelo de letramento adotar, no ensino-aprendizagem de professores, para atender demandas assumidas pela/para esfera acadêmica. Vianna et al. (2016), alinhada a Lea Street, resume três possíveis práticas sociais desempenhadas por meio da escrita que estão ligadas diretamente ao contexto acadêmico: *para transferir conhecimentos, para socializar com o ambiente acadêmico e para a construção de sentidos e identidades*.

Uma prática de letramento comum na esfera acadêmica é o aperfeiçoamento da escrita para atender aos fins específicos do fazer científico. O graduando, ao compreender que a escrita deve considerar o leitor, os objetivos do texto e uma modalidade padrão da língua, está se envolvendo numa prática social específica: a de escrever um texto acadêmico. Essa prática social mediada pela escrita é uma demanda não opcional para aqueles que estão nessa esfera como graduandos; é uma prática social que acaba mesurando as capacidades do escritor em estar em tal esfera, além de causar nele um constante esforço pela aceitação, pela sociabilização com professores e alunos. Em conformidade com Motta-Roth et al. (2016):

Cada comunidade disciplinar caracteriza-se por um ciclo contínuo de entrada de novos membros, cuja participação aumenta gradativamente no sistema de atividades dessa comunidade, principalmente por meio de consumo e produção de textos. O aumento gradativo da participação dos membros no sistema acontece em deslocamentos, desde uma ação mais periférica até uma ação mais protagonista e central (MOTTA-ROTH et al., 2016)

A escrita de gêneros canonicamente acadêmicos funciona, portanto, não só como recurso de agenciamento de teorias, mas como fator necessário à socialização e à construção de identidade. Arrisco afirmar que o letramento acadêmico aconteça, em grande parte, como maneira de sobrevivência daqueles que não conseguem, por muitos fatores, colocar-se com naturalidade nessa esfera – o que ocasiona a constante segregação dos denominados “maus alunos” ou “alunos fracos” para a academia. Entre outras coisas, o letramento acadêmico contribui para a manutenção de silenciamentos daqueles que não são considerados “bons”, o que remonta à grande divisão apontada por Street (2014).

É fato que há uma variedade grande de práticas sociais, em esferas também variadas. Retomar uma distinção específica para cada esfera ou prática e denominá-la *letramento X, Y ou Z* não é apropriado por estabelecer uma relação direta entre os letramentos e habilidades, ignorando as práticas sociais nas quais a escrita e leitura estão inseridas, como dito anteriormente - não é o que este campo pretende. Entretanto, não pressuponho que todas as esferas sociais contenham práticas linguísticas/sociais iguais, mas que as práticas sejam

consideradas de forma contextualizada e atendendo aos sujeitos que nela estão. Por exemplo, o professor em formação: não é possível imaginar que o graduando em letras tenha as mesmas práticas sociais mediadas pela linguagem quando comparado a um médico em formação, uma vez que são esferas distintas; logo, compreender as especificidades exigidas profissionalmente no futuro desses sujeitos precisa ser uma preocupação frequente.

As práticas sociais desempenhadas no meio acadêmico (que não se resumem a gêneros escritos) e no meio profissional podem não encontrar pontos comuns, na maioria das vezes. Visto pelo exemplo que esbocei para a academia, o letramento para a prática docente não consiste somente numa socialização entre pares e formadores, mas também numa prática social de gerenciamento de situações, conteúdos curriculares e saberes. Cada uma destas esferas tem objetivos, contextos e demandas distintas.

Na academia, como pontuado, o graduando tem demandas de socialização, aprendizado e construção de identidade; na profissional, no caso do professor, os letramentos estão relacionados à gestão de materiais, às interações diversas deste ambiente e à manutenção da sua identidade profissional – compreendendo, também, que estas não são as únicas práticas medidas pela escrita nestas duas esferas.

Trata-se, portanto, de pensar que a escrita e a leitura estejam sendo significativas. Uma escrita significativa é aquela que serve para agenciar conteúdos e desempenhar ações relevantes, com propósitos situados (que sejam propostos ou emergentes) e que sejam aceitos pelo participante que a desempenhará. Além disso, uma prática de letramento significativa, no caso da formação de professores, é aquela que confere autonomia, que emancipa (SIGNORINI, 2006; LIBERALI, 2008; GARCEZ, 2013; SCHLATTER, 2013; VIANNA et al., 2016; FREIRE, 2018 [1996]). O entrave é definir o que é significativo para as esferas acadêmica e profissional, tendo em vista que elas não parecem aproximar-se (GARCEZ, 2013).

A proposta desta seção não é opor estes dois letramentos; tampouco indicar a valorização de um em detrimento da outro. Pelo contrário: a partir da compreensão de que ambos são importantes e que ambos têm suas especificidades, a proposta é de que pensemos escritas que sejam significativas e que permitam a prática social situada nestas duas esferas que se cruzam. A partir da ideia vygotstkiana de interação como local de desenvolvimento e aprendizado, as práticas de letramentos, se significativas para as duas esferas, permitem avanços profissionais – na pesquisa e/ou na docência - e sociais.

3.3 OS GÊNEROS CATALISADORES COMO DISPOSITIVOS DE REFLEXÃO

O distanciamento entre o ambiente escolar e o acadêmico é uma realidade retratada há algum tempo, visto que a preocupação com as demandas da sociedade é intensa e mutável e que os professores precisam cada vez mais de melhor formação para atendê-las. O errôneo distanciamento entre escola e academia é cada vez mais reafirmado se mencionarmos a comum separação nos cursos de graduação de *teoria e prática* como conhecimentos distintos (KUMARAVADIVELU, 2003; SILVA, 2012; SCHLATTER, 2013; GARCEZ, 2013; MILLER, 2013). Em meio à complexidade da docência, por conta de sua essencialidade multifacetada, parece ser difícil, nos cursos de formação inicial, elucidar conhecimentos diversos que serão mobilizadas em meio ao turbilhão diário que é a prática docente.

A L.A. mostra-se, mais uma vez, profícua para a formação de professores. Isso por almejar uma formação que o emancipe, que vislumbre problematizar aspectos da sociedade ora negligenciados – e esta perspectiva é essencial para uma formação que culminará numa prática docente efetivamente ética e engajada (LIBERALI, 2008; MILLER, 2013). Como exposto no capítulo 1 deste trabalho, há a necessidade de formar professores que se engajem em problematizar questões sociais, inclusive as de natureza linguística, atuando como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). Além disso, a L.A. fornece instrumentos que permitem olhar de forma cuidadosa para o processo de formação e dar inteligibilidade a ele, seja pelos estudos dos letramentos, da etnografia ou da análise do discurso.

A proposta deste tópico do capítulo é apresentar uma possibilidade de prática de letramento que seja significativa para a esfera acadêmica e para a esfera profissional a partir dos *gêneros catalisadores*. Sendo a linguagem um possível instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, a proposta de oportunizar uma escrita que tenha relevância para duas esferas de atuação, numa perspectiva formativa, é um caminho possível. Os gêneros catalisadores, assim denominados por Inês Signoirini, são gêneros⁷ discursivos que permitem o agenciamento dos conhecimentos diversos mobilizados na academia e no ambiente profissional. De acordo com a linguista, os catalisadores são:

Gêneros discursivos que favoreceram o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes [...] tais gêneros

⁷O entendimento de gênero discursivo vem de Bakhtin, e é bem resumido por Marcuschi (2008) como materializações sociocomunicativas que têm padrão recorrente – o que permite distinguir agrupamentos de características semelhantes de outros.

assumem a função de *locus* desse processo em fluxo, não necessariamente a função de objeto ou alvo desse mesmo processo. *Locus* no sentido de um espaço regulado de natureza linguístico-discursivo e também sociocognitivista, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos (SIGNORINI, 2006, p.8).

Os gêneros catalisadores, de acordo com Signorini, são práticas discursivas, que desencadeiem atitudes mais produtivas, ou, pelo menos, a reflexão sobre elas. As ações produtivas, num contexto profissional de professores, de algum modo, envolvem ações refletidas, teorizadas e amparadas por experiências prévias. Prática produtiva na docência é aquela desempenhada com autonomia (LIBERALI, 2008; VIANNA et all., 2016) e que alcança os objetivos estipulados pelo seu profissional idealizador. Neste trabalho, tanto é produtivo o pensar sobre as escolhas metodológicas, quanto o pensar na diversidade e dignidade em sala de aula.

A proposta da presente pesquisa é apontar características de práticas de letramento pela vinheta narrativa que confirmam a esse gênero o status de catalisador. Liberali (2008), ao descrever as reflexões emergentes dos relatórios de estágio supervisionado da graduação, mostra como o relatar proporcionou aos graduandos um olhar distanciado acerca de suas experiências no estágio - e posterior reflexão, bem como a tomada de decisões para o futuro. De maneira similar, Silva (2014) também dedica atenção aos relatórios de estágio de graduações diversas - não apenas do curso de Letras -, objetivando avaliar o potencial reflexivo desses textos.

Considerando que o ato de *catalisar* é o desencadeamento e a potencialização de ações - não exclusivamente a reflexão, mas inclusive -, é possível afirmar, por exemplo, que uma letra de música mobilizada como recurso didático para uma prática de letramento pode ser catalisadora, assim como um filme que desencadeie uma reflexão, ação ou posicionamento acerca de uma temática, por parte dos graduandos. O gênero é catalisador quando o sujeito alvo/produtor desencadeia alguma ação a partir dele – seja o sujeito produtor do gênero, como na vinheta, ou interlocutor que escuta, lê ou assiste.

Diante de constantes ataques à docência promovidos pelo Governo brasileiro, do aumento de demandas sociais e do distanciamento entre formação e atuação profissional, muitos saberes docentes podem ser fragmentados ou relegados, ora por não serem legitimados como acadêmicos, ora por desinformação. A reflexão sobre estes saberes apreendidos durante a graduação, durante o estágio de observação e durante experiências de vida precisa acontecer de forma efetiva, e este movimento reflexivo encontra obstáculos na formação do professor,

inclusive pela falta de eventos para que aconteça. O que estou chamando de *reflexão* se alinha a Liberali (2008), que define que:

Refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências. Pode-se dizer que a escola como um microorganismo da sociedade mascara as relações de poder que regem as ações que as constituem. A formação de educadores pode permitir uma compreensão desses poderes e uma tentativa de transformá-los (LIBERALI, 2008, p.25).

Ainda em conformidade com Liberali, o professor, em seus processos de formação, pode refletir acerca de conhecimentos *técnicos, práticos e sociais*. Estes conhecimentos não se sobrepõem no que se refere à sua importância, dado que todos são mobilizados na prática do professor em formação ou em atuação profissional. O que compreendo é que estas reflexões sejam desencadeadas, potencializadas por gêneros catalisadores.

Retomo Signorini (2006) ao afirmar que a formação de professores, pela linguística, precisa de “novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos”. Trata-se, então, de tornar os gêneros catalisadores legítimos dentro da esfera acadêmica, no intuito de que as práticas de letramento sejam ressignificadas.

A proposta de utilização dos gêneros catalisadores, mais especificamente a vinheta narrativa⁸, como dispositivo que desencadeie um processo reflexivo não resolve os problemas significativos da formação de professores. O formador gerencia o espaço de formação na universidade, engajando-se numa empreitada de transformação/formação de sujeitos. A mobilização do gênero catalisador, aliada à orientação do formador, corrobora a construção da autonomia do graduando, para que se transforme num sujeito que mobilize sozinho os dispositivos. É neste sentido que segue a presente pesquisa: que surjam possibilidades de transformar a realidade do formador, do graduando e de seus futuros alunos a partir de ações refletidas.

Antes do fato das práticas de letramento não contemplarem a abrangência de saberes da docência nos processos de formação, a organização curricular dos cursos de licenciatura já contribui para a segmentação de teoria e prática (SCHLATTER, 2013; GARCEZ, 2013). O currículo é “um conjunto de dispositivos que orientam a formação de um sujeito. Está atrelado a concepções epistemológicas, de identidades sociais, educacionais, etc” (CADILHE, 2016, p.174). A reflexão sobre a organização curricular proposta por Cadilhe aponta para a

⁸ As potencialidades da vinheta como gênero catalisador serão melhor elaboradas no capítulo seguinte

importante preocupação com o mundo social, o que pressupõe a flexibilização do modelo de dispositivos adotados canonicamente, das práticas de letramento convencionalmente adotadas na esfera acadêmica, a fim de dinamizar, atualizar e potencializar a formação de professores.

Sendo a licenciatura o espaço de formação do profissional que atuará na formação de outros cidadãos, sua estrutura curricular precisa ser organizada para potencializar e aumentar o contato dos graduandos com os saberes diversos mobilizados na docência – na universidade ou na escola. É preciso repensar a organização curricular, no intuito de desconstruir ideias como *matérias teóricas antes ou só no estágio verei a realidade da escola*. De fato, o distanciamento entre escola e academia é um equívoco: qualquer teoria, como as correntes da linguística ou da educação, tem suas bases numa prática, uma vez que não surge do acaso. Esta desconstrução acontece mediante um currículo que valorize e oportunize os saberes diversos da docência e mediante um *locus* onde esses saberes sejam agenciados.

Os gêneros catalisadores, que configuram a proposta discutida nesta dissertação, podem ajudar, então, para que nuances distintas sejam refletidas, repensadas, assumidas, refutadas. Inserir a escrita significativa na esfera de formação de professores, portanto, é considerar que uma prática social pela escrita/leitura pode ser essencial para o aprendizado.

É necessário, primeiramente, entender que a prática social de escrever é situada, e, portanto, além de ser ferramenta na formação, esta escrita deixa indícios sobre o contexto social, histórico e cultural desta prática situada. Assim é possível a investigar os letramentos: um trabalho etnográfico que se preocupa com o processo formativo de professores e com os desdobramentos sociais destas práticas de leitura e escrita. A sala de graduação com suas produções de sentido, vislumbrando a sala do ensino básico, é a prática social que configura o cenário desta pesquisa.

Como sustentado anteriormente, há, sem dúvidas, regularidades nas manifestações discursivas de cada esfera social, o que envolve as práticas de letramento desses ambientes e acontecimentos. Também reforço a ideia de que é preciso flexibilizar padrões dessas esferas para que gêneros diferentes perpassem as vidas dos sujeitos. Daí, a regularidade passa a fazer pouco sentido – pois proponho a subversão daquilo que é regular nas esferas. Porém, para subverter, é necessário compreender tais esferas – a acadêmica e a escolar – de maneira suficiente para galgar possibilidades novas. Portanto, compreender que há esferas, de acordo com Bakhtin, com práticas específicas de letramento, de acordo com Street, não é o suficiente: cada sala é uma sala, cada professor é um professor e cada aluno é um aluno. Além das regularidades, há o *aqui e agora*, de acordo com Goffman.

4 DISCURSO E NARRATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como argumentado anteriormente, as práticas sociais do ambiente profissional do professor acontecem por meio da linguagem. Sendo assim, a mobilização e a compreensão de recursos da língua(gem) nas modalidades oral ou escrita - e em outras semioses também relevantes na negociação de sentidos em classe - é essencial para a prática pedagógica do professor, desde a sua formação até a sua atuação efetiva numa escola. Por isso, o presente capítulo trata de tecer considerações acerca do(s) papel(is) da linguagem na construção dos saberes docentes e, conseqüentemente, os desdobramentos dessa ação linguística num âmbito profissional.

Trago para este capítulo uma narrativa de vida relacionada ao meu início de mestrado; ela contribui no entendimento de quão tardiamente fui apresentado aos estudos das narrativas (que poderiam ser catalisadoras) e a um dos campos de pesquisa que me permitiria refletir mais atentamente a volatilidade da minha profissão (a análise do discurso).

Estava trabalhando numa periferia de Juiz de Fora no ano de 2016 - fiquei lá de 2014 a 2019. Conversei com a coordenadora do curso de Letras sobre o meu horário e a possibilidade de adiantar minha formatura. Peguei outra greve no final do curso (nos anos anteriores mais umas duas). A coordenadora do meu curso permitiu que eu fizesse as disciplinas que faltavam: somando as oficinas e o estágio, eu cursaria 9 – e, incrivelmente, passei em todas.

Não passei na seleção para o mestrado naquele ano. Pensei não ter vocação para a vida acadêmica, imaginando que a prova seria o reflexo disso – ainda penso assim frequentemente, mas não por provas.

Trabalhei durante todo o ano de 2017 e ao ver o edital de seleção do PPG Linguística, imaginei que poderia tentar novamente. Vi os nomes dos professores que ofertariam as vagas, e não conhecia a maioria dos que estavam elencados para as vagas ligadas a ensino-aprendizagem de língua. Lembrava-me de ter ouvido o nome de um professor que estava no edital – ele orientava o estágio das turmas noturnas de Letras. Como eu adiantei um semestre minha formatura, fiz estágio com a turma do diurno e não o conhecia. Novamente, foi um ótimo acaso para minha vida profissional.

Tentei a vaga. Passei (de raspão, mas passei!). Tornei-me orientando do professor Alexandre Cadilhe. Continuei amadurecendo profissionalmente – como professor, e agora também como pesquisador. Nosso primeiro encontro foi em um café no bairro São Mateus;

minha lembrança era de ver o meu pré-projeto todo rabiscado, com várias possibilidades e chances de aperfeiçoamento. Saí de lá perdidamente confuso e feliz. Que bom que o professor Alexandre me apresentou a essas possibilidades.

Na primeira aula da pós-graduação, sobre análise do discurso, fiquei calado num cantinho, sem saber que todos deveriam falar – ela foi ministrada pelo meu orientador e pela professora Ana Cláudia Peters. Ao final da aula, a professora pediu que eu falasse algo. Tive vontade de simular um desmaio, mas não podia; senti como se meus pensamentos estivessem misturados, como macarrão instantâneo. Até hoje não sei o que falei – todos riram.

Prontamente, Ana Cláudia me socorreu: “o primeiro dia no mestrado sempre causa vertigem” – num tom descontraído, de quem compreende o tempo de cada aluno e acredita que o amadurecimento acontece; num tom de quem entende que é normal aprender constantemente, um pouco de cada vez, sem frustração. A vertigem vem e vai, constantemente; sigo tateando muitas coisas que não acessei na graduação, como a análise do discurso que mobilizo na pesquisa que desenvolvo. Como pesquisador e professor, hoje, sinto-me mais completo.

A partir da minha recente aproximação com alguns campos da L.A., objetivo, neste capítulo, apresentar algumas considerações sobre a mobilização da linguagem, como ação, no trabalho e na formação de professores, além de uma revisão teórica sobre o assunto. Essas considerações partem de uma perspectiva da antropologia linguística (DURANTI, 2012, HYMES, 2010). Na primeira seção do capítulo, inicio uma apresentação resumida dos estudos do discurso às quais se alinha essa pesquisa (HANKS, 1999; BLOMMAERT, 2005; DURANTI, 2012; WORTHAM & REYES, 2015); na segunda, traço um percurso histórico da análise de narrativas, bem como delimito qual concepção do narrar será adotada na presente investigação (BRUNER, 1990; BASTOS & BIAR, 2015), e por fim defino o que considerarei como vinheta narrativa (ERICKSON, 1986; CREESE, TAKHI & BLACKLEDGE, 2017).

Seria um equívoco compreender que as materializações linguísticas fossem isoladas das ações no mundo, descontextualizadas, ou que fossem apenas representações da realidade; proponho que compreendamos a linguagem a partir da materialização e em direção aos seus desdobramentos no mundo – indo além da oralidade, da escrita e de outras semioses.

Pressupor que ler, escrever e interpretar sejam tarefas que extrapolam os códigos requer que entendamos a língua além da definição de *sistema* ou *regra*. É necessário expandir a perspectiva *saussureana* que fundou a linguística: *langue e parole*. A ideia do conjunto de regras por oposição da língua *versus* as variações dialetais não dá conta da proposta de agir no

mundo pela linguagem. A mobilização apenas instrumentalizada da linguagem seria, por exemplo, usar a língua para reportar uma história para sua memorização ou para que sua existência se amplie - e a proposta deste capítulo é de que as materializações linguísticas não se limitem a este uso.

O essencial, então, é perceber que toda mobilização da língua pode constituir ações no mundo, onde interlocutores desempenham avaliações, exortações e alinhamentos, como proferir um discurso e, de forma implícita, por escolhas lexicais e modalizações, segregar parte de um público; ou mesmo contar uma história para convencer, legitimar ou avaliar algo/alguém (BRUNER, 1990).

O entendimento de que haja materializações linguísticas situadas, com objetivos específicos, e transpassadas por ações de um nível paralinguístico, é distinto do engajamento inicial dos estudos do discurso, no qual a linguagem era compreendida/analísada apenas na estrutura de textos e em elementos de coesão.

Sendo assim, assumindo que o *discurso* é a linguagem em ação (HANKS,1999; BLOMMAERT, 2005) e que essas ações promulgam identidades socialmente reconhecíveis (GEE, 2007), assume-se, também, a possibilidade de que nas práticas de letramento dos cursos de formação de professores, discutidas no capítulo anterior, sejam produzidos textos que configurem ações no mundo. Compreender as ações sociais que acontecem no mundo pela linguagem, mais especificamente no processo de formação do professor, não é uma obrigação, mas uma possibilidade de atribuir cada vez mais inteligibilidade às questões deste campo. Uma vez que a linguagem é intrínseca às ações humanas, de acordo com Bakhtin (1997), a construção de considerações sobre o homem, e sobre a dinâmica das sociedades no mundo pela linguagem (BLOMMAERT, 2005) é, além de legítima, produtiva.

Os exemplos de materialização da linguagem, através da narrativa, são propositais neste capítulo, uma vez que ele será direcionado à reflexão acerca de um gênero que é, também, um possível agir no mundo: a *vinheta narrativa*.

4.1 A LINGUAGEM EM AÇÃO: PARA ALÉM DA MATERIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

A necessidade/possibilidade de nos atentarmos para o *discurso* e interpretá-lo neste trabalho vem do compromisso firmado pela “recente” L.A. em entender o mundo social através da linguagem, de forma situada e responsiva (RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006). Essas premissas direcionam a discussão da presente pesquisa a uma

concepção específica de discurso, assim como a um campo de estudo particular – compreendendo que haja mais de uma perspectiva que trate da temática discursiva, com outros métodos e categorias analíticas. Para Blommaert (2005):

[...] o discurso será tratado como um modo geral de semiose, ou seja, um comportamento simbólico significativo. O discurso é a linguagem em ação, e investigá-lo requer atenção tanto à linguagem quanto à ação (Hanks 1996). Há uma longa tradição de tratar o discurso em termos linguísticos, seja como um complexo de formas linguísticas maiores do que frase única (um "texto"), seja como "língua em uso", isto é, estruturas linguísticas realmente usadas por pessoas - "linguagem real" (Brown e Yule, 1983; Beaugrande e Dressler 1981). Essa concepção de discurso, falando amplamente, subjaz ao desenvolvimento da pragmática linguística contemporânea. [...] Discurso, para mim, compreende todas as formas de atividade semiótica humana significativa que estejam em conexão com padrões e desenvolvimentos sociais, culturais e históricos de uso (BLOMMAERT, 2005, p.3, tradução nossa).⁹

Esta preocupação comum surge, de acordo com Brandão (2003), numa perspectiva de quem traça um histórico da Análise do Discurso, doravante A.D., da carência de observação sobre a chamada *fala* nas primeiras décadas da Linguística: uma vez que, na primeira metade do século XX, para a edificação de tal Linguística, Saussure elege um objeto de análise relativamente mais estável - a língua-, fatores sociais, culturais e históricos intrínsecos à língua, como apontado por Blommaert, acabam colocados à margem da ciência por algum tempo. De certo, os esforços em observar o uso da linguagem “aqui e agora” (RIBEIRO & GARCEZ, 2002) têm início nessa inquietação, entre as décadas de 1950 e 1960, com o surgimento/consolidação da análise do discurso em fase “inicial” (BRANDÃO 2003). A busca pelo entendimento de situações reais de mobilização e ação de/pela língua(gem) é o que torna legítimo vislumbrar uma abordagem discursiva da escrita acadêmica na formação de professores: formar-se é uma prática social, assim como agir profissionalmente. Para Bloom e Gumperz (2002):

[...] não podemos mais basear nossas análises no pressuposto de que a língua e sociedade constituem tipos distintos de realidade, sujeitos e estudos correlacionais. A informação social e a informação linguística são comparáveis apenas quando estudadas dentro de linhas mestras de um

⁹discourse will be treated as a general mode of semiosis, i.e. meaningful symbolic behaviour. Discourse is language-in-action, and investigating it requires attention both to language and to action (Hanks 1996). There is a long tradition of treating discourse in linguistic terms, either as a complex of linguistic forms larger than the single sentence (a ‘text’) or as ‘language-in-use’, i.e. linguistic structures actually used by people -- ‘real language’ (Brown and Yule 1983; and de Beaugrande and Dressler 1981). This conception of discourse, broadly speaking, underlies the development of contemporary linguistic pragmatics.

mesmo arcabouço analítico. Passar da apresentação das balizas sociais para as regras gramaticais, então, representa uma transformação de um nível de abstração a outro dentro de um mesmo sistema comunicativo (BLOOM & GUMPERZ, 2002, p. 81)

A partir desta “ampliação” do horizonte científico da Linguística, assumindo a relação existente entre a língua e seu contexto de produção, consolidaram-se, então, vertentes científicas que observam a linguagem em ação a partir de prismas distintos. Esta pesquisa segue na esteira da A.D. descrita até o presente momento, que se engaja na interpretação do mundo social. Para Batista Jr., Sato e Melo (2018):

A análise de discurso é um grande “guarda-chuva” no qual se abrigam diferentes abordagens e perspectivas, tais como a linguística sistêmico funcional, a análise de discurso multimodal ou multimodalidade, a análise de narrativa, a análise de discurso mediada, a análise da conversação, a análise de discurso baseada em corpus, entre outros (BATISTA JUNIOR, SATO & MELO, 2018, p.8)

Além de pensarmos as ações no mundo pela materialização linguística, pela perspectiva da A.D. informada pela antropologia linguística, é possível destacar, também, o posicionamento dos sujeitos em formação com relação ao seu entorno, sua futura profissão, sua comunidade e com relação às mazelas constantes vividas no âmbito profissional. A A.D., portanto, numa perspectiva de formação crítica/reflexiva do profissional da educação, permite que se observe e construa inteligibilidade sobre a produção linguística do graduando num enquadre social, histórico, político ou profissional específico, não pressupondo problemas recorrentes ou situações imaginadas e generalizantes, mas construindo interpretações acerca dos cenários de atuação, posicionamentos e anseios dos sujeitos, com o intuito de potencializar e instrumentalizar cada vez mais os ambientes de formação.

4.1.1 Análise do Discurso: observando a organização do mundo social

A vertente de A.D. que ajuda a sustentar a presente investigação assume como discurso a *linguagem em ação*. Essa perspectiva de análise tem suas bases na antropologia linguística, na filosofia e na pragmática, e entende a linguagem como mediadora, permitindo a conduta dos indivíduos e as suas práticas sociais (DURANTI, 2012). Compreender que realizamos manifestações linguísticas, apenas, não abrange a amplitude de ações, ecos e impactos que a linguagem, pelo discurso, é capaz de gerar.

