



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS — PPGCEL

LARA TORRES CASTELLO CÉSAR E SILVA

MEMÓRIAS DE COMPORTAMENTOS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E(M) GESTOS DE RESISTÊNCIA E MOSTRAS DE ENGAJAMENTO
(RES)SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Vitória da Conquista – BA
2021

LARA TORRES CASTELLO CÉSAR E SILVA

**MEMÓRIAS DE COMPORTAMENTOS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E(M) GESTOS DE RESISTÊNCIA E MOSTRAS DE ENGAJAMENTO
(RES)SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl

S581m Silva, Lara Torres Castello César e.

Memórias de comportamentos na sala de aula da educação básica e(m) gestos de resistência e mostras de engajamento res(significados) na formação inicial do professor. / Lara Torres Castello César e Silva, 2021.

1?f.

Orientador (a): Dr^a. Fernanda de Castro Modl.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura,

educação e linguagens- PPGCEL, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referências: f. ? – ?.

1. Linguística aplicada - Memória. 2. Análise do discurso. 3. Sujeito professor – Sujeito aluno. 4. Interação – Poder. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 410

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção - CRB 5/1890

Dissertação de Mestrado defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Nádia Dolores Fernandes Biavati
(UFSJ)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
(UESB)

Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl — Orientadora
(UESB)

AGRADECIMENTO

A Deus, pela sua presença, cuidado e permissão para a realização de dois sonhos vividos juntos, mesmo quando eu pensava que não conseguiria: o milagre de ser mãe e concluir o mestrado presencial em outra cidade.

Ao Francisco, que foi, é, e permanecerá sendo o meu combustível diário... Filho, buscarei sempre o melhor para e por você.

À minha orientadora desta Dissertação, Fernanda de Castro Modl, colocada por Deus em meus caminhos. Obrigada por não soltar a minha mão, mesmo quando a única coisa em que eu acreditava era em não ser capaz de seguir em meio aos medos. Obrigada pela delicadeza e cuidado comigo e, (in)conscientemente, com Francisco. Você me ensinou a enxergar e escutar o meu eu.

Ao Dr. Diógenes Lima, por fazer apontamentos a esta pesquisa com tanto amor materializado em seus discursos.

À Dra. Nádia Biavati, pelo cuidado, carinho e contribuições acerca do texto na qualificação.

Aos professores, que (in)diretamente (re)significaram meus posicionamentos.

Ao meu orientador da monografia, Emerson Tadeu Cotrim Assunção, por despertar o sonho do mestrado em mim, além de toda a investida no meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

À minha mãe, que também é minha sócia, e que me ensina todos os dias com o seu exemplo de garra.

Ao meu esposo, em quem encontro paz.

À minha família, por todo amor e princípios.

Aos colegas de trabalho, por toda compreensão, pois muitas vezes precisei conciliar trabalho e estudo.

Aos colegas do mestrado, que (re)afirmaram a ideia de que a união faz a força e que juntos podemos mais.

À queridíssima Taires, colega de orientação, por todo compartilhamento de sentimentos. Companheira, você faz parte do meu amadurecimento profissional e humano, você sabe disso. Gratidão por toda cumplicidade.

À Elielma, colega de hospedagem durante o tempo em que precisávamos estar lá. Amiga de boas risadas e de idas e vindas à Universidade, lanches e rodoviária.

Ao LabCultLet, pelos aprendizados e possibilidades de (re)configurações das minhas identidades.

Aos sujeitos da pesquisa, que me abraçaram ao ensinar sobre ser sujeito aluno e sujeito professor a partir das nossas limitações.

Concluo materializando GRATIDÃO em lágrimas, na certeza de que só vive o propósito quem suporta o processo confiando em Deus.

RESUMO

Neste estudo, observamos e analisamos memórias de comportamentos discursivos (res)significados na interação didática com licenciandos do curso de Letras de uma Universidade pública baiana. Desenhamos como objetivo geral: - Observar e categorizar comportamentos discursivos dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Os dados são decorrentes de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2004; MINAYO, 2012; 2015; 2017) e de campo (ERICKSON, 1984; NETO, 2002) sensível aos princípios da abordagem etnográfica (PASSOS, 2015). Ancoramos em princípios da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013; KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 1998; RAJAGOPALAN, 2003) e Análise do Discurso de linha francesa (GREGOLIN, 2006; PÊCHEUX, 1999; 1997; 1995; FOUCAULT, 2016; 2012; 2010; 2002; 1996; 1979; 1987) que defendem vínculos entre o lugar da historicização do sujeito em contexto institucional, suas memórias e os comportamentos desses sujeitos sociais como falantes e ouvintes nas interações didáticas (COELHO, 2011; MODL, 2015; ASSUNÇÃO, 2016. Como enquadre conceitual, valemo-nos de conceitos de poder (FOUCAULT, 1979), comportamento (MATENCIO, 2001; ERICKSON; SHULTZ, 2002; GUMPERZ, 2002; FIGUEIREDO, 2018;), memória (FOUCAULT, 1987; BAKHTIN, 2003; PÊCHEUX, 2007; DUCROT, 1977), (sala de) aula (MATENCIO, 2008; CAJAL, 2001; COELHO, 2011; LIMA; SOUZA, 2016; BENEVIDES, 2016;), resistência (DINALI; FERRARI, 2011; LEITE; ANDRÉ, 1986; 1983), silenciamento (ORLANDI, 2012; 2007; 1998) e identidade de professor e aluno (KLEIMAN, 1998; CORACINI, 2003; GRIGOLETTO, 2006). Como dados da pesquisa, apresentamos e analisamos cenas transcritas de interlocução online entre a pesquisadora e os sujeitos-colaboradores da pesquisa no interior de um minicurso, associadas a notas de diário de campo produzidas no período de observação em campo de pesquisa online, plataforma *Google Meet*. Nossa aposta é a de que cada aluno(a) se (re)apresenta, no dia a dia interacional, aos outros e a si mesmo(a), por meio de comportamentos que lhe conferem identidade única, figurando-o(a) como um ser afetado por relações sociais que (re)constroem a sua posição-sujeito aluno e sujeito professor em formação inicial. Nossos dados apontam para a relevância de se desnaturalizar a sala de aula universitária e da educação básica como espaços isolados de uso da linguagem, dando mostras do quão conflituosos e significativos podem ser os momentos de interação (bem com as memórias deles) entre os sujeitos aluno e professor para a (re)configuração de suas identidades pessoal e profissional.

Palavras-chave: Memória. Linguística Aplicada. Análise do Discurso. Sujeito professor. Sujeito aluno. Interação. Poder.

ABSTRACT

In this study, we observed and analyzed memories of discursive behaviors (re)defined in the didactic interaction with undergraduate students of the Literature course at a public university in Bahia. We design as a general objective: - To observe and categorize discursive behaviors of the collaborating subjects of the research. The data are derived from qualitative (FLICK, 2004; MINAYO, 2012; 2015; 2017) and field research (ERICKSON, 1984; NETO, 2002) sensitive to the principles of the ethnographic approach (PASSOS, 2015). We are anchored in the principles of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2013; KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 1998; RAJAGOPALAN, 2003) and French-line Discourse Analysis (GREGOLIN, 2006; PÊCHEUX, 1999; 1997; 1995; FOUCAULT, 2016; 2012; 2010; 2002; 1996; 1979; 1987) that defend links between the place of historicization of the subject in an institutional context, their memories and the behaviors of these social subjects as speakers and listeners in didactic interactions (COELHO, 2011; MODL, 2015; ASSUNÇÃO, 2016. As a conceptual framework, we use concepts of power (FOUCAULT, 1979), behavior (MATENCIO, 2001; ERICKSON; SHULTZ, 2002; GUMPERZ, 2002; FIGUEIREDO, 2018;), memory (FOUCAULT, 1987; BAKHTIN, 2003; PÊCHEUX, 2007; DUCROT, 1977), (classroom) (MATENCIO, 2008; CAJAL, 2001; COELHO, 2011; LIMA; SOUZA, 2016; BENEVIDES, 2016;), resistance (DINALI; FERRARI, 2011; ; LEITE; ANDRÉ, 1986; 1983), silencing (ORLANDI, 2012; 2007; 1998) and teacher and student identity (KLEIMAN, 1998; CORACIN I, 2003; GRIGOLETTO, 2006). As research data, we present and analyze transcribed scenes of online dialogue between the researcher and the research collaborators during a workshop, associated with notes taken during the observation period of online field research, via Google Meet. Our bet is that each student (re)presents himself/herself, in their daily interactions, to others and to themselves, through behaviors that give them a unique identity, representing them as being affected by social relationships that (re)construct their position-subject, student and subject-teacher in initial training. Our data point to the relevance of denaturalizing the university and basic education classrooms as isolated spaces for the use of language, showing how conflicting and significant moments of interaction (as well as their memories) between the subjects student and teacher can be for the (re)configuration of their personal and professional identities.

Keywords: Memory. Applied Linguistics. Speech analysis. Subject teacher. Student subject. Interaction. Power.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 — Características interacionais turma A
- Quadro 2 — Características interacionais turma B
- Quadro 3 — Descrição dos encontros turma A
- Quadro 4 — Descrição dos encontros turma B
- Quadro 5 — Complementação dos elementos de Análise
- Quadro 6 — Roteiro minicurso turma A
- Quadro 7 — Roteiro minicurso turma B

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADf — Análise do Discurso de Linha francesa

AIE — Aparelho Ideológico de Estado

FD — Formação Discursiva

EAD — Ensino a Distância

LA — Linguística Aplicada

SUMÁRIO

O PRINCÍPIO DE TUDO	13
CAPÍTULO 1: A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA E AS IMPLICAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO: (des)encontros de Pêcheux e Foucault	19
1.1 Um estudo genealógico para (res)significação do espaço sala de aula enquanto objeto do poder e seus efeitos	25
1.2 A (sala de) aula como acontecimento e/no cenário (pós)pandêmico	33
1.3 Os (re)nascimentos identitários do sujeito-aluno enquanto significância do (re)configurar-se sujeito interacional do discurso em formação do ser docente	36
CAPÍTULO 2: O ECOAR COMPORTAMENTAL DE (RE)MEMÓRIAS DISCURSIVAS PROVOCADOS PELO DISCIPLINAR	42
2.1 A resistência e algumas das suas possibilidades de materializações	48
2.2 Pistas de contextualização: um caminho a desvendar	51
2.3 O silêncio: um ato de “fala”	55
2.4 A (des)atenção no estar ou não engajado	59
2.5 O agenciamento e (re)tomada da palavra	61
CAPÍTULO 3: (RE)MEMÓRIAS EM/NAS (RE)ESCRITAS METODOLÓGICAS	63
3.1 Para início de conversa	63
3.1.1 O reflexo social no campo de pesquisa	64
3.2 Enquadres da pesquisa: o desenho de um fio condutor	66
3.2.1 Pesquisa qualitativa e as possibilidades de chegarmos ao novo	67
3.2.2 A Linguística Aplicada e suas problematizações	69
3.2.3 Os atravessamentos no/do espaço escolar: as áreas temáticas da pesquisa	72
3.3 A pesquisa de campo e seus desdobramentos	76
3.3.1 Variáveis das duas turmas locus de pesquisa	77
Quadro 1 — Características interacionais turma A	78
Quadro 2 — Características interacionais turma B	81
3.3.3.1 O olhar sensível para o sujeito da pesquisa	82
3.4 Onde tudo começou: nosso campo de pesquisa	83
3.4.1 Dados decorrentes das observações	84
Quadro 3 — Descrição dos encontros turma A	84
Quadro 4 — Descrição dos encontros turma B	86
3.4.2 Dados advindos do diário de campo	89
3.4.3 Dados resultantes das gravações audiovisuais	90
Quadro 5 — Complementação dos elementos de Análise	92
3.4.4 Dados produzidos a partir do roteiro do minicurso	92
Quadro 6 — Roteiro minicurso turma A	94
Quadro 7 — Roteiro minicurso turma B	95
PALAVRAS METODOLÓGICAS CONCLUSIVAS	98
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	100
4.1 Significações discursivas cristalizadas em comportamentos marcados por resistência, silenciamento e poder a partir do escolher ser professor(a)	100

4.1.1 Interação familiar e a (re)configuração identitária de quatro sujeitos agora em formação a partir de uma (in)consciência de escolha	101
4.1.2 O lugar de fala silenciado pelo outro que sofre e pratica tal reprimenda durante uma interação sobre o espaço acadêmico	104
4.1.3 O lugar e a participação do(a) educador(a) nas internalizações de um sujeito aluno	108
4.2 Aluno “bom” e participativo: internalizações na prática de cinco sujeitos da pesquisa	110
4.3 O falar resistente de dois sujeitos marcado de conflitos interacionais enquanto alunos e o calar dos outros como materialização de resistência, silêncio e/ou (des)atenção	115
4.4 Conflitos resultantes das internalizações acerca da organização estrutural e interacional da (sala de) aula refletidos em escolhas do localizar-se a partir do sentar-se	122
4.5 O poder (Foucault, 1987) e a fala de uma aluna que justifica (in)conscientemente seu posicionamento	131
4.6 O discurso sobre o ser professor-aluno e a interação marcada pelo processo da (in)consciência	134
4.7 A subordinação que duas alunas internalizaram face a dificuldade de posicionar-se em seu lugar de fala: professor em formação que conhece o lugar de aluno	136
4.8 (Re)memórias de internalizações da organização estrutural da (sala de) aula de duas alunas a partir de seus contextos e (res)significações	138
4.9 A percepção do (não)disciplinar e da (não)resistência a partir do contexto interacional de formação	142
4.10 (Re)memorando e visualizando (des)semelhanças organizacionais e estruturais de escolas contribuintes no ensino aprendizado de duas alunas agora na universidade	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	155
ANEXO 1 — Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)	164
ANEXO 2 — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	168
APÊNDICE 1 — Transcrição de cenas de sala de aula	172

O PRINCÍPIO DE TUDO

Partindo do pressuposto de que todo (re)posicionamento reflete escolhas (COELHO, 2011), nesta introdução, apresentamos e justificamos as escolhas basilares da pesquisa. Cada um dos nossos projetos de dizer, nas seções desta dissertação, diz muito sobre nós, bem como das nossas posições tomadas.

Diversas e bastante variadas, em termos das especificidades de enfoques e abordagens teórico-metodológicas, são as pesquisas no campo dos estudos da Linguística Aplicada que se interessam pelo lugar da sala de aula e pelos processos de significação coconstruídos a partir dos momentos de interação entre os sujeitos nesse espaço (KLEIMAN, 1998; MATENCIO, 2001; COELHO, 2011; 2006; ASSUNÇÃO, 2016; MODL, 2015; MOITA LOPES, 2013; 2006; FIGUEIREDO, 2018; BENEVIDES, 2016).

Por essa via, esclarecemos que nossa pesquisa se interessa pela discursividade do e no sujeito que se (re)configura no e pelos usos da linguagem. Em vista disso, o trabalho intitulado *Memórias de comportamentos na sala de aula da educação básica e(m) gestos de resistência e mostras de engajamento (res)significados na formação inicial do professor* se respalda em conceitos nucleares como: interação e memória (MATENCIO, 2001; FOUCAULT, 2016; CAVALCANTI, 2009; FIGUEIREDO, 2018; ASSUNÇÃO; MODL, 2015), comportamentos que envolvam gestos e resistência (LEITE; ANDRÉ, 1986; DINALI; FERRARI, 2011; FOUCAULT, 1979), silenciamentos (ORLANDI, 2007), (re)tomada da palavra (FIGUEIREDO, 2018), (des)atenção e engajamento (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), bem como identidades dos sujeitos aluno e sujeito professor (LIMA; SOUZA, 2016; FOUCAULT, 2010; ÂNGELO, 2003; SOUZA; BIAVATI, 2016; OLIVEIRA; BARBOSA, 2009). Há, ainda, os conceitos de interface aos quais recorreremos para fomentar discussões, a saber: universidade (FIGUEIREDO, 2018; FOUCAULT, 2012; 1987; ASSUNÇÃO, 2016), cultura social e universitária/escolar local (FERRARESI, 1997; COELHO, 2011; SOUZA, 2012; FORQUIN, 1992; CAJAL, 2001), sala de aula e aula (MODL, 2015; 2016; COELHO, 2006; ASSUNÇÃO, 2016; MORAIS, 1994; BENEVIDES, 2016).

Como professoras, pesquisadoras, sujeitos da linguagem e, sobretudo, reconhecedoras de que as relações e posicionamentos são sempre atravessados por usos enunciativos da linguagem, escolhemos a sala de aula como *locus* da pesquisa por acreditarmos na potencialidade de criação constante de dados novos, além da necessidade e urgência de um olhar sempre mais crítico e sensível para as significações que se materializam nesse espaço interacional e social de convivência intersubjetiva. Desse modo, sendo o contexto didático uma

cristalização do social segundo ao qual estamos expostos, o olhar sensível, no cenário pandêmico em que o mundo ainda se encontra, tornou-se necessário e urgente, inicialmente conosco, enquanto sujeitos também sociais, com a pesquisa e, posteriormente, com os sujeitos que se tornaram contribuintes deste estudo.

Discutir o contexto pandêmico não se trata apenas de verbalizar circunstâncias, mas também de lidar com as incerteza(s) que assombra(ram) e materializa(ram) obstáculos para todos, independente dos moldes que enquadram os acontecimentos e suas origens, a partir de interesses políticos, econômicos e/ou culturais e das desigualdades (SANTOS, 2020). No que tange às provocações ocasionadas pela pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2), que atingem escancaradamente a todos, justamente por seus altos índices de letalidade e pelo desencadeamento de cepas até então desconhecidas, temos, a fortiori, a sala de aula refletindo o que a pandemia provocou, além dos conceitos de poder, disciplina, resistência e apagamento sendo aplicados e readaptados por uma obrigação do desconhecido, haja vista o novo causar estranhamento. Os espaços, entendidos como lugar de/para ensino-aprendizagem, assim como as pessoas que fazem parte do conjunto escolar de maior prestígio pelo poder-saber, se encontram sofrendo o próprio poder e os efeitos de poder ao serem expostos às readaptações imediatas que movem os sujeitos, estes que nem sempre estão prontos ou sendo respeitados.

Isto posto, visualizando as expectativas criadas acerca das nossas investidas e interesses em contextos didáticos, desenvolvidos ainda no início de uma carreira acadêmica enquanto aluna e, progressivamente no lugar de professora, sentimo-nos instigadas a valorizar e a enxergar sensivelmente as (re)negociações que perpassam o dia a dia escolar universitário. Portanto, como reflexo da pandemia e mediante as suspensões das aulas presenciais, que passaram a acontecer, posteriormente, de modo remoto/*online*, nosso objeto de estudo — que em um primeiro momento era voltado para o mapeamento de comportamentos (des)semelhantes de duas turmas do segundo ano do ensino médio de duas escolas (uma do setor público e outra do setor privado) do interior baiano — passou a ser o mapeamento de comportamento de duas turmas de uma Universidade do interior baiano, em que os sujeitos se encontram cursando uma mesma disciplina (doravante disciplina X) apesar de integrarem semestres diferentes, sendo uma referenciada como irregular e a outra como regular.

Nesse ínterim, são inúmeras as representações sociais expostas, em todo e qualquer espaço social e, conseqüentemente, há muito para se (des)naturalizar, (des)generalizar. Ao concentrarmos nossa atenção na sala de aula, voltamos o nosso olhar para comportamentos característicos dos sujeitos que ali configuram este lugar como espaço social e dialógico. Nessa perspectiva, buscamos construir um posicionamento teórico-metodológico que enquadre um

olhar sensível para os processos que justificam os acontecimentos e posicionamentos de professores e alunos ao longo da interação didática.

Por conseguinte, a partir do (re)desenho do nosso objeto de investigação, elegemos a observação *online/remota* das interações entre duas turmas da disciplina supracitada, a qual faz parte da área de metodologias e práticas de ensino do curso de Licenciatura em Letras Modernas de uma universidade estadual do interior baiano. Tal escolha se ampara no interesse de trabalho para visualizarmos, com essa variável, a maneira como os sujeitos da pesquisa (re)agem às abordagens didáticas da Professora-formadora, a partir do reconhecimento refletido nas (res)significações identitárias do(a) aluno(a) licenciando(a) como professor(a) em formação inicial.

Princípios com os quais trabalhamos:

- i) cada aluno(a) se (re)apresenta, no dia a dia interacional, aos outros e a si mesmo(a), por meio de comportamentos que lhe conferem identidade (COELHO, 2011) figurando-o como um ser afetado por relações sociais que (re)constroem a sua posição-sujeito aluno;
- ii) apesar de serem duas turmas com caráter social e cultural diferentes (no interior do Curso, em uma turma os alunos são referenciados como irregulares e, na outra, são referenciados como alunos regulares), e além de cada grupo ter suas demandas e especificidades, encontraremos afastamentos e aproximações na encenação de seus papéis interacionais (ASSUNÇÃO, 2016);
- iii) as pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) das trocas languageiras entre professor-aluno e aluno-aluno cristalizam e justificam inúmeras (re)ações existentes naquele ambiente formativo que nos levam a (re)pensar generalizações a respeito dessas relações intersubjetivas.

Em termos operacionais, a pergunta que norteia a nossa pesquisa, é: o que os sujeitos colaboradores da pesquisa informam-nos, via processos de rememoração, sobre suas posições enunciativas? O que essas posições indicariam no e para o momento de formação profissional desses sujeitos?

Até chegarmos nesta versão da escrita da pesquisa, o (per)curso foi (des)(re)construído, constantemente, para que pudéssemos alcançar um caminho metodológico consistente, mesmo com todas as demandas e instabilidades das significações (re)feitas na/da sala de aula virtual/remota/*online* e do momento histórico pandêmico que ainda atravessamos.

Em vista disso, o olhar que lançamos para a sala de aula e para as interações dos sujeitos da pesquisa é qualitativo por compreendermos que:

- a sala de aula se (re)configura como espaço sociointeracional a partir das (des)estabilizações de comportamentos dos sujeitos que interagem nela, visto que parcerias e conflitos existentes ali partem tanto de ações de alunos como de docentes;

- a performance dos sujeitos, nesta dissertação, é visualizada como discursiva, dado que interessa-nos tanto o que se diz, quanto o que não se diz, corroborando com o (re)posicionamento dos sujeitos (COELHO, 2006);
- todo comportamento subjetivo precisa ser colocado em contexto histórico e institucional;
- enquanto seres subjetivos e discursivos todo comportamento, mesmo que seja uma repetição, recorre a uma nova memória discursiva;
- a universidade é um *microcosmo* social por criar uma cultura própria;
- toda disciplina é um espaço formativo e, no caso em exame, um lugar genuíno para a formação identitária do profissional professor.

Diante do exposto, trata-se de uma pesquisa de natureza discursiva e de caráter qualitativo (FLICK, 2004; MINAYO, 2017; 2015; 2012) para levantamento de achados comportamentais, que serão por nós analisados “pela descrição e análise do que há no grupo e não sobre o que falta, tampouco sobre o que, sob a ótica do pesquisador, deveria ser mudado” (DIXON; GREEN; ZAHARLICK, 2005 *apud* MODL, 2015, p. 120). É, também, um trabalho no qual serão atualizados pressupostos na/da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013; 2006; RAJAGOPALAN, 2006; 2003; SIGNORINI, 2006; PASSOS, 2015), por corresponder a uma pesquisa de campo (BENEVIDES, 2016; NETO, 2002) sensível aos princípios da abordagem etnográfica (PASSOS, 2015) que recorre à Análise do Discurso de linha francesa como teoria de leitura de *corpus* e categoria de análise (DUCROT, 1977; MONDADA; DUBOIS, 2003; FOUCAULT, 1979; 1987; 2010). Toda essa abordagem é fruto de uma tentativa de investigação acerca dos processos e vozes que atravessam o nosso objeto de pesquisa, visto que, por estarmos lidando com sujeitos sempre inacabados, diversos serão os resultados e considerações levantadas após triangulação e leitura dos dados.

Desse modo, para que essas teorizações fossem possíveis, esboçamos um *corpus* multiforme, advindo de cinco instrumentos para geração de dados: i) observação das aulas da disciplina X nas turmas *locus* de pesquisa; ii) diário de campo; iii) gravação audiovisual; iv) entrevista e v) um minicurso vinculado à temática e desenvolvido pela pesquisadora-mestranda.

Em consonância com o que vem sendo exposto, e a partir da necessidade de primeiro ouvir e dizer (COELHO, 2006) para, assim, analisar dados e construir posições, projetamos, como objetivo geral: observar, no interior de um minicurso, memórias sobre comportamentos na escola enunciados por um grupo de professores em formação.

Como objetivos específicos: i) Identificar, em uma sequência de aulas online, marcas comportamentais que subjazem aspectos identitários de cada sujeito-colaborador da pesquisa;

ii) Mapear experiências na escola discursivizadas pelos sujeitos no interior do minicurso, percebendo (não)identificações de posições entre os sujeitos; iii) compreender comportamentos implícitos e explícitos atuais dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, como respostas de internalizações discursivas (des)continuadas.

Com vistas a situar o leitor sobre nossas apostas, a organização deste trabalho se configura em quatro capítulos, além das considerações finais e dos elementos obrigatórios para padronização de uma pesquisa a nível de dissertação, a título de exemplo: referências, anexos, apêndices, etc. Dessarte, nesta introdução, estamos dimensionando nossas apostas e escolhas fundamentais, ao passo que são resumidamente expostas todas as nuances que percorrem esta escrita e, além disso, estamos fazendo um convite para a leitura desta dissertação.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado *A análise do Discurso de linha francesa e as implicações acerca da construção do sujeito: (des)encontros de Pêcheux e Foucault*, apresentamos um estudo genealógico do espaço da (sala de) aula enquanto objeto de e do poder, conseqüentemente, vozeamos teorizações acerca dos (re)nascimentos identitários do sujeito aluno e sujeito professor em formação inicial, bem como localizamos nossa compreensão do que seja uma cultura escolar. Sinalizamos, ainda, a importância da análise do discurso para a nossa pesquisa, sobretudo no tangente aos estudos de Foucault (1979) e Pêcheux (1971), aos quais sempre recorreremos ao longo da pesquisa, mesmo nos aproximamos mais dos postulados de Foucault.

No segundo capítulo, nomeado *O ecoar comportamental de (re)memórias discursivas provocados pelo disciplinar*, estão registradas discussões sobre comportamentos reflexivos de memórias discursivas e acontecimento: resistências e possibilidades de materializações; o silêncio como comportamento significativo, bem como um ato de fala; a (des)atenção e (não) engajamento; e o agenciamento da (re)tomada da palavra. Focalizamos todos esses conceitos a partir das pistas de contextualização que dão margens para o desvendar dos caminhos avistados ao longo de toda a pesquisa.

No terceiro capítulo, designado *(re)memórias em/nas (re)escritas metodológicas*, pormenorizamos um conjunto de aspectos legitimadores das apostas metodológicas e do tratamento inicial dos dados, em outras palavras, justificamos nossas escolhas acerca de todo o caminho que fora (re)pensado e (re)feito para chegarmos aos resultados, que estão amparados nas escolhas conscientes que fizemos. Além disso, anunciamos traços identitários que perfilam os sujeitos da pesquisa, professores em formação inicial e(m) universidade.

No quarto e último capítulo, titulado “da Análise dos dados”, revelamos os primeiros movimentos de análise com os recortes dos dados que foram gerados por intermédio dos

instrumentos de pesquisa e (re)lidos por exercícios interpretativos e discursivos a partir de triangulações (MINAYO; MINAYO-GOMÉZ, 2003). Aqui, foi fundamental a colaboração da Análise do Discurso de linha francesa como leitura de *corpus* para criação, por exemplo, das categorias de análise que atribuíram valor e validação às nossas investidas argumentativas.

Por fim, na seção *Palavras metodológicas conclusivas*, rerepresentamos os nossos objetivos e registramos movimentos (in)conclusivos de análise, evidenciando que as nossas considerações finalizam a pesquisa, mas não encerram as discussões levantadas e propostas por ela; portanto, apresentamos os resultados deste estudo e futuras apostas. Por conseguinte, esta dissertação se trata de um enredo escrito com muito esforço e atenção, que buscou desnaturalizar a sala de aula e dar mostras do quão conflituosos e, ao mesmo tempo, acolhedores podem ser os momentos de interação entre os sujeitos aluno e professor no dia a dia escolar perfilado pela variáveis da pesquisa.

CAPÍTULO 1: A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA E AS IMPLICAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO: (des)encontros de Pêcheux e Foucault

Neste capítulo, justificamos a nossa aposta ao eleger a Análise do Discurso de linha Francesa como aparato teórico para compreendermos, com base nesse enquadre, o sujeito e suas (re)configurações, a partir de memórias e memorizações, bem como para demonstrarmos a nossa percepção de que toda resistência encontra ressonâncias em algum momento vivido, mais especificamente no sujeito. Recorremos, assim, às ideias de Pêcheux e Foucault, acerca do sujeito do discurso, para fortalecer os nossos argumentos a respeito da escolha pela análise do discurso de linha francesa para sustentar a pesquisa.

Desse modo, salientamos a necessidade de refletir sobre memórias, revisando resquícios dos anos 60 no contexto da AD, posterior ao estruturalismo.¹ É importante destacar que a linha francesa surge por volta da década de 1960, sob a influência de Althusser e da escola Althusseriana (GREGOLIN, 2006). Essa área, como o próprio nome esclarece, desencadeou-se na França, começando a ser reconhecida no Brasil a partir dos anos de 1970. Nessa perspectiva, apesar da forte vinculação com a linha francesa no Brasil, há fortes diferenças referenciais por se tratar, por exemplo, de cronologias e espaços distintos para tradução e leitura.

Ademais, compreendemos que esta seção e a forma como a desenhamos é necessária, justamente por tratar de uma discussão que situa a nossa compreensão da importância da ADf para a nossa pesquisa, tendo em vista as noções de sujeito, memória discursiva, discursos e as densidades teóricas que tais conceituações nos possibilitam para o tratamento de nosso objeto de exame (GREGOLIN, 2006). Trazemos a voz de Gregolin (2006, p. 191) que fortalece a nossa investida organizacional ao afirmar que:

O retorno à história epistemológica da análise do discurso é um empreendimento necessário para compreendermos certas determinações que marcam a maneira de nos colocarmos no interior desse campo. Olhar a história é, mais do que nunca, necessário hoje, principalmente no Brasil, onde predomina uma circulação desenfreada de conceitos cuja origem perdeu-se nas brumas das replicações. Isso traz como efeito um “esquecimento” das bases, dos diálogos, daquilo que está subjacente às teorizações de Pêcheux e Foucault [...]. Recuperar essa historicidade, do meu ponto de vista, leva-

¹ [...] reuniu personagens tão díspares como Lévi-Strauss, Dumézil, Jakobson, Althusser, Barthes, Greimas, Lacan, Foucault [...]. O êxito crescente experimentado pela noção de sistema e depois de estrutura encontra-se vinculado ao conjunto das mutações das disciplinas científicas no final do século XIX, principalmente à sua capacidade para explicar a interdependência dos elementos constitutivos dos objetos de estudo. Essa mutação afetou tanto a sociologia, quanto a linguística, tanto a economia quanto a biologia (DOSSE, 1993, p. 34). Presente nas instituições de vários estudiosos na virada dos séculos XIX-XX (Marx, Freud, Durkheim etc), a noção de estrutura será difundida, na França, pela interpretação das formulações saussureanas sobre o sistema linguístico. Por isso, costuma-se atribuir a Saussure o gesto fundador do estruturalismo expresso no seu Curso de Linguística Geral (1916)” (GREGOLIN, 2006, p. 20).

nos a desconstruir certos discursos sobre a análise do discurso [...]: a) aqueles que propagam que nosso campo “não tem uma identidade”, que desconhecem a história de sua construção e se instalam confortavelmente na ideia de que “tudo e qualquer coisa que se faça é análise do discurso” [...] (GREGOLIN, 2006, p. 191).

Seguramente, como sujeitos do discurso, posição de pesquisadoras que nos reconhecemos, ao assumirmos as responsabilidades dessa posição enunciativa, destacamos que o que enunciamos é constituído e atravessado pela nossa limitação enquanto sujeitos discursivos, os quais se reconhecem na acepção de sujeito dessa vertente. Portanto, ao tematizarmos sobre aspectos relacionados às teorizações de Foucault e Pêcheux, almejamos, a partir desta seção, apresentar apenas algumas aproximações e afastamentos de conceituações da (re)leitura que os teóricos realizaram acerca da categoria sujeito em Althusser.

A Análise do Discurso francesa, doravante ADf, confere uma centralidade à noção de sujeito que sempre esteve no centro de toda e qualquer discussão no campo, uma vez que é este quem permite a história fazer sentido e ser rememorada para a compreensão das coisas no mundo. A concepção de sujeito a que nos filiamos é a de sujeito moderno, a qual surgiu após a crise do humanismo, por volta do século XV, quando o homem foi colocado no centro do universo a partir das teorias do humanismo, positivismo e historicismo. Muitos são os estudos que se encontram na área da Análise do Discurso de linha francesa (FOUCAULT, 1979; 1987; 1996; 2002; 2016; 2010; 2012; PECHÊUX, 1997; 1995; 1999; GREGOLIN, 2006) e entendem que a ADF, apesar de ser uma disciplina interpretativa:

[...] reconhece os limites da interpretação e procura desmanchar o caráter linear dela. Isto é, a análise de discurso é um exercício permanente das bordas da interpretação. Por isso se propõe não a interpretar mas a compreender os processos de significação que sustentam a interpretação e que mostram seus contornos instáveis (ORLANDI, 2007, p. 175-176).

Orlandi (2007) caracteriza a ADf como sendo:

[...] aquela que não explica, nem serve para tornar ilegível ou interpretar o sentido, mas que nos leva a melhor compreender os processos de significação, o modo de funcionamento de qualquer exemplar de linguagem para significar. Com efeito, a relação que a análise do discurso estabelece com o texto não é para dele extrair um sentido mas sim para problematizar essa relação, ou seja, para tornar visível sua historicidade e observar a relação de sentidos que aí se estabelece, em função do efeito de unidade. Sim, porque é no texto - produzido na relação de dominância do todo sobre as partes - que se constrói o sentimento de unidade do discurso. Assim, a análise de discurso - na compreensão de um fato de linguagem qualquer - não funciona como uma ‘metalinguagem’, mas antes como um discurso ‘relatado’ pelo político na sua dimensão simbólica, isto é, a que indica que o sentido é dividido em diferentes direções que a história determina (ORLANDI, 2007, p. 173).

Certamente, não é o locutor quem determina o sentido mas, sim, as condições de produção, dado que são as memórias discursivas que estabelecem os dizeres para que se formalize uma ideologia (PÊCHEUX, 1997). Para Pêcheux, não há como fazer Análise do

Discurso separando teoria e política, dado seu caráter ideológico. A ideologia é um conceito central, inicialmente para Althusser, e posteriormente torna-se para Pêcheux, devido ao fato de suas obras serem sustentadas filosoficamente e politicamente por ele e por outros autores como Saussure, Marx e Freud. O mesmo não ocorre com Foucault, pois, apesar do percurso de escrita e ideias dos três autores supracitados estarem entrelaçadas na construção de uma análise do discurso, Pêcheux dialoga constantemente com a Linguística, além do campo político e ideológico, no que lhe concerne, Foucault, para além das problemáticas da História e da Filosofia, introduz-se entre os saberes e os poderes inseridos nas ideias de Kant, Kierkegaard e Nietzsche² (GREGOLIN, 2006). Desse modo, torna-se importante adentrarmos, mesmo que brevemente, em discussões sobre o que Pêcheux entende por ideologia e Foucault por microfísica do poder, visto que são perceptíveis, ao longo das nossas considerações, as semelhanças e diferenças entre os enquadres que ambos realizam.

Aproximações de posições ocorrem em virtude dos autores terem sido alunos da escola Althusseriana, assim como por terem se debruçado sobre o sentido, a história e o indivíduo — aquele que não é o da individualidade, posto que eles descartavam as concepções que pensavam o sujeito idealista e essencial, justamente por acreditarem que o sujeito da Análise do Discurso não era empírico, mas, antes, o sujeito produzido historicamente (ROCHA; VITORIANO-GONÇALVES; BARBOSA, 2018). Com o passar do tempo, Pêcheux desenvolve e (re)elabora, durante o seu percurso autoral, ideias e ideais que dialogam com Althusser, como o da luta de classes, por exemplo, o que revela uma discrepância no modo como Foucault enquadrava questões vinculadas ao marxismo³ e ao estruturalismo.

Abaixo, sintetizamos concepções de sujeito da ADF:

- A Análise do Discurso de linha francesa parte do pressuposto de que “o sujeito se forma por um trabalho de rede de memória, acionado pelas diferentes formações discursivas que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito” (ROCHA; VITORIANO-GONÇALVES; BARBOSA, 2018, p. 389). Desse modo, Foucault recorre ao acontecimento discursivo, regime de verdade, enquanto em Pêcheux, a formação do sujeito recorre ao interdiscurso, memória e a formação discursiva;

² Esses autores apontam para o fim do humanismo, logo, “[...] da ideia do homem livre para escolher o seu destino” (GREGOLIN, 2006, p. 55).

³ “Os althusserianos não poderiam concordar com o lugar que Foucault atribui a Marx na sua história do saber, pois ele nega aquilo que Althusser considera o ‘corte epistemológico’, o fato de Marx haver inventado o ‘continente da história’. Para Foucault, ‘o marxismo está no pensamento do século XIX como um peixe dentro d’água, isto é, em qualquer outro lugar ele deixa de respirar’” (GREGOLIN, 2006, p. 115-116).

- O sujeito sempre fala de um lugar, isso significa que, ao posicionar-se, ele toma um lugar de fala a partir do poder. Para Foucault, é o poder-saber que determina esse lugar e, desse modo, o discurso de professor-formador, ou de um professor em formação inicial, só pode ser proferido a partir de um sujeito que goze desse status; para Pêcheux, no entanto, o que estabelece o lugar do sujeito no discurso são as formações imaginárias, isto é, “[...] as imagens que os interlocutores de um discurso atribuem a si e ao outro que são determinadas por lugares empíricos/institucionais, construídos no interior de uma formação social” (ROCHA; VITORIANO-GONÇALVES; BARBOSA, 2018, p. 385).
- Para Foucault, “o sentido do enunciado muda de acordo com as relações que ele estabelece com outros enunciados”. Assim, do ponto de vista foucaultiano, a História se recorta pelas relações sincrônicas entre discursos; ela é construída por jogos enunciativos, por batalhas entre discursos que se negam, se afirmam, se contradistinguem” (GREGOLIN, 2006, p. 125). Já para Pêcheux, o sentido da enunciação muda de acordo com a posição na luta de classes daqueles que o empregam.
- Foucault, em contrapartida ao que afirma Pêcheux, problematiza que “o sujeito do enunciado não pode ser reduzido aos elementos gramaticais por três motivos: primeiro, ele não está dentro do sintagma linguístico; segundo, mesmo que um enunciado não esteja em primeira pessoa, ele sempre tem um sujeito; e terceiro, todos os enunciados que têm uma forma gramatical fixa não têm um único e mesmo tipo de relação com o sujeito do enunciado” (ROCHA; VITORIANO-GONÇALVES; BARBOSA, 2018, p. 386).
- Nas formulações de Pêcheux, há a “afirmação de que o sentido das palavras muda de acordo com a posição na luta de classes daqueles que a empregam. Já para Foucault, o sentido do enunciado muda de acordo com as relações que ele estabelece com outros enunciados” (GREGOLIN, 2006, p. 125).
- Foucault reconhece que a subordinação do sujeito está intrinsecamente ligada aos tipos de processos econômicos e sociais. E em qual momento ele discorda de Pêcheux, já que ambos defendem a mesma ideia? Ao considerar que os mecanismos de sujeição se dão como algo móvel e circular, mantendo relações complexas que vão além das de dominação e dominador, pois são diversos os dispositivos de poder em diferentes sociedades. É de suma importância deixar claro que, o que os autores propõem, em termos conceituais, não os coloca em oposição um ao outro, tampouco sinaliza

contrariedades argumentativas entre eles, mas, sim, acentua a maneira como se situam frente às propostas althusserianas (GREGOLIN, 2006).

Para Pêcheux, não se pode fazer teoria e política sem que se assumam um posicionamento a respeito das lutas ideológicas de classes, propriamente por ser essa uma condição imagética, atrelada ao real, e que está no projeto do sujeito que, sendo interpelado ideologicamente, “a) não existe prática a não ser através de uma ideologia e dentro dela; b) não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para os sujeitos” (GREGOLIN, 2006, p. 126). O indivíduo, então, é afetado pelo inconsciente (Freud) e não pode ser nem livre, nem a origem do discurso, porque ele é interpelado pela ideologia (Marx) na qual ambos (inconsciente e ideologia) dissimulam sua própria existência no interior do seu próprio funcionamento (ROCHA; VITORIANO-GONÇALVES; BARBOSA, 2018); ele é, assim, “um sujeito que não é fonte nem origem do dizer que reproduz o já-dito, o já-lá, o pré-construído” (GREGOLIN, 2006, p. 61-62) mas que pensa ser⁴ quando, na verdade, são reproduções, transformações ideológicas. Para Pomini (2005), quando atualizamos e localizamos tais discussões na instituição escolar, “nenhum outro Aparelho Ideológico de Estado possui audiência obrigatória durante tanto tempo: oito anos de ensino fundamental, três anos de ensino médio e ainda graduação, mestrado, doutorado, para a minoria que tem oportunidade” (POMINI, 2005, p. 06).

Foucault não trata dos conceitos de aparelhos ideológicos, mas há, em sua obra, um interesse provocativo acerca do sujeito do poder que certamente envolve micro-lutas que ocasionam as microfísicas do poder que cristalizam a clássica noção de lutas de classes. Ao invés de tratar sobre o Aparelho Ideológico de Estado (AIE), Foucault acredita que a sociedade está em constante busca identitária e que o seu principal objetivo “[...] não é o de atacar esta ou aquela instituição de poder, grupo, classe ou elite, mas sim uma técnica particular, uma forma de poder que se exerce sobre a vida cotidiana imediata” (GREGOLIN, 2006, p. 137). Além disso, seus estudos são divididos em três fases: arqueológico⁵, genealógico⁶ e governamentalidade⁷ que, apesar de serem momentos distintos, localizam o sujeito como centro. Sobre o seu real objeto de estudo, Foucault (1982) afirma que:

Gostaria de inicialmente dizer qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi o de analisar os fenômenos do poder, nem de lançar as bases para uma

⁴ “Pêcheux refina a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito formulando sua teoria dos ‘dois esquecimentos’: sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a fonte do dizer pois este se apresenta como evidência” (GREGOLIN, 2006, p. 62).

⁵ Foucault analisa por essa fase o nascimento das ciências humanas a partir do saber sobre a loucura.

⁶ Aqui, o seu interesse está no sujeito do poder cercado de saber, problemáticas, controle etc., desenvolvidos pela própria sociedade como um todo.

⁷ São os procedimentos de subjetivação, a partir dos discursos de outrem, que trabalham as questões identitárias.

tal análise. Procurei acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura; tratei, nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. Existem em primeiro lugar diferentes modos de investigação que procuram ascender ao estatuto de ciências; penso, por exemplo, na objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que produz em economia e na análise das riquezas. Ou ainda, para tomar um terceiro exemplo: na objetivação devida ao simples fato de existir na vida, na história natural ou na biologia. Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que designarei de “práticas divergentes”. O sujeito é dividido no interior dele mesmo, quer dividido dos outros. Este processo faz dele um objeto. As partilhas entre o louco e o homem são de espírito, o doente e o indivíduo com boa saúde, o criminoso e o ‘bem comportado’, ilustra esta tendência. Enfim, tenho procurado estudar – é esse o meu trabalho em curso – a maneira como um ser humano se transforma em sujeito. [...] Não é, portanto, o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral das minhas investigações (FOUCAULT, 1982, p. 43).

O sujeito, para Foucault, é moldado por técnicas de produção, sendo resultado do ser-saber, ser-poder e do ser-si. A produção desse ser, marcado pelo temor social (FOUCAULT, 1996), é organizada por procedimentos nomeados como externos e internos, além dos rituais e doutrinas, para finalmente se chegar às apropriações sociais dos discursos. Todos esses conceitos evocam a ideia de primeiro controlar para, assim, fabricar os sujeitos, tendo como efeito a exclusão, a sujeição e a rarefação; além da interdição, segregação e da vontade de verdade (procedimentos externos — primeiro grupo de princípios do controle dos discursos), em adição ao comentário, ao autor e a disciplina (fatores internos — segundo grupo de princípios do controle dos discursos), bem como ao ritual e a doutrina (terceiro grupo de princípios do controle dos discursos). No que tange às apropriações sociais dos discursos, falaremos no próximo capítulo (FOUCAULT, 1979; 1987; 2016; 2010).

Todos esses conceitos são discutidos por Foucault para atribuir coerência e veracidade aos seus estudos acerca do sujeito, aquele que é atravessado pelo discurso e conceituado como um “conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva” (GREGOLIN, 2006, p. 100); para Foucault, esses conjuntos enunciativos pertencem a uma mesma construção, justamente por:

a) estar relacionados a um mesmo domínio de objetos; b) devem ser originados por uma mesma modalidade de enunciação para tratar desse domínio comum, colocando em jogo um conjunto análogo de conceitos e de distinções; c) um discurso será individualizado pelas escolhas e estratégias de argumentação que mobiliza; d) cada discurso define uma diferente função para o sujeito, isto é, define estatutos, posições que o sujeito pode ocupar (GREGOLIN, 2006, p. 101).

Ao (re)lembrarmos o sistema de ensino, por exemplo, o discurso produzido ali, será justificado pela localização institucional a que se enquadra, bem como aos lugares ocupados pelos sujeitos que irão caracterizar essa instituição no momento de fala, dando materialidade, por exemplo, à cultura escolar local e, assim, aos acontecimentos discursivos que a perfazem. Foucault defende que há, nas sociedades, um jogo de conflitos e prescrições entre os próprios

discursos, os quais não são justificados apenas pela realidade e pela temporalidade, mas também pelas próprias instituições que, ao mesmo tempo, impõem e mantêm o reflexo do vivido socialmente.

A sala de aula pode, assim, ser pensada como objeto do(s) (efeitos do)poder, que são historicizados nos estudos de Foucault acerca do sistema educacional.

1.1 Um estudo genealógico para (re)significação do espaço sala de aula enquanto objeto do poder e seus efeitos

Assim como esta dissertação, muitos são os estudos que se interessam pela instituição escolar e pelas relações interacionais que se desenvolvem (ERICKSON; SHULTZ, 2002; GUMPERZ, 2002; MATENCIO, 2001) nas estruturas que a formam, mais especificamente, nas salas de aula durante o evento aula (COELHO, 2006; 2011; MODL, 2015; MODL; ASSUNÇÃO, 2016; COX, 2009). Diversos são, também, os posicionamentos assumidos acerca destes espaços, pois, na impossibilidade de se apresentar neutralidade discursiva, existem autores que a valorizam (MORAIS, 1994; DINALI; FERRARI, 2011; BENEVIDES, 2016; ROCHA, 2018; DOURADO; SOUZA, 2018), reconhecendo-a como lugar privilegiado que apresenta uma “capacidade infinita de potencialização do ser humano” (MORAIS, 1994, p. 41), justamente por ser um ambiente dinamizado, em que as práticas de liberdades estão presentes, e que possibilitam “formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura [...]” (ROCHA; SOUZA, 2018, p. 28).

Há, ainda, aqueles autores que focalizam sala de aula desde sua estrutura (posicionamentos das carteiras, o lugar do professor, a divisão das turmas), compreendendo-a como um lugar marcado por relações de subordinação, controle, luta, resistência e como um produto histórico e do capitalismo (FOUCAULT, 1987, 1979, 2010; VASCONCELLOS, 1993; FERRARESI, 1997; CORACINI, 2003; RODRIGUES, 2008; BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2009; MORICONI, 2014; LIMA; SOUZA, 2016). Esses autores consideram aspectos que informam sobre as relações que (re)(de)formam a escola, enquadrando-as como (re)negociações complexas em que alunos e professores, com discursos e contextos distintos, são submetidos ao poder exercido pelo professor e/ou instituição em um processo de hierarquia que reveste seus discursos de “poder-saber” (FOUCAULT, 2010). E, a à medida que escolhemos atualizar as ideias de Foucault, apresentaremos, como o próprio título deste capítulo afirma, um estudo genealógico do espaço sala de aula enquanto objeto do poder e seus efeitos, para, assim, (re)enxergarmos criticamente o acontecimento aula no meio digital.

Por que apresentar um posicionamento passado, descrevendo-o e levantando questionamentos acerca desse espaço físico e digital, a partir de um estudo genealógico? Propriamente porque este estudo, que é também um método que procede o arqueológico, era utilizado por Foucault (2016; 2010; 1987; 1979) para problematizar as práticas discursivas e de subjetivação que, a partir do poder, construíam um regime de verdade, isto é, um modo de ser e de pensar. Desse modo, a partir desse método, o autor buscava romper com esse passado, a partir de uma provocação do sujeito, a fim de que este pudesse se libertar do molde, mas não do poder, haja vista o poder ser uma prática historicamente construída, que funciona como uma rede de dispositivos do qual ninguém consegue escapar, precisamente porque ele está sempre sendo exercido durante as relações interacionais. O método genealógico é, nessa perspectiva, “um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 1979, p. 172) — sendo o seu ponto central a relação do poder com o saber e do saber com o poder, em que todo saber é cercado de jogos de lutas do poder e que têm o sujeito como fruto disso, por utilizar desses elementos em seus (re)posicionamentos cotidianos.

Respondendo ao questionamento acima, o que foi apresentado sobre o método genealógico reforça esse movimento como uma urgência contínua do mundo contemporâneo, sem identificar/limitar como/ao século XXI e/ou ano de 2020-2021, período em que, de fato, esta dissertação está sendo escrita. A sala de aula e suas normas devem ser, portanto, criticizadas e historicizadas. É importante ressaltar que o estudo genealógico, quando usado como instrumento para historicização de alguma memória, não funciona somente como o ato de comparar o que se passou com o que temos hoje, logo (re)enquadrando uma afirmação de Rojo (2006), os bons estudos acerca da sala de aula não tratam somente:

[...] de estudar a autoria na escola ou o discurso pedagógico com formação discursiva, mas de identificar problemas discursivos em sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a construção dos conhecimentos das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula. Não se trata de estudar e descrever a linguagem em situações de trabalho, mas de enfocar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo discursivo mais livre (ROJO, 2006, p. 258).

Nesse ínterim, pensar em estudo genealógico é pensar em Análise do Discurso da linha francesa, considerando, nos processo histórico, “con-textos” e “dis-cursos”; em outras palavras, trata-se de focalizar esse dizer que está em curso, para torná-lo parte do e no sujeito, já que, a partir do momento que este é (res)significado, é também internalizado e formalizado de forma única por ele. Certamente, nos constituímos como sujeitos do saber, de ação sobre os outros e como agentes morais, mas, (in)felizmente, não nos damos conta, ordinariamente, dessas

ontologias, tampouco dos inúmeros processos de significação. Por esse motivo, o que falamos ou a maneira como agimos nos coloca como responsáveis por elas quando, na verdade, são marcas apresentadas/deixadas pelo outro. Portanto, a genealogia, utilizada por Foucault (1987) em seus estudos, insiste em voltar-se para os sujeitos, relações de poder, o governo da vida e, também, para o “acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2010, p. 9). Mais uma vez, defendemos a necessidade de se recorrer à história, não simplesmente como um instrumento comparativo do antes e agora, mas também como um modificador, pois exclui, reafirma, reconfigura e reposiciona interesses, logo, estruturas.

“A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 1979, p. 15). E, é por isso que acreditamos que a genealogia seja a melhor escolha para historicizar-se a sala de aula, a aula e os papéis do sujeito aluno e professor, contribuindo, por exemplo, para a criticidade do docente e do discente ao olhar para a estrutura física não como algo apenas material, mas provocativo ao ponto de se observar e de se tematizar, a partir de questões e memórias, percebendo que tudo ali advém de lutas, interesses, resistências, tensões, poder:

A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico (FOUCAULT, 1979, p. 172).

É um caminho, uma aposta para visualizarmos, de forma crítica, a maneira como têm acontecido (re)negociações intra e intersubjetivas na sala de aula, visto que, nesta pesquisa, lidamos com memórias de uma sala de aula física, presencial, de interação face a face, mas também com acontecimentos em uma nova configuração estrutural, na pandemia, para a sala de aula na tela. Nessa linha de pensamento, cada um(a) encena uma sala de aula porque, ao saber que estamos na aula, instituímos imagens e lidamos com comportamentos que já foram internalizados. Porém, por já termos assimilado a ideia de que a aula sempre esteve ligada a um espaço físico, resistências a essa nova metodologia podem cristalizar-se nas (re)ações dos sujeitos nessa nova sala de aula na tela e, talvez, esse novo espaço dê margens para novos (re)pensares acerca de normas organizacionais.

O poder e suas marcas se apresentam, assim, como algo que não é fixo e que jamais funciona permanentemente de um único modo, mas, sim, como algo que é transitório e circular: a sociedade se (re)formula, e se (re)ajusta constantemente às novas investidas e necessidades de controle, assim como as instituições. E, com a escola, como instituição, não poderia ser

diferente. Sua estrutura não foi algo pensado de forma pronta e acabada, mas como um espaço (re)construído, (re)moldado, a cada nova investida de poder e resistência (in)voluntária e/ou (in)consciente do sujeito que se quer disciplinar, a partir de interesses sociais e econômicos diversos. Tal acontecimento é buscado por funcionar durante épocas, uma vez que, “[...] não se deve explicar o poder pela ação das instituições, mas sim as instituições pelas relações de poder que aí se atualizam” (HUR, 2016, p. 223), além disso, o que nos faz acreditar que essas (re)configurações trouxeram resultados positivos para os que estavam no poder, é o fato de a estrutura da sala de aula não ter sido pensada para ela, mas para os os quartéis e exércitos da época. As formas com as quais o poder, a partir dos aparelhos disciplinares, agiam sobre os soldados, ou melhor dizendo, sobre os camponeses que tinham seus corpos e ações disciplinadas para assim tornarem-se soldados⁸ (FOUCAULT, 1987) despertaram interesse dos que estavam no topo. Logo, a escola foi (re)posicionada com um mesmo objetivo, como um espaço cujos sujeitos são disciplinados para que internalizem/naturalizem normas, discursos e jamais se revoltam contra os que estão no topo, tornando-os, conseqüentemente, corpos dóceis, mesmo porque:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação é uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão a distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2012, p. 44-45).

