

NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL MOBILIZADAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ONLINE

Alexandre José Cadilhe¹

Priscila Sant'Anna²

Resumo: Neste trabalho, temos como objetivo construir uma compreensão sobre o processo de aprendizagem de estudantes da licenciatura em Letras que participam do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) de uma universidade federal mineira. Os/as estudantes, no referido programa, ao participar de um conjunto de ações integrando escola-universidade, são engajados a reconstruir suas experiências a partir de pequenas narrativas (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), compartilhadas na rede social digital *Padlet*. Tais narrativas possibilitam que coordenação e supervisão do PIBID acionem temas, questões e problemas que configurem diferentes trajetórias de aprendizagem e formação profissional do grupo (NELSON, 2011). Neste trabalho, analisaremos tais narrativas a partir dos estudos do discurso em perspectiva interacional. Como resultados, observamos que estudantes mobilizam conhecimentos da experiência como discentes da educação básica, e ressignificam as práticas escolares a partir de um tensionamento do binômio teoria *versus* prática, o que se coloca como um desafio para a superação de uma formação docente conservadora, especialmente no que tange a uma aula de língua portuguesa que se ocupe não somente com os recursos linguísticos de um texto, mas sobretudo com a formação cidadã na educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores de Línguas. Letramentos. Narrativas.

Abstract: In this work, we aim to build an understanding of the learning process of undergraduate students who participate in the PIBID (Teaching Initiation Scholarship Program) of a Federal University in the state of Minas Gerais - Brazil. Students in this program, by participating in a set of actions integrating school-university, are engaged to reconstruct their experiences from short narratives (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008), shared in the digital social network *Padlet*. Such narratives enable the coordination and supervision of PIBID to trigger themes, issues and problems that configure the group's different learning and professional training trajectories (NELSON, 2011). In this paper, we will analyze such narratives from the discourse studies in interactional perspective. As a result, we observe that students mobilize knowledge of experience as students of basic education, and redefine school practices from the binomial theory versus practice, which poses a challenge to overcome a conservative teacher education, especially with regard to a Portuguese language class that deals not only with the linguistic resources of a text, but above all with citizen education in basic education.

Keywords: Teacher Education. Literacy. Narratives.

Introdução

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Juiz de Fora, MG, Brasil. alexandre.cadilhe@ufjf.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei, Curso de Letras, São João del-Rei; Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. priscila.santanna@ifsudestemg.edu.br

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit nas práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. [...] Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14)

Neste artigo, partimos do pressuposto que o campo da formação de professores/as (de línguas e de outras áreas) constitui ainda um constante desafio para as políticas educacionais vigentes no Brasil. Já é lugar comum denunciar intensamente as condições de trabalho nas escolas, salários, valorização social etc., que parecem afastar cada vez mais o egresso do ensino médio dos cursos de licenciatura. Por outro lado, não podemos deixar de observar alguns movimentos no sentido da busca de reparos em ações desempenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente nos anos 2009 e 2010, em que foram instituídos, respectivamente, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Neste contexto, lançamos nossas lentes para contexto de formação inicial de professores/as de Língua Portuguesa a partir do PIBID como estratégia tanto de fortalecimento da licenciatura quanto de formação docente, ancorados na reflexão sobre práticas da sala de aula, como defendido por Nóvoa. Para isso, encontra-se em andamento o subprojeto PIBID Letras da UFJF, com o título “(Multi)Letramentos e Direitos Humanos: práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa para a formação cidadã”, coordenado pelo primeiro autor deste artigo, tendo a segunda autora como uma de suas supervisoras.

O projeto fora proposto a partir do disposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013), bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), no que tange a promoção de uma educação sensível à diversidade cultural que compõe não só as escolas, como a própria sociedade brasileira contemporânea. Assume-se que tais orientações oficiais são efetivamente realizadas dentro da sala de aula a partir da relação estabelecida entre docentes, discentes e práticas pedagógicas onde a linguagem adquire um papel central, seja a partir dos textos que circulam nas aulas, seja a partir da interação oral entre seus atores. Nisto reside o chamado evento de letramento (STREET, 2013).

Compreende-se, neste contexto, que as práticas de letramentos constituem dispositivos fundamentais do processo de escolarização. Elas comportam diversificadas práticas de leitura, escrita, análise linguística e oralidade, a partir de diferentes modalidades semióticas — verbal e não verbal — materializadas em gêneros discursivos produzidos em diferentes esferas artísticas, científicas e midiáticas. Assim emerge o conceito de “multiletramentos” — “no

sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012, p. 22), conceito este que potencializa mudanças para as aulas de língua portuguesa na escola.

Em outros termos, compreende-se, no PIBID Letras UFJF, que a aula de língua portuguesa se caracteriza como um espaço de interação social orientado por diferentes práticas de (multi)letramentos, que leva em consideração a diversidade textual a partir de diferentes tecnologias da informação e da comunicação (TICs), e que deve ser situado em temas que considerem a diversidade cultural, como preconizado pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007).

Assim sendo, foi proposto, neste contexto, estabelecer um trabalho colaborativo universidade-escola, para que projetos didáticos de (multi)letramentos sejam realizados nas aulas de Língua Portuguesa, atendendo às políticas curriculares da própria rede de ensino/escola (municipal ou estadual), e colaborando para um engajamento conjunto entre docentes e discentes de ambos espaços formativos. Para que isso se tornasse possível, estabelecemos, ainda, espaços de formação inicial (dos estudantes da graduação) e continuada (dos professores da educação básica), através de reuniões quinzenais, organizados a partir de uma agenda que inclui (i) reflexões sobre as demandas, os cotidianos e os desafios da escola; (ii) estudos sobre fundamentos teórico-práticos sobre ensino e aprendizagem de língua; (iii) desenvolvimento de ações interventivas a partir de projetos didáticos demandados pela escola.