Para a pragmática, por exemplo, um padre, ao proferir explicitamente, “eu vos declaro marido e mulher” está modificando o estado de uma relação no mundo. No entanto, esta ação especificamente é um tanto quanto óbvia. Pensemos numa outra mobilização da linguagem, em que um governante, num pronunciamento, minimiza os impactos de uma epidemia; dias depois, seus apoiadores ignoram as orientações das autoridades sanitárias e colocam suas vidas em risco. Neste último caso, há uma ação que não é explícita, mas bastante impactante. A linguagem, então, não é só materialização, nem é uma ação convencional/qualquer: é uma ação socialmente situada, com impactos e reflexos no mundo.

Ainda em conformidade com Duranti (2012), a língua passa a ser vista como recurso socio-historicamente definido para a prática e reprodução de significados culturais, isto é, a língua não é apenas a imagem acústica, tampouco é apenas um agir qualquer, mas uma ação *situada e significativa*.

O que é entendido como discurso para a A.D. torna-se significativo para este trabalho por abarcar, em conformidade com Blommaert (2005) e Gee (1999), além das diversas semioses comunicativas do homem, nas materializações linguísticas dos textos, os seus *desdobramentos* no mundo social. É justo, então, que sejam considerados todos os elementos comunicativos envolvidos durante a geração das narrativas/dados analisados na pesquisa, assim como tudo que for significativo no fato narrado¹⁰ - gestos, sinais, feições e outras manifestações que configuram, no todo, algum posicionamento, intenção ou decisão diretamente ligado(a) à língua, por exemplo. Isto é, nesta pesquisa baseada em dados documentais gerados pela participação de sujeitos sociais, de inspiração etnográfica, será observado o contexto de produção das vinhetas - que terão sua definição apresentada a seguir.

A A.D. a qual se alinha este trabalho permite a observação, portanto, de aspectos diversos da linguagem em uso, seus efeitos na organização do mundo social e sua possível associação com semioses também diversas, para fins comunicativos. Logo, por meio da narrativa, pretende-se observar mais atentamente ações linguísticas, nas práticas de formação docente, que operam como movimentos discursivos, como a produção, apropriação ou adaptação de discursos no mundo social – esses indícios¹¹ serão apresentados na metodologia e análise dos dados, uma vez que sua conceituação carece de exemplificações que são mais adequadas quando feitas próximas aos dados gerados.

¹⁰A distinção entre o momento da produção da narrativa e o momento que está sendo narrado será feita mais adiante, na seção destinada à narrativa.

¹¹ Na ausência de um termo que agrupasse os fenômenos analisados na pesquisa, como a indexicalidade, a entextualização e a retextualização, utilizo o termo *movimentos discursivos*.

A partir do fato de que há várias manifestações discursivas acontecendo a todo instante, em todos os lugares, é possível pressupor que ações pela linguagem não sejam apenas unidirecionais; isto é, não apenas lançamos discursos novos no mundo para agir nele, em um único sentido, mas nos posicionamos diante do discurso de outros indivíduos, assim como adaptamos, nos apropriamos e realocamos discursos alheios ou próprios com os mais diversos propósitos - por estarmos em constante negociação de sentidos. Há um fluxo de discursos na sociedade visando construções de sentidos; tal fluxo perpassa inclusive os espaços de formação e atuação docente, e isso significa que há manifestações discursivas diversas no cotidiano escolar/acadêmico, visando, também, construir sentidos diversos - socialização, posicionamento, convencimento, alinhamento, performatividade.

Nessa diversidade constante de produção linguística, os graduandos podem usar o próprio discurso ou outros já produzidos na busca de seu objetivo. Por exemplo, podemos pensar numa situação do cotidiano escolar em que um aluno, ao falar ininterruptamente, demonstra total desinteresse por seus estudos; o professor, por sua vez, pode repreendê-lo e pedir por ordem – e seu discurso visaria apenas a manutenção da ordem, possivelmente – ou pode tentar convencer o aluno de que aquele espaço é relevante para o seu futuro – e seu discurso estará ancorado a outro já convencionalmente estabelecido: que o conhecimento é instrumento de poder. Neste exemplo, o professor, nas duas ocasiões usaria do seu discurso para posicionar-se como autoridade em sala e para retomar seu objetivo anterior, que é lecionar; no entanto, no segundo exemplo, há um discurso usado para legitimar a posição do docente que não é inteiramente nova, e essa manifestação discursiva de “reproduzir” um Discurso, ou “apoiar-se” nele, mostra que há Discursos legitimados que servem aos indivíduos para os mais diversos fins.

A distinção entre esses Discursos legitimados/consolidados, para o posicionamento e performatividade de sujeitos num grupo social ou no mundo, é feita por Gee (1999); a partir deste ponto do trabalho, é mais coerente que a distinção entre *Discurso* e *discurso* seja marcada, uma vez que os dados são analisados justamente por meio dos indícios das manifestações discursivas: o graduando e futuro professor, para aproximar-se, distanciar-se, refutar ou legitimar as práticas que observa e desempenha, pode buscar em experiências sociais sustentações discursivas – Discursos já consolidados. O discurso, com “d” minúsculo, é qualquer trecho de linguagem falada ou escrita (GEE, 1999). Ainda de acordo com ele:

[...] as pessoas performam identidades e atividades não apenas através da linguagem, mas usando-a junto com outras "coisas" que não são linguagem.

Eu uso o termo "Discurso", com um "D" maiúsculo, para denominar formas de combinar e integrar linguagem, ações, interações, formas de pensando, acreditando, valorizando e usando vários símbolos, ferramentas e objetos para promulgar um tipo particular de identidade socialmente reconhecível (GEE, 1999, p.201, tradução nossa)¹².

Os recursos linguísticos e paralinguísticos¹³ - presentes nas narrativas que constituem o *corpus* analisado e interpretado neste trabalho - são, em boa parte, manifestações discursivas dos graduandos com relação à prática que observaram no ambiente escolar. A maneira como essas manifestações são analisadas e interpretadas permite que sejam apontadas potenciais reflexões metodológicas, sociais e experiências. Em outros termos, analisar quais Discursos o graduando mobiliza, ou de que maneira seu próprio discurso é construído, possibilita inferir como esse professor em formação agencia conhecimentos, experiências e até mesmo Discursos para construir sentido sobre sua própria formação e sobre o contexto profissional que observou, para posicionar-se.

A análise do discurso desses graduandos e a compreensão acerca dos Discursos que eles mobilizam não pressupõem uma homogeneidade do ambiente profissional do professor – como se as reflexões feitas por eles fossem definitivas ou que o ambiente de trabalho não sofresse constantes transformações. Pelo contrário: uma vez que esse discurso é inserido numa prática de letramento de contexto de formação, seu objetivo é justamente permitir reflexões que sirvam como sustentação para adversidades futuras.

4.2 RESSIGNIFICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: OS ESTUDOS DA NARRATIVA

A perspectiva sociocultural que perpassa esta dissertação é uma preocupação recorrente. A justificativa para a apresentação de um tipo textual narrativo, mais especificamente o gênero¹⁴ vinheta narrativa, como dispositivo na formação docente se dá, também, acreditando que a sociedade, a cultura e a história, de maneira geral, são parte

¹²[...] people enact identities and activities not just through language, but by using language together with other “stuff” that isn’t language. I use the term “Discourse,” with a capital “D,” for ways of combining and integrating language, actions, interactions, ways of thinking, believing, valuing, and using various symbols, tools, and objects to enact a particular sort of socially recognizable identity.

¹³Paralinguísticos são os elementos que não estão propriamente na materialização linguística, que demandam alguma interpretação ou conhecimento do contexto e que sejam, também, significativos. Gestos, sinais, feições, uso de cores, expressões específicas podem ser elementos paralinguísticos.

¹⁴É sabido que há uma diferença de nomenclatura *gênero textual* e *gênero discurso*; contudo, no contexto desta investigação, mesmo optando pelo viés discursivo, uso apenas o termo *gênero* como materialização linguística com características relativamente estáveis e, no caso de ser *discursivo*, para atender a demandas específicas de ação no mundo social.

intrínseca da formação do professor – inclusive da sua escrita nesse processo. Assim como os estudos do discurso tiveram, em seus estágios iniciais, demasiada preocupação com a estrutura dos textos – em detrimento do impacto que esses textos provocavam no mundo social –, a pesquisa narrativa teve seu princípio objetivando observar especificamente a estrutura dessa tipologia – dando menor ênfase ao seu conteúdo e seus impactos no mundo social.

É inegável a importância das primeiras manifestações científicas com relação à investigação de narrativas - como campo de estudos formalista - mesmo que estas sejam voltadas apenas para um caráter estrutural desses textos. Para este trabalho, tendo em vista a organização, análise e interpretação dos dados gerados, sigo relativamente alguns critérios que remontam aos utilizados por Labov em suas obras inaugurais dos estudos deste campo, ao compreender que a narrativa segue (ou precisa seguir) uma estrutura prototípica - o que permite apontar o que seja o narrar e o que não seja.

Bastos & Biar (2015) e De Fina & Johnstone (2015) apresentam, de forma sintética, o que Labov aponta como uma narrativa canônica e bem formada; “há na narrativa uma técnica específica de concatenação de orações que corresponda a uma sequência de eventos cronológicos passados” (BASTOS & BIAR, 2015, p.105). As autoras elencam, então, as partes relativamente estáveis do narrar: *resumo* (ou sumário, que introduz o assunto e resume os fatos que serão tratados), *orientação* (apresentação dos personagens, lugar, tempo e contexto dos fatos), *complicação* (transição do contexto para os fatos, seguida de um clímax, o que Labov considera como central na narrativa), *avaliação* (informações de valoração por parte do narrador que podem estar implícitas ou explícitas), *resolução* (desfecho dos fatos) e *coda* (síntese e considerações finais sobre os fatos).

As ressalvas feitas por Bastos e Biar, e por boa parte dos estudiosos de narrativas da atualidade, são voltadas para o fato de nem todas as narrativas, em seus mais diversos formatos, serem estruturadas a partir deste modelo laboviano – principalmente as narrativas curtas. Os estudos já realizados no campo da formação de professores que mobilizaram pequenas narrativas, entrevistas - nas quais as respostas envolvem histórias – e relatórios (LIBERALI, 2008; SILVA, 2012; SILVA, 2014; REICHMANN & GUEDES-PINTO, 2018) podem não atender totalmente ao modelo formalista de “partes” proposto inicialmente para os gêneros narrativos.

Sendo assim, em conformidade com os trabalhos de Bastos & Biar e de outros autores que entendem a narrativa como parte constitutiva na/da organização social, histórica e

cultural, a categorização formal não dá conta do potencial transformador desses textos, uma vez que agimos no mundo também por eles. O surgimento ou enfoque de objetos de pesquisa distintos carece de olhares específicos - como um novo olhar mais amplo do “contar histórias” para além de aspectos de coesão, coerência, escolhas lexicais e estruturais. Assim, pode-se compreender o narrar, incluindo seus possíveis gêneros mais específicos, como materialização linguística que contenha uma sequência de ações, em conformidade parcial com os estudos labovianos. Esta consideração é inicial, visto que, como apontado anteriormente, analiso o objeto de estudo desta pesquisa como ação no mundo. Para Bruner (1990):

[...] uma narrativa é composta de uma sequência única de eventos, estados mentais e acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas esses constituintes não possuem, por assim dizer, uma vida ou um significado próprio. Seu significado é dado pelo seu lugar na configuração geral da sequência como um todo - sua trama ou fabula. [...] É essa sequencialidade inigualável que é indispensável para o significado de uma história e para o modo de organização mental no qual ela é compreendida (BRUNER, 1990, p. 43-44, tradução nossa)¹⁵.

Sendo assim, para além da estrutura do gênero, que também será analisada aqui, é significativo compreender que o narrar constitui, em conformidade com Bruner, nossa vida em diversos aspectos; pelo narrar encontramos indícios daquilo que somos e de onde somos, traços significativos de *contexto*. Aqui, esse conceito é significativo justamente por não se remeter estritamente ao texto como materialização, mas por indicar os recursos, trajetórias e histórias como contexto (BLOMMAERT, 2008): através de que, como e por qual razão a linguagem foi usada? Além disso, pensar em qual circunstância histórica, social e cultural essa linguagem é praticada, mais especificamente a narrativa. Considerar o contexto é, de fato, encarar a narrativa como parte constitutiva da vida social e da construção de nossas identidades; é entender que ao analisando e interpretando estamos mais próximos de indivíduos, de seus lugares e da sociedade – e não apenas da estrutura de textos.

4.2.1 Por que investigar narrativas?

¹⁵[...] a narrative is composed of a unique sequence of events, mental states, happenings involving human beings as characters or actors. These are its constituents. But these constituents do not, as it were, have a life or meaning of their own. Their meaning is given by their place in the overall configuration of the sequence as a whole-its plot or fabula. [...] It is this unique sequentiality that is indispensable to a story's significance and to the mode of mental organization in terms of which it is grasped.

A primeira justificativa para o apontamento da narrativa como dispositivo vem da discussão que acabo de trazer na seção anterior: é pertinente porque ela é parte da construção do que somos. Pesquisar esses textos/discursos e considerá-los como estratégia de reflexão, é considerar a vida do outro; é transformar o objeto de pesquisa – o texto analisado – numa ponte com um sujeito – o graduando – que mobiliza recursos distintos e tem trajetórias únicas que não podem ser ignoradas. Não se trata de “dar voz” a ninguém, uma vez que esses sujeitos já têm suas vozes; trata-se de dar ouvidos e fazer ecoar perspectivas, trajetórias de vida e interpretações que emergem dos dados e que são parte indissociável desses seres/profissionais/cidadãos. Sendo assim, serão consideradas as notas de campo e os memoriais¹⁶, para acessar de forma mais ampla as vozes e experiências disponibilizadas pelos participantes para a pesquisa.

A análise/interpretação das narrativas realizada aqui não pretende criar categorias de atuação profissional como *bom* ou *ruim*: cada trajetória tem seu valor e seus objetivos e usar do discurso do pesquisado para condenar ou categorizar atuações é, certamente, um equívoco. Há problemas frequentes na prática docente, mas não é o objetivo deste trabalho julgar ou avaliar os envolvidos nessa trama; é sim função desta discussão considerar esses percalços para que estratégias de formação docente e de atuação profissional sejam traçadas em outras oportunidades – considerando, além do meu olhar como pesquisador, a vida e a voz daquele que narra. Segundo Souza (2011):

Os discursos não estão prontos para serem colhidos; eles são construídos nas interações entre pesquisadores e pesquisados, o que nem sempre se dá num passe de mágica, como por vezes pensam alguns setores da academia. [...] percebi que um estudo que se pretende sério não é apenas cuidados. É, sobretudo, comprometido. Em que consiste esse compromisso? Em simplesmente agradecer pelos depoimentos e entrevistas obtidos? Se alguma vez acreditei que isso era o suficiente, os sujeitos de minha pesquisa me disseram em alto e bom som: “não” (SOUZA, 2011, p. 19-20).

Logo, compreender quem é o narrador e de onde ele narra é fundamental para a compressão acerca da escrita acadêmica e da formação reflexiva de professores. Numa narrativa, por exemplo, é possível interpretar que, pelo seu discurso, um graduando esteja alinhando-se a uma prática autoritária da professora que ele observa no estágio; compreender sua trajetória e o ambiente narrado naquela vinheta, além de considerar os diversos fatores

¹⁶Outro gênero que será o objeto principal de análise e que ajudará a entender o trajeto e a vida dos narradores colocados em foco nesta investigação.

sociais que atravessam aquela situação, quando possível, possibilita que a análise não seja uma abstração daquilo que é possível ler exclusivamente nas linhas de uma vinheta narrativa.

Nem sempre essa visão ampliada é possível; contudo, toda busca por compreensões deve pressupor a preocupação em gerar dados que valorizem sujeitos, e não apenas os dados (CREESE, TAKHI & BLACKLEDGE, 2017). A narrativa permite, nas suas diversas formas, a aproximação aqui pretendida destes sujeitos/graduandos e de suas realidades, para que assim sejam considerados de maneira a criar uma inteligibilidade acerca daquilo que narram, acreditam, esperam e são. Motta (2013) elenca seis motivos para que a narrativa seja estudada; de certa forma, esses elencados por ele vão ao encontro do que apontei anteriormente. Duas das seis justificativas de Motta são mais relevantes para esta discussão: a narrativa nos permite *compreender quem somos e entender como representamos o mundo*.

Como ressaltado em momentos diversos, argumento que compreender quem somos e nossas representações do mundo – ou quem são os sujeitos pesquisados e suas representações por meio do discurso – é o que torna esta pesquisa comprometida com seus objetivos e com seus sujeitos. Sendo a compreensão sobre formação de professores o objetivo traçado, a narrativa, com suas potencialidades apontadas até aqui, mostra-se como um importante recurso. A narrativa pode carregar indícios sobre a história narrada, sobre seu contexto e sobre o próprio autor – no exemplo que mencionei aqui, é possível que a narrativa diga muito mais sobre o narrador do que sobre o fato narrado.

No âmbito da formação de professores, mais especificamente nas práticas que objetivam a reflexão e a construção de um conhecimento informado tanto pela teoria quanto pela prática, essa potencialidade do discurso narrativo em fazer emergir indícios de posicionamento e de vivências é rumo à transformação. Ao nos conhecermos no narrar, como aponta Motta (2013), podemos nos distanciar das próprias práticas, vivências e observações e tomarmos decisões acertadas a partir de uma teorização¹⁷, num processo de reflexão e tomada de consciência (LIBERALI, 2008).

O poder transformador da narrativa está, também, na "capacitação" dos professores a interpretar e reinterpretar suas experiências, além de articular seus diversos conhecimentos às complexidades do ensino (JOHNSON & GOLOMBEK, 2011); está no seu potencial de desencadear processos de *reflexividade* (HUMPHREYS, 2005; LIBERALI, 2008). O que Johnson e Golombek chamam de poder transformador da narrativa não pressupõe um agente

¹⁷Alexander (1984) utiliza o termo teorizar como um ato intelecto – a reflexão da prática mediante a teoria: se trata menos do que o professor deve saber, e mais de como eles podem pensar.

específico que opere ou sinalize as reflexões pertinentes acerca daquilo que emerge das narrativas. Essa reinterpretação e reflexão acerca do fato narrado permite a observação detalhada de aspectos que poderiam ser tratados como irrelevantes no cotidiano não narrado (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008). Trata-se de sinalizar tal potencialidade transformadora pela orientação do formador - e que os desdobramentos/reflexões desta prática, de maneira situada, poderão acontecer pelos próprios graduandos em sua escrita ou pelo professor instrumentalizado em sua prática cotidiana. Como maneira de nos conhecermos, a narrativa permite, também, que investiguemos nossas próprias práticas.

Ao tentar responder à pergunta formulada por Goffman (2002) sobre o que acontece no aqui e agora de uma situação social, percebo que apenas o olhar sobre as cenas narradas das salas de aula acompanhadas pelos estagiários não seria o suficiente para compreender algo significativo acerca da formação desses observadores – muito embora as narrativas já tenham conteúdo significativo para tecer uma série de considerações. Mas entender a trama dos posicionamentos e avaliações desses narradores requer que se considere sua origem e iniciação no meio acadêmico, além das interações no ambiente de formação que sejam significativas para um entendimento que objetive ser, no mínimo, coerente. Sendo assim, cabe agora delinear o que pode ser compreendido como vinheta narrativa, no intuito de diferenciá-la de demais gêneros e compreender sua razão nesta pesquisa e no processo de formação em que foi mobilizada.

4.2.2 Vinheta narrativa

A estrutura canônica proposta por Labov (sequência de fatos em orações que tenha resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda), é um ponto de partida para apresentar o que será entendido como narrativa. Uma vez que a prática textual de narrar é demasiada diversa em gêneros, é preciso definir qual será analisado. Trata-se da *vinheta narrativa*, que tradicionalmente é usada em pesquisas de cunho etnográfico por ser uma “importante fonte de dados que mostra a relação entre o pesquisador com campo e por explicitar crenças e valores desse pesquisador” (CREESE, TAKHI & BLACKLEDGE, 2017).

As vinhetas analisadas constituem um documento gerado numa inspiração etnográfica; contudo, sua produção pelos participantes é também uma tarefa acadêmica de

formação profissional. Sua relevância, portanto, funda-se em permitir uma observação e aproximação do ambiente escolar pelo olhar dos licenciandos em contato com a escola, reafirmando a não dissociação de teoria e prática (KUMARAVADIVELU, 2003) - o que possibilita que os próprios narradores/graduandos reflitam sobre o que observaram e vivenciaram (CREESE, TAKHI & BLACKLEDGE, 2017).

A vinheta, assim como outros gêneros narrativos, permite que sujeitos organizem experiências, construam sentido sobre si e sobre o que acontece na vida social (BASTOS & BIAR, 2015). Essa potencialidade de desencadear reflexões confere à vinheta a função de gênero catalisador (SIGNORINI, 2006), como destaque no capítulo anterior. A aproximação entre o uso de vinhetas e a pesquisa de cunho etnográfico, já mencionada, fica mais clara se concebermos, em conformidade com Erickson (1986), que:

A vinheta narrativa é um retrato vívido dos acontecimentos em um evento da vida cotidiana, em que as visões e sons do que foi dito e feito são descritos na sequência natural de sua ocorrência em tempo real. O passo a passo da descrição em uma vinheta narrativa dá ao leitor uma sensação de estar na cena. Como forma literária, a vinheta é muito antiga; foi denominada prosopografia por retóricos gregos, que recomendaram que os oradores incluíssem vinhetas ricamente descritivas em seus discursos para persuadir o público de que suas afirmações eram verdadeiras. No relatório de pesquisa de campo, a vinheta narrativa tem funções que são retóricas, analíticas e probatórias. [...] A tarefa do narrador é dupla. A primeira tarefa é didática. O significado da vida cotidiana está contido em suas particularidades e, para transmitir isso a um leitor, o narrador deve fundamentar conceitos analíticos mais abstratos em ações específicas e concretas – tomadas conjuntamente por pessoas específicas. Uma vinheta narrativa ricamente descritiva e adequadamente construída faz isso. A segunda tarefa do narrador é retórica, fornecendo evidências adequadas de que o autor fez uma análise válida do que os acontecimentos significaram, do ponto de vista dos atores do evento (ERICKSON, 1986, p.149-150, tradução nossa).¹⁸

¹⁸The narrative vignette is a vivid portrayal of the conduct of an event of everyday life, in which the sights and sounds of what was being said and done are described in the natural sequence of their occurrence in real time. The moment - to moment style of description in a narrative vignette gives the reader a sense of being there in the scene. As a literary form the vignette is very old; it was termed prosopographia by Greek rhetoricians, who recommended that orators include richly descriptive vignettes in their speeches to persuade the audience that the orator's general assertions were true in particular cases. In the fieldwork research report the narrative vignette has functions that are rhetorical, analytic, and evidentiary. [...] The task of the narrator is twofold. The first task is didactic. The meaning of everyday life is contained in its particulars and to convey this to a reader the narrator must ground the more abstract analytic concepts of the study in concrete particulars specific actions taken by specific people together. A richly descriptive narrative vignette, properly constructed, does this. The second task of the narrator is rhetorical, by providing adequate evidence that the author has made a valid analysis of what the happenings meant from the point of view of the actors in the event.

A definição de Erickson sobre o que seja uma vinheta versa sobre dois aspectos do gênero: um estrutural, que tem a ver com a riqueza de detalhes e apreensão do ambiente, e um intencional, que está relacionado à motivação do narrar, ao seu contexto de produção. Na formação docente, a vinheta, como dispositivo e como prática de letramento, possibilita que o narrador engajado na observação de espaços escolares observe detalhes, tome nota, escreva sobre o que vê e, na escrita, mobilize recursos linguísticos diversos para transmitir, sob seu prisma, o que compreendeu do espaço escolar. É nessa mobilização de recursos linguísticos que emergem os anseios, posicionamentos, escolhas e performances de identidade dos narradores – o que, mais uma vez, nos remete ao fato de que ao narrar conhecemos o fato narrado em parte, mas também o próprio narrador, mesmo que dele seja narrado ou falado pouco.

Ainda sobre a definição, vale destacar que Erickson afirma que a vinheta dá ao leitor a sensação de estar na cena narrada. Para a etnografia, isso é relevante por fornecer um recurso auxiliar ou substitutivo dos vídeos, áudios e outros dados de pesquisa. Mas trata-se apenas de uma sensação: mesmo que por vídeo ou gravações de áudio, capturar perfeitamente a realidade não é uma tarefa factível, tampouco o objetivo de uma investigação dita qualitativa e interpretativista. Não se trata de colocar sob suspeita a veracidade dos dados de qualquer pesquisa, tampouco desmerecer o esforço em capturar as cenas de um ambiente, no caso da vinheta; trata-se de não criar expectativas para algo inatingível que abarque a complexidade total da realidade.

Cada situação é única e envolve diversas semioses, histórias, valores, crenças, entre outros diversos fatores que modificam e tornam ímpar um momento na realidade. No caso da pesquisa em L.A., responder *o que está acontecendo no aqui e agora* requer um esforço recorrente e cuidadoso de análise - como reiterarei na seção de apresentação da narrativa deste capítulo - que se comprometa com seus objetivos – partindo do pressuposto de que se trata de uma interpretação entre as várias possíveis.

Hughes (1998) afirma que nenhuma ferramenta pode refletir experiências reais das pessoas. Isso pode gerar um paradoxo: como pode ser a narrativa um dispositivo introspectivo do qual emergem tantos significados identitários e sociais se, por outro lado, elas não capturam (ou não têm um compromisso de capturar) uma verdade? Nesta pesquisa, a partir da preocupação em compreender processos de reflexividade acerca da formação docente, saber quem somos (ou quem são), através da narrativa, não acontece pela mimese ou pela verificação da veracidade dos fatos narrados. Saber quem somos (ou quem são) acontece a

partir de elementos discursivos mobilizados ao narrar. As escolhas do que é significativo para o narrador ao elaborar sua história também deixam indícios da identidade que ele pretende sustentar – uma performance. Retomando as duas tarefas que Erickson (1986) lista para o narrador, o que potencialmente dá indícios de quem é o narrador é a tarefa retórica, a qual permite, pela análise do discurso, que sejam interpretadas as suas escolhas estruturais, julgamentos, valores e crenças que “localizam” esse narrador no mundo social - e no processo de formação, no caso desta pesquisa.

Embora reforçada a importância principal da tarefa retórica do narrador para esta investigação, que é passível de análise, não considero como descartáveis os fatos narrados e o esforço em compreender as situações do cotidiano escolar. Pelo contrário: é do passo a passo da cena narrada que surge a necessidade/vontade do narrador posicionar-se como sujeito que observa e que já tem uma carga expressiva de experiências e de teorias da formação. Reconhecer essa importância não coloca essas cenas observadas como objetivos centrais da pesquisa ou como verdades absolutas. Para Hughes (1998):

Se as vinhetas forem empregadas numa tentativa de combinar experiências da vida real, então elas terão limitações claras. Se, no entanto, elas forem usadas para fornecer uma interpretação do mundo real e apresentá-lo de tal forma que proporcionem às pessoas um contexto situado, elas podem fazer uma contribuição útil para a metodologia da pesquisa (HUGHES, 1998, p.384, tradução nossa)¹⁹.