O sistema educacional é um recurso político que utiliza do social para propagar verdades que nem sempre são as dos sujeitos, mas que são aceitas por eles devido à potencialidade que possuem os instrumentos deste sistema, a partir dos poderes que eles trazem consigo. Como discorre Foucault (2010):

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Em um outro momento, Foucault afirma que:

Múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam

⁸ “[...] o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa uniforme, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a “fisionomia de soldado” (FOUCAULT, 1987, p. 117).

nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade (FOUCAULT, 2010, p. 22).

É imperativo salientar, que o próprio sistema é construído de práticas e de engrenagens sociais, consequência da apropriação das investidas disciplinares que respondem a todo o tempo que:

[...] não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que a muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (FOUCAULT, 2012, p. 07).

Enfatizamos que, quando Foucault (2012) traz esse dizer em sua obra, fica evidente que em toda e qualquer interação, em um movimento hierárquico, aquele que está sobre o topo dita/reproduz regras, visto que, por menor que seja o grupo, há relações de poder, haja vista que, quem dá margens e sustenta o poder é o sujeito que, ao mesmo tempo, sofre seus efeitos. Assim, não estamos inertes no poder porque ele não se aplica aos indivíduos, mas somos centros de transmissão e reificação, porque ele nos atravessa. O poder vai transitar, então, no sujeito que ele mesmo (re)constitui continuamente, independente de estarmos exercendo o poder ou sofrendo-o, posto que ele funciona em cadeia, não estando localizado ali ou aqui. Além disso, cada um de nós, em algum momento e lugar, exerce certo poder por um poder-saber que nos é confiado e que poderá transparecer através de ações ou discursos que se tornam veículos da lei, já que, apesar de o poder atuar sobre a mente e de ter mudado a sua forma de investimento, ele continua tendo como objetivo moldar o corpo.

Quando visualizamos todo e qualquer espaço que promove o ensino-aprendizado, por exemplo, é notável que o ambiente escolar é composto de uma hierarquia claramente definida por *status*. O diretor está no topo e o poder filtra-se de cima para baixo, através do corpo docente, até parar nos alunos. Por vezes, os alunos e outros membros da escola têm alguma voz ativa no seu funcionamento, mas a palavra final cabe normalmente ao diretor. Para nós, não há problema a palavra final ser do diretor, pois, para que se tenha uma organização, precisa-se de um líder. Os problemas estão em como essa liderança é exercida, se esse diretor está, de fato, preocupado com os sujeitos da instituição ou se está puramente preocupado sobre o poder que incide sobre eles, cobrando apenas bons resultados, sem se preocupar com o desenvolvimento do alunado ou buscar enxergar os processos/justificativas que os levaram ao sucesso ou à falha. Para Ferrarezi (2014, p. 106), muitos diretores, que um dia foram professores, “assim que assumem o cargo viram seres alienígenas. A gente pensa que eles nunca trabalharam em uma escola antes, tais absurdos que passam a dizer e a cobrar de seus colegas”. Desse modo, o exercício do poder, quando não é realizado de maneira consciente, acaba criando saberes e

aprimorando o corpo positivamente, mas, inversamente, acarretará nos efeitos de poder, o que se revela como um grande problema, pois:

Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 08).

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo - como se começa a conhecer - e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico (FOUCAULT, 1979, p. 148-149).

Considerando a instituição escolar, julgada socialmente por sua responsabilidade de formar o sujeito, assim como o modo segundo o qual se estabelecem as relações institucionais com as vontades de verdade internalizadas pelos sujeitos da sala de aula, os jogos de microfísica de poder são reenquadrados, no que tange ao regular das ações dos discentes.

Destarte, o poder é positivo por aprimorar o corpo e provocar mudanças, mas os efeitos de poder são negativos. Quando pensamos na estrutura, explorada e analisada por Foucault (1987), assim como na possibilidade de uma aula acontecer e ser válida em ambiente digital, com indivíduos separados da presença física, é notório que este acontecimento é fruto de investidas de poder. O modelo arquitetural das instituições educacionais aproximam-se do Panóptico de Bentham de tal forma que, apesar da realidade atual das escolas e universidades estarem recorrendo ao ensino remoto, quando temos, por exemplo, as solicitações para que a câmera seja mantida aberta, o olhar ainda vigia, como nas estruturas panópticas descritas abaixo:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três

funções - trancar, privar de luz e esconder - só se conserva a primeira e se suprimem as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 1987, p. 190).

O portão da Universidade e, hoje, o acessar ao link da aula para ingressar na plataforma *Google Meet*, proporcionam uma zona de transição entre um estado e outro, ou seja, são (re)posicionamentos que precisam ser (re)lembrados e (re)aplicados em seu comportamento ao passar por ele, porque, a partir desse ato, adentramos em um espaço cujas relações existentes são, de fato, antiquíssimas e justificadas por interesses políticos e econômicos. Nesse ínterim:

O processo, a partir daí, é histórico. [...] Existe uma culpa sistêmica, institucional, que nasce no MEC, cresce nas secretarias estaduais e municipais de educação e floresce em cada estabelecimento escolar do país. Essa deficiência de formação está patente nas ‘coisas’ que os alunos produzem (FERRAREZI, 2014, p. 96).

A escola é uma instituição que passa a ser vivenciada, inicialmente, independentemente da vontade do sujeito enquanto criança e a Universidade, por seu turno, em função de uma obrigatoriedade de culpa em consequência dos discursos e expectativas sociais internalizadas, por exemplo. Posteriormente, quando o indivíduo cresce, consegue, por alguma marca/querer maior, se distanciar desse lugar que, para Foucault (1987), tem como sinônimo as prisões, pois “a obriedade da prisão se fundamenta também em seu papel, suposto ou exigido, de aparelho para transformar os indivíduos” (FOUCAULT, 1987, p. 219). Assim, as salas:

[...] organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois se projetam sobre essa organização, caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 1987, p. 142-143).

Nessa perspectiva, “ao mesmo tempo em que todos repetem o chavão ‘o aluno é tudo’, a prática confirma que o sistema é tudo e que o aluno é nada” (FERRAREZI, 2014, p. 106). O professor socializa conteúdos contribuindo para o ensino aprendido e, assim como ele, os alunos (re)conhecem seus papéis e funções interacionais pois, como afirma Foucault (1979), a escola é um microcosmo social e, como sujeitos-alunos, conhecemos as formas de comportamentos verbais e não-verbais apropriadas para o contexto. Logo, a interação “não é um objeto e sim uma realização social” (ERICKSON; SHULTZ, 2002, p. 223) cujas realizações são reflexos da sociedade, e:

[...] se há razões para se crer que a sociedade e as suas instituições se sedimentam a partir das ações cotidianas de gente de carne e osso a interagir mediante o uso da linguagem, haverá também razões para se crer que [alunos] [...] fiquem em dúvida de que a resposta para “o que é que eu estou fazendo aqui?” seja suficientemente positiva e satisfatória para fazer com que entendam a escola como um lugar de avanço em termos de participação crítica e democrática além de seus muros (GARCEZ, 2006, p.

71).

Assim como a sociedade, a instituição escolar passa por constantes processos de (re)configurações. Quando visualizamos o cenário atual, por exemplo, é possível que a aula não aconteça em um espaço físico, mas é provável que as aulas ainda ocorram a partir do meio digital, fazendo com que a sala de aula presencial deixe de ser necessariamente o único lugar possível para que o evento aula ocorra e se formalize a partir de outros sistemas e instrumentos organizacionais, favorecendo a manutenção da ordem e o alcance dos objetivos traçados, tendo em vista a encenação dos sujeitos e a internalização das identidades, de acordo com o que é idealizado para o ser sujeito aluno em formação⁹ e para o ser sujeito professor¹⁰.

Destarte, independente do espaço em que a aula ocorra, funcionará:

[...] toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 1987, p. 171-172).

Essa discussão nos leva a pensar na necessidade de os sujeitos construírem sempre mais autonomia e consciência discursiva em um movimento contínuo de (re)negociações, fazendo com que o sistema de ensino enxergue, cada vez mais, todo o processo de aprendizagem, além do que ocorre, de fato, nele. Nesse momento, poderíamos colocar em questão então a pergunta: as negociações se apresentariam como uma possibilidade de se resistir? Nossos discursos estão sempre em curso a partir do que nos é permitido acessar do outro e das instituições, por esse motivo, não restringimos as interações a apenas negociações, mas, sim, à possibilidades de renegociações discursivas que negam e se afirmam continuamente. A partir dessa leitura, conseqüentemente, poderemos visualizar a instituição de ensino como lugar que:

[...] tem uma responsabilidade social que ultrapassa o ensinar a ler e escrever, mas que tem como meta também a troca de experiência, o fortalecimento do estímulo à capacidade de ser, de pensar e de agir, de criar ideias, construir valores e soluções democráticas - ou seja, fazer acontecer a interação entre professor e aluno para que, concomitantemente, aconteça o processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; BARBOSA, 2009, p. 146).

⁹ Por formação, compreendemos, um “objeto de investigação, de ensino, de estudo e artefato de trabalho do (futuro ou já em exercício) professor que busca uma formação em Letras” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 55).

¹⁰ Pensado também como alguém que organiza suas experiências de vida, sua história, seus valores, sua afetividade e age de acordo com a sua construção social e pessoal (ASSUNÇÃO, 2016)

Pois, a partir do momento em que os sujeitos se posicionam, devido às (res)significações que são feitas internamente e unicamente, há a possibilidade de uma educação cada vez mais emancipadora que rompe com a ideia de que a aula “[...] é um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são manualmente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 1987, p. 159), ou seja, que nos faz naturalizar o que fazemos repetidamente, tornando a subordinação um hábito.

1.2 A (sala de) aula como acontecimento e/no cenário (pós)pandêmico

Mais uma vez, apossando-nos das discussões que circundam a (sala de) aula, é importante ressaltarmos que, ao falarmos desse espaço, falamos, também, da realidade haja vista ela ser (re)formada por um microcosmo social. Certamente, esse jogo discursivo “(pós)pandêmico”, que se apresenta titulando esta seção, se inscreve por não sabermos quando essa crise planetária cessará, tendo em vista um novo normal e entendendo que, em alguns locais, o momento é de mais calma do que em outros.

Por certo, pensar em (sala de) aula é também (re)pensar-se, visto que, esse é um espaço “dialógico, interativo e discursivo” (LIMA e SOUZA, 2016, p. 23) que:

emerge como mais um lugar discursivo, ou seja, um lugar em que o sujeito que diz – significa, ao trazer a voz do outro, os interdiscursos, esquecendo-se de que não é origem de seu dizer – deixa marcas, rastros na linguagem e vai se constituindo e se mostrando na cadeia discursiva enquanto posição (ASSUNÇÃO e MODL, 2015, p. 561).

Certamente, é o lugar do meu encontro com o outro, através de ideias e (re)ações sejam elas verbais ou não, que se formalizam sofrendo e causando influências mútuas sobre mim e o outro. Esse lugar, do qual falamos durante toda a pesquisa, apesar de nos causar a impressão de algo antigo, é novo no modo como atualmente se apresenta.

Como um gênero do discurso e por cumprir funções em situações comunicativas, a aula é um espaço determinante das encenações dos papéis do sujeito professor e dos sujeitos alunos, no entanto, esse gênero sofre (re)negociações identitárias, justamente por ser tomado por identidades sociais, que numa efervescência de movimentos, escolhas, emoções, (in)satisfações, (re)ações, (des)semelhanças culturais e reais, se cristalizam. Primordialmente, a sala de aula é o lugar “onde alunos iniciam suas carreiras ainda crianças, desenvolvem-se cognitivamente e se instituem sujeitos sociais, o que fazem à medida que reconhecem seus papéis e funções interacionais nesse espaço institucional” (COELHO, 2011, p. 119) dinamizado e discursivo que não se repete e proporciona marcas por ser assim: única e irrepetível (BAKHTIN, 1993). Para Bakhtin (1997):

[...] é e não é sempre o mesmo, é sempre novo e velho simultaneamente. O gênero renasce e se renova a cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de certo gênero. Assim, mesmo os elementos arcaicos [...] são sempre capazes de se renovar continuamente. Um gênero vive no presente, mas sempre tem a memória do seu passado, das suas origens. (BAKHTIN, 1997, p. 106).

Reconhecendo a aula como um gênero com características próprias, mas não fixas, com efeito e intenção didática, sejam quais e/ou de quem forem os interesses. Essa ideia de renascimento do gênero pode ser, em alguma medida, mobilizada pensando, por exemplo, em participações no chat na aula online. O gênero como acontecimento, então, “gera uma passagem, uma mudança e uma transformação, gerando novos acontecimentos discursivos e novas práticas” (DINALI e FERRARI, 2011, p. 480) que, em um movimento contínuo, permanecerá ocorrendo a partir das circunstâncias particulares de determinado dia e momento (COX & ASSIS-PETERSON, 2009).

Em decorrência do planejamento, há a expectativa da participação do alunado justificada, também, pelas situacionalidades do momento. Modl (2015) apresenta alguns tipos de participação, a saber:

- i. Participação efetivada, o aluno se manifesta explicitamente para todo o grupo;
- ii. participação lateral, o aluno fala, dirigindo-se a todo o grupo, e tem o seu dizer considerado por um ou vários colegas;
- iii. entreparticipação, o aluno chega a se posicionar, mas o seu dito é desconsiderado, tanto pelo professor quanto pelos colegas;
- iv. tentativa de participação, o aluno mostra um querer participar, que não se concretiza porque o professor não autoriza que este diga o que pretendia dizer (MODL, 2015, p. 128)

Percebendo a aula enquanto evento discursivo, e sendo ela lugar de cristalização de relações de poder diversas, mesmo que (in)conscientes, e de posicionamentos atravessados por identidades, é preciso considerar tudo o que faz parte de nossas limitações enquanto sujeitos discursivos, buscando pensar as (re)ações dos sujeitos não como algo que está solto, mas como ação que é reflexo de memórias. Por essa via:

A aula, enquanto evento discursivo, é o espaço por excelência de manifestações de pontos de vista sobre os fatos do mundo e a apropriação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos, por meio de experiências dos sujeitos que constituem a sala de aula. A aula é entendida, por sua vez, como instância discursiva, no aporte teórico da concepção interacionista da linguagem (SOUZA, 2012, p. 69).

O espaço online tem possibilitado a continuação das aulas e, conseqüentemente, favorece que o campo de pesquisa esteja vivo para nós. Todo esse aparato de circunstâncias fez com que a internet, por exemplo, pudesse ser considerada uma “criação cultural” (LÉVY, 1993, p. 32) que é atravessada por ela mesma ao contribuir para que novas formas de aprender o mundo sejam colocadas em prática nos inúmeros contextos. Verdadeiramente, o “[...] fazer-saber” e “fazer- conhecer” por parte do professor e, em relação de complementaridade,

“mostrar-saber” e “mostrar-conhecer” por parte do aluno como mostra da aprendizagem” (COELHO, 2006) têm proporcionado (re)pensarmos tanto a estrutura da sala de aula quanto evidentemente a aula.

Então, o que seria uma aula online? Aula sem sala? É notório que o uso das tecnologias, por mais que já vinham sendo cobrado nos planejamentos metodológicos, são ainda desafiadores para o professor. Nessa perspectiva, sabemos que, por mais que se tratem de desafios que não são novos, a grande questão, talvez, esteja no pensar a escola e a aula fora da sala de aula, e a tecnologia não como instrumento, mas como um suporte obrigatório, que provoca um repensar das práticas educacionais e o papel de professores e alunos. Torna-se importante, então, pensarmos em soluções que vão além da atuação didática, aliadas a reflexão sobre as formas de investir na democratização de acesso aos computadores com conexão à internet, para que a distância e as (des)igualdades entre os sujeitos da escola do setor privado e público não sejam ainda mais potencializadas.

Naturalmente, o uso da tecnologia não implica o alcance de uma aprendizagem colaborativa bem-sucedida, por isso todas essas questões precisam ser (re)discutidas e (re)posicionadas, bem como os sujeitos e os desenhos metodológicos precisam ser considerados. Raras são as discussões acerca da maneira como se encaminha, na prática, o ensino, a pesquisa e a extensão no nosso campo online de pesquisa. Isso se deve, talvez, à aceitação do currículo universitário, o qual passa por pouquíssimas mudanças, não acompanhando a realidade e suas demandas. Nessa perspectiva, levando em conta as circunstâncias em que nos encontramos, os princípios da educação online estão sendo criados a partir das práticas, dos desafios e dos conhecimentos que estão abertos, não por um querer, mas por se tratar de um momento no qual todos lidam com incertezas que ocasionam preocupações acerca de um futuro que foi adiado, por algum tempo.

A educação tem sido pensada a partir da cultura tecnológica, justamente porque a cibercultura (LEVY, 1993) vai muito além de uma simples evolução das gerações EAD – Ensino a Distância, posto que são visualizadas como sendo o agrupamento de ações de ensino-aprendizagem atravessados por meios digitais que aprimoram as práticas comunicativas e interacionais (SANTOS, 2013). Com o advento da internet, as interações rompem com os paradigmas sedimentados culturalmente, produzem novos discursos, e valida, de forma glorificante, um novo real. Estamos sofrendo mutações por estarmos lidando com novos perfis, saberes e diversidades, os quais são provocados por uma constante atualização e virtualização do social, que nos são constitutivos enquanto indivíduos e, em decorrência disso, enquanto sujeitos da aula. Destarte, esses impulsos promovem engajamento, partilha, diálogo,

interatividade, afeto, autoria, autonomia, além de uma parceria que se formaliza apoiada em (re)negociações das encenações de seus papéis enquanto significância de uma nova identidade.

1.3 Os (re)nascimentos identitários do sujeito-aluno enquanto significância do (re)configurar-se sujeito interacional do discurso em formação do ser docente

Ao visualizarmos a organização de uma sala de aula, independentemente do espaço em que ela aconteça, percebemos que há realizações interacionais entre os sujeitos que cristalizam diversidades linguísticas e de sentidos, além das transformações identitárias, cuja ocorrência se justifica pelo fato de os sujeitos serem (re)posicionados a partir dos interesses sociais, a cada nova demanda. Nesse prisma, “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 1993, p. 43); assim, se o grupo ao qual eu pertencço dissemina o discurso de que *quem senta ao fundo da sala são aqueles que não querem aprender*, tem-se um estereótipo identitário sobre o ser aluno do “fundo”, implicando diretamente na identidade pessoal e institucional do sujeito. Desse modo, a nossa identidade se (re)constitui a partir da atualização dos discursos, uma vez que somos sujeitos históricos carregados de experiências pessoais e vivemos em eternas metamorfoses, exatamente porque a “identidade é metamorfose e [...] metamorfose é vida” (BARROS, 2012, p. 22), não como sinônimo de liberdade, mas como um conjunto de hábitos adotados a partir de papéis que são adquiridos. A identidade do sujeito-aluno e sujeito professor, por exemplo, são construídas porque estes “iniciam suas carreiras ainda crianças, desenvolvem-se cognitivamente e se instituem sujeitos sociais, o que fazem à medida que (re)conhecem seus papéis e funções interacionais nesse espaço institucional” (COELHO, 2011, p. 102).

Por esse ângulo, por nos constituirmos gradativamente como sujeitos subjetivos, em uma performance contínua ao longo da história, que nos organiza e nos atravessa com discursos de poder-saber, nossas identidades (re)nascem à medida que (res)significamos e que demonstramos (des)continuidades nos discursos. Concordamos com Ferreira (2000), quando afirma que “o movimento humano traz consigo a história do indivíduo, sua maneira de ser e estar no mundo. A sua realidade vivida é o suporte para a continuidade de sua história como ser social, pensante e construtor da história viva dos humanos” (FERREIRA, 2000, p. 52). O corpo carrega uma história, e os nossos comportamentos (não)verbais são (re)memórias discursivas.

Tais provocações são visualizadas a partir de resistências, que causam crises de identidade e que partem dos deslocamentos das estruturas centrais das sociedade e (des)estruturam as “estabilidades” institucionais regidas por aqueles do poder, exatamente por

ir contra a alguma tentativa de controle imposta ao sujeito e seus papéis. Ao refletirmos sobre as interações dos sujeitos professor e aluno, é notório que estes não possuem liberdade ao se posicionar, dado que a identidade do ser aluno e do ser professor apresenta um estereótipo desenhado, mas que, apesar das regras prescritas, se encontra estabelecida nas intenções e tentativas de controle, os sujeitos da sala de aula podem resistir, alterando todo o processo, a partir do agenciamento de modos de dizer e de ser em sala de aula. Assim, eles recorrem ao passado, que, sendo uma memória discursiva, significa, no tempo presente, uma contrarresposta a um (re)posicionamento futuro, ao longo das trocas simbólicas com seus pares; diretamente porque:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sob o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Essas escolhas determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado (BAKHTIN, 2003, p.131).

Certamente, o “eu” e o outro, marcado pelas relações sociais, assumem princípios (dis)curtivamente, atribuindo valor às tomadas de posição ante o fato de enunciar estando no enunciado. Consequentemente, o (dis)curso não é pronto, mas está sempre em formação, em curso, em um processo contínuo de exclusão, aceitação, (dis)concordância e responsabilidade, assim como a identidade, que se revela como heterogênea, penetrável e instável, haja vista estar em constante mutação. Para Grigoletto (2006):

A identificação do sujeito com determinado saber de uma FD¹¹ e sua(s) forma(s)-sujeito é que vai determinar a posição ou as posições que ele vai ocupar no discurso. Logo, considerando que os movimentos de identificação do sujeito são do nível da formulação do dizer, a identidade, sendo do nível da constituição do discurso, pode trabalhar/mobilizar vários desses movimentos (GRIGOLETTO, 2006, p. 204).

Considerando que o sujeito transforma sua identidade a partir da (não)identificação com o saber, lugar e pessoas, mesmo que não tenha consciência, ele mobiliza e é mobilizado por questões simbólicas e imagéticas do indivíduo: imagéticas porque ele pode assumir outras identidades, além da sua própria, e simbólica porque ele constrói imagens sua e do outro. Portanto, sendo:

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se não se submeter à língua a à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2012, p.49).

¹¹ FD = Formações Discursivas.

A identificação leva à reforma da identidade mas, o outro, pode me levar a aceitar e adotar identidades que não são minhas, acarretando em buscas. Assim, como salienta Freire (2006):

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (FREIRE, 2006, p. 59).

É nesse sentido que, embora busquemos e nos coloquemos no plano da individualidade, somos carregados dos dizeres do outro, sendo o nosso “eu”, conseqüentemente, a nossa identidade enquanto pertencente a nós, o que se mostra uma imaginação e a não realidade. O outro me provoca, descola, significa apesar de, quase nunca, sabermos como e porquê. Para Coracini (2003), o “nosso eu é uma ficção construída, no lugar de um desejo corporal qualquer, que necessita o reconhecimento do outro para que se torne algo possível de compartilhar” (CORACINI, 2003, p. 57), pois “o que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido” (CORACINI, 2003, p. 59).

Ao refletirmos sobre os (re)nascimentos identitários dos sujeitos da aula, então, é preciso pensarmos em contextos. Contextos estes que nos levam a incertezas, crises identitárias, perdas e ganhos identitários, limites, (trans)formações, etc. Os sujeitos têm assumido inúmeras identidades que não se unificam exatamente pela diversidade de cobranças e acontecimentos para as encenações de cada uma. Ressaltamos que essas discussões integram o que se compreende por identidade, assim sendo, Orlandi (1998), ao discutir sobre o conceito de identidade, elenca quatro considerações, a saber:

1. A identidade é um movimento na história; 2. Ao significar, o sujeito se significa; 3. Identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia; 4. Todo processo de significação é constituído por uma “mexida” (deslize) em redes de filiações históricas (M. Pêcheux, 1983), sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento (ORLANDI, 1998, p. 204).

Portanto, a identidade, sendo fruto da história, é cambiável, maleável e jamais fixa, além de implicar ser (re)pensada a partir do viés da alteridade. À vista disso, os sentidos identitários são dependentes dos sujeitos, já que, ao significar, me significo e, ao produzir sentido, me (re)produzo identitariamente. Orlandi (1998) postula que “quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade” (ORLANDI, 1998, p. 205).

Em vista disso, ao pensarmos na escola e nas identidades, é preciso, antes, considerarmos duas coisas a partir do contexto: 1) as posições dos sujeitos em sala de aula resultam de (re)negociações, a partir de vozes que se cruzam e, ainda, 2) o sujeito está no plano do discurso e ambos são dependentes um do outro. E por que a partir do contexto? Por ser ele quem provoca mudanças a respeito, por exemplo, de tempo e espaço. Ao pensarmos na aula online ou presencial, por exemplo, estas são novas identidades que surgem e se apagam, uma vez que o sujeito da aula online pode estar aparentemente mais “livre” da noção de território, do que o sujeito da aula presencial.

Por fim, todas as variáveis que envolvem a (trans)formação de uma nova identidade é marcada, antes de tudo, pelas inúmeras (re)negociações (dis)cursivas do ser aluno e do ser professor. Esse movimento permite reflexões identitárias, pessoais e metodológicas, cujo passado(velho) se torna elemento chave para que se (re)configure o novo e, assim, as (re)negociações entre os sujeitos da sala de aula sejam (re)feitas, compreendendo que algumas características e marcas identitárias permanecem apesar das inúmeras transformações que passamos e que “cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 75).

A aula, independentemente de onde se formaliza, nos cobra e confere papéis sociais explicitamente definidos na realização interacional. O lugar de fala do sujeito é, então, constitutivo do que ele diz e torna-o unidade de poder e lei (FOUCAULT, 2016); certamente, todo posicionamento diz muito sobre ele:

Se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se ele falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras tem uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação” (ORLANDI, 2012, p. 39-40).

Não afirmamos, no entanto, que essas (re)ações ditadas e esperadas serão iguais sempre, mas que oferecerão ao sujeito um poder saber sobre outro, quando tomadas pelo lugar de fala sendo (re)configuradas a partir do surgimento de uma nova demanda. Desse modo, esclarecemos que, independente de época e espaço, ambos os sujeitos (professor e aluno) e a própria sociedade, sabem como devem se (re)posicionar durante este evento, rigorosamente porque comportamentos foram ditados, (re)encenados e moldados repetidamente até serem naturalizados e internalizados, e continuarão sendo assim por estarmos imersos no poder. As (re)ações são justificadas pelos contextos que funcionam como estruturas que moldam o indivíduo. Destarte, sendo a sala de aula uma instituição do poder, concordamos que ali o sujeito:

[...] aprende a ser social e adquire, pela mediação do outro, os elementos culturais e históricos da humanidade, elementos que permitem e permitirão que ele (sujeito) se constitua homem. São estes elementos sociais que fazem com que uma pessoa seja de uma maneira e não de outras e, mais, são as relações sociais/culturais/históricas que fazem com que nenhuma pessoa seja igual à outra, nem mesmo os irmãos que vivem e convivem no mesmo ambiente e com as mesmas pessoas. Isto acontece porque a personalidade estará baseada na re-elaboração interna das relações que viveram e não nas próprias relações, e esta re-elaboração é única, pessoal e intransferível (ÂNGELO, 2003, p. 18-19).

Simultaneamente, o indivíduo (re)configura a sua identidade enquanto um ser social a partir dos ecos discursivos que ressoam no seu interior, provocando uma significação interna que é cristalizada em comportamentos, sejam eles verbais ou não, haja vista que tal movimento é marcado por conflitos, controle, lutas e resistências. Assim, embora sejamos sujeitos subjetivos com um saber, talvez, assujeitado¹², somos únicos, temos percursos de significação únicos.

Em síntese, o que significa ser professor nessa constante (re)negociação, a partir das encenações? Para nós, não há como apresentar um conceito a respeito dessa identidade por compreendermos que, assim como qualquer outra, ela é inacabada e jamais fixa. Todavia, todo sujeito e o papel desenvolvido por ele, mesmo que não seja estereotipado, estará vinculado a um referente, cujo indivíduo “em sua experiência cotidiana [...], processualmente, atribui características funcionais [...] além de estabelecer relações entre o referente, as ações em que ele aparece e as pessoas que as realizam/localizam” (MATENCIO, 2008, p. 548). Com efeito, defendemos, em virtude das nossas vivências enquanto alunas e professoras, que toda prática leva à produção de conhecimento, bem como à construção da autonomia. O ser professor, apesar de ser uma encenação, está intrinsecamente ligado “a um conjunto de representações sobre como ele acredita ser a docência e, principalmente, sobre as concepções por ele eleitas” (SOUZA e BIAVATI, 2016, p. 56) sejam estas representações mentais ou social. Segundo Matencio (2008):

Parece-me pouco, entretanto, limitarmo-nos a dizer que uma representação mental (ou individual) vincula-se a uma representação social (ou “coletiva”), o que permitiria o compartilhamento de informações entre os sujeitos. Afinal, se não há imanência do sentido nos suportes ou artefatos materiais dos quais se constituem os sistemas semióticos é justamente porque eles são interpretados como artefatos simbólicos e, portanto, como efeito de ações individuais cuja significação se estabelece no seio de coletividades. Nesse sentido, pois, a imbricação entre representação mental e social é

¹² “Toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes a abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. E foi pelo reaparecimento desses saberes debaixo, desses saberes não qualificados, desses saberes desqualificados mesmo [...] - esse saber que denominei, se quiserem, o ‘saber das pessoas’ (e que não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam) -, foi pelo reaparecimento desses saberes locais das pessoas, desses saberes desqualificados, que foi feita a crítica” (FOUCAULT, 2010, p. 09).

resultado de o “artefato simbólico” – como instrumento que é –, a um só tempo, representar, apresentar e materializar a realidade para os sujeitos; daí se poder dizer que sua estabilidade é resultado de sua existência ao mesmo tempo individual e social (MATENCIO, 2008, p. 547).

Por conseguinte, torna-se importante a noção de que a maneira como o sujeito professor organiza, direciona e tende (re)ajustar a sua metodologia, é reflexo do seu processo de (res)significação conceitual não resultante do que ele quer assimilar, mas daquilo que sua história permite e da forma como ela permite. Assim como o poder (FOUCAULT, 1979), somos atravessados pelo discurso e estamos no discurso, nos planos discursivos que ocasionam atitudes responsivas ativas. Desse modo, ao recorrermos a uma memória imagética do espaço da sala de aula, em nossas interlocuções com os sujeitos-colaboradores da pesquisa, posicionamentos serão lembrados, isto é, em um primeiro momento, em uma lembrança, o professor estará a frente e os alunos sentados em seus lugares. Para Foucault (2016):

tudo está solidamente amarrado no interior de um espaço escolar [...]. Não vemos o dedo indicador do mestre, mas ele reina em todos os lugares, assim como sua voz, que está articulando claramente. Do quadro à imagem, da imagem ao texto, do texto à voz, uma espécie de dedo indicador geral aponta, mostra, fixa, assinala, impõe um sistema de reenvios, tenta estabilizar um espaço único” (FOUCAULT, 2016, p. 35).

À medida que aluno tem autonomia para (re)posicionar-se, agora como professor(a) em formação inicial, outras possibilidades para uma (re)configuração desse espaço e identidade profissional se inauguram. Discussão essa que será desenvolvida na sequência, em nosso segundo capítulo teórico.

CAPÍTULO 2: O ECOAR COMPORTAMENTAL DE (RE)MEMÓRIAS DISCURSIVAS PROVOCADOS PELO DISCIPLINAR

Em conformidade com o discutido até aqui, (re)pensar os sujeitos da escola, envolve refletir sobre (trans)formações identitárias, (re)negociações e discursos atravessados por ecoares do passado que podem ser (des)continuados a partir dos (re)posicionamentos comportamentais que ocorrem e recorrem no interior das aulas, ao passo que alavancam, em todo o tempo, (re)ações como (des)atenção, (in)satisfação, (des)aprendizado e (des)amizades, as quais deixam marcas nas identidades dos sujeitos, mesmos que estes não tenham consciência disso. Nessa perspectiva, o passado é fruto do “[...] encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2002, p. 20), e a memória discursiva, consoante Pêcheux:

seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc) de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Por esse ângulo, pode-se dizer que a memória discursiva é um acontecimento passado que reaparece de forma nova no enunciado do sujeito, justamente por apresentar uma outra significação, mesmo quando reproduzido de maneira igual. A respeito das (res)significações que ecoam internalizações, as fazemos, ainda que (in)conscientemente, para que tenhamos certo autocontrole que nos cobra e condena, a partir dos interesses sociais, para que sejamos obedientes e úteis, precisamente para sermos aproveitados ao máximo no e pelo sistema. Foucault (1996) afirma que:

Nossa civilização, apesar de venerar o discurso, tem por ele uma espécie de temor. Como consequência, criaram-se sistemas de controle, instituídos de forma a dominar a proliferação dos discursos e a ‘apagar’ as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua (FOUCAULT, 1996, p. 50).

Os mecanismos discursivos, isto é, os chamados procedimentos externos, são os que produzem a própria resistência, tendo como efeito a exclusão, sujeição e a rarefação, juntamente com a interdição e a segregação, as quais dão margem à vontade de verdade. Em vista disso, como discutido no primeiro capítulo, os procedimentos externos são considerados como primeiro grupo de princípios; os procedimentos internos, a saber: comentário, o autor e a disciplina, são entendidos enquanto segundo grupo, e no terceiro grupo de princípios de controle do discurso, por sua vez, deparamo-nos com o ritual e a doutrina para, finalmente, chegarmos às apropriações sociais do discurso. Assim, por entendermos a importância de um movimento de atualização conceitual para a compreensão do que este capítulo busca discutir, a saber: *o ecoar comportamental de (re)memórias discursivas provocados pelo disciplinar dos*

gestos dos alunos-colaboradores da pesquisa, realizamos, nesta seção, algumas discussões teóricas.

À vista disso, a interdição demonstra a ligação do discurso atravessado pelo poder, o qual é marcado, por exemplo, pelo que Orlandi (2007) chama de censura, dado que, nas palavras de Foucault, “[...] não se tem o direito de dizer tudo, [...] não se pode falar tudo em qualquer circunstância, [...] qualquer um não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 09), o que implica lugares de fala a partir do poder-saber. No que tange a segregação, temos os silêncios e os antônimos entre errado e certo, razão e desrazão, entre outros. Os dispositivos de controle do discurso indicam uma vontade de verdade que “deriva desses dois procedimentos anteriores (interdição e segregação) que toda sociedade tem, subjacente às suas práticas, uma vontade de verdade que opõe o verdadeiro ao falso” (GREGOLIN, 2006, p. 98), ou seja, não existe a verdade, mas vontades de verdade que são impostas de acordo com as contingências históricas.

No tocante aos procedimentos internos, por se tratarem de discursos que exercem seu autocontrole (FOUCAULT, 1996), temos os “jogos discursivos do comentário, permitindo dois movimentos que são solidários”, justamente porque ao mesmo tempo em que permitem construir indefinidamente novos discursos, eles possibilitam “dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 1996, p. 25). O comentário, desse modo, deve “[...] dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (GREGOLIN, 2006, p. 99), visto que o novo não é o que está proferido, mas, sim o acontecimento e contextos que estão em sua volta, uma vez que estes provocam uma nova significância. Em contrapartida, o autor¹³, sendo atravessado pelo discurso, precisa do (não)dito para dizer, além de ter o princípio da limitação discursiva através da produção do efeito da individualidade do sujeito, precisamente por ser ele o propósito investigativo de Foucault. Nessa perspectiva, a disciplina, então, trata-se de um dispositivo e não de uma disciplina escolar, uma vez que molda e fabrica as localizações do corpo, a partir dos limites, das regras e dos discursos que serão propagados ou não para, posteriormente, serem internalizados.

Todos esses conceitos darão origem ao ritual, isto é, aos conjuntos de normas e

¹³ “a) a função do autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula, o universo dos discursos; b) a função autor não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; c) a função autor não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; d) a função autor não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários ‘eus’ em simultâneo, a várias posições-sujeito que diferentes classes de indivíduos podem ocupar” (GREGOLIN, 2006, p. 103).

circunstâncias que devem acompanhar o discurso do indivíduo, e a doutrina, a qual limita o discurso a apenas alguns sujeitos, sendo as apropriações sociais dos dizeres condicionadas pelas “[...] instituições responsáveis pela distribuição das ‘verdades’ e gerenciamento das apropriações” (GREGOLIN, 2006, p. 105). Nessa perspectiva, as instituições como o governo, escolas, hospitais, etc., recorrem, segundo Foucault (1987), ao poder disciplinar, justamente por ser a disciplina a origem da produção discursiva “[...] cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja ‘anatomia política’, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento por meio de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas” (FOUCAULT, 1987, p. 209). É importante ressaltar, que se há a necessidade dessas tomadas de posicionamentos das instituições, significa que o povo luta e resiste e, por isso, a disciplina, sendo instrumento do poder, não é vencedora, tampouco a resistência, pois funcionam continuamente, em um contra-ataque sem fim. Mas, apesar disso, ambos existem e se reafirmam todo o tempo:

A sociedade moderna construiu uma maquinaria de poder através da disciplinaridade, cuja anatomia política desenha-se aos poucos até alcançar um método geral e espalhar-se numa microfísica do poder que vem evoluindo em técnicas cada vez mais sutis, mais sofisticadas e, com sua aparente inocência, vem tomando o corpo social em sua quase totalidade. Essa microfísica se materializa no olhar vigilante que, do interior das instituições (regulamentos minuciosos, inspeções e controle sobre o corpo que tomam forma nas escolas, prisões, quartéis etc.) ganha prolongamento social nas ações da vida cotidiana. [...] A vigilância aparece como algo que deve ser contínua, ininterrupta e que, acima de tudo, precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão exposto, como perpétua, permanente; do mesmo modo, é preciso que ela não tenha limites, que esteja presente em toda a extensão do espaço. A vigilância é, pois, um olhar invisível, que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha. O poder sobre os corpos, desta forma, atinge o ápice da submissão, pois o corpo não distingue entre si mesmo e o olho do poder (GREGOLIN, 2006, p. 132-133).

Ao pensarmos na sala de aula, por exemplo, a disciplina certamente não é sinônimo de subordinação e obediência, nem do ato de conseguir que o sujeito fique quieto; ela vai muito além; ela busca fazer com que o próprio sujeito se auto corrija a partir da sua própria consciência do certo e errado que não é sua, mas, sim, fruto de uma verdade que foi imposta a partir dos interesses institucionais. Desse modo, o sujeito sabe que ele é vigiado pelos olhos do outro, e ele tende a aceitar essa vigilância por um período de (in)consciência. O poder age sobre eles como nos suplícios¹⁴, repercutindo em investidas e produções com efeitos individualizantes, ao

¹⁴ “O suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimentos, um ritual organizado para a marcação das vítimas e manifestação do poder que pune: não é absolutamente a exasperação de uma justiça que, esquecendo seus princípios, perdesse todo o controle. Nos ‘excessos’ dos suplícios, se investe toda a economia do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 32). “No suplício corporal, o terror era o suporte do exemplo: medo físico, pavor coletivo, imagens que devem ser gravadas na memória dos espectadores, como a marca na face ou no ombro do condenado. O suporte do exemplo, agora, é a lição, o discurso, o sinal decifrável, a encenação e a exposição da moralidade pública” (FOUCAULT, 1987, p.106).

passo que manipula o corpo como foco de forças, tornando-o útil e dócil ao mesmo tempo. Destarte, a partir do vigiar, o olhar se torna um dos fortes instrumentos do poder, se não o mais potente. Nas palavras de Foucault:

O olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, corações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório (FOUCAULT, 1979, p. 218)

Nesse ínterim, o disciplinar pelo olhar será uma vigília contínua e permanente dos e nos indivíduos. Um vigia o outro enquanto nós mesmo nos vigiamos. As práticas de poder, que se distanciaram da violência física e passaram a atuar na mente dos sujeitos, se tornou perfeita ao ponto de conseguir criar regimes de verdade que são internalizados e cobrados por nós mesmos.

Foucault (1979) divide o ato de disciplinar em quatro fases e, no que tange à sala de aula, pode-se perceber a mesma divisória da seguinte maneira:

- i) Organização do espaço: a forma como os sujeitos alunos estão organizados;
- ii) Controle do Tempo: o tempo da aula, do intervalo e os instrumentos que sinalizam início e fim desses momentos, como, por exemplo, o sinal;
- iii) Vigilância: o olhar que observa na busca de controlar todas as interações desencadeadas ali pelos sujeitos;
- iv) Registro contínuo do aprendizado: são os modos pensados para avaliar os alunos, como por exemplo, apresentação de trabalho, prova, etc.

Todos esses atos disciplinares veicularão um discurso que será o da regra ‘natural’, no qual agiremos naturalmente sem nos darmos conta do quão controlados e impostos estamos, até mesmo por levar o indivíduo a compreender que, se o caminho não for esse, não dará certo a sua formação enquanto sujeito. Este, quando adquire criticidade, percebe que é exatamente o contrário, pois quando se posiciona contrariamente às tentativas de controle, há uma ruptura com essas verdades que não pertencem a todos. É imperativo frisar que entendemos que todo grupo precisa de controle, mas não a base da força, estando em discussão os processos e imposições que os cercam. Assim, consoante Moraes (1994), é notório que:

Dentro da sala de aula, o que se verifica, na maioria das vezes, é o estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário. Além disso, pode-se perceber a não explicitação dessas regras, e a exigência do seu cumprimento é feita com base em ameaças de punições. Isso pode provocar reações conformistas ou de resistência, ou seja, a aceitação como forma de adestramento ou a indisciplina, variando desde a fuga através, por exemplo, de conversas paralelas, à depreciação das escolas (MORAIS, 1994, p. 61).

O problema, então, está na forma a partir da qual se impõem o controle e as

ressonâncias dele, dado que as forças mentais que são (re)locadas para que o sujeito se comporte a partir do querer daqueles de maior prestígio hierárquico; disciplina-se o sujeito para que este apresente como resultado um corpo dócil e jamais se revolte contra a instituição, posteriormente, nas instituições. Seguramente:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Embora o suplício, apresentado por Foucault em sua obra intitulada *Vigiar e Punir* (1987), não aconteça mais, o poder continua em transitoriedade. O controle da sociedade sobre os indivíduos, apesar de ter começado agindo brutalmente sobre o biológico (FOUCAULT, 1979) no passado, hoje atua sobre a mente que manipula o corpo. Desse modo, mudam-se os aparelhos disciplinares, mas não o objeto que se modifica: o corpo. Os sistemas punitivos são recolocados, mas:

[...] ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos 'suaves' de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata - do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (FOUCAULT, 1987, p. 28).

“O homem só existe fixado em relações definidas de dominação” (FOUCAULT, 1987, p. 277). Haverá, sempre, alguém no topo e, naquele contexto, detentor do poder. Em toda e qualquer interação, em razão do poder ser transitório, onipresente e onisciente, que determina as formas e os campos possíveis do conhecimento, haverá, sempre, tentativas de controle e resistência. Tomemos como exemplo¹⁵ a narrativa de Dinali e Ferrari (2011), a qual se apropriam das ideias foucaultianas para pensar as resistências que são consideradas indisciplinas, precisamente por se tratarem de acontecimentos novos que fogem do esperado e exigido, levando ao surgimento de outros acontecimentos e (re)ações:

Um celular que insiste em tocar na hora da aula e, mais do que isso, o toque é o gemido de uma mulher no ato sexual. Algo que foge do que é esperado e altera a rotina da aula. Situação que pode ser lida de diferentes ângulos. Para os alunos, um momento de descontração, provocação, motivo de riso, prazer e brincadeira. Para o professor, também provocação, desrespeito e indisciplina. Leituras possibilitadas a partir de um campo de forças e de disputa em que o poder está atravessando as atitudes. Imediatamente, o professor tira o aluno da sala e o leva à coordenação, exige uma atitude, elabora um discurso sobre o aluno, escreve sobre ele, pune. Enfim, entra no jogo dos acontecimentos (DINALI e FERRARI, 2011, p. 480).

Reconhecemos que, nesse exemplo há o desrespeito, dado que, em algum momento,

¹⁵ É importante salientar que resistir não é sinônimo de discurso verbal, pois se pensarmos no silêncio, por exemplo, há o de resistência, assim como outros comportamentos que passam despercebidos, ou que são entendidos como indisciplinados, quando, na verdade, podem figurar denúncias de que algo está errado para aquele indivíduo.

internalizamos que isso é errado e reconhecemos, também, a união dos alunos ao entenderem, como motivo de riso e brincadeira, que é contrária à opinião do educador, que enxerga esse acontecimento como provocação e indisciplina. Nessa mesma linha de pensamento, podemos entender que essa ação se justifica como resistência às práticas de disciplinarização que busca individualizar os corpos ao organizar as cadeiras em fileiras, classificar os sujeitos a partir das notas das provas ou classificar a partir do comportamento de cada um, tornando o espaço da sala de aula como o lugar que se organiza a partir dos direcionamentos realizados pela professora, e que se torna um espaço combinatório por práticas voltadas para o interesse discriminatório do corpo escolar e social, como mapeamentos de sala em que os que sabem mais sentam à frente e os que sabem menos atrás (FOUCAULT, 1979). Tudo isso com vistas a fortalecer o disciplinar enquanto um tipo de poder de sucesso, e não como um simples aparelho independente e capaz de produzir, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade dotadas de características próprias. Nas palavras de Foucault:

é celular (pelo jogo de repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza 'táticas'. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (FOUCAULT, 1987, p. 161).

Quem individualiza e provoca a resistência em uma performance, a responde em provocação também. Assim, a disciplina se materializa na sala de aula no acomodar as carteiras em filas e na não aceitação da (re)organização do território pelos sujeitos. O que se procura transformar, então, não é:

O sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele. Duas maneiras, portanto, bem distintas de reagir à infração: reconstituir o sujeito jurídico do pacto social - ou formar um sujeito de obediência dobrado à forma ao mesmo tempo geral e meticulosa de um poder qualquer (FOUCAULT, 1987, p. 124-125).

Trata-se, assim, de pensar um sujeito que é, ao mesmo tempo, forte e frágil, visto que o sujeito aluno entende que agindo segundo o que a sociedade nomeia como desobedecer e desrespeitar o docente, sujeito de maior prestígio naquele momento, rompe com a alienação, precisamente por sua ação ser resultante de um posicionamento crítico, autônomo e consciente de toda a interação, que precisa sustentar uma troca discursiva cooperada, democrática e colaborativa, fruto de uma organização de trabalho que visa a um mesmo fim. O professor continua sendo professor e o aluno permanece sendo aluno, mas (re)negociam suas encenações

valorizando as vozes dos outros, a partir dos jogos de controle e resistências, tema da nossa próxima seção.

2.1 A resistência e algumas das suas possibilidades de materializações

Os sujeitos não passivos reavivam a história, pois, pensar em instrumentos de disciplinarização, é refletir sobre resistências desencadeadas pelas próprias tentativas de disciplinarização, que se formalizam em lutas contra o controle exacerbado, e no modo de resistir, por sua vez, se manifesta como um rompimento de escolhas fixas e doutrinárias; resistir é respirar, é acontecimento, é força, mas não violência, é, isto sim, um desalinhamento do que está imposto. A disciplina é paralela ao poder e, caminhando em um mesmo tempo dialeticamente permanentemente, se espalha sobre o social, à medida que se faz presente em toda e qualquer realização interacional, uma vez que:

O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra; ao contrário, ele se elabora, transforma-se, organiza-se, dota-se de procedimentos mais ou menos ajustados. Por isso, pensando as relações entre o sujeito e o poder, Foucault propõe analisar as formas de resistência, ver onde elas se inscrevem, descobrir os seus pontos de aplicação e os métodos que elas utilizam. Sua análise focaliza, portanto, as relações de poder através do afrontamento de estratégias (GREGOLIN, 2006, p. 136-137)

Desse modo, o poder está fundamentalmente ligado ao corpo e às (in)satisfações deste, haja vista ser sobre ele que se busca exercer o controle. Dessa maneira, como resposta às resistências cristalizadas em comportamentos, sejam eles verbais ou não, elas estrategicamente se inventam, produzem e reformulam a si mesmas frente ao poder, visto que diferentes exercícios do poder ocasionam em diferentes modos de resistência. Nesse sentido, os poderes buscam a docilidade e a utilidade dos corpos, os quais acreditam fugir ao resistir, quando, na verdade, não há como fugir do poder; o sujeito está no jogo entre poder e resistência, sendo ambos próprios da constituição do que é a vida e as interações que irão engendrar indivíduos ativos, críticos e autônomos. Se pensarmos na aula on-line, solução encontrada no momento de agravamento da pandemia, em que as escolas e universidades recorrem ao ambiente virtual como possibilidade de não pararem suas atividades, temos a resistência cristalizada, por exemplo, em não ligar a câmera, e as microfísicas do poder se reformulam para que não se perca a visão desse aluno, mesmo que soe como desafiador. Nessa perspectiva, as resistências são um:

conjunto de práticas exercidas por grupos subordinados que se expressam sob a forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade e seus costumes. São os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas presentes na realidade social que permitem que tal resistência apareça. A resistência implica em negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição,

podendo ser decorrente de comportamentos conscientes ou inconscientes (LEITE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Nessa direção, faz-se importante evidenciar que quando falamos sobre poder e resistência, estamos considerando que ambos caminham em um mesmo nível, não estando um como subproduto do outro. Portanto, devemos apreendê-los como forças que se (re)afirmam, e, como mencionado anteriormente, que dão vida à história, aprimorando-a a partir de batalhas que lutam contra as “subjetividades, contra os procedimentos de assujeitamento, contra a submissão das subjetividades, aos interesses sociais, políticos, econômicos, científicos” (DINALI e FERRARI, 2011, p. 470).

Desse modo, quando pensamos na língua(gem), por exemplo, que é característica do ser sujeito, compreendemos que esta é uma unidade de poder que, a partir do (não)dito, demonstra o lugar de fala do sujeito, isto é, a posição do sujeito adquirida pelo seu poder-saber. Assim, é necessário (re)pensarmos o sistema de ensino-aprendizado, compreendendo a sua diversidade social, econômica e cultural do alunado. Seguramente, os alunos resistem às investidas, pois:

Na medida em que penetramos nas resistências para entendê-las, conhecendo melhor as expressões culturais, a linguagem das classes dominadas, vamos percebendo também como é que a ideologia dominante está se fazendo encarnada, quais os vazios que ela não conseguiu preencher ou os que só aparentemente preencheu em função mesma da resistência das classes populares” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 81).

Todo espaço que promove interação é uma arena de lutas cotidianas em busca de práticas de liberdade e, desse modo, os indivíduos se reconhecem nos seus comportamentos. Por tudo isso:

Estudar a escola à luz do enfoque da resistência não é uma tentativa de salvá-la da sua função reprodutivista. É apenas uma alternativa de reflexão sobre a prática escolar a partir da perspectiva crítica que entende a realidade como uma totalidade concreta, envolvendo a afirmação e a negação, isto é, a luta de classes. Por outro lado, essa proposta supõe também a crença na possibilidade de mudança e de transformação (LEITE e ANDRÉ, 1986, p. 51).

Em vista disso, no que tange à organização, o problema está nos processos de tentativa de controle e não no controle em si, haja vista que essas contradições, apesar de se fazerem presentes no sistema educacional, não são próprias dele, mas se manifestam nesse espaço em função do microcosmo social existente naquele ambiente, sendo as próprias relações de poder que engajam resistências e vice e versa, dado o entendimento de que para que um exista, faz-se necessária a presença do outro:

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação do poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa” [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe com respeito

ao poder um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeldias, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 2009, p. 105-106)

Em contrapartida, a resistência, assim como o poder, é maleável e adaptável a todas as relações sociais que se reformulam constantemente em uma tentativa de controlar o sujeito. A resistência, então, é reinventada sempre que necessário, seja (in)voluntariamente ou (in)conscientemente. Para Assunção e Modl (2015), há dois tipos de resistência ao se pensar a interação do espaço da aula: “[...] uma resistência ao silenciar e uma resistência ao dizer. Afinal, essas são duas faces de uma luta discursiva assumida no interior de posições-sujeito” (ASSUNÇÃO; MODL, 2015, p. 565). Esses dois modos, caracterizados por Assunção e Modl (2015), seriam o mesmo que reconhecer que a resistência, a partir do momento que o sujeito (não)diz, poderá privilegiar a importância do (re)posicionar individual, justamente porque a resistência, ao mesmo tempo em que tende estar ligada às denúncias pode, ao contrário, reproduzir a lógica social mais ampla de dominação (GIROUX, 1986) em que:

[...] os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não discursivo [...] a resistência acrescenta nova profundidade teórica à noção proposta por Foucault (1977), de que o poder opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia. (GIROUX, 1986, p. 147).

A resistência precisa ser acentuada como o início da emancipação do sujeito, uma vez que, quando ele resiste, (re)força sua autonomia crítica. Nessa perspectiva, resistir é um movimento reflexivo de embate e de rompimento da dominação dos efeitos do poder e não do poder em si, além da formação discursiva que se aplica aos diferentes papéis da vida ao nos constituirmos como sujeitos da interação. As resistências podem se cristalizar em silêncios, e, além disso, nas idas repetidas e prolongadas ao banheiro ou no sair para tomar água, nas conversas paralelas (microinterações), faltas, respostas arrogantes para o professor, no uso do celular (mesmo sendo proibido), no (não)uso do uniforme (quando este é substituído por outra roupa dentro da escola, mesmo seu uso sendo obrigatório), entre outros. Destaca-se o fato de que professores podem, também, resistir consciente e provocativamente, sobretudo chegando atrasados, expondo os mesmos conteúdos repetidas vezes, silenciando alunos, vigiando-os etc. Ambos os sujeitos estão, a partir das lutas travadas nas interações, presos às relações de poder,

as quais ocasionam conflitos quanto às (re)negociações que sempre existirão se (des)estabilizando, a depender de como estas acontecem. Assim, é importante ressaltar que o ato de resistir nem sempre será consciente a ponto de despertar criticidade nos sujeitos, uma vez que esta poderá ser uma resistência que busca apenas o estar no poder, como, por exemplo, o aluno que, por se sentir excluído, “fura a aula” e se reafirma como o “bonzão” por ter descumprido com alguma norma. Esse comportamento denuncia uma recusa às interações que acontecem ali, provenientes de marcas que foram feitas no meio do caminho, e mesmo não sendo produto daquele momento, as resistências são, ali, ressignificadas.