Neste artigo, temos como propósito realizar uma análise sobre a agenda (i) — reflexões sobre a sala de aula. Nesta análise, consideramos a seguinte questão orientadora: que saberes são mobilizados pelos estudantes de licenciatura quando se engajam na produção de narrativas sobre a escola, em um evento de letramento online? Para isso, nosso artigo é subdividido em mais três seções, além desta Introdução e das considerações finais: na próxima, apresentamos uma reflexão sobre o papel desempenhado pelas narrativas na formação de professores; em seguida, discutimos os letramentos online e sua mobilização em práticas de narrativização da experiência docente; por conseguinte, analisamos um conjunto de quatro narrativas produzidas por estudantes participantes do PIBID Letras UFJF.

A profissionalização docente: produção de diferentes saberes e narrativização da experiência

Na introdução deste artigo, fizemos menção a alguns desafios que estão postos ao contexto de formação de professores de línguas. Entendemos, tal como Nóvoa (2007), a

urgência de uma formação que considere as práticas profissionais como locus privilegiado para a construção de uma epistemologia da formação docente, como também é proposto por Tardiff (2002): “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seus espaços de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIFF, 2002, p. 55, grifos do autor). A respeito dos saberes, complementa o autor: “damos aqui a noção de saber um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (idem).

Por outro lado, Tardiff (2002) também critica o processo de formação ainda vigente em muitas instituições, organizado segundo uma ordem disciplinar que exclui justamente estes saberes produzidos no campo profissional. Como efeito, no que tange ao campo de ensino e aprendizagem de línguas, diferentes práticas são colonizadas por saberes outros produzidos por aqueles que não necessariamente participam das ações cotidianas de ensinar e aprender (KUMARAVADIVELU, 2003). Esse processo de colonização de saberes há muito já marca um lugar de tensões que geram dicotomias como “teoria *versus* prática”, “formação *versus* trabalho”, “universidade *versus* escola”, que em nada contribuem para uma efetiva formação, nem uma efetiva atuação na escola pelos futuros docentes de línguas. Outro desafio, então, se impõe: como superar (para não dizer “explodir”) tais dicotomizações?

Uma possibilidade encontra-se no exercício de produção de saberes profissionais que considere o professor um efetivo agente que cujas reflexões constituem saberes legítimos sobre o ensino (CANAGARAJAH, 1996; REYES; WORTHAM, 2011; NELSON, 2011). A mobilização de saberes docentes, por seu turno, não necessariamente se dá na ordem canônica de produção científica, como bem já argumentado por Canagarajah (1996): no lugar de estabelecer uma hipótese, ou pergunta, seguida de métodos de análise de dados e discussões, Canagarajah defende que tais saberes sejam estabelecidos também a partir da narrativização das práticas, enquanto representações de saberes locais que incorporam diferentes racionalidades e formas de conhecimento orientados pela complexidade própria da atuação docente. Assim, também entendemos que mais do que descolonizar processos de formação, deve-se também descolonizar práticas de pesquisa e produção de conhecimento.

Ao fazer referência à produção de conhecimento a partir de narrativas, Canagarajah (1996) propõe uma perspectiva epistemológica de produção de saberes profissionais no campo de ensino e aprendizagem de línguas, que também é desenvolvida por Nelson (2011). Para a linguista aplicada, a narrativa institui um estilo de conhecimento situado altamente significativo para a atuação docente. Nelson (2011) adiciona ainda a essa compreensão duas outras diferentes

formas de pensar a narrativa: (a) como um dispositivo pedagógico — por exemplo, a escrita de narrativas biográficas permite que aprendizes mobilizem experiências que possam aprimorar o conhecimento sobre ensinar e aprender; (b) como uma metodologia de produção de dados — por exemplo, a análise de narrativas possibilita colocar sob escrutínio práticas ou problemas singulares.

O mesmo posicionamento é argumentado por Johson e Golombek (2011), os quais sintetizam o papel desempenhado pelas narrativas na formação de professores de línguas em três perspectivas:

Na primeira delas, podemos compreender a narrativa enquanto conscientização: a produção de narrativas da sala de aula possibilita externalizar experiências de forma a construir sentidos sobre estas. Na segunda, podemos entender narrativa como conceptualização: ao trazemos à baila diferentes experiências, torna-se também importante ressignificá-las à luz de diferentes saberes — científicos ou do cotidiano — que informam outras possibilidades de conhecimento. Por fim, temos a narrativa como exame sistemático de práticas — ou seja, o potencial que emerge no exercício da produção e da análise de narrativas em pensar no como determinadas práticas são desempenhadas pelos participantes. No caso do ensino de línguas, significa pensar não somente no que, mas no como acontece os processos de ensinar e aprender.

Uma vez estabelecida o argumento de que narrativas desempenham um papel fundamental na formação de professores, nossa próxima seção orienta-se pela reflexão sobre um dispositivo que possibilita professores em formação inicial — sujeitos desse estudo — engajar-se em tal produção discursiva.