Um exemplo: se em uma vinheta um graduando empenha-se em narrar uma cena de violência contra uma mulher no espaço escolar, demonstrando sua indignação com a cena e apoiando a intervenção pedagógica proposta pela professora de Português após o episódio, o foco da análise vai perpassar pela questão social de segregação e misoginia; contudo, esse foco não se estabelece na cena da vinheta, mas sim nas possíveis reflexões que emergem do narrador, tanto de natureza pedagógica (com relação à intervenção), quanto social, no que se refere ao posicionamento desse narrador – se alinhando ou não à misoginia.

Por isso, nesta investigação, as cenas das vinhetas são consideradas - por serem o ponto de encontro das teorias, experiências e crenças dos graduandos – mas não são assumidas como verdades absolutas que permitem a crítica, por exemplo, dos alunos das

¹⁹If vignettes are employed in an attempt to match real life experiences then they have clear limitations. If however they are used to provide an interpretation of the real world and present it in such a way that provides people with a situated context in which to respond then they can make a useful contribution to research methodology. Vignettes highlight selected parts of the real world that can help unpackage individuals' perceptions, beliefs, and attitudes to a widerange of social issues.

escolas observadas ou da professora. As cenas são o ponto de partida das escolhas dos narradores, de suas reflexões e da interpretação dos dados desta pesquisa; num nível mais abstrato, a partir do discurso dos narradores, questões de ordem social e metodológica emergem – e isso é inevitável.

Narrar a realidade e materializar essas impressões do mundo, como retratos, não surge pelo acaso. Tomar distância do objeto para sua observação e melhor compreensão é, nesse caso, necessário - sendo o objeto o cotidiano. Sendo assim, Modl e Biavati (2016) apontam para os impactos que o desnaturalizar nos causa – em especial, por meio de vinhetas do cotidiano escolar. Narrar sobre o cotidiano pode desencadear reflexões; essas reflexões podem desencadear mudanças necessárias para a otimização de objetivos diversos no mundo da educação.

As práticas de letramento envolvendo as vinhetas narrativas visam, portanto, a desnaturalização do cotidiano escolar para uma prática docente mais implicada, autônoma e reflexiva. Essa autonomia surge quando os lastros da neutralidade e da repetição são rompidos: somos cerceados frequentemente, como professores e/ou pesquisadores, por Discursos naturalizados por sistemas de poder. É para desnaturalizar que proponho esta pesquisa, a começar pelos problemas com os gêneros canonicamente valorizados pela academia, e posteriormente pelos entraves no respeito à diversidade. O capítulo seguinte se ocupa em traçar a metodologia desta pesquisa, que, de certa forma, orienta-se pelo processo de formação desnaturalizador defendido até aqui.

5 METODOLOGIA

A discussão levantada na presente pesquisa acerca da vinheta narrativa, e sua potencialidade como dispositivo catalisador de reflexões em professores em formação, tem início nas questões apontadas na introdução desta dissertação. Para construir as compreensões almeçadas, foi necessário seguir um trajeto que envolveu a geração de dados, mobilização de ferramentas, e a análise dos dados. Uma vez que não nascemos professores nem pesquisadores, conto com o auxílio de uma narrativa das minhas experiências durante o mestrado para ilustrar parte do processo de construção desta pesquisa.

Eu estive em vários grupos durante a faculdade. Fui monitor de Latim por dois semestres; fui bolsista de Iniciação Científica trabalhando com práticas de ensino-aprendizagem de línguas, por dois semestres; fui monitor de Linguística I, trabalhando com estruturalismo; fui monitor de Linguística II, trabalhando com gerativismo. As bolsas ajudavam muito na minha manutenção na universidade. Todos deixaram marcas importantes em mim.

Quando entrei no mestrado e percebi que, mesmo assim, eu era totalmente “cru” na pesquisa – e não poderia ser diferente: se eu já soubesse pesquisar, não estaria no mestrado. Cada texto escrito e enviado voltava com o dobro de páginas – por conta das anotações e correções. Por vezes imaginei estar regredindo. Como não desisti da faculdade, jamais desistiria desta oportunidade.

Meu orientador me levou pela mão sempre que foi necessário, em todos os momentos da pesquisa. Algumas coisas eu guardarei na memória para o resto da vida: “Você está anotando isso, né?”; “Isso tá cheio de termos vagos”; “Calma, Leomar, vamos por partes”; “mas, olha, eu preciso disso estouraaaaaaaando até tal dia”. O meu jeito de desenvolver pesquisa vem da prática semanal/quinzenal de sentar-me com o grupo, colocar a leitura em dia e partilhar com aquelas pessoas o que vinha fazendo.

Numa das reuniões, cheguei ao gabinete e encontrei o Alexandre mexendo num armário: “Será que não tem pilha? Eu lembro de ter comprado pilha...”. Entregou a mim e à Bárbara os gravadores de áudio, indicando que seria nosso material de trabalho e que deveria ser levado a todas as aulas. Cuidadoso com nossas pesquisas, indicou tudo que deveria ser feito: onde e como armazenar os dados para que não fossem perdidos, diário de campo, tudo.

Os áudios, na pesquisa que desenvolvi, serviram como apoio para que eu consultasse e compreendesse o contexto das aulas e narrativas dos sujeitos observados – não foram analisados. Contudo, ao pegar o gravador nas mãos, recordei da saga vivenciada na disciplina de Pragmática da graduação: ficar 2 horas transcrevendo 2 minutos de áudio. A essa altura, estava menos “cru”; eu estava passando por um cozimento necessário.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a metodologia da investigação em questão – dado que a narrativa trazida é apenas um esboço dos bastidores. Para isso, ele está dividido em três seções. Na primeira, apresento considerações acerca da pesquisa qualitativa-interpretativista e justificativas para a escolha deste paradigma de pesquisa. Na segunda, descrevo e contextualizo o movimento de geração de dados. Por fim, na terceira seção, início alguns apontamentos acerca dos procedimentos de análise de dados – uma vez que a análise será detalhada no capítulo seguinte. Ao longo das seções, de forma direta ou indireta, perguntas como *onde?*, *quem?*, *como?* serão esclarecidas para que os passos da pesquisa, contexto, objetos, sujeitos e procedimentos sejam compreensíveis e construam um todo coerente.

5.1 PARADIGMA QUALITATIVO-INTERPRETATIVISTA E L.A.: APROXIMAÇÕES

O fato de a L.A., na modernidade recente²⁰, estar engajada na inteligibilidade de questões do mundo social envolvendo a linguagem constitui uma ligação estreita entre essa corrente e o paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa. A mudança de perspectiva sobre objeto de pesquisa da L.A. requer, sobretudo, um trato distinto para com os dados e sujeitos: aplicar, quantificar e constatar não dão conta de compreender a complexidade da linguagem no mundo social e dos sentidos que são negociados nas diferentes esferas da sociedade.

O caráter indisciplinar da L.A. (MOITA LOPES, 2006) permite que a presente discussão, além de apropriar-se de perspectivas, conceitos e ferramentas oriundos da análise do discurso, dos estudos da narrativa e da sociolinguística interacional, alcance seu objetivo de interpretar a linguagem em uso no mundo social. Desenvolver, neste caso, pesquisa qualitativa-interpretativista é compreender que prismas diversos permitem perspectivas diversas de objetos e sujeitos.

²⁰A referência temporal é cunhada por Moita Lopes (2013) para definir o período atual da L.A. que se engaja na compreensão do mundo social e da língua em uso – o que se distingue da concepção anterior de uma Linguística engajada na formulação de métodos para aplicação.

O ambiente no qual foram gerados os dados, assim como a própria condição dessa geração, também justifica o trabalho de cunho etnográfico: o grande fluxo de informações e fatos da esfera acadêmica/escolar, que surge nessa etapa da pesquisa, requer uma metodologia de pesquisa que permita gerenciar tais informações com máxima atenção - dados e contexto. A etnografia, segundo Garcez e Schulz (2015), é esse olhar minucioso que permite compreender, de forma mais precisa e situada, as ocorrências reais – neste caso, de uso da linguagem pelo narrar. Para os autores:

Trata-se de um diálogo constante entre indução e dedução, fazendo com que muitas vezes termos específicos da investigação sofram mudanças durante o trabalho de campo. É fundamental, porém, que as perguntas guias da pesquisa não se percam de vista, já que a exposição muito longa a cenários tão ricos pode gerar inúmeras possibilidades de pesquisa. (GARCEZ & SCHULZ, 2019, p. 19)

O movimento de “ida e volta aos dados”, assim como a conferência de outras fontes de informações legítimas, como o diário de campo de pesquisa, constitui a incursão etnográfica. De fato, como venho sinalizando, a inteligibilidade acerca da negociação de sentidos, por práticas de letramento na graduação, foi construída. As etapas desta construção é o que pretendo descrever a seguir.

5.2 A GERAÇÃO DOS DADOS

Compreendo, em alinhamento às pesquisas mais recentes da L.A., que os dados foram *gerados*, e não *colhidos*. Essa concepção vem do fato de a pesquisa se desenvolver em cenários que não são planejados - pelo fato de a linguagem estar, realmente, situada. A produção das vinhetas foi uma prática social na qual os narradores, os graduandos, atendiam a uma demanda da esfera acadêmica.

Colher ou *coletar* dados pode remeter a um ambiente previamente estabelecido, como se os dados estivessem prontos à espera de interpretação; pelo contrário, o termo *geração* reforça a natureza dinâmica da pesquisa, na qual frequentemente emergem situações, negociações e interpretações de sentido que são significativas para o contexto que é observado.

A fim de que a descrição seja clara, escolho por nomear os sujeitos envolvidos de forma distinta, uma vez que ocupam papéis muito semelhantes na sociedade. Todos são professores ou alunos. No ensino básico, local que é descrito nas vinhetas analisadas, há

alunos e um professor que ministra as aulas; contudo, o narrador da vinheta é um professor em formação, aluno da graduação. Muito embora esse “quase” professor só ocupe seu papel de aluno junto ao professor universitário, que acompanha sua formação, em alguns momentos essas relações podem parecer confusas e é necessário estabelecer um parâmetro.

O termo *aluno* será adotado para denominar o estudante do ensino básico, do ensino fundamental ou médio; ainda no espaço escolar, será chamado de *professor* ou *docente* aquele que ministra aulas na turma de ensino básico e que já possui licenciatura – nesse caso, de Língua Portuguesa. No ensino superior, os narradores, que cursam a graduação em Letras e pretendem ser professores, serão chamados de *graduandos* ou *estagiários*, enquanto que o professor que os acompanha e orienta no estágio é o *formador*. Portanto, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são os graduandos/estagiários, os professores/docentes, o formador e os alunos; cada um ocupa um papel significativo no decorrer da pesquisa e, por isso, serão mencionados constantemente.

Os dados foram gerados a partir de uma disciplina da graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. A disciplina é obrigatória no currículo desta instituição e tem como objetivo fornecer acompanhamento para a prática de estágio, também obrigatório, prevista nas portarias do MEC que regulamentam a formação de professores de línguas. Isso significa que os graduandos cursam, simultaneamente, a disciplina de *Reflexões sobre o Ensino da Língua Portuguesa I* e o *Estágio Língua Portuguesa I*. Na escola, além de observarem, eles elaboram e ministram quatro aulas para o ensino básico – uma pequena intervenção. Isso é significativo, uma vez que as narrativas podem conter, além de informações acerca do ambiente escolar observado, informações sobre a experiência do estagiário como agente de uma prática de letramento.

A união de uma disciplina específica para reflexões ao estágio pode não ser recorrente entre as instituições que possuem cursos de formação de professores; ela serve para que, ao observarem e atuarem no espaço escolar, os graduandos tenham a oportunidade de refletir, discutir e teorizar acerca do espaço que observaram – e essa reflexão pode ou não acontecer, como saliento no capítulo acerca do letramento do professor. Há, no curso de graduação observado, outras disciplinas que envolvem esse mecanismo de observação/prática escolar atrelada a um espaço de reflexões; o estágio, por exemplo, acontece na disciplina I, no penúltimo período, e II, no último período.

Além dos estágios, no quarto e no quinto período, os graduandos visitam escolas ao cursarem outras duas disciplinas: *Saberes escolares da Língua Portuguesa* e *Política Públicas*

e gestão do espaço escolar. Eles precisam comprovar a carga horária de ida à escola, como no estágio; contudo, nessas disciplinas acontece apenas a observação - sem a intervenção prevista nos estágios. Outro detalhe importante é que, embora obrigatórias, essas disciplinas não permitem a contabilização de horas para os estágios obrigatórios dos períodos finais; ou seja, elas compõem uma carga horária diferente da que é proposta para os estágios finais.

As aulas foram ministradas pelo formador; participavam cerca de doze graduandos - além da mim, que acompanhei presencialmente os encontros, e outra pesquisadora²¹ que observava outros aspectos do ambiente de formação em questão. A turma foi consultada e declarou anuência na participação da pesquisa. Diante disso, as produções acadêmicas e as gravações de áudio passaram a compor o corpus analisado no presente trabalho²²; além disso, foi permitida e anunciada a presença dos pesquisadores nas aulas, tomando nota de detalhes e gravando os áudios.

Como a disciplina tem duração de um semestre letivo, algumas orientações foram feitas pelo formador no início das atividades e, após algumas aulas, os graduandos seguiam para escolas públicas ou privadas para acompanhar a rotina da escola.

A prática do estágio é composta por uma carga horária obrigatória de 400 horas, atendendo às portarias do Ministério da Educação que regulamentam a formação de professores de línguas. Na instituição onde foram gerados os dados, o Projeto Político Pedagógico divide essa carga em dois estágios - cada um dos níveis é composto por 200 horas de visitas às escolas. Vale destacar que a carga horária da disciplina de Reflexões - que é concomitante ao estágio - não é contabilizada nessas 200 horas obrigatórias. A ida às escolas acontecia em duplas ou, em alguns casos, por incompatibilidade de horários dos graduandos, individualmente. Como a observação/intervenção geraria materiais avaliativos, que serão elencados a seguir, as duplas tiveram autoria compartilhada dos trabalhos²³.

A dinâmica proposta pelo formador é a de que as produções demandadas ao longo do semestre culminem na avaliação final, numa perspectiva de avaliação formativa - em que a apreciação se dá pelo processo de aprendizagem, não por um material ou prova solicitado no final do curso (AMBRÓSIO, 2013). Foram produzidos os gêneros que o formador entendeu como significativos para o processo de formação - dentre eles, a vinheta.

²¹ A pesquisadora é, também, mestranda do PPG Linguística da UFJF e observa e analisa a interação do ambiente de formação de professores a partir de uma perspectiva da Análise do Discurso.

²² A pesquisa é composta pelos dados do projeto "Letramentos e formação de professores de Línguas: constituição de um corpus de dados narrativos", coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Cadilhe, aprovado pelo CEP UFJF pelo Parecer 3.749.886.

²³ Os gêneros que demandavam impressões particulares, como os memoriais, eram produzidos individualmente e colocados juntos no portfólio; as vinhetas poderiam ser escritas em dupla ou em alternância.

No decorrer do semestre, o formador especificava cada gênero que deveria ser produzido pelas duplas ou indivíduo num certo período de tempo, sendo: a) um memorial acadêmico, composto pelas experiências dos graduandos no curso de Letras; seguido de b) as vinhetas (cinco, escritas individualmente ou em dupla), compostas por cenas desnaturalizadas da sala de aula do ensino básico; c) a proposta de um projeto de letramento²⁴, que orientaria a intervenção dos graduandos na escola; e por fim d) as imagens do ambiente escolar, que são fotos de espaços que os graduandos consideraram, por razões pessoais, significativos no ambiente escolar. A cada etapa do semestre, o formador lançava as informações necessárias para a confecção da respectiva parte do trabalho em andamento.

A junção desses materiais, no final do semestre, compõe o chamado *portfólio*. Embora a análise dos dados esteja baseada nas vinhetas narrativas, a composição deste portfólio é importante para a análise fornecendo outros dados e informações significativas na inteligibilidade do cenário de formação dos graduandos, como o memorial que indica possíveis motivações para o posicionamento/performance do graduando na vinheta. O portfólio é, então, o suporte no qual são apresentados gêneros e imagens – que juntas constroem, também, um texto/discurso. De acordo com Villas Boas (2004).

O portfólio pode ser definido como uma coleção dos trabalhos realizados pelos estudantes que permitem acompanhar o seu desenvolvimento por meio de diferentes formas de análise, avaliar, executar e apresentar produções desencadeadas de ações de ensino/aprendizagem desenvolvidas num determinado tempo/espaço (VILLAS BOAS, 2004, p.24)

A autora dá um contorno interessante à definição do suporte, uma vez que permite que o entendamos como um trabalho continuado, constante e ajustável; o que é chamado de portfólio aqui se alinha à premissa mencionada anteriormente de formação em processo. A pesquisa também seguiu esse fluxo de processo, visto que se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico. Logo, a geração dos dados não aconteceu num momento exato, mas durante todo esse semestre de acompanhamento da turma de graduação, culminando na entrega dos portfólios ao formador. Vale ressaltar que o acesso a esses materiais obedeceu aos procedimentos éticos, visando preservar a integridade dos participantes.

²⁴Os projetos de letramento são, em conformidade com Socorro et al. (2014), sequências de atividades que visam as práticas de letramento numa perspectiva sociocultural; nessas atividades, ler e escrever não são ações isoladas da prática social, nem sequer têm o objetivo de contemplar um gênero textual/discursivo apenas para dominá-lo. Ler e escrever, numa lógica de projetos de letramento, requer que essas ações sirvam para agir no mundo: partir de demandas da sala, da escola e da comunidade para práticas de leitura e escrita significativas.

Quanto ao processo de produção das vinhetas, cabe destacar que, por ser simultâneo à ida às escolas, ela não aconteceu num único momento. O formador orientou em uma das aulas que fossem escritas narrativas acerca do espaço que seriam observados. Tratava-se do gênero vinheta, que foi exemplificado e devidamente explicado. Os graduandos deveriam abordar os acontecimentos que fossem encarados como *estranhos*. Esse processo de estranhamento de algo num espaço remonta ao conceito de desnaturalização apresentado no capítulo anterior. Conforme as aulas nas escolas aconteciam, os graduandos traziam as narrativas, uma a uma, para serem discutidas e problematizadas no ambiente de formação, junto com o formador. Durante essas aulas, foi produzido um diário de campo, o qual me permite, inclusive, descrever a metodologia desta pesquisa.

As vinhetas produzidas por cada dupla/indivíduo, após discutidas em turma e problematizadas, foram arquivadas pelos seus autores para que, posteriormente, fossem colocadas junto aos demais gêneros no portfólio. Após acompanhar a turma de graduandos e fazer as devidas anotações acerca da escrita e das práticas que aconteciam no curso, selecionei o material que seria analisado nesta pesquisa.

5.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O recorte feito nos dados para a análise aconteceu da seguinte forma: após uma atenta observação dos portfólios entregues ao formador, foram selecionadas as vinhetas em que fosse(m) narrado(s) fato(s) envolvendo alguma prática que tenha relação com a Educação em Direitos Humanos, tal como previsto no PNEDH. Conseqüentemente, essas vinhetas possibilitariam a discussão sobre este documento regulamentador das práticas de ensino-aprendizagem voltadas para a dignidade humana – sua presença nas atividades desenvolvidas em sala ou sua ausência e necessidade de reafirmação.

Quatro portfólios continham casos envolvendo algum tipo de relação com a temática da diversidade, e de cada um deles foi extraída uma vinheta narrativa – a que carregasse a cena de sala de aula envolvendo DH. Embora os portfólios sejam produzidos a partir da orientação da disciplina de Reflexões, em turma, como esclarecido anteriormente, esses trabalhos não estão ligados. Logo, a temática das vinhetas selecionadas não é a mesma: cada graduando abordou no seu texto o problema/situação que observou em sala.

6 ANÁLISE DE DADOS

Com as análises apresentadas neste capítulo, não se pretende estabelecer uma regularidade absoluta de fatos sobre a docência. Trata-se de tecer considerações sobre narrativas situadas, que são práticas sociais pela linguagem. Logo, sendo a linguagem situada em um cenário social específico (GOFFMAN, 2002), não é propósito fazer afirmações generalistas sobre a docência. O foco é compreender as cenas apresentadas nas vinhetas e entender esse gênero como dispositivo que permite a reflexão sobre acontecimentos em suas particularidades.

Este capítulo não apresenta uma narrativa da minha vida. Nele, nosso olhar deve estar direcionado para o que é realmente significativo: as experiências dos professores em formação – embora estejamos numa contínua formação.

Outro detalhe importante é a concepção acerca dos personagens das vinhetas analisadas. Como tratado no capítulo 4, a vinheta dá acesso à perspectiva do graduando que a produziu sobre algo; ela não é um indicativo absoluto do que aconteceu, muito embora esteja carregada dos fatos. Essa imprecisão pode ser o ponto mais positivo da análise, uma vez que a preocupação recai exclusivamente sobre o graduando e seu entendimento sobre o mundo, e não é necessário analisar (ou mesmo julgar) as atitudes dos professores observados.

Mesmo assim, há a possibilidade de que em algum momento eu emita algum posicionamento acerca dos acontecimentos narrados, me alinhando a alguém ou não, dado que sou, também, professor da rede pública de ensino e vivencio tal realidade. Contudo, esse não é o objetivo deste trabalho. Pretende-se, reitero, compreender como a vinheta permite reflexões diversas acerca do trabalho docente numa sociedade rica em diversidade.

As análises apresentadas ao longo do capítulo são motivadas pela preocupação com as práticas de ensino-aprendizagem, em todos os níveis, que estejam amparadas pelo PNEDH. Como apontado no capítulo de metodologia, essa preocupação guiou o recorte dos dados. Por isso, as seções seguintes estão divididas pela temática que emerge das narrativas selecionadas, nas quais estão englobados grupos/discussões sociais colocados à margem, tendo sua dignidade ferida.

As seções 6.1 e 6.2 estão relacionadas à discussão sobre *gênero e sexualidade*, na perspectiva dos direitos humanos de respeito e dignidade da diversidade. Na sequência, em 6.3, a temática discutida é o *respeito e tolerância à diferença política*. Por fim, em 6.4, a vinheta selecionada fornece subsídios para a abordagem do *respeito e tolerância à diferença*

religiosa. Em todas elas, as vinhetas podem ser apontadas como instrumentos de reflexão sobre a necessidade, naturalização, ausência ou pormenorização desses debates/temas nas salas de aula observadas.

O título dado a cada seção indica, de antemão, o ponto do PNEDH que é abordado na sua análise. No título, também, está o nome criado para os graduandos que escreveram as vinhetas selecionadas – tais nomes protegem a identidade dos autores. Uma vez que esta pesquisa é voltada para uma formação profissional e cidadã, seria impessoalidade em demasia chamar seus sujeitos apenas de graduandos ou por letras – A, B, C e D.

Ao escreverem as vinhetas, os professores em formação estão dando forma e ressignificando as suas experiências. Invisibilizar, neutralizar ou silenciar esses sujeitos observadores durante sua formação é o mesmo que dizer a um humano, que enxerga, que seus olhos não têm função. Nesta pesquisa é pelos graduandos, sujeitos, professores em formação que entendemos esses recortes tão particulares do mundo social. Dar nomes fictícios a eles é um gesto simples; porém, é o que pode ser feito.

A análise dos dados causa impactos no pesquisador, nos sujeitos pesquisados e naqueles que porventura tiverem acesso a esta dissertação. Como professor da rede pública e privada, aluno do PPG Linguística – UFJF, pesquisador, cidadão e defensor dos Direitos Humanos, sou, também, transformado ao refletir e apontar possíveis reflexões acerca das vinhetas.

Sendo assim, cada seção (6.1, 6.2, 6.3 e 6.4) apresentará: uma *breve contextualização da vinheta*, que traz informações importantes sobre o graduando e seu estágio; a *vinheta* completa, sem alterações de ordem sintática ou semântica (preservando, inclusive, desvios de norma padrão) com marcações de elementos relevantes para a análise; e, por fim, a *análise* da vinheta com apontamentos de possíveis reflexões.

No que diz respeito à efetiva análise dos dados, o **primeiro passo** é a divisão dos *eventos narrados* distintos de cada narrativa. De acordo com Wortham e Reyes (2015), há um evento narrativo, que é a própria produção da vinheta, e um (ou mais) evento(s) narrado(s), que são as cenas contidas na vinheta. Os eventos narrativos estão situados no mundo social, e os narrados remetem ao mundo social. A divisão desses dois eventos anteriores não se resume a uma constatação, mas permite que compreendamos as primeiras escolhas dos narradores: o que foi significativo narrar (quais são os eventos narrados), o que é relevante. A tabela a seguir indica o movimento de separação indicado por Wortham e Reyes.

Tabela 2: Evento narrativo e evento narrado

EVENTO NARRATIVO		
<p>O evento narrativo é a produção da narrativa. Nesta pesquisa, especificamente, o evento narrativo é a produção das vinhetas pelos graduandos individualmente ou em dupla. Outro momento similar é a produção oral das vinhetas na disciplina de Reflexões, que acompanha o estágio. Trata-se, portanto, do momento de produção das histórias - o evento narrativo contém o evento narrado.</p>		
<table border="1"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">EVENTO NARRADO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>O evento narrado é o teor das narrativas. Nesta dissertação, os eventos narrados, ora em aula, ora nos portfólios, são as cenas desnaturalizadas nas salas de aula do ensino básico. São essas cenas, os eventos narrados, que dão indícios do que os graduandos compreendem como significativo, num momento inicial. Portanto, o evento narrado é contido pelo evento narrativo.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	EVENTO NARRADO	<p>O evento narrado é o teor das narrativas. Nesta dissertação, os eventos narrados, ora em aula, ora nos portfólios, são as cenas desnaturalizadas nas salas de aula do ensino básico. São essas cenas, os eventos narrados, que dão indícios do que os graduandos compreendem como significativo, num momento inicial. Portanto, o evento narrado é contido pelo evento narrativo.</p>
EVENTO NARRADO		
<p>O evento narrado é o teor das narrativas. Nesta dissertação, os eventos narrados, ora em aula, ora nos portfólios, são as cenas desnaturalizadas nas salas de aula do ensino básico. São essas cenas, os eventos narrados, que dão indícios do que os graduandos compreendem como significativo, num momento inicial. Portanto, o evento narrado é contido pelo evento narrativo.</p>		

Fonte: Wortham e Reyes (2015)²⁵

A distinção entre evento narrativo e o(s) evento(s) narrado(s) consiste na existência, então, de um momento em que a narrativa é propriamente produzida e de uma cena (ou mais) que é narrada, respectivamente (BARKHUIZEN, BENSON & CHIK, 2014; WORTHAM & REYES, 2015). Os eventos narrados constituem o “tópico”, o teor do evento narrativo. Como já discutido, o acesso aos eventos narrados, nesta pesquisa, se dá pela perspectiva/leitura dos estagiários acerca do seu estágio.

Por tratar-se de uma escolha por parte do narrador para compor o evento narrativo, o(s) evento(s) narrado(s) já constitui(em) um *posicionamento*: para o que sujeito, autor da vinheta, escolha contar um acontecimento, ou uma sequência deles, há uma motivação específica na construção de sentidos (DEPPERMAN, 2015). Por essa razão, na análise é considerada a distinção entre o evento narrativo e narrado. Ambos são analisados aqui: a realização do evento narrativo, na sua materialização linguística e nos desdobramentos discursivos que isso tem, e a trama dos eventos narrados, as escolhas e entendimentos acerca das cenas envolvendo a diversidade.