Essa afirmação nos leva a uma reflexão necessária: será que o docente, ao vivenciar uma prática de resistência, se preocupa sobre o fato de que a sua atuação contribuiu para esse comportamento? É preciso repensarmos, urgentemente, as nossas práticas também; a resistência não é um mito, não há como escapar do poder, mas há como escapar das estratégias particulares das relações de poder que dirigem a conduta de alguém, rigorosamente porque quando o sujeito resiste, ele tenta superar os entraves que a interação tem causado. Cabe-nos refletir, então, sobre o sujeito colaborador da pesquisa: por estes terem sido, um dia, alunos do ensino regular, e atualmente sendo alunos da Universidade, futuramente, se não agora, eles retornarão à escola com um novo perfil identitário; desse modo, as resistências cristalizadas no passado justificarão suas metodologias do presente e do futuro?

O caminho apresentado aqui, oferece um despertar enquanto indivíduos críticos para a reconceitualização da educação na prática, e não mais apenas na teoria, a qual precisa significar o que foi, durante muito tempo, julgado e passado despercebido a partir da eleição do que seria fundamental. A prática deve estar atrelada à busca do rompimento dos discursos opressivos que partem da recusa daquilo que somos, não por nós, mas pelas instituições de controle e das verdades que não são nossas e que precisam ser (des)continuadas. A seguir, falaremos sobre as pistas de contextualização que dão margens às descontinuidades por meio da linguagem, seja ela verbal ou não, e que buscam visualizar os seus fenômenos como uma forma de estar e atuar no mundo.

2.2 Pistas de contextualização: um caminho a desvendar

Toda interação provoca significações a partir dos ecoares no outro e, posteriormente, na reação desse outro, o qual deixa de ser ouvinte para tornar-se locutor em mim. Assim, há caminhos para serem desvendados a partir das pistas de contextualização que são deixadas ao

longo das realizações e trocas interacionais e que precisam ser lidas de forma efetiva, juntamente com a historicização do sujeito e dos contextos que se materializam em comportamentos (não)verbais e que precisam ser situados. Nessa perspectiva, algumas pistas podem passar despercebidas.

Nessa direção, acreditando que toda interação humana prevê (re)negociações de sentidos, além de mostras sobre quem somos e o que queremos dizer com base em nossos comportamentos, Gumperz (1982) descreve as pistas de contextualização como sendo “traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais”, dado que são:

Pistas linguísticas (por exemplo, alternância de código, de dialeto ou de estilo), pistas paralinguísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou pistas prosódicas (por exemplo, a entoação, o acento, o tom), constituídas de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos. Também ocorrem pistas não-verbais, tais como o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gestos etc. (GUMPERZ, 2002, p. 149).

Consoante Coelho (2011), a sinalização dos pressupostos se manifestam quando a:

Imagem que um sujeito faz de si mesmo se molda e remolda não apenas a partir do modo como esse sujeito compreende e significa suas ações, mas também em função das pistas dadas pelos outros sujeitos sobre o modo como suas ações estão sendo interpretadas” (COELHO, 2011, p.38).

Assim, se eu falo um mesmo enunciado de modos diferentes, isto é, em tom de voz alta ou com a voz mansa/baixa, ambos podem ser compreendidos a partir de interesses diferentes. Logo, o volume que atribuo à minha voz é uma pista de contextualização acerca do meu estado de espírito emocional e intencional naquele instante, mas que só será entendido da maneira que eu quero se o outro a quem dirijo a minha fala estiver em sintonia significativa comigo. Posso, por exemplo, desejar uma boa sorte na intenção de realmente desejar sorte e o meu dizer soar como ironia a depender das pistas de contextualização que ofereço e das expectativas/estado dos interlocutores. Poderá, então, haver uma quebra de expectativa, já que a interpretação do que falo, e da reação de meu interlocutor ao que enuncio, dependerá do processo de significação, assim como das nossas limitações enquanto sujeitos discursivos.

Assim:

Os participantes de uma conversa, por exemplo, têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é considerado marcado em termos de ritmo, volume da voz, entoação e estilo de discurso. Ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também sinaliza as pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem deve ser interpretada. Noções de normalidade diferem no âmbito do que, tomando-se por base outros critérios, se define como uma única comunidade de fala. Nesse caso, e especialmente quando os participantes acham que entendem as palavras uns dos outros, podem ocorrer problemas de comunicação que resultam em frustração mútua (GUMPERZ, 2002, p. 154).

Frustrações estas que são fruto das recorrências de contextos distintos, apesar de (in)conscientes. Ao se pensar na sala de aula, dificilmente os pares recorrerão à compreensão do contexto pessoal de alguém para saber como falar com ele, exatamente por entenderem que a sala de aula já é, por si só, um contexto compartilhado de convivência para todos que ali estão. O contexto, então, não se resume apenas a uma estrutura física, mas às expectativas sociais características dos espaços, haja vista que “[...] um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem” (ERICKSON & SHULTZ, 2002, p. 217). O “con-texto”, por sua vez, não é fixo mas, sim, algo que exige flexibilidade para acompanhar a sua movência, a qual é considerada na sua constituição, verbalização e tratamento pelos sujeitos da interação (KOCH, 2004). No ensino remoto, por exemplo, esses contextos foram (re)enquadrados de forma que são lidas pistas de contextualização que desencadeiam resistências e silenciamentos a partir de outros comportamentos, que também podem ser encenados contrariamente às expectativas do professor.

Erickson e Shultz (2002) elucidam uma outra problemática a respeito das pistas: o exemplo da mudança de contexto imediata que pode ser inconsciente (ou não) a partir das (re)ações que são desencadeadas nas comunicações: dois irmãos podem estar brincando (primeiro contexto) e, então, começar a brigar (segunda contexto) por conta de um mesmo brinquedo que provocava riso segundos atrás. Nessa perspectiva, o contexto muda repentinamente, assim como as ações dos sujeitos desse exemplo que trocam suas pistas de contextualização, entendendo que todo contexto exige comportamentos e pistas contextuais que originam as estruturas de participação, já que “para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação” (ERICKSON & SHULTZ, 2002, p. 2017). Além disso:

Os direitos e obrigações mútuas dos participantes em uma interação são continuamente passíveis de ser sutilmente reajustados (Cicourel, 1972) e redistribuídos em novas configurações da ação conjunta [...]. Essas estruturas englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno na fala e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido (ERICKSON & SHULTZ, 2002, p. 218).

Mais uma vez, reafirmando o poder onipresente nas condições de produção que normalizam discursos, a partir dos interesses sociais em uma ordem hierárquica, criam-se estereótipos relativos às inúmeras maneiras de se posicionar ao recorrer às nossas representações, interesses e experiências:

Muitas dimensões de diferença na forma de atuação interacional, além das diferenças de postura e proxêmica, podem ter valor contrastivo como pistas de contextualização

- mudanças de tom e altura da voz, e outras características prosódicas; alterações no código linguístico, estilo e tópico; mudanças no andamento e na organização rítmica da fala e da movimentação corporal; mudanças na direção do olhar e na expressão facial; mudanças no número de falantes e ouvintes [...]. Além da redundância modal, os participantes podem também explorar as relações sequenciais entre comportamentos adjacentes como dados que informam a respeito do contexto que se encontram. [...] Torna-se possível ainda outro tipo de redundância de pistas, a redundância temporal [...] na qual as próprias articulações entre os segmentos constituintes maiores têm, elas próprias, uma duração no tempo [...] (ERICKSON & SHULTZ, 2002, p. 219-220).

Essa combinação entre a redundância modal e temporal no acontecimento interacional provoca no falante e ouvinte total sincronização, possibilitando aos sujeitos da interação compreenderem as mensagens trocadas, as discrepâncias individuais e, ainda, os focos de atenção e suas diferenças em cada momento. Asseverando, assim, que o marco da mudança de contexto são as materializações das pistas de contextualização. Nessa perspectiva, “[...] a sincronia conversacional exige um certo grau de previsibilidade e de rotina, algo que os falantes normalmente adquirem por via da cultura e das experiências interativas” (GUMPERZ, 2002, p. 167). Dessarte:

Podemos, portanto, referir-nos à comunicação humana como canalizada e restringida por um sistema multinível de sinais verbais e não-verbais, que são adquiridos e, ao longo da vida, automaticamente produzidos e intimamente coordenados (GUMPERZ, 2002, p. 166).

Coordenados, organizados e (re)formuladas pelo:

(1) o ambiente, englobando as estruturas sociais e espaciais; (2) as reações ao ambiente, como os participantes organizam o corpo e suas reações como recurso para o enquadramento e a organização da fala; (3) a língua como contexto, à maneira na qual a fala, ao mesmo tempo, invoca o contexto e fornece contexto para outras falas e (4) o contexto extrassituacional, como a compreensão adequada da interação requer um conhecimento prévio que se estende além da fala local e de seu ambiente mais próximo (ALBUQUERQUE, 2009, p. 27).

Nesse ínterim, para que haja troca comunicativa e para que ela ocorra em linearidade, é preciso mais do que dois sujeitos interagindo, são necessárias mostras do engajamento conversacional, a partir das pistas que são sempre colocadas à mostra, seja para o locutor ou ouvinte:

Para aquele que fala indicar esse engajamento ele deve atentar-se para: i- a orientação do corpo; ii- ao volume da voz; iii- a direção do olhar; iv- aos elementos captadores, como *heim*, *né*, *sabe*. Já para aquele que escuta, manter-se engajado significa ater-se aos sinais verbais e não-verbais, como: i- olhar; ii- franzimento da sombrancelha; iii- sorrisinho; iv- sinais vocais, como *hum* ou verbais como *sim*, certo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 9).

[...] no ato de falar, os olhos, o rosto, os membros e o torso, todas essas partes do corpo, emitem sinais produzidos automaticamente, que em geral passam despercebidos, mas que sinalizam informação. Esses sinais não-verbais são semelhantes a uma linguagem por serem adquiridos através da interação, por serem específicos à cultura e analisáveis em termos de processos subjacentes (GUMPERZ, 2002, p. 166).

É necessário frisar que essas trocas conversacionais oferecem perigos por não termos o costume de questionar uma interpretação ou um mal entendido, dado que apenas reagimos a eles. Segundo Gumperz (2002):

O uso pré-formulado da linguagem [...] talvez seja ainda mais perigoso entre pessoas que falam ostensivamente a mesma língua, mas têm origens sociais e regionais diferentes. Devido à suposição de que se entendem mutuamente, é menos provável que questionem as interpretações (GUMPERZ, 2002, p. 172).

Certamente, a linguagem, seja ela verbal ou não, é atravessada por heterogeneidades que ocasionam conflitos no ser diferente e ao estar e atuar no/para o mundo, que se materializam nas pistas de contextualização e(m) suas significâncias que serão (re)feitas não se singularizando aos atos individuais e independentes, mas, sim naqueles dependentes do outro (KOCH, 2004), mesmo estando esse outro presencialmente ou não, dado que a interação acontece, também, virtualmente, tornando os sujeitos ambientes uns aos outros.

Destinamos as próximas seções para falarmos mais detalhadamente acerca de pistas de contextualização que precisam ser enxergadas e significadas como posicionamentos que têm muito a dizer: o silêncio, a (des)atenção e (re)tomada da palavra.

2.3 O silêncio: um ato de “fala”

O silêncio sobre o qual nos debruçamos não é aquele caracterizado pela ação de estar calado, mas, sim, aquele que se revela enquanto uma condição de produção da linguagem:

O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico. Numa certa perspectiva, a dominante nos estudos dos signos, produz-se uma sobreposição entre linguagem (verbal e não-verbal) e significação. Disso decorreu um recobrimento dessas duas noções, resultando uma redução pela qual qualquer matéria significativa fala, isto é, é remetida à linguagem (sobretudo verbal) para que lhe seja atribuído sentido. Nessa mesma direção, coloca-se o ‘império do verbal’ em nossas formas sociais: traduz-se o silêncio em palavras. vê-se assim o silêncio como linguagem e perde-se sua especificidade, enquanto matéria distinta da linguagem (ORLANDI, 2007, p. 29-30).

Para Orlandi (2007), a linguagem possibilita um posicionar-se cercado de excessos e, por isso, seu processo de significação difere da matéria significativa do silêncio. No contexto sala de aula, esse excesso, quando consciente e crítico é tão importante quanto o estar em silêncio, visto que ambas ações irão deixar mostras de como as (re)negociações do espaço sala de aula acontecem na construção conjunta do conhecimento.

Importante salientar que silêncio não é sinônimo de implícito, uma vez que:

O conceito de silêncio, em nossa perspectiva, recobre uma região teoricamente

diferente da do implícito. O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. Se tomamos o conceito de formações discursivas como referência, podemos dizer que o silêncio trabalha os limites das diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2007, p. 102).

Ele remete àquilo que se pode deduzir indiretamente no dizer, mas na seleção que é feita pelo sujeito do que se exclui para poder dizer. Nesse ínterim, o silêncio tem seus próprios modos de significar porque estabelece sua própria condição de produção, sendo independente do ato de verbalizar. Assim, apesar de o estar quieto ser considerado um estar em silêncio, ele significa que o se manifestar e se posicionar também envolve silêncio, pois há silêncios nas palavras e entre as palavras, posto que quando escolhemos uma palavra, silenciemos a outra que nos atravessa. Não falamos das palavras, mas, sim, com as palavras. O ato de escolher uma palavra já provoca um outro sentido que ela não significa, mas que permanece no imaginário, e é este que nos interessa, justamente por dar sentido ao (dis)curso que é o ponto de articulação da movência de sentidos e, conseqüentemente, das significações.

Quando pensamos no contexto universitário e escolar, o professor, a partir do seu imaginário e de um discurso, atribui sentido ao aluno que está quieto. O comportamento não verbal do aluno, nesse ínterim, pode materializar (ou não) resistência, além de uma (re)ação que simula um não dizer para dizer: dizer e denunciar que algo, naquele espaço, com aquele outro sujeito, não caminha bem. Nesse sentido, “isso está de acordo com o que significa ‘discurso’: aquilo que segue um curso, um projeto, aquilo que retorna”, isto é, “o traço comum entre a errância do sentido, a itinerância do sujeito e o correr do discurso que é a ideia de ‘movimento’” (ORLANDI, 2007, p. 153). Assim, o estar em silêncio não pode ser visto como sinônimo de obediência, mas, sim, de uma disciplinarização por uma tentativa de controle do corpo, visto que os indivíduos que se conservam assim são “[...] aniquilados, não disciplinados. Consideramos disciplinados um indivíduo que é senhor de si e que pode, por conseguinte, dispor de si próprio ou seguir uma regra de vida” (MONTESSORI, 1965, p.45) ou pelo menos tentar resistir. Ao pensarmos no acontecimento da (sala de)aula, por exemplo, não se pode jamais reduzir a “participação dos alunos à linguagem verbalizada e materializada em turnos de fala. Se assim o fizéssemos, alunos que não falam não existiriam discursivamente na aula e, portanto, não seriam considerados parte da turma” (MODL, 2015, p.125).

Nesta perspectiva, precisamos considerar três características acerca do silêncio fundador: i) ele tem o seu próprio sentido, porque significa em si mesmo; ii) quando o sujeito fala, há, também, silêncios presente nesta ação e, iii) o silêncio é circular e movente. Nessa perspectiva, refletindo sobre tais levantamentos, é notório e esperado que existam tipos de

silêncio não singularizados, sendo eles: i) o silêncio fundador, que significa por si só, não estabelecendo nenhuma separação por tornar toda a significação possível; ii) o silêncio constitutivo e o iii) silêncio local, que é a parte política do silêncio definida pelo fato de que, ao escolher o que dizer e como dizer, se exclui outras possibilidades, e produzir recortes entre o que se diz e não se diz, é uma tentativa de se colocar em silêncio. Orlandi (2007) os caracterizam da seguinte forma:

Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem da produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz 'x' para não (deixar) dizer 'y', este sendo o sentido a se descartar do dito e não necessariamente excluído" (ORLANDI, 2007, p. 73). "No entanto, pela natureza dispersa do sujeito, pelo movimento que o constitui em sua identidade, veremos que esse 'y' significará por outros processos (S. Lagazzi, 1998), fato que dá lugar a 'retórica da resistência' (ORLANDI, 2007, p. 81).

é a manifestação mais visível dessa política: a da interdição do dizer. Tomemos um exemplo desse silêncio local: a censura. Trata-se da produção do silêncio de forma fraca, isto é, é uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido. [...] procuramos analisar a censura enquanto 'fato' de linguagem que produz efeitos enquanto política pública de fala e silêncio. Consideramos a censura pública em sua materialidade linguística e histórica, ou seja, discursiva. (ORLANDI, 2007, p. 74).

Seguramente, apesar de possuírem características próprias, não se contrariam mas se complementam primordialmente, devido aos silêncios serem fundamentais para se resistir a partir dos:

"[...] modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito [...]. Ora, tem-se frequentemente necessidade de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de dizê-las mas de modo tal que se possa recusar a sua responsabilidade" (ORLANDI, 2007, p. 65)

Nessa perspectiva, escolhemos o silêncio como categoria de análise e como sendo uma pista de contextualização exatamente devido ao fato de que o ato de estar em silêncio possibilita sentidos de responsabilidade do ouvinte no processo interacional, além de ser mais complexo e rico do que se imagina. Sendo ele o fôlego das significações para que o sentido tenha certa lógica, já que quando é "[...] reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é 'um', para o que permite o movimento do sujeito" (ORLANDI, 2007, p. 13). Consoante Orlandi (2007), no que tange às comunicações:

Toda fala resulta assim de um efeito de sustentação no já-dito que, por sua vez, só funciona quando as vezes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do 'anonimato e da 'universalidade'. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história. [...] Aí se forma a necessária ilusão de que o que digo, eu digo a partir de mim mesma. Mecanismo imaginário que coloca na boca do sujeito as suas próprias palavras e que lhe dá o sabor de elas serem dele mesmo e não de outrem. Condição de unidade e de subjetivação sem a qual o sujeito não é sujeito de linguagem na plena contradição do que é sê-lo: ser o agente de e

assujeitar-se (ORLANDI, 2007, p. 136).

Dessarte, o outro “é o limite mas também é o possível” (ORLANDI, 2007, p.79). É o limite exatamente porque o sentido do meu posicionar só vai até a sua limitação discursiva, mas é o possível pois a sua significação desencadeia outras formações interpretativas e discursivas na/da linguagem, dado que a “linguagem empurra o que ela não é para o ‘nada’. Mas o silêncio significa esse ‘nada’ se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos se apresentam” (ORLANDI, 2007, p. 47) bravamente numa batalha entre os saberes contra os efeitos de poder das verdades que são impostas. Ao pensarmos, por exemplo, na censura que é característica do silêncio constitutivo e local, entendemos que:

A censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Conseqüentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito do discurso, pois sabe-se (Pêcheux, 1975), a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar a formação discursiva, as palavras mudam de sentido (ORLANDI, 2007, p. 76).

E mudamos, também, por consequência do silêncio, visto que somos atravessados por ele. Dessa maneira, o poder e a disciplinarização do sujeito decorrem de um modo de silenciar: a censura existe até o momento em que o sujeito resiste, justamente por fazer esse silêncio significar de outros modos. Apesar de censura e resistência estarem em lados opostos, jogam no mesmo campo de sentido e objetivo: (re)posicionar, (re)pensar a identidade do sujeito e os silêncios que os atravessam, dado que:

A situação típica da censura traduz exatamente essa asfixia: ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o ‘lugar’ que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito (ORLANDI, 2007, p. 79).

O movimento de resistir é importantíssimo para que haja denúncia a partir do que já é (ou não) conhecido através dos discursos censurados decorrentes das exposições dos sentidos que originam conflitos nas (re)negociações por nem sempre ecoarem como planejado; o estar em silêncio, por exemplo, que não se pode traduzir em palavras, pode gerar mal entendidos a depender do imagético, da historicidade e da representação simbólica do ouvinte. Certamente, se não houvesse esse movimento, que oferece a condição do (res)significar, não haveria possibilidade de existirmos. Assim, o que é silenciado, em determinado local ou momento, não desaparece devido ao fato do processo de silenciamento, uma vez que este sempre deixa rastros.

Portanto, apesar do homem, ao perceber a potencialidade do silêncio, ter desenvolvido

a linguagem, este não é decifrável, já que não se consegue acessar o seu real sentido e traduzi-lo em palavras, mas apenas compreendê-lo, precisamente por ser possível conhecer os processos de significação que ele coloca em campo, além da (des)atenção e do (não)estar engajado na interação, tema da nossa próxima seção.

2.4 A (des)atenção no estar ou não engajado

Iniciamos esta seção afirmando que não estamos tratando da (des)atenção biológica, isto é, do estado primário desta que pode ser justificada pelo TDAH – Transtorno do déficit de Atenção com hiperatividade, mas, sim, da (des)atenção secundária que se dá a partir dos nossos interesses interacionais enquanto sujeitos discursivos. Nessa perspectiva, a (des)atenção está associada ao (não)engajamento do sujeito, cuja atuação está vinculada ao papel ativo dele mesmo, dado que “[...] somente ele pode determinar seu grau de envolvimento, empenho e compromisso com algo” (FIGUEIREDO, 2018, p.32). Primordialmente, pelo fato da (des)atenção tornar-se um fator relevante para o ensino aprendido e, conseqüentemente, para as (re)negociações dos sujeitos da sala de aula, direcionamos esta seção às discussões acerca do estar ou não engajado na interação proposta pela (sala de) aula, pois:

Para que haja troca comunicativa, [...] não basta apenas que dois falantes (ou mais) falem alternadamente, é ainda preciso que ambos estejam engajados e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de validação interlocutória (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 9).

O locutor inicia e dá espaço a esse engajamento estando atento aos gestos, performances e escolhas lexicais, além do volume da voz, a direção do olhar e outras pistas de contextualização. Tornando-se, então, a partir dessa observação e engajamento do sujeito, possível corrigir falhas na atenção, por meio de um autocontrole permanente. Assim, é imperativo:

pensar a atenção não somente como involuntária, mas sim como fenômeno voluntário, faz-se importante, à medida que o sujeito está inserido em um contexto social e esse requer habilidades interacionais e dentre elas está a atenção, essencial para o desempenho escolar do sujeito. Assim, destacar a atenção enquanto mecanismo voluntário traz à tona o papel ativo do sujeito em seu próprio processo de construção (FIGUEIREDO, 2018, p.44).

Ao pensarmos na sala de aula, por exemplo, os alunos e professor têm lugares e papéis estereotipados que devem corresponder às expectativas sociais, justamente por estarem, preconceituosamente, no foco da atenção como sendo a única instituição capaz de educar formalmente os sujeitos. Conseqüentemente, compreendendo que a atenção influencia “o que será notado ou deixado de lado, embora não de forma absoluta, uma vez que o encontro está

limitado pelo enquadramento (frame), cujo outro limite é o mundo da vida cotidiana” (KLEIMAN, 1998, p. 277), os indivíduos traduzem o seu (não)engajamento a partir das pistas que são deixadas, segundo as intenções particulares do momento.

Seguramente, a atenção pode ser voluntária ou não, mas, consoante Leite e Tuleski (2011), ela estará no campo da voluntariedade dado que somos indivíduos da interação e, por isso, somos sempre atraídos para realizações comunicacionais. Sendo assim, fazem-se necessárias algumas considerações para se pensar a participação que, a depender da forma como se desenvolve, possibilita a (des)atenção, uma vez que para estar engajado em uma interação é preciso participar:

- i. A disposição física e a configuração espacial dos participantes (PHILIPS, 2001);
- ii. aspectos não-verbais da interação, como gestos e movimentos corporais (PHILIPS, 2001; GOODWIN e GOODWIN, 2004);
- iii. a relação das ações dos participantes com o cenário em que se encontram e com as tarefas em que estão envolvidos (PHILIPS, 2001);
- iv. os alinhamentos dos participantes em relação ao que é dito, assim como o formato da produção do que é dito (GOFFMAN, 2002);
- v. a ratificação da participação (GOFFMAN, 2002);
- vi. os direitos e deveres envolvidos, negociados e assegurados em um determinado encontro (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982; ERICKSON e SHULTZ, 1982);
- vii. o caráter local, mas também global das ações dos participantes, isto é, os aspectos macrossociais e culturais devem ser considerados tanto quanto os microssociais (ERICKSON, 2004) (2007, p. 31 apud FIGUEIREDO, 2018, p. 30).

Destarte, o olhar vigia a disciplinarização e o (não)engajamento na busca de controlá-lo, a partir das seleções do que preciso e/ou quero ver, as quais provocaram diferentes formas de aprendizagem e habilidades, já que a visão nos leva a optar por um caminho de cada vez. Assim, para Tiburi (2007):

O olhar mostra que não é fácil ver e que é preciso ver, ainda que pareça impossível, pois no olhar o objeto visto aparece em seus estilhaços de ser e só com muito custo é que se recupera para ele a síntese que nos possibilita reconstruir o objeto. É como se depois de ver fosse necessário olhar, para então, novamente ver. Há, assim, uma dinâmica, um movimento – podemos dizer – um ritmo em um processo de olhar-ver. Ver e olhar se complementam, são dois movimentos do mesmo gesto (TIBURI, 2007, p.1 apud COELHO, 2011, p. 96-97).

Ambos, olhar e ver, estão intrinsecamente associados ao desenvolvimento cultural do ser humano, justamente por ser encapsulado como facetas da atenção, isto é, como uma construção que obedece a um processo individual, apesar de (re)configurado coletivamente. A atenção, nessa perspectiva, é mais do que apenas focalizar e se concentrar em algo e/ou alguma coisa, haja vista o fato de envolver (re)memórias que possibilitam seleção. Memórias estas que correspondem às experiências passadas carregadas de significações do dia-a-dia. Seguramente, recorreremos ao espaço sala de aula para exemplificação da discussão, uma vez que ela se manifesta enquanto um lugar de interação, dado que a atenção e o engajamento são exigências

cruciais para o ensino aprendido, a partir das (re)negociações que acontecerão entre os sujeitos na interação face a face.

Portanto, atenção não tem como característica ou fundamento a fixação das coisas e acontecimentos, mas, sim, a manifestação de um processo subjetivo como resultado das conexões com os posicionamentos do outro. Por fim, as pessoas deixarão mostras sobre suas investidas, se fazem questão ou não de realizar a interação face a face, a partir das perspectivas criadas sobre tal e, sendo assim, é essencial prestar atenção, principalmente, quando demonstram a não existência do engajamento e interesse.

2.5 O agenciamento e (re)tomada da palavra

Com base nas discussões desempenhadas nas seções anteriores, defendemos o agenciamento e (re)tomada da palavra não como um acontecimento menos/mais importante, mas como uma ação que tem total influência na/para evolução do homem em todas as fases da vida. Nessa perspectiva, a palavra fará sentido e nos rodeará à medida que atrai, como característica, o caráter criativo, mesmo que seja o dizer dos outros e que, posteriormente, se tornará meu. Em vista disso, compreendemos então o agenciamento e (re)tomada da palavra em concordância com Coelho (2011, p. 31) que afirma ser um “conjunto de operações discursivas (tomada, manutenção, concessão, distribuição, cassação, endereçamento da palavra) que resultam tanto das posições psicofonatórias (falante e ouvinte) assumidas, quanto interacionais de professor e alunos”.

Destarte, a palavra que falamos aqui não está caracterizada como algo conceituado e pronto, mas, sim, como uma consciência linguística, isto é, uma condição do discurso do outro; discursos de (re)posicionamento que envolvem historicização dos sujeitos e contextos, justamente por ser ele próprio enquanto indivíduo um texto (re)configurado pouco a pouco a cada nova vivência que conduzirá, ao pensarmos na (sala de) aula, por exemplo:

À percepção da proximidade social entre participantes, suas relações hierárquicas, direitos e deveres institucionais, possibilitando que se entreejem as chaves com que professor e alunos não apenas interagem, mas também se socializam, e as ferramentas com as quais operam a ideia de disciplinarização que alicerça as interações (COELHO, 2011, p. 199).

Sendo assim, tais interações são preenchidas pelas escolhas lexicais que materializam regimes de verdade (FOUCAULT, 1979), dado que tais seleções indicam posicionamentos frente ao que (não) se diz (DUCROT, 1984).

Desse modo, a palavra desse outro sujeito tem como objetivo moldar, indicar,

informar, visto que até mesmo o discurso monológico, que tem o intuito de não ser para o outro, é resposta a algo, haja vista ser cercada de interesses, o discurso dialógico se formaliza com a interação e se apresenta com a suas próprias bases experimentais, uma vez que nossas (re)significações são únicas. A palavra, então, é o que me entrelaça nesse outro, ela está ao centro que amarra as significações que ambos indivíduos apresentam. Assim, nas palavras de Bakhtin (1981):

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc., pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (BAKHTIN, 1981, p. 322).

Nesse sentido, cada sujeito reage a partir das palavras que ecoam e que trazem ressonâncias sobre si, e, em decorrência da compreensão, atribui vida a toda fala e responsabilidade aos indivíduos da interação, na perspectiva de que toda locução busca uma resposta ou se formula para uma resposta. Ao buscarmos como exemplo, mais uma vez, a sala de aula, é notório que:

Para que se compreenda o quadro interativo da aula, enquadrados no agenciamento da palavra, é preciso considerar que a instância institucional escolar intervém tanto em restrições circunstanciais como duração da aula, número de participantes, objetivos educacionais, conteúdo curricular, etc., quanto nas relações de lugares entre os interactantes (MATENCIO, 2001, p.15).

Assim, torna-se importante o reconhecimento e a descrição do contexto, portanto, a significação da troca discursiva, referente e justificável pelas condições de produção, dado que é “[...] por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação)” (BAKHTIN, 1997, p. 310), a partir da nossa memória. O ato de (re)tomada da palavra e o seu agenciamento são de natureza social, sendo socialmente dirigida e orientada para e pelo outro. A maneira com a qual os discursos são organizados se dão em virtude do que é exterior e do que cristaliza características contextuais.

Por fim, os (re)posicionamentos e interesses acerca da palavra estão relacionados ao seu uso (in)consciente, que a faz funcionar e circular como signo no real do social, isto significa que interlocutores, sejam eles falantes ou ouvintes, não se preocupam com a língua enquanto sistema estrutural e linguístico, mas com as diversas (re)tomadas desta, ao longo das (re)negociações interacionais dos indivíduos, estando estes engajados ou não.

Na sequência, damos continuidade às nossas escolhas, publicizando aspectos relacionados à metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO 3: (RE)MEMÓRIAS EM/NAS (RE)ESCRITAS METODOLÓGICAS

3.1 Para início de conversa

Começar um texto de/sobre metodologia faz emergir na significação e na escrita do pesquisador, através da memória, tudo o que ele leu e pelo qual foi influenciando no seu (per)curso formativo” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 60)

Pensar, hoje, como mestrande e professora, no contexto sala de aula, implica, também, colocar em interface memórias e representações desse espaço social nos tempos de aluna da educação básica. O que nos leva a repensar e, assim, a redimensionar teoricamente comportamentos sociais, a partir das encenações de sujeitos nos espaços escolares, em cultura(s) escolar(es) local(is), frente às (re)ações do outro, além das resistências, as quais dão sentido à instituição escola.

Em nossa pesquisa, focalizamos comportamentos situados no interior de aulas de uma disciplina da área de metodologia e prática de ensino, com vistas a analisar ações que podem desencadear resistências, bem como mostras de engajamento, (des)atenção e silenciamentos, a partir de memórias sobre a vida na escola/Universidade.

Este capítulo de metodologia funcionou como um mapa de toda a pesquisa, direcionando o percurso de trabalho e auxiliando-nos no alinhamento dos objetivos e questionamentos traçados para o trabalho com o nosso objeto de exame, a partir da perspectiva qualitativa, que visa “produzir conhecimento que ultrapasse o limite daquilo que for imediatamente acessível para reflexão cotidiana” (FLICK, 2004, p. 237).

O fazer pesquisa, portanto, está vinculado à construção de um olhar sensível para o novo, lidando com o que acontece em campo de pesquisa:

Pois assim que alguém, até certo ponto, concentra-se deliberadamente sua atenção, essa pessoa inicia uma seleção a partir do material a sua frente; um ponto estará fixado em sua mente com particular clareza, e o outro será, igualmente, desconsiderado – ao fazer essa seleção, a pessoa estará seguindo suas expectativas ou propensões. Isso, no entanto, é precisamente o que não deve ser feito. Ao fazer essa seleção, se ela seguir suas expectativas, correrá o risco de nunca descobrir nada além do que já sabe; e, se seguir suas inclinações, com certeza, falsificará aquilo que pode perceber. (FLICK, 2004, p. 96).

É fundamental que se abra mão, então, de hipóteses prontas, mesmo que saibamos que “cada decisão tomada deixe marcas no objeto, de modo a conferir-lhe forma e identidade” (COELHO, 2011, p. 68), afinal toda ação de pesquisa registra um “[...]projeto de dizer em que o sujeito [pesquisador(a)] empreende um projeto discursivo que é estratégico e intencional,

porque foi previamente planejado” (COELHO, 2006, p. 59).

Apostamos, assim, que pesquisas como a nossa tocam e, ao mesmo tempo, contribuem para o percurso da formação de professores nas universidades, justamente porque está atrelado às memórias e (res)significações de sujeitos que, hoje, ocupam e integram esse espaço social. Contudo, compreendendo que as pesquisas voltadas para o ensino-aprendizado não podem se render somente ao recuo da teoria, reconhecemos a força de um fazer pesquisa em Linguística Aplicada com o outro: nossos sujeitos colaboradores da pesquisa, e não para o outro. Isso nos impulsiona a nos constituirmos enunciativamente como professoras pesquisadoras em 2020 e 2021, apesar de todas as delimitações, ajustes, restrições e demandas, que esse dramático período da história da humanidade nos impôs, e que ainda tem nos imposto.

Neste capítulo, damos visibilidade à relevância de um capítulo metodológico e a necessidade de uma (re)flexão constante acerca das escolhas de trabalho. A seção 3.2 e os seus subtópicos tratam dos enquadramentos da nossa pesquisa, como, por exemplo, a natureza desta, as áreas temáticas e as justificativas que constroem o nosso percurso. Já na seção 3.3, temos as variáveis com as quais lidamos para o tratamento do objeto de exame e algumas de nossas justificativas. Destarte, no tópico 3.4, temos a apresentação e os porquês que motivam as escolhas dos instrumentos de pesquisa para geração dos dados. Por fim, em 3.5 as nossas (in)conclusões do capítulo.

3.1.1 O reflexo social no campo de pesquisa

Quando rascunhamos o primeiro desenho desta dissertação, jamais supomos que todo o percurso ocorreria apartado de relações interacionais presenciais. Mas, como todas as escolhas que cercam as pesquisas que envolvem sujeitos não são fixas, precisamos nos render ao método remoto devido aos acontecimentos da Pandemia mundial instaurada no ano de 2020 no mundo e que tem persistido, de modo alarmante, no ano de 2021.

Como se sabe, no ano de 2020, o mundo foi surpreendido com a multiplicação do vírus SARS-CoV-2, que causou a COVID-19. Essa doença, transmitida de pessoa para pessoa, atingiu todo o mundo causando a morte diária de milhares de seres humanos. Como medida de proteção, visto que a ciência inicialmente não conseguiu acompanhar o crescimento da propagação do vírus, a população foi orientada a usar máscaras, lavar as mãos mais vezes e, principalmente, isolar-se; o que implicou, diretamente, na suspensão de aulas presenciais, entre outras coisas.

Com isso, reformulamos as nossas escolhas, mas não abrimos mão da pesquisa de campo, uma vez que esta não é fixa, e que funciona como um fio condutor para o contato e acesso ao outro, afinal de contas, fazemos pesquisas com sujeitos. Acreditamos que essa forma investigativa atribui força e valor às pesquisas cujo objeto de estudo são posições de sujeitos em suas performances e encenações. É importante ressaltar que, apesar da nossa pesquisa não ser de cunho etnográfico, ela se filia aos princípios desse método, visto que, ao ir a campo, o(a) pesquisador(a) tem acesso aos acontecimentos no local e consegue visualizar de forma direta/vivencial o seu objeto de pesquisa e, no nosso caso, os comportamentos no interior das situações vivenciadas (FLICK, 2004).

Seguramente, toda interação social envolve, pelo menos, dois sujeitos ou vozes. E, com o planejamento não é diferente, pois o ato de planejar uma pesquisa é consequência dos posicionamentos e acontecimentos que permeiam o sujeito, envolvendo automaticamente as vozes que o atravessam. Com isso, queremos dizer que um projeto de dizer só caminha de acordo com as vivências e interações cotidianas que o sujeito experiencia, bem como com os acontecimentos dos quais participa ou que o atravessam.

Toda essa introdução fez-se necessária para explicar que, devido aos acontecimentos da Pandemia, a partir no ano de 2020, a continuação agravante desta, durante o ano de 2021, e considerando, ainda, as orientações para isolamento social, a Universidade campo de pesquisa teve suas aulas interrompidas em março de 2020, sendo retomadas remotamente apenas em outubro de 2020. Essa suspensão das aulas impactou em nosso desenho metodológico, que precisou ser reformulado.

A Universidade-campo de Pesquisa, a partir do mês de abril do ano de 2020, publicizou circulares que determinavam que todas as atividades retornariam de modo remoto, com o auxílio e uso de plataformas virtuais e das mídias sociais de longo alcance. Assim, ferramentas foram implementadas para a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, bem como foram elaborados e lançados editais que objetivaram o oferecimento de planos de internet e recursos para auxílio na aquisição de equipamentos para discentes em situação de carência ou vulnerabilidade. A Universidade, então, circunscreveu editais de suporte aos sujeitos que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou sem condições de acesso à internet e às tecnologias digitais. Professores, assim como pessoas com deficiência, também foram assistidos com a realização de cursos preparatórios. Assim, tanto os alunos quanto os professores foram incluídos no plano emergencial de trabalho da Universidade. Com todas essas alterações, toda a nossa pesquisa, como já relatado, sofreu alteração nos prazos para realização das atividades e, posteriormente, qualificação e defesa desta dissertação.

Nessa perspectiva, no início do ano de 2020, demos continuidade ao que já fora iniciado em 2019 como, por exemplo, garimpos de referenciais teóricos, leituras e construções de mapas conceituais que possibilitaram a nossa escrita da dissertação. No mês de abril do ano de 2020, a escrita metodológica foi retomada de forma mais densa, porém não acabada, visto que, no mês de fevereiro do ano de 2021, (re)escrevemos-na situando o leitor frente às problemáticas ocasionadas pela COVID-19 e seus impactos para a pesquisa. Assim atualizamos as especificidades do campo de pesquisa e dos sujeitos, uma vez que os encontros das aulas, a que nomeamos vivências de campo, se deram via ensino remoto nos meses de novembro e dezembro de 2020, a partir de um minicurso elaborado por nós pesquisadora e orientadora, e desenvolvido e guiado por um roteiro, descrito nos instrumentos da pesquisa (seção 3.4.8.), que envolveu teoria e prática, justamente por se tratarem de (re)memórias pessoais de cada sujeito.

Ainda nos meses de fevereiro e março, em função do tempo, foram feitas as leituras dos dados gerados no ano de 2020, ou seja, transcrições dos áudios e agenciamento de contribuições da Análise do Discurso de linha francesa como teoria de leitura. Em seguida, os capítulos da revisão de literatura, escritos ainda em maio do ano de 2020, foram revisitados nos meses de março e abril do ano de 2021, a fim de que pudéssemos abarcar discussões teóricas que se fizeram necessárias após as observações, bem como abdicar de outras. Nessa perspectiva, a execução do trabalho com os instrumentos para geração dos dados realizou-se da seguinte forma: observação e a construção do diário de campo, desde o primeiro dia que adentramos aos espaços (26/11/2020), amparadas pelo recurso do *G Suite for education*, usado pela Universidade, sobretudo pelas plataformas *Google Classroom* e *Google Meet*, que permitia a gravação audiovisual de toda a interação. O que, inclusive, funcionava como uma recomendação da própria Instituição para aqueles que, por questões econômicas e afins, não podiam acompanhar a aula de modo síncrono.

3.2 Enquadres da pesquisa: o desenho de um fio condutor

Para desenharmos um fio condutor que possibilita chegarmos aos resultado(s) de pesquisa, foi necessário, primeiramente, enquadrarmos o anteprojeto, aprovado no processo seletivo para aperfeiçoamento, que se tornou projeto e, posteriormente, submetido para autorização¹⁶ do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, órgão que trabalha:

¹⁶ A Autorização pode ser lida no Anexo 1.

“[...] no intuito de assegurar padrões éticos, analisam o plano e os métodos da pesquisa antes que estes sejam aplicados. Nesses campos, a boa prática ética de pesquisa baseia-se então em duas condições: que a condução da pesquisa aconteça de acordo com os códigos de ética e que os propósitos da pesquisa tenham sido examinados pelos comitês quanto à sua integridade ética. Essas avaliações da integridade ética devem focar três aspectos: a qualidade científica, o bem-estar dos participantes e o respeito à dignidade e os direitos dos participantes” (FLICK, 2009, p. 52).

Nesta lógica, o enquadre se materializou na verificação de questionamentos basilares, a saber: qual/quais abordagem(ns) se adequaria(m) ao nosso objeto de pesquisa? Qual instituição seria o nosso campo de pesquisa?; quais e quantos instrumentos para geração de dados seriam necessários? Além disso, estabelecemos o período em campo, as áreas temáticas da pesquisa, entre outras questões já adiantadas e que foram discutidas no desenrolar deste capítulo.

Na esteira desse pensamento, este trabalho resulta de uma pesquisa de cunho qualitativo, tocado pela abordagem da pesquisa de campo, e que precisou ser adaptado a partir dos recursos digitais que estavam à nossa disposição, para que fosse possível vivenciarmos, na prática, a realidade de um grupo de alunos em aulas de suas formações identitárias de professores. Não obstante, esta é uma pesquisa na área da Linguística Aplicada que recorre à Análise do Discurso de linha francesa como teoria de leitura de *corpus*, em face às teorizações e frente às noções de Identidades, Comportamentos, Culturas, Sujeito, Interação, Sala de Aula e Aula. Como instrumentos metodológicos, nos valem de: i) observação das aulas nas turmas *locus* de pesquisa, ii) diário de campo, iii) gravação audiovisual e iv) gravação audiovisual de minicurso.

3.2.1 Pesquisa qualitativa e as possibilidades de chegarmos ao novo

Em sua obra intitulada *Isto não é um cachimbo*, Foucault (2016) afirma que tudo está solidariamente amarrado ao lugar sala de aula e, ao se pensar em fazer ciência, não poderia ser diferente, uma vez que tudo precisa estar entrelaçado, incluindo o(a)s pesquisadore(a)s. Assim, a partir do momento em que visualizamos a descoberta do nosso objeto de pesquisa como resultado de interações, nos alinhamos ao pensamento de Minayo (2010), quando afirma que:

[...] ao se desenvolver uma proposta de investigação e no desenrolar das etapas de uma pesquisa, o investigador trabalha com o reconhecimento, a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, em face do tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho. (MINAYO, 2012, p. 54)

Nesse ínterim, a fim de dar sentido à nossa pesquisa, atribuímos a ela o caráter qualitativo e, conseqüentemente, vertemos novos olhares para o nosso objeto de estudo que compreende que cada sala de aula se apresenta como um espaço discursivo e inacabado. Consoante Flick (2004), “a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’” (FLICK, 2004, p. 43), exclui um único sentido e hipóteses de trabalho. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa nos leva a compreender relações e posicionamentos dos sujeitos, neste caso, sujeitos-alunos em suas especificidades, de diferentes maneiras, porque:

Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre. O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. (MINAYO, 2012, p. 622)

Além disso, a pesquisa qualitativa:

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (GODOY, 1995, p. 21).

Para discutirmos sobre como essas duas citações contribuem e embasam a nossa argumentação, gostaríamos de chamar atenção para o verbo “compreender”. Para Figueiredo (2018), este verbo define a pesquisa qualitativa por ter como principal objetivo interpretar a realidade dos sujeitos em suas práticas diárias de interação, levando em conta os contextos, as perspectivas e os posicionamentos dos indivíduos da pesquisa, o que implica colocar-se no lugar do outro. É imperativo ressaltar, que a compreensão dos dados gerados ou coletados precisam do suporte da teoria para sua validação, o que também apresenta exigências. A apresentação e avaliação de uma teoria exige, então:

[...] (1) uma história analítica clara. (2) A redação em nível conceitual, com a descrição em posição secundária. (3) A especificação clara das relações entre as categorias, também com o esclarecimento dos níveis de conceitualização. (4) A especificação das variações e das suas condições, conseqüências, e assim por diante, forem relevantes, incluindo as mais amplas. (CORBIN; STRAUSS, 1990, p. 229 *apud* FLICK, 2004, p. 248).

Corbin e Strauss (1990, p. 229) ainda:

[...] mencionam quatro pontos de partida para o julgamento de teorias empiricamente embasadas e dos procedimentos que conduziram a essas teorias. De acordo com essa sugestão, é preciso avaliar criticamente (1) a “validade, a confiabilidade e a credibilidade dos dados”, (2) a “plausibilidade e o valor da própria teoria”, (3) a “adequação do processo de pesquisa” que “gerou, elaborou ou testou a teoria” e (4) o “embasamento empírico das descobertas da pesquisa”. (FLICK, 2004, p. 234).

A pesquisa qualitativa coloca-se flexível nas interpretações acerca dos dados gerados, justamente por se apresentar com um olhar sensível para as relações humanas que desencadeiam interações, trocas discursivas, realidades, mas que exige que o(a) pesquisador(a) sustente-as, a fim de validá-las com posturas teóricas. O que não necessariamente fará com que se tomem os resultados como uma verdade única, pois, a interpretação dos dados caminhará segundo a limitação discursiva do pesquisador, o qual assume um papel fundamental na “tríade sujeito-grupo-pesquisador [...] marcada por instabilidades e conflitos na geração de dados” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 65), a partir do contato de sua realidade com a do outro.

Assim, apesar da pesquisa ter se desenrolado no meio digital, as implicações acerca das interações e leitura das (re)ações dos sujeitos não perdem sua qualidade pois, a pesquisa qualitativa possibilita essa visibilização, visto que houve a inserção dos pesquisadores com os mesmos objetivos e compromisso no campo de pesquisa virtual/remoto. Desse modo, o conhecer das especificidades de cada sujeito, das problemáticas relatadas em campo, das impressões e posicionamentos, continuam sendo significados e sustentados, tanto pela abordagem qualitativa, quanto pela área de estudos da Linguística Aplicada, que se manifesta como um campo que se interessa pelos processos e não somente resultados, como falaremos na próxima seção.

3.2.2 A Linguística Aplicada e suas problematizações

A Linguística Aplicada, doravante LA, se estabeleceu no Brasil por volta da década de 1960, por intermédio da Professora emérita da PUC-SP e pesquisadora do CNPQ Maria Antonieta Alba Celani¹⁷ (MOITA LOPES, 2013). Assim, sob uma nova ótica, ou seja, enquanto uma Linguística que enxergou/enxerga as didatizações e problematizações das salas de aulas, e apesar de mudar seus objetos de estudo, além das visões acerca da realidade, a LA nunca se distanciou do sujeito e de seus processos, mesmo tendo, inicialmente, apresentado um olhar teórico sobre o ensino de línguas estrangeiras com resquícios da segunda guerra mundial. Consoante Miller (2013):

Os linguistas aplicados da época buscavam identificar e comparar métodos, abordagens e técnicas, com a intenção de prescrever os mais eficientes para

¹⁷ “[...] Essa preocupação em produzir conhecimento responsivo a questões dos tempos que vivemos é, na verdade, o que sempre orientou Antonieta Celani. Sua grande curiosidade intelectual sobre as práticas sociais na sala de aula de línguas sobre a vida daqueles que nela atuam (professores e alunos) está sempre associada a teorias que a façam começar de novo e se reinventar, estimulando nessa direção todos aqueles que dela se aproximam. Portanto, a melhor homenagem que se pode prestar a Antonieta é motivar outros pesquisadores, em todos os níveis, a investigarem as questões que a ela são caras, com a mesma paixão pelo conhecimento e com a abertura de pensamento que a singularizam” (MOITA LOPES, 2013, p. 37).

professores de línguas estrangeiras em serviço, que esperavam melhorar os resultados da aprendizagem de seus alunos. Entendo que tais desejos estavam em sintonia com o momento histórico em que a LA, como ciência, aplicada, se comprometia a “resolver” problemas da sociedade que envolvessem o uso da linguagem. (MILLER, 2013, p. 105).

Devido ao contexto pós-guerra, era importante desenvolver métodos que auxiliassem no ensino-aprendizado de forma rápida da Língua Inglesa. Mas, apesar disso, sobre a ótica futurista de Celani (1992):

a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, dentre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução. (CELANI, 1992, p. 21 *apud* PASSOS, 2015, p. 41).

Nessa perspectiva, compreendendo que a linguagem não carrega uma experiência pura, “pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador” (MINAYO, 2012, p. 622), entendemos o porquê da Linguística Aplicada ter se reformulado, não negando a Linguística estruturalista, mas se construindo como uma Linguística que, ao contrário do que o seu nome nos faz pensar, se preocupa com os processos e não resultados isolados, assim, “o estudo das relações entre linguagem e vida social, especificamente entre linguagem e classe social, gênero, sexualidade, raça, etc., tem sido um grande tema da [...] Linguística Aplicada brasileira” (MOITA LOPES, 2013, p. 227). Destarte, o que a Linguística Aplicada quer é deixar claro a importância de a teoria e a prática trabalharem juntas, ocupando um mesmo nível de valoração e não disputando superioridade (KLEIMAN, 1998).

Moita Lopes (2013), autor da obra *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*, aponta que só existe LA se quatro características estiverem presentes:

1.a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento de modo a poder dialogar-se com o mundo contemporâneo (cf. o capítulo de Pennycook); 2. uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contigências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está diante da teoria [...]; 3.uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o. [...] 4. LA como área em que ética e poder são pilares cruciais [...], uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar. (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

E é nessa perspectiva que acreditamos que a Linguística Aplicada, que se posiciona como autônoma e com perfil interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e

transdisciplinar (RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006), traz contribuições valorosas para esta pesquisa, precisamente por não se contentar com o óbvio, fechado, acabado e, além disso, por desafiar tudo aquilo que é apagado, proibido e limitado, o que possibilita outros caminhos e olhares, sobretudo para os comportamentos que soam ou que podem soar, para alguns, como insignificantes formações discursivas e posicionamentos linguageiros de alunos, “[...] marginalizados do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Nesse viés, muitos são os programas de especialização que se intitulam integrantes do campo de pesquisa em LA, mas que podem não corresponder exatamente ao que esta vertente defende, além da forma como a área é/foi percebida ao longo do tempo, devido aos contextos e interesses da época: língua-sujeito-sociedade. Desse modo, nas palavras de Rajagopalan (2006):

Quando dizemos que a Linguística carrega ainda hoje vestígios claros de suas origens no século XIX, aludimos ao fato (entre outros) de que a linguagem é – com raras exceções – pensada tendo como fulcro um indivíduo autossuficiente e completo em si. É o caso, por exemplo, do falante-ouvinte ideal, Chomsky consegue a proeza de fundir num só personagem as duas “cabeças-falantes” de Saussure. Não lhe falta nada. O fato de pertencer a uma sociedade, a uma comunidade de fala, é tratado como simplesmente um detalhe, um fato contingente. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 157).

Moita Lopes (2006), por sua vez, em consequência das provocações que Rajagopalan (2006) apresenta, afirma que:

O preço a pagar por tal indisciplina é ter de responder continuamente a perguntas como: “O que é LA?”, ou ouvir afirmações tais como “essa é a área dos estudos linguísticos sobre a qual sei menos” ou “você pertence a outra linguística” ou, de fato “a outra LA [...]”. (MOITA LOPES, 2006, p. 26).

Nesse ínterim, a LA se torna tão viva e motivada quanto o espaço dialógico da sala de aula e da aula, rigorosamente por se apresentar como problematizadora. Assim, é imperativo discutir acerca da Linguística Aplicada Crítica que, não difere da LA, mas se revela como uma continuação desta, que também busca fazer a diferença. Rajagopalan (2003) afirma que:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. [...] É preciso escutar mais o leigo e prestar mais atenção à sabedoria popular, se quisermos manter um diálogo profícuo no qual contextos aparentemente diferentes – leigo e acadêmico – possam mostrar sua interação – que, aliás, existe, apesar de algumas controvérsias. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12-13).

Em conformidade com os postulados de Rajagopalan (2003), concordamos com Signorini (2006) quando assevera que:

Nesse sentido é que se pode dizer que a língua focalizada no campo aplicado é, pois, aquela em que o falante investe social, cultural, política, emocionalmente. É a língua mantida sob controle social, marcada por bordas e fronteiras, por desigualdades significativas de repertórios e de possibilidades de acesso, mas também por agenciamentos, desterritorializações, torções, contaminações e mixagens de todo o tipo. (SIGNORINI, 2006, p. 183).

Nessa perspectiva mais importante do que as (re)ações que o sujeito apresenta nos momentos de interação, são os processos que o conduziram até ali, os quais serão buscados por nós a partir dos instrumentos para geração dos dados e, posteriormente, a partir de uma interpretação discursiva dessa diversidade (levando em conta nossas limitações enquanto sujeito discursivo) e das áreas temáticas pensadas para esta pesquisa. Ressaltamos, assim, que é justamente nesse tipo de diferença que estará no espaço para a concretização das nossas especificidades (KLEIMAN, 2013).

3.2.3 Os atravessamentos no/do espaço escolar: as áreas temáticas da pesquisa

Como apontam alguns estudos (ASSUNÇÃO e MODL, 2015; FOUCAULT, 2016; 2010; 1987; 1979; MODL, 2015), pensar o sujeito é (re)pensar a realidade, visto que este é produto dos interesses sociais. Logo, o homem só existe em relações de dominação, na qual o sujeito torna-se objeto do poder e lei (FOUCAULT, 1979) a partir da subjetividade que:

São os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, são modos de subjetivação, processos de subjetivação que são construídos ao longo da história e se desenvolvem historicamente como práticas de si. Quando falamos de subjetividades, portanto, estamos nos referindo a esses processos organizados e que organizam práticas de si. Que têm nos discursos e na relação saber/poder, que atravessam a disciplina e controle, suas forças, mas que demonstram também a descontinuidade das formas históricas. (DINALI e FERRARI, 2011, p. 481).