Narrativização da experiência docente em letramento online: o *Padlet*

Na introdução deste artigo, fizemos menção ao projeto de formação docente em curso — o PIBID Letras — que se propõe a desenvolver projetos de (multi)letramentos para formação cidadã, orientados por uma perspectiva que considera tanto as múltiplas linguagens que são mobilizadas em diferentes textos (explodindo a lógica grafocêntrica), quando as múltiplas culturas que se entrecruzam num mundo cada vez globalizado (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012). Tal intensificação da diversidade dos letramentos passou a ser objeto de pesquisa nos chamados Novos Estudos de Letramento, ou *New Literacy Studies*, e seus resultados têm sido amplamente discutidos no âmbito das práticas de ensino de línguas e no estabelecimento de políticas linguísticas no Brasil.

Compreendemos também que tal produtividade tem sido fundamental para a reflexão crítica daquilo que podemos conhecer como letramentos escolares, ou “práticas de uso da

escrita típicas da escola” (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 49). Produções escritas de exercícios didáticos, redações, resenhas, provas, exposições orais e outros trabalhos, bem como a leitura de obras literárias, notícias, entrevistas, reportagens, propagandas, ensaios, dentre outros, são alguns dos gêneros que marcadamente são associados à cultura escolar, e caracterizam, portanto, esta esfera de letramento. Um dos desafios atuais reside justamente em estabelecer aproximações, justaposições e hibridações com outros letramentos que venham a fazer parte das práticas cotidianas dos estudantes da educação básica — um dos propósitos dos projetos desenvolvidos pelos estudantes da licenciatura ao longo do projeto PIBID mencionado na Introdução.

Contudo, não são estes letramentos das práticas escolares que colocamos sob escrutínio aqui: abordaremos uma hibridação entre aquilo que também é referido como letramentos do professor e letramentos acadêmicos. Nas propostas iniciadas pelas pesquisas de Angela Kleiman no Brasil, o letramento do professor “diz respeito às práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho — a escola — isto é, práticas de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento” (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 49). Já os letramentos acadêmicos orientam-se pelos usos da linguagem pertinentes ao fazer científico, os gêneros mobilizados e as diferentes formas de atuação na academia, não sendo suficiente “conhecer os conceitos que ali circulam, mas também como esses conceitos são construídos, como dialogam entre si, como podem ser reconstruídos/(re)vozeados na interação (Idem).

Ambas as perspectivas são justificáveis e podem consumir agendas de investigações distintas; contudo, argumentamos também a necessidade de uma não oposição entre estes letramentos, sob risco de assumir que o espaço acadêmico não dialoga com o espaço profissional docente, o que seria no mínimo afirmar uma incapacidade da universidade formar professores. Compreendemos, outrossim, a possibilidade de letramentos que sejam significativos tanto ao campo acadêmico quanto ao campo profissional, em especial se pensamos nos saberes que possibilitam o aprimoramento e a formação permanente no campo do trabalho.

Um exemplo deste diálogo pode ser ilustrado justamente com a narrativização da experiência docente (seja na formação inicial, seja na continuada): trata-se de uma prática de linguagem que possibilita, por um lado, (a) (re)significar as práticas e experiências desempenhadas nas diversas interações no contexto educacional, de modo a relacionar com outros saberes e, assim, produzir conhecimento pertinente à prática docente – uma ação que poderá ser mantida nos espaços de formação continuada na escola; por outro lado, (b)

proporciona ao professor-formador, no contexto acadêmico, conhecer as práticas de seus alunos, de modo a orientar e avaliar o desempenho dos futuros docentes, bem como instituir modos outros de produzir conhecimento, como defendido por Canagarajah (1996; 2012).

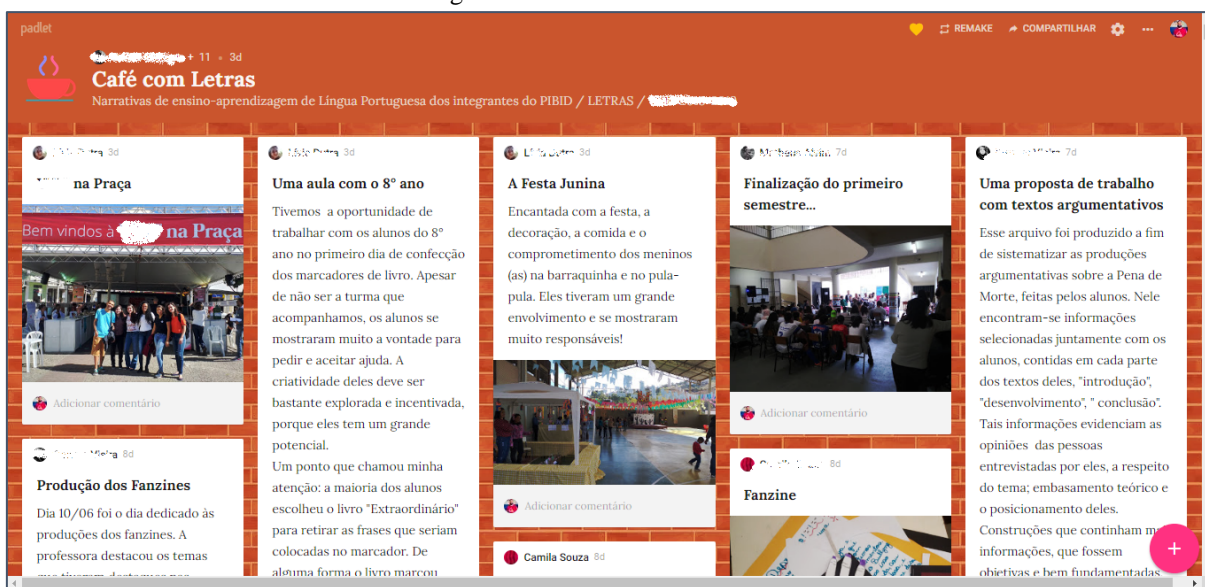
A narrativização das práticas vivenciadas pelos estudantes da licenciatura, nos espaços de inserção profissional, pode acontecer de diversas formas: na produção de vinhetas narrativas, memoriais, relatos, relatórios, e nas falas eliciadas nas interações professores-estudantes nos diversos cenários de aprendizagem num contexto de formação. Reiteramos, assim, que se trata de letramentos acadêmicos pertinentes ao campo das licenciaturas (assumindo uma perspectiva decolonial na lógica dos letramentos acadêmicos), ao mesmo tempo em que são também pertinentes ao campo profissional de trabalho na escola, se pensarmos os cenários de formação continuada os quais as escolas e referidas redes de educação básica devem garantir.