²⁵ Traduzido e adaptado de Wortham e Reyes (2015). Na tabela há indicações específicas para o entendimento desta pesquisa.

Deppermann (2015) afirma que há, além da escolha dos acontecimentos que constituem a narrativa, outras maneiras para que o narrador demonstre seu posicionamento. Uma delas é a categorização/qualificação explícita de comportamentos, fatos e indivíduos que estão na trama da narrativa. Posicionar-se, ainda de acordo com Deppermann, é a realização de uma identidade situada, objetivando a aproximação ou distanciamento de um grupo, prática ou acontecimento. Esse posicionamento torna-se perceptível na prática social, e, no caso da vinheta analisada, emerge tanto da escolha dos eventos narrados quanto da categorização explícita de pessoas e acontecimentos. Tais elementos categorizadores remetem ao próximo estágio da análise.

O **segundo passo** da análise é o levantamento dos *indícios* linguísticos, no evento narrativo, que podem ser relacionados a um plano discursivo e contextual mais amplo – como os *indexicalizadores*. Os indícios são interpretados individualmente, de acordo com a situação da etapa da narrativa na qual está inserido, para que, posteriormente, sejam interpretados em conjunto. Com base nas considerações feitas acerca de cada indexical e no trajeto da narrativa, compreende-se o enquadre (GARCEZ & OSTERMANN, 2002; GOFFMAN, 2002) informado pelas vinhetas e os posicionamentos (DEPPERMAN, 2015) do graduando diante do que observou. Esse movimento de análise de narrativas está de acordo com a proposta de Wortham e Reyes (2015), como ilustra a tabela abaixo:

Tabela 3: Os indícios discursivos

<p>LEVANTAMENTO DOS INDEXICAIS</p>	<p>Grifos são feitos para que sejam destacadas as palavras ou expressões que possam remeter a um plano discursivo contextual. São considerados: termos que atuam como avaliadores, conjunções que marquem oposições ou alinhamentos, discurso reportado, retomadas ou repetições constantes de algum termo. Tais elementos apontam para fatos e acontecimentos exteriores ao texto – para o próprio graduando ou para uma realidade paralela à narrativa, por exemplo.</p>
<p>ANÁLISE DE CADA INDEXICAL</p>	<p>Cada indexical é analisado de acordo com o estágio da narrativa em que está inserido. Para tanto, as categorias apontadas por Labov são fundamentais, por conta de que a cada etapa da narrativa um mesmo personagem/situação pode ser caracterizado de maneiras distintas. Um narrador pode caracterizar positivamente um personagem na <i>orientação</i> da narrativa, e, por conta do desenrolar dos fatos, posicionar-se contrário a ele na <i>avaliação</i>. Por isso, é significativa a compreensão de cada indexical no seu momento da narrativa.</p>

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Após uma análise pontual dos indexicais, eles são vistos como um todo. Não é o intuito desta etapa quantificar a ocorrência de alguma caracterização, por exemplo. É intuito desta etapa da análise uma compreensão global da narrativa a partir da evolução dos fatos, das escolhas dos eventos narrados e daquilo que foi apontado pelo narrador como ideal – e nisso ele vai se alinhar.

COMPREENSÃO DO POSICIONAMENTO

A partir do que foi construído das etapas anteriores, é possível compreender o posicionamento do narrador com relação aos personagens, ao contexto, à situação de sala de aula e à temática que abordou na sua narrativa – que é de extrema importância para esta pesquisa.

Fonte: Fonte: Wortham e Reyes (2015)²⁶

O mapeamento das operações discursivas visa o destaque de itens *indexicais* que apontam para possíveis posicionamentos dos narradores. A *indexicalidade* é uma operação discursiva na qual têm relação direta a materialidade linguística - os itens indexicais - e as informações contextuais de uma ordem social. Em outras palavras, indexicalizar é, por meio de recursos linguísticos, permitir a compreensão de informações contextuais – no caso desta análise, o posicionamento do narrador. Segundo Blommaert (2005):

Indexicalidade [é o] significado que emerge das relações texto - contexto. Além de (frequentemente) ter um significado denotacional, os sinais linguísticos e outros são indexais, pois sugerem metapragmática, metalinguística, e características metadiscursivas do significado. Assim, um enunciado pode apontar indexicamente para normas sociais, papéis e identidades (BLOMMAERT, 2005, p.252, tradução nossa²⁷).

As ordens indexicais assinaladas nos dados não são apenas itens lexicais únicos ou isolados; por vezes, uma sentença inteira de um texto permite uma interpretação contextual. É possível que outras operações discursivas, além da indexicalidade, sejam relevantes no decorrer da análise; elas serão devidamente trazidas para a discussão e esclarecidas.

²⁶ A tabela foi traduzida e adaptada de Wortham e Reyes (2015).

²⁷ Indexicality Meaning that emerges out of text--context relations. Apartfrom (often) having a denotational meaning, linguistic and other signs are indexical in that they suggest metapragmatic, metalinguistic, metadiscursive features of meaning. Thus, an utterance may indexically invoke social norms, roles, identities.

6.1 O NARRAR DE AURORA: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS DE GÊNERO.

Aurora é uma graduanda do curso de Letras e desenvolveu sua observação de estágio numa escola municipal de periferia. Ela narra, em sua vinheta, uma das suas aulas de Português – dado que ao final da observação, os estagiários ministram quatro aulas de 50 minutos. Essa aula acontece em uma turma de 6º ano e é acompanhada pela regente dessa disciplina.

Não fica claro se as atividades desenvolvidas na sala foram apresentadas previamente para a professora da turma. Contudo, era de conhecimento de todos, inclusive dos alunos, que seria uma atividade envolvendo brincadeiras. Em seu planejamento, entregue ao formador e anexado ao seu portfólio, a graduanda define como tema e objetivo da aula que ministrou *introdução aos adjetivos*.

Num primeiro momento, há uma conversa sobre o rumo diferente que a aula tomaria – por ser “divertida”. Em seguida, acontece uma atividade de leitura em que os alunos foram convidados a ler/cantar um *funk* escolhido pela estagiária. Da leitura, Aurora propõe uma reflexão sobre a letra que haviam acabado de cantar e elaboração de uma lista de adjetivos. Nessa parte da aula está prevista uma discussão sobre *misoginia*, no *funk da Dona Gigi*, e não fica claro se ela aconteceu ou não.

A partir dessa parte da aula, a professora da turma passa a manifestar-se negativamente, dada a conversa e agitação dos alunos com um jogo proposto por eles no decorrer das atividades – e aceito pela estagiária. A narrativa termina com a saída da professora de sala, irritada, e com a comemoração dos alunos.

Nesta narrativa há apenas um evento narrado, que é a aula ministrada por Aurora. Além dos destaques feitos com relação à temática do sexismo, há outros posicionamentos da estagiária passíveis de reflexão, como sua concepção de aula divertida e inovadora, ou seu posicionamento com relação à professora da turma – considerando que ela é, ainda, estagiária. Essas questões são, também, muito importantes por serem aspectos da profissão indissociáveis do cotidiano: gerenciar o espaço e o comportamento da classe, conviver com colegas de profissão e, principalmente, ministrar as aulas.

1 AURORA Minha regência estava prestes a começar. Eu havia combinado com
2 eles que faríamos algo divertido, porém que rendesse bem, para mostrar aos outros
3 professores que a sala de aula poderia ser divertida e produtiva ao mesmo tempo. Eles
4 ficaram animados com a proposta. Começaríamos a estudar sobre os adjetivos. Pensei
5 em explorar o que eles conheciam. Nós trabalharíamos com um funk (um tanto quanto
6 sexista, por sinal), pois poderíamos ver os adjetivos e de quebra estudar algumas
7 questões transversais, como o sexismo e o padrão de beleza. Cheguei e já fui logo
8 entregando a letra de música. Alguns as conheciam e me olharam assustados, todos
9 estavam intrigados e ansiosos. Fui dizendo:

10 - Meninos, façam um beat para mim. - E comecei a cantar a primeira música.

11 Depois, foi a vez das meninas. Eles riam, dançavam, brincavam. Passamos então
12 para a parte séria e eu entrei na matéria. Falamos dos textos que eles estavam vendo ali.
13 Num dado momento, pedi que eles falassem uma característica do colega à frente, mas
14 algo que fosse positivo. Um por um eles falaram. Em seguida, elenquei alguns adjetivos
15 no quadro. Alguém sugeriu que fizéssemos um concurso. Para cada característica no
16 quadro, teríamos que citar o nome de alguém da sala. Eu aceitei, achei que seria legal. A
17 professora me olhava um pouco sem jeito, ela parecia se incomodar com algo, embora
18 eu não soubesse exatamente o quê.

19 Continuei. Para cada palavra que eu citava, eles me davam um nome:

20 - Linda(o).

21 - Jorge e Kyara!

22 - Engraçado(a).

23 - Laura e Rodrigo!

24 - Inteligente

25 - Augusto e Antônia!

26 E assim por diante. O “concurso” os deixou animados. Eles falavam alto e
27 gargalhavam. Alguns ficavam nervosos, outros faziam piadas com os demais. A turma.
28 De modo geral participava e contribuía com a atividade. A professora parecia cada vez
29 mais incomodada. Ela se levantou, dirigiu-se a mim e disse:

30 - Eles estão muito agitados, fazendo muito bagunça. Passa algo no quadro para
31 eles se acalmarem.

32 Eu ignorei os comentários dela. Ela, por sua vez, reagiu, falando a eles:

33 - Pelo amor de Deus, vocês estão fazendo muito barulho. Nossa Senhora, vocês
34 são uns chatos. Agora, a gente vai copiar para vocês se acalmarem.

35 Eles começaram a reclamar e o barulho aumentou. Ela, vendo que não teria
36 muito sucesso, pegou sua muleta e saiu da sala. Ao vê-la saindo, eles começaram a
37 comemorar. Um deles me olhou e disse:

38 - Ela queria o que? Que a gente ficasse parado que nem estátua?

39 Eu não neguei nem consenti, apenas continuei ali, parada, contemplando-os.

40 Talvez o que tenha me chamado mais atenção nesse episódio tenha sido a velha
41 concepção de que sala de aula não pode ser um território divertido. A sala de aula não
42 só pode como deve ser divertido. As experiências de ensino-aprendizagem não devem
43 ser torturantes ou entediantes, nem para alunos, nem para professores. Brincando e se
44 divertindo, também se aprende.

A vinheta de Aurora não tem uma caracterização prévia dos alunos, da professora, do espaço ou uma impressão geral. Essa caracterização vai acontecer convenientemente durante o texto, marcando a sua impressão sobre a sua prática, sobre a professora e sobre a turma.

Na linha 1, a estagiária elenca duas objetivos que pretende atingir com a aula: diversão e rendimento. Ao mobilizar a conjunção adversativa *porém* entre esses objetivos, deixa pistas de eles não são comumente atrelados. Esse posicionamento de Aurora fica mais nítido na linha 3, quando afirma que render e divertir-se podem ser ações concomitantes. O posicionamento dela parece ficar mais claro quando ela elenca, nas linhas 2 e 3, um outro objetivo: mostrar aos outros professores.

No decorrer da vinheta, a caracterização construída pela estagiária para as atividades que desempenha permite interpretarmos o que seria “rendimento”, em sala, para ela. Mesmo que não fique explicitamente dito o que é a produtividade para ela, há nitidez no fato de ela compreender como *melhor* ou *inovador* aquilo que preparou – com base na sua meta de, pretensiosamente, mostrar aos demais que é possível fazer algo. Caso não fosse uma prática que ela entendesse ser *melhor*, dificilmente haveria um esforço em provar que é possível.

Aqui, cabe pontuar a primeira reflexão que a vinheta pode proporcionar à estagiária: *o que é uma prática de ensino-aprendizagem produtiva, que rende?* Essa prática, necessariamente, tem que ser divertida? É possível que toda e qualquer prática seja desenvolvida com diversão e rendimento definido? O professor que não se adequa a esse modelo divertido e rentável está sendo um profissional inferior? Essas questões podem motivar mudanças de posicionamento, de objetivos profissionais – ou a afirmação deles.

Já na linha 4, há uma marcação de que os alunos estariam alinhados à proposta de diversão. Essa marcação de aprovação de Aurora por parte deles é frequente e está presente em toda a vinheta.

O planejamento das atividades, na vinheta, não fica claro. O objetivo principal estabelecido para a aula foi *o uso de adjetivos* (linha 4). Em que momento ela *explora o que eles conheciam?* (linhas 4 e 5). Aurora faz escolhas para sua atuação, mas, ao não definir claramente a justificativa para tais escolhas, ou mesmo como elas são executadas (como ela considerou o que os alunos conheciam, por exemplo), parece tomá-las de maneira irrefletida. A diversão e a atividade com base num diagnóstico estão na aula *como e por que?* Mesmo que essas questões não tenham uma resposta com evidências na vinheta, há um posicionamento da narradora quanto ao que faz, que é cada vez mais consolidado: é o correto a fazer.

O texto mobilizado na aula foi um *funk* – que pode ser o elemento que a graduanda diz ser conhecido pelos alunos. Na linha 6, é apontado que o texto seria mobilizado para *ver os adjetivos*; em segundo plano, nas linhas 6 e 7, entram os temas transversais por meio da expressão *de quebra*. A construção dessa afirmação indica que as prioridades em uma aula são ranqueadas. Ao eleger o objetivo de uma aula de Português, um professor tem diversas opções: tratar de uma questão formal da língua, trabalhar um gênero textual específico, discutir um tema caro à cidadania: todos têm sua importância e são legítimos no ensino de língua.

O entendimento de Aurora, nessa vinheta, é de que o objetivo principal é abordar uma questão linguística/morfológica por meio de um gênero textual, e que um *bônus* é a possibilidade de tratar da misoginia da letra da música. O risco, neste caso, é que atividades e discussões que ocupam um papel secundário aconteçam de maneira menos detalhada – ou mesmo nem feitas. Tratar da diversidade de gênero, na perspectiva de documentos oficiais como os PCN's, PNEDH e a DUDH, é uma tarefa que precisa ser considerada importante – garantindo que as discussões sobre as dificuldades enfrentadas por mulheres, trans, homossexuais e outras parcelas da sociedade - que não se enquadram no errôneo modelo social de heteronormatividade - sejam realmente levadas à frente.

Aurora teve a oportunidade de equilibrar a importância dos objetivos de sua aula – adjetivos e diversidade -; contudo, pela maneira como constrói sua narrativa e pela ausência de informações sobre a discussão da letra do funk, há grandes chances disso não ter acontecido – o equilíbrio. Caso a discussão sobre a letra tenha acontecido e tenha sido

proveitosa, o fato de ela escolher narrar, por exemplo, o jogo com adjetivos, e suprimir a discussão sobre sexismo, indica muito sobre seu posicionamento.

Ao descrever a reação dos alunos tendo acesso à letra da música, nas linhas 8 e 9, a autora mobiliza três adjetivos. *Assustados* e *intrigados* remetem ao fato de não ser comum esse tipo de atividade em sala e de tratar-se de uma letra de funk. Junto a esses dois, está o adjetivo *ansiosos*. A graduanda, a partir daqui, faz questão de pontuar que está agradando a turma (como na linha 11, com *riam*, *dançavam*, *brincavam*), ao passo que a professora da turma, na vinheta, não tem essa aproximação dos alunos.

A percepção da graduanda de que a aula está sendo dinâmica é trazida, também, por outro recurso – além da aceitação dos alunos via itens indexicais. Ao mobilizar o *discurso reportado*, transcrevendo falas e trechos da interação da sala, Aurora constrói uma ideia de dinamismo – que contribui com seu anseio de inovação. O discurso reportado está presente ao longo de toda a narrativa, e, em dados momentos, é usado para ressaltar reações dos sujeitos envolvidos, como a alegria dos alunos e a rispidez da professora – o que também contribui para o objetivo da graduanda.

A afirmação de que *a sala de aula pode ser divertida e produtiva* acaba sendo colocada em questão por Aurora na linha 12: se há uma parte séria, aquela em que é abordada a matéria, a primeira parte, da atividade de leitura, não era significativa? Embora a ideia inicialmente mostrada seja de um aprendizado divertido, a prática de ensino-aprendizagem é vista por Aurora como algo sério, que não está acontecendo durante a diversão. A vinheta é um potencial instrumento para que a observadora coloque em contraste o que é sua expectativa e o que realmente acontece – ora para uma reformulação, ora reafirmando suas escolhas.

A discussão sobre um tema transversal que aconteceria *de quebra* está resumida em três palavras da linha 12: *falamos dos textos*. A proporção de informações trazidas sobre o trato dos adjetivos e sobre a discussão da diversidade é notoriamente desigual. Dos acontecimentos observados na sua regência, Aurora deu destaque a outros: seu sucesso com os alunos, suas escolhas lúdicas para ensinar e aprender.

Da linha 14 à 16, há uma descrição do que é feito sobre o tema *adjetivos* – incluindo um jogo proposto pelos alunos e aceito por ela (linha 16). Destacar que a proposta das crianças seria *legal* marca novamente seu alinhamento com a turma, bem como uma oposição à professora, visto que isso fica mais claro nas linhas seguintes.

Ao narrar sua experiência como regente, nas linhas 14, 15 e 16, a graduanda apresenta suas atividades em *flashes*, inclusive a proposta dos alunos e sua reação. Essa rapidez na construção da vinheta, assim como a ausência de detalhes sobre como a transição de uma atividade para a outra aconteceu, transmite ao leitor certa desorganização no espaço da aula – ou agitação.

Para fins de exemplificação: a lista feita pela turma, nas linhas 14 e 15, é construída com os adjetivos que os alunos mencionaram ou com outros, aleatórios? Caso seja construída com os adjetivos falados pelas crianças, o concurso não faria sentido – atribuir novamente adjetivos que eles já haviam usado entre si; caso a escolha para a lista for aleatória, em que momento ela surgiu e qual seria seu propósito (já que o concurso surgiu depois)? As escolhas de Aurora, nessa etapa da aula podem ser a causa para a desaprovação da professora na linha 17. A estagiária diz não saber *exatamente* o motivo do incomodo da regente da turma, o que indica que ela tinha uma vaga noção do que poderia ser.

Embora soubesse que o rumo das atividades estava incomodando a professora, na linha 19, ela continua. A mobilização do verbo *continuei*, sem ressalvas e com uma suposição do que seria a causa do incômodo, dá indícios de que a estagiária a) ignora a posição da regente em relação às atividades e b) acredita estar correta em suas decisões, pretendendo provar, como é seu objetivo, que diversão e rendimento podem acontecer simultaneamente. A escolha por continuar também é passível de reflexão: a estagiária não poderia interromper sua proposta abruptamente, mas a professora é graduada e, naquela posição está supervisionando a prática. A vinheta pode contribuir no entendimento de que é necessário diálogo para que a prática de estágio seja construtiva, e não um cenário de disputa.

Após uma nova sequência de discurso reportado, Aurora volta a caracterizar os alunos como felizes e participativos, nas linhas 26, 27 e 28. Está sendo consolidado, cada vez mais, um alinhamento entre a graduanda e a turma – como se ela buscasse, pela indexicalizações, afirmar que tem apoio e está *certa* no que faz.

Em contrapartida, a indexicalização da estagiária, até então assinalando a professora como contrária á diversão de maneira branda, torna-se mais incisiva com o discurso reportado das linhas 30 e 31. Chamar a aula da estagiária, até então caracterizada como divertida e participativa, de *bagunça* é uma marca de oposição. Mesmo que a professora, na realidade, não tenha se manifestado dessa maneira, o fato de Aurora apresentar esse indexicalizador em um discurso reportado aponta para uma divergência. O verbo *passa*, no imperativo, remete a uma reação repentina. Além disso, a proposta da professora de *passar algo no quadro* retoma

e potencializa o posicionamento de Aurora na linha 3: o tradicional não é divertido, é castigo (e, por isso, ela reporta esse trecho da fala da professora).

Assim como na linha 19, Aurora ignora a intervenção da professora na linha 32 – e as mesmas questões podem ser levantadas no que diz respeito à autonomia/dependência do estagiário no decorrer do estágio. Novamente, nas linhas 33 e 34, a professora tem seu discurso reportado; contudo, nesse trecho sua reação é voltada para a turma. A graduanda é enfática ao reportar os termos usados pela professora, e, novamente, retoma o fato de que a *escrita* é usada para *acalmar* as crianças, como um castigo.

A posição da narradora sobre as relações da sala de aula, nas linhas 33 e 34, passam a ser mais definidas: a graduanda coloca-se como “apoiada pela turma”, em oposição à professora. A regente da turma, por sua vez, é descrita como a “sem apoio da turma”, como é perceptível nas linhas 35 e 36, por não concordar com o rumo das atividades. Os termos *reclamar*, *não teria muito sucesso* e *saiu da sala* reforçam a ideia de que a estagiária quer opor sua prática à da professora. Isso é acentuado pela ineficácia da prática da regente em tentar fazer silêncio com uma anotação do quadro – o que remete a um ensino dito “tradicional”. Aurora, por meio dos indexicalizadores, assumiu a posição de *divertida* e atribuiu à professora a posição de *não divertida*, ou “tradicional” (marcada, de maneira mais pontual, nas linhas 40 e 41 com *velha concepção de que sala de aula não pode ser um território divertido*).

A comemoração da turma (na linha 37), atrelada ao discurso reportado de um dos alunos (linha 38) parece ser a prova que Aurora esperava: o sucesso de uma prática de ensino-aprendizagem divertida em detrimento do “convencional”.

Mesmo afirmando ser neutra, na linha 39 com *não neguei nem consenti*, as escolhas da estagiária na construção da narrativa – os fatos que escolheu narrar, as palavras que mobiliza para caracterizar sujeitos, os discursos que reporta para se resguardar – indicam sua posição acerca da turma, do que é uma aula de língua, da professora regente e do tema transversal que poderia perpassar a aula.

As atribuições feitas na linha 40, 41, 42 e 43 são, com base na construção da narrativa, atribuídas à professora: além de *velha concepção*, há *torturantes* e *entediantes*. A contraposição desses termos com *brincando e se divertindo, também se aprende*, nas linhas 43 e 44, reforçam, por fim, o objetivo de Aurora em desafiar/redefinir padrões e provar aos demais a possibilidade de uma prática inovadora.

Dado o desfecho da análise de cada item indexical, é preciso construir uma compreensão acerca da narrativa de Aurora a partir de suas escolhas e indícios. Juntos, eles constroem seu posicionamento. O primeiro aspecto destacável acerca do conjunto dos itens é que a narradora, desde o início de sua narrativa, estabelece como objetivo a superação de uma prática dita “tradicional”; esse objetivo vai determinar como a Aurora agirá diante dos alunos e daquela que a acolheu em sala.

A concepção de que as práticas de ensino-aprendizagem devam ser inovadoras, agradáveis e produtivas é, relativamente, justa. No entanto, a ânsia por inovar e transformar o espaço escolar não pode sobrepor-se aos objetivos estabelecidos para a aula, neste caso, de Língua Portuguesa. Caso a mudança seja o próprio objetivo, apenas, aspectos importantes do trabalho com essa disciplina – leitura, escrita, análise linguística e oralidade – perdem-se ou transformam-se em qualquer outra prática, menos ensino de língua. Por exemplo: caso a aula torne-se uma brincadeira, é importante que ela tenha um objetivo dentro da proposta do ensino-aprendizagem de língua – caso contrário, ela é uma brincadeira comum, e desenvolvê-la na escola, na rua ou em casa teria o mesmo efeito.

Ser professor envolve essa difícil tarefa de mobilizar artefatos, textos, teorias, práticas e experiências anteriores, além de criatividade, num grande laboratório que é sala de aula; envolve uma visão ampliada de tudo que acontece, ou pode acontecer em sala, de maneira refletida (KUMARAVADIVELU, 2003). Vislumbrar a inovação, como Aurora, é importante. Paralelamente, é importante ter convicção de que há um objetivo inerente a qualquer prática de ensino: transformar vidas (inclusive as nossas) pela construção e reformulação de conhecimentos (FREIRE, 2018 [1996]).

Uma vida transformada pelas práticas de ensino-aprendizagem não se limita ao aprendizado de norma culta, no caso do ensino de língua, mas abrange a consolidação de práticas de cidadania, a reflexão sobre questões éticas e outras discussões que sejam caras para o bem comum e o respeito entre todos – em conformidade com o PNEDH (BRASIL, 2006). O professor é o (re)transmissor de uma centelha; compreendendo seu papel de transformador de vidas, ele é capaz de transmitir um ideal de respeito e justiça – não em caráter de doutrinação, mas dando testemunho e exemplificando, no mundo social, o que é viver em sociedade como cidadão.

A pouca atenção dada à temática da misoginia é evidencia de que a missão transformadora do professor ficou reservada ao *de quebra*, e de que há uma hierarquização de objetivos. Aurora seria igualmente inovadora, suponho, dando destaque a essa questão – e não

destacando a diversão apenas. É necessário carregar para a sala de aula, diariamente, questões sociais de ordens diversas para que o ensino-aprendizagem não se transforme numa abstração e para que a dignidade humana não seja esquecida.

O aparente posicionamento de Aurora acerca da necessidade de convencer os demais professores e conquistar espaço com sua turma pode ter base em sua trajetória de vida. Negra, de periferia, é uma das poucas graduandas de sua turma que pretendia realmente ser professora – e sua turma de licenciatura é a observada para esta pesquisa. Em seu memorial, a graduanda denomina-se *a árvore que nasceu no asfalto*. É natural estar indeciso ou inseguro ao desbravar um novo papel social, neste caso, uma profissão. Armar-se de uma suposta segurança e conquistar espaço é, também, natural. O professor, bem antes da graduação, é humano.

Compreender a humanidade do professor, que ele tem sentimentos e que precisa cuidar das suas emoções, e de outras muitas pessoas ao mesmo tempo (NOVOA, 2007), é um gesto essencial na sua formação. Por isso não há uma prática modelar, que indique o sucesso; por isso não é admissível valorar a prática de um professor; por isso o estágio é importante; por isso a vinheta mostra-se como dispositivo catalisador. É necessário humanizar a formação do professor (NOVOA, 2007), considerando sua trajetória e permitindo-lhe estabelecer novos objetivos.

6.2 O NARRAR DE BRUNO: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

Bruno é graduando do curso de Letras da UFJF. Ele frequentou uma escola pública da rede municipal de Juiz de Fora durante seu estágio. Sua narrativa é baseada na observação de uma aula de Português de um sétimo ano do ensino fundamental. Não é a primeira aula que o estagiário acompanha.

A vinheta tem início com a chegada do professor à sala e com seu esforço em organizar a turma para o início da aula. Em seguida, acontece a correção de atividades enviadas como “dever de casa” para os alunos – que, inclusive, não foram feitas. A aula segue com uma discussão sobre um horário de reposição e o professor tenta convencer os alunos de que isso é importante, uma vez que há pendências que precisam de resolução.

Durante a aula, a atenção de Bruno fica dividida entre a negociação do professor com a turma e uma aluna desmotivada – sentada com um pequeno grupo de outras alunas. A menina chama atenção por não participar das atividades e conversar com o professor e por

estar triste - tratando de algo paralelo à proposta da aula. Em algum momento a aluna isolada sai de sala para beber água e suas amigas são abordadas pelo estagiário. Nessa abordagem, ele descobre que a razão para o desânimo da garota é uma “paixão adolescente” por uma professora da escola. A narrativa termina e não há detalhes sobre o desdobramento desses fatos.