Importante ressaltar, a partir desta citação, que o poder não é algo fixo, mas que está em constante circulação e transitoriedade. Assim, o indivíduo visto em determinado grupo como detentor do poder, não necessariamente será enxergado dessa mesma forma por outro grupo. Logo, “os sujeitos se constituem dentro de um espaço histórico/temporal em que as relações humanas são estabelecidas por meio da linguagem, e a natureza dialógica desta se concretiza na interação social” (LIMA e SOUZA, 2016, p. 22). Nessa perspectiva, será a relação do eu com o outro que vai ditar quem estará no poder saber. E, visando a Universidade, como já dito, instituição na qual se encontra o nosso objeto de estudo, este é mais um lugar que se apresenta como “[...] uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2012, p. 44), que como reflexo da sociedade, essa:

[...] instituição responde: você não tem por que temer começar; estamos todos ai para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que a muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que honra mas o desarma; e que, se lhe ocorrer ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém. (FOUCAULT, 2012, p. 07).

Desse modo, somos levados a pensar na interação do sujeito aluno e sujeito professor que assumem identidades linguísticas, a partir do momento que entendemos que “a identidade é um construto que se dá na interação” (KLEIMAN, 1998 *apud* FIGUEIREDO, 2018, p. 24), em que “[...] ao negociarem, renegociam modos de ser apropriados à situação escolar, colocam um conjunto de coisas, através de palavras, atos, ou modos como: quero que me veja assim; eu sou assim; quero vê-lo assim; você é assim [...]” (TEIXEIRA, 2009, p. 201). E, nessa troca discursiva e didática, entre aluno e professor, o poder se apresenta quando:

[...] o sujeito que diz significa, ao trazer a voz do outro, os interdiscursos, esquecendo-se de que não é origem de seu dizer – deixa marcas, rastros na linguagem e vai se constituindo e se mostrando na cadeia discursiva enquanto posição (ASSUNÇÃO e MODL, 2015, p. 561).

Ou seja, o nosso comportamento é (re)configurado pelo outro a partir do que eu vivencio, escuto e significo a partir deste acontecimento hierarquicamente vivido, e é a esta diferença de papéis que se dá a (re)configuração constante da identidade do sujeito. Portanto, a identidade linguística dos sujeitos da sala de aula, por exemplo, “[...] traz em parte igualdade entre os indivíduos que exercem os mesmos papéis, mas também traz a diferença na forma como cada um se identifica com esse papel” (FREITAS, 2006, p. 65 *apud* SANTOS, 2013, p. 40) à medida que a linguagem, o comportamento e o posicionamento são tomados inconscientemente, sendo o inconsciente o discurso do outro (VERONESE, 2013). Importante expormos aqui que:

O sujeito a quem direciono meu dizer, ao atribuir sentido ao meu discurso, encontra-se imerso no diálogo, pois ao lhe atribuir sentido, espera-se uma réplica; mesmo que não seja imediata, ou não se apresente de modo verbal, mas em algum momento, o que foi dito ao interlocutor se manifestará como réplica. (BENEVIDES, 2016, p. 47).

A réplica, por sua vez, segundo Souza (2012), são “palavras respondentes concordantes, discordantes, recursivas, complementares [...], ou seja, são valorativas e expressão de subjetividade” (SOUZA, 2012, p.11) em um processo de (re)flexão ou desestabilização do sujeito, o que poderíamos considerar como uma aprendizagem (ou não), dado o seu impacto no sujeito. O que pode levar alguém a uma denúncia ou a um pedido de reparação sobre algo que se considera errado, gerando a não aceitação do que está sendo imposto e, conseqüentemente, desencadeando alguma(s) resistência(s), que se revelam como um:

Conjunto de práticas exercidas por grupos subordinados que se expressam sob a forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade e

seus costumes. São os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas presentes na realidade social que permitem que tal resistência apareça. A resistência implica em negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrente de comportamentos conscientes ou inconscientes. (LEITE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Destarte, quando o sujeito resiste, ele se assume como um sujeito mais crítico, o que não implica o desaparecimento dos efeitos do poder, pelo contrário, provoca o aprimoramento das investidas de poder. Logo, não como um subproduto do poder, mas como uma prática de mesmo valor, que se encontra no mesmo patamar que este, a resistência obriga que o sujeito se reformule e o poder, por sua vez, o obriga a que se reconstrua também. Na sala de aula, por exemplo:

Haverá [...] lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocadas nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros, segundo a ordem das lições, avançando para o meio da sala [...]. (FOUCAULT, 1987, p. 142).

Essa tentativa de organização seria um exemplo da investida de poder que o professor pode utilizar para tentar manter a ordem ou, até mesmo, uma ordem que não precisa mais ser cobrada por ele, justamente por ter sido internalizada pelo próprio sujeito aluno. Quando o aluno desobedece regras, por exemplo, e arrasta a sua carteira para o lado, senta em outro lugar etc., ali, se materializa a resistência que, automaticamente, faz com que o educador daquele momento crie, uma outra estratégia para manter a organização, a partir de uma norma que pune esse comportamento, a fim de que o aluno a obedeça. Este aluno, por sua vez, resiste, mais uma vez, apresentando um outro posicionamento e, assim, poder e resistência impulsionam um ao outro constantemente.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que em toda interação há resistência e poder permeando-as e, além disso, que todas elas são justificáveis. Assim sendo, como afirma Coelho (2011):

Um dia escolar não é composto só por aulas, embora sejam elas que justifiquem o ir à escola. Cada aula é a encenação de uma troca didática entre um professor e um grupo de alunos que ocorre em aproximadamente 50 minutos. Mas muita coisa se passa até o início da primeira aula e a campainha que indica o fim das atividades escolares de um dia na sala de aula. E o que passa nos “intervalos” (sejam vivenciados dentro ou fora do espaço físico da sala de aula) entre uma aula e outra, também informa sobre padrões culturais de uma sociedade que, de algum modo, e em alguma proporção, se veem naquela cultura escolar, a que pertence ao grupo, refletidos. (COELHO, 2011, p. 102).

Pode-se então chegar à conclusão de que os comportamentos encenados nas escolas e, posteriormente, na universidade, mais especificamente nas salas durante as aulas, são, também, reflexos dos acontecimentos sociais fora da escola. A cultura social, considerada por nós como

“modos compartilhados de criar significados” (ERICKSON, 2002), permite que se crie uma segunda cultura própria da escola, a qual é referenciada como cultura escolar local e, assim como a cultura coletiva, aquela não apresenta um conceito fechado, rigorosamente por estar sempre se (re)configurando, devido à sua diversidade de interesses e conflitos. Para Forquin (1992), a cultura escolar é uma:

[...] cultura segunda com relação à cultura de criação ou invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (FORQUIN, 1992, p. 33-34).

Signorini (2006) complementa afirmando que:

A chamada “cultura escolar”, bem como os chamados “saberes” escolares deixam, assim, de ser algo abstrato e genérico, depositado na memória de professores e alunos, e passam a ter a consistência dos modos de raciocinar/agir/avaliar tanto gerados quanto instanciados, transformados e/ou subvertidos pelas ações, retroações, bifurcações que dão corpo e visibilidade às práticas escolares. (SIGNORINI, 2006, p. 185).

Em suma, mesmo que seja considerada como uma segunda cultura da cultura social, cada escola, cada local de ensino-aprendizagem, desenvolve sua cultura local própria, mesmo que as condições oferecidas sejam assemelhadas. Cajal (2001), no que lhe concerne, defende que:

A cultura local de uma sala de aula a distingue de outra sala, mesmo apresentando ambas aparentes similaridades. Elas podem abrigar alunos da mesma classe social, da mesma faixa etária, moradores do mesmo bairro; os professores também podem ter características semelhantes em vários aspectos; o conteúdo trabalhado em aula pode ser o mesmo; as condições de trabalho, semelhantes; o ambiente físico pode apresentar as mesmas características; no entanto, cada sala de aula se constitui em um pequeno mundo, com um conjunto de comportamentos, de padrões a respeito de como agir e interagir. (CAJAL, 2001, p. 130).

Ainda nas palavras do autor:

[...] na sala de aula alunos e professores constroem uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto de ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e dos outros. (CAJAL, 2001, p. 128).

Dessa forma, a sala de aula é mais do que uma estrutura física, é, também, o lugar de (des)encontros e provocações contextualizadas e justificadas, por se tratar de “[...]um espaço de representações sociais, bem como um espaço dinâmico em que práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem materializam-se essencialmente por meio de trocas dialógicas” (MATENCIO, 2001 *apud* MODL, 2015, p. 121), o que coloca a sala de aula, também, como um “espaço de confronto, dialogias e contestações” (ASSUNÇÃO e MODL,

2015, p. 576) em que professor e aluno se reconhecem em suas encenações para desenvolvimento e aprimoramento de seus papéis no interior do discurso didático (ASSUNÇÃO e MODL, 2015).

A partir da discussão apresentada, é perceptível a necessidade de que pesquisas voltadas para as Universidades, cuja organização é reflexo das instituições escolares, sejam constantes por se tratar de um local que possibilita inúmeras gerações de dados. É evidente, também, a força do trabalho de/em campo para, assim, lidarmos com aspectos do real lançando um olhar sensível sobre os sujeitos das pesquisas e, sobretudo, sobre como nos relacionamos com eles.

3.3 A pesquisa de campo e seus desdobramentos

Como já citado no início deste capítulo, ao irmos a campo, precisamos nos distanciar dos nossos achismos, partindo do que já se sabe (ou se acredita que sabe), para encontrarmos o novo. Para Flick (2004), “a meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas” (FLICK, 2004, p. 21). Dessa forma:

O trabalho de campo é fortemente indutivo, mas não somente induções. [...] traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de perguntas, explícitas ou implícitas. A perspectiva e as perguntas podem mudar no campo, mas o pesquisador tem uma ideia base da qual começar (ERICKSON, 1984, p. 01).

Portanto, não é simplesmente ir a campo, mas pensar em planos estratégicos, caso o que tenha sido pensado não possa acontecer, para chegarmos ao novo. Mas, para que isso seja possível, o pesquisador precisa estar instigado à descoberta, ou seja, precisa haver uma identificação com o objeto de pesquisa. Este movimento trará como resultado o aprimoramento e superação dos resultados de pesquisas passadas, conseqüentemente, novos conhecimentos e (re)pensares, tanto para os leitores (em geral) quanto para os sujeitos da pesquisa, no momento em que os resultados a eles retornarem. O trabalho de campo, então, “se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (NETO, 2002, p. 52).

A partir dessa forma investigativa, os pesquisadores têm a liberdade de criar, a partir da interpretação dos dados gerados, uma nova realidade que não pode ser caracterizada como irreal ou falsa, desde que os dados sejam validados com um referencial teórico, pois como já falado, parte-se do que já existe para se chegar ao novo. Essas teorias são o ponto chave para a

análise dos dados, pois:

Para muitos pesquisadores, o trabalho de campo fica circunscrito ao levantamento e à discussão da produção bibliográfica existente sobre o tema de seu interesse. Esse esforço de criar conhecimento não desenvolve o que originalmente consideramos como um trabalho de campo propriamente dito. Entretanto, somos da opinião que essa dinâmica é fundamental para qualquer tipo de pesquisa. Essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido (NETO, 2002, p. 52-53).

Daí a importância de agir ética e empaticamente com os sujeitos da pesquisa, pois, o pesquisador desenvolve um olhar sensível e se posiciona como se fosse, também, o pesquisado, a fim de compreender as justificativas (in)conscientemente ao materializar-se em (re)ações dos sujeitos para tais comportamentos, ou seja, o regime de verdade (FOUCAULT, 1987) e a historicização (FOUCAULT, 1979) desses indivíduos em uma especificidade. Destarte, “o objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência. Esse interagir entre pesquisador e pesquisado, que não se limita às entrevistas e conversas informais, aponta para a compreensão da fala dos sujeitos em sua ação” (NETO, 2002, p. 62).

A escolha da pesquisa de campo, e a nossa inserção enquanto pesquisadoras em uma realidade na qual buscamos pertencer por um período, mesmo que já tenha estado ali um outro pesquisador, permitirá um olhar diferente, a partir da nossa limitação enquanto sujeito discursivo, ou seja, a partir da nossa construção pessoal enquanto indivíduo capaz de atribuir um olhar diferente do outro para este espaço — sala de aula — que, por apresentar-se como dialógico, se renova a cada revisitação.

3.3.1 Variáveis das duas turmas locus de pesquisa

Dentre os requisitos fundamentais para tornar-se professor, de alguns anos para cá, está a integralização de uma licenciatura. Segundo o MEC – Ministério da Educação, o educador, no desempenho da profissão, será responsável por média de 35 alunos em cada sala e, em uma maioria, nas escolas municipais e estaduais são concursados, enquanto nas instituições do setor privado, o vínculo empregatício se dá por contrato de trabalho, regime CLT. Mas será que este número tem sido um parâmetro mesmo? Ele não seria sinônimo de superlotação, quando pensamos, por exemplo, na sala de aula como espaço dialógico e nos processos de significação de cada sujeito que ali deve desempenhar seu papel? Até que ponto essas facetas sociais ditadas pelos órgãos governamentais, como o MEC, se mostram distantes

da realidade que só os professores da educação básica conhecem, justamente por viverem isso? Nossa pesquisa não tem como objetivo responder a tais questionamentos, além de outros que surgem ao lermos os dados, mas, sim, o de considerar as relações existentes entre a Universidade e a escola, lugar de atuação do profissional em cursos de licenciatura, que nos remete aos aspectos de nossas culturas escolares nacional e local, à medida que se atrela à cultura social. Dessa forma, todas as facetas sociais, econômicas, políticas, culturais, atravessam os nossos achados.

Portanto, torna-se necessária a apresentação de cada turma e de cada sujeito, bem como de suas especificidades e semelhanças. Tais informações, que serão apresentadas em forma de tabela, são provenientes dos encontros com ambas as turmas e serão apresentados com a finalidade de melhor localizar/situar o nosso leitor. As aulas observadas e interações ocorreram no interior de uma disciplina da área de metodologia e prática de ensino. O nosso campo de pesquisa é uma Universidade pública multicampi do interior baiano, que atende o público de todas as faixa etárias que concluíram o ensino médio, assim como de todas classes socioeconômicas e culturais que ingressam-na pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, SISU – Sistema de Seleção Unificada ou Vestibular. Este espaço conta com a estrutura de 22 cursos de graduação e 11 *stricto sensu*; 6.226 alunos; 523 professores; 376 funcionários; 98 laboratórios e 53 salas de aulas, segundo informações divulgadas no próprio site da Universidade. É importante ressaltar que essa Universidade consegue oferecer boas condições estruturais para seus alunos quando comparado, por exemplo, com a Universidade, também pública, em que se licenciou a mestranda, já que no *campus* em que estudou não tinha acesso aos laboratórios completos na área e cursos *stricto sensu*.

Com base no que apresentado, trazemos, abaixo, uma tabela com os traços característicos da cultura de cada turma obtidos durante as observações:

Quadro 1 — Características interacionais turma A

CARACTERÍSTICAS INTERACIONAIS DOS SUJEITOS-COLABORADORES DA PESQUISA RECORRENTEMENTE OBSERVADOS PELA PESQUISADORA	
TURMA A	
PSEUDÔNIMOS DOS SUJEITOS	DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Jackson	<p>A câmera está sempre aberta e, ao falar, movimenta-se bastante, tanto o tronco, quanto as mãos como se materializasse um tipo de nervosismo, acompanhado por suas expressões faciais. Notamos ainda que ele não costuma olhar diretamente para a câmera, quando é ele quem está com a palavra. O que faz quando são os outros sujeitos que estão verbalizando. Mostra-se sempre atento, respondendo de modo direto aos questionamentos, além de se revelar participativo.</p>
Arthur	<p>Sempre proativo e com a câmera aberta mesmo que a professora e pesquisadora não solicitem. É um aluno que responde sempre a todas as questões, sejam elas endereçadas genericamente à turma ou diretamente a ela. Ele não hesita em participar, mesmo que formule sua posição durante a própria fala. Arthur é, assim, sempre o primeiro a falar, auxiliando no desenvolvimento das discussões. Interessante que ele não tende a fixar o olhar na tela, durante as suas participações. Sempre que (re)toma o turno de fala, de forma longa, gesticula com ambas as mãos, materializando agitação e euforia. Sua participação é certa, independente da questão em pauta. O que torna o aluno um sujeito incrivelmente participativo.</p>
Pâmela	<p>Manteve a câmera aberta durante o minicurso, o que nos surpreendeu, visto que durante as aulas raramente o fez. Uma outra surpresa foi a sua participação ativa a partir da temática do minicurso, ela era sempre uma das primeiras a falar, com respostas longas, precisas e olhar fixo na câmera, diferentemente de sua performance habitual nas aulas da disciplina. Necessário pontuar que Pâmela e Heitor nunca apresentam o espaço físico real do ambiente em que se encontram na aula, fazendo uso de plano de fundo disponibilizado pela ferramenta <i>Google Meet</i>. Pâmela sempre escolhe como plano de fundo uma biblioteca.</p>
Eric	<p>Raros foram os momentos de uso da câmera durante os encontros e o aluno participa quase que exclusivamente na condição de ouvinte. Como falante, verbaliza suas posições sempre brevemente e quando sente obrigação de se posicionar para não ser o único sem contribuir para a discussão em curso. Seu olhar não fixa na direção da câmera e, quando fala, o faz sem gesticulações.</p>

Heitor	Assim como a colega Pâmela, Heitor nos surpreendeu com a câmera ligada durante a maior parte do minicurso, visto que, nas aulas com a professora, ela tinha que solicitar inúmeras vezes o uso do recurso. Fazendo uso do plano de fundo do Meet, opta por papéis de parede floridos, que ia trocando a depender da aula. Durante os seus turnos de fala, gesticulava sempre levando as mãos ao rosto e seu olhar revezava entre estar fixo ou não na tela.
Leticia	Com a câmera desligada na maior parte do tempo, Leticia demonstrou, no interior do minicurso, pouca participação e interesse, posturas muito diferentes do seu padrão interacional no interior das aulas. No minicurso, quando verbalizava o fazia de forma curta, direta, sem gesticulação e com o olhar não fixo na tela.
Laura	Com resistência declarada em não fazer uso da câmera durante a disciplina, uma vez que a professora precisava provocar e argumentar na tentativa de convencê-la, no minicurso, mesmo que minimamente, Laura ligou a câmera por alguns segundos. Sua participação oral é rápida durante o minicurso, porém suficiente quando comparada à sua atuação verbalizada na disciplina. Uma característica notória é que Laura demonstra interesse em questões e teorizações sobre os efeitos de poder nos espaços de ensino-aprendizado e nas interações.
Fábio	Assim como Laura, Fábio demonstra resistência para permanecer com a câmera aberta durante a disciplina e nos surpreende ao se expor visivelmente a maior parte do tempo no minicurso, mesmo que de perfil. Quando fala, apesar de respostas longas, se mostra participativo e não gesticula.
Danilo	Com a câmera sempre aberta para o minicurso, suas (re)tomadas de palavras são precisas e longas. O aluno materializa euforia em suas performances, ao verbalizar, movimentava bastante o tronco, balançando-se na cadeira. Leva frequentemente as mãos ao rosto, além de não olhar diretamente à câmera.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 — Características interacionais turma B

CARACTERÍSTICAS INTERACIONAIS DOS SUJEITOS-COLABORADORES DA PESQUISA RECORRENTEMENTE OBSERVADOS PELA PESQUISADORA	
TURMA B	
PSEUDÔNIMOS DOS SUJEITOS	DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS
Lorena	A Câmera está sempre aberta, mesmo que a professora responsável pela disciplina não solicite. Quando (re)toma o turno de fala, gesticula bastante com as mãos, construindo movimentos explicativos específicos vinculados ao que fala. Uma outra característica observada é que desvia seu olhar da câmera apenas quando fala sobre algo que a incomoda. Lorena é um sujeito que participa com engajamento ativo em todas as atividades propostas.
Amanda	A câmera de Amanda nem sempre está ligada, uma vez que a qualidade de sua internet interrompe a transmissão em alguns momentos. Quando a câmera está desligada, Amanda apresenta posicionamentos e entonações de voz mais descontraídos. A aluna gesticula em seus turnos de fala de três formas: i) levando a mão ao pescoço e permanecendo com o membro lá até terminar de falar de assuntos provocativos ou que a deixam constrangidas, ii) franzindo a testa em todos os momentos de (re)tomada da palavra e iii) gesticulando com as mãos livres em consonância com a mudança do tom de voz, ao defender um ponto de vista. O olhar de Amanda é fixo na câmera e demonstra-se participativa e atenciosa em todos os momentos de interação.

Fonte: Elaborado pela autora

A exposição dos dados, apresentado no quadro acima, se faz necessária para que se projete parte do que foi vivenciado, bem como para que se perceba aspectos de cada sujeito, os quais foram detalhados de modo mais realista possível, com vistas a que se compreenda, com mais clareza, todas as conclusões tomadas no movimento de leitura dos dados. Quando pensamos na situação de irregularidade dos dois sujeitos da turma B, percebe-se que a universidade flexibiliza a realização da disciplina para o turno noturno para que as alunas pudessem cursá-la. Seria mais prático a junção das turmas B e A, já que se trata de uma mesma

disciplina de práticas metodológicas, no entanto isso não foi viável porque as alunas cursavam outra disciplina no horário destinado às aulas da turma A. A partir do que foi lido, e a partir da disparidade entre ambas as turmas registradas no Sagres e na grade curricular da universidade, entendemos que resistir em um grupo maior como o da turma A (composto por nove sujeitos) é mais fácil do que em um grupo menor como o da turma B (formada por dois sujeitos). Na turma com duas alunas, a câmera sempre estava aberta e os encontros eram remarcados com antecedência, visto que estas avisavam quando não estariam presentes na aula; o engajamento e participação se davam naturalmente a partir das provocações, enquanto na turma A, alguns permaneceram com a câmera desligada e o engajamento individual ocorria em outro ritmo como o Quadro 1 indicia.

3.3.3.1 O olhar sensível para o sujeito da pesquisa

O olhar sensível para comportamentos em sala de aula, na interação didática, surgiu, inicialmente, ainda na Licenciatura no curso de Letras Vernáculas, no cumprimento da disciplina de Estágio Supervisionado IV Língua Portuguesa. Apesar da aprovação do anteprojeto no processo seletivo do Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, quando em reunião com a orientadora da pesquisa e juntamente com uma colega de orientação, percebemos, ao analisarmos o objeto de estudo anterior, que haveria a necessidade de (re)enquadrarmos de modo a tornar o recorte do objeto ainda mais preciso.

Nesse ínterim, após leituras, reflexões, no interior da disciplina Pesquisa Orientada 1 e 2 e, ao olharmos para o contexto de sala de aula, nos diversos estudos a que tivemos acesso nesse período, realizamos nossas generalizações, entendendo que cada sala de aula integra uma cultura escolar maior, sendo, ao mesmo tempo, uma cultura escolar específica (MODL, 2015; MODL, 2017). A partir disso, nossa pesquisa se ampara em problemáticas voltadas para os sujeitos que coconstroem o evento discursivo aula (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, a escolha de duas turmas se justifica por se tratar de grupos com aspectos formativos diferentes, haja vista a turma A ser composta por alunos com faixa etária assemelhadas, os quais cursam a licenciatura no tempo da grade curricular desenhada pela própria Universidade; enquanto que a turma B é composta por alunas consideradas irregulares, ou seja, cumprindo o tempo do curso de modo flexibilizado. No entanto, todos estão cursando a disciplina X e coconstruindo, mesmo com todas as problemáticas ocasionadas pelo contexto pandêmico, uma identidade: a de professor(a) e, ao mesmo tempo, (re)conhecendo, em si, marcas/traços/indícios da identidade do sujeito aluno.

Assim, ao alcançar o momento de cursar as disciplinas de Estágio e Práticas, como

ocorre com os grupos de colaboradores de nossa pesquisa, acredita-se que é nessa disciplina que professores recebem maior cobrança para dispor de “conhecimentos mais recentes a respeito dos estudos da linguagem para poder utilizá-los como um elemento que promova a cultura e não somente que reproduza conhecimentos de estrutura e descrição da língua em uso” (ROCHA, 2018, p. 29). As interações, então, são vistas pelo prisma da compreensão de que há estrutura na língua e, por isso, a ação linguística e suas escolhas são consequências históricas e sociais.

Nossa aposta é a de que cada aluno se (re)apresenta, no dia a dia interacional, aos outros e a si mesmo, por meio de comportamentos que lhe conferem identidade, figurando-o como um sujeito afetado por relações sociais, econômicas e culturais que (re)constroem a sua posição-sujeito aluno e professor. Desse modo, as ações e reações dos indivíduos formadores do espaço universitário e escolar, por se (re)organizarem em via de mão dupla, não podem ser singularizadas e/ou generalizadas, pois, quanto mais são analisadas, mais se descobre e se conclui sobre o quão ricas são, além de revelar a necessidade de que sejam cada vez mais investigadas, a fim de se obter respostas que contribuam para o seu desenvolvimento, devido à sua movência de ressignificações.

3.4 Onde tudo começou: nosso campo de pesquisa

Para tentarmos acessar os comportamentos dos sujeitos colaboradores da pesquisa, justificados por contextos específicos de cada indivíduo ali, desenhamos, a partir do trabalho com instrumentos de pesquisa, um *corpus* multiforme, advindos de quatro instrumentos para geração de dados: i) observação das aulas ii) diário de campo, iii) gravação audiovisual, iv) minicurso. E por que escolher mais de um instrumento de pesquisa? Bem, Segundo Dessen e Borges (1998):

A utilização de mais de um recurso permite o desenvolvimento de pesquisas estruturadas, uma coleta de dados mais abrangente, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado e, conseqüentemente, uma maior diversidade e riqueza de informações (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO; MATSUMOTO, 2008, p. 195).

Todos esses instrumentos foram (re)pensados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Cada um deles foi elaborado com todo o cuidado para que se apresentasse como rascunhos ao invés de percursos prontos, permitindo com que os sujeitos colaboradores trouxessem e materializassem as vozes que atravessam suas (re)configurações do eu.

3.4.1 Dados decorrentes das observações

A observação é considerada, por nós, como sendo o primeiro instrumento de pesquisa por ser ela que alavanca e oficializa que foi dado o ponto de partida para geração dos dados.

Erickson (1981) sugere que:

Existem duas fontes principais de se obter um corpus: “olhar” e “perguntar”. “Olhar” se refere a várias técnicas de observação existentes, como, anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subsequentes transcrições). “Perguntar” refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários de professor, diário de alunos, estudo de documentos, etc. (CANÇADO, 1994, p. 56).

Portanto, a partir dela, anotações foram feitas e os outros instrumentos, como os que foram elaboradas por nós, puderam ser (re)pensados a partir das inquietações que surgiram.

Uma vez que:

Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘como’ observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações, etc (LUDKE, 1986, p.25-26).

Nessa perspectiva, é urgente a necessidade de colocar em funcionamento os nossos cinco sentidos do corpo humano, em especial a audição e visão (FLICK, 2004), na tentativa de mapearmos comportamentos (des)semelhantes entre os sujeitos colaboradores da pesquisa. Desse modo, é importante lembrar que, apesar de inicialmente termos tido a intenção de desempenhar as observações na modalidade de ensino presencial, acompanhando os acontecimentos interacionais dos sujeitos da sala de aula durante o período de um mês, devido aos acontecimentos sociais citados, tivemos que optar por encontros remotos; todavia, a sensibilidade dos cinco sentidos descritos por Flick (2004) permaneceu a mesma. Por esse motivo, apesar de nossa análise apresentar-se a partir de um recorte do minicurso, a nossa observação não se resumiu apenas aos dois encontros, mas, sim a sete encontros com a turma A e a oito encontros com a turma B, descritos na tabela abaixo:

Quadro 3 — Descrição dos encontros turma A

TURMA A – Descrição dos encontros
HORÁRIO: 13h às 15h

NOME DO ENCONTRO	CARGA HORÁRIA	DATA/DIA DA SEMANA	DESCRIÇÃO DO QUE ACONTECEU
1º Encontro: “Reencontro afetivo/Tira-dúvidas sobre o ambiente e perspectivando o seu projeto pessoal e(m) adaptações”	2 horas	06/11/2021 (Sexta-feira)	Estivemos, neste momento, perfilando características dos sujeitos reveladas/indiciadas na interação. A partir do (re)encontro com a docente responsável pela disciplina e a minha apresentação. Nesses encontros vivenciamos, também, explicações acerca do texto "Desnaturalizar o olhar para o texto e(m) implicações didáticas" (MODL, 2021) e temáticas apresentadas posteriormente sobre a docência e o ensino de línguas, a partir de uma abordagem intercultural.
2º Encontro: Ser sujeito de linguagem hoje (?)	2 horas	07/11/2020 (Sábado)	Este encontro foi resultado das interações do grupo de estudo LabCulTLet do qual todos nós fazemos parte.
3º Encontro: Interloções no Meet/ Entrada em campo.	2 horas	13/11/2020 (Sexta-feira)	Continuação das discussões embasadas na autorreflexão de alunos e professores como sujeitos sociais.
4º Encontro: Interloções no Meet.	2 horas	27/11/2020 (Sexta-feira)	No quarto encontro, tivemos exposições de experiências que possibilitaram discussões, impressões a respeito do ser sujeito para entrada em campo (sala de aula online) para observação de um grupo de alunos com os quais a atividade prática ocorreria adiante como docentes em formação.

5º Encontro: Interlocuções no Meet.	2 horas	04/12/2020 (Sexta-feira)	Orientações em conjunto com todos os outros sujeitos sobre suas futuras performances didáticas ao irem a campo como estagiário(a)s
6º Encontro: Minicurso: (Auto)(Alter)percepções sobre si como sujeito de linguagem.	2 horas e 30 minutos	11/12/2020 (Sexta-feira)	Tivemos acesso a apresentação da colega Taíres, também mestranda e pesquisadora, responsável por esse Minicurso desenvolvido por ela, para desenvolvimento de sua pesquisa.
7º Encontro: Minicurso: Memórias de comportamentos na sala de aula da educação básica e o Encerramento afetuoso da Disciplina.	5 horas	18/12/2021 (Sexta-feira)	Formalização do meu minicurso para os colaboradores da pesquisa com um belo “até logo”.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 — Descrição dos encontros turma B

TURMA B – Descrição dos encontros			
HORÁRIO: 16h às 19h			
NOME DO ENCONTRO	CARGA HORÁRIA	DATA/DIA DA SEMANA	DESCRIÇÃO DO QUE ACONTECEU
1º Encontro: Desnaturalizar o olhar para o texto e(m) implicações didáticas.	2 horas	05/11/2020 (Quinta-feira)	Estivemos, neste momento, perfilando características dos sujeitos reveladas/indiciadas na interação. A partir do (re)encontro com a docente responsável pela disciplina e a minha apresentação. Nesses encontros vivenciamos,

			também, explicações acerca do texto "Desnaturalizar o olhar para o texto e(m) implicações didáticas" (MODL, 2021) e temáticas apresentadas posteriormente sobre a docência e o ensino de línguas, a partir de uma abordagem intercultural.
2º Encontro: Ser sujeito de linguagem hoje (?)	2 horas	07/11/2020 (Sábado)	Este encontro foi resultado das interações do grupo de estudo LabCulTLeT do qual todos nós fazemos parte.
3º Encontro: Minicurso: (Auto)(Alter)percepções sobre si como sujeito de linguagem.	2 horas e 30 minutos	11/11/2020 (Quarta-feira)	Continuação das discussões embasadas na autorreflexão de alunos e professores como sujeitos sociais
4º Encontro: Minicurso: (Auto)(Alter)percepções sobre si como sujeito de linguagem.	2 horas e 30 minutos	12/11/2020 (Quinta-feira)	Continuação da apresentação da colega Taires, também mestranda e pesquisadora, responsável por esse Minicurso etapa importante de sua pesquisa.
5º Encontro: Minicurso: Memórias de comportamentos na sala de aula da educação básica/ Encerramento afetuoso da Disciplina.	2 horas e 30 minutos	16/11/2020 (Segunda-feira)	Apresentação e desenvolvimentos da parte 1 do minicurso desenvolvido por mim e minha orientadora, elemento fundamental da pesquisa.
6º Encontro: Minicurso: Memórias de comportamentos na sala de aula da educação básica/ Encerramento afetuoso da Disciplina.	2 horas e 30 minutos	26/11/2020 (Quinta-feira)	Continuação e finalização do minicurso proposto.
7º Encontro: Interloquções no meet	2 horas	30/11/2020 (Segunda-feira)	Exposição dos achados das alunas (trabalho processualmente

			desenvolvido ao longo da Disciplina) acerca dos conceitos apresentados e significados por elas como centrais ao trabalho do professor de línguas.
8º Encontro: Roda de interlocução 2/ Encerramento afetuoso da Disciplina.	2 horas	17/12/2020 (Quinta-feira)	Nossas últimas discussões a respeito das temáticas caras à disciplina e nossas despedidas.

Fonte: Elaborado pela autora

Cumprir registrar que outras atividades de orientação da professora-formadora e momentos de vivências dos sujeitos colaboradores da pesquisa em campo de estágio não foram por nós acompanhadas, tendo em vista o respeito às outras dinâmicas interacionais previstas e promovidas pela agenda da Disciplina.

A partir disso, no que tange aos tipos de observação apresentados por Flick (2004), nos identificamos como observadores de campo participantes, justamente por ter nos sido permitido gerar dados, a partir da elaboração de um minicurso relacionado à temática de nossa pesquisa. Ou seja, chegamos a proposição de um minicurso alinhado com a observação do contexto e especificidade de cada grupo, a partir da inserção do pesquisador neste espaço, através de interações, partilhamentos de experiências pessoais etc:

Os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças a sua participação (FLICK, 2004, p. 153)

Assim, a observação visualiza a leitura dos dados como inacabadas, precisamente por se tratar de interpretações (re)feitas a partir da limitação discursiva tanto do(a) pesquisador(a) como do(a) pesquisado(a) e leitor. O que intensifica a importância de não apenas colocar-se próximo do objeto de estudo, mas, também, de registrar as percepções de forma fidedigna, por exemplo, no diário de campo, sobre o qual falaremos na próxima seção.

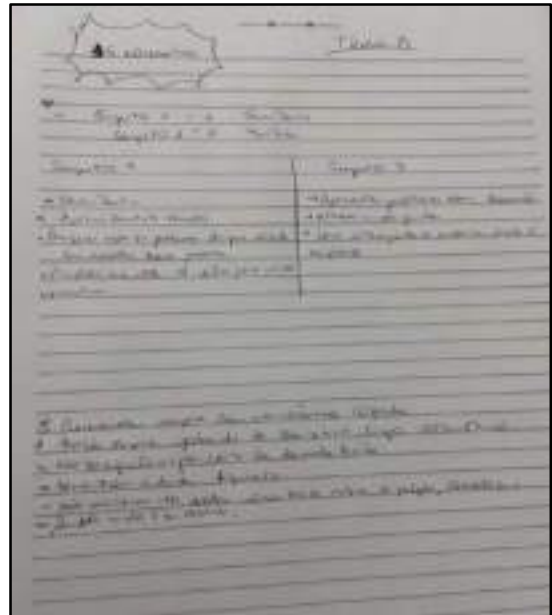
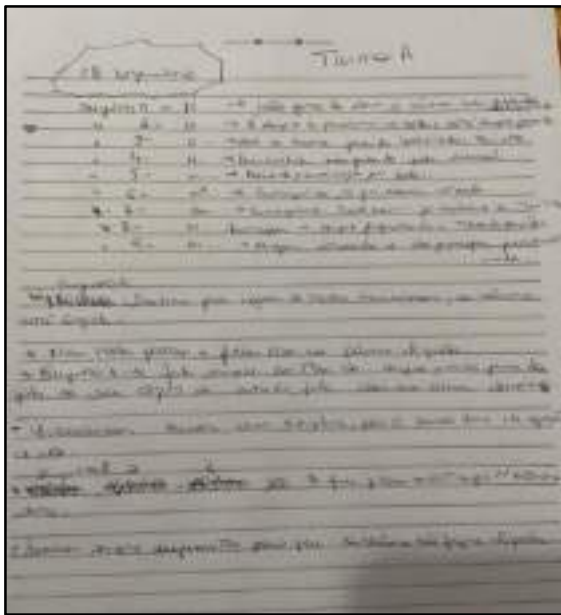
3.4.2 Dados advindos do diário de campo

O instrumento diário de campo, assim como a observação, foi nosso companheiro cotidiano. Trabalhamos com o diário aliado à observação, dado que nele foram anotados todos os acontecimentos das realizações interacionais percebidas por nós. Trata-se, então, de um instrumento pensado desde a elaboração do projeto, o qual ganhou mais força e dependência do meu olhar sensível e atento a partir do momento em que fomos levados a substituir o encontro presencial pelo ensino remoto. Para Neto (2002), o diário de campo:

É um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina de trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (NETO, 2002, p. 63)

Desse modo, quanto mais anotações tínhamos sobre o espaço pesquisado, mais rica e fácil a leitura do nosso material se tornou. Em concordância com as ideias de Coelho (2011), “o diário de campo funciona, também, como um interlocutor do pesquisador, já que lhe permite exteriorizar dúvidas, estranhamentos, emoções e, por isso, constitui-se como ‘a memória do estar em campo’” (COELHO, 2011, p. 77). Dessa maneira, este instrumento ampara e materializa a observação (MINAYO, 2015).

Durante os encontros, foram escritos incômodos, observações, ideias, insights, tudo aquilo que vinha à mente como forma de contribuição, tanto para o minicurso, projetos de dizeres, bem como para as leituras futuras dos dados. Logo, todas as vezes em que iniciamos interações com os sujeitos colaboradores da pesquisa, utilizamos uma folha em branco onde datávamos-a. Apesar de todo o cuidado e dedicação, algumas preocupações foram marcantes, como, por exemplo, a atenção para que não trocássemos os nomes dos sujeitos, visto que por mais que identificássemos cada um(a) via pseudônimo dentro da pesquisa, a partir de uma característica própria marcante, ainda poderiam acontecer esses deslizos. Desse modo, ficamos mais aliviadas em saber que tínhamos o suporte da gravação audiovisual, visto que ambos materiais poderiam ser revisitados sempre que necessário. Abaixo, imagens do nosso diário de campo na tentativa de tornar ainda mais evidente o que é esse instrumento em sua materialização:



Fonte: Dados da Pesquisa

Em ambos os exemplos, temos anotações referentes a um encontro em cada turma, no qual estão escritas as principais características específicas de cada um, de maneira que possibilitam entender determinado grupo a partir de cada limitação enquanto sujeito discursivo. Nesse sentido, o ato de escrever e utilizar esse instrumento pretendeu transmitir, com exatidão, a exposição dos sujeitos das interações que possibilitaram a geração dos dados.

3.4.3 Dados resultantes das gravações audiovisuais

Partindo do entendimento de que a geração de todo e qualquer dado visual necessita de instrumentos para além da observação, escolhemos a gravação audiovisual, rigorosamente porque:

Não é simplesmente uma gravação neutra da realidade, mas uma etapa essencial da sua construção no processo de pesquisa qualitativa [...]. A interpretação de dados é orientada ou para codificação e a categorização [...] ou para a análise de estruturas sequenciais no texto [...]. O embasamento da pesquisa qualitativa [...] envolve o pesquisador em questões do tipo como avaliar a validade e a apropriabilidade do processo de pesquisa e dos dados produzidos. Alternativas consistem ou na aplicação de critérios tradicionais (confiabilidade, validade) ou no desenvolvimento de novos critérios. É nesse contexto que formas de compor a pesquisa qualitativa – suas estratégias e resultados – têm atraído mais atenção (FLICK, 2004, p. 27).

Nesse viés, trata-se de uma leitura a partir das limitações discursivas do pesquisador. É importante deixarmos claro que, quando dizemos que a interpretação parte de cada sujeito,

não estamos nos referindo a manipulação dos dados, mas, sim, que:

As suposições centrais da análise das conversas são, em primeiro lugar de que a interação prossegue de modo disciplinado e de que nada nela deve ser considerado aleatório; em segundo lugar, de que o contexto da interação não apenas influencia essa interação mas é nela produzido e reproduzido; e, em terceiro lugar, de que a decisão a respeito do que é relevante na interação social, e, conseqüentemente, para interpretação, somente pode ser tomada através da interpretação, e não por arranjos [...] (FLICK, 2004, p. 209).

Assim:

O uso de equipamentos para gravação faz com que a documentação de dados torne-se independente das perspectivas – do pesquisador e dos sujeitos em estudo. Defende-se a ideia de que, através desse sistema, obtém-se um registro naturalista dos eventos ou um “plano natural” (NOTHDURFT, 1987): as entrevistas, a fala cotidiana ou as conversas de aconselhamento são gravadas em fitas cassete ou de vídeo. Após informar aos participantes a respeito da finalidade da gravação, o pesquisador espera que eles simplesmente esqueçam do gravador e que a conversa se dê “naturalmente” – mesmo em pontos complicados (FLICK, 2004, p. 180).

Portanto, obtém-se um material autêntico, justamente por se tratar de um acontecimento verídico, que tem como principal vantagem a possibilidade de ser revisitado inúmeras vezes, tanto pelo(a) pesquisador(a), quanto por outros colaboradores, ainda assim mantendo a confiabilidade. Dentre as características citadas para este instrumento, uma outra seria a possibilidade de se conseguir captar cenas significativas, mesmo que sejam rápidas ou complexas naquele momento para o *olho nu* do pesquisador(a), uma vez que as interações são gravadas como um todo para somente depois, com mais calma, serem selecionadas, recortadas e analisadas detalhadamente. Durante os encontros com os sujeitos, ao contrário da aula presencial, em que caso houvesse uma câmera, esta ficaria posicionada à frente, no ensino remoto, o próprio aplicativo disponibiliza a ferramenta de gravação. Desse modo, não tínhamos um objeto à frente dos sujeitos, lembrando-nos que estávamos sendo gravados todo o tempo. Portanto, possibilitar o esquecimento da gravação por parte dos alunos contribuiu para que nos posicionássemos naturalmente, permitindo-nos, inclusive, captar expressões orais, bem como (des)atenções, engajamentos, gestos e, principalmente, a naturalidade.

Contudo, com base na quantidade de dados que foram gerados, e no compromisso do olhar ético e sensível para com os sujeitos colaboradores da pesquisa, tornou-se necessário realizarmos transcrições, visto que este caminho “possibilita a materialização do texto oral ao qual o pesquisador teve acesso em campo” (FIGUEIREDO, 2018, p. 64). Para tal movimento, recorreremos às normas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no que tange à perspectiva grafemática para o português brasileiro, registradas na dissertação de Assunção (2016, p.79) e sendo acrescentado mais dois elementos de análise:

Figura 1 — Tabela de transcrição grafemática

Situação	Convenção
Qualquer pausa	—
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incorporação de palavras ou segmentos	()
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, interrupção discursiva	/ (ex.: a meni' a menina vai fazer...; o menino' a menina vai fazer...)
Alongamento de vogal e consoante (como r, s)	: ou :: (se for muito longo)
Interrogação	?
Ênfase crítica	Maísculo (Ex.: dá quer UMA solução, não qualquer solução)
Sílabação	-- (Ex.: Eu estou pro-fim-da-tran-se chateado)
Aspas	Discurso direto
Superposição, simultaneidade de vozes	 (ligando as linhas) Obs.: Se o primeiro locutor continuar falando sem parar, apesar da superposição de vozes, colocar um sinal de = ao fim da linha e reconectar, após a fila superposta, com um sinal de =, para indicar a continuação. Exemplo: L: eu gosto muito de histórias infantis... [sempre que eu = D: [sei L: = posso ler pra meus netos

Fonte: Elaborada por Assunção (2016)

Quadro 5 — Complementação dos elementos de Análise

ININT	Trecho ininteligível
INTERRUP	Interrupção

Fonte: Dados da pesquisa

Contudo, a partir do movimento de seleção e transcrição das cenas, o que não se deu de modo fácil, precisamente por exigir concentração e habilidade com os símbolos, realizamos leituras interpretativas das cenas, as quais são sustentadas por todo o nosso referencial teórico.

3.4.4 Dados produzidos a partir do roteiro do minicurso

Ao lidarmos com sujeitos, são necessários projetos de dizer. Nesse íterim, a elaboração de um roteiro para o minicurso foi fundamental para conhecermos ainda mais os sujeitos, suas especificidades e impressões a partir de (re)memórias e dos desafios que surgiram socialmente no ano de 2020 no mundo e, conseqüentemente, na área da educação, principalmente nos eventos e pesquisas da área. Como escape ao comodismo, foram inúmeros os minicursos voltados para o ensino aprendizagem de forma online. Desse modo, compreendendo a urgência de pesquisas voltadas para (re)negociação dos sujeitos da sala de aula, ao invés de desistir, preferimos alterar, mais uma vez, o desenho da pesquisa, o que

acarretou em mais uma forma de se gerar dados. Conforme todas as mudanças feitas no projeto, e relatadas durante a escrita da metodologia, aderimos ao método do minicurso para geração dos dados e exposição das teorias que circundam nossa dissertação.

O minicurso, então, é o resultado da execução de todos os instrumentos, visto que trata-se de um evento de curta duração que busca apresentar uma discussão sobre um tema, estando aberto à colaboração dos ouvintes, mais especificamente, dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Desse modo, este instrumento foi intitulado como “Memórias de comportamentos na sala de aula da educação básica” com a duração da carga horária de 05 (cinco) horas (Interação a partir do roteiro de perguntas do minicurso + exposição da teoria).

Em um primeiro momento, buscamos acolher os sujeitos para que se sentissem à vontade para assim apresentarem suas memórias. O segundo momento foi uma tentativa de oferecer um aprofundamento teórico dos conceitos centrais da nossa pesquisa. Esse instrumento foi (re)pensado cotidianamente, a partir das demandas que eram apresentadas pelos sujeitos, no interior das aulas acompanhadas, através da partilha de memórias, até o dia planejado para a sua execução. Frisamos que a professora da disciplina não participou desse instrumento para que de fato nos aproximássemos dos alunos sujeitos colaboradores da pesquisa, visando uma atmosfera interacional mais intimista.

Abaixo, um recorte do material elaborado e que foi exposto a partir do recurso de *slide* para exposição da teoria. Importante ressaltar que ambas turmas tiveram acesso aos mesmos elementos:

Figura 2 — *Slide* Ei, sujeitos, quem somos nós?



Fonte: Elaborado pela autora

E, porque esse *slide* e não um dos outros 51 que se encontram em anexo? Justamente porque, diante do que o nosso problema de pesquisa se interessa, é de suma importância compreender como os próprios sujeitos do minicurso se enxergam, bem como enxergam os

outros, num momento anterior ao da explicação que se deu com base no que diz autores como Foucault (1987; 1979). Nessa perspectiva, esse *slide* funcionou como uma reflexão para eles, e para nós mesmos a partir de suas respostas, uma vez que anterior a esse momento de interação, foi desenvolvido o roteiro do minicurso composto por seis questões para a turma A, e quatorze questões para a turma B, que indiretamente buscou a justificativa das ações dos sujeitos.

Nesse viés, todo esse percurso permitiu que os sujeitos se posicionassem, a partir de suas respostas, escolhas lexicais, gestos, performances, ditos e não ditos, além de reiteraões de seus lugares de fala, já que, assim como a entrevista, “num primeiro nível social, esta técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala” (NETO, 2002, p. 57). Portanto, ao recorrermos ao instrumento em questão, buscamos confissões e liberações de um pensamento crítico acerca da maneira como são construídas as relações daquele espaço, ou seja, verbalizações de denúncias ou aplausos, assim como de memórias de acontecimentos passados, resultantes de alguma interação, que influenciaram aqueles sujeitos.

O nosso diálogo durou cerca de duas horas e, em relação aos sujeitos, na turma A foram entrevistados livremente nove sujeitos, enquanto que na B dois sujeitos foram ouvidos. Abaixo, o nosso roteiro do minicurso construído de forma leve e explicativa, em que cada questão traz como objetivo o seu interesse.

Quadro 6 — Roteiro minicurso turma A

ROTEIRO DO MINICURSO – TURMA A	
QUESTÕES	OBJETIVOS
1. Preciso compartilhar com vocês que acredito bastante na potencialidade da Universidade pública, logo, que fazer parte de uma Universidade Estadual é sinônimo, para mim, de muita força, coragem e certeza do que se quer. E, para você, o que fazer parte de uma Universidade Estadual significa?	Inteirar-se sobre quais obstáculos e/ou facilidades esse indivíduo enfrenta para estar na Universidade.
2. Estereotipando que uma aula é composta por professor e aluno. É necessário a participação de todos os sujeitos para que a aula aconteça? O que faz parte do participar da aula?	Compreender como o sujeito aluno categoriza aspectos da aula;

<p>3. Pensando mais uma vez em atenção e distração, sabemos que a interação também é marcada por frustração porque nem sempre o outro nos corresponde com o engajamento que queremos ou esperamos. Você já percebeu isso? Em algum momento você já sentiu que a sua fala ou ação foi ignorada/censurada mais especificamente pelo professor?</p>	<p>Visualizar qual a posição do sujeito enquanto unidade de poder (FOUCAULT, 1979) e perceber se os comportamentos desse(a) professor(a) são influenciados por uma estabilidade ou instabilidade interacional;</p>
<p>4. Quando o outro está discordando de suas ações ou lhe incomodando frente ao seu posicionamento, como você procura negociar com ele o seu ponto de vista?</p>	
<p>5. São muitos estereótipos lançados sobre o estudante de Letras; O de que ele deve ser apaixonado pela disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, é um. Você concorda? Exercite, por gentileza, a sua memória e me diga de qual disciplina foi o seu melhor professor durante o seu curso no ensino regular (Ensino fundamental e médio). Em seguida, se possível, relate-me um pouco sobre o porquê dessa sua escolha.</p>	<p>Acessar as vozes que atravessaram a escolha desse sujeito e a percepção que têm da interação;</p>
<p>6. Quando aluna do ensino fundamental II, quase sempre, tinha lugar marcado no mapa de sala por ser muito comunicativa, o que não adiantava porque sempre fazia amizade com o novo colega. Com o passar do tempo, passei a administrar a conversa paralela e passei a escolher o meu próprio lugar: fundo. E você? Quando as aulas eram presenciais, você se sentava em qual local da sala? se possível, justifique sua resposta.</p>	<p>Perfilar o percurso de escolha desse sujeito.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7 — Roteiro minicurso turma B

<p>ROTEIRO DO MINICURSO – TURMA B</p>	
<p>QUESTÕES</p>	<p>OBJETIVOS</p>

<p>1. O que/ quem justifica o seu modo de pensar, posicionar e ser? ser professor foi/está sendo uma escolha dentre várias opções ou por ser a única opção?</p>	<p>Acessar as vozes que atravessaram a escolha desse sujeito e a percepção que têm da interação</p>
<p>2. Como que as pessoas da convivência reagiram a/ao saber da escolha de vocês? Em especial a família.</p>	
<p>3. Estereotipando que uma aula é composta por professor e aluno. É necessário a participação de todos os sujeitos para que a aula aconteça? O que faz parte do participar da aula?</p>	<p>Compreender como o sujeito aluno categoriza aspectos da aula;</p>
<p>4. É notório que quando estamos interessados em alguma interação demonstramos em comportamentos tal sentimento. Eu, por exemplo, costumo falar demais, não vou negar. E com você, quais comportamentos seus evidenciam interesse?</p>	<p>Averiguar o engajamento do aluno na sua (re)construção identitária enquanto sujeito crítico;</p>
<p>5. E, pensando no outro da interação, quais comportamentos levam você a entender que ele está querendo ou lhe dando a sua atenção?</p>	
<p>6. Tem coisas na vida que prendem a nossa atenção, enquanto outros nos distrai. Nessa mesma linha de pensamento, o que te distrai e o que prende a sua atenção? Você consegue controlá-la?</p>	
<p>7. Pensando mais uma vez em atenção e distração, sabemos que a interação também é marcada por frustração porque nem sempre o outro nos corresponde com o engajamento que queremos ou esperamos. Você já percebeu isso? Em algum momento você já sentiu que a sua fala ou ação foi ignorada/censurada mais especificamente pelo professor?</p>	<p>Visualizar qual a posição do sujeito enquanto unidade de poder (FOUCAULT, 1979);</p>

8. Quando o outro está discordando de suas ações ou lhe incomodando frente ao seu posicionamento, como você procura negociar com ele o seu ponto de vista?	
9. Quando vocês se expressam, enquanto alunas e professoras, o quê que vocês levam em conta?	Alcançar a autopercepção desse sujeito, a partir de como se posiciona enquanto aluna e professora.
10. Sabendo que você veio da escola e retornará para ela só que com outra identidade, quais ações serão deixadas para trás e quais estarão vivas em sua prática, uma vez que você já conhece o lugar de aluno?	Compreender como o sujeito se imagina enquanto professor ao desempenhar, futuramente, o seu papel.
11. Quando as aulas eram presenciais, você se sentava em qual local da sala? se possível, justifique sua resposta.	Perfilar o percurso de escolha desse sujeito.
12. Rompendo com os estereótipos da sala, como o de quem senta ao fundo é bagunceiro e na frente inteligente, você já foi julgado equivocadamente por algum comportamento, escolha e/ou fala?	Visualizar se o sujeito compreende-o como subjetivo e subordinado.
13. De forma bem direta e sincera, como é exigida a disciplina e participação nesta aula? Você concorda? Se não, como poderia ser exigida a disciplina e participação nesta aula?	
14. O que você caracteriza como resistência e indisciplinado?	Alcançar a autopercepção desse sujeito, a partir do que compreende sobre resistência, no seu e no comportamento do outro.

Fonte: Elaborado pela autora

A gravação, como mencionado anteriormente, foi o recurso que nos amparou para a geração e transcrição dos dados, dado que entendemos essa metodologia para além do simples ato de trazer para a escrita a oralidade (COELHO, 2011). Ressaltamos, ainda, que as perguntas

foram apresentadas¹⁸ a partir das provocações que surgiram no decorrer das interações limitadas às características específicas de cada turma, como, por exemplo, a quantidade dos alunos.