Na experiência por nós estabelecida no espaço de formação docente no PIBID, a narrativização das experiências é fomentada tanto nas reuniões de grupo, quanto na prática escrita, a partir de uma ferramenta digital — o *Padlet*³. Trata-se de uma ferramenta disponibilizada de forma gratuita, onde se pode produzir um quadro virtual dinâmico — um mural digital — passível de compartilhamento de textos, imagens, vídeos, arquivos de texto etc. os quais, por sua vez, podem ser acessados ou lidos pelos participantes, com espaços para comentários e interação. Entendemos, assim, que o *Padlet* possibilita a mobilização de diversificadas práticas de letramentos interessantes tanto ao contexto acadêmico quanto ao profissional.

Deste modo, no contexto do PIBID, os estudantes da licenciatura em Letras são engajados a narrativizar suas experiências a partir de cenas da escola, acompanhadas por outras linguagens que acharem significativas — fotos, desenhos, vídeos etc., como ilustrado na imagem a seguir, que representa o layout de como o *Padlet* é acessado pelos participantes:

³ <<https://pt-br.padlet.com/dashboard>>.

Figura 1 - Padlet Café com Letras



Ao significarmos essa prática como um letramento online, entendendo o Padlet como uma mídia digital, reconhecemos a potencialidade deste espaço enquanto catalizador de reflexões sobre a escola, mobilizando diferentes saberes e possibilitando que os estudantes do curso de Letras posicionem-se acerca de sua inserção profissional — tema o qual acompanha as discussões nas reuniões presenciais.

O potencial das mídias digitais em constituírem diferentes espaços de produção de identidades sociais, posicionamentos e saberes já vem sendo discutido no campo da Linguística Aplicada. Barton e Lee (2015), interessados em compreender as relações entre a linguagem e o mundo online, afirmam que as mídias digitais ressignificaram a forma como a linguagem é construída e, igualmente, seus sentidos. Os autores discutem como as muitas mídias da Web 2.0 podem ser suportes para textos em que as pessoas manifestam suas opiniões e posicionamentos diante de toda a ordem de assunto. Como exemplos, são analisados os letramentos desempenhados em espaços digitais como *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, dentre tantas outras plataformas digitais são constantemente inundadas com as subjetividades de falante/escritores, de seus *followers* e *haters*.

Alinhados a como a linguagem é mobilizada nos espaços virtuais, Barton e Lee (2015) sugerem o conceito de “postura” ou “posicionamento” como uma ferramenta produtiva para compreender estes letramentos. Trata-se de lançar um olhar para diferentes estratégias que os falantes/escritores adotam para demonstrar os seus posicionamentos diante de si mesmos, quanto a algo que foi dito, ou no que se refere a outras pessoas ou objetos. Nas palavras dos autores, “o posicionamento é um ato interativo e intersubjetivo. [...] A maneira como o falante

e o ouvinte (ou leitor e escritor) entendem a declaração de postura pode então moldar novas enunciações de postura na interação” (BARTON; LEE, 2015, p. 118).

Conforme afirmam os autores, as posturas não são demonstradas de forma explícita constantemente — podem ser construídas de modo a exigir processos inferenciais e interpretativos do interlocutor. Compreende-se, assim, de acordo com Barton e Lee, que “o posicionamento é interativo por natureza, o que significa que quem se posiciona sempre se relaciona com os outros quando uma postura é expressa” (2015, p. 122).

Como forma de compreender mais detalhadamente as posturas construídas nas mídias digitais, os autores distinguem dois modos observados por eles de o falante/ escritor demonstrar o seu posicionamento, quais sejam: a postura epistêmica e a postura afetiva.

A postura epistêmica está relacionada à ordem do demonstrar conhecimento a respeito do tema comentado. Assim, em suas postagens, os falantes/ escritores apresentam fatos, informações, dados ou até mesmo crenças acerca de objetos, eventos e pessoas que circundam suas postagens nos espaços virtuais. De modo a exemplificar, os autores discorrem a respeito das descrições e informações sobre fotos e aparelhos fotográficos no espaço virtual *Flickr*.

Quanto às posturas afetivas, são elas definidas pelos autores como “expressões de sentimentos pessoais, atitudes ou juízos acerca de um objeto” (BARTON; LEE, 2015, p. 224). Essas posturas afetivas são frequentemente avaliativas, apresentadas por meio de adjetivações e caracterizações de objetos, eventos ou sobre o próprio falante/ escritor.

Uma vez que as narrativas das experiências na escola são evocadas no *Padlet*, a partir de postagens que narrativizem cenas da sala de aula ou da escola, entendemos que este letramento possibilita a construção de diferentes posicionamentos dos participantes acerca do trabalho docente. É sobre esta perspectiva que nos propomos a analisar algumas narrativas produzidas no *Padlet*, na próxima seção.