A vinheta apresenta apenas um evento narrado, embora haja uma mudança de postura de Bruno com a saída da aluna triste de sala – o que reconfiguraria a presença dos sujeitos dessa interação em sala. Há, então, uma pequena segmentação: decorrer da aula com a referida aluna em sala e momento estratégico de abordagem do estagiário.

45 BRUNO A aula dessa turma começa após o intervalo. Os meninos voltam
46 **agitados** e parecem **menos interessados** que a outra turma de sétimo ano. O professor W.
47 **entra** em sala **olhando para o chão** e, num **tom de voz baixo** e **desanimado**, pede para
48 que o alunos se sentem e **façam um pouco de silêncio**. Pouco a pouco os alunos se
49 organizam e **a aula começa**.

50 De forma **bem tradicional**, o professor inicia a **correção das atividades de casa na**
51 **lousa** e, enquanto escreve, fala aos alunos: “Vocês estão lembrados do sexto horário
52 hoje? Hoje vai ter sexto horário para repor os dias da **greve**”. **Como a maior parte dos**
53 **alunos não ficam** para assistir essas aulas de reposição, **a turma não dá muita bola** para o
54 lembrete. Exceto por uma aluna: “Por favor, W. Hoje eu não estou com cabeça para
55 estudar”. Essa aluna **parece estar muito chateada** e, na carteira dela, **não tem nenhum**
56 **material escolar**. Ela **reclama** da aula, do sexto horário e **implora** ao professor W. **por**
57 **uma “aula livre”**, porque ela não está com cabeça para fazer nada naquele dia.

58 O professor **tenta argumentar** dizendo que as reposições **precisam** acontecer para
59 cumprir o calendário escolar e que o conteúdo das aulas de língua portuguesa está
60 **atrasado**. Mas a aluna insiste que não quer fazer nada naquele dia. As insistências não
61 são malcriadas e as colegas sentadas perto da menina **olham para cena achando muito**
62 **graça**. Em alguns momentos, as colegas **tentam consolar** a menina dizendo coisas como:
63 **“Deixa disso, vai passar”** ou **“Não é pra tanto!”**. No final, a menina deita a cabeça na
64 mesa e fecha os olhos.

65 Eu me aproximo dela e pergunto por que ela não quer fazer nada naquele dia.
 66 Ela me responde que “está chateada com umas coisas” e eu não insisto. Mais tarde na
 67 mesma aula, essa aluna resolve desce e beber um pouco de água. Quando ela sai de sala,
 68 eu pergunto para as amigas dela o que está havendo. Elas dão uma risadinha e explicam:
 69 “É por que a *** é apaixonada pela professora de matemática e contou isso pra ela. Mas
 70 a professora já é casada, né? Agora ela não sabe o que fazer”.

Bruno começa sua narrativa caracterizando os alunos que acompanharia nesse horário. Não são atribuições negativas; contudo, dependendo da perspectiva de aula que Bruno indexicalizar à sua narrativa, *agitado* e *menos interessados*, na linha 46, podem ser complicadores. Para consolidar um posicionamento negativo do estagiário para com as crianças, será necessário compreender o que ele entende como aula e as indexicalizações que ele realiza no decorrer do texto.

Em seguida, a caracterização do professor em *olhando para o chão, tom de voz baixo* e *desanimado*, na linha 47, aponta para uma anormalidade de comportamento – visto que foi significativo para o graduando destacar essa informação. A forma como o professor é apresentado por Bruno atribui a ele, via indexicalização, um perfil desmotivado.

A perspectiva criada para W. é diferente da criada para as crianças, na linha 46: o recreio explica a agitação da turma, algo que acelera o ritmo de todos. Para o comportamento do professor, não foi trazida uma explicação ou paliativo. Nas linhas 45, 46 e 47 foi sutilmente construído um posicionamento de Bruno, que tende a ser marcado mais vezes ao longo da vinheta: os alunos estão sendo crianças normais, que têm comportamento impulsivo; o professor está desmotivado e abatido. O estagiário, como será analisado, com base em outros indícios, vai alinhar-se aos alunos nessa vinheta.

Embora *desanimado*, W. continua em negociação com a turma. Bruno, ao escolher os termos para indicar essa negociação, reforça o posicionamento de esgotamento do docente: nas linhas 48 e 49, o professor *pede que façam um pouco de silêncio*. É uma negociação, sem traços de autoritarismo, mas marcada por *pouco*: há indexicalizado aqui um sentimento de indiferença, dado que a aula começaria – e começou – de qualquer maneira, havendo diálogo ou não.

Com base no restante do material apresentado por Bruno na disciplina de Reflexões, o portfólio, essa indiferença e desânimo são característicos de W; as causas desse desânimo vêm da trajetória profissional do professor e, ao final do estágio, são compreendidas por

Bruno (problemas pessoais, carreira, política). Por enquanto, nesta vinheta, Bruno segue dando evidências de que está alinhado aos alunos e oposto ao professor. Passaram-se 5 linhas de caracterização para que o graduando marca-se o início “oficial” da aula – e a organização se deu pelos alunos, nas linhas 48 e 49, sem menção do professor insistir ou convencê-los disso.

A primeira atividade da aula, nas linhas 50 e 51, *correção das atividades de casa na lousa*, acontece, de acordo com Bruno, de maneira *bem tradicional*, na linha 50. A concepção de *tradicional* é algo relativo: pode ser positivo para uns e negativo para outros. No entanto, a construção da vinheta dá pistas de que o tradicionalismo, nesse contexto, não está entre as práticas de ensino-aprendizagem mais bem avaliadas pelo estagiário. Isso porque a atividade é proposta pelo professor – que foi caracterizado negativamente. Bruno, provavelmente, teria posição neutra com relação à correção se apenas indicasse que ela foi feita, ou que o professor usou a lousa.

Curiosamente, Bruno não dá indícios de posicionamento sobre o fato de a correção estar acontecendo mecanicamente e sobre outro assunto estar em discussão durante a atividade. Dada a caracterização de W, fornecida na vinheta, o mais provável seria que isso acontecesse – o desvio dos desgastes e algo que tomasse a atenção da turma, como cópia. Isso não foi significativo na produção da vinheta. Houve, até então, uma preocupação com o engajamento dos sujeitos na aula (professor e alunos), com o possível viés da proposta de atividades (usar a lousa ou não); fica de lado questão da execução da atividade. Isso pode indicar uma ordem de prioridades do narrador.

A reação dos alunos ao diálogo com o professor, na linha 53, é um indício de que há uma falha na comunicação dos envolvidos na aula: *não dão muita bola*. O mesmo acontece com relação às aulas de reposição do professor W.: *a maior parte dos alunos não ficam*, nas linhas 51 e 52. A turma, anteriormente agitada, está agora indiferente ao recado do professor, e até mesmo à conversa com ele. Gradativamente, as indexicalizações de Bruno indicam que o desânimo do professor contagia a turma e causa neles desinteresse.

A partir da linha 54, o estagiário dá destaque a uma aluna que, ao ser citada pela primeira vez na vinheta, por meio de um discurso reportado, é ignorada por W. Na linha 54, o trecho *por favor, W. Hoje não estou com cabeça para estudar* não tem resposta do professor. Caso essa resposta tenha existido, o fato de ela não ser trazida para a vinheta é outro indício de que Bruno indexicaliza ao professor um perfil indiferente, desanimado e pouco preocupado com seus alunos e obrigações – possivelmente, um “mau” professor.

A aluna em questão é caracterizada com os termos *chateada*, *nenhum material escolar*, na linha 56. Para o estagiário, o comportamento dessa criança mereceu destaque e, pela sua caracterização, seu comportamento foi considerado demasiadamente melancólico – e não uma desculpa para ausentar-se de sala ou algo parecido. Ao mobilizar *reclamar* e *implorar* para indicar as solicitações da aluna ao professor, na linha 56, Bruno parece reforçar que acredita na indisposição da aluna. Além disso, o ato de a aluna *reclamar* da aula de W., ainda na linha 56, pode ser uma oportunidade para que Bruno posicione-se favoravelmente a ela.

O professor, nas linhas 58, 59 e 60, negocia a realização da reposição, e essa negociação é trazida para a vinheta com *tenta argumentar*. A argumentação, em si, é uma tentativa; tentar argumentar remete a incapacidade de convencer, ou, no caso de W., a pouca disposição para isso – dada a construção do seu perfil na narrativa.

Em seguida, W reforça que *precisam* repor o conteúdo *atrasado* (linhas 58 a 60). Essa afirmação não causa estranhamento em Bruno, nem motiva alguma indexicalização acerca do que seja o conteúdo e sua obrigatoriedade num fluxo de tempo determinado – tampouco sobre o que o professor faz nas aulas para que esse “atraso” aconteça ou não. O estagiário não dá ênfase a esse aspecto da aula, ao desenvolvimento das atividades e sobre o que elas são, por exemplo. A partir da linha 60, W. não é mais citado, o que corrobora o entendimento que ele não foi significativo na vinheta, tampouco na sala, para Bruno.

Ao sinalizar que as amigas estão *achando muita graça* (linhas 61 e 62) da situação – negociação da aula e tristeza da aluna – o graduando ameniza uma expectativa criada acerca da gravidade de um possível problema. Trata-se de algo que realmente incomoda a aluna, mas que não tem gravidade. O discurso reportado, na linha 63, reforça essa concepção de que se trata de um problema do cotidiano. Reportar o trecho *não é pra tanto* indica que Bruno o entende como relevante: para o grupo de amigas da aluna, a tristeza seria decorrente de algo natural.

A partir da linha 65, o estagiário narra uma intervenção feita por ele mesmo. A construção da vinheta fica dividida entre o momento de ação do professor, que não esteve disposto e o momento de atuação de Bruno, que vai ao encontro da aluna para entender seu desconforto. Ele indica, pelos indícios em sua vinheta, que vê como importante a compreensão da realidade do outro para solucionar entraves em sala de aula. Isso fica mais evidente a seguir, quando, na linha 68, ele insiste em saber a real causa da tristeza da aluna e arruma um meio para isso.

Por fim, Bruno descobre o real motivo da tristeza que acometia a aluna - após abordar o grupo sem ela, na linha 68, o que encontrou como recurso para, possivelmente, ajudá-la. O fato de o grupo *rir* e em seguida *explicar* (linha 68) indica que não há constrangimentos em contar que a aluna sentia atração por uma professora, do mesmo sexo. No que diz respeito a Bruno, também não há qualificadores ou ordens indexicais que indiquem surpresa ou problematização com a revelação.

Em seguida, na linha 70, as garotas afirmam que o problema que estaria causando tristeza na amiga era o fato de a professora ser *casada*. A discussão, em outro contexto, poderia seguir para uma repreensão com relação à orientação sexual da aluna; no entanto, a justificativa para a sua tristeza e a neutralidade dos demais aponta para uma naturalização de algo que é natural: a diversidade de orientação sexual.

Uma vez que Bruno encerra sua vinheta neste ponto, sem problematizá-lo ou levá-lo a diante, entende-se que as informações que ele julgou importantes foram narradas: a adolescente tem uma paixão juvenil não realizável e não há um problema, para ele e para as amigas da aluna, que esta paixão seja por uma mulher. O que os indexicais vieram apontando foi a total naturalização da temática, ao contrário do que é atribuído à indiferença do professor. Essa construção de significado encaminha a análise para a compreensão do posicionamento de Bruno.

Um primeiro aspecto a ser destacado na análise da vinheta de Bruno é a sua atenção para as práticas de ensino-aprendizagem – neste caso, de Língua Portuguesa. De fato, a gestão e organização da sala, a negociação dos eventos escolares e a resolução de problemas emergentes da aula fazem parte do ensino aprendizagem. Entretanto, as atividades desenvolvidas em sala, com base nos eixos de leitura, escrita, análise linguística e oralidade, não podem deixar de ser observadas. São elas que caracterizam a aula de língua. A docência envolve muitos trabalhos que nem sempre são claramente delimitados ou especificados (KUMARAVADIVELU, 2003).

Bruno não tinha (nem tem) a obrigação de narrar absolutamente tudo; e é nisso que a mobilização da vinheta narrativa pode contribuir: uma reflexão com atenção aos detalhes e informada por outras fontes de saberes – graduação, experiência profissional, trajetória de vida (TARDIF, 2014). Ao fazer o levantamento dos fatos para narrar, ao escrever, ao corrigir e reescrever, ao ler: todo e qualquer detalhe da vinheta pode proporcionar a chance a este estagiário de compreender que, por exemplo, o ensino de língua teve pouca atenção na sua observação. De certa forma, Bruno pode implicar-se e avaliar que, em algum momento de sua

vida profissional, a observação dessa aula pode ser decisiva para a sua atuação – para que ele ressignifique o que aconteceu (DE FINA & JOHNSTONE, 2015).

Embora o posicionamento de Bruno coloque W. em uma situação de impotência diante dos desafios da sala de aula, há um ponto positivo na sua observação. Quando o graduando procura a aluna e busca informações sobre ela, há uma tomada de decisão distinta da do professor, como em fase de teste, de maneira discreta. Ir ao encontro do outro e assumir a humanidade da docência (NOVOA, 2007) legitima ainda mais a prática de estágio de Bruno. Observando o desânimo, a frustração e o cansaço de W, o graduando percebe que há reações na turma e que este pode não ser o melhor caminho para uma aula.

Há possibilidades de interpretação, no que se refere à tristeza da aluna, que fogem dos limites da vinheta. O final abrupto da narrativa informa que Bruno não encarou como problema uma paixão entre pessoas do mesmo sexo – respeitados os limites existentes entre professor e aluno. No entanto, Bruno não teve acesso às duas envolvidas: a aluna e a professora. De fato, a paixão seria a causa da melancolia, mas a reação da docente ao saber desse sentimento não está informada na vinheta, sequer para Bruno – e, quem sabe, nem para as amigas da aluna em questão. Se a docente, ao saber da paixão da aluna, foi grosseira e insensível, isso não foi informado (e dificilmente o estagiário saberia).

A importância de respeitar a naturalidade das relações homoafetivas é fundamental na construção de uma sociedade justa, livre e democrática. No entanto, pressupor que essa compreensão seja a mesma para todo e qualquer indivíduo seria um equívoco – caso fosse, não teríamos cada vez mais problemas relacionados à homofobia. Só em 2017, de acordo com Atlas da violência, publicado pelo IPEA²⁸, o número de denúncias de homofobia subiu 127%, com relação ao ano anterior. Por isso, não tendo acesso total à fonte da tristeza dessa aluna, uma reflexão pertinente seria sobre a necessidade de tratar dessa diversidade de orientação sexual em atividades da sala de aula, como orientam os documentos oficiais que direcionam a educação no país – e que sustentam esta pesquisa.

Ao mesmo tempo em que o posicionamento de Bruno pode ser compreendido como uma naturalização, não há certeza de que a narrativa indique isso. Naturalizar e respeitar não se equiparam a *tolerar*. A diversidade, por muitas vezes, é apenas colocada à margem no intuito de evitar confrontos – sabendo que hoje já existem movimentos e lutas pelo espaço das

²⁸ O atlas da violência é fruto de uma pesquisa anual feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Cada publicação tem como base os dados gerados dois anos antes – logo, os dados mencionados de 2017 são os publicados na edição mais recente, de 2019. O Atlas trata dos mais variados tipos de violência e disponibiliza gráficos, tabelas e quantitativos por tipo de violência, faixa etária, gênero, entre outros. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>

minorias na sociedade. Assim como o grupo de amigas da aluna em questão pode rir por compreender o amor juvenil como algo superficial, o grupo pode ridicularizar aquela que tem um amor homoafetivo. Como a narrativa traz muitas impressões de Bruno, e não dos sujeitos envolvidos, há limitações na compreensão daquilo que realmente se passou. Contudo, tratando-se de uma naturalização ou de um gesto de tolerância, o estagiário tem oportunidade de propor um debate. Pensando na dor que pode perpassar a vida daquele que rompe com a expectativa de uma sociedade heteronormativa, o professor e o estagiário podem criar diálogos que eliminem as chances de uma vida ser “tolerada” e que proporcionem dignidade nas relações na sala de aula.

Bruno, em seu memorial, afirma ter passado por situações de violência e constrangimento em sua infância, na vida escolar. Afirma, também, ter superado essas adversidades com apoio. Sua concepção de que o incomodo do aluno deve ser uma preocupação do professor pode estar ligada de alguma forma à sua experiência como aluno. A construção da sua vida profissional, a identidade que quer apresentar e as práticas que quer desenvolver não anulam sua trajetória de vida. Bruno não afirma achar a aula de W. ruim, mas as aulas que apontou como melhores, no memorial, durante seu período escolar, foram as ministradas por um professor que conversava, motivava e vivia com os alunos. O que Bruno foi influencia no que ele será.

6.3 O NARRAR DE CAMILA: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS POLÍTICAS

Camila é graduanda do curso de Letras da UFJF. Ela desenvolveu seu estágio numa escola de uma rede privada, na região central do município. Assim como Aurora, ela escreve sobre sua regência. A aula de Português acontece numa turma de 8º ano do ensino fundamental e é acompanhada pela professora da turma. Camila havia apresentado seu planejamento das atividades para a regente da disciplina, que permitiu a execução de tudo.

A narrativa começa com a chegada da estagiária e da professora em sala. A primeira parte da aula, como narrado, acontece normalmente. Embora não conste na vinheta, apenas no portfólio da graduanda, essa primeira parte foi uma atividade sobre colocação pronominal, baseada no slogan *Brasil: ame-o ou deixe-o*. Em seguida, há o relato de um momento de interação com os alunos, quando Camila adianta parte de seus planos para o restante de sua regência.

Ao dizer para os alunos seu plano de trabalho, uma produção escrita sobre os motivos pelos quais alguém deixaria o Brasil, a graduanda é interrompida pela professora. Parece não haver um acordo entre elas, dado que a temática abordada na aula, e que seria base para a escrita das crianças é, censurada pela escola. A vinheta termina com a frustração de Camila por sentir-se desautorizada diante dos alunos.

No texto analisado a seguir há apenas um evento narrado; porém, a supressão de detalhes sobre uma parte da aula, a primeira, que envolveu atividades de análise linguística e reflexões sobre o *slogan*, e o detalhamento de outra parte, a de negociação entre estagiária e professora, são escolhas significativas.

71 CAMILA São 11:05, do dia 12 de novembro de 2018 - 8º ano. Renata **acalma**
 72 **todos da turma**, faz com que se **sentem e escutem**. Ela pede bastante atenção e
 73 colaboração para que eu possa começar a aula. Explica que hoje, terça e quarta eu daria
 74 as aulas para completar o estágio que estou fazendo. Meu coração já está **disparado**. Não
 75 **lembro de ter ficado nervosa para dar aula desde** a minha primeira semana como
 76 professora, há mais de dois anos. Analiso-me: “é uma turma de 8º ano, eles têm 13 anos,
 77 é claro que não estou confortável com essa situação”. Respiro fundo e troco de lugar
 78 com a professora.

79 Sigo **minha aula sem problemas**, até que decido contar, previamente, que
 80 gostaria que fizessem um livro com a temática que a presente aula tinha: “Brasil: ame-o
 81 ou deixo-o”, na qual escreveriam os motivos pelos quais teriam de amar e de deixar o
 82 país. **As carinhas atentas logo mudam para uma alegre animação**, passando a não me
 83 ouvir mais, já que começaram a **cochichar** uns com os outros o que escreveriam. Nesse
 84 momento, Renata se manifesta na última carteira: **“se é um texto sobre política não pode**
 85 **não!”**. Respondo que **não é sobre política**, seriam motivos culturais do Brasil. Ela
 86 responde: **“então, está bem”**, embora **não pareça contente**. Fico **sem graça**, mas tento
 87 **não deixar transparecer**. **Ela vem para a frente** da sala, percebendo que a aula tinha
 88 acabado, e **começa a dizer** que não haveria essa produção escrita, justamente porque
 89 fora combinado entre eles e com a diretora de não falarem de política. **Ela decide**, assim,
 90 **por mim**, que eu levaria para a UFJF um dos livros de contos que os alunos escreveram
 91 ao longo do segundo semestre, como avaliação escrita. **Pergunto se não poderíamos**
 92 **modificar a produção para algo não relacionado à política**, mesmo sabendo que eu não
 93 teria tempo de fazer isso para terça de manhã. Ela concorda, **parecendo ter o pé atrás**.

94 Tudo se passa na frente dos alunos. Nessa hora, o diretor bate na porta e me dá

95 bom dia, depois para os alunos, em seguida, para Renata. Volto para a mesa **do fundo**,
 96 enquanto ele passa um comunicado.
 97 Já me sentia bastante **desconfortável** em começar uma aula **que eu mesma**
 98 **planejei**, **em apenas um dia**, já que precisei esperar a liberação da coordenadora,
 99 anteriormente, já **negada pelo professor**. Seguíamos **bem** até a proposta de produção
 100 escrita, que, **mesmo com os alunos ficando bastante excitados para escreverem**
 101 imediatamente, a professora me deixa bastante **sem graça** em relação **à** turma. Tento
 102 relevar, mas me senti **desautorizada**, principalmente porque estava tendo o **domínio da**
 103 **sala a partir** de um plano de aula enviado, no fim de semana, para a professora regente
 104 conferir e aprovar ou não, **claramente com a proposta de escrita de um texto que falasse**
 105 **os motivos que os alunos teriam para amar ou deixar o Brasil**. Além disso, sem
 106 conversar comigo, fala **em frente aos alunos** o que eu faria, deixando-me,
 107 **propositalmente, sem outro** resposta além de concordar. Entretanto, sugeri uma nova
 108 proposta, que ela concordou, mesmo que **não muito contente**.
 109 Sendo assim, mesmo tentando **me policiar** para não tomar a autoridade da
 110 professora regente, **além de** buscar não me sentir **censurada**, foi difícil chegar **na** aula de
 111 Reflexões I totalmente desmotivada para a aula do dia seguinte.

Camila inicia sua vinheta caracterizando a turma. O verbo *acalma*, na linha 71, na voz ativa e com um agente explícito, a professora, inicia a construção de um perfil autoritário de Renata. Essa construção se estende por todo o texto. Na análise da vinheta de Bruno, a turma organiza-se, sem que W. seja sujeito dessa ação; no caso de Camila, a professora *acalma* – e já temos conhecimento sobre as atribuições feitas a W (desmotivado, cabisbaixo). Renata *faz* (linha 72) com que *sentem* e *escutem*. A estagiária parece destacar o poder de ação da professora. A aula não é iniciada por quem a conduziria, e é feita uma breve “apresentação” (linhas 73 e 74).

A graduanda informa estar com o coração *disparado* e estar *nervosa* (linhas 74 e 75) de uma maneira como nunca esteve - para dar aulas. O ambiente desta sala de aula, posteriormente, vai justificar a qualificação de Camila para si. De alguma forma, destacar seu nervosismo diminui sua responsabilidade sobre algum insucesso ou situação constrangedora – como se um indivíduo nervoso não fosse totalmente responsável por seus atos ou escolhas, mas a adrenalina. A narrativa continua, nas linhas 76, 77 e 78 com uma nova justificativa: a graduanda não estaria acostumada com o 8º ano.

O início da linha 79 suprime as cenas da sala de aula por um período de tempo. Ao afirmar *sigo minha aula sem problemas*, Camila não informou como o início das atividades aconteceu, e isso deixa em aberto o que ela entende ser uma aula sem problemas, enquanto professora em formação. Considerando os fatos posteriores a esse momento do relato, a possibilidade para *sem problemas* seria a ausência de interrupções da professora, ou *as carinhas atentas* dos alunos, na linha 82. Outro ponto relevante é Camila entender que a parte “neutra” da aula, sem reflexão política, seja *sem problemas* e que o problema surge quando a política passa a ser uma possibilidade de escrita de algum aluno.

Em seu portfólio, entregue para o formador na disciplina de Reflexões, a estagiária informa que a aula em questão começou com atividades de análise linguística, a partir do da frase *Brasil: ame-o ou deixe-o*, que, no período do estágio, havia voltado à circulação por uma emissora de TV. A frase pode parecer despreziosa, mas foi o *slogan* de um período histórico do Brasil marcado pelo regime ditatorial. No seu período de circulação original, remetia a um Discurso de perseguição aos opositores do Governo e a um contexto social de morte e exílio. Quando trazido para a contemporaneidade, esse Discurso está sendo *entextualizado*²⁹; ele traz consigo todo o contexto de autoritarismo e perseguição do seu período de criação – o que marca inegavelmente seu teor político.

A etapa da aula dedicada à gramática foi caracterizada como *sem problemas*, e os alunos como *atentos*. O restante desta parte da aula fica caracterizado por *alegre animação* (linha 82) e por problemas de liberdade de expressão. A estagiária, por hora, parece estar mais segura e alinhada à sua proposta do início da aula, embora reconheça que os alunos estejam animados – a marcação da mudança de comportamento deles sugere que as atividades estavam opostas à alegria - monótonas.

O *cochichar* das crianças, na linha 83, poderia ser um comportamento comum, caso a caracterização dos sujeitos não fosse essa atual e caso o que vem a seguir na narrativa não fosse um ato de censura. O cochicho indexicaliza, mais uma vez, ao ambiente da aula certo autoritarismo. Numa situação normal, os alunos conversariam entre si e com a estagiária sobre suas ideias para os textos. Cochicho, normalmente, é um gesto pelo qual pessoas falam sobre assuntos proibidos – o que não é o caso de uma produção de texto escolar – ou quando o direito de falar é tolhido. Essa e outras suposições de autoritarismo são reforçadas na linha 84.

²⁹ Blommaert (2005) define a entextualização como a ação discursiva de retirar um Discurso de seu contexto original e realocá-lo num outro, com o intuito de construir sentidos – performance indenitária ou posicionamento, por exemplo.

A maneira como Camila descreve a intervenção da professora, indicando que ela estava na última carteira e foi ouvida, além de estar em meio aos alunos, remete a uma grosseria ou hostilidade. É mobilizado o discurso reportado, que contribui com o objetivo da estagiária de caracterizar Renata e suas ações. A professora afirma que *se é um texto sobre política não pode não*, nas linhas 84 e 85. Esse trecho é justamente o que motiva a seleção desta vinheta para a pesquisa: há um equívoco ao proibir que política esteja nas discussões da aula, em conformidade com o PNEBH. A maneira como a estagiária reage a essa proibição permite que seu posicionamento seja, inicialmente, interpretado.

Camila nega que a discussão seja sobre política (linha 85). Este trecho de negociação sobre o que será feito da/na atividade acaba abrindo duas possibilidades de interpretação. A primeira é que ela realmente não estaria preocupada com uma discussão política, que a atividade com *ame-o ou deixe-o* abordou exclusivamente a colocação do pronome, e que os motivos apontados pelas crianças para uma saída do Brasil seriam climáticos, ou de outra natureza – menos políticos. A segunda é que ela estaria apenas contornando a situação, visto que o estágio aconteceu numa escola privada, na qual ela é funcionária, e que a seleção do slogan para a aula não seria entendido e discutido sem seu contexto no mundo social.

Camila segue narrando a negociação da atividade de escrita e salienta que a professora *não parece contente*, na linha 86 – mesmo concordando que a produção de texto aconteça. Essa última reação da professora reforça a ideia de que a estagiária sente-se hostilizada, ou mesmo vigiada. *Fico sem graça*, ainda na linha 86, volta a indexicalizar a sensação de que o ambiente é desconfortável, autoritário, vigiado.