PALAVRAS METODOLÓGICAS CONCLUSIVAS

Neste capítulo metodológico, procuramos apresentar, em detalhes, todo o fio condutor decidido para a pesquisa, a fim de possibilitar que o leitor se sentisse parte integrante desse processo de escrita, devido à riqueza de detalhes. Acreditamos, assim, que as relações desencadeadas, que foram presenciadas, tratam-se de pertencimentos, pois:

O pertencimento por um lado mais abstrato, são atitudes que transpareçam fazer com que as pessoas saiam do senso comum e passem a ter um olhar mais crítico diante da realidade, que desperte motivação e entusiasmo para com o coletivo envolvido, buscando encontrar evidências que apontem para que cada um se orgulhe do ser o que é, dos seus ascendentes e descendentes e avancem na busca por um mundo mais justo e melhor (MORICONI, 2014, p. 30-31).

Somos o que somos porque o outro existe, e é essa condição que nos permite, de fato, existir. A sala de aula, então, “constitui o lugar do ‘encontro’ da palavra minha com a palavra do outro, por meio dos enunciados concretos que se realizam e sofrem influência mútua” (BENEVIDES, 2016, p. 35). Essa influência modifica o sujeito e sua construção identitária. Logo, ao trabalhar com sujeitos e espaços discursivos, é impossível chegar-se a considerações finais.

Por conseguinte, após a geração dos dados, finalizamos este capítulo adiantando que os dados serão lidos e interpretados a partir do movimento de triangulação, que trata-se de:

[...] uma abordagem para embasar ainda mais o conhecimento adquirido através dos métodos qualitativos. O embasamento aqui não significa avaliar os resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação representa mais uma alternativa para a validação (cf. Denzin e Lincoln 2000b; Flick, 1992a; 2002a) – que amplia o escopo, a profundidade e a consistência nas condutas metodológicas – do que uma estratégia para validar resultados e procedimentos (FLICK, 2004, p. 238).

Nesse ínterim, a triangulação foi feita com todos os instrumentos pensados e elaborados, a saber: i) observação das aulas, ii) diário de campo, iii) gravação audiovisual e iv) minicurso. Por fim, recorreremos às contribuições de teorias sobre as temáticas da pesquisa e à

¹⁸ Em resposta a uma interessante provocação da banca na ocasião do exame de qualificação, explicamos que não levamos nenhuma questão a respeito da pandemia, uma vez que se refere a um acontecimento do ano de 2019 e que perdura até esse momento, e a nossa pesquisa se interessa fundamentalmente por memórias de interações, ainda da educação básica, que possam justificar suas (re)ações no ensino universitário. Portanto, a Pandemia justifica o nosso planejar e realizar metodológico, mas não o olhar que lançamos para a memória dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Análise do Discurso de linha francesa como teoria de leitura para validação das nossas interpretações. Serão duas categorias de análise: i) escolhas lexicais das trocas discursivas entre os sujeitos da pesquisa (ASSUNÇÃO, 2016; COELHO 2011; ASSUNÇÃO; MODL, 2015; MONDADA; DUBOIS, 2003; DUCROT, 1977) e ii) comportamentos como, atenção, engajamento, tomada da palavra (FIGUEIREDO, 2018), silenciamentos (ORLANDI, 2007) que poderão corresponder à materialização de, caso exista, resistências, por exemplo, após a leitura dos dados que, como já dito, serão triangulados.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

A análise, que aqui apresentamos, é formada por exercícios interpretativos de trabalho com dados advindos de interlocuções com os sujeitos-colaboradores da nossa pesquisa, com os quais convivemos em duas salas de aula universitária de um Curso de Licenciatura em Letras. Trata-se de espaços sinonimizados como microcosmos sociais por serem compostos por sujeitos de linguagem identitariamente multifacetados. Apostamos no trabalho analítico, a partir de um *corpus* multiforme advindo de dois instrumentos de pesquisa. Desse modo, temos notações em diário de campo das aulas observadas, além das transcrições de cenas de sala de aula que materializam a interação didática da Professora-pesquisadora com os sujeitos no interior de um minicurso, elaborado por nós (pesquisadora e orientadora), sobre a temática da pesquisa. Após o trabalho com esses instrumentos, chegamos à interpretação dos dados, valendo-nos de categorias de análise e conferindo-lhe leituras.

Temos, aqui, o resultado do desenho metodológico que funcionou como uma explicação consciente, minuciosa do caminho pensado e percorrido do que compreendemos por fazer pesquisa. Como resultado do trabalho com categorias de análise específicas, bem como com nossos projetos de dizeres e apostas detalhadas, ainda no capítulo de metodologia, que antecede este, temos os títulos das cenas analisadas apresentadas no decorrer deste capítulo em que nos valemos de uma estratégia muito importante que foi a de nomear as cenas de modo a enquadrar ali os achados textualizados por nós.

4.1 Significações discursivas cristalizadas em comportamentos marcados por resistência, silenciamento e poder a partir do escolher ser professor(a)

É imperativo que se compreenda os aspectos que justificam o comportamento, bem como os discursos (des)continuados pelos sujeitos ao estarem em formação iniciada em um curso de licenciatura. Desse modo, a questão abaixo, foi formulada por entendermos que os obstáculos e/ou as facilidades, que os sujeitos enfrentaram/enfrentam para assumirem esse lugar de fala, revelam qual é a posição do sujeito enquanto unidade de poder (FOUCAULT, 1979).

3.: Professora-pesquisadora:

[...] PRA VOCÊS eh a licenciatura foi uma primeira opção? ou não? e:: o que significa pra vocês HOJE serem alunos da Universidade X? e assim... como que as pessoas em volta assim da sua/ da convivência reagiram a/ao saber da escolha de vocês?... ... a família... apoiaram? ficaram assustados criticaram (tipo) “ser professor::”? ((fazendo a pergunta e interpretando sentimento de desmotivação)) ou “ai que ótimo você vai ser professor”? ((fazendo a pergunta e interpretando sentimento de alegria, motivação))

Fonte: Dados da pesquisa

Frente às diversas (res)significações provocadas pelos (re)posicionamentos dos outros e dos próprios sujeitos da pesquisa, efetuamos a análise em três seções, as quais se dividem na (in)consciência da escolha de estarem nesse espaço de interação (não)silenciado e influenciado pelo professor responsável da disciplina.

4.1.1 Interação familiar e a (re)configuração identitária de quatro sujeitos agora em formação a partir de uma (in)consciência de escolha

Nesta subseção de análise, lidamos com 4 (quatro) posições de diferentes sujeitos colaboradores da pesquisa. Após analisarmos cada turno de fala, apresentamos uma síntese de atualização conceitual.

4.: Arthur: eh:: bom eu falo por mim... a licenciatura não foi a minha primeira opção embora eu sempre:: quisesse ser professor eu não fui diretamente para uma:: para uma graduação de licenciatura... eu comecei a fazer Educação Física e eu pretendia eh:: depois que eu terminasse o bacharelado emendar com um curso de licenciatura porque... eh né? eu ia ser professor em uma academia mas eu também não queria seguir nesse: nesse âmbito eu queria em sala de aula... né? e por conta de problemas que eu tive/ que eu tive na verdade não... problemas que a minha família teve né? eu estudei em uma faculdade particular e aí eu fiz praticamente metade do curso e por conta de questões financeiras minha mãe não conseguiu continuar pagando: eh o curso que eu estava fazendo e aí né eu me vi em uma... em uma situação na qual ou eu trocava de curso ou tentava eh uma universidade pública né? ou eu tentava outros métodos... seja FIES PROUNI né? ou/ou alguma bolsa... e eh:: foi por conta disso também que eu tentei/ prestei para fazer Letras né?... e::... eh mas assim eh:: a única coisa que de certo ponto mudou foi a área porque:: a vontade de ser professor e a vontade de atuar lecionando eh:: ela se mantém independente da área que eu estava...

Fonte: Dados da pesquisa

Arthur, em seu turno de fala, expõe que a licenciatura não foi sua primeira opção, embora soubesse que queria ser professor. Desse modo, ele apresenta indícios de que havia algo por trás da não realização de sua vontade, o que é, à frente, justificado: “e por conta de problemas que eu tive/ que eu tive na verdade não... problemas que a minha família teve né?” e ainda “e aí eu fiz praticamente metade do curso e por conta de questões financeiras minha mãe não conseguiu continuar pagando:”. Assim, Arthur explica a sua chegada à universidade pública: “e aí né eu me

vi em uma... em uma situação na qual ou eu trocava de curso ou tentava eh uma universidade pública né? ou eu tentava outros métodos... seja FIES PROUNI né? ou/ou alguma bolsa... e eh:: foi por conta disso também que eu tentei/ prestei para fazer Letras né?...” No turno de fala, vemos que Arthur deixa marcas de resistência no modo como organiza o seu dizer. Resistência frente ao fato de que estava cursando bacharelado em Educação física “*embora eu sempre:: quisesse ser professor*”, “*a vontade de ser professor e a vontade de atuar lecionando eh:: ela se mantém independente da área que eu estava*”, ao passo que (re)afirma que permanecer neste curso é uma resistência aos acontecimentos exteriores da época, resistência essa que foi recantada durante certo tempo até o seu ingresso no curso de Letras, na universidade pública.

Na sequência, lemos o posicionamento de Heitor, o segundo aluno da turma a se posicionar frente à pergunta da Professora-pesquisadora.

5. Heitor: eh deixa eu falar logo... então eh no meu caso eh... assim... no princípio ININT porque eu sempre gostei de escrever e tal... mas por conta da pressão: sabe? de familiares e tal aí: eh:: tinha essa coisa de que “talvez você deva fazer (administração ou algo do tipo)” mas lá no interior sabe? num cantinho do coração eu tinha essa vontade (de entrar no curso de Letras) ININT... eh foi uma escolha né? sim... eu coloquei primeira opção então passei e:: estou gostando do curso... e é bom tenho boas memórias ((risos))

Fonte: Dados da pesquisa

Heitor, no início de seu turno de fala, deixa marcas da formulação de seu posicionamento, por meio da repetição de eh, bem como as pausas que realiza: “*eh deixa eu falar logo... então eh no meu caso eh... assim... no princípio ININT*”. Interessantemente, o licenciando começa dizendo “*deixa eu falar logo...*”, o que pode ser lido como uma pista da compreensão do sujeito acerca de sua expectativa de que toda a turma deveria se posicionar acerca da questão a ele endereçada. O aluno traz, em seu dizer, a voz da família, marcada no uso do pronome você: “*eh:: tinha essa coisa de que “talvez você deva fazer (administração ou algo do tipo)”*”. Heitor apresenta-se como sujeito resistente às investidas dos discursos exteriores de seus familiares frente à sua escolha pelo curso de Letras “*mas por conta da pressão: sabe? de familiares e tal aí:*”; essa resistência é justificada e linguisticamente colocada pelo uso da conjunção mas: “*mas lá no interior sabe? num cantinho do coração eu tinha essa vontade (de entrar no curso de Letras)*”. Ao dizer “*eh foi uma escolha né? sim... eu coloquei primeira opção então passei e:: estou gostando do curso... e é bom tenho boas memórias ((risos))*”, Heitor desestabiliza o discurso familiar, posicionando-se com autonomia sobre o seu querer. Em seguida, Eric assume o turno de fala:

7. Eric: eh:: no meu caso eh Letras era uma primeira opção... eu já estava então mais ou menos como (Laura) já pensando nessa questão da licenciatura e: eu tinha ficado na verdade entre duas... entre Letras e entre Biologia também... aí:: eh:: Biologia era a segunda opção e Letras era a primeira... .. e:: acabou que deu tudo certo né? e aca/ acabou dando em Letras e:: eu gosto bastante também (hoje) eu gosto muito do que a gente faz e eu gosto muito do que a gente estuda... e:: eu já sabia mais ou menos eh: que eu iria gostar porque minha irmã também fez e ela falou/ comentou sobre O QUE ERA mais ou menos o curso e tudo mais e:: eu já vim com uma... com uma:: uma ideia do que era e essa ideia só foi reforçada depois... então é muito bom e:: passar na Universidade X era... eh era assim um objetivo um sonho e eu fico feliz que ele tenha se realizado também... então me sinto muito feliz enquanto aluno da Universidade X e também no curso de Letras... .. e é isso

Fonte: Dados da pesquisa

Eric, a partir dos posicionamentos dos colegas, apresenta seu pensamento sobre o quão influenciados nós somos pelas nossas raízes identitárias “*eu já sabia mais ou menos eh: que eu iria gostar porque minha irmã também fez e ela falou/ comentou sobre O QUE ERA*”, e assim como Heitor, Eric demonstrou que tinha dúvidas sobre qual curso escolher “*já pensando nessa questão da licenciatura e: eu tinha ficado na verdade entre duas... entre Letras e entre Biologia também*” mesmo tendo iniciado sua fala afirmando que “*no meu caso eh Letras era uma primeira opção*”. Essa ordem de apresentação do sujeito sobre a certeza que tinha e, posteriormente, a dúvida que surgiu, reforça o ecoar do posicionamento de sua irmã internalizado “*eu já vim com uma... com uma:: uma ideia do que era e essa ideia só foi reforçada depois...*”. Apesar do que foi falado, é evidente que a ressignificação feita por Eric apresenta-se como um discurso que se tornou próprio e consciente ao utilizar, em todos os momentos, o pronome “eu” e ao falar da irmã fazendo uso do pronome “minha”. Por fim, Danilo apresenta aspectos que justificam o seu lugar de fala:

8. Danilo: eh:: quando eu:: entrei na Universidade X eu fiz o vestibular e o: e pelo/ pelo ENEM... e assim licenciatura era uma coisa que eu queria... eu tinha essa certeza que eu faria História ou Letras né? e aí meio que: pelo vestibular eu acabei passando em História e pelo ENEM eu passei em Letras né... e em cada um eu tinha colocado tipo: a primeira opção eu coloquei História e segunda opção Letras e no outro (invertei)... e aí chegou o dia de fazer a matrícula e eu não sabia se eu fazia pelo ENEM pelo:... são dias separados né? mas chegando o dia da matrícula ININT ou pelo ENEM ou se eu ia fazer pelo:: pelo vestibular então História ou Letras e eu fiquei (nesse empasse) por muito tempo e no dia assim que era pra ir eu falei “nã... eu vou fazer Letras” e aí eu escolhi Letras... mas licenciatura sempre foi uma coisa que assim que esteve

em meu coração porque minha família meus pais/ minha mãe minha tia e minhas outras tias são todas professoras... e aí eu tenho esse ambiente (escolar) muito assim na minha criação né? desde pequeno eu ia para escola sem estar indo para a escola na verdade né? ia pra ver o povo dando aula então: eh licenciatura é uma coisa assim que está no sangue ((risos))

Fonte: Dados da pesquisa

Licenciatura é a paixão que Danilo internalizou como sendo sua “*eh licenciatura é uma coisa assim que está no sangue*”. Tal internalização não é despercebida pelo sujeito ao apresentar o seu querer “*licenciatura sempre foi uma coisa que assim que esteve em meu coração*” mas, ele imediatamente justifica sua escolha a partir do lugar da profissão professor em sua família: “*porque minha família meus pais/ minha mãe minha tia e minhas outras tias são todas professoras... e aí eu tenho esse ambiente (escolar) muito assim na minha criação né?*”. Ao relatar sobre sua certeza, ele a limita aos dois cursos: “*eu tinha essa certeza que eu faria História ou Letras né?*”, “*eu tinha colocado tipo: a primeira opção eu coloquei História e segunda opção Letras*”, mas, apesar dessa colocação, escolheu Letras: “*eu fiquei (nesse impasse) por muito tempo e no dia assim que era pra ir eu falei “não... eu vou fazer Letras” e aí eu escolhi Letras...*”. Essa limitação é também provocada pela sua família, precisamente por ser esta a profissão que eles escolheram. O sujeito demonstra, indiretamente, essa limitação ao visualizar seus familiares em suas performances: “*desde pequeno eu ia para escola sem estar indo para a escola na verdade né? ia pra ver o povo dando aula então:.*”.

Enxergamos, nos quatro turnos de fala, reações de resistência frente às posturas vozeadas por parentes dos sujeitos, o que integra um amontoado de aspectos da cultura familiar (Arthur se refere à figura da mãe, Heitor à família, Eric à irmã. Já a resistência de Danilo seria de outra ordem, já que ele resiste a sair do campo da docência, mantendo uma espécie de tradição iniciada pelos pais e tios). Mas, como o “poder não é monolítico”, conforme postula Foucault (2015), todas as nossas (des)continuidades de posições são resultado do encontro desta primeira cultura, assim como das diversas outras às quais somos expostos.

4.1.2 O lugar de fala silenciado pelo outro que sofre e pratica tal reprimenda durante uma interação sobre o espaço acadêmico

Prosseguindo com a análise da seção anterior, iremos examinar uma interação cujo posicionamento do sujeito (Jackson) é silenciado por Arthur e Laura. Compreendemos, portanto, que ser sujeito é estar imerso no discurso, em que seus ecoares, sendo eles (des)continuados ou não, incidem tanto sobre quem fala, como sobre quem escuta (SILVA,

2015), tendo em vista se tratar de modos compartilhados de se criar uma cultura local do espaço da sala de aula.

9. Jackson: hum... eu: eu sempre né? desde quando eu tentei o vestibular pelo menos eu sempre busquei algo né relacionado à licenciatura mesmo... eh eu concluí né o ensino médio em 2015 e logo:: logo/ durante eu estava fazendo o meu terceiro ano né? eu já fiz o vestibular pra Universidade X e eu fiz nesse período para Biologia mas eu não passei ((risos))... eu não passei para Biologia e:: ao mesmo tempo também eu fiz o:: o vestibular da Faculdade Y ((*uma faculdade particular do interior da Bahia*)) e eu passei porém meus pais não poderiam né pagar para eu poder ingressar na Faculdade Y aí eu fiquei esse tem/ um período né do finalzinho de 2015 até o próximo/ o edital do próximo vestibular da: da Universidade X aí eu fiz para Letras e passei... e:: e eu acho que assim né? ser aluno da Universidade X que você perguntou também... ser aluno da Universidade X é muito importante para mim porque foi aqui que eu conheci né/ a primeira faculdade que eu entrei ININT que eu conheci né esse universo acadêmico... eh eu já/ eu ingressei na Universidade X também com a ajuda entre aspas aqui do Universidade para Todos ((*cursinho pré-vestibular coordenado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com universidades estaduais*)) né? que a gente ganha a isenção fazendo o cursinho né?... a gente ganha a isenção da taxa do vestibular e ingressa... e também o Universidade para Todos ele INTERRUP... calma aí ((*direccionando-se a alguém que o chamou em casa*))... o Universidade para Todos ele possibilita né a gente ter alguns/ algum/ algumas eh... da gente conhecer a Universidade X né? antes de você/ de mesmo ingressar na Universidade X eu já vinha na Universidade X né? eu conhecia os módulos... módulos inclusive que não era o de Letras né?... eu fui no de Agronomia né? é meio que para conhecer o cursinho o Universidade para Todos é para mostrar para gente... né? para a gente ter uma ideia mais ou menos (daquilo que queria) né? para quando:: quando fizesse o vestibular... e no Universidade para Todos também ele: deu a oportunidade né a Universidade Z ela tinha parceria com a Universidade X e a gente também foi né... conhecer a Universidade Z mas mesmo mais para conhecer esse universo acadêmico... .. mas a Universidade X pra mim é o que me mostrou essas tantas possibilidades o professores/ muitos dos professores da Universidade X... né? até então estamos aqui no sexto semestre... eles deixaram coisas assim importantes que eu posso dizer na carreira da gente né? na: na vida da gente e eu acho que a Universidade X é tudo ((risos))... .. é isso aí

Fonte: Dados da pesquisa

Jackson é o primeiro sujeito a falar com tanto entusiasmo sobre o fazer parte da Universidade, resumindo toda a sua experiência e o seu estar ali a partir do uso do item lexical “tudo”: “eu acho que a Universidade X é tudo”. Além disso, o sujeito assevera que “ser aluno da Universidade X é muito importante para mim porque foi aqui que eu conheci né/ a primeira faculdade que eu entrei ININT que eu conheci né esse universo acadêmico”. Reconhecendo o seu lugar de fala, assim como seu esforço para estar ali, ele afirma: “eu ingressei na Universidade X também com a ajuda entre aspas aqui do Universidade para Todos ((*cursinho pré-vestibular coordenado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com universidades estaduais*))”, pontuando que precisou de ajuda para ter acesso à Universidade. Além das expectativas de Jackson a

respeito da Universidade e do curso de Letras, é perceptível a sensibilidade dele para com os professores quando declara: “a Universidade X pra mim é o que me mostrou essas tantas possibilidades o professores/ muitos dos professores da Universidade X... né? até então estamos aqui no sexto semestre... eles deixaram coisas assim importantes que eu posso dizer na carreira da gente né? na: na vida da gente”.

Apesar das vivências valorizadas pelo aluno, é evidente que, não ter ingressado na Universidade na primeira tentativa, “fiz o vestibular pra Universidade X e eu fiz nesse período para Biologia mas eu não passei”, foi o primeiro silenciamento¹⁹ que o sujeito sofreu, dado que além de optar por outra instituição de ensino, decidiu integrar um novo curso “eu fiz nesse período para Biologia mas eu não passei ((risos))... eu não passei para Biologia e:: ao mesmo tempo também eu fiz o:: o vestibular da Faculdade Y ((uma faculdade particular do interior da Bahia)) e eu passei porém meus pais não poderiam né pagar”. Essa ação de rir (ainda nessa fala anterior) demonstra, também, acanhamento/constrangimento por não ter sido aprovado. Mesmo com esses acontecimentos, uma certeza ecoa na fala de Jackson: “desde quando eu tentei o vestibular pelo menos eu sempre busquei algo né relacionado à licenciatura mesmo”. É por meio dessa certeza sobre o seu querer, aliada a problemas financeiros, que o sujeito evidencia o silenciamento sofrido quando decide por outro curso, ao passo que resiste ao silêncio experimentado quando tenta, mais uma vez, ingressar na Universidade: “aí eu fiquei esse tem/ um período né do finalzinho de 2015 até o próximo/ o edital do próximo vestibular da: da Universidade X aí eu fiz para Letras e passei...”.

Após a fala de Jackson, Arthur e Laura revezam a (re)tomada da palavra que, indiretamente, ocasiona mais um silenciamento para o posicionamento de Jackson:

10.: Arthur: achei fofo no final... “A Universidade X é tudo” ((risos))
11.: Laura: ((risos)) bom INTERRUP
12.: Arthur: ai Deus ((continua rindo))
13.: Laura: ININT INTERRUP
14.: Arthur: é tudo assim né no aspecto tanto positivo como no negativo né?
15.: Jackson: é: ((risos))
16.: Laura: verdade... ..

Fonte: Dados da pesquisa

Como observado na cena acima, após a fala de Jackson, Arthur (re)toma a palavra e, com marcações de aspas, risos e indício de ironia, reproduz o discurso do colega: “achei fofo no final... “A Universidade X é tudo” ((risos))”. Esse movimento nos permite a leitura de que Arthur

¹⁹ Necessário trazer a diferença entre i) silenciamento = censura, ii) silêncio = ausência de fala, e iii) silenciado = efeito da disciplinarização (ORLANDI, 2012).

se posiciona diferente do colega frente ao discurso de Jackson, talvez em virtude de alguma vivência e/ou (re)negociações no decurso das interações sucedidas com o corpo universitário. Essa nossa leitura é reforçada no momento em que Laura, que raramente se posiciona, assume o turno de fala. Apesar de não compreendermos o que Laura diz, podemos notar que, além do riso e das gesticulações, o fato de ela se posicionar assim, demonstra concordância com o que Arthur disse. Arthur, então, continua rindo e, de forma bastante direta, provoca Jackson atribuindo outro sentido à palavra “tudo”, usada como adjetivo para a Universidade: “*é tudo assim né no aspecto tanto positivo como no negativo né?*”. Jackson concorda “*é:: ((risos))*”. Esse gesto ecoa como um silenciamento, em que se diz X para não se dizer Y (ORLANDI, 2007), dado que Jackson se mostrou bem consciente no seu primeiro posicionamento acerca da satisfação e do orgulho de fazer parte deste espaço acadêmico, no entanto, após as considerações dos colegas, ele decidiu silenciar, talvez por medo de que Laura e Arthur pudessem desestabilizá-lo. A interlocução é tão provocativa, que Laura se sente encorajada a assumir novamente o turno de fala, e discorre sobre o porquê de estar ali, concordando, mais uma vez, com a fala do colega Arthur:

17.: **Laura:** posso?... eh foi a minha primeira opção... também Letras também... eh e ser aluno da Universidade X é sofrido mas eu sei que será recompensado ((risos))... .. é isso

Fonte: Dados da pesquisa

Em sua fala, Laura deixa transparecer que só se posicionou porque encontrou alguém que compartilha das mesmas impressões que ela: “*ser aluno da Universidade X é sofrido*”. Além disso, ela lança pistas sobre o porquê de estar ali: “*mas eu sei que será recompensado*”. Para nós, tal recompensa trata-se da internalização discursiva de um regime de verdade que prega ideias a respeito de quem possui nível superior e forma-se ali naquela Universidade; assim, nossa leitura é confirmada pois, após finalizar a fala, Laura fica algum tempo em silêncio e depois encerra a fala: “*é isso*”.

Com base nesta análise, compreendemos o quão provocados nós somos pelo outro, mesmo que não tenhamos consciência disso. Nossos comportamentos são instáveis, justamente por se movimentarem, transformarem e se modificarem ao longo das trocas comunicativas. Arthur foi o aluno que assumiu o turno de fala com mais frequência durante o minicurso, mesmo quando não tinha uma opinião/resposta totalmente formulada; Laura, por sua vez, dificilmente se posicionava. Estes indícios se manifestam como pistas de que o encontro desses dois sujeitos, e o modo como eles igualmente se posicionaram ao longo do minicurso,

ocasionou no calar de Jackson, que outrora se mostrou empolgado. Relacionando com o que o poder defende (FOUCAULT, 2015), é como se Jackson enxergasse essa interação como uma disputa singular, ocasionada pelo desempenhar dos seus papéis.

4.1.3 O lugar e a participação do(a) educador(a) nas internalizações de um sujeito aluno

Os posicionamentos de um aluno em formação correspondem, também, às práticas disciplinares do espaço (sala de aula) em que este se encontra. Assim, os sujeitos dizem sobre quem são a partir dos efeitos do poder que (re)configuram esse sujeito frente à produção de subjetividades que subvertem o poder da norma (TEDESCHI; PAVAN, 2017). Portanto, no desenrolar da fala da aluna abaixo, subjazem aspectos identitários silenciados por ela mesma, em razão dos posicionamentos dos colegas, os quais citam, também, seus familiares, além disso, outros aspectos importantes são, também, discursivizados por ela.

18. Pâmela: eh: eu até iniciei né um curso na Universidade X Pedagogia e:: nada contra o curso gente... parece bem interessante mas eu fiquei um mês só... eu/ antes disso eu já tinha feito um (cursinho) aqui também né? em Barra da Estiva eu e Jackson somos da mesma cidade... eu já fiz o Universidade para Todos e eu passei em Pedagogia... na verdade eu/ só que eu não imaginava né eu não acreditava que eu fosse passar né em uma universidade pública (na verdade já tinha) uns três anos que eu tinha concluído... daí eu tentei e depois que eu passei uma professora minha falou assim "Pâmela você tem que ir para Cidade X você tem que ter acesso" e aí eu falei assim "eu tenho medo de não gostar do curso" e ela "não você tem que ir porque você já está desinteressada né? de estudar" porque eu não acreditava que eu poderia ... "você vai e se você não gostar do ambiente esforça faz um outro cursinho e passa em ou/ e passa em Letras né? cursa Letras" ((fala da professora))... .. e aí eu fui essa foi a experiência... senti que eu estava no: no lugar certo mas acho... mas faltava algo né? e era o curso e aí eu desisti e aí eu entrei novamente no Universidade para Todos e em seguida passei em Letras... eh: sempre tive vontade mesmo assim de:: de lecionar... .. muita até quando eu estava na oitava série no primeiro ano eu já pensava muito né eh: eh em lecionar... e eu não me arrependo né da/ de/ dessa minha escolha... eu acredito que eu estou/... que eu fiz a escolha certa que eu estou no lugar certo principalmente também né por estar na Universidade X... a Universidade X foi assim sempre:/ principalmente porque eu não tinha muito contato com a Cidade X eu não saía muito daqui então pra mim era sempre uma grande coisa né? pra mim a Universidade X era/É assim como é hoje ela é uma grande coisa... representava muito então quando eu fui contemplada a estudar na Universidade X pra mim foi assim o maior sonho da minha vida né?...

Fonte: Dados da pesquisa

Em conformidade com outros colegas, Pâmela discorre acerca da sua relação com outras áreas, antes de chegar ao curso de Letras "eu até iniciei né um curso na Universidade X Pedagogia", deixando transparecer indícios de que não se identificou com o curso, especificamente ao falar sobre o tempo que permaneceu nele: "e:: nada contra o curso gente...

parece bem interessante mas eu fiquei um mês só...” e de toda a preparação que fez “*eu/ antes disso eu já tinha feito um (cursinho) aqui também né?*” “*já fiz o Universidade para Todos e eu passei em Pedagogia*”. Ao contrário dos colegas que mencionaram alguma referência a um familiar, Pâmela relata sobre uma professora: “*daí eu tentei e depois que eu passei uma professora minha falou assim “Pâmela você tem que ir para Cidade X você tem que ter acesso”*”; aqui, ao reproduzir o discurso desta, Pâmela dá mostras de que se trata de alguém com quem ela manteve contato por algum tempo, sobretudo quando reproduz a observação da professora, a partir uso do “você”, destacando o desinteresse da aluna: “*e ela “não você tem que ir porque você já está desinteressada né? de estudar*”. Essa professora, justamente por enxergar o potencial de Pâmela, sugere que ela faça parte de outro curso: “*... “você vai e se você não gostar do ambiente esforça faz um outro cursinho e passa em ou/ e passa em Letras né? cursa Letras” ((fala da professora))*”, tudo isso por acreditar na aluna e enquadrar as suas performances, demonstrando um traço característico do ser professor.

Apesar de Pâmela não falar sobre o seu percurso estudantil, demonstra que ele foi marcado por inseguranças e conflitos, pois ao dialogar com a professora sobre o não cursar, apresenta como justificativa “*e aí eu falei assim “eu tenho medo de não gostar do curso” “eu não acreditava que eu poderia*”. Posteriormente, Pâmela internaliza o pensar da educadora e enxerga o seu lugar de fala como sendo insuficiente “*e aí eu fui essa foi a experiência... senti que eu estava no:: no lugar certo mas acho... mas faltava algo né? e era o curso*”, o que a despertou para integrar o cursinho preparatório. No que tange à paixão pela licenciatura, ela afirma: “*entrei novamente no Universidade para Todos e em seguida passei em Letras... eh: sempre tive vontade mesmo assim de:: de lecionar... muita até quando eu estava na oitava série no primeiro ano eu já pensava muito né eh:: eh em lecionar...*”. Outro argumento que possibilita a leitura acerca da internalização do discurso proferido pela educadora, se ergue quando Pâmela utiliza o pronome eu inúmeras vezes: “*e eu não me arrependo né da/ de/ dessa minha escolha... eu acredito que eu estou/... que eu fiz a escolha certa que eu estou no lugar certo principalmente também né por estar na Universidade X*” e, depois, quando assume o seu lugar de fala hoje: “*sujeito em formação*”.

Um outro impulso para Pâmela no curso de Letras é o colega Jackson, ao dizer “*eu e Jackson somos da mesma cidade*”, no momento em que descreve a sua dúvida sobre (não)conseguir passar e o tempo que precisou para retornar a Universidade “*só que eu não imaginava né eu não acreditava que eu fosse passar né em uma universidade pública (na verdade já tinha) uns três anos que eu tinha concluído...*” além de justificar suas impressões para com a Universidade: “*a Universidade X foi assim sempre::/ principalmente porque eu não tinha muito contato com a Cidade X eu não saia muito daqui então pra mim era sempre uma grande coisa né? pra*

mim a Universidade X era/É assim como é hoje ela é uma grande coisa... representava muito” e, ainda, ao utilizar o léxico contemplada, demonstrando que estar ali é algo ganhado e não alcançado pela sua dedicação “quando eu fui contemplada a estudar na Universidade X pra mim foi assim o maior sonho da minha vida né?...”.

Esta subseção é uma continuação das análises já apresentadas à seção 4.1 em que questionamos a respeito da significância de estarem nessa Universidade cursando uma licenciatura, para, assim, percebermos mais uma posição desses sujeitos enquanto unidade de poder e lei. Trata-se, portanto, de um recorte. Optamos por criar a subseção para leitura do posicionamento de Pâmela, que caminha a partir de internalizações das suas relações com os pares professor/aluno e aluno/aluno como justificativas de sua escolha, o que de fato é o que nos chama a atenção por tratarmos de memórias. Por esse motivo, a fim de alcançar o que propomos, não apresentamos aqui as respostas de outros sujeitos para que não escapemos do curso que a leitura toma a partir das nossas limitações discursivas, mas os apresentamos nas subseções anteriores, acreditando que esse desenho é importante para situar o campo teórico da resistência e silêncio na prática da cena.

Destarte, o que lemos é que toda e qualquer performance (in)consciente do outro, bem como os discursos e silêncios que são propagados como verdade (FOUCAULT, 2015) sobre esse outro, podem ser tomados como nossos e, por isso, nem sempre ele é responsável diretamente pela significação que fazemos como, por exemplo, a escolha do curso de licenciatura em Letras resultante de identidades (re)assumidas.

4.2 Aluno “bom” e participativo: internalizações na prática de cinco sujeitos da pesquisa

Ao conseguirmos acessar as vozes que cercam as decisões dos sujeitos, é possível e necessário que se compreenda como o sujeito aluno categoriza aspectos da aula, bem como (não) limita seus posicionamentos.

20.: TURMA A

Professora-pesquisadora: então eh:: para que a aula aconteça eh vocês entendem que TODOS os alunos precisam participar? sim? não? talvez? por que? e::... o que que de fato é para vocês PARTICIPAR da aula?... o que faz parte desse participar da aula?

Fonte: Dados da pesquisa

21. Arthur: eh:: eu::... então assim na verdade eu acho que: eu não tenho essa resposta ainda um tanto quanto certa mas eu digo isso porque é o seguinte eh::... existe uma concepção que a gente tem do que é participar da aula enquanto aluno enquanto a gente está no ensino médio e existe uma concepção que a gente acaba reconstruindo na graduação... e:: eu falo por mim... eh:: a minha concepção de aluno participativo e de bom aluno ((fazendo o gesto de aspas)) na sala de aula quando eu estava no ensino médio era o aluno quieto que não conversava de forma paralela na escola não interrompia a aula e que cumpria todas as atividades... pra mim isso era ser o aluno participativo... isso era ser o aluno eh que o professor espera né? e:: eh por conta dessa questão também de: eh você estar comportada na sala de aula e você não interromper que a aula percorra eh:: eu era um aluno muito calado e muito quieto... né? então eu não: meio que colocava minha voz na sala de aula pra participar ou para perguntar ou para interromper ou pra/ porque o professor era uma figura mais absoluta sabe? era essa figura que "ah o professor tá dizendo... ele sabe o que está certo" né? "é porque ele estudou é porque ele domina o assunto" ((vozeando suas crenças enquanto aluno da educação básica)) então era muito difícil eu questionar... já agora na graduação né depois de um tempo que você sai da escola que você sai da sala de aula que você né?... eh: pensa de uma forma diferente... isso foi mudando até mesmo pela minha participação nas aulas que eu tive no: no meu curso anterior... né? e: e agora também eh eu acho que:: eh:: que isso não tem/ não faz sentido sabe? essa construção que eu montava não faz sentido porque o conhecimento ele é muito mais interativo na sala de aula né do que de fato o aluno ficar apenas escutando o que o professor fala...

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de ser o primeiro a falar, Arthur demonstra não ter organizado seu pensamento antes de expô-lo, devido aos prolongamentos em seu posicionar “*eh:: eu::... então assim na verdade eu acho que: eu não tenho essa resposta ainda um tanto quanto certa*”, além da justificativa sobre ele ter assumido o turno de fala naquele momento: “*mas eu digo isso porque é o seguinte*”. Outro fator que permite a leitura de uma performance por impulso, é o de a pergunta da Professora-pesquisadora referir-se ao que o sujeito pensa, dado que é endereçada ao “*você*”. Assim, ao responder, Arthur engloba, em sua fala, todos os sujeitos, ao utilizar corriqueiramente a construção “*a gente*”: “*eh::... existe uma concepção que a gente tem do que é participar da aula enquanto aluno enquanto a gente está no ensino médio e existe uma concepção que a gente acaba reconstruindo na graduação...*” para depois limitar a si, indicando, a partir desse momento, que tinha alcançado uma formulação de resposta por utilizar o pronome de pertencimento: “*... e:: eu falo por mim... eh:: a minha concepção de aluno participativo e de bom aluno ((fazendo o gesto de aspas)) na sala de aula quando eu estava no ensino médio era o aluno quieto que não conversava de forma paralela na escola não interrompia a aula e que cumpria todas as atividades... pra mim isso era ser o aluno participativo... isso era ser o aluno eh que o professor espera né?*”. Temos, na fala de Arthur, uma pista acerca do que ele compreende e o que internalizou como aluno participativo em todos os momentos, para ele, no ensino médio: “*isso era ser o aluno*

eh que o professor espera né? e:: eh por conta dessa questão também de: eh você estar comportada na sala de aula e você não interromper que a aula percorra eh:: eu era um aluno muito calado e muito quieto... né?” e na graduação, em sua prática, ele tende a ser sempre o primeiro a falar, mesmo ainda não tendo pronto o seu projeto de dizer. Portanto, lemos essa (re)ação como uma resistência inconsciente desencadeada ainda no ensino médio, quando ele visualizava o tomar a palavra durante a aula como sinônimo de interrupção do professor: “então era muito difícil eu questionar... já agora na graduação né depois de um tempo que você sai da escola que você sai da sala de aula que você né?... eh: pensa de uma forma diferente... isso foi mudando”, professor este que, para ele: “o professor era uma figura mais absoluta sabe? era essa figura que “ah o professor tá dizendo... ele sabe o que está certo” né? “é porque ele estudou é porque ele domina o assunto”. Assim, afirmamos que tal resistência ao educador é consciente, justamente por trazer à tona um discurso do ensino médio descontinuado na Graduação: “agora também eh eu acho que:: eh:: que isso não tem/ não faz sentido sabe? essa construção que eu montava não faz sentido porque o conhecimento ele é muito mais interativo na sala de aula né do que de fato o aluno ficar apenas escutando o que o professor fala...”. Jackson, então, assume o turno de fala, se posicionando a partir do que o colega Arthur pontuou: “eu vou um pouquinho também pelo que Arthur falou...”:

22. Jackson: eu eu até acho que:: que eu vou um pouquinho também pelo que Arthur falou... eu acho que é possível... é possível que né? se não tiver a participação de todos é possível seguir com a aula... porém claro que vai: né a gente pode não descobrir coisas né que poderiam acontecer se tivesse todo mundo participando por exemplo... eu também né assim como Arthur... eu não sei se/ Arthur falou aí e eu nem acreditei mas eu no ensino médio eu fui muito quietinho na minha né... sempre/ eu sempre nas avaliações eu sempre tirava nota boa mas né por ser aquele aluno quietinho e ninguém vinha “olha parabéns” ou coisa do tipo sabe?... mas eu sempre estava lá e tipo por esforço próprio mesmo mas né? no ensino médio eu não fui muito assim de: de por exemplo de participar... eu só participava mais quando eram coisas que ME INTERESSAVAM né? né por exemplo eh tem gincana no colégio aí eu/ aí uma das provas era de dança né? aí eu participava... eu participava porque:: era uma coisa que me interessava né e o pessoal pedia para eu poder ajudar eles em alguma coisa do tipo... aí sim...

Fonte: Dados da pesquisa

Jackson fala de uma forma como se aqueles que não participam da aula pudessem ser silenciados, ou melhor, que deveriam ser esquecidos “se não tiver a participação de todos é possível seguir com a aula...”, mas, apesar disso, demonstra noção do silêncio que as palavras ecoam (ORLANDI, 2007) “porém claro que vai: né a gente pode não descobrir coisas né que poderiam acontecer se tivesse todo mundo participando por exemplo...”. Jackson, a partir da fala de Arthur sobre o ser um bom aluno, apresenta uma frustração “eu no ensino médio eu fui muito quietinho na minha né... sempre/ eu sempre nas avaliações eu sempre tirava nota boa mas né por ser

aquele aluno quietinho e ninguém vinha “olha parabéns” ou coisa do tipo sabe?...” no qual é possível que façamos a leitura dessa fala como um correspondente a uma internalização de uma verdade empregada pela escola, pois os estudos de Foucault (1987) já apresentavam a prova como instrumento de disciplina.

Apesar de toda a insatisfação relatada, Jackson demonstra resistir ao silenciamento quando, a partir do uso da conjunção “mas”, afirma: “*mas eu sempre estava lá*”, mais uma vez, consciente de sua performance, ele resiste relatando uma mudança comportamental, ao passo que deixa pista de contextualização no aumento do tom de voz ao se posicionar sobre o que/quem, de fato, enxerga como central em sua performance: “*no ensino médio eu não fui muito assim de: de por exemplo de participar... eu só participava mais quando eram coisas que ME INTERESSAVAM né?*” dando mostras de uma atenção pré-selecionada resultante dos silenciamentos e resistências que marcaram seus posicionamentos no ensino regular.

24. Jackson: eh rapidão é só porque Heitor falou uma coisa aí que me fez lembrar de uma outra coisa no meu ensino médio... é da participação não verbal... alguns professores do ensino médio né eles exigiam muito da gente por exemplo né? aí e eu era aquele aluno que concordava e ficava prestando atenção na aula e ficava assim ((*balança a cabeça para cima e para baixo demonstrando que ele fazia isso na sala para demonstrar participação*))... aí teve um dia que o professor chegou e falou para mim/ não falou diretamente para mim né mas mandou aquela indireta para a turma inteira e falou “mas eu não gosto de pro/ de aluno lagartixa não ou aluno tartaruga que só fica assim oh” ((*balançando a cabeça*)) aí eu peguei e falei “então eu vou ficar que nem (uma estátua) aqui a aula inteira” aí tipo né (vai do professor também) tem que ter esse conhecimento por exemplo do/ da participação não verbal ININT

Fonte: Dados da pesquisa

Ao retomar a palavra, Jackson justifica, indiretamente, o porquê tomou posse de um regime de verdade sobre ser um bom aluno e o porquê de sua frustração ao não ser reconhecido, dando indícios de que esse acontecimento agora relatado, é anterior ao do turno de fala 22.: já analisado: “*eu era aquele aluno que concordava e ficava prestando atenção na aula e ficava assim ((balança a cabeça para cima e para baixo demonstrando que ele fazia isso na sala para demonstrar participação))... aí teve um dia que o professor chegou e falou para mim/ não falou diretamente para mim né mas mandou aquela indireta para a turma inteira e falou “mas eu não gosto de pro/ de aluno lagartixa não ou aluno tartaruga que só fica assim oh” ((balançando a cabeça)) aí eu peguei e falei “então eu vou ficar que nem (uma estátua) aqui a aula inteira”*. É como se Jackson tivesse formalizado um embate sobre os posicionamentos dos dois professores e, mesmo que encontrasse respostas, percebesse que resistir continuava sendo a sua investida enquanto aluno

que participa de modo igual, falando ou não: “*tem que ter esse conhecimento por exemplo do/ da participação não verbal*”.

Laura, após algum tempo de interação, assume de modo breve, o turno da fala:

26. Laura: eu só queria dizer que eu concordo também com o que o pessoal disse e também eu acho que: cada aluno tem a sua maneira de participar da aula né? cada pessoa tem sua maneira... .. e é isso

Fonte: Dados da pesquisa

A fala de Laura cristaliza, em relação a fala dos colegas, um não querer falar ou adentrar no assunto, demonstrando, com o uso do item lexical “só” a limitação da sua performance “*eu só queria dizer*”. Podemos ler, dessa forma, a resposta como uma resistência à pergunta da Professora-pesquisadora, tanto pela sua característica de ser breve, quanto pelo que diz quando afirma: “*cada aluno tem a sua maneira de participar da aula né? cada pessoa tem sua maneira... .. e é isso*”. Nessa perspectiva, ela discursiviza contra a sua vontade, por compreender que todos os sujeitos devam participar da aula/minicurso.

Por fim, temos a enunciação da Pâmela: “*eu também concordo né com todos... eu também ININT... e assim eu concordo né*” que, mais tarde, evidencia as pistas de identificação no seu dizer: “*eu evitava AO MÁXIMO conversar com colegas e com professores*”.

27. Pâmela: eh eu também concordo né com todos... eu também ININT... e assim eu concordo né que a interação é essencial... é pela interação né que/... eh:: como eu posso dizer?... eh faz contato com o universo do outro né? então assim às vezes não é possível é por conta de outras questões as quais a gente desconhece né? eh... por exemplo durante muito tempo da minha vida na escola eu era muito:: muito (retraída) eu não tinha contato com ninguém eu não me sentia muito bem em conversar com as pessoas por questões minhas então assim eu não era muito de interagir mesmo... né? então assim eu fazia todas as atividades inclusive minha... minha mãe né sempre fala que eu gostei muito de fazer as atividades fazia tudo mas eu não participava... eu evitava AO MÁXIMO conversar com colegas e com professores... depois um período que eu já falei até na au/ no encontro passado quando uma professora chegou até mim começou a conversar a me perguntar o porquê de eu ficar toda ININT... né? assim na minha retraída e tal aí que eu comecei mais a dar essa oportunidade né? à: à interação a participar mais... então assim às vezes é um pouco até complicado né porque assim a gente sabe que a interação é importante mas tem muitos fatores né que influenciam né? para que o aluno... interaja... ININT às vezes tem professor também que né (que quer por que quer) que o aluno interaja que o aluno participe.

Fonte: Dados da pesquisa

Logo após iniciar a fala afirmando que *“a interação é essencial... é pela interação né que/... eh:: como eu posso dizer?... eh faz contato com o universo do outro né?”* Pâmela justifica que nem sempre o interagir está sob o controle do sujeito: *“às vezes não é possível é por conta de outras questões as quais a gente desconhece né?”*, à medida que dá indícios, a partir da sua colocação, que se trata de uma dificuldade vivenciada por ela, quando, ao relatar, apresenta um exemplo sobre si *“durante muito tempo da minha vida na escola eu era muito:: muito (retraída) eu não tinha contato com ninguém eu não me sentia muito bem em conversar com as pessoas”*. Apesar de Pâmela expor um acontecimento seu, delimita o discurso e o acesso do pesquisador, quando afirma: *“por questões minhas”* e por não dizer quais questões são essas: *“então assim eu não era muito de interagir mesmo... né?”*, no entanto, em seguida, ela revela pistas de dois motivos. O primeiro motivo trata-se de uma internalização, transparecida inconscientemente por Pâmela, sobre um discurso de sua mãe a respeito do participar: *“minha mãe né sempre fala que eu gostei muito de fazer as atividades fazia tudo mas eu não participava...”*. O segundo conflito, por sua vez, parece ter sido na interação com algum professor: *“às vezes tem professor também que né (que quer por que quer) que o aluno interaja que o aluno participe e aí a gente vê que não é nem por: por falta de interesse”*. Podemos ler, então, que todo esse comportamento de Pâmela é justificado pelos discursos que ecoam como uma verdade resultante do não saber, o que é, de fato, o participar da aula, ou seja, reduzindo o participar a uma ação verbal que pode ser silenciada.

Conforme pontua Cajal (2001), a forma como as pistas contextuais são apresentadas são cercadas de intenções que podem (não)silenciar o sujeito da interação com os pares da sala de aula professor-aluno e aluno-aluno, a partir de como são interpretadas nos processos de (não)identificação (ORLANDI, 1998). Portanto, sendo necessário observar o que esses próprios sujeitos compreendem como bom aluno e aluno participativo, resultante do que se julga como (des)atenção (KASTRUP, 2004), e que desencadeou, por exemplo, resistências e silenciamentos (GREGOLIN, 2006) nos cinco sujeitos analisados, acreditamos que as posições assumidas pelos sujeitos se revelam enquanto uma busca de serem ouvidos (FERRAREZI JUNIOR, 2014), e na tentativa de se estabelecerem enquanto sujeitos em formação.

4.3 O falar resistente de dois sujeitos marcado de conflitos interacionais enquanto alunos e o calar dos outros como materialização de resistência, silêncio e/ou (des)atenção

Toda participação envolve (re)negociação, posto que não há como fugir da significação, a partir daquilo a que somos expostos. No entanto, nem sempre este acontecimento é interpretado a partir das expectativas e interesses do outro, mas segundo a limitação discursiva de cada um, podendo gerar conflitos de interpretação. Por essa via, perceber as instabilidades e

estabilidades que podem (des)estabilizar os sujeitos colaboradores da pesquisa é pertinente frente à posição enunciativa de um futuro educador que desempenhará o seu papel negociando (re)ações.

28. TURMA A:

Professora-pesquisadora: e quando o outro ele está discordando das suas ações? o professor nesse caso... OU você enquanto professor e o aluno discorda... como que você tenta eh fazer essa renegociação para que vocês cheguem a um consenso? ou como você acha que deve ser feita essa negociação?

Fonte: Dados da pesquisa

29. Arthur: eh:: na posição de professor eu não tenho muitas:: vivências para poder eh dizer assim no momento que alguém discordou do que eu falava não... né? eu: eh... a única experiência que eu tive como professor foi dando aula de conversação de inglês num semestre na Universidade ZFBA e:: eh:: até a forma mesmo como eu conduzia a aula não dava muito:: eh eh ponto para poder discordar ou/ assim né? o pessoal não questionava muito.. né então assim... agora enquanto ALUNO eh: geralmente eu sou um pouco::... assim eu fico irritado até certo ponto... que assim depende muito de como o professor é... então por exemplo assim eu vou dar um exemplo em que: às vezes a gente discorda do professor eh:: talvez não sei... uma correção de uma atividade ou no que o professor diz e às vezes a forma como você pesquisa como você aprende como você entende... né? e aí: eh::... assim EU tento mostrar o meu ponto né a gente/ eu tento trazer assim porque que eu penso daquela forma eu explico daquela forma né? e aí eu falo “eu acho que assim está certo por conta disso” e aí assim... mas assim EU FALO eu acredito que eu estou certo... se eu/ eu tento convencer o professor dessa forma se o professor ainda assim fala “não... não é desse jeito não está certo” aí eu desisto

Fonte: Dados da pesquisa

Arthur é o primeiro a falar assumindo o lugar de professor, apesar de não demonstrar confiança em seu posicionamento “na posição de professor eu não tenho muitas:: vivências para poder eh dizer assim no momento que alguém discordou do que eu falava não...” pois “a única experiência que eu tive como professor foi dando aula de conversação de inglês”. Arthur justifica a dificuldade de negociação frente à experiência com a turma para a qual ministrava aula: “eu conduzia a aula não dava muito:: eh eh ponto para poder discordar ou/ assim né? o pessoal não questionava muito...” assumindo um comportamento contrário ao seu próprio em sala de aula, dado que ele sempre comunica algo. Como continuação da resposta, frente a pergunta da Professora-pesquisadora, Arthur, ao assumir outra postura, altera sua entonação ao dizer a palavra “aluno” demonstrando um sentimento de reconhecimento das práticas do ser: “agora enquanto ALUNO eh: geralmente eu sou um pouco”. Como aluno, justifica o seu posicionamento

expressando um sentimento: “*assim eu fico irritado até certo ponto... que assim depende muito de como o professor é...*”, e apesar dessa colocação, na qual utiliza do pronome eu em tom de voz alta: “*EU tento mostrar o meu ponto né a gente/ eu tento trazer assim porque que eu penso daquela forma eu explico daquela forma né? e aí eu falo “eu acho que assim está certo por conta disso” e aí assim... mas assim EU FALO eu acredito que eu estou certo... se eu/ eu tento convencer o professor dessa forma*”, ele entende o professor como uma unidade de poder e lei, pois na tentativa de negociar “*se o professor ainda assim fala “não... não é desse jeito não está certo” aí eu desisto*” fica em silêncio. É perceptível que, para Arthur, negociar seja sinônimo de conflito quando, na verdade, o silenciar também é resultante disso.

Provocada pela resposta de Arthur questionamos como eles denunciam tal sentimento:

30. Professora-pesquisadora: então eu vou acrescentar uma coisa na pergunta eh: quando/ e quando não há essa negociação eh: como que você faz para denunciar tal sentimento? você cho::ra? você fica em silêncio? no seu caso você falou que quando você acha que está certo está certo e pronto

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse diálogo, que envolve essas duas questões à turma A, apenas Arthur e Pâmela respondem:

31. Arthur: então eu geralmente discuto eu boto/ eu boto meu ponto de pensamento para outras pessoas também então geralmente eu falo com mais pessoas da sala às vezes... explico para ver se eles entendem o que eu estou pensando para ver se eles concordam comigo né? eh:... Isso: eu faço/ ah e assim eu faço isso com os amigos da sala também né? às vezes por acaso se eles concordarem aí eu fico mais revoltado ainda... porque eu falo “meu Deus não tem condição eu e mais outras pessoas estão pensando dessa forma... está certo e o professor está ali orgulhoso e não está percebendo aquilo ali que naquele momento ali ele está errado”... então eh: aí eu fico assim muito revoltado... aí eh:... tipo eu fico muito revoltado e tal e aí assim eh: eh... tá eu acreditei que eu estou certo se eu não posso fazer com aquele professor que está me ensinando pense que aque/ aquele método ali não está certo problema dele ((*Pesquisadora r*))... tipo assim às vezes eu até fico a/ né? se por exemplo por exemplo assim às vezes acaba caindo por exemplo uma atividade avaliativa se eu não consigo fazer ele entender eu a forma que eu estou pensando está certa realmente é: é paciência e aí não tem muito o eu fazer... sabe? eu acho que não tem como eu ir um pouco ALÉM disso né? como se eu pudesse em/ enfiar dentro da cabeça do professor também que ele tem que pensar daquele jeito e tal... e fora que/ que é meio desrespeitoso né gente? eu estou falando assim de uma forma muito... né? como passa pela minha cabeça mas na prática a gente não faz isso... ir diretamente para o professor e eu também não gostaria que aluno nenhum meu fizesse isso comigo... né? ((*risos*)) mas eh:... é meio que: é meio que um pouco disso mesmo sabe?... é pesquisar

outra coisas sabe? eu sei que hoje em dia eh:: o professor né não é mais a/ aquele eh aquele que sabe tudo aquele que não pode ser questionado que nem era quando eu estava no ensino médio no ensino fundamental então eh... eu/ eu só penso mesmo nessa forma mais eh de... poxa se eu penso dessa forma quando eu for ensinar para o meu aluno se eu for ensinar isso eu vou ensinar dessa forma... e: e é isso sabe?