Narrativas da experiência na escola: práticas, saberes e posicionamentos em interação

Nesta seção, em que nos propomos a analisar algumas cenas apresentadas pelos estudantes no *Padlet*, situamos, ainda, de que modo estamos compreendendo essas postagens, ancorados numa perspectiva interacional de análise do discurso.

Mishler (2002), com ênfase na sociolinguística discursiva, apresenta a narrativa como algo para além de uma sequência de ações coordenadas, ou, em suas palavras: “mais do que uma coisa depois da outra” (MISHLER, 2002, p. 98). Para o autor, é necessário que haja alguma conexão significativa entre os fatos narrados a fim de que os ouvintes/leitores compreendam o todo de um dado discurso e percebam o seu propósito.

Em outros termos, mais do que analisar a estrutura da narrativa, é fundamental observar como um narrador seleciona e dispõe suas experiências, a fim de que elas demonstrem o ponto que se pretende narrar, bem como é central, em estudos de construção de identidade em narrativas, perceber as estratégias utilizadas por um narrador para contar a sua história de uma dada maneira em detrimento de tantas outras.

Nesse sentido, de acordo com Mishler (2002, p. 112), os estudos sobre narrativa precisam abordar questões para além de “um trajeto progressivo e linear” porque as histórias de nossas vidas não ocorrem dessa forma. São elas complexas, marcadas por altos e baixos e recontadas considerando as nossas experiências agregadas ao longo da vida. O conceito de evento narrativo também passa a ser significativo: segundo Bauman (1986), evento narrativo são sequências de ações, organizadas por causalidade e temporalidade. O evento é uma dimensão de uma *performance* discursiva, pois se trata de uma abstração da narrativa que é construída pelo contador de histórias. Há, então, a ideia de que o evento narrativo não é propriamente algo que aconteceu, mas, sim, a maneira como os participantes demonstram o que aconteceu.

Bamberg e Georgakopolou (2008), ao analisarem o que chamaram de *pequenas narrativas* de adolescentes gregos, ratificam a legitimidade que a análise estrutural de narrativas teve para o maior entendimento desse tipo de discurso, porém defendem a necessidade de uma perspectiva de análise que garanta a investigação acerca dos papéis que essas narrativas ganham na vida das pessoas. Ou seja, para os autores, o foco de um estudo narrativo deve incidir no entendimento sobre como as pessoas engajam-se narrativamente, nas diversas situações (cotidianas, institucionais) para construírem uma impressão acerca de quem elas são. Metodologicamente, apostam na investigação de pequenas narrativas, pois elas revelam aspectos mais acentuados da construção de identidade dialógica, relacional e situada dos narradores, por exemplo. Nessas pequenas histórias, há a possibilidade mais proeminente de se observar o gerenciamento interacional de posições concorrentes e/ou contraditórias dos narradores. Segundo os autores, este é um lócus pertinente de investigação acerca da construção de identidades, visto que demonstram como essas identidades estão em constante reconstrução e negociação e, concomitantemente, produzem um senso de semelhança, de identificação social.

É a partir desses princípios epistêmicos acerca do discurso em narrativas que nos propomos a olhar para a produção dos estudantes pibidianos, a partir de quatro cenas transcritas do *Padlet* nos quadros a seguir.

Narrativa 1 - “O papel do professor é ensinar a matéria” - Joana⁴

Além dos outros dois episódios relatados, também na aula do dia 27 de maio, um dos alunos fez uma piada referente à família de outro e a professora Patrícia interviu, fazendo questão de explicitar a problemática de brincar com um assunto tão sério como a estrutura familiar de outra pessoa. Algumas questões são tão naturalizadas que, dependendo do contexto, é realmente difícil compreender que ali há um problema. Ela relatou a sua própria experiência no contexto familiar para elucidar a questão e, ao meu ver, o fato de o professor expor em sala uma história pessoal enquanto alguém que se sente ultrajado por alguma atitude tomada por parte dos alunos, faz com que eles percebam de fato a gravidade da situação. Lembro de, diversas vezes, ouvir e, até mesmo, reproduzir discursos como “o papel do professor é ensinar a matéria, educação deve vir de casa”. Hoje, a cada dia presente na escola, percebo de forma mais evidente a importância do professor para – muito – além de um mero ensino de conteúdos acadêmicos preestabelecidos, mas principalmente atuando na formação dos estudantes enquanto cidadãos críticos, cientes de seus papéis sociais, e capazes de viver em sociedade sempre respeitando as individualidades do outro.

Neste primeiro quadro, reproduzimos uma postagem no *Padlet* de uma estudante da licenciatura, Joana, participante do PIBID. A sua participação neste evento de letramento online tem início com a narrativização da sua experiência em aula, ao relatar uma situação de sala em que um estudante da educação básica faz uma piada sobre algum tópico familiar relativo a outro estudante, o que nos permite caracterizar com uma ação de *bullying*. Diante deste problema de sala aula, Joana então observa a ação da docente responsável pela turma que, em sua narrativa, se coloca para os demais estudantes compartilhando uma experiência pessoal.

Deste ponto em diante, a licencianda produz uma reflexão em que evoca um discurso reportado: “o papel do professor é ensinar a matéria, educação deve vir de casa”. Tal discurso, recorrente no senso comum, é tensionado pela Joana, ao perceber o papel significativo desempenhado pela docente diante de uma cena de constrangimento entre alunos na escola. Em sua postagem, Joana reflete sobre o quanto o trabalho docente não se reduz a reprodução de “mero ensino de conteúdos acadêmicos preestabelecidos”, apontando para outras demandas que devem ser atendidas e problematizadas no fazer docente em sala de aula.