Tomando sua posição na *frente* da sala (linha 87), Renata *começa a dizer* sua decisão – Camila não indica que elas tenham deliberado sobre a mudança, mas que a professora chega à frente e começa a dizer. Ao narrar novamente que Renata mudou a atividade com *decide por mim*, nas linhas 89 e 90, a graduanda intensifica sua insatisfação com a reviravolta que seu planejamento sofreu. Contudo, até esta parte da vinheta, não há indexicalizações que remetam a uma indignação por conta do tema, especificamente político, ser censurado. O problema, então, parece estar na desautorização da estagiária em sua regência, e não na pormenorização de um tema tão caro à cidadania.

Na nova negociação, Camila esclarece a dúvida que emergiu na linha 85. Perguntando se haveria possibilidade de trabalhar com algo *não relacionado à política*, nas linhas 91 e 92, ela assume que o tema voltaria às questões do cenário político nacional, mesmo que isso não fosse demandado diretamente dos alunos. Contudo, com esse esclarecimento, surgem

novamente duas possibilidades de interpretação. A primeira é que Camila entenda a abordagem da diversidade de orientação política como importante para sociedade e para as práticas de formação para a cidadania, mas esteja recuando na sua escolha para manter-se estável em seu emprego. A segunda é que a referida temática não seja uma prioridade para a estagiária, podendo ser substituída ou anulada do planejamento; caso seja essa a interpretação, Camila estaria preocupada apenas em decidir e ter o controle do planejamento – independente do tema abordado ou da atividade que seja feita.

Com um alinhamento forçado de estagiária e professora, o fim da negociação acontece, na linha 93. Contudo, *pé atrás* indexicaliza a insatisfação de Camila latente – seja por não poder discutir política (e querer), seja por não ter sua escolha inicial acatada. Mesmo repensando sua decisão, Renata é caracterizada como inflexível ou desagradável. Um fato possivelmente relevante é que a professora é, também, funcionária do local – o que não exime sua responsabilidade, mas explica parte do seu medo em tratar de política em sala, na atualidade. Voltar para o *fundo*, na linha 95, indexicaliza, novamente, a desautorização: a estagiária colocada à margem (o fundo), com suas ideias tolhidas.

Camila, nas linhas 97 e 98, reforça sua insegurança/desconforto do início da vinheta – que, naquela etapa, serviram para diminuir a expectativa com uma boa aula. Em *apenas um dia*, na linha 97, há mais indignação. Além disso, em *apenas um dia*, há sinais de que a estagiária entenda a preparação de uma aula como um evento que merece cuidado e demande tempo – se, para ela, um dia é um espaço curto de tempo, o apropriado toma mais tempo que isso. A frequência de obstáculos elencados por ela, inclusive ter a sua aula *negada* (linha 99) inicialmente, corrobora a suposição de que a prática de estágio não seria bem-vinda ali, e que o ambiente estaria constantemente contrário à sua ação de estagiária.

Por fim, as últimas caracterizações, posicionamentos e ordens indexicais da vinheta permitem compreender que a preocupação de Camila é majoritariamente sua autoridade. Novamente, o início da aula voltado para a prática de análise linguística foi caracterizado como correndo *bem* (linha 99). Subentende-se que a partir do momento da proposta da produção de texto a aula não correu bem. Ao mobilizar a subordinada adverbial concessiva *mesmo com os alunos ficando bastante excitados*, na linha 100, a graduanda tenta reforçar ou justificar sua proposta de produção de texto com a reação dos alunos; essa justificativa não passa pela importância das discussões sobre política num cenário atual. Caso Camila estivesse preocupada também com o assunto, respaldada pelo PNEDH, diria “mesmo com a animação dos alunos e mesmo com a importância do tema...”. A confirmação de que o problema maior

foi a tomada da decisão (e não sua motivação, a assepsia política) vem na linha 102, em *desautorizada*.

Embora esteja em oposição à professora por conta da divergência acontecida na segunda parte da aula, Camila compreende a aula de Renata como *aula que corre bem*, da linha 99. É possível afirmar isto com base nas linhas 102 e 103, com *domínio de turma*. Por manter a turma dominada, como Renata fez no momento de apresentação que precedeu a aula, Camila esperava que tudo continuasse a correr *bem*. Em *bem*, portanto, está indexalizada a prática de ensino que mantém controle dos alunos, atenção, silêncio – o que Renata mostrou praticar e que, aparentemente, atraiu a atenção de Camila.

Nas linhas 104 e 105, ao tentar justificar-se e transferir a “falha” para Renata, Camila não afirma que o tema seria política. Diz que a proposta seria *motivos para amar ou deixar o Brasil*. Insistindo em caracterizar a atividade da aula como neutra, e reforçando que a professora viu o plano e não pensou nas possibilidades de seu desdobramento (o que seria uma função de quem o montou, diga-se de passagem), a estagiária parece não se responsabilizar/comprometer com a temática. De maneira enfática, Camila problematiza mais uma vez a atitude de Renata em decidir *na frente* dos alunos – e *sem conversar* - sobre sua aula, forçando-a a *concordar* (linhas 106 e 107).

Camila termina seu texto indexalizando a Renata, novamente, um perfil autoritário. Primeiro, ela permanece *não muito contente* (na linha 108) após conseguir interditar a atividade da estagiária, seu objetivo ao perceber o “perigo” da discussão. Depois, ela é a motivação para que Camila tenha que se *policar* (na linha 109). Por fim, ela faz com que a graduanda sintasse-se *censurada* (na linha 110). Destaque para esta última indexalização: *me sentir censurada*.

Camila não desenvolve a questão além disso, o que pode indicar que realmente a questão da diversidade de orientação política tenha chamado menos sua atenção. Embora exista essa incerteza sobre o que realmente era o objetivo da estagiária, é fato que ela teria amparo legal nos documentos oficiais que regulamentam a educação básica - seja no PNEDH, seja nos Parâmetros, seja na Lei de Diretrizes e Bases.

Os indícios deixados pela narradora mostram oscilações de posicionamento. Somente a partir da análise de cada um deles é possível perceber que Camila sente-se confortável em uma parte de sua atuação e não em outra. Somente um olhar cuidadoso sobre suas ordens discursivas, separadamente, permite supormos que ela assumiu sua escolha por política e

depois recue, por exemplo. Dada a análise das particularidades, compreendamos o todo da narrativa.

Embora Camila se alinhe a Renata no que diz respeito à organização da sala de aula e à gestão do comportamento dos alunos, uma discussão não deve ser evitada por conta da agitação de uma turma. O professor não pode esmorecer. A questão trabalhista que perpassa a vida dos sujeitos desta vinheta é um problema: estagiária e professora enfrentam o mesmo desafio de ter suas identidades e ideais apagados para manter o emprego.

Isso reforça a necessidade de promover a discussão sobre os DH: somos seres humanos livres, com expressão igualmente livre – respeitando as diferenças. Sendo a censura uma privação da liberdade de expressão/manifestação artística, cultural, política ou religiosa, Camila e Renata devem, infelizmente, lutar contra a própria escola – local onde a liberdade deveria ser primordial.

As idas e vindas das declarações de Camila são encorajadoras, embora ela não pudesse defender sua proposta de produção de texto. Ao ser confrontada, inicialmente, ela nega que se trate de política (linha 85). Posteriormente, ela assume ser política para propor uma nova atividade (linha 95). Por fim, ao nomear o que faz, usa as palavras tentando criar alguma neutralidade (linha 105). A estagiária sabe o teor da sua proposta, e este é o aspecto encorajador desta vinheta. Em contrapartida, ela não dá sinais de que mostrou à professora sua posição sobre isso.

Compreendendo que ser professor é atuar como intelectual transformador (GIROUX, 1997), precisamos assumir o compromisso de falar de política aos nossos alunos. Essa necessidade de falar não pressupõe uma abordagem partidária; pelo contrário, pressupõe falar das carências do povo e das mazelas sofridas pelos mais pobres – coincidentemente, aqueles que não têm vínculos com partidos. Ser professor e falar de política é, justamente, ignorar a cúpula partidária do país que se “apossou” do termo. No lugar, o professor deve propor discussões acerca daquilo que atinge a vida de cada aluno, suas famílias, vizinhos, da população em geral: ser responsável pelas denúncias que devem ser feitas por aqueles que não têm voz (RAJAGOPALAN, 2006).

Caso o dono da escola/curso na qual Camila trabalha tenha medo de que os professores falem de partidos políticos, uma fala engajada sobre bem-estar social não o incomodará, já que é possível abordar temas políticos sem partidarismo. Contudo, se o medo do dono da escola/curso for a discussão sobre desigualdade social, exploração salarial e luta

de classes – que pode custar a sua posição de prestígio no futuro -, os professores realmente precisarão incomodá-lo.

6.4 O NARRAR DE DALILA: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENÇAS RELIGIOSAS

Dalila é graduanda do curso de Letras da UFJF. Sua prática de estágio aconteceu numa escola estadual da região sul de Juiz de Fora. Sua vinheta trata da observação de uma aula de Língua Portuguesa de uma turma de 6º ano e de um momento na sala dos professores, durante o intervalo – além do início de outra aula após o recreio.

A graduanda narra a chegada dos alunos à sala e os procedimentos do professor para iniciar a aula. Começadas as atividades, uma aluna cabisbaixa, Kailany, chama a atenção de Dalila por pedir duas vezes ao professor para ausentar-se da classe. Contudo, a narrativa segue destacando outros aspectos da atuação do professor observado, da turma e do ambiente da sala.

Num segundo momento, Dalila narra o encontro dos professores da escola durante o intervalo. Nesse encontro, a supervisora explica o motivo pelo qual a referida aluna, a cabisbaixa, saiu de sala: não se tratava de mal-estar, mas de uma brincadeira constrangedora que havia causado medo à criança.

Durante a aula, um grupo de alunas oferece a Kailany, sem informar-lhe a origem, um doce distribuído por ocasião de Cosme e Damião, data celebrada em religiões como o catolicismo, a umbanda e o candomblé. Kailany, evangélica, come o doce e, posteriormente, descobre que é oriundo de prática de religião diferente da sua. Com essa situação, a criança foi convencida de que morreria. A supervisora, ao revelar essa história, ignora sua gravidade e ameniza seu impacto – com a desculpa de que seria o melhor a fazer.

Por fim, Dalila narra o retorno do intervalo, na sala de Kailany, e o comportamento de todos após o esclarecimento da situação, inclusive do professor. Todos sabiam do acontecido e a supervisora já havia conversado com as envolvidas.

Há, portanto, três eventos narrados na vinheta analisada a seguir: a aula em que acontece a situação do doce, o intervalo onde é discutida a situação do doce e, por fim, a aula posterior ao intervalo. A escolha da graduanda de narrar o intervalo e o posicionamento da supervisora é significativo para marcar qual seu entendimento acerca dos acontecimentos.

112 DALILA O clima na sala dos professores é de muita descontração e amizade.
113 Todos conversam e riem animadamente. Quando o sinal toca, às 13:00, os professores
114 dirigem-se para a porta e eu vou com eles. O professor Paulo chega por volta de 13:05,
115 eu o cumprimento e juntos subimos as escadas em direção à turma do sexto ano 603. A
116 maioria dos alunos já estava sentada nas carteiras quando adentramos a sala. Alguns
117 brincando, outros conversando. As crianças fazem muito barulho, dão gargalhadas,
118 cantam e falam alto.

119 O professor entra em sala cumprimentando todos os alunos, de forma carinhosa,
120 como sempre. Alguns respondem, outros não. Alguns conversam com ele sobre futebol.
121 Os alunos me cumprimentam também, de forma educada e amigável. Cerca de oito
122 minutos passam até que o professor consiga atrair a atenção da turma e pedir que todos
123 abram o caderno e o livro na página 180, enquanto ele faz a chamada. A turma se
124 acalma e, aos poucos, as crianças vão abrindo os cadernos e livros. Três ou quatro
125 alunos, que não estão com o livro, sentam-se em duplas com alguns colegas, a pedido
126 do professor.

127 Paulo dá início à correção do dever de casa. As crianças acompanham a
128 correção, lendo as perguntas do livro e dizendo suas respostas. Muitos pedem para ler as
129 perguntas, porém, são sempre os mesmos que levantam a mão para lerem as respostas,
130 pois são os únicos que estão com a lição feita. O comportamento calmo das crianças
131 durante a aula é típico do primeiro horário, o que difere muito do comportamento dos
132 mesmos na aula seguinte ao intervalo, quando os alunos voltam agitadíssimos, sem
133 concentração e desinteressados pela matéria.

134 Como está muito quente, os alunos que sentam próximos à janela (de vidro, por
135 onde entra o sol), abanam-se e reclamam do calor. Eu, que também estou perto da
136 janela, me incomodo com o sol, assim como os alunos. A sala é abafada e, para
137 completar, o único ventilador do qual a classe dispõe está quebrado.

138 A aluna Kailany levanta-se silenciosa e calmamente e vai até o professor. Ela
139 fala com ele de forma bem próxima e em baixo volume. Eu não consigo ouvir o que é.
140 Ele diz à menina para ir ao banheiro, jogar uma água no rosto. Kailany, então, deixa a
141 sala por uns cinco minutos e volta para seu lugar. Passados mais alguns minutos, a aluna
142 levanta-se novamente e dirige-se ao professor. Eu só escuto as perguntas dele: “De
143 novo?” “Mas o que você está sentindo?” Ouço a resposta dela dizendo: “Tontura”.
144 Paulo responde que ela pode ir novamente ao banheiro. Kailany não volta para a sala. A
145 aula transcorre tranquila até o sinal tocar. Eu me despeço da turma dizendo “Até logo,
146 galera!”, ao que eles respondem: “Tchau, professora, você vai voltar?”. “Até logo,

147 fessora.”...

148 Como hoje vou assistir mais uma aula na turma 603, me dirijo para a sala dos
149 professores, onde corrijo provas dos meus alunos e preparo aulas, enquanto aguardo
150 pelo momento de retornar a assistir a aula do Professor Paulo. Vez por outra entra
151 algum professor que está de “janela”, me cumprimenta, conversa um pouco e também
152 aproveita o tempo de alguma forma.

153 Quando é hora do intervalo, os professores se juntam na sala. Todos conversam
154 descontraidamente, jantam, riem juntos. Muitos conversam comigo, me convidam para
155 jantar, eu apenas recuso e agradeço. A coordenadora pedagógica, cujo nome não me
156 lembro no momento, entra na sala dos professores e diz a Paulo que Kailany a procurou
157 chorando muito, se ele sabia o porquê. Ela não consegue disfarçar o riso entre os dentes
158 ao conversar com o professor. Paulo diz que a aluna estava se sentindo mal, ele pensou
159 que fosse o calor ou desculpa para sair da sala.

160 No entanto, a coordenadora ri novamente e responde que Kailany chorou muito,
161 pois pensou que ia morrer, porque havia chupado “uma bala de São Cosme e Damião”,
162 que ganhou da colega Talita. Como a mãe de Kailany havia dito à menina para não
163 aceitar essas guloseimas, apenas após ver a colega acabar de engolir a bala é que Talita
164 disse que era de uma “sacolinha de São Cosme e Damião”. Kailany, portanto, afirmou à
165 coordenadora que estava tonta, com dor de cabeça e muito medo, pois tinha certeza de
166 que ia morrer.

167 Ao ouvir a coordenadora relatar sobre Kailany, alguns professores riem, outros
168 sentem-se indignados com a chacota de uma colega com a outra. Paulo, então, pergunta
169 à coordenadora qual providência foi tomada, se ela ligaria para os responsáveis de
170 Kailany e Talita, para contar o que houve. Contudo, a coordenadora responde: “Não!
171 Chega de problemas! A mãe da Kailany é barraqueira. Vamos abafar essa história. Já
172 conversei com a Talita, ela e o grupinho dela morreram de rir, queriam era debochar da
173 Kailany, porque ela é religiosa.”

174 Em seguida, Paulo pergunta se Kailany foi embora para casa, ao que a
175 coordenadora responde que não, pois conversou com ela e a fez enxergar que foi vítima
176 de uma brincadeira das colegas, que ela não pode acreditar que vai morrer por ter
177 chupado uma bala. Nesse momento, o sinal toca e eu acompanho o professor novamente
178 para a classe 603, onde algumas alunas estão na porta da sala rindo e conversando. Uma
179 delas diz em voz alta: “Fessor, fessor, a Kailany tava passando mal porque achou que ia
180 morrer por causa da bala. Hahaha!” Todas riem.

181 Paulo responde às meninas que esse assunto “já deu”, e que não quer mais ouvir
 182 ninguém falar sobre isso. Elas caminham rindo em direção a seus lugares. Kailany está
 183 quieta em sua carteira. Os braços apoiados na mesa. O professor se vira para mim e diz:
 184 “Você não viu nada. Acontece de tudo aqui!”. Eu procuro um lugar para sentar. As
 185 crianças vão entrando na classe bem mais agitadas do que no primeiro horário. A saga
 186 do professor de português para conseguir o silêncio e a atenção da turma recomeça.

A primeira ação de Dalila é caracterizar o ambiente escolar. Nesta escola, os professores *conversam e riem animadamente* e têm uma relação de *amizade* (linhas 112 e 113). É a marcação de um começo agradável, que pode ser estendida ao restante das cenas. Em seguida, a caracterização é do ambiente da sala de aula, como os alunos: alguns *sentados*, outros *brincando, conversando, fazendo barulho, gargalhando e falando alto* (linhas 116, 117 e 118). O fato de os professores não estarem reclamando, lamentando ou apreensivos com o dia ameniza os gestos dos alunos – não é um comportamento exageradamente tumultuado. Isso é confirmado pela maneira como a interação entre os sujeitos na sala é descrita a seguir.

Inicia-se, então, o primeiro evento narrado, a aula. O professor, ao entrar com Dalila na sala, não repreende os alunos, tampouco promove uma intervenção por silêncio: ele chega *cumprimentando de maneira carinhosa como sempre* (linhas 119 e 120). Até aqui, configurou-se uma perspectiva de que a escola, para os professores e alunos, é agradável e de que Paulo tem o hábito de estar próximo dos alunos – conversando sobre futebol, por exemplo.

Dalila destaca quantos minutos foram usados na negociação do silêncio em sala, nas linhas 121 e 122. Contudo, continua sinalizando que o professor está em constante negociação, de maneira gentil (o professor *pede*, na linha 122), e que o silêncio é factível (a sala se *acalma*, na linha 124). A estagiária está, por hora, neutra e percebendo a aula como normal – já que o perfil atento da turma é diferente nas aulas posteriores ao intervalo (linhas 131 e 132).

Com relação à atividade de correção iniciada pelo professor, Dalila destaca que poucos fizeram as tarefas: *são os únicos* (na linha 130). Narrar que haja participação de todos na leitura e que poucos tenham realmente feito o dever indica que a estagiária esteve atenta a esses detalhes – embora não caracterize o “furo” com o dever, da maioria da turma, de forma contundente.

Dalila não diz sobre o que é o dever; apenas faz menção a *matéria*, na linha 133, indicando que há um “conteúdo” nas aulas. Não estar atenta ao teor do que é feito é um

posicionamento questionável, embora não seja obrigação dos observadores narrar tudo. Caso fosse obrigatório relatar um conjunto específico de dados, uma tabela daria conta da tarefa e a flexibilidade da vinheta seria desnecessária (e é essa possibilidade de escolha que permite a interpretação).

Mais uma caracterização é atribuída à sala; desta vez ao clima e à estrutura física do local. Complicadores surgem: como o *sol* (linha 135), o clima *quente* (linha 134), a *sala abafada* (linha 136), o *ventilador quebrado* (linha 137). Todos, inclusive a estagiária, sentem um *incômodo* (linha 136), e essa condição, somada à agitação normal dos alunos, pode abrir espaço para lapsos de atenção do professor, com relação ao cuidado da turma, ou equívocos, como pressupor que o calor seja a causa do mal-estar de uma aluna. Trata-se de uma mudança gradativa: primeiros horários com tranquilidade em sala, seguidos da chegada do calor que aguça o comportamento das crianças, concluindo com os horários após o intervalo comumente tumultuados.

Em meio à agitação característica da turma e ao calor, Kailany é percebida pela estagiária ao falar com Paulo e tem suas ações caracterizadas como tímidas – *silenciosa e calmamente*, na linha 138, e *bem próxima e em baixo volume*, na linha 139. Posteriormente, esta timidez pode ser entendida como constrangimento a partir dos acontecimentos da sala de aula. Por hora, é a sutileza dos gestos da aluna que destoa e chama atenção em meio à aula.

Dalila permanece atenta às ações de Kailany que, ao conversar com o professor pela segunda vez, é caracterizada novamente por falar baixo – em *só escuto*, na linha 142, que indica a baixa entonação da aluna em seu turno de fala da interação. O professor, esboçando certa surpresa (linha 143), libera a aluna novamente; contudo, apenas a ida ao banheiro, indicada na linha 144, não indica uma preocupação demasiada – caso ele entendesse ser uma situação grave, buscaria ajuda ou indicaria que a aluna procurasse ajuda com companhia.

Até esta etapa da vinheta, a graduanda não aponta aspectos de ensino-aprendizagem de língua com detalhes; ela transita entre o comportamento dos alunos e a gestão da disciplina feita pelo professor – e em ambos os aspectos, Dalila permanece neutra. Ao despedir-se da turma, no final da aula, a estagiária indexicaliza uma relação de cumplicidade e parceria com as crianças, por meio dos discursos reportados das linhas 145 e 146. Com exceção do comportamento de Kailany e do calor, não houve maiores problematizações por parte da narradora.

Retornando para a sala dos professores, na linha 148, Dalila parte para o segundo evento narrado. O ambiente da escola continua parecendo agradável a ela, com base no

comportamento dos professores: *cumprimentam, conversam descontraidamente, jantam, riem, convidam para jantar* (linhas de 148 a 155). A escola, pela perspectiva de Dalila até esta etapa do seu relato, segue um ritmo comum e agradável. A primeira indexicalização de teor negativo acontece a seguir.

A chegada da supervisora à sala dos professores, mencionando o acontecido com Kailany, é narrada por Dalila de maneira a posicionar-se contrariamente ela. A expressão *disfarçar o riso entre os dentes* indexicaliza um comportamento debochado – até mesmo malicioso. Caso a supervisora entendesse como lícito o comentário que estava prestes a fazer, gargalharia abertamente e não precisaria forçar-se para manter seriedade. Dalila entende como inapropriada a maneira como a situação da aluna é discutida, e, na sequência, posiciona-se contrariamente com mais clareza, na narrativa. A hipótese de que Paulo não tivesse notado algo diferente é confirmada na linha 159: para ele, o calor teria causado algo na criança.

Ao salientar que a coordenadora *ri*, na linha 160, Dalila deixa transparecer novamente que esta ação chama a sua atenção. Após o riso, a supervisora relata o acontecido com Kailany: a brincadeira envolvendo práticas religiosas que hipoteticamente levariam a garota à morte. Dalila demonstra reprovar o deboche da coordenadora acerca do fato com *no entanto* (linha 160). Entendamos por partes: a coordenadora tenta esboçar seriedade (sem conseguir) e Paulo reage seriamente (para compreender o que houve, de fato); a situação é delicada por envolver diversidade religiosa. Tudo indica que se trata de algo sério *no entanto a coordenadora ri novamente*. Dalila indexicaliza com a adversativa que sua expectativa foi quebrada; ela esperava outro posicionamento da coordenação da escola.

As reações são diversas no grupo de docentes: *riem e sentem-se indignados* (linhas 167 e 168). Dalila, porém, alinha-se aos indignados quando chama o acontecido de *chacota* (linha 168), ao contrário da coordenadora que o chama de *brincadeira* (na linha 176). A pergunta sobre o posicionamento tomado pela escola, na linha 169, faz com que a estagiária novamente demonstre seu posicionamento – por meio da adversativa *contudo* (linha 170). Dalila esperava, como Paulo, que as famílias das crianças envolvidas fossem chamadas e a supervisão faz exatamente o contrário: *chega de problemas* (linha 171).

O discurso reportado (de 170 a 173) é mobilizado para enfatizar a negligência da coordenadora por suas próprias palavras – o que reforça o entendimento de que a graduanda não concorda com a omissão da escola num caso dessa natureza. A partir do discurso reportado da coordenadora, Dalila segue destacando constantemente a tentativa dos

profissionais da escola de forjar uma normalidade – inclusive para Kailany, que é convencida de que *foi uma brincadeira e não pode acreditar*.

O terceiro evento narrado tem início na linha 177, quando os alunos, Paulo e Dalila voltam para a sala. Os alunos, nas linhas 178, 179 e 180, debocham de Kailany, que está na sala. A reação do professor, trazida à narrativa por um discurso reportado que a enfatiza, está alinhada à reação da coordenação: *já deu e não quero ouvir* (linhas 181 e 182). Paulo, na sala dos professores questiona a decisão da escola; contudo, ao retornar para a sala, acaba flexibilizando sua reação anterior e passa a ignorar o acontecido com a aluna. A estagiária destaca que o deboche continua, na linha 182; destaca, também, que Kailany está quieta – o que configura uma situação constrangedora para a aluna em questão. Esse constrangimento vai ao encontro da sua sutileza característica nas primeiras linhas da vinheta ao conversar com o professor.

O ambiente escolar caracterizado anteriormente como agradável e normal passa a ser constantemente caracterizado como negligente. Outro discurso reportado de Paulo indica que este problema teria menor gravidade, se comparado a outros: *você não viu nada* (linha 184). Diminuir a gravidade do problema em questão não o resolve; além disso, não é possível mensurar uma aceitabilidade para erros. Para o ferido, o problema é grave.

Esta aula acontece depois do intervalo; considerando o que foi apontado no início da narrativa, a turma está naturalmente agitada. Além da condição “após recreio”, a agitação da turma é apontada de maneira mais contundente após o episódio envolvendo Kailany: *saga para conseguir silêncio* (linhas 185 e 186). Agora, o comportamento da turma e sua gestão pelo professor parecem ser questões relevantes para a estagiária.

A maneira como Dalila inicia sua narrativa está um pouco distante de seu desfecho: antes a escola e os alunos tinham uma caracterização, e no final têm outra. Essa comparação só é factível a partir da análise separada dos indícios discursivos que ela deixa por todo o texto – os indexicais. Posteriormente, o posicionamento da estagiária será assumido a partir de uma compreensão do todo; mas deve ser considerado o percurso de sua narrativa e os estágios de aproximação que teve com alguns os envolvidos nas cenas. Trata-se do emergir gradativo de um problema, que corrobora na construção do todo.

Embora as escolhas metodológicas de Paulo não tenham sido alvo da discussão de Dalila na vinheta, a diversidade de crença religiosa (SANTOS, 2016) emergiu de maneira destacada por tratar-se de uma das demandas da docência. Como salientado em outras análises, a proposta desenvolvida na disciplina de Reflexões, no curso de Letras da UFJF, não

pretende que os estagiários narrem tudo, imitando uma gravação em vídeo. A vinheta é produzida por meio da desnaturalização de cenas, e cada um deles tem seu olhar voltado a um aspecto do ensino-aprendizagem de língua. As práticas de ensino de Paulo poderiam e deveriam ser destacadas, mas isso não acontece.