Fonte: Dados da pesquisa

Como a questão é reformulada a partir da resposta de Arthur, este (re)toma o turno de fala dando mostras sobre o quão disposto está para ouvir o outro “*então eu geralmente discuto eu boto/ eu boto meu ponto de pensamento para outras pessoas também então geralmente eu falo com mais pessoas da sala às vezes...*” desde que esse outro seja limitado a ser seu colega e por enxergar o professor como uma figura que não faz parte da sala de aula “*meu Deus não tem condição eu e mais outras pessoas estão pensando dessa forma... está certo e o professor está ali orgulhoso e não está percebendo aquilo ali que naquele momento ali ele está errado*” indicando a distância criada, por ele, entre o professor e o aluno. Arthur se mostra resistente ao ouvir a ideia do outro, pois quando exemplifica suas ideias, utiliza apenas a palavra “concordar” e não “discordar”: “*explico para ver se eles entendem o que eu estou pensando para ver se eles concordam comigo né? eh:... isso:: eu faço/ ah e assim eu faço isso com os amigos da sala também né? às vezes por acaso se eles concordarem aí eu fico mais revoltado ainda*” como se o fato de ser aluno delimitasse um pensar em conjunto que sempre estará contrário à ideia do professor.

As expectativas criadas por Arthur acerca do educador, são marcantes em seu posicionamento, precisamente por entender que o aluno não tem voz quando comparado a ele: “*... então eh:: aí eu fico assim muito revoltado... aí eh::... tipo eu fico muito revoltado e tal e aí assim eh: eh... tá eu acreditei que eu estou certo se eu não posso fazer com aquele professor que está me ensinando pense que aquele/ aquele método ali não está certo problema dele*”, uma vez que ele se mostra mais firme com os outros alunos, mas ele se auto silencia frente ao professor: “*se eu não consigo fazer ele entender eu a forma que eu estou pensando está certa realmente é: é paciência e aí não tem muito o eu fazer... sabe? eu acho que não tem como eu ir um pouco ALÉM*”. Na teoria, Arthur tem uma concepção desconstruída da imagem do professor como detentor do poder saber “*eu sei que hoje em dia eh:: o professor né não é mais a/ aquele eh aquele que sabe tudo aquele que não pode ser questionado que nem era quando eu estava no ensino médio no ensino fundamental*”, na prática, a imagem permanece a mesma, justamente por ter sido um discurso internalizado na educação básica. Assim, conscientemente, ele parece não ter noção de resistência, mas de obediência.

Como a segunda e última aluna a falar, Pâmela também inicia o turno de fala se posicionando enquanto docente: “*eu ia falar assim em relação à: à minha posição de professor na*

sala de aula”, o que nos leva a entender que a fala de Arthur a encorajou e a impulsionou: “e em relação a esse lugar de aluno eh:: como Arthur falou”:

32. Pâmela: ah eu ia falar assim em relação à: à minha posição de professor na sala de aula eu não... não tenho muito o que falar porque eu não tive muito contato né?... tive dois alunos/ alunos/ tive dois contatos com alunos do SESI e só teve um de/ desse primeiro contato que eu tive... a gente teve né? ((provavelmente informando que teve alguma discórdância)) mas foi uma interação assim não foi bem uma aula então eu não posso nem falar... e em relação a esse lugar de aluno eh:: como Arthur falou às vezes a gente conversa né quando a gente/ quando a gente não concorda... eu tenho muito problema com isso porque:: às vezes a gente/ eu tenho muita coisa para falar assim... ((olha para cima e pensa um pouco demonstrando que está tentando estruturar sua ideia)) a gente pode não concordar com muita coisa por exemplo a forma que o professor está passando e às vezes a gente não concorda na graduação com a própria/... quando eu digo aqui que eu não concordo eu não estou dizendo que eu não concordo com a teoria porque eu sei que aquela pessoa estudou muito muito mas tem coisas que parecem que não entram em minha cabeça e eu sinto que tem professor... que pare/ que não gosta que o aluno: ININT entendeu? questione aquela teoria... então assim eu não sei se é um/ eu não sei... eu estou falando de alguns né? parece que é uma questão de ego e eu não entendo... eu não vou dar nomes aos bois mas eu faio assim... é tudo muito novo pra gente... então quando chega essa informação até a gente e assim às vezes a gente já teve u/ uma disciplina que meio que foi a base para outra disciplina... e eu falo porque na sala já vi muita gente assim eh perguntando e quando a gente vai questionar alguma coisa e aí às vezes a gente já recebe assim uma bomba nas nossas mãos e a gente não tem nem o direito de:: de questionar... eu não estou dizendo que/ nós estamos dizendo lá que (está) errada não mas é que eu acho que a gente tem que participar... de perguntar “mas porque isso professor? eu não estou conseguindo compreender... me explica melhor... eu estou olhando para isso aqui e parece que não tem tanto sentido”... sabe? e parece que já vem na defensiva: ah como se/... ah porque eu acho assim que uma pesquisa da pessoa eu acho que é algo muito íntimo certo? então quando alguém pesquisa/ que tem muito tempo pesquisando é como se fosse até um:/ eu não vou dizer que é como se fosse um filho mas é como se fosse um fruto assim algo muito importante e às vezes eu fico assim meio acuada... porque quando eu já começo a perguntar a primeira vez aí eu vi que já não gostou e na segunda e na terceira... aí eu já paro pergunto às vezes mais pros meus colegas... até o professor chegar e perguntar assim “Pâmela você quer dizer alguma coisa?” aí eu “não não... eu já vi aqui né?”... direto eu faço isso com Eric eu estou sempre cutucando ele que está próximo a mim ou: (Jackson) e tal... porque eu acho que às vezes a gente não tem nem muita essa liberdade de falar entendeu? em ININT só teve uma vez que eu fui falar com a professora que eu não estava entendendo muito a forma que ela ensinava e aí eu recebi assim/ não foi nem duas pedras foram mil pedras mesmo assim... e nunca mais abri minha boca para isso porque/ para falar algo... e assim às vezes/ eu não estou dizendo que é culpa do professor porque:: ele tem um jeito né de ensinar assim como cada aluno também tem um jeito de aprender mas eu acho que (a gente tem que ter essa abertura) certo? que a depen/ só que às vezes a gente acaba não tendo que é porque (a gente já tem medo) que é por conta da hierarquia né professor-aluno... a gente já tem/ a gente já sente intimidado... e eu acho que isso até atrapalha porque se a gente pudesse ter mais liberdade pra poder pelo menos perguntar como é que está funcionando aquilo ali... eh eu acho que seria bom tanto pra gente quanto para eles entendeu? E EU quero ver esse tipo de professora que meus alunos tenham abertura que venham até a mim e falam “oh pró eu não fui/ a senhora ININT porque oh eu estou com dificuldade de compreender a forma/”.

Fonte: Dados da pesquisa

Pâmela inicia sua fala justificando sua pouca experiência, o que dá mostras de algum desentendimento: “eu não... não tenho muito o que falar porque eu não tive muito contato né?... tive dois alunos/ alunos/ tive dois contatos com alunos do SESI e só teve um de/ desse primeiro contato que

eu tive:... a gente teve né?” frente ao que ela compreende por aula e interação “mas foi uma interação assim não foi bem uma aula então eu não posso nem falar...”. Em seu turno de fala, Pâmela expõe uma consciência sobre o silenciamento que a bloqueou: “eu tenho muito problema com isso porque:: às vezes a gente/ eu tenho muita coisa para falar assim... ((olha para cima e pensa um pouco demonstrando que está tentando estruturar sua ideia)) a gente pode não concordar com muita coisa por exemplo a forma que o professor está passando”, e demonstra que ainda não conseguiu resistir “e às vezes a gente não concorda na graduação com a própria/...”.

É evidente a consciência que a aluna tem da subordinação que internalizou: “quando eu digo aqui que eu não concordo eu não estou dizendo que eu não concordo com a teoria porque eu sei que aquela pessoa estudou muito muito mas tem coisas que parecem que não entram em minha cabeça e eu sinto que tem professor... que pare/ que não gosta que o aluno: ININT entendeu? Questione aquela teoria”, e que tentou romper na Universidade: “eu acho que a gente tem que participar... de perguntar “mas por que isso professor? eu não estou conseguindo compreender... me explica melhor... eu estou olhando para isso aqui e parece que não tem tanto sentido”...” porém, mais uma vez foi silenciada: “às vezes eu fico assim meio acuada... porque quando eu já começo a perguntar a primeira vez aí eu vi que já não gostou e na segunda e na terceira... aí eu já paro pergunto às vezes mais pros meus colegas... até o professor chegar e perguntar assim “Pâmela você quer dizer alguma coisa?” aí eu “não não... eu já vi aqui né?”, “eu acho que às vezes a gente não tem nem muita essa liberdade de falar entendeu?”, “na sala já vi muita gente assim eh perguntando e quando a gente vai questionar alguma coisa e aí às vezes a gente já recebe assim uma bomba nas nossas mãos e a gente não tem nem o direito de:: de questionar...”.

Apesar de citar indiretamente alguns professores, colocando-os como responsáveis pelas práticas de silenciamento: “eu estou falando de alguns né? parece que é uma questão de ego e eu não entendo... eu não vou dar nomes aos bois mas eu falo assim... é tudo muito”, uma professora é destacada por Pâmela: “só teve uma vez que eu fui falar com a professora que eu não estava entendendo muito a forma que ela ensinava e aí eu recebi assim/ não foi nem duas pedras foram mil pedras mesmo assim... e nunca mais abri minha boca para isso porque/ para falar algo...”, no entanto, Pâmela não visualiza o educador como alguém que, apesar do lugar de fala que assume, pode errar, mas, sim, como alguém que, em virtude do seu lugar de fala, estará cercada de razões, independentemente da situação: “eu não estou dizendo que é culpa do professor porque:: ele tem um jeito né de ensinar”. Nessa perspectiva, a prática de silenciamento que Pâmela internalizou é tão forte quanto a prática de disciplinarização que docilizou o seu corpo (Foucault, 1987) para não resistir escancaradamente às metodologias, assim, tal leitura se comprova quando ela afirma sua consciência sobre isso: “é por conta da hierarquia né professor-aluno... a gente já tem/ a gente já sente intimidado... e eu acho que isso até atrapalha porque se a gente pudesse ter mais liberdade pra

poder pelo menos perguntar como é que está funcionando aquilo ali:... eh eu acho que seria bom tanto pra gente quanto para eles entendeu?”, e apresenta, reflexivamente, qual professora deseja ser “*EU quero ver esse tipo de professora que meus alunos tenham abertura que venham até a mim e falam “oh pró eu não fui/ a senhora ININT porque oh eu estou com dificuldade de compreender a forma/”*”. Simultaneamente, Arthur (re)toma o turno de fala como resposta ao que Pâmela discursivizou “*eh:: rapidinho assim só:: só: comentando o que Pâmela falou...”*”.

33. Arthur: *eh:: rapidinho assim só:: só: comentando o que Pâmela falou... eh:: tem muito disso mesmo também... assim eu acho que varia muito em COMO é o professor né? a gente tem/ a gente já passou por diversos professores então assim... existem professores que são muito MALEÁVEIS de verdade nesse sentido de “poxa está escutando aqui o que eu estou dizendo?” e sabe/ e consegue eh me mostrar o porquê que eu estou errado... sabe? agora assim tem muito professor muito BIRRENTO... que se acha muito ORGULHOSO ((colocando a mão no topo da cabeça dando a entender que o professor se coloca no alto))*

Fonte: Dados da pesquisa

Arthur torna evidente que os professores, que Pâmela citou, são os professores da graduação. Assim, ao utilizar a expressão “a gente”, ele apresenta indícios de que está se referindo a um acontecimento vivido juntamente com ela: “*a gente tem/ a gente já passou por diversos professores então assim...”*”, ao passo que enquadra o ser professor em duas facetas, as quais julgamos marcantes, propriamente por ele alterar o tom de voz ao citá-las: “*existem professores que são muito MALEÁVEIS de verdade nesse sentido de “poxa está escutando aqui o que eu estou dizendo?” e sabe/ e consegue eh me mostrar o porquê que eu estou errado... sabe? agora assim tem muito professor muito BIRRENTO... que se acha muito ORGULHOSO*”. Desse modo, pontuamos que gerenciamos os dizeres de dois sujeitos, cujos modos de dizer demonstram, indiretamente, o quão subordinados eles são: resistem ao se mostrarem conscientes dos discursos que atravessam a interação, mas se auto silenciam ao afirmarem, prontamente, que não estão julgando o educador como errado. Por causa dos efeitos do poder, por vezes, a aula se torna arena de conflitos, em que ninguém tem razão ou é melhor. Em relação aos outros sujeitos, os quais se mantiveram quietos mesmo sendo evocados por Pâmela e Arthur, entendemos que essa (re)ação materializa resistência à discussão, por meio da manutenção do silêncio.

É evidente que estamos partindo da (re)negociação do ser professor, a partir da escuta do ser aluno. Portanto, acreditando que ambos os sujeitos passam por momentos difíceis ao tentar desempenhar seus papéis, os quais são influenciados pela sociedade complexa em que

vivemos (MILLER, 2013), no entanto, esses conflitos não significam contra algo ou alguém, mas contra a individualização que determinam um modo de saber (GREGOLIN, 2006).

4.4 Conflitos resultantes das internalizações acerca da organização estrutural e interacional da (sala de) aula refletidos em escolhas do localizar-se a partir do sentar-se

Como continuação de tudo o que já nos foi permitido ler, a partir do fazer e dizer do aluno em formação, precisamos verter nossos olhares para as formas como são materializadas as impressões ecoadas por estes sujeitos no agenciamento de comportamentos e das impressões específicas que cada um tem da estrutura organizacional da sala de aula, as quais refletem, também, a escolha do lugar onde se senta. Essa organização geográfica da sala de aula física pode ser considerada e enquadrada a partir também de uma perspectiva cultural de alguma sala de aula, mas que não é o caso da sala de aula da pesquisa, online, analisada aqui, por estarmos lidando com posicionamentos justificados por memórias.

Abaixo de cada leitura, apresentamos, a partir das memórias discursivizadas pelos sujeitos, uma construção imagética de uma sala de aula e as suas escolhas do sentar-se ali resultantes do que interpretamos. Por essa via, questiono:

34. TURMA A:

Professora-pesquisadora: quando vocês eram alunos da: da: do ensino regular do ensino médio e também na licenciatura vocês costumavam sentar em qual local? na frente? atrás? no meio? e vocês JÁ FORAM julgados equivocadamente por essa escolha?... eu por exemplo era uma aluna que sentava sempre ao fundo... pensando em um mapa de sala dividido em três partes... frente meio e fundo... vocês geralmente sentavam em qual local mais ou menos? e já foram julgados por essa escolha?

Fonte: Dados da pesquisa

35. Arthur: sempre na frente... sempre a vida toda... num/ não teve nenhum momento da minha vida que eu sentei no fundo de uma sala... sempre na frente... sempre sempre sempre na frente... eh eu tinha muita agonia de verdade de: de chegar na sala e como eu era muito baixinho... ainda sou né?... eh e todo mundo era mais alto que eu e eu tinha que sen/ eu sentava na frente porque todo mundo se eu sentasse numa segunda fileira ou numa terceira fileira ficava na minha frente e eu não enxergava a porcaria do quadro o professor dando aula... e aí eh: eu sempre sentava na frente sempre cheguei na escola sempre foi assim o primeiro da sala a chegar pra conseguir pegar o melhor lugar da sala para poder escolher... avemaria isso era uma... um horror... e: eh o povo me julgava muito porque eh diziam que era CDF que era puxa-saco de professor porque eu sempre queria sentar na frente porque eu queria sentar junto com o professor e né? e por ser aluno comportado e tal que o professor elogiava e não sei o quê... então eh... era um pouco disso

Fonte: Dados da pesquisa

Arthur sustenta, imediatamente, ter se sentado sempre na frente: “*sempre na frente... sempre a vida toda... num*”, para ele, a sala de aula apresenta duas divisões, frente e fundo: “*não teve nenhum momento da minha vida que eu sentei no fundo de uma sala*”. Ao reafirmar, incansavelmente, a sua escolha pelo advérbio “sempre”: “*... sempre na frente... sempre sempre sempre na frente...*”, “*e aí eh: eu sempre sentava na frente*”, ele justifica sua escolha por uma característica fisiológica sua: “*eh eu tinha muita agonia de verdade de: de chegar na sala e como eu era muito baixinho... ainda sou né?... eh e todo mundo era mais alto que eu e eu tinha que sen/ eu sentava na frente porque todo mundo se eu sentasse numa segunda fileira ou numa terceira fileira ficava na minha frente e eu não enxergava a porcaria do quadro o professor dando aula...*”, quando, na verdade, a sua escolha trata-se de uma busca de autoafirmação do professor “*eu sempre queria sentar na frente porque eu queria sentar junto com o professor e né? e por ser aluno comportado e tal que o professor elogiava e não sei o quê...*”.

Arthur demonstra certa dificuldade para negociar com os pares da sala de aula, o que, neste exemplo, se resume à relação aluno-aluno: “*sempre foi assim o primeiro da sala a chegar pra conseguir pegar o melhor lugar da sala para poder escolher...*”, vez que adjetiva essa ação negativamente: “*avemaria isso era uma... um horror...*”. Esse movimento é entendido como uma resistência (in)consciente aos sujeitos alunos das salas de aulas, a partir do estereótipo desenhado sobre o aluno que senta à frente: “*o povo me julgava muito porque eh diziam que era CDF que era puxa-saco de professor porque eu sempre queria sentar na frente*”, pois ele, a partir do que foi apresentado, demonstra gostar do espaço escolar.

Com vistas a ilustrar a localização prezada por Arthur no mapa da sala de aula, apresentamos, a seguir, uma imagem de sala de aula a partir da visão do professor que fica à frente, como Arthur pontua a respeito da estrutura da sala de aula e do sentar-se, que permanece o mesmo desde o ensino fundamental. Isto significa que a sala, para Arthur, se divide em apenas dois grupos: frente e fundo, o que se revela no seu discurso e por ele escolher o sentar-se a partir da centralidade e campo de visão do docente, já que busca autoafirmação deste:

Figura 4 — Ilustração do mapa da sala de aula de Arthur



Fonte: Istockphoto.com

Ato contínuo, Pâmela se posiciona:

36. Pâmela: eu:: eu sempre fui a mais alta da turma... desde sempre desde quando eu me entendo por gente né? ((fazendo o gesto de aspas)) a minha família usa aqui né? não sei se vocês usam ((referindo-se à expressão "desde quando eu me entendo por gente")) ININT eh desde sempre mesmo (só não coloquei aqui para não fazer graça)... é sério porque assim quando eu falo eh o povo não acredita mas eh eu lembro quando eu na (terceira) série eu sempre/ até nas filhas das coisas eu era a última entendeu? e assim na sala não era diferente e assim às vezes eu queria/ eu nunca gostei da primeira fila eu... inclusive na Universidade X na primeira semana eu acho que eu até sentei ali com Jackson Fábio Valéria e Ricardo mas depois (com poucos dias) a eu já fui eh mudando né? pro meio... pro meio até chegar mais no final... eu gosto de ficar encostada por uma questão de costume... no início né por uma questão de costume porque toda vez que eu sentava no meio eu tinha que fazer o movimento de jogar a cabeça para um lado de jogar a cabeça para o outro lado... eu tinha que abaixar entendeu? ((referindo-se ao fato de que, quando está sentada na frente ou no meio, tem que ficar se movimentada para que não atrapalhe a visão dos alunos que se sentam na parte de trás da sala)) então assim aquilo me causava um estresse desgramado... me desculpem aqui o: o palavreado mas eu ficava muito irritada... inclusive eu até achava que era muito diferente dos outros e isso me incomodava... aí depois a gente vai ININT eu acostumei tanto que hoje eu não consigo mais sentar na frente não... eu não gosto... eh tem essa coisa né? esse pré-construído de que/ acredito que ainda tenha né? de quem senta na frente seja mais interessado e tal... mas eu falo por minha turma eu não acredito que (tenha gente) menos interessado... (quando é para fazer) todo mundo faz todo mundo participa da aula sim... então eu acho que é mais mesmo um pré-construído... inclusive teve uma época que todo mundo fez meio que um círculo assim na parede né? sentando mais no fundo... só mais Arthur mesmo que ficou/Arthur e: Valéria que ficou mais na frente que eu acho que já é deles mesmo de ficar na frente... né? mas assim:: tem esse julgamento né? que quem senta no fundo não... não tem interesse... e eu acho que seja/ a gente tem uma colega que não está aqui hoje mas já fez a disciplina de professora Alice... Kátia desde o início assim da:: da

aula/ no primeiro dia de aula eu vi Kátia ela estava bem lá no cantinho e assim é uma das pessoas assim que gostam assim né? que é muito estudiosa... assim eh: eh ela até falou uma vez sobre isso que ela não gosta de sentar na frente então acho que é só mais um pré-construído né? eu acho que/ eu acho que na graduação não é TÃO FORTE esse pré-construído quanto no ensino regular... eu acho que os professores da graduação já são mais abertos em relação a isso... agora os professores da/ do ensino regular eles são mais fechados... eu lembro que eu tinha professores eu chamavam muito a atenção "ah senta mais na frente tem que prestar atenção"... assim TEM QUE PRESTAR ATENÇÃO como se a gente/ como se as pessoas que estivessem mais no fundo não estavam prestando... acho que a maior questão é mesmo esse pré-construído porque eu acho que o que faz o aluno não é o lugar que ele senta não sabe? eu acho que é o que ele ININT... e eu acho também que o aluno ele tem que fazer/ tipo assim o aluno ele tem autonomia para escolher o lugar que ele senta a forma que ele quer aprender então assim...

Fonte: Dados da pesquisa

Nesta ocasião, Pâmela cita, pela segunda vez, algo relacionado à sua família: *“a minha família usa aqui né? não sei se vocês usam ((referindo-se à expressão “desde quando eu me entendo por gente”))”*, e dando continuação à fala de Arthur, o qual se considera baixinho, apresenta uma característica sua, com vistas a justificar a sua escolha: *“eu:: eu sempre fui a mais alta da turma...”*, à medida que expressa sua autopercepção acerca do julgamento dos colegas de turma, tomando-o como verdade: *“quando eu falo eh o povo não acredita”*, e resistindo ao descrever um outro acontecimento: *“mas eh eu lembro quando eu na (terceira) série eu sempre/ até nas filinhas das coisas eu era a última entendeu? e assim na sala não era diferente e assim às vezes eu queria/ eu nunca gostei da primeira fila eu... inclusive na Universidade X na primeira semana eu acho que eu até sentei ali com Jackson Fábio Valéria e Ricardo mas depois (com poucos dias) a eu já fui eh mudando né? pro meio... pro meio até chegar mais no final...”*, ao mesmo tempo em que revela o real motivo do sentar-se ao fundo, o qual é confirmado pelo colega e pelo emprego do léxico acostumar: *“eu gosto de ficar encostada por uma questão de costume...”* e, posteriormente, contradiz sua primeira justificativa, a qual era baseada suas em características físicas: *“no início né por uma questão de costume porque toda vez que eu sentava no meio eu ti::nha que fazer o movimento de jogar a cabeça para um lado de jogar a cabeça para o outro lado... eu tinha que abaixar entendeu?”*.

Em um outro momento, Pâmela continua expondo os sentimentos desencadeados por essas situações: *“aquilo me causava um estresse desgramado... me desculpem aqui o: o palavreado mas eu ficava muito irritada... inclusive eu até achava que era muito diferente dos outros e isso me incomodava...”* mas que logo é tomada pelo silenciamento que ecoou e tomou como verdade *“aí depois a gente vai ININT eu acostumei tanto que hoje eu não consigo mais sentar na frente não... eu não gosto...”*. A resposta de Pâmela reflete justificativas que demarcam sua insatisfação de sentar-se ao fundo, prova disso é quando, mais uma vez, ela se posiciona, estereotipando os posicionamentos da sala de aula: *“esse pré-construído de que/ acredito que ainda tenha né? de quem senta*

na frente seja mais interessado e tal...”, “tem esse julgamento né? que quem senta no fundo não... não tem interesse...”, “eu tinha professores que chamavam muito a atenção “ah senta mais na frente tem que prestar atenção”, mas rebate dizendo, indiretamente, que esse traço não é característico seu, apesar de falar primeiro em nome da turma por insegurança: “mas eu falo por minha turma eu não acredito que (tenha gente) menos interessado... (quando é para fazer) todo mundo faz todo mundo participa da aula sim... então eu acho que é mais mesmo um pré-construído...”, “Kátia desde o início assim da:: da aula/ no primeiro dia de aula eu vi Kátia ela estava bem lá no cantinho e assim é uma das pessoas assim que gostam assim né? que é muito estudiosa...”, “eu acho que na graduação não é TÃO FORTE esse pré-construído quanto no ensino regular...” e só depois falar a partir de si, fazendo uso do pronome “eu”: “eu acho que o que faz o aluno não é o lugar que ele senta não sabe?”.

Apesar de todo esse discurso consciente sobre o localizar-se em sala, Pâmela não reconhece os discursos de verdade que atravessaram-na: “o aluno ele tem autonomia para escolher o lugar que ele senta a forma que ele quer aprender” isto significa, que ela fala de uma autonomia silenciada pelo outro e, por isso, permanece agindo segundo uma performance (re)configurada para ela e, posteriormente, por ela.

Subsequentemente, Pâmela (re)toma a palavra: “oh só uma coisa também assim que eu gostaria de acrescentar...” para justificar o sentar-se, mas agora não mais pela dificuldade de negociação com os outros alunos, mas, sim com o docente: “hoje assim particularmente não me sinto muito bem mais assim muito colado no professor não...” e, mais especificamente, o professor da academia, ao se posicionar criticamente, a partir do pronome minha: “é uma característica minha hoje depois da Universidade X né?”. Pâmela acostudou-se tanto com o lugar ao qual lhe foi atribuído para sentar, que desenvolveu uma habilidade “gosto de observar né tudo” o que esclarece a sua consciência.

38. Pâmela: oh só uma coisa também assim que eu gostaria de acrescentar... eh eu também hoje assim particularmente não me sinto muito bem mais assim muito colado no professor não... prefiro sentar mais próximo dos alunos mesmo... é uma característica minha hoje depois da Universidade X né? ININT mas assim eu não tinha essa característica e eu também gosto... sabe? gosto de observar né tudo.

Fonte: Dados da pesquisa

Apresentamos, assim, a construção imagética que fazemos da sala de aula de Pâmela. Percebemos uma construção da sala de aula com três espaços: frente, meio e fundo. Assim, as atualizações de suas impressões da sala de aula do ensino fundamental (figura 5) na sala de aula universitária (Figuras 6, 7 e 8). Apresentamos propositalmente esses espaços a partir do campo de visão panorâmico de Pâmela, que não mudou, precisamente pelo fato de ela justificar,

em cinco momentos, o processo do escolher sentar-se, resultante de internalizações e impressões desencadeadas no interagir e descritas no agora. Confira as figuras abaixo:

Figura 5 — Sala de aula do ensino fundamental



Fonte: Istockphoto.com

Figura 6 — Sala de aula do ensino fundamental



Fonte: Istockphoto.com

Figura 7 — Sala de aula universitária



Fonte: Istockphoto.com

Figura 8 — Sala de aula universitária



Fonte: Istockphoto.com

Figura 9 — Sala de aula universitária



Fonte: Istockphoto.com

Lemos, aqui, o posicionamento de Heitor decorrente do falar de Letícia:

40. Heitor: lugar de origem é ótimo ((*rindo do que Letícia falou*))... eh eu também variava um pouco no início eu começava sentando à direita... bem no início né? assim quando eu entrei na sala tipo na frente né? e aí conforme o ano ia passando e eu ia ficando mais desleixado eu ia pro fundo e também acompanhava os amigos também né? mas eu acho que:: eh não sei... a minha tendência era mais na frente acho que na Universidade X mudou um pouquinho mas no fundamental também eu era mais pro fundo... acho que no ensino médio foi o auge eu fiquei mais na frente da sala... mas eh eu acho que muda também com a aula às vezes a aula é mais interessante aí eu tenho vontade de ficar mais à frente aí quando eu sei que aquela aula vai me deixar muito sonolento aí... sabe essa resposta minha é o quê? sentar ao fundo... acho que eh são aspectos né? ((*risos*))... então é isso

Fonte: Dados da pesquisa

Ao contrário de Arthur e Pâmela, Heitor discursiviza (re)afirmando o estereótipo do aluno que senta ao fundo, se colocando como exemplo: “quando eu entrei na sala tipo na frente né? e aí conforme o ano ia passando e eu ia ficando mais desleixado eu ia pro fundo”, mas se autodefende prontamente: “acompanhava os amigos também né?” por reconhecer que o local ao qual

se identifica é outro: “mas eu acho que: eh não sei... a minha tendência era mais na frente”, mesmo tendo resistido durante todo o ensino aprendido: “acho que na Universidade X mudou um pouquinho mas no fundamental também eu era mais pro fundo...”. Heitor evidencia, portanto, que o seu sentar-se está associado, também, às negociações e posicionamentos do professor responsável pela disciplina: “eu acho que muda também com a aula às vezes a aula é mais interessante aí eu tenho vontade de ficar mais à frente aí quando eu sei que aquela aula vai me deixar muito sonolento aí... sabe essa resposta minha é o quê? sentar ao fundo”, o que nos possibilita compreender que, na graduação, ainda existe resquícios de uma não identificação com as performances, justamente por permanecer ao fundo, à medida que qualifica, como marcante, o estar à frente ainda no Ensino Médio: “acho que no ensino médio foi o auge eu fiquei mais na frente da sala”.

Por fim, a sala de aula do ensino fundamental e universitária, imagéticas de Heitor desenhada a partir do processo relatado:

Figura 10 — Sala de aula do ensino fundamental



Fonte: Istockphoto.com

Figura 11 — Sala de aula do ensino fundamental



Fonte: Istockphoto.com

Figura 12 — Sala de aula universitária



Fonte: Istockphoto.com

Figura 13 — Sala de aula universitária



Fonte: Istockphoto.com

À esse questionamento expomos as respostas de apenas de três sujeitos: Arthur, Pâmela e Heitor, apesar de todos terem respondido. Esse recorte é proveniente das características interacionais desses sujeitos colaboradores da pesquisa (Confira **Quadro 1**). Ou seja, lidamos com características do ser sujeito aluno de Arthur, que permanecem em uma mesma linearidade durante as aulas (e minicurso) com as características observadas, apesar de diferentes, nesses dois momentos, do ser sujeito aluno de Pâmela e Heitor. Além disso, nosso recorte se ampara na nossa percepção, tendo em vista as falas desses três alunos, das práticas de resistência a si e aos outros, a partir de (auto)silenciamentos.

O poder é algo modesto que funciona minuciosamente ao ser calculado, jamais pecando pelo excesso (FOUCAULT, 1996), pois age não mais violentamente sobre o corpo, mas sobre a mente do sujeito que, apesar de uma certa consciência, internaliza o agir a partir do que o outro de mais poder quer. É desse modo que se percebe, nas escolhas de Arthur (chegar mais cedo) e Pâmela (passar a acostumar-se com o fundo), como tal poder age: ambos têm consciência, em partes, do que os atravessam, mas são silenciados por uma força maior. Enquanto isso, Heitor posiciona-se a partir, também, de um poder, mas como um princípio de agrupamento de um discurso: estereotipando os lugares da sala de aula sem, no entanto, ser

silenciado pelo outro, mas, sim, por si próprio (FOUCAULT, 1996). Três sujeitos inseridos em um espaço classificatório, a partir da combinação de individualizações (FOUCAULT, 2000).

4.5 O poder (Foucault, 1987) e a fala de uma aluna que justifica (in)conscientemente seu posicionamento

O poder, sobre o qual nos debruçamos, é aquele que se exerce em massa, tanto sobre/sob os sujeitos, quanto nas estruturas que os cercam. À vista disso, escolhemos duas alunas que se comportaram de maneira diferente frente às provocações feitas, bem como ante às limitações discursivas que apresentavam ao se posicionarem, com base nas provocações ocasionadas pelo minicurso. Assim sendo, como o minicurso tratou de uma discursivização longa, recortamos os turnos de fala das alunas para que eles pudessem, de forma mais clara e menos exaustiva, serem expostos. Durante toda a apresentação do minicurso, foram discutidas práticas de poder no ambiente da sala de aula e os momentos de interação dos pares professor-aluno e aluno-aluno, assim como todo o corpo escolar. Abaixo, apresentamos o recorte para que se compreenda os caminhos que percorremos:

56: TURMA A:

Professora-pesquisadora: na escola por exemplo a gente tem essa construção hierárquica... eh:: que é uma composição claramente definida de [NINT a gente tem o diretor que está no topo no meio o professor e por baixo os alunos... e PRA Linguística Aplicada não há problema ou pra Foucault quando ele discute relações de poder não há PROBLEMA aí nessa nessa:... como se diz?... nessas posições do diretor em cima do professor embaixo dos alunos mais embaixo porque há necessidade que se tenha sempre alguém para manter a organização mas o problema está exatamente em como é feita essa: essa busca... esse controle essa disciplinarização... então não/ não tem problema a última palavra passar pelo diretor mas o problema É como esse diretor se comporta a partir do momento que essa última palavra é dada a ele... se ele/se ele se torna alguém que tenta disciplinar à força por exemplo... à violência... então o problema está exatamente nisso... eh aqui por exemplo/ então assim aqui por exemplo tem essa localização ((referindo-se à imagem em projeção: a figura do diretor no topo, a do professor no meio e a dos alunos na parte de baixo)) e se a gente pensa por exemplo no diretor que: fiscaliza ou que chega no meio da aula e tira o: o/ a palavra do professor há um problema aí porque NA SALA DE AULA o/ eh o professor juntamente com os alunos constroem uma outra atmosfera por mais que esteja dentro da escola... então a questão do poder não é de fato que ele exista porque o poder ele é positivo ele aprimora o corpo... ele faz eh circular... mas a questão é como esse poder ele é transferido ele é cobrado... ele é transitado entre os sujeitos... .. aí pode passar ((pedindo para que passem o slide))

Fonte: Dados da pesquisa

Laura é a primeira a solicitar o turno de fala durante as teorizações sobre o poder. Esse comportamento causa estranheza, precisamente por este não ser um traço característico dela. Desse modo, podemos considerar seus posicionamentos como sendo suficientes e significativos, mesmo que breves, por se fazerem presentes na exposição das práticas disciplinares na (sala de) aula, e, além disso, afirmar que a aluna sofreu os efeitos de poder, haja vista a primeira parte do minicurso, na qual ela pouco discursivizou.

Abaixo, alguns posicionamentos do sujeito:

60. Laura: tipo abuso de poder né?

66. Laura: onde eu estudei mesmo a: eh a frente assim onde o professor ficava era mais alto como se fosse um palco... pra justamente ter controle né? ver tudo na sala

71. Laura: eu lembrei que a gente chamava a escola de complexo penitenciário ((risos))

73. Professora-pesquisadora: isso... e pra também reforçar esse discurso de: de: de:

82. Laura: poder

Fonte: Dados da pesquisa

Nos turnos de fala acima, conseguimos perceber rastros de uma tomada de consciência por parte de Laura sobre suas formações, assim como acerca das investidas de poder no meio escolar após essa apresentação concreta, pois tendemos a lembrar de acontecimentos que, de alguma forma, são significativos por marcarem nossa postura num determinado momento. Desse modo, essa aluna, ao expor suas memórias em linearidade com as teorizações sobre poder, deixa de ser uma simples espectadora, justamente por se tornar uma modificadora das interações que ali se formalizam ao reconhecer que, enquanto aluna do ensino fundamental, ainda se reconhece nesse papel na Universidade, dado que ao atualizar suas impressões, vive um contínuo processo formativo. Por essa via, recorrer à memória dos sujeitos colaboradores da pesquisa é uma estratégia que possibilita tanto o aprimoramento desse aluno, como o conhecimento acerca das práticas realizadas no espaço escolar e universitário, além do significado atribuído à ambos os espaços.

Laura, em momento algum durante a entrevista, foi a primeira a falar, mesmo tendo respondido às provocações ao longo de toda a interação. No entanto, quando assumiu o turno de fala, deixou transparecer ter/estar desenvolvendo certa consciência a respeito das relações de poder que perpassam a aula e, por esse motivo, após a explicação sobre o que seja esse fenômeno, ela tomou a palavra em dois momentos, primeiro quando pergunta: “*tipo abuso de*

poder né?”, demonstrando interesse para com a discussão e, em um segundo momento, dando exemplos, a partir de uma lembrança: *“onde eu estudei mesmo”, “eu lembrei que a gente chamava a escola”*, os quais se manifestam como pistas acerca do seu interesse na discussão, e, além disso, exteriorizando a ideia de pertencimento, por já ter vivenciado tais investidas, bem como engajamento, justamente por relatar suas vivências, bem como completar a fala da Professora-pesquisadora nos turnos de 68 e 69. Laura, então, descontinuou o poder resultante das mediações familiares, escolares e sociais, exercidas durante as aulas.

4.6 O discurso sobre o ser professor-aluno e a interação marcada pelo processo da (in)consciência

Averiguar o engajamento do aluno na sua (re)construção identitária enquanto sujeito crítico é provocá-lo a refletir sobre o processo da (des)atenção, visto que, na (in)consciência do seu posicionar, muitas materializações e indícios sobre o perfil do sujeito são percebidos.

Lorena é a primeira a falar, relatando, por meio da repetição frasal, que indicia uma certeza, uma percepção em seu comportamento *“eu tenho dificuldade... eu tenho dificuldade”*.

8. Professora-pesquisadora: quando vocês param e pensam assim “eu quero prestar atenção nisso aqui” vocês acham que vocês conseguem controlar ou não? ou só controla até certo tempo?

9. Lorena: eu tenho dificuldade... eu tenho dificuldade

10. Amanda: eu também tenho dificuldade... às vezes dá para controlar até um tempinho mas depois... distrai de novo ((risos))

Fonte: Dados da pesquisa

Amanda, ao afirmar sobre a percepção da (des)atenção no seu posicionar *“eu também tenho dificuldade...”* concorda com Lorena, a partir do uso do léxico também, mas se mostra maleável, por continuar a sua fala com o advérbio de tempo *“às vezes dá para controlar até um tempinho”* que atesta não ser uma situação contínua. Apesar dessa flexibilidade, Amanda (re)toma seu turno de fala adotando a mesma observação que a colega *“mas depois... distrai de novo”*.

Com o propósito de saber mais sobre a performances das alunas, compreendendo que a atenção é proveniente do interesse na comunicação, a Professora-pesquisadora lançou mão de uma provocação, a partir de uma negociação passível de conflito, diretamente por ser resultante de uma expectativa do locutor que nem sempre é correspondida pelo outro da interação, mais especificamente aluno e professor ou aluno-aluno.

12. Professora-pesquisadora: *eh né? ((risos))... e assim pensando mais uma vez nessa questão da interaÇÃO... da atenção da desatenção eh:: nem sempre o outro ele responde à nossa interação da forma que:: nós queremos... às vezes a gente age de uma forma esperando que a pessoa vai agir de/ a gente cria uma expectativa que a outra vai agir de outra forma e ela acaba frustrando... eh:: em algum momento vocês já perceberam isso?... até mesmo assim NA: sala de aula vocês já perceberam que em algum momento houve uma/ houve uma quebra de expectativa? vocês criaram uma expectativa a respeito do comportamento de alguém e ele não correspondeu da forma esperada?*

Fonte: Dados da pesquisa

13. Lorena: *uhn sim... tanto assim já esperei:: eh eh:: reações positivas e negativas e aí eu fui surpreendida assim em outros casos... eh:: e o que eu me recordo agora é de trabalho com adolescente... então ano passado eu tive uma turma no curso de idiomas que eu trabalhava que a idade deles era mais ou menos assim de doze a dezessete... então:: é um pouquinho difícil de agradar... e eu propus a gente fazer um: um bingo porque E-LES me pediram e ((risos)) aí eu achei que eu ia ser assim sabe a melhor pessoa do mundo eles iam me amar para sempre mas foi um negócio assim muito normal... eles “ah tá bom teacher... então beleza” mas não não/... eu só esperava algo a mais mas foi tranquilo... acho que eu consegui lidar*

Fonte: Dados da pesquisa

Lorena se recorda de uma experiência escolar em que atuou como docente: “*é de trabalho com adolescente...*”. Assim, por se tratar de uma memória, ela recorre aos verbos no passado: “*já esperei*”, “*que eu me recordo*”, “*ano passado eu tive*”. Apesar de categorizar as (re)ações do outro em dois tipos: “*reações positivas e negativas*” Lorena demonstra ter sido uma vivência marcante, tendo em vista ser a única rememorada de forma imediata: “*e o que eu me recordo agora*” além do fato de ela ter sido a primeira a tomar o turno de fala.

Em relação a essa memória, Lorena justifica sua frustração com uma característica comportamental estereotipada dessa faixa etária: “*a idade deles era mais ou menos assim de doze a dezessete... então:: é um pouquinho difícil de agradar...*”. A quebra de expectativa corresponde à tentativa de agradar os alunos: “*eu propus a gente fazer um: um bingo*” a partir de um pedido enfatizado com o aumento do tom de voz “*E-LES me pediram*”. Desse modo, ao relatar, indiretamente, o estereótipo de que o professor que não pode conciliar o ensino do conteúdo com alguma vontade dos sujeitos, Lorena revela pistas de que acredita que, caso o professor consiga desempenhar esse acordo, ele deve ser valorizado: “*eu achei que eu ia ser assim sabe a melhor pessoa do mundo eles iam me amar para sempre*”, “*eu só esperava algo a mais*”.

Em contrapartida, Amanda dá indícios de ainda estar pensando em alguma memória para compartilhar com o grupo: “*ah: que eu lembro... deixa eu ver... eu acho que::*”:

14. Amanda: ah: que eu lembro... deixa eu ver... eu acho que:: no estágio quando: um dia que eu fui dar uma aula que os meninos estavam muito dispersos e eu tentando ali “ALÔ ALÔ ALÔ... eu tô aqui” ((risos))... e eles continuaram conversando aí e eu tive que mudar (a proposta) da atividade que eu iria fazer

Fonte: Dados da pesquisa

Em sua lembrança enquanto docente: “*no estágio quando: um dia que eu fui dar uma aula*”, Amanda se recorda de comportamentos dos seus alunos com relação à sua prática: “*os meninos estavam muito dispersos*”, e a sua atitude mediante a (des)atenção dos alunos: “*e eu tentando ali “ALÔ ALÔ ALÔ... eu tô aqui”*”, atestando, assim, que eles conseguiram silenciá-la: “*e eles continuaram conversando*” e que ela, por não conseguir manter a ordem: “*eu tive que mudar (a proposta) da atividade que eu iria fazer*”. Essa dificuldade de (re)negociação e frustração de Amanda ecoa em Lorena, que (re)toma o turno de fala por perceber uma semelhança comportamental entre alunos “*no estágio eu percebi isso também...*”.

15. Lorena: no estágio eu percebi isso também... mas de certo modo eu entendo eu tinha o primeiro horário o:/: eu tinha os dois primeiros horários com eles então minha aula começava sete horas... eh realmente assim eu esperava que todo mundo estivesse no mesmo pique que eu TAVA... ININT porque EU precisava estar acordada e desper/ e desperta... mas eles não estavam então assim durante algumas semanas eu me frustrei bastante porque eles estavam todos assim ((faz cara de sono, apatia)) só um tempo depois que eles conseguiam pelo menos falar o nome

Fonte: Dados da pesquisa

Por uma dificuldade de compreensão do que seja característico do ser aluno e do ser professor, e devido às internalizações de regimes de verdades que já sofreu, Lorena não visualiza os comportamentos dos alunos do estágio como resistência às suas práticas metodológicas: “*mas de certo modo eu entendo eu tinha o primeiro horário o:/: eu tinha os dois primeiros horários com eles então minha aula começava sete horas...*” evidenciando, mais uma vez, sua dificuldade em assumir o papel da professora que conhece o lugar do aluno, uma vez que relata os seus sentimentos resultantes dessa inquietação: “*assim eu esperava que todo mundo estivesse no mesmo pique que eu TAVA... ININT porque EU precisava estar acordada e desper/ e desperta...*”, “*eu me frustrei bastante porque eles estavam todos assim ((faz cara de sono, apatia))*”. Esse novo relato de Lorena é, também, característico da experiência de Amanda.

19. Amanda: as minhas aulas também eram as: as últimas as duas últimas ai quando eu chegava na sala tinha menino que já estava com a mochila arrumada para ir embora ((risos))... pensa aí você chegar na sala e o menino já estar... a mochila... e eu "vai para onde?" ((risos))

Fonte: Dados da pesquisa

Amanda apresenta, indiretamente, mais um comportamento de resistência para com ela própria: “quando eu chegava na sala tinha menino que já estava com a mochila arrumada para ir embora”, demonstrando que concebe essa atitude como sendo inapropriada para que a aula aconteça: “pensa aí você chegar na sala e o menino já estar... a mochila... e eu “vai para onde?”” e que busca uma justificativa para essa ação “as minhas aulas também eram as: as últimas as duas últimas”.

As instituições de ensino favorecem a construção de representações sociais, a partir das quais os indivíduos podem se posicionar asseverando que, no processo de (in)consciência, estes se autolimitam por medo de serem desestabilizados, ao sentir dificuldades para trocar o seu lugar de fala (WOODWARD, 2000), mesmo reconhecendo o político, o ético e o social do outro (GREGOLIN, 2006). Nesta análise, fica evidente que Lorena e Amanda refletem resquícios de um sistema ao qual foram inseridas e educadas em suas ações (MOTTA, 1998) e, por isso, não conseguem assumir a identidade de professor ao visualizarem que o professor precisa aceitar as interações da sala de aula e como ocorrem. Apesar disso, elas avançam nas construções de suas identidades, evidenciando nas trocas discursivas que continuam caminhando pelas dúvidas e certezas que se apresentam (in)conscientemente na interlocução, sobretudo a partir das suas escolhas lexicais.

4.7 A subordinação que duas alunas internalizaram face a dificuldade de posicionar-se em seu lugar de fala: professor em formação que conhece o lugar de aluno

Nesse ínterim, em face do que fora analisado na seção 4.6, na qual se percebe que ambas as alunas (Lorena e Amanda) justificam, à custa da inconsciência, o comportamento do outro mesmo não concordando com eles, é necessário que investiguemos, agora, buscando um projeto de dizer consciente sobre como negociam seus posicionamentos, com vistas a visualizar qual é a posição do sujeito enquanto unidade de poder (FOUCAULT, 1979).

23. TURMA B:

Professora-pesquisadora: e:... quando o outro está discordando de algo que você fala?... ou tipo você fala alguma coisa que incomoda o outro... como que você/ quando você percebe que há essa/ esse... essa questão? como que você faz para negociar eh esse ponto de vista diferente?...tipo Lorena que falou da questão da apresentação do seminário... que ela achou que a professora não iria gostar... caso a professora tivesse falado "não eu não gostei... não foi isso que eu pedi" o que você faria para tentar negociar com esse professor?... .. ou até mesmo no pessoal quando alguém ou até nossos pais quando a gente se coloca de uma forma que eles não concordam e mostram pra gente que não estão concordando... como que vocês tentam assim negociar essas questões?

Fonte: Dados da pesquisa

24. Amanda: ah:: eu tento... NA HORA é difícil né? você fica meio sem reação mas eu tento falar assim "eu vou/ vou retomar tudo que eu disse aqui e vou voltar atrás e ver o que eu... o que eu errei e o que eu não errei" e vou tentar corrigir de alguma forma

Fonte: Dados da pesquisa

Amanda afirma que, quando se trata de algo imediato: "NA HORA é difícil né?" e, por isso mesmo, ao dizer tentar nos causa dúvida por conta da vogal "a" que é prolongada e prosseguida de pausa "ah:: eu tento...", dúvida essa que é sustentada, também, mediante dois motivos: descrever como essa situação a desestabiliza: "você fica meio sem reação" e por se mostrar disposta a (re)explicar suas ideias "eu vou/ vou retomar tudo". Amanda se coloca como incapaz de estar certa, haja vista o errar não poder estar na ação do outro: "vou voltar atrás e ver o que eu... o que eu errei e o que eu não errei", "vou tentar corrigir de alguma forma". É o que também acontece com Lorena:

25. Lorena: eu acho que depende muito do: assunto que está sendo discutido... assim da situação mesmo... se fosse na situação desse seminário e ela falasse "olha eu não pedi isso você fez tudo errado" ((r/sos))...eu lá aceitar... mas assim:: algum outro assunto que:: não sei... que eu tenho/ que eu realmente tenho mais autoridade pra falar... né se eu estou conversando com uma pessoa que é de uma::/ de um curso diferente do nosso aí eu não vou aceitar tão fácil assim... eu vou:: vou ININT ou então eu simplesmente (desisto)... sei lá se eu disser que eu estou certa eu estou certa e se eu disser que eu estou errada eu estou errada... tem essas possibilidades aí

Fonte: Dados da pesquisa

Em um primeiro momento, Lorena se mostra segura de sua posição quando ela possui algum conhecimento: "eu acho que depende muito do: assunto que está sendo discutido...", o qual ela própria tem que julgar ser suficiente ou não: "se eu disser que eu estou certa eu estou certa e se

eu disser que eu estou errada eu estou errada... tem essas possibilidades aí” e, por outro lado, se mostra subordinada caso não o tenha: “mas assim:: algum outro assunto que:: não sei...”.

Percebendo a subordinação de ambas ao assumirem a identidade de aluna, a Professora-pesquisadora questiona sobre o lugar de professora, mesmo que seja algo futurístico, visto que nenhuma das duas está atuando enquanto docente neste momento.

26. Professora-pesquisadora: e no caso do aluno/ vocês como vocês como professoras e:: o aluno como aluno?... e aí ele bate de frente com o posicionamento seu... como que vocês tentam negociar isso?

27. Lorena: eu tento negociar conversando em conjunto e individualmente... .. eh eh sim e aí se não der certo eu peço ajuda para alguém mais experiente pra ((risos)) me direcionar ali me dar uma dica

28. Professora-pesquisadora: você quer falar Amanda? ((Amanda não responde)) acho que Amanda saiu um pouco ((Amanda saiu da sala virtual, provavelmente a conexão dela falhou))

Fonte: Dados da pesquisa

A fala de Lorena aparenta ser contraditória: “*eu tento negociar conversando em conjunto e individualmente... ..*”, visto que no turno de fala 25:.. ela afirmou segurança a respeito de suas ideias, no entanto, agora diz: “*se não der certo eu peço ajuda para alguém mais experiente pra ((risos)) me direcionar ali me dar uma dica*” reforçando, mais uma vez, o estereótipo de que o professor precisa se silenciar a toda e qualquer negociação. Amanda não responde por uma falha de conexão.

Sempre que algo é pronunciado ou gesticulado, um outro falar e/ou agir é silenciado por uma significação que fica oculta para o outro (TFOUNI, 2008). Assim, todo exercício de poder é também desencadeado por esse lugar que (re)(de)(trans)forma (COELHO, 2011). Com isso, o ato de se subordinar por efeito do encontrar-se como futuro professor que conhece o lugar de aluno, é resultante de uma resistência, mesmo ainda adormecida. A resistência, nesse aspecto, se revela como o oposto de reagir por criar possibilidades de existências (MACIEL JUNIOR, 2014).

4.8 (Re)memórias de internalizações da organização estrutural da (sala de) aula de duas alunas a partir de seus contextos e (res)significações

Criar possibilidade de resistências e significações é, também, rememorar em um estudo genealógico, entendendo quais percepções foram internalizadas e materializadas, por

exemplo, no escolher sentar-se. Desse modo, na tentativa de perfilar o percurso de escolha desse sujeito, a Professora-pesquisadora questiona:

29: TURMA B:

Professora-pesquisadora: e vocês assim durante o ensino MÉdio fundamental dois vocês tinham um mapa de sala? ou vocês tinham um local de preferência para sentar na sala?... meio? fundão? frente?

Fonte: Dados da pesquisa

30: Lorena: eh TINHA tinha sim e: a diretora foi pessoalmente na minha sala uma vez que ela disse que/ que foi a pior quinta série da escola... e aí ela foi fazer o mapa de sala e eu acho que ela disse isso para todas as turmas... e: um pouquinho depois eu não sei o que rolou que eu fiquei muito tímida e foi ali na oitava série até o: terceiro ano assim eu fiquei muito tímida e aí eu preferia sentar do lado assim ((*direcionando seu braço para o lado como se estivesse visualizando a sala de aula*)) nos cantinhos da sala para ficar mais escondidinha aí eu ficava quieta e era uma preferência mais minha não que a escola exigia

Fonte: Dados da pesquisa

Lorena narra que havia um mapa de sala, ao utilizar o verbo “ter”, repetidamente, no passado, assumindo outro tom de fala, à medida que escancara ter marcado seus posicionamentos: “*eh TINHA tinha sim*”, bem como ao falar e gesticular sobre sua escolha ao tentar tornar real aquele espaço rememorado: “((*direcionando seu braço para o lado como se estivesse visualizando a sala de aula*))”. Ademais, Lorena apresenta, ainda, resquícios de uma educação fundamentada na disciplinarização a base de julgamentos violentos: “*a diretora foi pessoalmente na minha sala uma vez que ela disse que/ que foi a pior quinta série da escola...*”, justificando: “*e aí ela foi fazer o mapa de sala*” e cristalizando, como uso do pronome “ela” no singular, a diretora como detentora do poder, o que nos apresenta leituras: i) a professora foi silenciada pela diretora ao assumir o controle da sala, ii) a professora se autosilencia em função da dificuldade de negociar com os sujeitos alunos, os quais, independentemente de qualquer que seja a leitura, já caracteriza o desempenho do papel dessa pessoa: “*eu acho que ela disse isso para todas as turmas...*”.

As investidas da diretora, discursivizadas por Lorena, a qual se posiciona como sujeito que não possui consciência: “*um pouquinho depois eu não sei o que rolou*”, demarcam por quanto tempo ela sofreu os efeitos do silenciamento, após esse acontecimento: “*que eu fiquei muito tímida e foi ali na oitava série até o: terceiro ano assim eu fiquei muito tímida*”, o que resultou em uma escolha: “*e aí eu preferia sentar do lado assim*”, “*nos cantinhos da sala para ficar mais escondidinha aí eu ficava quieta*” que não é a sua própria, haja vista este ser um exemplo de

docilização sofrida, que, em um discurso de resistência, Lorena defende ser: “*era uma preferência mais minha não que a escola exigia*”.