Assim, nesta postagem, compreendemos que a referida aluna se engaja num letramento em que produz um posicionamento epistêmico sobre a prática docente; contudo, essa episteme orienta-se por saberes outros além do acadêmico, na fricção entre as vozes do senso comum, suas experiências e o que está refletindo ao presenciar uma cena na escola.

⁴ Os nomes das pessoas e as referências a pessoas e locais foram alterados, de modo a se respeitar o anonimato.

Narrativa 2 - “Me fascinou olhar ao redor” - Marta

Ainda é muito recente, mas posso dizer que está sendo uma experiência fantástica participar do PIBID. Saí da primeira reunião em que recebemos orientações e esclarecimentos sobre como se daria o projeto muito animada. A professora Patrícia explicou como era a dinâmica da escola e que, às tardes, as atividades escolares se davam através de projetos (denominados GIROS), sendo o de língua portuguesa um projeto de leitura. Os temas dos livros escolhidos me surpreenderam bastante, por serem temas que abordam questões transversais na sala de aula, o que pra mim é muito importante, em especial em aula de língua. Fiquei ansiosa para ver como ocorria na prática e o resultado que obtive foi muito positivo. Me fascinou olhar ao redor e ver todos os alunos focados na leitura conjunta e me encantou também ver como o processo criativo e imaginativo deles se dava através das interações feitas. Conversavam e compartilhavam opiniões sobre o que estava acontecendo na história, traçando paralelos com outros textos e praticando a intertextualidade, mecanismo muito importante no processo de aprendizagem de leitura. Além disso, me chamou a atenção o conhecimento que possuem e que é exercitado através da temática do texto, que traz questões culturais do Brasil, por meio de manifestações folclóricas e tradições, ponto que acho muito importante para a construção de cidadãos: valorização e exaltação da própria cultura.

Nesta postagem, a aluna Marta narrativiza seus primeiros contatos com ambiente escolar, onde é convidada a conhecer a dinâmica escolar, os projetos desenvolvidos, o cotidiano das aulas, etc. Neste contexto, passa a conhecer, então, um dos projetos desenvolvidos pela escola, a saber: um projeto de leitura, o qual acontece no turno da tarde (a escola pública, de ensino fundamental, é de período integral). A aluna conhece não somente o projeto, como acompanha os encontros onde os estudantes da educação básica leem obras previamente acordadas com a professora e disponibilizadas na biblioteca da escola.

A narrativa da Marta é carregada de índices que apontam seu posicionamento afetivo sobre a escola: caracteriza a experiência como fantástica, se diz animada e ansiosa, afirma que ficou fascinada e que se encantou as com as atividades. No âmbito da formação docente, atribuímos significativo valor a este posicionamento — não por saber se a atividade é agradável ou não, mas por assumir que o trabalho docente é cognitivo e também afetivo: nossas emoções assumem um papel fundamental no modo como dirigimos nossas ações profissionais no ambiente escolar — apesar deste tema ainda ser excluído dos contextos de formação de professores de línguas (BARCELOS, 2015).

Por outro lado, Marta também mobiliza saberes que apontam sua compreensão profissional sobre a prática leitora e a relevância da ativação do conhecimento prévio, bem como o estabelecimento de relações intertextuais, além do valor atribuído ao folclore e outros temas culturais. Assim, ao produzir um posicionamento epistêmico sobre a cena da sala de aula

de leitura, a aluna demonstra também, ainda que indiretamente, efeitos dos saberes construídos no espaço acadêmico do curso de Letras.

Narrativa 3 - “Fui de um extremo a outro” - Ana

Antes de começar minhas postagens sobre as experiências desse ano, gostaria de registrar minha experiência com a escola. Como eu entrei no Pibid no fim do ano, minha experiência com os projetos em si foi pouca, mas a impressão que a escola deixou em mim foi surpreendente. Estudei em uma escola particular conhecida por ser rígida e fiz minha prática da disciplina de "saberes" em uma escola que se mostrou um pouco "caótica". Fui de um extremo a outro. Então, conheci a XXXX... uma escola da rede pública com projetos que fazem os olhos "brilhar", uma escola diferente e tão interessante. E, por mais que esses adjetivos possam ser considerados genéricos, utilizo eles da forma mais significativa possível. Essa é uma escola em que eu vejo o respeito dos alunos pela professora; vejo a possibilidade de dialogar e de criar projetos significativos para a formação cidadã dos alunos! Mas, principalmente, eu vejo carinho. Cada atividade que eu tenho acompanhado sendo desenvolvida na José Calil tem sido feita com carinho; é possível "sentir" a dedicação com que os professores/coordenadores as idealizam e realizam. É motivador conhecer uma escola assim.

A aluna do curso de Letras, autora da narrativa três, entrou no projeto PIBID posteriormente aos demais alunos e, diante dessa peculiaridade na dinâmica do projeto, torna relevante as suas impressões iniciais, o que de certa forma, parece-nos uma justificativa da autora em relação à construção de sua narrativa carregada de posturas afetivas (BARTON; LEE, 2015): “Como eu entrei no Pibid no fim do ano, minha experiência com os projetos em si foi pouca, mas a impressão que a escola deixou em mim foi surpreendente”. O fato de ela ter realizado poucas observações e, portanto, ter pouco insumo para produzir reflexões epistêmicas, leva a aluna ao campo das sensações.