Enquanto Aurora, na seção 6.1, imaginou ser necessária uma mudança radical em sala de aula para atingir seus alunos e pares pelas práticas de ensino-aprendizagem, a vinheta acima conduz a uma reflexão mais sensata. O que é *necessário* fazer hoje? No caso de Kailany, o necessário não é uma possibilidade: é uma obrigação. Dalila não age diante da questão, mas sua vinheta permite esta reflexão sobre o que seja necessário fazer. Acontecimentos como este são frequentemente noticiados na mídia e vivenciados por professores: o desrespeito a qualquer diferença de etnia, raça, orientação sexual, política ou religiosa. O que é necessário fazer hoje pelos meus alunos? O distanciamento de uma proposta bancária de educação (FREIRE, 2018 [1996]) e a aproximação de uma prática voltada às necessidades do alunado, sem desconsiderar o valor de qualquer aprendizado, é o que é necessário fazer pelos nossos alunos, hoje.

A coordenadora da escola dá orientações a Kailany, vítima, como se ela fosse responsável pelo transtorno e tivesse que mudar (amadurecer). Em contrapartida, dá indícios de que as culpadas riram e não sofreram sanções. Sustentar a normalidade do ambiente escolar por meio da omissão não é o necessário, já que, para a aluna lesada, isso não será a normalidade. Trata-se de uma prática de silenciamento (TELES, 2018) que desconsidera a voz, o sentimento e o gesto de um sujeito – neste caso, do aprendiz. Manifestar uma crença é direito previsto na Constituição Federal de 1988; além disso, é função da escola refletir sobre tal liberdade, de acordo com o PNEDH e com os PCN's, no seu eixo de temas transversais. Essa discussão é a garantia de que aprendizes e docentes não sejam mais silenciados por conta da diversidade.

A vinheta como dispositivo de reflexão corrobora a tomada de decisões acertadas. Vistas as consequências da omissão da coordenadora e do professor, é clara a desaprovação de Dalila. Que possibilidades estão disponíveis, com base na vinheta, para que o necessário – promover o respeito à diversidade de crença – seja feito?

Um primeiro caminho seria subverter a decisão da coordenação e agir convocando as famílias ou insistir para que isso aconteça. Dalila, de certa forma, está, também, silenciada. Isto porque ocupa a posição de estagiária e parece não estar confortável para posicionar-se de maneira direta diante dos silenciadores. Essa opção desautorizaria a escola, descaracterizaria

seu Plano Político Pedagógico e caracterizaria uma punição (e não uma proposição de mudança de comportamento). Um segundo caminho seria o trato dessa temática em sala de aula, de maneira organizada e propositiva, construindo e consolidando as práticas de respeito para vida na escola e nas demais esferas sociais.

O que Dalila observou foi um gesto de abstração de problemas; o silenciamento definido por Teles (2018). Fechar os olhos diante do episódio vivenciado por Kailany na escola é fechar os olhos para o fato de que no Brasil é registrada uma ocorrência de intolerância religiosa a cada 15 horas, de acordo com o atlas da violência, publicado pelo IPEA no final de 2019. A escola é parte indissociável da sociedade; os sujeitos que nela estão (na escola) ocupam a posição de alunos, mas não estão sendo preparados para viver: eles já vivem. O importante dessa relação *escola e sociedade* é a possibilidade de iniciar a propagação da cidadania, no respeito à diversidade – parte indispensável do trabalho de um professor, segundo Garcez (2013).

6.5 A VINHETA NARRATIVA E OS LETRAMENTOS PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A proposta de *letramentos*, de Street (2014), surge como alternativa à concepção que reduz letramentos a uma questão de competências individuais. De fato, a linguagem, mais especificamente na modalidade escrita, era fator de exclusão e segregação. As práticas sociais pela linguagem devem potencializar as ações sociais, e não a opressão de reflexões. No caso dos graduandos observados, por meio da análise de suas vinhetas, os letramentos abrem caminhos para ações refletidas acerca do que vivenciam no seu cotidiano.

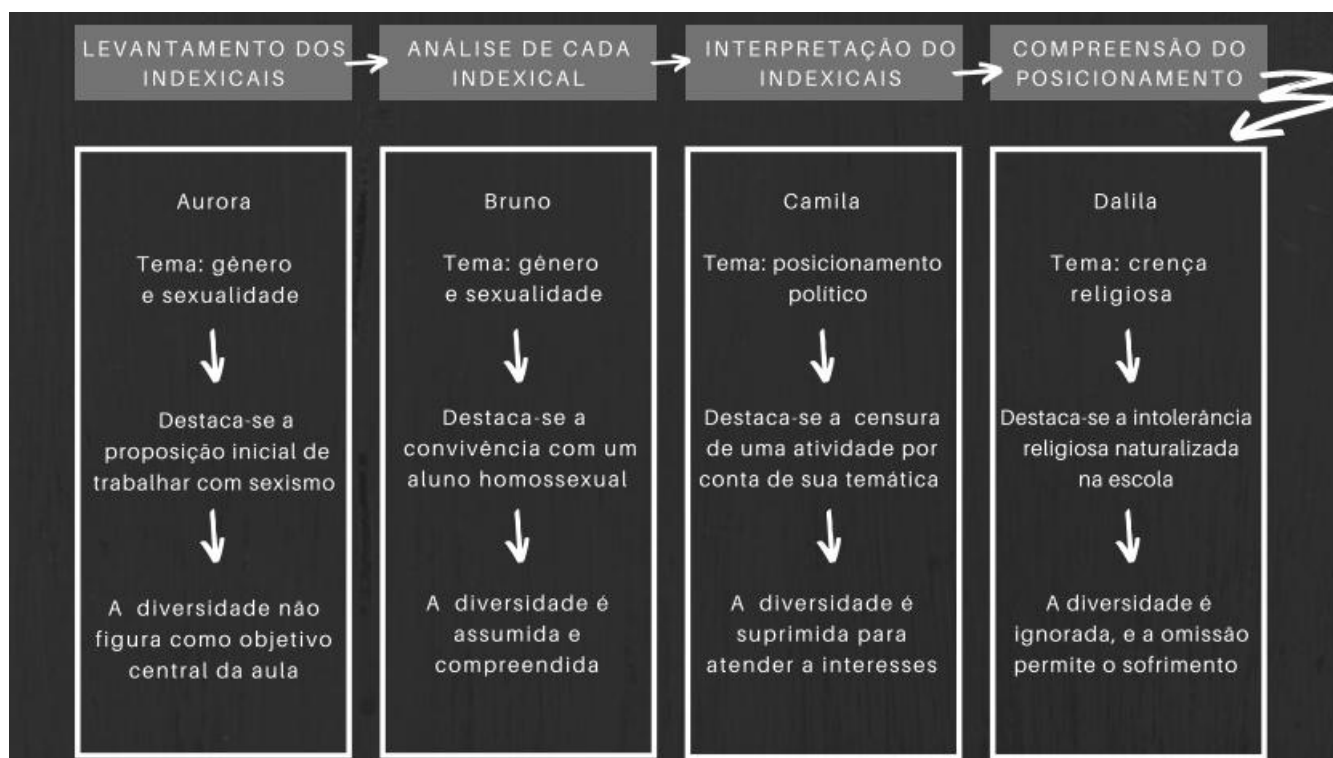
Os quatro narradores apontam para insatisfações com relação às práticas que observam. Há conflitos em todos eles – pontualmente, os mais acentuados são aqueles em que a professora, a regente, é mulher. Mas há conflitos, e vinheta, para esta turma, funcionou como maneira de dar ouvidos a todos, já que, provavelmente, eles não conversaram com os professores que os receberam nas escolas, dadas as situações. Eles sabem que prática não replicar, mas precisam de direção.

De certa forma, as práticas de letramento na formação de professores conferem liberdade e autonomia não apenas aos graduandos, mas, conseqüentemente, aos seus (futuros) alunos. Exemplo disso é a mobilização da vinheta narrativa, que auxiliou os estagiários na tarefa de unir saberes profissionais, experienciais, disciplinares e curriculares, tal como proposto em Tardif (2014). Como numa reação em cadeia, os alunos que compartilharem

momentos de ensino-aprendizagem com esses docentes estarão sendo cuidados e instruídos por alguém que os observa, gerencia e entende melhor, de maneira mais acertada.

Os letramentos para o local de trabalho, colocados em diálogo com os letramentos acadêmicos, deixaram transparecer os possíveis movimentos reflexivos daqueles que se empenham em narrar. Tais reflexões já configuram a catalisação (SIGNORINI, 2006) pretendida com esta escrita. A ação catalisadora da vinheta extrapola a tomada de decisões do gerenciamento de materiais e do planejamento de aula – indo além do que inicialmente foi proposto por Signorini na escrita de relatórios de estágio. A vinheta catalisa, também, reflexões para a cidadania. A tabela abaixo permite uma retomada das reflexões empreendidas por Aurora, Bruno, Camila e Dalila.

Tabela 4: A vinheta narrativa como gênero catalisador



Fonte: elaborada pelo autor

A partir do posicionamento de cada professor em formação, é legítimo afirmar novamente que cada sala de aula é um cenário único, pontualmente marcado por acontecimentos peculiares e constantemente em transformação. Assim como a Linguística Formal não atende a essa dinamicidade da docência, para formar professores, uma escrita pouco significativa e sem propósitos acaba não contribuindo na formação para o local de trabalho.

A possibilidade de, pela L.A., refletir sobre a dor do outro é um ponto significativo das vinhetas. Os quatro estagiários apresentam histórias perpassadas por dores – ora deles, ora dos outros. A relação dessas dores com o cenário de sala de aula não pode ser apagada: professores com problemas pessoais, alunos intimidados por escolhas naturais, estagiários colocados em situação de submissão, docentes acuados por apresentarem um perfil diferente daquilo que é esperado pelos outros. As vinhetas são atravessadas, igualmente, pela dos de sujeitos. Por agirmos pela linguagem no mundo, manifestamos as nossas tristezas e as dos outros, também, linguisticamente/discursivamente.

A maneira como os textos narrados se aproximam é uma interpretação do pesquisador que, de certa forma, como dito no capítulo 4, enxerga pelos olhos do narrador. Na verdade, a interpretação feita na dissertação é baseada na interpretação que os estagiários fazem do espaço escolar. É um efeito potencialmente infinito, em que interpretações são retiradas de outras, e de outras, e de outras – pesquisas podem surgir, por exemplo, na análise deste capítulo que já é, evidentemente, uma análise. O que pretendo destacar aqui é o efeito de *mise en abyme*³⁰ que o trabalho de análise de narrativas pode provocar; todavia, a existência de dor e problemas sociais independe de tratar-se de uma interpretação ou análise. Injustiças devem ser apontadas e eliminadas. O respeito e a diversidade precisam estar no centro de nossas aulas e de nossa formação.

A proposta de que haja letramentos para a atuação profissional não exclui os saberes transmitidos pela universidade; essa proposta levanta a possibilidade de que a escrita seja voltada, na medida do possível, para a construção de saberes de fontes diversas para a docência: ora da academia, ora de experiências, ora do regimento escolar, ora da sociedade em geral. Dar conta das dores alheias, de suas necessidades, pode fazer parte de uma formação docente ampla e humanizada.

Após escreverem, Aurora, Bruno, Camila e Dalila podem/devem atentar-se aos fatos e retomar seus saberes construídos para suas tomadas de decisões: eleger realmente a diversidade como objetivo das aulas, manter um posicionamento acolhedor ao diferente, reafirmar convicções ou dar voz/ouvidos a quem precisa, respectivamente. Como dito anteriormente, os letramentos para a atuação profissional, além de darem autonomia ao docente, possibilitam a reflexão crítica de modo a atribuir, dignidade aos temas (e sujeitos) que mais precisam.

³⁰ *Mise en abyme* (ou efeito Droste, em referência à embalagem de cacau em pó Droste) é um termo francês que costuma ser traduzido como "narrativa em abismo", usado pela primeira vez por André Gide ao falar sobre as narrativas que contêm outras narrativas dentro de si.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa em L.A. não tem chances de “dar errado”. Isso porque não há um oposto, um “dar certo”: o pesquisador não busca por um resultado específico. O cunho qualitativo-interpretativista e a grande diversidade de cenários a serem observados garantem que nunca haverá perspectivas iguais acerca de uma mesma prática social – tratando-se de L.A. Num mesmo grupo de pesquisa, ao discutir dados, é possível que pesquisadores enxerguem aspectos distintos, ambos relevantes, mas distintos.

Destaco, de início, que as narrativas, além da possibilidade de catalisação enquanto dispositivo formativo de professores, permitiram que o formador conhecesse seus graduandos (nos memoriais e discussões orais) e suas perspectivas na/da sociedade – ainda nos memoriais e nas vinhetas. Escutar a voz dos outros é tornar mais afetivo o processo de formação daqueles que atuarão de maneira tão afetiva. O narrar permite, antes de tudo, conhecer o outro – e isso é indispensável. Caso não sejam incluídos, as práticas de formação desses graduandos serão, também, de silenciamento (TELES, 2018), como mencionado para as relações na escola de ensino básico.

Se *ter voz* é produzir um discurso visando agir de algum modo no mundo, é preciso tê-la considerada nesse contexto específico de formação, para que não sejam formados futuros *silenciadores*. O formador precisa considerar *quem é* seu formando, o futuro docente. Tanto foi sustentado neste trabalho que a formação do professor é um processo com fontes diversas de saber que seria incoerência ignorar a importância que as práticas do formador têm. Experimentar ser ouvido, neste caso pelas vinhetas e memoriais, dá aos estagiários a possibilidade de pensarem a necessidade de ouvir seus alunos – quando essa reflexão não for catalisada por outras experiências ou escritas.

O estudo apresentado não tem um resultado aparente: a sua própria realização é o resultado. Retomo o objetivo desta empreitada: apresentar a vinheta narrativa como dispositivo que permita a reflexividade do graduando com o intuito de que ele possa agir de maneira crítica diante das adversidades da docência. O resultado não está em um “sim, ela é um dispositivo”, ou “não, ela não é um dispositivo”; o resultado está no decorrer do trabalho, mais precisamente, nos indícios de que os sujeitos envolvidos poderiam refletir sobre suas ações ao narrar.

Num primeiro momento, foi elaborado um questionamento sobre **como os múltiplos saberes docentes podem ser agenciados pelas práticas de letramento acadêmico**. A partir das discussões feitas neste trabalho, é possível apontar para as práticas de letramento no

ambiente formativo como possíveis catalisadoras. Ao agir pela linguagem, professores em formação têm a oportunidade de ressignificar suas experiências a partir de saberes de tipos e fontes distintas, tal como proposto por Tardif (2014). O letramento acadêmico, assim, pode tornar-se significativo para o docente em formação – deixando de ser apenas uma burocracia ou a comprovação de conhecimentos especificamente trabalhados nas disciplinas da graduação. Todo saber é legítimo e mobilizável na profissão.

A formação de professores exclusivamente pela linguística teórica dá indícios de insuficiência – no que diz respeito à instrumentalização do professor para sua profissão. Alguns dos memoriais dos estudantes deixam evidente o impacto que eles sentem ao ingressar na universidade e perceberem que o curso está voltado majoritariamente para questões científicas – e que a ciência não é colocada à disposição dos que pretendem lecionar.

A insuficiência desse caminho formativo também é marcada nas vinhetas, quando os graduandos mostram estar informados sobre alguns assuntos técnicos (como “*temas transversais*”), mas demonstram espanto com relação a situações do cotidiano (como o lamentável fato de outros educadores apoiarem a segregação). Vale lembrar que os sujeitos desta investigação cursam o penúltimo período da graduação: em, no máximo, um ano após a disciplina de Reflexões, eles estarão em sala de aula.

Tais indícios deixados pelos narradores nos levam ao segundo questionamento apresentado no início desta dissertação, no qual me preocupei com **a maneira como a narrativa constitui um dispositivo catalisador, capaz de desencadear a reflexão na formação docente**. Com base nas evidências que cada estagiário deixa de si, tanto o analista quanto o próprio narrador têm a possibilidade de refletir acerca das experiências vivenciadas e observadas na sala de aula.

Esse processo reflexivo pode acontecer, com base nos dados, quando o narrador implica-se nas cenas narradas, distanciando-se dos fatos, desnaturalizando-os e ressignificando-os de maneira teorizada. Essa teorização não diz respeito a um conhecimento pedagógico adquirido na universidade exclusivamente, mas aos já mencionados (inúmeras vezes) saberes docentes de múltiplos tipos e fontes. Como pesquisador, por exemplo, mobilizei conhecimentos da minha prática profissional para sustentar a interpretação dos dados. Incorporar tais saberes foi essencial para que eu não me posicionasse de maneira indiscriminada com relação aos estagiários, professores e alunos. Trata-se de uma implicação.

A produção das vinhetas, e a posterior mobilização de ferramentas para sua análise, é apenas uma possibilidade. Em comparação com a formação pela linguística teórica, a L.A.

parece estar, como observado no capítulo de análise, mais “equipada” para o labor profissional nas escolas – inclusive, fornecendo ferramentas aos seus formandos. O esforço dos quatro jovens professores analisados, somado à orientação do formador, constitui um canal de comunicação deles com eles mesmos: Aurora, Bruno, Camila e Dalila têm capacidade e oportunidade de lerem suas vinhetas e pensar sobre aquilo que de fato torna-se empecilho, solução, avanço, retrocesso.

A escrita promovida nesta disciplina funciona como um laboratório para esses estagiários. Romper com modelos canônicos de escrita acadêmica proporcionou à turma observada, incluindo os autores das vinhetas analisadas, uma escrita diferente da que vinham praticando anteriormente – o que causou, por várias vezes em sala, estranhamento sobre como as atividades deveriam ser feitas.

Com exceção de uma abordagem literária, não é comum narrar na graduação, tampouco ser ouvido sobre *quem é*, ou *como vive*. Caso a produção de um registro não aconteça durante o estágio, a observação do graduando transforma-se numa fala, na aula de reflexões, de aproximadamente 5 minutos, que não é retomada para posterior reflexão.

Afirmar em vários momentos do texto que a docência envolve muitos saberes, atribuições e aspectos. Esta dissertação é um reflexo da riqueza de detalhes que envolve o “ser professor”. Trata-se de uma confluência de temas que se amarram: o letramento para atuar na escola, as questões curriculares da graduação, o mundo social no qual o professor está inserido, a humanidade do sujeito/aluno, a trajetória de vida de cada graduando. Tudo está ligado.

Embora esta pesquisa não seja quantitativa, é curioso constatar que todos os narradores que tiveram sua vinheta analisada problematizam o que é feito pelo professor na sala da educação básica. Todos reprovaram em alguma instância o que viram: Aurora fez oposição ao perfil pouco dinâmica da professora; Bruno reprovou a indiferença de W.; Camila sentiu-se ml diante do autoritarismo de Renata; Dalila não concordou com a negligência de Paulo. Todos são estagiários e ocupavam um lugar secundário na sala, mas observavam as atitudes dos professores com relação às suas turmas. Isso vai, em parte, ao encontro da terceira indagação proposta para esta pesquisa, sobre a **maneira como a diversidade, no geral, é tratada em sala de aula por professores em formação inicial**.

No turbilhão vivenciado pelos educadores observados, as vinhetas serviram, também, ao propósito de elucidar o tratamento dado pelos professores regentes às questões de diversidade no ensino básico. Elas não constituem um levantamento da totalidade do que

acontece em todo o ensino básico do Brasil, mas reafirmam que cada sala de aula é um espaço único, e que ser responsável por sujeitos tão variados requer conhecimentos diversos. A diversidade não é tratada da mesma forma em todos os cenários de aprendizagem – e nem deve ser. O que a pesquisa permite apontar é que é urgente a formação de professores para atuarem de maneira informada, ética e humanizada, amparada pelo PNEDH, em todos os níveis de ensino.

A vinheta, repito, indica a experimentação. Os quatro narradores projetam mudanças, dado que não estão alinhados ao que enxergam. A informação nova que deve ser transmitida a eles é que no exercício da profissão, quando forem efetivamente professores, todos os dias haverá um erro, um detalhe, algo passível de melhorias.

Não se trata de pessimismo, mas de constatar, como em qualquer profissão, que os desafios são diários. Incertos sobre quais são as melhores decisões diariamente, apoiados nas suas trajetórias de vida, usufruindo de conhecimentos diversos da universidade – sem distinção entre *teóricos* ou *práticos* -, esses futuros professores serão obrigados a experimentar. O que os fará intelectuais transformadores é a maneira como encaram a experimentação diária – negando-a e replicando aulas, ou refletindo para decidir qual caminho tomar.

Considero ter atingido a meta traçada no início deste trabalho: a vinheta narrativa pode contribuir na reflexão de professores em formação. Ela pode contribuir, também, para que eles nunca percam de vista, pelos acontecimentos do cotidiano, seu objetivo de formar alunos de ensino básico para a cidadania. A indiferença, a agressividade, a injustiça e a maldade não escapam do olhar do professor – tão responsável pela transformação dos outros. Pelos exemplos apontados no capítulo de análise, a vinheta tem potencial para balizar as decisões tomadas em sala para, que o plano de uma aula e conseqüentemente uma escola e uma sociedade mais justa aconteça.

Além das tomadas de decisões acertadas, a vinheta pode contribuir mais. Entendo que uma discussão nunca esteja esgotada – nem os dados. Um mesmo objeto de pesquisa pode ser observado por vários prismas. Proponho, também, que a metodologia mobilizada aqui seja aplicada a outros objetos. Isto é, mobilizar a vinheta como dispositivo de reflexão pode ser uma estratégia, também, no processo reflexivo de outras pessoas, como no ensino básico. O que é apontado como caminho produtivo para o formador de professores e seus estagiários pode ser igualmente apontado para o professor e seus alunos: narrativas e suas implicações não são exclusividades da graduação.

Assim como a diversidade emerge das narrativas dos graduandos, evidenciando o posicionamento do narrador, pressuponho que entre os alunos do ensino básico, marcados igualmente pela diversidade, o narrar seja instrumento de desabafo, posicionamento – seja também para eles uma prática social. Tomemos a aluna descrita por Dalila em sua vinheta: quando, numa prática de letramento, ela for colocada na posição de *locutor*, quais serão suas ações pela linguagem? O narrar permitirá que ela construa um posicionamento que deixe nítido seu incômodo? Entendo que a narrativa seja, portanto, um caminho que renda, ainda, muitas outras “chegadas”.

Ao contrário dos outros capítulos, a narrativa acerca da minha trajetória profissional será apresentada aqui, no fim. Os sujeitos observados nesta pesquisa foram transformados pelas práticas de letramento do seu formador – por isso, houve resultados da pesquisa durante a geração dos dados, inclusive. O pesquisador é transformado com a pesquisa. Minha perspectiva sobre a docência está em constante mudança; estar atento às vinhetas, de fato, fez-me repensar esta profissão, certamente.

Eu vinha desenvolvendo análises frequentemente, para manter-me atualizado. O tempo no mestrado vinha passando rápido, e meu sentimento de angústia aumentava cada vez mais – tinha a sensação de nunca estar seguindo em frente. Alexandre já havia me orientado na construção do sumário e em todo o resto.

Num dado estágio da pesquisa, eu escrevi uma linha por dia – tudo, inclusive eu, conspirava contra a escrita da dissertação. A inspiração para juntar as ideias sumia. Sentia-me realmente incapaz. Juntei o que tinha e, com muito café, decidi que não iria permanecer abatido.

Marcaram minha qualificação para o mês de setembro. Um membro da banca já estava acertado desde o primeiro ano da pesquisa – a professora Ana Cláudia Salgado. A professora Jonê Baião foi uma surpresa, já que eu havia lido sobre seu trabalho em 2017, no BBC News (outro acaso maravilhoso no meu trajeto de vida). A ansiedade me consumiu do dia do agendamento do exame de qualificação até a sua realização.

Cheguei mais cedo, pra roer as unhas com mais calma no saguão de entrada do programa. Já na sala, um problema técnico: não conseguiam fazer a conexão com a professora Jonê para sua participação remota. A sensação que tinha era de que absolutamente tudo estava direcionado para a falha. Veio à minha mente a fala enrolada do primeiro dia do mestrado. De frente pros professores, sentia-me um grão de mostarda. Falei. Pelo nervoso, não tinha muita certeza se havia falado tudo, ou se havia falado bem, mas falei.

Imaginei que as considerações sobre o texto escrito fossem “nossa, confuso!”, ou que as proposta e encaminhamentos da banca me direcionassem a algo que eu não alcançasse.

Após as considerações eu me sentia outra pessoa. As palavras da banca, ali meus formadores, foram capazes de transformar minha ansiedade em convicção. Cada fala trouxe de volta um pouco da vertigem da primeira aula na pós graduação – e nessa ocasião, eu entendia tudo que os professores falavam e conseguia responder sobre meus objetivos.

Sentado, num momento de distração na cantina, após o exame, eu refleti. O salto que acontece em uma vida pela intervenção das pessoas certas. Como, em dois anos, eu entendi as ideias colocadas em debate, e como eu as juntei num trabalho? Ainda mais; como um rapaz, que sonhava em ser professor e que era acuado numa escola municipal, pensa hoje a formação de outros professores?

A escola, a profissão, e a pesquisa me transformaram. Aurora, Bruno, Camila e Dalila deixaram um pouco de si em mim: em cada saída que pensei para os problemas, em cada suspiro que dei ao ler parte de relato que me entristecia, em cada vez que me peguei falando sozinho no ônibus ou pensando na rua no que havia acontecido naquelas histórias que eu vinha analisando.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: **Text & Talk**, v.28, n.3, 2008
- BARKHUIZEN, G; BENSON, P; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.
- BASTOS, L. C; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo , v. 31, 2015 .
- BATISTA JR, J.R.; SATO, D.T.B.; MELO, I.F. **Análise do discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo, Parábola, 2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLOM, J.P.; GUMPERZ, J.J. O significado social na estrutura linguística. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI. I. (org.). **Situar a língua(gem)**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, H. H. N. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, H. B.C; ATIK, M. L. G. **Língua, literatura e cultura em diálogo**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais _ Ensino Fundamental _ Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998
- BRUNER, J. **Acts os meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- CADILHE, A. J. Direitos humanos, educação e multiletramentos: O uso do instagram na formação do(a) professor(a) de língua. **Fólio**, Vitória da Conquista, v.10, 2018.

CADILHE, A. J. Letramento, gênero e sexualidade na escola: reflexões para uma transversalidade curricular. In: REIS, A. G; MAGALHÃES, T. (orgs). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Pontes, 2016.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

CELANI, M. A. A. 1998. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CREESE, A; TAKHI, J. K; BLACKLEDGE, A. Reflexivity in team ethnography. In: MARTIN-JONES, Marilyn; MARTIN, Deirdre. **Researching Multilingualism : Critical and ethnographic perspectives**. London: Routledge, 2017, p.203-214.

DEPPERMAN, A. **Positioning**. In DE FINA, A; GERGAKOPOULOU, A. (org.) The handbook of narrative analysis. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DE FINA, 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.

DE FINA, A. Narrative and Identities. In: DE FINA, A; GERGAKOPOULOU, A. (org.). **The handbook of narrative analysis**. Oxford: John Wiley & Sons, 2015

DE GRANDE, P. B.. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n. 23, pp. 11-27, dez. 2011.