Desse modo, provocada pelas memórias de Lorena, a Professora-pesquisadora perguntou sobre a Universidade:

31. Professora-pesquisadora: e na universidade permaneceu assim?

32. Lorena: não... .. o lugar que estiver sobrando para mim está tranquilo ((risos))

Fonte: Dados da pesquisa

Lorena responde gerando dúvidas quanto a sua fala: “*o lugar que estiver sobrando para mim está tranquilo*”, pois inicia seu discurso com um advérbio de negação seguido por pausas: “*não... ..*”.

36. Amanda: eu gostava de ficar mais no meio eu não gostava de ficar NEM na frente nem no fundo... num/... não sei porque até hoje eu fico pensando “mas porque será?”... só sei que eu sentava no meio... nem no fundo e nem gostava da frente... sei não... sei explicar não ((risos))

37. Professora-pesquisadora: e na universidade?

38. Amanda: na universidade eu acho que eu gostava de ficar mais no fundo ((risos))

39. Professora-pesquisadora: por quê?

40. Amanda: aí gente eu não sei explicar também não eu acho que é porque:... .. sei lá não sei se eu ficava mais à vontade eu acho que eu ficava mais à vontade

Fonte: Dados da pesquisa

Enquanto Amanda assevera: “*eu gostava de ficar mais no meio*”, (re)afirmando a primeira ideia com outras palavras: “*eu não gostava de ficar NEM na frente nem no fundo...*”, “*só sei que eu sentava no meio... nem no fundo e nem gostava da frente...*” diversas vezes, apesar de não ter consciência sobre: “*não sei porque até hoje eu fico pensando “mas porque será?”...*”, “*sei não... sei explicar não*”. No que tange à Universidade, ela apresenta uma outra escolha: “*na universidade eu acho que eu gostava de ficar mais no fundo*”, ao passo que deixa transparecer dúvidas “*na universidade eu acho*” por utilizar o verbo “achar” e, quando questionada sobre o porquê de ela demonstrar, mais uma vez, não ter noção: “*eu não sei explicar também não eu acho que é porque:... .. sei lá não*” ela apresenta uma resposta que parece ser inventada: “*eu ficava mais à vontade eu*

acho que eu ficava mais à vontade” dando mostras de que essa incerteza, frente ao seu querer, são internalizações das investidas de poder que agem silenciosamente.

41. Lorena: eh você perguntou para mim em relação à universidade e eu disse que não importa mas não importa AGORA... porque enquanto eu era regular e a minha turma não tinha formado eu gostava de sentar sempre com o meu clã ((*risos*)) então assim onde meus amigos estavam eu queria ficar lá... se não tivesse lugar perto deles tudo bem eu sentava no que estava ali disponível mas eu não... não me agradava muito não... aí agora assim como eu estou pegando a disciplina com:: enfim com turmas diferentes e tal não me importa muito acho que porque:/ aí eu realmente não me importo por que a situação me levou... mas é isso eu gostava de sentar com os meus amigos

Fonte: Dados da pesquisa

Lorena demonstra um discurso que, indiretamente, cristaliza um sentimento de não pertencimento à turma ao qual faz parte “*eu era regular e a minha turma não tinha formado eu gostava de sentar sempre com o meu clã*”, “*onde meus amigos estavam eu queria ficar lá...*” e revela a sua percepção do quanto somos influenciados pelos que estão perto: “*se não tivesse lugar perto deles tudo bem eu sentava no que estava ali disponível mas eu não... não me agradava muito não...*”, assim como demonstra que os seus posicionamentos são justificados pelo poder que sustenta o seu lugar de fala: “*aí agora assim como eu estou pegando a disciplina com:: enfim com turmas diferentes e tal não me importa muito acho que porque:/ aí eu realmente não me importo*” cujo ela tem total consciência “*por que a situação me levou...*”:

44. Amanda: tem essa/ tem essa questão também... eu também gostava de sentar... às vezes eu gostava no... no ensino médio eu gostava de ficar no: no meio/ de sentar no meio... MAS na: na universidade geralmente eu ficava no fundo porque geralmente as pessoas que eu tinha mais:: mais afinidade sentavam no fundo

46. Amanda: e por uma questão também de: de: sentir mais à vontade

Fonte: Dados da pesquisa

Amanda, posteriormente ao o posicionamento de Lorena, afirma, em concordância: “*tem essa/ tem essa questão também...*” e (re)apresenta uma justificativa quanto à sua escolha: “*na universidade geralmente eu ficava no fundo porque geralmente as pessoas que eu tinha mais:: mais afinidade sentavam no fundo*”, bem como ao turno de fala 40.: “*por uma questão também de: de: sentir mais à vontade*”, revelando um projeto de dizer concreto, apesar de rememorar, outra vez, suas escolhas no Ensino Médio “*no ensino médio eu gostava de ficar no: no meio/ de sentar no meio...*”.

Assim, vemos que divididos os espaços e internalizados os papéis culturalmente, ideias e pertencimentos são instalados por funcionarem como condições de produção (MORAIS, 1989) para o dizer (TFOUNI, 2008) e para o agir, não sendo aleatória a escolha da posição em sala escolhida pelos alunos (VICENTE; MIRANDO; FREITAS, 2005).

4.9 A percepção do (não)disciplinar e da (não)resistência a partir do contexto interacional de formação

Em virtude das leituras realizadas até aqui, criamos esta seção para que possamos alcançar a autopercepção das alunas, no tocante ao que compreendem, enquanto alunas e futuras professoras, sobre disciplinar e resistência nos seus comportamentos, assim como no comportamento do outro..:

51. Professora-pesquisadora: como vocês percebem assim... tipo assim que Professora Alice busque vocês a questão da participação:: da questão da disciplina... que se mantenha a organização?

52. Lorena: eu não sei

53. Professora-pesquisadora: você não entendeu não?

54. Lorena: não eu entendi... agora eu não sei como é que eu percebo

55. Amanda: eu acho que ela sempre: eh pela forma como que ela:: interage com a gente... geralmente quando... eu acho né?... não sei se eu estou certa ((risos))... mas eu acho que geralmente quando ela:: ela "Amanda... alguma coisa assim" eu/ ela QUER que eu fale alguma coisa que eu expresse alguma coisa que eu participe mais... não sei... pode ser que eu esteja errada mas... .. eu já notei

Fonte: Dados da pesquisa

Enquanto Lorena diz “*eu não sei*”, “*não eu entendi... agora eu não sei como é que eu percebo*”, Amanda assume o turno de fala, mesmo dando mostras de insegurança ao utilizar o verbo “achar”: “*eu acho que ela*” e, após citar como exemplo: “*eh pela forma como que ela:: interage com a gente...*” coloca-os com possibilidades de erro: “*eu acho né?... não sei se eu estou certa*”. A aluna, apesar de se mostrar consciente, se revela, também, apreensiva por organizar a sua fala em relatos: “*mas eu acho que geralmente quando ela:: ela “Amanda... alguma coisa assim” eu/ ela QUER que eu fale alguma coisa que eu expresse alguma coisa que eu participe*”, se colocando como alguém que pode estar enganada: “*não sei... pode ser que eu esteja errada*”. No segundo exemplo, Amanda, indiretamente, expõe a internalização de que o aluno precisa fazer o que o professor deseja e, ao reproduzir a fala da professora, ela acrescenta ao verbo “querer” com

uma entonação mais alta, dando a entender que compreende que esse verbo expressa ordem “ela *QUER* que eu fale alguma coisa” e por isso precisa falar quando solicitada.

Enxergando a ação da professora Alice, buscamos saber se Amanda tem a mesma percepção com outra disciplina, com o intuito de provocar Lorena, já que ela disse não saber.

56. Professora-pesquisadora: hum... e vocês percebem diferença tipo com alguma outra disciplina?

57. Lorena: é realmente assim... eh acho que é a forma dela de trabalhar... porque tem disciplina que:... eu sou falante AQUI assim tem disciplina que não... .. e eu não sei te falar muito bem o porquê não ((risos)) (mas tem diferença)

Fonte: Dados da pesquisa

Lorena afirma “*eh acho que é a forma dela de trabalhar...*” frente a percepção da ação da professora, a partir do que é característico seu: “*eu sou falante AQUI assim tem disciplina que não*” dando indícios de que o comportamento apresentado não é evidenciado por Amanda. Devido a compreensão de Amanda, a Professora-pesquisadora perguntou sobre como elas gostariam que fosse, uma vez que sua resposta diz muito sobre como ela agirá futuramente, enquanto professora.

58. Professora-pesquisadora: e no caso de Amanda que falou que percebe que sempre que a professora requer a sua atenção ela fala seu nome ela fala “Amanda e tal” e ela entende que a professora já quer um engajamento maior... você acha que poderia ser diferente?... .. você visua/ INTERRUPT

59. Amanda: diferente?

61. Amanda: eu acho/ eu só acho que (eu poderia participar de forma mais espontânea) não... da minha parte né? não eu:// ela:: sinalizar alguma coisa

63. Amanda: mais muitas vezes a gente só fala alguma coisa depois que a outra pessoa dá... dá um empurrãozinho

Fonte: Dados da pesquisa

Outra vez, Amanda se mostra insegura ao repetir a última palavra da pergunta “*diferente?*” empregando palavras que demonstram incertezas “*eu acho/ eu só acho que*” e medo “*mais muitas vezes a gente só fala alguma coisa depois que a outra pessoa dá... dá um empurrãozinho*”, mas, ainda assim, ela resiste e discorre sobre como gostaria que fosse: “*eu poderia participar de forma mais espontânea*”. Continuamos com a interação, dado que esta foi a única insatisfação para com a performance da professora Alice, que partiu de uma aluna.

64. Professora-pesquisadora: e: em relação a algum comportamento de vocês... tipo assim... vamos supor eh:: se você levanta toda hora a questão do próprio mapeamento de sala... algum professor já tentou disciplinar isso em vocês?

65. Amanda: eu acho que não... que eu me lembro não

66. Lorena: já tentou com horário... já tentou com horário e assim de diversas maneiras de eu sair mais cedo de eu ir para o intervalo e alongar o intervalo de eu chegar muito atrasada e então já já houve essa tentativa

Fonte: Dados da pesquisa

Amanda afirma que: “*eu acho que não... que eu me lembro não*” ao passo que Lorena esboça um exemplo: “*já tentou com horário... já tentou com horário e assim de diversas maneiras de eu sair mais cedo de eu ir para o intervalo e alongar o intervalo de eu chegar muito atrasada e então já já houve essa tentativa*”, o que justifica o porquê de ela compreender os problemas relacionados ao cumprimento de horários dos alunos no turno de fala 15. Com isso, a Professora-pesquisadora provocou-as, retomando os exemplos de resistência que citaram inconscientemente.

69. Professora-pesquisadora: e aí:... no início né? que nós havíamos começado a discussão eh::... Amanda falou sobre a questão do estágio que ela falou que às vezes chegava e os alunos já estavam com as mochilas nas costas e tal... e: Lorena concordou com essas questões... o que/ como que vocês consideraram esses comportamentos? vocês entendem como o quê? o aluno que se comporta assim ele é o quê?

70. Lorena: (faminto... não sei) ((Lorena e Amanda riem))... .. ININT eu só consideraria isso assim o aluno está querendo ir para casa almoçar... mas não:./... a depender da: do (modo como) ele se relaciona comigo eu entenderia que ele não gosta de mim

71. Amanda: eu poderia imaginar assim como é nas duas últimas aula... as duas últimas aulas né?... ele:./ eu poderia imaginar que ele já estaria cansado e de/por outro lado também eu poderia imaginar que que:: ele não estava a fim de assistir minha aula que:: na verdade eu era estagiária... não sei... não sei exatamente

Fonte: Dados da pesquisa

Lorena brinca “(faminto... não sei)” e ambas sorriem demonstrando se reconhecerem nesse comportamento, assim como o porquê dele “((Lorena e Amanda riem))... .. ININT eu só consideraria isso assim o aluno está querendo ir para casa almoçar...” para depois esboçar o enxergar de tal ação como uma resistência à sua prática: “a depender da: do (modo como) ele se relaciona comigo eu entenderia que ele não gosta de mim”. O mesmo acontece na resposta de Amanda: “eu poderia imaginar assim como é nas duas últimas aula... as duas últimas aulas né?... ele:./ eu poderia imaginar que ele já estaria cansado e de/por outro lado também eu poderia imaginar que que:: ele não estava a fim de assistir minha aula”, quando justifica, indiretamente, não

reconhecer o estágio enquanto o exercício real da docência e, por isso, a resistência dos alunos para com ela, “*ele não estava a fim de assistir minha aula que:: na verdade eu era estagiária...*”, dando indícios de que toda a dificuldade de se colocar e negociar, enquanto professora, demonstrada ser, no decorrer da análise, fruto do silenciamento também praticado pelos alunos, haja vista a Professora-pesquisadora se manter insistente em uma reflexão frente aos comportamentos dos alunos e elas permanecem encontrando justificativas.

72. Professora-pesquisadora: mas esse sujeito assim vocês/ vocês acham que é só vontade de ir embora mesmo? ou porque ele é indisciplinado? ou que ele é resistente?

73. Lorena: eu não acho que é indisciplina não... às vezes é até o horário de ônibus... eu não sei um lance assim mas... ah não eu não consigo enxergar:... agora né não sei se eu passar por isso né? Como é que eu vou reagir... mas eu acho que:: eu não:: não vejo como indisciplina não

Fonte: Dados da pesquisa

Lorena afirma que “*eu não acho que é indisciplina não... às vezes é até o horário de ônibus... eu não sei um lance assim mas... ah não eu não consigo enxergar::...*”, a partir da percepção ocasionada pela provocação da Professora-pesquisadora: “*agora né não sei se eu passar por isso né? Como é que eu vou reagir...*”, bem como da apresentação do contexto que justificam os seus posicionamentos.

78. Professora-pesquisadora: se o seu aluno/ se você chega para dar aula e ele está lá com a mochila nas costas

79. Lorena: isso não... acho que não vejo isso como indisciplina não... como eu falei para você eu estou falando isso AGORA eu passando por isso talvez seja diferente ((risos)) mas assim agora eu não penso como indisciplina não eu acho que pode ter outros fatores... até porque eh:... ah eu não sei eu vim da escola pública também então assim eu sei que dá onze horas e já está todo mundo com sua mochilinha

80. Professora-pesquisadora: uhn-rum... — — você quer falar alguma coisa Amanda?

81. Amanda: eu acho assim que:: que como professora... é complicado ((risos))... como professora eu acho que::... eu acharia um pouquinho um pouquinho indisciplinado ((risos)) MAS também tem outras questões aí né? envolve outras questões também... será que esse aluno não está saindo mais cedo porque ele tem que pegar ônibus? ou porque: ele tem filho? que muitos/ muitas alunas né do ensino médio já tem filhos... já tem uma responsabilidade (gigante aí que tem filhos) ou tem que pegar os filhos na escola... não sei... eu:: eu penso pelos dois lados

Fonte: Dados da pesquisa

Portanto, Lorena parte do estereótipo internalizado do comportamento do aluno da escola pública “*ah eu não sei eu vim da escola pública também então assim eu sei que dá onze horas e já está todo mundo com sua mochilinha*”, ao passo que Amanda também apresenta um perfil do aluno: “*envolve outras questões também... será que esse aluno não está saindo mais cedo porque ele tem que pegar ônibus? ou porque: ele tem filho? que muitos/ muitas alunas né do ensino médio já tem*

filhos... já tem uma responsabilidade (gigante aí que tem filhos) ou tem que pegar os filhos na esco::la...”.

Essa consciência de situacionalidade foi exatamente o que buscamos durante toda essa provocação, isto significa, que o sujeito percebe o seu lugar para, a partir das (des)semelhanças e (des)continuidades que foram e que precisam ser memoriadas, à medida que continua rascunhando suas identidades com base numa tomada de consciência. Por conseguinte, somos forçados a produzir verdades pelo poder que nos atravessa, ao mesmo tempo em que somos submetidos a elas (FOUCAULT, 2010), o que não significa que as verdades não possam ser (des)estabilizadas pela recusa de reprodução mas, sim, por uma busca de produção (PAVAN, 2017) como responsáveis pela descontinuidade do hábito.

4.10 (Re)memorando e visualizando (des)semelhanças organizacionais e estruturais de escolas contribuintes no ensino aprendido de duas alunas agora na universidade

Partindo do pressuposto de que o comportamento das alunas (Amanda e Lorena) são respostas às ações dos docentes e dos colégios formadores, em face às identidades assumidas nas interações desses espaços, o poder já não pode ser compreendido como o garantidor de um modo de produção (FOUCAULT, 2015), precisamente por ser dado aos sujeitos o direito de resistência, a partir de uma consciência que, no caso do minicurso em questão, foi objetivado. Assim, tivemos como resposta as comparações (re)feitas e rememoradas pelas alunas.

104. Lorena: eh eu estou pensando no que: Pesquisadora falou sobre poder... e aí ela fez algumas perguntas na semana passada né? a respeito de/ dessas relações com o professor e tal aí eu... eu tô um pouco pensativa nisso

105. Amanda: eu também pensei um pouco com relação a: a a: quando... quando: Pesquisadora falou da: hierarquia né? hierarquia primeiro vem o diretor (depois vem o: o coordenador) depois vem o professor depois vem os alunos...

Fonte: Dados da pesquisa

Lorena, por exemplo, expõe sua reflexão: “*eu estou pensando no que: Pesquisadora falou*”, “*eu tô um pouco pensativa nisso*” demarcando, indiretamente, que o que chamou a sua atenção foi a interação dos pares professor e aluno “*a respeito de/ dessas relações com o professor*”. Ao passo que Amanda demonstra o seu interesse e atenção no processo da hierarquia que tende a existir entre o corpo escolar: “*eu também pensei um pouco com relação a: a a: quando... quando: Pesquisadora falou da: hierarquia né? hierarquia primeiro vem o diretor (depois vem o: o coordenador) depois vem o professor depois vem os alunos...*”. Desse modo, o poder fixa os limites pelo jogo de uma identidade que é (re)atualizada, a partir das limitações pré-existentes no e

para o sujeito (FOUCAULT, 1971). Se pensarmos na estrutura da sala de aula discutida por Foucault (1987), é notável que ela é idêntica ao que os sujeitos trazem como respostas à teorização sobre o poder, apesar do fato de que estes não apresentavam consciência a respeito dos interesses da construção escolar pela forma com que lhes foram impostas.

110. Amanda: eu nunca tinha parado para pensar nessa nessa:... nessa questão das: das portas dos banheiros da pia do banheiro ser do lado de fora... nunca tinha parado para pensar nessa: nessa questão de prisão... .. aí eu estou

lembrando agora aqui desde a/ desde: eh a época que eu estudei no no: ensino médio eh: as portas já eram assim... estava lembrando agora

117. Amanda: não eu só estava lembrando aqui que quando você falou do pátio eu lembrei do colégio que eu estudei... eh: tinha um portão que dava acesso ao pátio e depois o portão/ outro portão que dava acesso a uma sala assim... tipo uma sala de refeição e depois que dava acesso à/ às salas... tinha vários portões para dar acesso às salas... diretamente às salas

Fonte: Dados da pesquisa

Amanda, a partir da sua atualização conceitual sobre a estrutura da escola em que estudou e da teoria apresentada afirma: “*eu nunca tinha parado para pensar nessa nessa:... nessa questão*”, “*nunca tinha parado para pensar nessa: nessa questão de prisão*” e exemplifica seu ponto de vista “*das portas dos banheiros da pia do banheiro ser do lado de fora...*”, “*a época que eu estudei no no: ensino médio eh: as portas já eram assim...*”, “*quando você falou do pátio eu lembrei do colégio que eu estudei... eh: tinha um portão que dava acesso ao pátio e depois o portão/ outro portão que dava acesso a uma sala assim...*”.

Enquanto que Lorena vai um pouco além em seu relato:

111. Lorena: eh eu estudei em colégio militar ((*risos*)) né? então assim... eh: esse negócio da prisão realmente era até uma brincadeira da gente lá e eu acredito que o pessoal que está lá agora também faça a mesma brincadeira... eh eu não sei se vocês já/ se vocês conhecem o colégio militar daqui da Cidade X mas ele tem dois blocos e: ninguém fala assim que é o prédio um ou o prédio dois ou módulo um módulo dois... é pavilhão... então ((*risos*))... é pavilhão eu juro para vocês então a criança de sexto ano fala lá para o coleguinha “ah não eu vou ter aula no pavilhão dois” e e:... na época assim eu achava estranho mas eu realmente eu não PERCEBIA o quão assim... MUITO estranho... eh... sabe? o quão forte que é colocar o nome pavilhão num/ num bloco da escola num bloco de sala de aula e: isso que você está falando do banheiro eu também nunca tinha parado para pensar que: existem essas tentativas assim... e LÁ eh quando a gente pedia para ir ao banheiro a gente pedia para ir/ pedia para o professor e pedia para algum policial que ficava naquele corredor da sala de aula porque os pavilhões são bem: assim dessa estrutura militar então tem um corredor aqui e outro corredor lá e é um policial em cada... então além de pedir para o professor a gente pedia pro policial... e lá a gente estava e ele esta/ ele sabia que a gente estava lá e há quanto tempo a gente estava lá eh eh... nossa é surreal

Fonte: Dados da pesquisa

A descrição da colaboradora identifica o caráter de disciplinarização que a escola assume: “na época assim eu achava estranho mas eu realmente eu não PERCEBIA o quão assim... MUITO estranho... eh... sabe? o quão forte que é colocar o nome pavilhão num/ num bloco da escola num bloco de sala de aula”, “quando a gente pedia para ir ao banheiro a gente pedia para ir/ pedia para o professor e pedia para algum policial que ficava naquele corredor da sala de aula porque os pavilhões são bem: assim dessa estrutura militar então tem um corredor aqui e outro corredor lá e é um policial em cada...” e que é percebido pelos alunos: “eu estudei em colégio militar ((risos)) né? então assim... eh:: esse negócio da prisão realmente era até uma brincadeirinha da gente lá”, mesmo quando não apresentem noção da gravidade ao assemelhá-las com as prisões de (FOUCAULT, 1987): “não sei se vocês já/ se vocês conhecem o colégio militar daqui de Conquista mas ele tem dois blocos e:: ninguém fala assim que é o prédio um ou o prédio dois ou módulo um módulo dois... é pavilhão”. É dito, indiretamente, que o poder age sobre a mente daqueles sujeitos desde pequenos: “a criança de sexto ano fala lá para o coleguinha “ah não eu vou ter aula no pavilhão dois””. Nesse momento do minicurso a professora Alice se fez presente e diante do relato da colega Lorena, questiona-a:

115. Professora Alice: e depois/ e depois você no Colégio Y Lorena?... oh Amanda acho que a gente está falando junto ((o microfone de Amanda também estava ligado))... como é que foi essa transição?

116. Lorena: no Colégio Y as pessoas me achavam extremamente travada... porque eu REALMENTE/ é porque a gente vai/ acaba levando algumas coisinhas né? então assim... eu pedia para ir ao banheiro e aí eu saía eu (ficava pensando) “e agora? o que eu faço simplesmente vou?” ((referindo-se ao fato de que, na escola nova, ela não precisava mais pedir a um policial/ outro funcionário para ir ao banheiro. Lorena ri enquanto relata essa situação)) e tal... então assim a lembrança que eu tenho de lá é uma escola que pode tudo... mas não é uma escola que pode tudo assim... tem suas regras mas pelo o que eu experienciei antes né? eh:: é bem diferente... e: o Colégio Y eu acabei de lembrar que: essa: essa/ enfim esse aprisionamento ali do aluno ele; ficou muito mais marcado no meu primeiro ano lá quando descobriram alguns casos de aviãozinho dentro da escola... então a diretora viu um rapaz/ dois rapazes do lado de fora passando droga para um aluno dentro... então fechou/ fecharam todas as grades e a gente não podia passar no intervalo ali no estacionamento e tal... era só ali dentro da escola... então: tem isso né? foi o/ uma... foi um aprisionamento mas com: com:: objetivo de segurança de fato né?

Fonte: Dados da pesquisa

Em resposta à Professora Alice, Lorena demonstra consciência frente a forma de disciplinar, a qual é diferente em ambas as escolas: “eu pedia para ir ao banheiro e aí eu saía eu (ficava pensando) “e agora? o que eu faço simplesmente vou?” ((referindo-se ao fato de que, na escola nova, ela não precisava mais pedir a um policial/ outro funcionário para ir ao banheiro”, bem como suas percepções a partir da comparação entre as escolas: “a lembrança que eu tenho de lá é uma

escola que pode tudo...” tendo como balize o colégio militar “*mas não é uma escola que pode tudo assim... tem suas regras mas pelo o que eu experienciei antes né?*”. É importante frisar que, apesar da distinção exposta por Lorena, o Colégio Y também apresenta tentativas de disciplinarização: “*descobriram alguns casos de aviõzinhos dentro da escola... então a diretora viu um rapaz/ dois rapazes do lado de fora passando droga para um aluno dentro... então fechou/ fecharam todas as grades e a gente não podia passar no intervalo ali no estacionamento e tal...*”, as quais possibilitaram aos alunos internalizar que tal ação foi efetivada para proteção, demarcada pela aluna com o emprego da palavra aprisionamento: “foi o/ uma... foi um aprisionamento mas com: com:: objetivo de segurança de fato né?”.

Contudo, finalizamos nossa leitura acreditando que rememorar tudo o que foi lido, visualizando as (des)semelhanças da formação de ambas alunas, bem como delas mesmas, possibilita e permite-as (des)continuar aquilo que é conflitante, a partir de uma tomada de consciência sobre os seus lugares de fala: professoras em formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nasceu de inquietações a respeito de comportamentos dos sujeitos alunos como (re)ações discursivas diversas. Ancoramos nossa curiosidade sobre como a interação na sala de aula perpassa negociações (intra)(inter)subjetivas diversas nos estudos de Foucault (1987), visto que o espaço estrutural escolar pode ser estudado a partir de regimes de verdade internalizados. Por essa via, nesse espaço interacional, os sujeitos em formação se (re)apresentam, cotidianamente, (des)continuando discursos seus e do outro.

Temos a certeza de que deste estudo, novos caminhos podem surgir, como, por exemplo, colocarmo-nos diante de outras questões de pesquisa: de que maneira as (re)negociações das quais falamos aqui, a partir do ser aluno em formação, podem ser (re)conduzidas? O pesquisador, frente à sua curiosidade e com o amor construído acerca do seu objeto de estudo, sempre encontra meios para preparar, plantar, cuidar e colher resultados novos, em um solo já explorado por outros autores, como o desta pesquisa: a sala de aula. Apesar de já conhecido como o lugar significativo de pesquisa, nesta dissertação, a sala de aula permitiu o entrelaçar linear entre duas grandes áreas: Linguística Aplicada e Análise do Discurso, por se preocuparem com os processos que (re)(de)formam os sujeitos que dali fazem farte. A LA, se colocando como autônoma, é caracterizada como (pluri)(mult)(inter)(trans)disciplinar e a análise do discurso que se torna parte do ser sujeito ao aprimorá-lo, não necessariamente a partir do que ele quer, mas do que a (sua) história permite.

Mesmo diante da necessidade de alterações metodológicas para a (con)vivência em campo, em decorrência da Pandemia, permanecemos instigadas a valorizar e a enxergar sensivelmente as (re)negociações que perpassam momentos de um dia escolar universitário. Por isso, o alinhamento aos princípios da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso se revela enquanto uma necessidade de se historicizar o contexto e o processo e(m) seus atravessamentos nos/dos sujeitos-colaboradores da pesquisa.

Por essa via, relembremos, aqui, como a memória e instituição escolar e universitária se ligam, a partir do sujeito aluno em formação, em um contínuo do sentido em que procuramos entender os atravessamentos da/na/para a formação inicial do sujeito professor, enxergando um caminhar por espaços formativos que precisam descontinuar aquilo que é apresentado como não passível de questionamento e mudança. Implica, ainda, lembrar que houve um passado rememorado em (re)ações e escolhas que se atualizam na complexa estrutura do fazer escolar, que nem sempre é suficiente para a construção do saber consciente. Requer não abdicar-se da identidade de sujeito aluno, mas deslocar-se dela para se alcançar a de professor.

Nessa direção, lembrando que os encontros da disciplina (aulas e minicurso) se deram de forma remota/*online*, em decorrência das suspensões das aulas presenciais, (re)enquadramos nossa percepção sobre o campo de pesquisa, a partir do que fora vivenciado, para, assim, lidarmos com os objetivos traçados

A partir do nosso objetivo geral: observar, no interior de um minicurso, memórias sobre comportamentos na escola enunciados por um grupo de professores em formação, trabalhamos, ainda, com três objetivos específicos necessários para a construção dos achados.

No que tange ao primeiro objetivo específico, “identificar, em uma sequência de aulas online, marcas comportamentais que subjazem aspectos interacionais de cada sujeito-colaborador da pesquisa”, julgamos termos conseguido reunir evidências, a partir da observação de comportamentos, que se mostraram recorrentes e episódicas durante a nossa convivência com os sujeitos. Assim, todas as vezes que os alunos foram levados a assumir turnos de fala, transpareceram suas posições-sujeito enquanto unidade de poder, assim como deram pistas de encontro de posições, a partir de atravessamentos vozeados pelos outros, significados e cercados de silenciamento e resistência.

Desse modo, temos o segundo objetivo específico: “mapear experiências na escola discursivizadas pelos sujeitos no interior do minicurso, percebendo (não)identificações de posições entre os sujeitos”. A partir desse objetivo, lemos, nos relatos dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, vivências particulares de cada sujeito, mas que, quando vozeadas, encontraram acolhimento no grupo. O que nos orienta a pensar sobre aquilo que é característico do estar na escola, em termos de resistências e silenciamentos, frente ao sistema educacional que independe da unidade escolar. As posições rememoradas pelos colaboradores da pesquisa apontam para a complexidade da resignificação de experiências passadas de subordinações como alunos da educação básica, e os efeitos disso para o futuro na e da docência

Por fim, como terceiro objetivo, “compreender comportamentos implícitos e explícitos atuais dos sujeitos-colaboradores da pesquisa, como respostas de internalizações discursivas (des)continuadas”, ponderamos que há reações nas quais as significações são permeadas pelos (não)ditos e que (in)diretamente repercutem em discursivizações resistentes e silenciosas, em que se diz x para não dizer y (ORLANDI, 2007) para a professora responsável pela disciplina e à Professora-pesquisadora, que são decorrentes do que os sujeitos-colaboradores compreendem por disciplinar e internalizações do passado com outros docentes.

Assim, ao fazer a pesquisa, (re)escrevemos, apostando nos levantamentos de referências antes, durante e depois do ir a campo, vivenciamos as interações das/nas (salas de)aulas online para coleta e geração dos dados e, posteriormente, dedicamo-nos a

interpretações destes, a partir das questões que norteiam a pesquisa, a saber: O que os sujeitos colaboradores da pesquisa informam-nos, via processos de rememoração, sobre suas posições enunciativas? O que essas posições indicariam no e para o momento de formação profissional desses sujeitos?

Como os encontros da disciplina e do minicurso ocorreram de forma remota, tivemos acesso aos gestos e movimentos corporais dos alunos apenas quando estes discutizavam oralmente e desde que estivessem com a câmera ligada. Salientamos, ainda, que os instrumentos desenhados foram fundamentais para que gerássemos os dados aqui analisados e publicizados. A observação, por exemplo, nosso primeiro instrumento, se formalizou como uma ferramenta importantíssima para a preparação do nosso minicurso, justamente por ter alavancado a pesquisa e, desde o primeiro momento, gerar dados. Como segundo instrumento, tivemos, também, o diário de campo, que potencializou a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e dos diversos *insights* que surgiram no decorrer das observações. Apesar de ter sido um instrumento pensado para organização do olhar lançado para os sujeitos-colaboradores da pesquisa, o trabalho com ele auxiliou as leituras, precisamente por se materializar como dispositivo de (in)formação sobre o espaço e sujeitos-colaboradores da pesquisa. Os Quadros, com as características interacionais recorrentes observadas nos comportamentos dos sujeitos, por exemplo, foram pensados e desenhados no interior desse instrumento, para depois tomar forma sistematizada, quando cotejado com as leituras dos outros dados gerados.

Em complementaridade, nosso terceiro instrumento, a gravação audiovisual, mostrou-se fundamental e valorosa, rigorosamente por captar áudio e imagens de si e dos outros. Além disso, funcionou como um instrumento enriquecedor ao registrar os acontecimentos, possibilitando as transcrições, bem como o (re)acessar das interações fidedignas. Importante dizer que o movimento de assistir às filmagens inúmeras vezes não implicou apenas ver os fatos e gestos da prática filmada, mas também sublinhar as imagens e analisar como o cenário da pesquisa se (re)(de)forma. Portanto, a gravação, que já era correspondente do desenvolver da disciplina, a partir da plataforma de videoconferência *Google Meet*, proporcionou um olhar pausado, minucioso e crítico ao que ali se registrava, pois ao passo que o sujeito discursivizava, também visualizava a sua performance, logo, por estarmos lidando com memórias, acreditamos que o não olhar à tela, enquanto falavam de si, é também resultante disso.

Por fim, o minicurso nos trouxe, como respostas, mais do que uma possibilidade de gerar dados, possibilitou-nos um movimento de escuta que provocou ecoares rememorados em que nos reconhecemos em um mesmo processo de formação. Além disso, durante sua realização, o minicurso provocou, nos sujeitos-colaboradores da pesquisa, atualizações de

memórias do espaço escolar na Universidade, que justificaram, naqueles momentos, seus comportamentos a respeito daquilo que foi percebido: internalizações, disciplinaizações, resistências e silêncios.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os sujeitos de ambas as turmas compartilham memórias semelhantes nas (re)negociações que fizeram em suas vivências durante o ensino fundamental e médio, na educação básica. Por essa via, acreditando que a identidade de aluno é (de)(re)formada durante a interação didática da/na sala de aula (COELHO, 2011), as (re)ações dos discente nas interações com a Professora Alice e com a Professora-pesquisadora são fruto de internalizações discursivas de poder que cristalizam silêncios, (des)atenção e resistências materializados em comportamentos. Cabe, assim, esboçar algumas das considerações que julgamos pertinentes em face ao tratamento do objeto de pesquisa para, com base nos dados analisados, evidenciarmos nossas conclusões. Quanto às práticas de disciplinarização, defendemos que a câmera é um instrumento pensado e adaptado para a disciplinarização dos sujeitos no ensino remoto. Logo, não ligar a câmera é uma forma de resistência. O ato de não ligar a câmera pode ser lido, também, como não engajamento, o que tira do professor a possibilidade de avaliar o grau de (des)atenção do grupo.

Nessa linha de pensamento, em relação às memórias dos sujeitos da pesquisa, concluímos que todo posicionamento discursivo dos sujeitos-colaboradores da pesquisa são atualizações de negociações conflituosas. Após (res)significarem experiências da escola, estando na Universidade, acontecimentos de estruturas e interações passadas são lembradas. Além disso, mesmo que os sujeitos não apresentem consciência referencial, seus projetos de dizeres atualizam memórias de resistências, silêncios e silenciamentos.

Por fim, no tangente às concordâncias de posicionamentos dos colaboradores da pesquisa, acreditamos que há certa recusa dos alunos em atender as demandas de alguns docentes, e a figura do professor interfere no modo como os alunos se comportam em sala de aula. É necessário que se tenha empatia ao projeto de dizer do aluno e, portanto, menos resistência do docente e discente. Ademais, a (sala de) aula é um espaço marcado por resistência, silêncios, exercícios de poderes e (des)estabilização dos sujeitos que ali encenam seus papéis sociointeracionais, e acreditamos, ainda, que os sujeitos alunos se (re)conhecem perante suas insatisfações e frustrações. Assim, destacamos que toda interação é resultante de negociação e, por isso, há conflitos e (des)estabilizações de posições enunciadas entre os próprios alunos, além disso, há certa dificuldade por parte dos licenciandos em se posicionarem enquanto futuro(a) professor(a), bem como em demonstrarem a percepção de uma resistência a esse lugar enunciativo por já conhecem o lugar de aluno. Para mais, a significação das pistas

de contextualização são fundamentais na (re)negociação entre os pares da sala de aula, como, por exemplo, o olhar dos sujeitos-colaboradores da pesquisa que só se voltam à câmera quando os turnos de fala não são seus. Ao ocuparem o lugar de falantes, assim, olham para outras direções, por conseguinte, destacamos que o gesto mais recorrente dos sujeitos é a gesticulação das mãos enquanto falam, o que, quando associado ao não olhar na direção da câmera, pode ser lido como nervosismo ou dificuldade de lidar com a memória que apresenta.

Destarte, entendemos que é necessário que cada sujeito-colaborador da pesquisa (re)pense sobre estratégias de ensino-aprendizagem voltadas para as construções de vivências com seus futuros alunos para que estes se assujeitem e se silenciem menos. Concluímos, assim, que a principal resistência do grupo de colaboradores da pesquisa é a de se encontrarem cursando uma licenciatura, afinal de contas, mesmo que seus posicionamentos discursivos materializam práticas de disciplinarização e interações conflituosas, eles escolhem a docência como profissão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Adriana Bezerra Brasil.; BOSI, Maria Lucia Magalhães. **Visita domiciliar no âmbito da Estratégia Saúde da Família:** percepções de usuários no município de Fortaleza, Ceará, Brasil. *Cad Saúde Pública*, v. 25, n. 5, p. 1103-12, 2009.

ÂNGELO, Miriam Vieira Bonfim. Algumas considerações sobre a participação do outro na formação da personalidade do sujeito. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2003, 39p.

ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim. Os letramentos acadêmico e do professor e(m) gestos formativos: a disciplina Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) como locus de investigação. **Dissertação** (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016, 260 p.

ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; MODL, Fernanda Castro. Sala de aula como espaço controverso de posições-sujeito: o dizer, o não-dizer, o silêncio e as relações de poder em uma aula sobre o “dia da consciência negra”. **Fólio – Revista de Letras**, V. 07, n. 2, 2015, p. 555-579.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

BAKHTIN, Michel. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BAKHTIN, Mikhail. **Whatispolicy?** Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, 1993, p.10-17.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARROS, Edna Godoy. Quem são os funcionários da escola? Questão de identidade. **Monografia** (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2012, 33 p.

BELEI, Renata aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandre Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPel/ Pelotas**, V. 30, 2008, São Paulo, p. 187-199.

BENEVIDES, Islene dos Santos Roque. Manifestações de Responsividade na sala de aula: Uma análise dos enunciados replicantes nas aulas de produção textual. **Dissertação** (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens). Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, BA, 2016, 216 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). **Cenas de Sala de aula**. 1ª ed. Brasil: Editora Mercado das Letras, 2009, p. 81-105.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). **Cenas de Sala de aula**. 1ª ed. Brasil: Editora Mercado das Letras, 2001, p. 125-161.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 125-160.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, V. 23, 1994, Campinas, p. 55-69.

CAVALCANTI, Marilda. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (Orgs.). **Cenas de Sala de aula**. 1ª ed. Brasil: Editora Mercado das Letras, 2009, p. 105-124.

CELANI, Maria. Antonieta Alba. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara; CELANI, Maria Antonieta Alba (Org). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão, um brasileiro). **Tese** (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011, 266 p.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas. **Dissertação** (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006, 136 p.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas-SP: Editora da Unicamp; Argos, 2003.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). **Cenas de Sala de aula**. 1ª ed. Brasil: Editora Mercado das Letras, 2009, p. 51-81.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria**. *Qualitative Sociology*, v. 13, n. 1, p. 3-21, 1990.

DINALI, Wesley; FERRARI, Anderson. “É meu último ano aqui mesmo [...] tô pensando em botar fogo na escola”: O cotidiano escolar e as práticas de resistências. **Revista Contemporânea de Educação**. V. 01, n. 12, 2011, São Paulo, p. 229-246.

DOURADO, Leidiane Santos; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Interação na sala de aula: análises dos processos interacionais de uma aula de português. In: FIGUEIREDO, Ester Maria (Org.). **Aulas de Português: um cenário discursivo a ser investigado**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2018, p. 53-60p.

DUCROT, Oswald. **Enunciação. Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Casa da Moeda, 1984.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística**. Tradução: Carlos Vogt; Rodolfo Ilari; Rosa Figuera. São Paulo, SP: Cultrix, 1977.

ERICKSON, Frederick. **What Makes School Ethnography “Ethnographic”?** *Anthropology and Education Quarterly*: 1984, 51-55.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. “O quando” de um contexto: questões de método e análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 215-234.

FERRARESI, Elaine. A disciplina no cotidiano de uma sala de aula municipal. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997, 78p.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. A urgência da mudança. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 89-112.

FERREIRA, Maria Zita. Ser negra, mulher, nordestina. Afinal como de fiz professora. In: VASCONCELOS, Geni Nader (Org.). **Como me fiz professor**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FIGUEIREDO, Paloma Batista Silva. A palavra na sala de aula e(m) engajamento: questões relacionadas ao (não) ouvir com atenção na interação didática. **Dissertação** (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens). Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, BA, 2018, 217 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Teoria & Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder**. 5ª ed. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no collège de France**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2010. Título original: **Il faut défendre la société**.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Tradução de Jorge Coli. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz&Terra, 2016. Título Original: *Ceci n’ est pas une pipe*.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 19 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987. Título original: Surveiller et punir.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. Tradução de Jorge Coli. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz&Terra, 2016. Título Original: **Cesi n' est pas une pipe**.

FREITAS, Fernanda de Lourdes. A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação. **Dissertação** (Mestrado em Educação) UNICAMP, Faculdade de Educacao. Campinas, 2006, 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCEZ, Pedro Moraes. **A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento**. Calidoscópico, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. V. 35, n. 2, 1995, São Paulo, p. 57-63.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2ª ed. São Carlos: Editora Ciaraluz, 2006.

GRIGOLETTO, Evandra. **A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet**. Desenredo. Passo fundo, Rio Grande do sul: UPF Editora, v. 2, n. 2, 2006, p. 203-223.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro. **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p.149-182.

GUMPERZ, Jenny; GUMPERZ, John. J. Communicative Competence in Educational Perspective. In: WILKINSON, Louise Cherry (Org.). **Communicating in the classroom**. Academic Press, 1982. p. 13-26.

GIROX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HUR, Domenico Uhng. **Poder e potência em Deleuze:** forças e resistência. *Mnemosine*, V. 12, n 1, 2016, p. 210-232, 2016.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*, 16(3), 7-16, 2004.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação:** princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Ângela. A Construção de identidades em sala de aula; um enfoque Interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e identidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, Fapesp, 1998, p. 267-302.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** 1 ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

LEITE, Siomara; ANDRÉ, Marli. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. **Revista Perspectiva CRD.** V. 03, 1986, Florianópolis, p. 39-52.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência:** O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEITE, Hilusca; TULESKI, Silvana Calvo. **Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária:** novo entendimento para o TDAH SP Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2011 v 15, n. 1, p. 111-119.

LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. As identidades em sala de aula: construções discursivas, apagamentos e resistência. In: LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo (Org.). **Letramentos e discursos em (dis) (com) posições identitárias.** Vol.7, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 17-34.

LUDKE, Menga. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes. **Gêneros do discurso e apropriação de saberes:** (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. *Linguagem em (Dis)cursos – LemD*, V. 8, n. 3, set./dez. 2008, p. 541-562

MILLER, Inês Kayon de. Formação de professores de línguas: da deficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MACIEL JÚNIOR, Auterives. **Resistência e prática de si em Foucault**. Trivium vol.6 no.1 Rio de Janeiro, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e Saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. V. 5, n. 7, 2017, São Paulo, p. 01-12.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e saúde coletiva**. V. 17, n. 3, 2012, Rio de Janeiro, p. 621-626.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **Revista SCRIPTA**, 2º semestre de 2015, Belo Horizonte, p. 01-26.

MODL, Fernanda de Castro. **Rules of Behavior and Interaction in German and Brazilian Classrooms**: (Inter)Cultural Uses of the Word in Schools. 1a. ed. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017. v. 1. 184 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramento escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013, p. 227-248.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MONTSSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. Trad. de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAIS, Regis de. **A sala de aula**: que espaço é esse? 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994, 136p.

MORICONI, Lucimara Valdambri. Pertencimento e Identidade. **Monografia** (Graduação em

Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014, 52 p.

MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação organizacional: A Teoria e a Prática de Inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1998.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 51-66.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 51-66.

OLIVEIRA, Alessandra Cruz de Oliveira; BARBOSA, Elenita Alves. Professor de língua portuguesa: um pouco de sua história e desafios. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; CRUZ, Giêdra Ferreira (Org.). **Linguagem e Ensino: Elementos para reflexão nas Aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2009, 139-153p.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: UNICAMP. 6 ed. 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Linguagem e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**, 1998, p. 203-213.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes Editores, 2012.

PASSOS, Jamille Santos dos. A linguística aplicada como objeto de discurso e ensino: (des)estabilização de rede de pré-construídos sobre a formação do professor de língua inglesa. **Dissertação** (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - BA, 2015, 181 p.

PENNYCOOK, Alastair. Um alinguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso, estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1995, p. 61-105.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. O Discurso. Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed.

Campinas: Ed. Pontes, 2002.

POMINI, Sonia Ribeiro. Professores: Heróis, vilões ou vítimas? **Monografia** (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005, 41p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 149-166.

ROCHA, Tassia; VITORIANO-GONÇALVES, Luana; BARBOSA, Flávia Cristina Silva. **FOUCAULT X PÊCHEUX: o conceito de sujeito do discurso**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. n.23, 2018, p. 378-395.

ROCHA, Jéssica Stefhânia Figueiredo; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Configurações enunciativas na aula de português. In: FIGUEIREDO, Ester Maria (Org.). **Aulas de Português: um cenário discursivo a ser investigado**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2018, p. 21-35.

RODRIGUES, Alyne Beatriz. Escola: que espaço é esse?. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Americana-SP, 2008, 44 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva Sócio-Histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

SANTOS, Aline Ribeiro Silva dos. Elaboração de material didático: discutindo autonomia e identidade docente. **Monografia** (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013, 55 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020, 01-32.

SIGNORINI, Inês. A questão da Língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1ª ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 169-188.

SILVA, Wellington Amâncio. Foucault e indigenciamento: as formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos. **Problemata: R. Intern. Fil.** v.6, n. 3, 2015, p. 111-128.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: SANTOS, Elmo (Org.). **Transdiscursividades: linguagem, teorias e análises**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Letramento do professor em formação continuada: Indícios e gestos, saberes e práticas. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo (Org.). **Letramento e Dialogia: Enfoques para a formação de professores**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2016, 45-69.

TEDESCHI, Sirley Lizott. PAVAN, Ruth. **A produção de subjetividades na escola: uma reflexão sobre o poder disciplinar no contexto escolar**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 181-196, 2017.

TEIXEIRA, Mariluce Badre. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (Org.). **Cenas de Sala de aula**. 1 ed. Brasil: Editora Mercado das Letras, 2009, p. 193-226.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. O INTERDITO E O SILÊNCIO: DUAS ABORDAGENS DO IMPOSSÍVEL NA LINGUAGEM. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 2, p. 353-371, 2008.

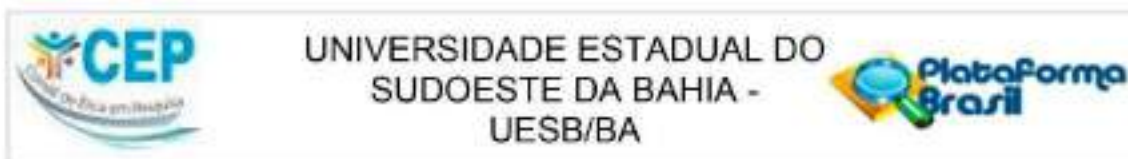
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de aula e na Escola**. Caderno de Pedagogia, V. 4, 2ª ed. 1993.

VERONESE, Marília. A respeito das posições-sujeito do professor: uma análise discursiva das relações em sala de aula. **Monografia** (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual de Campinas Instituto de estudos da linguagem, Campinas, SP, 2013, 46 p.

VICENTE, Jausson Monteiro; MIRANDA, Gilberto José; FREITAS, Sheizi Calheira. Desempenho acadêmico inferior dos alunos do “fundão”: mito ou realidade? **Anpcont**, p. 01-15, 2005.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. Petrópolis: Vozes, p. 07-67, 2000

ANEXO 1 — Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPORTAMENTOS INTERACIONAIS E(M) GESTOS DE RESISTÊNCIA DE SUJEITOS-ALUNO INTEGRANTES DE DUAS REALIDADES DE ENSINO (UMA PÚBLICA E UMA PARTICULAR)

Pesquisador: LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31483920.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.046.813



Continuação do Parecer: 4.048.813

dos contextos e a melhora das relações desencadeadas nos momentos de interação que atravessam esses sujeitos nos momentos de encenação dos seus papéis.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de pós-graduação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Cronograma – apresentado dentro do arquivo PROJETO_Lara.pdf em 01/05/2020 21:28:47 - ok

Autorização para coleta de dados - Aut_Coleta_2.pdf em 01/05/2020 21:29:31 e Aut_Coleta_1.pdf em 01/05/2020 21:29:17 OK

Declaração de compromisso - 01/05/2020 21:29:48 – OK

Folha de rosto - 05/05/2020 17:18:17– OK

Orçamento - apresentado dentro do arquivo PROJETO_Lara.pdf em 01/05/2020 21:28:47 - ok

TCLE diretor e/ou professor- 01/05/2020 21:30:15 OK

TCLE responsáveis - 01/05/2020 21:30:43 ok

TALE - 01/05/2020 21:30:03 OK

Recomendações:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 486/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas e/ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião dia 22/05/2020, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1548174.pdf	05/05/2020 17:18:43		Acelto
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Ass.pdf	05/05/2020 17:18:17	LARA TORRES CASTELLO CESAR	Acelto

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiézinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8883 E-mail: cep@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.046.613

Folha de Rosto	folhaDeRosto_Ass.pdf	05/05/2020 17:18:17	SILVA	Aceito
Outros	Inst_C_Dados_Ques_P.pdf	01/05/2020 21:33:21	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito
Outros	Inst_C_Dados_Ques_D.pdf	01/05/2020 21:32:53	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito
Outros	Inst_C_Dados_AV_D.pdf	01/05/2020 21:32:33	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Resp_Menor.pdf	01/05/2020 21:30:43	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Dir_Prof.pdf	01/05/2020 21:30:15	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	01/05/2020 21:30:03	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_Comp_Geral.pdf	01/05/2020 21:29:48	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_Coleta_2.pdf	01/05/2020 21:29:31	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_Coleta_1.pdf	01/05/2020 21:29:17	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Lara.pdf	01/05/2020 21:28:47	LARA TORRES CASTELLO CESAR E SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.208-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6663 E-mail: cepj@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 4.046.813

JEQUIE, 28 de Maio de 2020

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.208-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-8727 **Fax:** (73)3525-6653 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO 2 — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE no(a) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual (a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Liam Torres Castelo César e Silvan

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

"MEMÓRIAS DE COMPORTAMENTOS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E(M) GESTOS DE RESISTÊNCIA E MOSTRAS DE ENGAJAMENTO (RE)SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR"

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Partindo do pressuposto de que diversas e variadas variadas em termos das especificidades de enfoques e abordagens teórico-metodológicas têm sido as pesquisas que se interessam pelo lugar da sala de aula e os processos de significação coconstruídos, a partir dos momentos de interação, entre os sujeitos desse espaço no campo dos estudos da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2006; MATENCKO, 2001; COELHO, 2011; 2006; ASSUNÇÃO, 2016; MODL, 2015; 2016; MOITA LOPES, 2013; 2006; FIGUEIREDO, 2018; BENEVIDES, 2016), o objeto de estudo desta pesquisa, surgiu ainda na Licenciatura em Letras - Língua Vernácula, nos pontos de partida das (re)negociações de interesses meus e do orientadora além dos obstáculos encontrados no período destinado à pesquisa: COVID-19. Assim, a partir do (re)desenho do novo objeto de investigação, elegemos a observação de duas turmas irregulares de uma Universidade Estadual no interior baiano da Licenciatura em Letras Vernáculas. Tal escolha se ampara no interesse de trabalhar com esta variável para visualizarmos a maneira como os sujeitos, que integram as duas turmas acompanhadas por um mesmo docente, (re)agem a abordagens do professor, na disciplina de Estágio Supervisionado - Português e Inglês, a partir do reconhecimento refletido nas (re)significações identitárias enquanto aluno e professor em formação.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Em consonância com o que tem sendo exposto a partir da necessidade de ouvir e dizer (COELHO, 2006), pretendemos como objetivo principal, observar e categorizar comportamentos discursivos dos sujeitos da pesquisa, integrantes de diferentes realidades de duas turmas do curso de Letras, de uma Universidade Estadual da Bahia, no cumprimento da disciplina de Estágio Supervisionado. E, como objetivos específicos (i) Identificar, em uma sequência de aulas online, marcas comportamentais que salizem aspectos identitários de cada turma observada; (ii) analisar, por meio do trabalho com os instrumentos de pesquisa (questionários, observação de aula, gravação de aulas, diário de campo, guia do entrevista, e minicursos), especificidades da organização dessa disciplina; (iii) compreender comportamentos implícitos e explícitos

Seja consciente ao ler este documento, se necessário, use a brecha e o verso do papel.

Página 1

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Inqsp
(71) 3578-9777 - cep@uesb.edu.br

Rubricas:

dos sujeitos-alunos da pesquisa como respostas a ações da professora em face às identidades interacionais do sujeito-aluno.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você participará, pelo tempo que quiser, de uma entrevista no qual a coleta é composta por 17 (dezesete) questões que poderão ser respondidas a partir da sua vontade, também, bem como dar aulas e do minicurso.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Esta atividade será realizada, no dia 18 de Dezembro, nos horários das 13:00 às 18:00 e, com a turma B, nos dias 16 e 26 de novembro, nos horários de 16:00 às 18:30.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

2 horas e 30 minutos;

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

O risco que esta pesquisa oferece é o cansaço;

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Faremos em dois momentos, com turnos de folas espaçados bem como exposição de vídeos e imagens que tornem o momento o menos exaustivo possível;

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Esta pesquisa provocará uma auto reflexão que contribua positivamente nas construções identitárias do ser aluno e ser professor;

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A partir da autorreflexão dos sujeitos acerca das provocações da pesquisa, suas (re)significações serão cristalizadas em ações que irão gerar movimentos recíprocos de (re)negociações conscientes entre os pares das salas de aula e posteriormente sociais por ser a sala de aula e os sujeitos que ali se apresentam frutos da sociedade;

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

Centro de Ética em Pesquisa (CEP) - UNESP/Iggaré
(11) 3528-9727 | cep@unesp.br

Rubricas:

Seja consciente ao imprimir este documento, se
excessivo, use o verso do papel.