A aluna inicia sua narrativa evocando, inicialmente, o modelo de ensino-aprendizagem o qual compõe o seu imaginário do que seja escola, modelo este construído em sua trajetória de estudante da educação básica: “Estudei em uma escola particular conhecida por ser rígida”. Como aluna do curso de letras, ela já possui elementos para comparar a sua experiência de estudante com as suas projeções a respeito de escola e da profissão de professor: “e fiz minha prática da disciplina de "saberes"[1] em uma escola que se mostrou um pouco "caótica””. Por meio dessa sequência narrativa, a aluna — ao se mostrar conhecedora da sua própria trajetória educacional — produz um posicionamento epistêmico a partir de uma construção autorreflexiva sobre o seu lugar de compreensão acerca da instituição escolar (BARTON; LEE, 2015). A aluna finaliza sua sequência narrativa explicitando, então, o modo como analisa e categoriza a sua vivência em escolas: “Fui de um extremo a outro”.

Após revisitar a sua trajetória escolar e, na condição de estudante do curso de Letras, a aluna passa a atribuir valor social à escola observada. Em suas adjetivações que demonstram encantamento e passionalidade, ela explicita a dimensão afetiva de suas avaliações “uma escola da rede pública com projetos que fazem os olhos "brilhar", uma escola diferente e tão interessante”. É relevante destacar nesse processo de construção dos posicionamentos afetivos e epistêmicos, como a autora — no seu papel de estudante de graduação e bolsista de um projeto —, busca o lugar do conhecimento, da construção do sentido e da teorização e tenta fazer de suas construções afetivas uma maneira de produzir reflexões sobre a escola observada: “E, por mais que esses adjetivos possam ser considerados genéricos, utilizo eles da forma mais significativa possível”. Tais construções demonstram a percepção de um outro lugar possível à escola: o lugar do engajamento afetivo voltado para a produção de conhecimentos escolares e sociais.

Narrativa 4: “A aula de hoje fugiu do que era esperado” - Lucas

A aula de hoje fugiu do que era esperado. Dois alunos, a convite da professora, foram a escola para discutir um pouco sobre Rap, Hip-hop, Poesia Acústica, Freestyle e demais expressões artísticas. Os alunos convidados fizeram um panorama acerca da história e da efetivação de tais expressões artísticas. Os alunos, ao ouvirem os relatos, puderam se informar sobre como tais artes chegaram ao Brasil e como eles poderão utilizá-las ao seu favor. Pedro Dok, um dos alunos convidados, destacou a importância de estudar as disciplinas e como elas podem auxiliar na criação das artes, não só no campo poético, mas também no campo da pintura, da dança e etc.. [...] Na aula, a interação entre os artistas e os alunos pode, sem dúvidas, gerar um pensamento reflexivo sobre a produção artística e o viés crítico, o qual "bate de frente" com o sistema, sempre apresentando a realidade e os sentimentos do poeta/artista. Por fim, gostaria de frisar a importância da interação para os alunos, visto que no final da aula eles mostraram interesse ao reproduzirem debates, danças e músicas, ou seja, o intuito de levá-los a uma reflexão acerca da arte pode ter sido atingido, haja vista seus interesses frente a demonstração dos poetas/artistas convidados. Acredito que tal atitude, em convidar outros alunos para mostrarem artes/músicas/poesias com tons críticos/refletivos, podem auxiliar na criação do pensamento crítico nos alunos, cujos serão capazes de analisarem suas realidades e criarem, no futuro, suas próprias reflexões/pensamentos/críticas.

Destaca-se, inicialmente, na narrativa em análise, a avaliação que inaugura a sucessão dos eventos narrados: “A aula de hoje fugiu do que era esperado”. Por meio da avaliação do aluno do curso de Letras, percebemos as expectativas que se instauram acerca do que seja uma aula e, sobretudo, do que seja fugir do esperado deste evento comunicativo. Após anunciar o seu posicionamento epistêmico sobre as ações pertinentes a uma aula de língua portuguesa, o aluno narra os eventos que constituíram aquela aula: “discutir um pouco

sobre Rap”, “fizeram um panorama acerca da história e da efetivação de tais expressões artísticas”, “puderam se informar sobre como tais artes chegaram ao Brasil”.

Percebemos que as ações narradas pelo aluno dialogam com enquadramentos pertinentes ao imaginário escolar. Ou seja, *discutir, fazer um panorama histórico, informar* são manifestações previstas no que a comunidade escolar entende como esperado ao evento comunicativo aula, mas, aqui, se estabelecem como objeto de reflexão do aluno em formação inicial. Essa colocação parece ocorrer visto a ressignificação das relações estabelecidas naquele espaço e o papel assumido pelo professor em meio a essa dinâmica de sala de aula. Não é, na dinâmica narrada, o professor quem, assimetricamente, expõe o conteúdo. Até porque o conteúdo “rap” pode ser questionado no ideal (esperado) de sala de aula. São jovens artistas que dialogam com outros jovens sobre arte; aí reside a fuga ao esperado: “Na aula, a interação entre os artistas e os alunos pode, sem dúvidas, gerar um pensamento reflexivo sobre a produção artística e o viés crítico”.

O estudante finaliza sua escrita no *Padlet* avaliando a prática observada por ele em sala de aula de modo a relacionar o evento narrado com seus posicionamentos acerca de objetivos de aprendizagens possíveis naquele formato de aula: “podem auxiliar na criação do pensamento crítico nos alunos, cujos serão capazes de analisarem suas realidades e criarem, no futuro, suas próprias reflexões/pensamentos/críticas”. Assim como nas últimas três narrativas, Lucas mobiliza saberes que são típicos da formação acadêmica, possibilitando a produção de um posicionamento epistêmico acerca do trabalho observado.