DOYLE, W. Classroom Organization and Management. In: WITTROC M. C. (org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

DURANTI, A. Anthropology and Linguistics. IN: RICHARD FANDON, O; HARRIS, T. H.J; MARCHAND, M; NUTTALL, C; SHORE, V; STRANG R.A. **ASA Handbook of Social Anthropology**., Los Angeles & London: Sage, 2012.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITROCK, M. C. (org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FERREIA, A.J. **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes, 2015.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCEZ, P. M. [Conversa com] Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. (ogs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L.. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **Delta**. v.31, p. 1-34, 2015.

GARCEZ, P. M; SHLATTER, M. Professores autores formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E; TONELLI, J. R. A. (Org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

GEE, J. P. **An Introduction to Discourse Analysis: theory and method**. New York: Routledge, 2007.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1997

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HANKS, W. F. Indexicality. **Journal of Linguistic Anthropology**, 9, 1999, p. 124-126.

HEATH, S.B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school." **Language and society**, vol 11.

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**, v.20, 1998.

HUMPHREYS, M. Getting personal: reflexivity and autoethnographic vignettes. In: **Qualitative Inquiry**, v.11, 2005.

HYMES, D. A perspective for Linguistic Antropology. **Journal of Sociolinguistics**, v.14, n.5, 2010

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. The transformative power of narrative in second language teacher education. In: **Tesol Quarterly**, v. 45, n. 3, 2011.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Pontes, 2008.

MILLER, I. K.. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-122

MODL, F. C; BIAVATI, N. D. F. Cultura escolas e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. **Fólio - Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v.8, 2016

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **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. (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOTTA, L. G. **Análise Crítica de Narrativas**. Brasília: Editorra UNB, 2013.

MOTTA-ROTH, D; PETTRO, A.M.; SCHERER, S.A.; SCHIMIDIT, A.P.C.; SELBACH, H. Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. **Letras**. Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 111-134, jan./jun. 2016

NELSON, C. D. Narratives of Classroom Life: Changing Conceptions of Knowledge. **Tesol Quarterly**. v. 45 n.3, p.463-485, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ÚLTIMOS 10 ANOS NO BRASIL. Webinar apresentado por Roxane Rojo. [S.l.:sn], 2020. 1 vídeo (1h 41min 10 seg). Publicado pelo canal da ALAB no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XqtgeXX0-7w>. Acesso em: 2 de junho de 2020.

OLIVEIRA, M. S; TINOCO, G. A; SANTOS, I. B. A. **Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

REICHMANN, C.L.; GUEDES-PINTO, A.L. **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2018.

RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e diálogos**, v. 2, n. 2, p. 109-143, 2011. Disponível em: . Acesso em: 15 dez. 2011.

SANTOS, B. I.[et al.]. **Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço**. Edição bilíngue – Rio de Janeiro: Klíne: CEAP, 2016.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SATO, D.T.B.; BASTISTA JUNIOR, J.R.; SATO, R.C.R. Modelos de letramento autônomo e ideológico. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. L.; SANTOS, R. C. R. (orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

SCHLATTER, M. [Conversa com] Margarete Shlatter. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. (ogs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In **Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, W.R. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In SILVA, W.R. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. São Paulo: Pontes, 2012.

SILVA, W.R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2014.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**. São Paulo: Parábola, 2011.

SILVERSTAIN, M. Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. **Language and Communication**. 23(3-4): 2003, 193-229

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**. v.21 n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 9 ed. Vozes, 2014.

TELES, F. A. R. **Adolescentes agentes e dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M-Ed - Paraíba-PI**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

VIANNA, C; SITO, L; VALSECHI, M; PEREIRA, S. Do letramentos aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VILLAS BOAS, M. B. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOSTYSKY, L. S. 1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WORTHAM, S. & REYES, A. **Discourse Analysis beyond the speech event**. London: Routledge, 2015.

ANEXO – MEMORIAIS

AURORA

Era uma vez um asfalto. O asfalto era escuro, espesso, imponente. Ninguém ousava se contrapor a ele. Ele dominava todos os caminhos da Terra e os comandava com punhos de aço. Nenhum animalzinho passeava em seus domínios. Nenhuma plantinha crescia em seu reino. O asfalto bastava a si mesmo. O asfalto sufocava todo o resto. Só existia espaço para ele.

Um belo dia, o asfalto começou a se sentir estranho. Algumas pontadas aqui, outra dorzinha ali. Ele mandou chamar todos os médicos ao seu palácio, mas nenhum deles soube dizer o que acontecia. O asfalto então continuou a adoecer e, a cada dia que se passava, sua saúde piorava ainda mais.

Em apenas poucos dias, o asfalto já não era o mesmo. Seu corpo foi tomado por feridas, grossas rachaduras. Sua imponência de outrora foi substituída por um ar miserável. Sua camada grossa foi se afinando. Alguns diziam que era má sorte, outros temiam que fosse uma praga nova, havia ainda aqueles que achavam que eram feitiços, maldições e até um castigo dos deuses. O fato é que o rei continuava piorando e ninguém sabia o que estava havendo.

Então, foi numa noite de lua cheia que o milagre aconteceu. Quando os primeiros raios prateados bateram no asfalto, algo começou a brotar. Ela apareceu tímida, quase singela, por entre as frestas de uma das feridas do rei. Ninguém saberia julgá-la bonita ou feia, grande ou pequena. Nunca haviam visto nada parecido antes. Ela era apenas diferente. Ela era única e, por isso, especial.

O rei foi imediatamente avisado e ficou furioso. Como uma criaturinha tão insignificante quanto aquela ousava desafiar seu poder? De pronto, ordenou que ela fosse executada. A punição serviria de exemplo para todos que pensassem em o desobedecer. “Matem-na! Não importa como, matem-na!” Os guardas resolveram sufocá-la. Ela não sobreviveria sem ar e era fácil enterrá-la. Trouxeram um pouco de piche e jogaram em cima dela. Em poucos segundos, não se via nem sombra da árvore.

No outro dia pela manhã, o rei estava ainda mais furioso: “ eu mandei matarem-na! Como se atrevem a me desobedecer?”. Os soldados assustados vieram ver o que estava acontecendo: ela continuava ali, intacta. Apesar de ter sido soterrada, ela ainda estava ali.

Eles resolveram apelar para outros artifícios: colocaram fogo nela, arrancaram suas raízes, despetalaram-na, deixaram-na sem água, envenenaram a terra. Não obtiveram sucesso. Quanto mais atentavam contra a árvore, mais forte e mais bonita ela parecia ficar. Agora, ela não era mais um galhinho no asfalto, mas sim um grande ébano. Seu doce aroma era sentido ao longe. Suas cores vivas atraíam as mais diversas criaturas. Todos queriam vê-la. Todos a amavam. Os animais voltaram a aparecer, atraídos por seus frutos. Seus brotos eram vistos por toda a parte.

O rei, bastante debilitado, cansou-se de persegui-la e cedeu aos seus encantos. Já não tinha mais a dureza dos tempos antigos. Era sensível, tranquilo, maleável e afetuoso. Permitia que todos convivessem em paz. Deixou de ser o asfalto bruto para se tornar um lindo caminho de flores. Diante da coragem e teimosia das árvores, não há resistência.

BRUNO

Meu nome é Bruno, nasci na cidade do Rio de Janeiro e, aos 8 anos de idade, eu e minha família nos mudamos para a cidade de Bom Jesus do Itabapoana, no interior do estado do Rio. Morei em Bom Jesus até os 19 anos, idade em que ingressei na Universidade Federal de Juiz de Fora como estudante de Filosofia no ano de 2014. Moro e estudo em Juiz de Fora desde então.

Para falar da minha formação e nos caminhos que me trouxeram até aqui, talvez eu deva começar dizendo que havia apenas uma livraria na cidade em que cresci, sem muitas opções e com preços ruins. As bibliotecas, quase sempre escolares, também eram precárias. Mas apesar de crescer em uma cidade com poucas bibliotecas e uma livraria mal das pernas, sempre tive contato com livros em casa. Meu pai me estimularam desde muito cedo no contato com as palavras e, por consequência, cresci em um lar com muitos títulos à disposição que me formaram ao longo da minha infância. Meu interesse pelas palavras talvez tenha nascido nesses momentos iniciais.

Ao longo da minha vida escolar, sempre me embrenhei no mundo da leitura. Era figurinha carimbada nas bibliotecas dos colégios em que estudei e as bibliotecárias me conheciam pelo nome. E desde novo, me arriscava a escrever versos e histórias, que às vezes mostrava para professores, amigos e família, mas quase sempre escondia por insegurança. O bullying contribuiu para essa insegurança, o que também me levava a buscar as páginas e me afastava das brincadeiras na rua, na hora do recreio e dos jogos nas aulas de educação física. Mas consegui me virar bem para lidar com a violência e, apesar de fazer parte da minha

trajetória e ter influenciado algumas das minhas escolhas, não fui uma grande vítima e sempre tive apoio.

Durante o ensino médio, entrei para escola técnica, muito decisiva na minha formação. Sempre detestei quase tudo ali, e por isso, buscava fuga da rotina maçante do turno integral no movimento estudantil secundarista. Na companhia de colegas que ingenuamente sonhavam com revoluções e a queda do capitalismo (conceitos que nós fingíamos dominar muito bem), conheci Vladimir Maiakovski, Bertolt Brecht, Mikhail Bakunin, Leonardo Boff e o Manifesto Comunista. O professor Eduardo, de sociologia, nos esclarecia muitas coisas.

Mas ao contrário da doutrinação política que hoje paira no imaginário geral e paranoico da nação, a postura desse professor nunca foi de nos catequisar. Ao contrário disso, ele ria de nos ver tão dedicados na leitura desses livros (que pegávamos na biblioteca pública ou comprávamos pela internet) e ainda nos questionava se nós não ligávamos para beijar na boca. Ele achava engraçado, brincava, mas sempre nos apoiava. Hoje ele é um grande amigo e ainda faz gozações quando nos vemos: “os revolucionários do Itabapoana que não beijam ninguém e nem sabem ler direito”.

Além disso, naquela época tive a oportunidade de participar de um projeto com a professora Fernanda que dava aula de História. Junto com ela e outros colegas, nós criamos um Centro de Memória no colégio, o que também foi uma fuga das aulas técnicas. O convívio com a professora Fernanda também impactou minha formação. Guardo com carinho o exemplar de *Visões do Paraíso* de Sergio Buarque de Holanda que ela me presenteou no meu aniversário de 17 anos. Nessa altura, eu tinha certeza de que estudaria história e seria professor.

Mas antes de terminar o terceiro ano do ensino médio, o interesse por filosofia me pegou de jeito. Com o professor Rafael, eu tinha as melhores aulas da semana todas as sextas-feiras e papos muito divertidos pelos corredores do colégio. Ele gostava de parar nos grupinhos de alunos e falar sobre cinema em geral, filmes de super-heróis e fazer análises desses filmes usando filosofia. No final, minha empolgação com essa disciplina pesou mais na minha decisão em relação ao que estudar no curso superior. Em 2014, me mudei para Juiz de Fora e passei a subir o escadão do ICH todos os dias de manhã para estudar Filosofia.

Não demorou muito para eu perceber que tudo aquilo era fogo de palha e a minha empolgação passar. Me flagrei muito mais interessado nas palavras, nos sons e na literatura. Abandonar o curso de filosofia e abraçar o curso de Letras não foi difícil. E no segundo semestre de 2014 eu ingressei na faculdade de Letras.

Fiquei encantado com as primeiras disciplinas de linguística e estudos literários. Mas o que mais me impactou, ao entrar no curso, foi descobrir um congresso muito tradicional realizado na faculdade a cada dois anos, a Semana de Estudos Clássicos. Fiquei muito curioso em saber quem é essa gente que estuda grego e latim, o que eles comem, onde vivem. E logo percebi que eu também queria fazer parte dessa galera.

Atualmente, estou terminando o curso de licenciatura em Língua Portuguesa e, paralelamente, estou no meio da graduação em Latim. Minha trajetória na faculdade sempre foi muito conturbada pela necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Mas sinto que, aos trancos e barrancos, estou conseguindo cumprir meu papel. Hoje já não penso mais em revoluções grandiosas que subvertam as estruturas políticas e econômicas da sociedade e nem leio Bakunin. Minhas preocupações estão mais voltadas para o bom ensino, para as práticas libertadoras, para os valores humanos. E apesar da decisão de me tornar professor balançar nos dias ruins, acredito na educação e que posso fazer muito mais para a sociedade atuando bem em sala de aula. Não atoa escolhi citar nomes de outros professores no meu memorial. Porque acho que merecem ser lembrados, afinal, fazem parte da minha história e do que sou.

CAMILA

Cresci em uma família que nunca foi ligada aos estudos, muito menos à leitura. Minha irmã foi a primeira a se formar na família, em Ciências Biológicas, seguindo para o Mestrado na área de Genética. Mesmo que nossas carreiras acadêmicas não tenham muito em comum, afinal, são áreas com pouquíssimas fronteiras mútuas, ela foi uma grande exemplo de persistência e de concentração.

Meio a tantos barulhos e brincadeiras que eu fazia enquanto ela estudava, ela se esforçou, formou-se e seguiu na carreira acadêmica. Minha paixão pelos livros começou há tanto tempo que não lembro de mim mesma sem estar com um livro na mão. Aos 8 anos, comecei a ler Harry Potter, meu primeiro contato com uma literatura substancial e do mundo fantástico-maravilhoso. Depois segui para Percy Jackson, e, com isso, toda a criatividade que, hoje, encaminho para várias áreas da minha vida começou a tomar corpo. Ao entrar na adolescência, apaixonei-me por romances históricos e, ao ingressar na UFJF, o tempo para os livros prazerosos se esvaiu. Os textos acadêmicos tomaram conta do tempo livre, assim como alguns textos literários de outros gêneros que ainda não havia me aberto para ler. Hoje, não

sei identificar qual é meu gênero literário favorito, até porque as mudanças foram bastante graduais e consigo ter contato com muitos *inputs* diferentes.

Ao sair do Ensino Médio, interessei-me pela área da Administração, até porque meus pais tinham uma pizzaria no bairro em que morávamos, e organizar as contas e o caixa eram um prazer antigo. Mas a ocupação da rotina administrativa não deu conta da mente literária que tenho. Escrevi pequenos contos quando criança que, ao longo do tempo, foram se tornando romances médios, hoje são poemas soltos, peças de teatro, ensaios, entre outros. A melhor escolha que fiz foi sair do setor administrativo e tentar Letras, em 2015, ano que entrei no noturno.

Meus amigos do curso compartilham de muitas dúvidas, não seria audacioso dizer que temos dúvidas diariamente se este é o lugar certo. Acredito que isso se deve a nossa grade de matérias, aos nossos professores e às pressões psicológicas pelas quais passamos em todos os períodos. Tive contato com a Linguística, área que eu não sabia que existia. O estudo da língua se tornou extremamente interessante, coisas que sempre refleti tiveram explicações empíricas, quase tomando conta do amor que tenho pela Literatura. Entretanto, não consegui. A Literatura para mim é tudo. Não existe uma área da minha vida em que a ela não esteja presente. Ainda assim, os amigos são um grande incentivo e refúgio para as horas ruins. Tive muitos momentos de paz, na cantina, tendo papos aleatórios, e até mesmo sobre disciplinas e professores, que me fizeram respirar e repensar, contribuindo para o não trancamento do curso.

Infelizmente, a área literária na UFJF não é muito bem abastecida de professores. As didáticas nem sempre abrangem todos os tipos de aprendizagem, as faltas são frequentes e não avisadas com antecedência, as provas presenciais são gigantes e em pouco tempo para serem desenvolvidas. Um dos professores, que já havia tido contato, e que também é meu orientador, iniciou uma oficina de criação literária extremamente interessante e importante para a formação dos alunos da Letras.

Contudo, precisou ser afastado para investigação, interrompendo os projetos científicos dele, o final da orientação da minha bolsa de Iniciação Científica e o início da monitoria, que seria dada por mim, das disciplinas Literatura Brasileira I e II. Por infelicidade, outro professor da Literatura, que também já tive contato, vem me decepcionando a cada dia. Cada aula que assisto dele me causa pânico. O tom da minha opinião é dramático, mas combina com o racismo, a segregação e o primitivismo do discurso dele. Em uma das melhores palestras que já tivemos no Departamento de Estudos Literários, sobre poesia e

performance, tivemos uma extensa discussão sobre uma das propostas dele para a PROPP, que sugeria a identificação explícita dos alunos que ingressaram no curso de Letras através das cotas. Segundo ele, esse recurso faria com que os professores pudessem dar uma assistência mais efetiva, afinal, muitos deles não tiveram um bom Ensino Fundamental e Médio. Acredito que a teoria deste projeto, num mundo paralelamente utópico, seja linda, de fato.

Todavia, conhecendo o professor em questão, dentre outros, principalmente do Departamento de Estudos Clássicos, essa exposição de alunos ingressantes por cotas seria incentivar ainda mais a segregação existente no curso. A ideia de igualdade que este professor gostaria de propor, interrompe profundamente a questão de liberdade, em todos os âmbitos, dos alunos. A verdade é que a maior parte dos professores de Letras da UFJF se propõe em, simplesmente, ignorar as deficiências dos alunos em geral, independente de qual grupo ele seja oriundo, e submeter-nos a avaliações que não fomos preparados, e muitos ainda não estão prontos, a realizar. Já o contato com a Faculdade de Educação tem sido de grande proveito. Tive professoras incríveis até hoje, que me ajudaram a refletir quanto à didática da aula, à paciência com o aprendizado dos alunos, ao que ensinar e como ensinar. Duas professoras, contudo, foram um fardo.

A primeira, com a didática que se resume em *slides* e uma falta de vontade enorme de dar aulas, fez-me passar por políticas públicas com a formação desfalcada. Já a última, fez de *Estado Sociedade e Educação* uma disciplina sem respostas. Literalmente, as perguntas iam para a docente e voltavam para nós, sendo os próprios alunos, de outros cursos, que respondiam, sem mesmo uma retomada da palavra, por ela, para esclarecer possíveis dúvidas. Sem domínio da turma, sem uma leitura confiável dos textos, não dando atenção aos alunos e os avaliando do modo que achou melhor, não do modo justo. Professores assim fazem piorar muito a situação psicológica do aluno, já degradada por diversos motivos, sobretudo por nós mesmos e nossas cobranças pessoais. Participei, por um ano, de um projeto de pesquisa de iniciação científica que tratou de novelas gráficas como extensão da literatura, tendo como foco as obras de Lourenço Mutarelli, um autor intermediário, dos quadrinhos *underground* ao cinema independente. Infelizmente, não pude me manter como bolsista das disciplinas de Literatura Brasileira I, embora tenha tirado proveito da bolsa de IC, apresentando, pela primeira vez, no evento Jornada Literária, mesmo que por apenas minutos. Assim como outros eventos da Letras, mesmo que raros, devido aos horários que são marcados, geralmente manhã ou tarde, desabastecendo os alunos do noturno; tive contato com trabalhos e projetos

de pesquisa de diferentes vertentes que contribuiram para o aprofundamento da minha formação.

No 3º período, consegui um estágio remunerado na Creche Recantinho Feliz, como auxiliar de inglês. Estudo inglês desde os 15 anos, sempre sendo tratada mais como *hobby* do que seriamente. Iniciei minhas atividades na creche sem muita expectativa, até porque a carga horária era pesada para quem ainda estudava à tarde e à noite, das 8h às 14h. Entretanto, fui me apaixonando pelos pequenos alunos, meus cobaias nas primeiras aulas um tanto desorganizadas.

Juntos fomos nos adequando, muitas vezes compartilharam do espírito da “improvisação”, quase sempre pela falta da professora da época, recaindo sobre mim e outro(a) estagiário (a), que mudava a cada mês. Apesar do visível caos, o trabalho foi muito importante para mim.

Costumamos brincar entre nós que se você trabalha no Recantinho Feliz, você consegue trabalhar em qualquer outra escola. No final do ano de 2017, a professora responsável pelo projeto bilíngue, no qual eu entrei em 2016, no 3º período, ficou grávida., sendo demitida em setembro de 2018. Em agosto, pouco antes, passei a dividir o projeto com o professor de Artes em inglês, que além de colega de trabalho, é um grande amigo e futuro padrinho de casamento.

Daqui cinco anos, já estarei formada em Português e em Inglês. Pretendo já ter defendido o mestrado e estar me encaminhando para o doutorado, senão, já o cursando. Seguir na carreira acadêmica é um desejo, mas me manter trabalhando com educação é uma prioridade. Espero, fortemente, conseguir conciliar os dois e, também, com alguns filhos.

DALILA

Minha vivência no curso de Letras foi um pouco diferente daquela experimentada pela grande maioria dos meus colegas de curso. Me formei em Comunicação Social pela UFJF em 2004 e trabalhei nessa área por cerca de três anos. Fiz, ainda, o curso de especialização em Comunicação Empresarial, também pela UFJF, mas não me sentia realizada na profissão.

Por esse motivo, ao sair do meu emprego em 2008 e não conseguir uma outra colocação em meu campo de formação, que me satisfizesse profissional e financeiramente, em 2009, comecei minha carreira como professora de Inglês no Yes! Idiomas (atualmente, Change Idiomas), no qual trabalho até hoje. Assim, segui durante dois anos lecionando a

Língua Inglesa no já mencionado curso, além de cursos preparatórios para concursos, e também para alunos particulares. Também atuei na área de Língua Portuguesa, lecionando Redação no Centro Educacional de Formação Tecnológica (Cfortec Saúde) e como monitora e professora de Língua Portuguesa no Sistema Integral de Ensino (SIE), extinto curso preparatório para carreiras militares – ambos em Juiz de Fora.

Por vislumbrar um futuro como professora de Inglês, prestei o vestibular para a Faculdade Letras da UFJF, com o objetivo de me licenciar na língua e, então, estar apta para prestar concursos nessa área e ser professora de escolas regulares. Seria um curso rápido, muito tranquilo e fácil de seguir, uma vez que eu já era fluente no idioma e, por isso, não precisei cursar as disciplinas básicas da habilitação em Inglês. Devido às oportunidades para docência em Língua Portuguesa serem em bem menor número do que em língua inglesa; a concorrência ser grande, por haver muitos professores de Português na cidade; e a grande maioria dos cursos e escolas exigir diploma de licenciatura em Língua Portuguesa, não me preocupei em obter uma formação nessa área.

No entanto, no primeiro dia da Faculdade de Letras, em março de 2011, tive aula de Introdução aos Estudos Literários I e relembré o quanto eu sempre gostei de Literatura, minha disciplina preferida na época de escola. Portanto, decidi não perder a oportunidade e fazer as duas licenciaturas – de Português e Inglês. Como sempre me interessei muito por gramática também, fui bolsista de iniciação científica, durante um semestre, do projeto A Sociolinguística no Ensino Fundamental: um enfoque interdisciplinar, da Professora Lúcia Cyranka. Se havia alguma dúvida em relação a qual campo da Língua Portuguesa eu seguiria, após a experiência com Linguística, ficou muito claro para mim que minha área era Literatura. Porém, no início do quinto período, em 2013, me descobri grávida, sem planejamento prévio. Precisei trancar a faculdade por um ano, para conciliar a nova vida de mãe com meu trabalho.

Em 2014, quando minha filha estava com quatro meses, comecei a trabalhar em outro curso de Inglês, o Steps into English, no qual também continuo lecionando. Ao voltar para a faculdade, no segundo semestre daquele ano, estava cansada dos cuidados com o bebê e o trabalho. Logo, a habilitação em Português voltou a ficar em segundo plano, pois não tinha tempo para me dedicar a tantas atividades ao mesmo tempo. Além disso, precisava trabalhar mais para aumentar meu salário, pois, embora eu e meu marido estivéssemos empregados, os gastos com a saúde e educação de uma criança são altos.

Aos poucos, com minha filha crescendo saudável e esperta, consegui fazer com que ela se adaptasse facilmente ao regime semi-integral bilíngue da escola onde ela estuda. A partir de então, pude colocar os estudos em dia e estabelecer uma data para terminar a licenciatura em Inglês. Em junho de 2017, planejei me graduar no final daquele ano, pois faltavam apenas duas disciplinas para cursar no segundo semestre. Todavia, eu não estava satisfeita com a situação de terminar um curso do qual eu gostava tanto e encerrar minha vida acadêmica. Por conseguinte, eu solicitei abertura da minha segunda habilitação e decidi terminar a licenciatura de Português, apesar de já estar cansada de ter que ir para a faculdade à noite após um dia todo de trabalho, preparação de aulas e organização da rotina de uma criança de três anos.

Na mesma época, o diretor da faculdade de Letras, Professor Rogério, que ministrava uma disciplina que eu cursava, conversou comigo sobre a possibilidade de eu tentar a prova de Mestrado. Como eu já havia pensado nisso, disse a ele que tinha interesse em fazer a seleção, mas não estava muito animada, pois minha área é Literatura, mas gostaria de conciliar o trabalho que desenvolvo no Steps into English com o projeto do Mestrado, o que só seria possível dentro do campo da Linguística.

Para minha surpresa, o Professor Rogério me deu o melhor conselho que já recebi na minha vida. Ele me perguntou se eu gostaria de ser professora de Inglês de crianças para sempre, se eu me via como professora de um curso de idiomas para sempre. Eu respondi que não, que já estava me sentindo cansada e que necessitava de novos desafios. O Professor me alertou, então, para a não necessidade de conjugar meu trabalho atual e minha carreira acadêmica, pois essa poderia me abrir portas futuras. Para completar, me afirmou categoricamente que o importante é estudar aquilo que se gosta: se eu gosto de Literatura Brasileira, esse era o caminho que eu deveria seguir.

Em seguida, comecei a me preparar para a seleção de Mestrado em Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFJF. Foi uma época intensa de estudo e dedicação, o que valeu a pena: terminei o ano de 2017 licenciada em Inglês e aprovada em primeiro lugar na seleção de Mestrado, pois passei com nota máxima em todas as etapas.

Em 2018, comecei a cursar as disciplinas do Mestrado, o que tem sido uma experiência muito enriquecedora. Paralelamente, tenho dado prosseguimento à licenciatura em Língua Portuguesa. Faltam poucas disciplinas para terminar a faculdade, o que pretendo fazer em meados de 2019. Ainda em 2018, apresentei meu primeiro trabalho acadêmico em um evento de âmbito nacional (XII Seminário Nacional de Literatura Brasileira da

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes) e o publiquei em formato de artigo nos anais do evento, com o título de *A Mulher no Samba – Identidade e Alteridade*.

Também no presente ano, prestei o concurso para professora de Língua Inglesa da Rede Estadual de Minas Gerais, no qual fui aprovada em quinto lugar e, portanto, aguardo a nomeação. Há algum tempo venho desejando me tornar professora da rede pública, o que acredito ser uma experiência imprescindível para quem aspira se tornar professora de universidades, no futuro. Como tenho me identificado bastante com o campo da pesquisa, (eu nunca fui tão feliz e realizada como no corrente ano) minhas metas para os próximos cinco anos são: estar na fase final do Doutorado, no qual pretendo continuar estudando Música Popular Brasileira; almejo, ainda, já estar lecionando na Rede Estadual de Minas Gerais, além de também em algum curso de ensino superior, Centro ou Instituto Federal de Ensino Tecnológico (Cefet ou Ifet), ou em algum curso preparatório para Enem e Pism; pretendo continuar pesquisando em minha área de estudos e me tornar professora de Literatura em uma faculdade de Letras da rede pública, preferencialmente, na UFJF.