Considerações finais

Na Introdução deste estudo, ao problematizarmos uma formação inicial de professores que seja orientada para uma reflexão sobre as práticas cotidianas da escola, como um saber legítimo sobre o campo profissional, propusemos uma pergunta orientadora: que saberes são mobilizados pelos estudantes de licenciatura quando se engajam na produção de narrativas sobre a escola, em um evento de letramento digital? Longe de apontar respostas universalizantes e generalizadoras, trazemos à baila algumas possíveis considerações a partir do percurso selecionado para essa reflexão — a análise de narrativas, pequenas histórias,

produzidas por licenciandas participantes do PIBID Letras ao participarem de uma prática de letramento online: o *Padlet*.

Foram, então, selecionadas quatro narrativas produzidas pelas estudantes no referido site, como parte das atividades de orientação do PIBID: as pequenas histórias da Joana, da Marta, Ana e Lucas. Ao serem engajados a narrativizar suas experiências na escola, como bolsistas de iniciação à docência — ou seja, no desafio de desnaturalizar um posicionamento como (ex) estudantes da educação básica e ao lançar um olhar profissional à escola — os referidos alunos produziram narrativas marcadas por (a) reflexões sobre expectativas negativas *versus* práticas produtivas; (b) afetividade no trato com as pessoas da escola — estudantes, professores, funcionários; (c) atualização de saberes típicos do curso de Letras, sobretudo no que tange às práticas de leitura e escrita na perspectiva dos estudos linguísticos e culturais. Em alguma medida, isso nos informa o quanto a profissionalização docente não se reduz a saberes exclusivamente formais ou acadêmicos: há um espaço significativo para crenças, emoções, experiências, enquanto saberes que nem sempre são legitimados no contexto universitário da licenciatura, como bem aponta Tardiff (2002) — ao abordar os saberes docentes na formação — e Canagarajah (2006; 2012), ao problematizar o modo de produção de conhecimento na formação de professores de línguas.

Deste modo, reiteramos também, tal como Nelson (2011), o papel desempenhado pelas narrativas como dispositivos de aprendizagem. Contudo, essa aprendizagem é também aqui posta em tensão, entre aprender como uma tarefa exclusivamente cognitiva e conceitual para um aprender como modo de refletir sobre as práticas, como argumentado por Nóvoa (2007). Ao narrativizarem sua participação no espaço escolar, Joana, Marta, Ana e Lucas constroem sentidos sobre a escola, ressignificam a partir de suas experiências, sentimentos e conhecimentos, e produzem um exame — ainda que breve — sobre as práticas observadas, atendendo ao proposto por Johnson e Golombek (2011). Entendemos que estes saberes seriam extremamente limitados se fossem reduzidos à leitura e aulas expositivas na universidade.

Por fim, compreendemos que a produção de narrativas no espaço do *Padlet* como tarefa formativa possibilita uma hibridação entre dois letramentos tradicionalmente delimitados como acadêmico e da formação docente, como posto por Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016): nossa aposta é de que, se almejamos uma formação inicial de professores de línguas situada nas práticas profissionais, os cursos de formação devem privilegiar letramentos que dialoguem com as ações desenvolvidas nas escolas, ao mesmo passo que os avalia como legítimos enquanto prática de escrita acadêmica, de modo a descolonizar os letramentos acadêmicos das licenciaturas de outros letramentos tais como produzidos nas ciências exatas ou da saúde —

considerando aqui especialmente aqueles que se orientam por hipóteses, testagens ou metodologias que buscam uma pretensa objetividade nos dados de pesquisa. Iteramos que este modo de produzir conhecimento, presente em diferentes abordagens dos estudos linguísticos, também é legítimo, obviamente. Contudo, apostamos na pluridiversidade de saberes e, portanto, de letramentos no espaço acadêmico e de formação profissional como modo de “compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para produzir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Para compreender “outras histórias”, é preciso que se engaje licenciandos em outros letramentos, não no sentido de que isso possibilitará estabelecer saberes como verdades absolutas: as narrativas “são instrumentos não tanto para resolver problemas, mas mais para encontrá-los” (BRUNER, 2014, p. 23). Fazemos, então, nosso convite para que outros linguistas aplicados invistam nas reflexões sobre as outras histórias trazidas pelos professores em processo de formação, como forma de nos implicarmos em demandas da vida escolar na produção de saberes.

Referências

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, p. 377-396. 2008.

BARCELOS, A. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2015.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAUMAN, R. **Story, performance, and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CANAGARAJH, Suresh. From critical research practice to critical research reporting. **TESOL Quaterly**, v. 30, n. 2, 1996.

CANAGARAJH, Suresh. Teacher development in a Global Profession: an autoethnography. **TESOL Quaterly**, v. 36, n. 2, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social future. New York: Routledge, 2000.

JOHSON, K.; GOLOMBEK, P. The transformative power of Narrative in Second Language Teacher Education. **TESOL Quaterly**, v. 45, n. 3, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language pedagogy: a postmethod perspective on English Language Teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, 2003.

MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: LOPES, L. P. M.; L.C.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 97-119.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NELSON, C. Narratives of Classroom Life: changing conceptions of knowledge. **TESOL Quaterly**, v. 45, n. 3, 2011.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo: Sinpro, 2007.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RYMES, B.; WORTHAM, S. Concepts and methods for using narratives in teacher education. In: REX, L.; JUZWIK, M. (Orgs.). **Narrative discourse analysis for teacher educators**: Managing cultural difference in classrooms. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2011.

STREET, B. Evento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHAES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, C.; SITO, L.; VALSECHI, M.; PEREIRA, S. Do Letramento aos Letramentos: desafios e aproximações entre o letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.