Página 2

- R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**
R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ampla indenização ao pesquisador e à universidade.
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmicas, exame...)**
R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**
R: Nenhum.
- 6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**
R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.
- 6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**
R: Serão arquivados por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.
- 6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**
R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.
- 6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de Ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Lara Torres Castello César e Silva
 Endereço: Rua Jorge Amado, 187, Residencial Alameda
 Fone: (73) 9 81145005 / E-mail: lara_nc@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
 Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiézinho, Jequié-BA, CEP 45208-091.
 Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cep@uesb.edu.br
 Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié da Conquista, 30 de outubro de 2021

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UESB/Jequié
 (73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja considerado ao imprimir este documento, se necessário, use a forma A e senso ao papel (.)

Página 3

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



*Impressão Digital
(Se for o caso)*

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Fórmula da Computação, 30 de outubro de 2021



Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UNIMED/equr
(71) 3525-9727 | equr@unimed.br

Rubricas:

APÊNDICE 1 — Transcrição de cenas de sala de aula

TRANSCRIÇÃO 1 - ESTÁGIO EXTENSÃO [TURMA B] – 16/11/20

MINUTAGEM 1

(01:33 – 08:06)

Pesquisadora: eh hoje a discussão vai ficar por minha conta com as contribuições que pesquisadora Tamires vai estar fazendo... eh:: como vocês sabem o tirocinio ele exige que a gente desenvolva um tema e aí como o de pesquisadora Tamires ela já apresentou hoje vou apresentar o meu a vocês... o MEU ele envolve memórias de comportamentos na sala de aula da educação BÁSICA e em gestos de resistências em mostras de engajamentos ressignificados na formação inicial do professor... então fica perceptível que tanto o meu tema quanto o tema da pesquisadora Tamires do tirocinio eles envolvem a:: os comportamentos as interações que ocorrem e que perpassam o cotidiano na sala de aula... nesse caso na universitária... que foi pensada inicialmente pro tirocinio presencial mas foi adaptado pro virtual já que as aulas estão acontecendo online... eh:: e então a:: a/ o primeiro passo do meu tirocinio é uma atividade mais ou menos igual à da pesquisadora Tamires... a forma que vai acontecer a metodologia escolhida... que vai ser aqui uma série de perguntas onde nós vamos estar discursivizando eh::... situando em contextos pessoais em contextos reais eh para depois eu apresentar a vocês um pouco mais das discussões que abarcam esse tema... as conceitualizações e etc... e aí então eh: algumas questões vocês já responderam pra pesquisadora Tamires né? na atividade de pesquisadora Tamires e aí eh:: não vão estar mais presentes na minha mas eu vou estar precisando retomar pra que vocês se situem na/ nas minhas questões... e aí então eh: nós/ a gente conversando na de pesquisadora Tamires vocês falaram que alguns acontecimentos fizeram com que vocês escolhessem essa disci/ a a: licenciatura em Letras né? e: a/ vocês comentaram até que algumas a opção era pedagógica a outra que foi Letras mesmo... pesquisadora Tamires comentou que pensava em várias áreas e que depois decidiu pela Letras e aí eu falando pela minha licenciatura eh::... eu escolhi Letras por uma vontade própria e vim pro mestrado exatamente por uma eh experiência que eu tive com um orientador... então assim era uma pessoa que VEIO da UESB eh foi para a UNEB mas era mestrando da UESB e que estimulou essa vontade em mim em fazer o mestrado... então com isso eu quero dizer que durante a: licenciatura e durante as nossas experiências e interações marcas são deixadas sejam elas positivas ou negativas... algumas acontecem e a gente fala "Deus me livre eu não quero aquilo nem a pau" outras acontecem e a gente fala "nossa eu sou apaixonada por isso... eu quero isso agota e

sempre" ((leva as mãos à cabeça demonstrando alegria))... a MINHA eu tenho hoje uma experiência que eu recorde assim no a:/ no espaço acadêmico é essa com esse orientador... e vocês têm alguma lembrança positiva ou negativa que tenha marcado o/ a vida de vocês no caso... eh a experiência no ensino regular já que vocês ainda estão na licenciatura... no ensino regular de ensino fundamental ensino médio teve alguma experiência negativa ou positiva que fizeram vocês escolherem estar aqui hoje?... podem pensar

Amanda: bom a minha experiência eh:... com a área de humanas né da/de língua portuguesa foi justamente no: ensino fundamental quando eu comecei fazer:: eu acho que a:... ((olha para cima demonstrando que está tentando recuperar a memória)) se não me engano foi a sê/ a sétima série... de sétima à oitava eu tinha um professor que eu gostava MU.ito dele e eu identi/identifiquei muito com a... com a forma com que ele né dava aula... com a forma com que ele tratava os alunos eh eh... aí eu já gostava da: da: da: de/ da língua portuguesa mesmo e aí foi a partir das aulas desse professor que eu comecei a gostar bastante... falar assim "oh eu quero estudar... mais pra frente eu quero continuar estudando eh:: português" e por uma questão também de: de: de não me identificar muito com a: área de exatas... matemática física (química) eu não me identificava muito... eu acho que foi... foi por dois motivos por identificar com a disciplina e por também eh:: identificar com o professor

Lorena: eh é engraçado porque:: nesse último encontro eu falei um pouquinho sobre a minha experiência/ acho que nos dois últimos né? eu citei assim um pouquinho da minha experiência traumática com o colégio militar MAS ((risos))... a minha primeira eu lembro então assim quando você perguntou foi de uma experiência que eu tive lá... eh:: na oitava série eu fui:: selecionada pra ser monitora de inglês lá... então assim... eu não fui nem selecionada eu fui meio que indicada pelos meus professores eh... tinha:: tinha essa... enfim tinha esse movimento lá que:: se destacava de acordo com o que o professor achava lá ((risos)) que era o aluno de destaque eles indicavam para ser monitor... eu era monitora de inglês e foi bem legal assim eu tinha quatorze anos e eu estava ajudando o: o nível de DOze então assim... eu acho que se eu tivesse vindo de fora hoje em dia eu iria achar engraçadíssimo... MAS foi uma experiência bem interessante eu gostei assim na época e:... um outro momento também que me marcou foi quando eu estava no segundo ano e aí eu tive uma professora de física... e aí não foi nem da nossa área né?... então a professora de física que tinha vinte e dois anos... e aí:: eu fui perguntar para ela né/ eu fui conversar com ela fui falar que eu tinha essa vontade de fazer licenciatura só que todo

mundo me jogava um balde de água fria e ela falou "olha não... tranquilo assim... não é esse horror que todo mundo fala não e você está vendo que a nossa diferença de idade é pouca então você vai conseguir dar certo e tal"... e aí eh?... enfim ela me incentivou bastante e:: e isso são esses dois momentos que eu lembrei agora

MINUTAGEM 2

(08:52 – 10:07)

Professora-pesquisadora: e assim... como que as pessoas em volta assim da sua/ da convivência reagiram a/ao saber da escolha de vocês?... .. a famí:lia... apoia:ram? ficaram assusta:dos criticaram (tipo) "ser professor:?" ((fazendo a pergunta e interpretando sentimento de desmotivação)) ou "ai que ótimo você vai ser professor:?" ((fazendo a pergunta e interpretando sentimento de alegria, motivação))

Lorena: eh: a família do meu pai é toda de:: policial militar advogado e professor... principalmente professor então e/... eles olharam e falaram ((risos)) "ah mais uma para o nosso time... bacana"... meu pai mesmo ele queria que eu fizesse medicina... enfim né ((vira os olhos e ri ironicamente)) mas aí também não não/ ele não... não achou ruim nem nada assim... falei que era minha decisão e ele respeitou e foi tudo bem

Amanda: a: minha família super/ super apoiou né assim... eh: minha mãe ainda mais ela sabe que:: principalmente assim que ela não num/ não teve: a OPORTUNIDADE de estudar aí ela falou assim oh "vai e segue o seu coração" e:: é isso ((risos))... super apoiou

MINUTAGEM 3

(13:52 – 18:56)

Professora-pesquisadora: e assim agora pensando na estrutura da sala de aula no contexto de uma sala de aula... a gente sabe que na lô:gica eh: para que uma aula aconteça precisa-se de um professor e de alunos... ou aluno... eh:: você/ mas você/ a gente sabe que nem sempre as coisas funcionam apesar dos dois sujeitos estarem presentes da forma como deve funcionar... como pode também funcionar... eh:: vocês acreditam que é necessário que todos esses sujeitos participem para que a aula aconteça?... .. vocês entenderam?... sim né?

Amanda: eu acho que:: não é necessário todos porque se fosse assim a gen:te/ na primeira dificuldade que a gente encontrar na sala de aula a gente iria parar... eu acho ((risos))... eu acho que mesmo se tem al/ por exemplo se tem algum lá no fundo ou em algum lugar ((aponta com a mão para frente como se estivesse imaginando/projetando o

espaço de uma sala de aula)) que não queira/ que não está a fim de estudar que não está a fim de prestar atenção na aula que não está a fim de fazer um dever de casa ou as atividades dele fazer eu acho que a gente tem que continuar eh:... senão não sei se existiria aula... porque a gente sabe que muitas vezes acontece isso né?... tem aluno que vai pra: pra aula/ pra sala de aula só por estar lá mas... que não tem intenção nenhuma de: de aprender nada... infelizmente mas... (é isso)

Lorena: eu: estou um pouco pensativa sobre o que é essa participação... se é realmente participar ativamente ali em sala de aula ou se é estar presente porque: eh: além desse perfil de aluno que Amanda descreveu tem o aluno que é tímido então realmente assim: ele não... ele não vai querer participar de um debate ele não/ muitas vezes ele vai ficar com vergonha de tirar uma dúvida e tal então assim se for uma participação nesse sentido eu acho que tem como eh:... a aula acontecer... só que: se se: esse... enfim se essa característica mais quietinha desses alunos assim se participar ativamente eh:... for ((olha para cima demonstrando que está tentando (re)estruturar a ideia))... menina espera aí deixa eu ((direcionando-se à pesquisadora dando a entender que precisa de um tempo para pensar))... .. assim se não for considerado participação eu acho que tem como mas se isso for considerado participação e sei lá esse povo está ausente mesmo... participação e esse povo/ falta de participação e esse po/ esse aluno não está lá... aí não tem como né que no caso... ((risos)) deu para entender mais ou menos o que eu estou pensando? porque (veio tudo aqui) ((a pesquisadora balança a cabeça sinalizando que entendeu))

Amanda: eh eu não pensei nisso que... eu não pensei nisso que Lorena falou também pode ser que você esteja falando/ que Lore/ que Lorena não... pesquisadora desculpe... que esteja falando dessa pur/ dessa participação e eu não pensei por esse lado

Pesquisadora: mas então para VOCÊS o que fa/ o que seria/ o que faz parte do participar da aula?

Lorena: oh respondendo aqui AGORA eu diria que é pelo menos estar lá ((risos))... estar ali naquele espaço... .. estar na sala assim ainda que a pessoa esteja distraída que em algum momento ela vai estar ali inserida

Amanda: eu acredito que participar seri/ não seria somente estar ali falando falando fala/ eh ou estar ali interagindo com o professor mas da maneira dele mesmo que ele seja tímido... estar ali respondendo as atividades... prestando atenção na aula... pra mim seria isso

Pesquisadora: e assim oh... eh sempre que a gente está interessado em alg/ demonstrar algum interesse independente do que seja a gente demonstra de alguma forma eu por

exemplo costumo conversar demais... e vocês quando vocês estão interessadas em alguma coisa em alguma aula em alguma discussão... qual comportamento SEU você considera que evidencia esse interesse?

Amanda: eu fico mais quieta eu na/ eu não sou de conversar muito... ((risos)) eu fico quieta ali prestando atenção mesmo... quando for necessário interagir eu interajo mas eu fico quieta

Lorena: eu sou quieta também... e assim... eu acho que depende muito do/ da discipli:na dos colegas e do professor seu eu me sinto à vontade com tudo isso aí eu participo mais eu falo bastante... se não eu fico aqui mais quietinha e geralmente é conversando com alguém que está do meu lado ((risos))

MINUTAGEM 4

(19:49 – 29:31)

Pesquisadora: e assim tem coisas na vida que prendem a nossa atenção e algumas nos distraem... eu por exemplo assim eu fico fascinada quando Francisco descobre alguma coisa nova ou quando ele faz alguma coisa que eu não sabia que ele fazia... porque vocês vão ver ele/ eles não sabem nada aí parece que eles falam “agora eu vou fazer... agora eu vou aprender” aí eles pegam e fazem... e tem coisas que me distraem tipo assim ele prende minha atenção mas se eu estiver cozinhando a minha atenção ali é distraída... e vocês assim o que mais prende a atenção de vocês? e o que distrai?... e vocês conseguem controlar essa questão de atenção e desatenção?

Amanda: eh: eu o que mais me distrai é barulho... se eu estou fazendo alguma coisa pode ser estudando ou... eu até mesmo uma ligação no telefone ou fazendo uma atividade e alguém tá está conversando conversando conversando me distrai totalmente... .. completamente

Lorena: barulho me distrai também... eh ((olha para cima e balança a cabeça como se estivesse confirmando seu pensamento)) se eu estou aqui em casa tentando estudar e algum vizinho está escutando música eu:... eu vou acabar aprendendo a ouvir o/ a música em vez do negócio que eu estou estudando.. ((risos)) realmente barulho me distrai bastante e quanto ao controle: de atenção eu não vou saber te responder (eu não sei)

Pesquisadora: quando vocês param e pensam assim “eu quero prestar atenção nisso aqui” vocês acham que vocês conseguem controlar ou não? ou só controla até certo tempo?

Lorena: eu tenho dificuldade... eu tenho dificuldade

Amanda: eu também tenho dificuldade... às vezes dá para controlar até um tempinho mas depois... distrai de novo ((risos))

Pesquisadora: eh né? ((risos))... e assim pensando mais uma vez nessa questão da interação... da atenção da desatenção eh:: nem sempre o outro ele responde à nossa interação da forma que:: nós queremos... às vezes a gente age de uma forma esperando que a pessoa vai agir de/ a gente cria uma expectativa que a outra vai agir de outra forma e ela acaba frustrando... eh:: em algum momento vocês já perceberam isso?... até mesmo assim NA: sala de aula vocês já perceberam que em algum momento houve uma/ houve uma quebra de expectativa? vocês criaram uma expectativa a respeito do comportamento de alguém e ele não correspondeu da forma esperada?

Lorena: uhn sim... tanto assim já esperei:: eh eh:: reações positivas e negativas e aí eu fui surpreendida assim em outros casos... eh:: e o que eu me recordo agora é de trabalho com adolescente... então ano passado eu tive uma turma no curso de idiomas que eu trabalhava que a idade deles era mais ou menos assim de doze a dezessete... então:: é um pouquinho difícil de agradar... e eu propus a gente fazer um: um bingo porque E-LES me pediram e ((risos)) aí eu achei que eu ia ser assim sabe a melhor pessoa do mundo eles iam me amar para sempre mas foi um negócio assim muito normal... eles "ah tá bom teacher... então beleza" mas não não/... eu só esperava algo a mais mas foi tranquilo... acho que eu consegui lidar

Amanda: ah: que eu lembro... deixa eu ver... eu acho que:: no estágio quando: um dia que eu fui dar uma aula que os meninos estavam muito dispersos e eu tentando ali "ALÔ ALÔ ALÔ... eu tô aqui" ((risos))... e eles continuaram conversando aí e eu tive que mudar (a proposta) da atividade que eu iria fazer

Lorena: [eh no estágio

Pesquisadora: [e assim

Lorena: desculpa ((pedindo desculpas por conversar ao mesmo tempo que a Pesquisadora))

Pesquisadora: não pode falar... pode falar

Lorena: oh desculpa Pesquisadora ((risos))

Pesquisadora: não pode falar... desculpa... pode falar

Lorena: no estágio eu percebi isso também... mas de certo modo eu entendo eu tinha o primeiro horário o::/ eu tinha os dois primeiros horários com eles então minha aula começava sete horas... eh realmente assim eu esperava que todo mundo estivesse no mesmo pique que eu TAVA... ININT porque EU precisava estar acordada e despet/ e

desperta... mas eles não estavam então assim durante algumas semanas eu me frustrei bastante porque eles estavam todos assim ((faz cara de sono, apatia)) só um tempÃO depois que eles conseguiam pelo menos falar o nome

Pesquisadora: e assim [e quando

Amanda: [e as minhas aulas... eram

Amanda: ah me desculpe ((desculpando-se por conversar ao mesmo tempo que a Pesquisadora))

Pesquisadora: não... pode falar... pode falar

Amanda: as minhas aulas também eram as: as últimas as duas últimas aí quando eu chegava na sala tinha menino que já estava com a mochila arrumada para ir embora ((risos))... pensa aí você chegar na sala e o menino já estar... a mochila... e eu "vai para onde?" ((risos))

Pesquisadora: e deixa eu falar uma coisa com vocês... vocês falaram dessa questão eh: enquanto professoras mas e enquanto alunas? vocês já sentiram que houve essa fala ou essa: ação com algum professor?

Lorena: já... já sim eh: foi o primeiro seminário que eu apresentei esse ano... porque: no passado eu tranquei meu curso assim por um tempinho então foi bem o meu RETORNO... e aí eu fiz esse seminário me dediquei assim e eu estava super nervosa para apresentar... E EU ACHEI assim que:... aí não sei passaram muitas coisas na minha cabeça... que a professora iria achar que não estava legal que ela iria me xingar todinha porque eu tinha feito coisas HORROROSAS mas ela só ficou sentada assim ((interpreta a feição da professora: feição de que gostou do que foi apresentado)) "eh mesmo Lorena... então tá bom... próximo" ((repetindo a fala da professora)) ((risos)) ININT

Amanda: eu fico tamb/ também muito ansiosa... fico: na expectativa "será se... será se os colegas e os professores estão gostando? será se..." aí eu... aí quando eu vejo que tá por exemplo que eu estou apresentando e que as pessoas estão no celular eu fico: eu fico muito... muito ansiosa porque... "será se eu estou falando coisa com coisa que ninguém nem está prestando atenção:?"... ((risos))

Pesquisadora: entendi então você/... no caso voltando àquela questão que o outro que há uma ação do outro que: mostra que ele está interessado no que você está falando... então talvez ele olhar para você seria uma mostra... de que ele está te dando atenção? de que ele está gostando do que você está falando?

Amanda: isso

Pesquisadora: e... quando o outro está discordando de algo que você fala?... ou tipo você fala alguma coisa que incomoda o outro... como que você/ quando você percebe que há essa/ esse... essa questão? como que você faz para negociar eh esse ponto de vista diferente?... tipo Lorena que falou da questão da apresentação do seminário... que ela achou que a professora não iria gostar... caso a professora tivesse falado "não eu não gostei... não foi isso que eu pedi" o que você faria para tentar negociar com esse professor?... ou até mesmo no pessoal quando alguém ou até nossos pais quando a gente se coloca de uma forma que eles não concordam e mostram pra gente que não estão concordando... como que vocês tentam assim negociar essas questões?

Amanda: ah: eu tento... NA HORA é difícil né? você fica meio sem reação mas eu tento falar assim "eu vou/ vou retomar tudo que eu disse aqui e vou voltar atrás e ver o que eu... o que eu errei e o que eu não errei" e vou tentar corrigir de alguma forma.

Lorena: eu acho que depende muito do: assunto que está sendo discutido... assim da situação mesmo... se fosse na situação desse seminário e ela falasse "olha eu não pedi isso você fez tudo errado" ((risos))... eu ia aceitar... mas assim: algum outro assunto que: não sei... que eu tenho/ que eu realmente tenho mais autoridade pra falar... né se eu estou conversando com uma pessoa que é de uma:/ de um curso diferente do nosso aí eu não vou aceitar tão fácil assim... eu vou:: vou ININT ou então eu simplesmente (desisto)... sei lá se eu disser que eu estou certa eu estou certa e se eu disser que eu estou errada eu estou errada... tem essas possibilidades aí

Pesquisadora: e no caso do aluno/ vocês como vocês como professoras e: o aluno como aluno?... e aí ele bate de frente com o posicionamento seu... como que vocês tentam negociar isso?

Lorena: eu tento negociar conversando em conjunto e individualmente... .. eh eh sim e aí se não der certo eu peço ajuda para alguém mais experiente pra ((risos)) me direcionar ali me dar uma dica

Pesquisadora: você quer falar Amanda? ... ((Amanda não responde)) acho que Amanda saiu um pouco ((Amanda saiu da sala virtual, provavelmente a conexão dela falhou))

MINUTAGEM 5

(35:08 – 40:39)

Pesquisadora: quando um docente... ele entende que o/ quando você quando você entende que o professor ele está ou não engajado com a sua contribuição com o que você

está falando? qual sinal ele DÁ para você entender que ele está interessado ali com que você está falando?

Lorena: olha eu falei que só dele mostrar assim dele estar olhando para minha cara e fazer assim ((balança a cabeça para cima e para baixo em sinal de confirmação)) eu percebo... mas eu acabei de pensar melhor e é mentira eu realmente eu espero um outro retorno... pelo menos um "Lorena não é bem assim ou então Lorena... massa" ((formulando uma possível resposta))

Pesquisadora: eh

Lorena: eh não vou mentir não... realmente assim como aluna eu espero... algo além do/ da expressão facial

Amanda:uhn quando:/ além da da expressão facial eu... eu espero que:/ ele também dê algum sinal de que o que eu estou/ que eu estou falando está certo se eu estou no caminho certo e se também não não... se eu também não tiver que ele:/ sinalize também né?

Pesquisadora: e assim eh:... como vocês falaram... tem/ há essa espera né do/ de uma resposta do professor... MAS e quando não há? quando você fica insatisfeito ou frustrado com ali com a/ você espera que o professor faça alguma coisa ou fale "massa" igual Lorena falou e ele não faz nada disso? o que você faz para denunciar esse sentimento? para mostrar pro professor que você estava esperando uma coisa e ele não...?

Lorena: não faço nada

Amanda: ah eu acho que eu só fico chateada mesmo... frustrada mesmo e em reação eu acho que eu não faço nada também não

Pesquisadora: então vocês não fazem nada né? simplesmente absorvem para vocês e pronto

Lorena: eu sofro calada ((risos))

Amanda: eu também

Pesquisadora: e:/ quando vocês se expressam eh:/ o quê que vocês levam em conta? quando vocês vão se expressar assim... quando vocês vão falar sobre qualquer coisa em especial na sala de aula..... [como aluna nesse caso]

Lorena: [como assim?

Pesquisadora: tipo você fala o que você quer... eh agindo da forma que você tem vontade independente das circunstâncias e contexto? ou você simplesmente entende que você não pode falar tudo?... que você não pode agir de qualquer forma em qualquer momento?... enquanto alunas vocês agora enquanto alunas

Lorena: eh eu acho que rola uma adequação aí... eu não... não:: eh eu não falo do mesmo jeito que eu falaria com:: meus colegas com meus amigos assim... eu acho que... eu adequo um pouquinho assim ((risos)) e continuo num tom meio informal mas... eh eu realmente mudo um pouquinho

Pesquisadora: mas falando com o professor?

Lorena: uhu-um... sim

Pesquisadora: então você adequa sua fala né? enquanto alu:na conversando com o professor?

Lorena: sim

Pesquisadora: e você Amanda?

Amanda: eu concordo com Lorena também eu adequo a fala mas isso também tem... tem muito a ver com/ com a intimidade que você tem com o professor né? ((Lorena balança a cabeça para cima e para baixo demonstrando que concorda com Amanda))... tem professor que é mais assim que é mais formal e tem professor que você já pode:: ser um pouquinho informal... não sei ((risos))... eu acho que INTERRUP

Lorena: eu acho que também que depende da circunstância né?... assim se... se o professor ele está promovendo ali um momentinho um pouco mais informal de piadinhas e não sei o que eu acho que CABE... que eu faça também assim se eu for participar ativamente desse jeito se não:... aí não sei... se a gente está discutindo um conteúdo ou algum texto aí eu:... eu também assumo uma postura um pouco menos informal

Pesquisadora: e quando vocês estão como professoras... vocês falam ou ININT independente das circunstâncias ou vocês entendem também que não podem falar tudo? ... pensam um pouco em como vai agir:?

Amanda: eu acho que:: a gente tem que pensar né? eu tento monitorar... monitorar tudo que eu falo

Lorena: eu INTERRUP

Amanda: (que já aconteceu por exemplo) de eu falar uma coisa... eu falar uma coisa e depois eu fa/ eu pensar assim "gente será... será se eu falei certo será se eu agi certo falando isso?" e aí eu tento que monitorar

Lorena: ah eu também tento monitorar assim... e por VÁRIOS motivos assim... que eu sou a:: eh::... se eu estou como professora eu acho que tem uma postura que já é esperada da minha parte e:: no meu caso como eu trabalhei numa instituição particular: sempre tem

aquele cuidado que a gente tem que tomar pra minhas palavras não virem outras palavras e não trazerem problema então assim... eu:: eu tomo um certo cuidado

MINUTAGEM 6

(56:51 – 01:16:35)

Pesquisadora: atualmente eu não leciono... porque minha vida tomou outros rumos como eu já falei com vocês MAS eh durante os estágios a minha formação né me possibilitava colocar em embate duas identidades como eu já coloquei para vocês que vocês por exemplo são alunas e foram professoras durante os estágios assim como eu... sou aluna ainda e sou professora durante os estágios eh::... QUAIS ações eh sabendo que vocês vieram da escola estão na universidade por um tempo mas retornarão para a escola... quais posicionamentos seus/ ações vocês pretendem deixar para trás e quais estarão vivas nas práticas de vocês? uma vez que vocês JÁ conhecem esse lugar de aluno do ensino regular... .. ((ninguém responde e a pesquisadora continua a desdobrar a pergunta)) porque vocês se distanciaram um pouco e agora vocês são alunas universitárias mas vocês retornarão para a escola... e aí vocês já vão conhe/ vocês já conhecem esse lugar de aluno

Lorena: o que eu preTENDO assim... pretendo no... no... no sentido de conseguir mesmo é deixar para trás eh:: o julgamento baseado na minha imaginação então assim eh:: que tem muito isso né da gente olhar para alguém e julgar e falar que essa pessoa é mil maravilhas ou mil horrores então... isso acontece em sala de aula de olhar um determinado aluno e falar "não... ah esse aluno aqui ELE é bagunceiro você vê por isso isso e isso aqui... esse aluno ele não quer nada com a vida" e tal... então assim eu:: eu não quero ser esse tipo de pessoa eu acho que::... sei lá que com diálogo assim né a gente:: consegue enxergar outras faces... e fazer um trabalho até melhor

Pesquisadora: entendi... .. Amanda?

Amanda: eu também eu... eu:: eu quero deixar de lado também a/ os julgamentos e também a:: a insegurança né... ser mais segura ((risos)) que às vezes eu sou muito insegura... às vezes eu fico pensando "isso não vai dar certo... isso não vai dar certo" e no final acaba dando

Pesquisadora: ahm-ram

Amanda: [eu acho que =

Pesquisadora: [e assim

Amanda: = minha câmera não está funcionando né?... ..[está com um vulto preto

Pesquisadora: [não... está tado escuro

Amanda: não sei o que aconteceu

Pesquisadora: aqui para gente aparece um vulto preto ((conversam sobre o fato da projeção da tela de Amanda estar toda escura))

Amanda: também não sei o que aconteceu não..... está aberta ((referindo-se à câmera dela))

Pesquisadora: agora uma questão pesso/ pessoal assim né em termos de posicionamento... EU quando era do ensino médio ensino fundamental dois uma coisa que me marcou era que sempre que tinha mape/ eu sempre tinha mapeamento de sala... porque eu sempre fui muito comunicativa... então eu conversava demais e eu em uma das aulas que sempre tinha um local marcado... e: ainda assim eu dava conta de fazer amizade do lado ((risos)) então o/ a minha mãe sempre quando ia à escola era sempre essa reclamação "é uma ótima aluna mas conversa demais" e: e vocês assim durante o ensino MÉdio fundamental dois vocês tinham um mapa de sala? ou vocês tinham um local de preferência para sentar na sala?... meio? fundão? frente?

Lorena: durante o fundamental... até uma parte na verdade né do fundamental dois era exatamente como você ((risos)) então ela TINHA tinha sim e: a diretora foi pessoalmente na minha sala uma vez que ela disse que/ que foi a pior quinta série da escola... e aí ela foi fazer o mapa de sala e eu acho que ela disse isso para todas as turmas... e: um pouquinho depois eu não sei o que rolou que eu fiquei muito tímida e foi ali na oitava série até o: terceiro ano assim eu fiquei muito tímida e aí eu preferia sentar do lado assim ((direcionando seu braço para o lado como se estivesse visualizando a sala de aula)) nos cantinhos da sala para ficar mais escondidinha aí eu ficava quieta e era uma preferência mais minha não que a escola exigia

Pesquisadora: e na universidade permaneceu assim?

Lorena: não... o lugar que estiver sobrando para mim está tranquilo ((risos))

Pesquisadora: e você Amanda?

Amanda: ah: eu/ com relação a sentar/ qual o local que eu gostava de sentar/ acostumada a sentar? na sala? eu me perdi ((demonstrando que não entendeu o direcionamento))

Pesquisadora: isso no seu ensino médio ensino fundamental?... você tinha mapeamento de sala ou você sentava onde você queria? ou você tinha um local de preferência? tipo o fundo o meio ou a frente?

Amanda: eu gostava de ficar mais no meio eu não gostava de ficar NEM na frente nem no fundo... num/... não sei porque até hoje eu fico pensando "mas porque será?"... só sei

que eu sentava no meio... nem no fundo e nem gostava da frente... sei não... sei explicar não ((risos))

Pesquisadora: e na universidade?

Amanda: na universidade eu acho que eu gostava de ficar mais no fundo ((risos))

Pesquisadora: por quê?

Amanda: aí gente eu não sei explicar também não eu acho que é porque:..... sei lá não sei se eu ficava mais à vontade eu acho que eu ficava mais à vontade

Lorena: eh você perguntou para mim em relação à universidade e eu disse que não importa mas não importa AGORA... porque enquanto eu era regular e a minha turma não tinha formado eu gostava de sentar sempre com o meu clã ((risos)) então assim onde meus amigos estavam eu queria ficar lá... se não tivesse lugar perto deles tudo bem eu sentava no que estava ali disponível mas eu não... não me agradava muito não... aí agora assim como eu estou pegando a disciplina com: enfim com turmas diferentes e tal não me importa muito acho que porque: / aí eu realmente não me importo por que a situação me levou... mas é isso eu gostava de sentar com os meus amigos

Amanda: [verdade –

Pesquisadora: [e::

Amanda: tem essa/ tem essa questão também... eu também gostava de sentar... às vezes eu gostava no... no ensino médio eu gostava de ficar no: no meio/ de sentar no meio... MAS na: na universidade geralmente eu ficava no fundo porque geralmente as pessoas que eu tinha mais:: mais afinidade sentavam no fundo

Pesquisadora: entendi

Amanda: e por uma questão também de: de: sentir mais à vontade

Pesquisadora: então rompendo com esse estereótipo da sala de que quem senta no fundo é sempre o baixinho e na frente sempre o inteligente... não é isso?

Lorena: é ((balança a cabeça demonstrando que concorda))

Pesquisadora: e assim vocês já foram julgados equivocadamente por algum comportamento:to?... por essa escolha de onde sentar? ((Lorena põe a mão no queixo e olha para cima dando a entender que está tentando recuperar suas lembranças))... tem algum comportamento seu assim que é recorrente e você já foi julgado... por esse comportamento?

Amanda: eu já falei... sim eu já falei até isso numa aula anterior aí... eh:: muitos me julgavam como:: tímida... a tímida... mas o que eu chamo de tímida pra mim é ansiedade eu sou muito ansiosa e insegura mas não sou tímida

Pesquisadora: eu lembro que você falou

Lorena: eu... eu estou lembrando de um caso de uma disciplina que:: realmente nessa disciplina eu sentava no fundo da sala junto com os meus amigos e pra mim estava ótimo e:: só que foi/ isso foi antes de eu usar óculos então eu não enxergava muito bem o que estava no quadro e eu olhava sempre no/ nos cadernos dos meus amigos que já usavam... isso aí foi bem no início da graduação e aí:: na primeira prova da disciplina a professora foi no fundo para olhar o que estava escrito na parede nas carteiras ((risos))... ela falou "oh Lorena você promete para mim que você não vai pescar na minha prova?" (e eu) "não eu prometo" e aí depois ela veio me perguntar porque que eu olhava para o caderno dos outros... "é que eu não estou enxergando é só por isso"... mas rolou... assim de julgamento eu só lembro disso também agora de resto eu acho que não

Pesquisadora: um-rum... e::... de forma bem direta e sincera... como você percebe que é exigida a disciplina e participação NA aula?

Lorena: hum? eu não entendi

Pesquisadora: como você percebe que é exigido no caso a disciplina de vocês e a participação da aula?... no caso nesta aula

Lorena: (eu continuo sem entender)

Pesquisadora: como vocês percebem assim... tipo assim que Professora Alice busque vocês a questão da participação:: da questão da disciplina... que se mantenha a organização?

Lorena: eu não sei

Pesquisadora: você não entendeu não?

Lorena: não eu entendi... agora eu não sei como é que eu percebo

Amanda: eu acho que ela sempre:: eh pela forma como que ela:: interage com a gente... geralmente quando... eu acho né?... não sei se eu estou certa ((risos))... mas eu acho que geralmente quando ela:: ela "Amanda... alguma coisa assim" eu/ ela QUER que eu fale alguma coisa que eu expresse alguma coisa que eu participe mais... não sei... pode ser que eu esteja errada mas... eu já notei

Pesquisadora: [e vocês acreditam

Amanda: [tipo quando ela me chama

Pesquisadora: hum... e vocês percebem diferença tipo com alguma outra disciplina?

Lorena: é realmente assim... eh acho que é a forma dela de trabalhar... porque tem disciplina que::... eu sou falante AQUI assim tem disciplina que não... e eu não sei te falar muito bem o porquê não ((risos)) (mas tem diferença)

Pesquisadora: e no caso de Amanda que falou que percebe que sempre que a professora requer a sua atenção ela fala seu nome ela fala "Amanda e tal" e ela entende que a professora já quer um engajamento maior... você acha que poderia ser diferente?... ..
você visualiza/ INTERRUPT

Amanda: diferente?

Pesquisadora? você visualiza uma outra forma que poderia ser?

Amanda: eu acho/ eu só acho que (eu poderia participar de forma mais espontânea) não... da minha parte né? não eu:// ela:: sinalizar alguma coisa

Pesquisadora: um-nam

Amanda: mais muitas vezes a gente só fala alguma coisa depois que a outra pessoa dá... dá um empurrãozinho

Pesquisadora: um-nam... .. e assim em algum momento independente se foi nessa disciplina ou não... pode ter sido em outra... você já notou que algum professor tentou disciplinar você?

Amanda: eu lembro eu lembro duma:: eu lembro de uma coisa/ uma coisa muito engraçada que eu até dei risada... eh o professor:... o professor Jefferson né? que ele já até faleceu... que quando ia escrever as avaliações dele eu esquecia... não sei por que motivo... eu esquecia de colocar o pingo no "i"... todas as palavras que tinha "i" eu esquecia de colocar o pingo no "i" e ele/ um dia ele me chamou ele "Amanda vem cá venha cá"... me chamou num cantinho "por que? eu queria saber o motivo... por que você esquece de colocar o pingo no "i"? ai eu fiquei sem saber o que... "oh professor eu nunca tinha parado para pensar nisso"... ai a partir desse momento eu comecei a me monitorar e toda vez que eu ia escrever uma palavra que tinha a letra "i" eu colocava o pingo no "i"... .. não sei por que motivo eu deixava de colocar

Pesquisadora: e em relação a algum comportamento seu?... está desligado o seu microfone ((direcionando-se a Lorena))

Lorena: eu não me lembro agora se algo parecido aconteceu

Pesquisadora: e: em relação a algum comportamento de vocês... tipo assim... vamos supor eh:: se você levanta toda hora a questão do próprio mapeamento de sala... algum professor já tentou disciplinar isso em vocês?

Amanda: eu acho que não... que eu me lembro não

Lorena: já tentou com horário... já tentou com horário e assim de diversas maneiras de eu sair mais cedo de eu ir para o intervalo e alongar o intervalo de eu chegar muito atrasada e então já já houve essa tentativa

Pesquisadora: já né?

Lorena: já

Pesquisadora: e como vocês reagiram a isso?... eh Amanda disse que passou a se monitorar/ a se auto monitorar em a questão/ na questão do: pontinho no "T" e VOCE com essa questão do horário como que você reagiu?

Lorena: eh eu também me passei a me/ a monitorar né assim um pouquinho mais... que real/ eu realmente eu sou péssima com: isso de atraso e tal... e eu passei a monitorar e a me (organizar) melhor assim porque: das vezes que eu chego atrasada na na... na faculdade é por falta de organização aí do meu tempo mesmo... e aí eu passei a: a dar atenção a mais para isso

Pesquisadora: e aí:... no início né? que nós havíamos começado a discussão eh:... Amanda falou sobre a questão do estágio que ela falou que às vezes chegava e os alunos já estavam com as mochilas nas costas e tal... e: Lorena concordou com essas questões... o que/ como que vocês consideram esses comportamentos? vocês entendem como o quê? ... o aluno que se comporta assim ele é o quê?

Lorena: (faminto... não sei) ((Lorena e Amanda riem))... ININT eu só consideraria isso assim o aluno está querendo ir para casa almoçar... mas não:/... a depender da: do (modo como) ele se relaciona comigo eu entenderia que ele não gosta de mim

Amanda: eu poderia imaginar assim como é nas duas últimas aula... as duas últimas aulas né?... ele:/ eu poderia imaginar que ele já estaria cansado e de/por outro lado também eu poderia imaginar que que: ele não estava a fim de assistir minha aula que: na verdade eu era estagiária... não sei... não sei exatamente

Pesquisadora: mas esse sujeito assim vocês/ vocês acham que é só vontade de ir embora mes:mo? ou porque ele é indisciplina:do? ou que ele é resistent:e?

Lorena: eu não acho que é indisciplina não... às vezes é até o horário de ônibus... eu não sei um lance assim mas... ah não eu não consigo enxergar:... agora né não sei se eu passar por isso né? como é que eu vou reagir... mas eu acho que: eu não: não vejo como indisciplina não

Pesquisadora: mas aí você está pensando no lugar de aluna ou no lugar de professora?

Lorena: no lugar de professora de adolescente... mas é para eu pensar como aluna?

Pesquisadora: como professora

Lorena: professora INTERRUPT

Pesquisadora: se o seu aluno/ se você chega para dar aula e ele está lá com a mochila nas costas

Lorena: isso não... acho que não vejo isso como indisciplina não... como eu falei para você eu estou falando isso AGORA eu passando por isso talvez seja diferente ((risos)) mas assim agora eu não penso como indisciplina não eu acho que pode ter outros fatores... até porque eh:... ah eu não sei eu vim da escola pública também então assim eu sei que dá onze horas e já está todo mundo com sua mochilinha

Pesquisadora: uhm-um... você quer falar alguma coisa Amanda?

Amanda: eu acho assim que:: que como professora... é complicado ((risos))... como professora eu acho que:... eu acharia um pouquinho um pouquinho indisciplinado ((risos)) MAS também tem outras questões aí né? envolve outras questões também... será que esse aluno não está sendo mais cedo porque ele tem que pegar ônibus? ou porque: ele tem filho? que muitos/ muitas alunas né do ensino médio já tem filhos... já tem uma responsabilidade (gigante aí que tem filhos) ou tem que pegar os filhos na escola... não sei... eu:: eu penso pelos dois lados

Pesquisadora: e assim eh:: Lorena disse que não considera nem como indisciplina e nem como resistência... Amanda falou que pode ser levado um pouco pro lado da indisciplina mas que precisa ser levado os contextos né?... o quê que vocês consideram então como indisciplina e como resistência?... é a mesma coisa? não é a mesma coisa?... pra vocês considerarem que esse comportamento não é isso

Lorena: ah eu acho que a resistência não ININT indisciplina assim... indisciplina é... não sei... o aluno me atrapalhar?... .. (pensando agora) indisciplina é isso assim atrapalhar a mim atrapalhar os colegas e tal... enfim de ficar interrompendo assim as pessoas quando estão falando e tal eh:... desrespeitar mesmo as pessoas isso aí eu vejo como indisciplina e:: resistência é ele se fechar completamente pro que está acontecendo ali... na minha cabeça é isso assim... por isso que eu não vi o negócio da mochila quando está indo embora como indisciplina resistência

Pesquisadora: então para você não é a mesma coisa por conta dos dois conceitos que você apresentou?

Lorena: não... não é a mesma coisa

Pesquisadora: e para você Amanda?

Amanda: aí gente eu não sei... eu não sei responder não... o que é indisciplina? o que é resistência?... uhm... vixe eu não sei

Pesquisadora: para um aluno ser indisciplinado para você ou resistente ele precisaria se comportar de que forma?

Amanda: acho que ele: simplesmente ignorava... ignorar a aula e pronto... não quer saber de nada e pronto... quer ir embora e pronto... não quer saber de nada... isso

Lorena: eh:: para mim esse negócio de indisciplina me passa um pouco assim de domesticação... é por isso que estou tendo um pouco de dificuldade assim ((risos))

Pesquisadora: entendi... :: então gente vocês querem falar mais alguma coisa?... ((Amanda e Lorena ficam em silêncio))... não né?

TRANSCRIÇÃO 2 [ESTÁGIO - TURMA B - 26_11_20]

MINUTAGEM 1

04:19 – 05:17

Pesquisadora: eu pergunto a vocês... quando vocês pensam/ quando vocês escutam assim "ah:: sujeito" numa aula de línguas... porque essa disciplina ela é proveniente de uma formação de professores então subentende que eh o ensino/ está tudo envolvido com o ensino com as questões que envolvem A língua... vocês pensam em quê?... .. ((as alunas não respondem e a pesquisadora continua desdobrando a pergunta)) SUJEITO quando pensa assim "ah:: sujeito"?

Lorena: em gente... eh

Pesquisadora: eu acho que essa: essa imagem eu puxei mais para mim assim sabe? ((referindo-se ao slide em projeção)) porque... pode falar Amanda

Amanda: não... também pensei assim... um indivíduo uma pessoa... um ser... u:: uma pessoa... eh: vem/ sujeito vem a voz à cabeça pessoa... uma pessoa

MINUTAGEM 2

6:31 – 6:49

Pesquisadora: e aí a nível de descontração/ só que agora vocês não vão conseguir abrir ((referindo-se ao link do vídeo que será projetado))... ah você consegue abrir Lorena?

Lorena: eu não sei... eu vou tentar

Pesquisadora: vê se você consegue... esse vídeo/ é um vídeo que vai trazer um pouco dos estereótipos que são traçados a respeito da atuação do professor

MINUTAGEM 3

28:29 – 29:44

Pesquisadora: por que falar desse/ de todas essas questões pra compreensão do processo formativo da sala de aula? eh... no caso seria inicialmente pra PROBLEMATIZAR as práticas de subjetivação e discursivas que constroem o modo de pensar em ser/ e ser ou que tentam ao menos construir esse modo de pensar e ser... eh:: que são os estereótipos as demandas os controles as tentativas de controles que são lançadas sobre os sujeitos da sala de aula... eh:: esse movimento como urgência contínua do mundo contemporâneo porque a gente percebe que mais do que nunca... pelo menos eu/ eu percebo né?... eh: são muito conflitantes as relações DA sala de aula... eh:: você vê professor sendo atacado por

alu: no... professor desrespeitando aluno... então assim conversando com pessoas mais velhas minha mãe por exemplo fala que nunca foi de ver isso na época dela mas tinha a questão da autoridade do professor que dava aquelas ((batendo na mão))... eu esqueci o nome agora mas que batia corrigia

Amanda: [palmatória]

Lorena: [palmatória?]

Pesquisadora: PALMATÓRIA então assim é muito conflitante o jeito que se encontra hoje o ensino-aprendizado

MINUTAGEM 4

38:30 – 55:34

Professora Alice: eu estou numa curiosidade aqui de/ sabe o quê? ((dirigindo-se a Pesquisadora))... pra ver se até agora considerando toda essa: eh essa tematização dos conceitos né? que você está: tá: desenvolvendo se elas/ eu queria eu queria ouvir as duas se elas ((referindo-se a Amanda e Lorena)) eh: não sei... começaram/ já começaram a colocar algumas coisas no lugar ou se ainda eh: as/ as apresentações que você que você fez por hora ainda não são suficientes pra elas eh comecem a: a entender um pouco mais sobre os seus interesses de pesquisa

Lorena: eh eu estou pensando no que: Pesquisadora falou sobre poder... e aí ela fez algumas perguntas na semana passada né? a respeito de/ dessas relações com o professor e tal aí eu... eu tô um pouco pensativa nisso

Amanda: eu também pensei um pouco com relação a: a a: quando... quando: Pesquisadora falou da: hierarquia né? hierarquia primeiro vem o diretor (depois vem o: o coordenador) depois vem o professor depois vem os alunos... aí eu lembrei de uma vez que eh: na aula de: de Análise do Discurso que: eh a professora Marli falou dessa relação de hierarquia entre os sujeitos... (da posição que cada um)...

Pesquisadora: travou ((informando que a tela/áudio de Amanda não está funcionando))

Professora Alice: ótimo... muito bom... Lorena e Amanda e do:/: então das discussões que ela apresentou até agora eh o que está mais/ o que ficou mais forte foi essa questão do poder né? ... pra vocês duas e/ quer dizer mais né o poder pra Lorena parece que em termos mais amplos e para a Amanda a questão da hierarquia né Amanda? da posição dos sujeitos... .. legal

Pesquisadora: ah é porque às vezes eu me empolgo falando assim [aí parece INTERRUP

Professora Alice: [estamos vendo

Professora Alice: estamos notando ((risos))

Pesquisadora: mas vocês estão entendendo tudo?... qualquer coisa vocês podem parar e perguntar

Amanda: está ok sim

Pesquisadora: então posso retornar? retornar?... e então chega na parte que eu sou apaixonada ((pesquisadora retoma a apresentação))... na parte das estruturas... essa estrutura AQUI essa primeira que tem uma torre no meio é um panóptico que Foucault traz em uma obra dele... *Vigiar e punir* e... ele FALA que: as prisões antigamente tinham essa estrutura... eram chamadas de panópticos mas era a estrutura que eh: as prisões tinham... no centro ficava o: o vigilante e ao redor eram as celas... desse centro ele conseguisse/ conseguia visualizar TODOS e: esses esses/ essas pessoas presas sabiam que estavam sendo vigiadas... não era nada escondido... e aí Foucault fala que essa estrutura ela deu certo por mim/ ela deu certo né? e dá até hoje porque: o sujeito sabe que é vigiado... ele... ele/ o poder vai atuar sobre a mente então ele passa a se AUTOCORRIGIR... sobre essa questão por exemplo de não matar... a gente se AUTOCORRIGE que não pode matar porque nós internalizamos esse discurso... e aí os quartéis os hospitais todos eh:: adotaram essa estrutura e esses interesses e esses aparelhos disciplinares para que de fato tomassem uns corpos dóceis para que não se revoltassem contra esses de maior prestígio... e aí A ESCOLA foi um desse lá/ dessas instituições que:: adotaram essa essa:: estrutura... AINDA HOJE eh: no Brasil e fora do Brasil é perceptível que algumas instituições ainda apresentam essa estrutura... do DIRETOR que seria esse vigilante que consegue enxergar todas as salas todos os sujeitos... esse vigilante que anda pelas salas pelos corredores... vigiando tudo e todas as interações que acontecem... e se a gente pensa na sala de aula por exemplo essa organização de cadeira eh:: tem um objetivo que é por exemplo o de manter a ordem... não permitir que os sujeitos eles conversem entre si para que por exemplo na época... para que eles não pensassem em formas de domina/ de resistência... de tipo montar um montante para se LEVANTAR contra o sujeito que estava ali vigiando... se a gente pensa no professor que ESTÁ à frente ele consegue visualizar TODOS os sujeitos da sala de aula... as cadeiras longe uma das outras posicionadas em paralelamente... porque o professor ele consegue caminhar entre as fileiras... então são muitas questões assim que: no dia a dia talvez/ eu por exemplo não tinha essas noções... quando eu passei a LER eu percebi e: e comecei a BUSCAR e a visualizar realmente na minha formação que essas características eram presentes... e essas tentativas de controle para que o aluno seja DISCIPLINADO no ponto de não se colocar eh: a não se levantar contra

essa pessoa que está à frente... e aí quando a gente chega na aula online aí tudo bem não tem essa estrutura mais de sala de aula mas HÁ ainda essas tentativas de dominação de controle... há chamada... o link que é enviado que funciona como essa zona de transição entre o ESTAR aqui e agora fazendo qualquer coisa e a partir do momento que começa a aula... a partir do momento que você acessa aquele link há uma zona de transição... você sai de um lugar para outro... de qualquer forma você se REorganiza pra assimilar uma aula/ simular uma sala de aula em sua casa... é essa questão de/ mas há também as resistências... o aluno que pode estar de short jeans por baixo e o uniforme por cima... então assim há essas tentativas de controle SIM... a chamada... a questão de... "você está entendendo professora Alice?"... "você está entendendo Amanda?" "você está entendendo Lorena?" "você está entendendo pesquisadora Tamires?" ((simulando as ações de um professor que tenta chamar a atenção/participação dos alunos))... então essa busca do aluno... então essas tentativas de controle são SIM fundamentadas em um/ a partir de um momento... e aqui mais uma vez que eu falo sobre essa importância desse estado genealógico que é essa busca de voltar lá atrás mas não no sentido de comparação mas de entender mesmo de problematizar todas essas questões que aqui ocorrem... aí:: pode passar ((solicitando para passar para o próximo slide))

Professora Alice: oh Pesquisadora antes de passar dá um tempinho aqui só pra gente:: pra gente::... eh de algum modo INTERRUP

Pesquisadora: é que é muita coisa

Professora Alice: eh... só pra gente acessar eh:: de algum modo... Lorena você pode por gentileza voltar nas/ naquelas imagens? ((Lorena projeta o slide anterior)) isso... só pra gente eh:: de algum modo acessar se houve/ se... se houve muitas ressonâncias impactos nessa discussão... né? porque é uma discussão muito forte né? a comparação da escola como uma prisão... né?... fala um pouquinho mais aí do panóptico eh Pesquisadora

Pesquisadora: hum

Professora Alice: só para/ só para enquanto isso as meninas eh irem se localizando e eh:: irem aí de algum modo né? planejando o que elas vão dizer ou vão na verdade elaborando o que sentiram ao longo dessa... dessa: dessa comparação

Pesquisadora: assim essas/ eh: a sala de aula então seriam as celas... esse espaço ao redor da torre seria o:: a área livre da escola e por esse espaço o vigilante caminha a fim de manter a ordem... aí pensando na universidade as salas são as celas... esses vitrôzinhos que a gente vê por exemplo nas salas eles estão ali para a questão de VIGIAR mesmo... a porta que fica aberta tem um sentido que é para essa questão de realmente vigiar... eu por

exemplo estagiei numa escola na minha época da licenciatura que mesmo com o ar-condicionado ligado... foi numa escola pública... as portas tinham que ser abertas... então assim era o intuito de vigiar mesmo... o banheiro a porta não era toda... era tipo metade ((gesticulando na tentativa de projetar o desenho da porta)) ficava tipo os pés pra do lado de fora você conseguir ver os pés da pessoa... aquilo ali era também uma forma de vigilância... às vezes o toalete que é dentro/ a: a privada que é do lado de dentro mas a pia para lavar as mãos do lado de fora... isso são tentativas de fazer com que os sujeitos se escondam o MÍNIMO possível desse olhar vigilante... então é para que ele esteja sempre no/ na/ no campo de visão... esse panóptico como eu falei todos aqueles ali sabem que estão sendo vigiados

Professora Alice: e na escola né? acho que a pergunta que a gente precisa se fazer é essa... e na escola?... a gente está sempre consciente de que estamos sendo vigiados? se a gente lembra das nossas salas de aula da UESB né?... aquelas grades do lado de fora das janelas

Pesquisadora: e da aula online vocês acham INTERRUP

Amanda: ININT

Professora Alice: né? então tem muita coisa pra gente refletir

Pesquisadora: isso

Amanda: eu nunca tinha parado para pensar nessa nessa... nessa questão das:: das portas dos banheiros da pia do banheiro ser do lado de fora... nunca tinha parado para pensar nessa: nessa questão de prisão... .. né eu estou lembrando agora aqui desde a/ desde:: eh a época que eu estudei no no:: ensino médio eh:: as portas já eram assim... estava lembrando agora

Lorena: eh eu estudei em colégio militar ((risos)) né? então assim... eh:: esse negócio da prisão realmente era até uma brincadeirainha da gente lá e eu acredito que o pessoal que está lá agora também faça a mesma brincadeirainha... eh eu não sei se vocês já/ se vocês conhecem o colégio militar daqui de Conquista mas ele tem dois blocos e:: ninguém fala assim que é o prédio um ou o prédio dois ou módulo um módulo dois... é pavilhão... então ((risos))... é pavilhão eu juro para vocês então a criança de sexto ano fala lá para o coleguinha "ah não eu vou ter aula no pavilhão dois" e e::... na época assim eu achava estranho mas eu realmente eu não PERCEBIA o quão assim... MUTTO estranho... eh... sabe? o quão forte que é colocar o nome pavilhão num/ num bloco da escola num bloco de sala de aula e:: isso que você está falando do banheiro eu também nunca tinha parado para pensar que:: existem essas tentativas assim... e LÁ eh quando a gente pedia para ir

no banheiro a gente pedia para ir/ pedia para o professor e pedia para algum policial que ficava naquele corredor da sala de aula porque os pavilhões são bem: assim dessa estrutura militar então tem um corredor aqui e outro corredor lá e é um policial em cada... então além de pedir para o professor a gente pedia pro policial... e lá a gente estava e ele esta/ ele sabia que a gente estava lá e há quanto tempo a gente estava lá eh eh... nossa é surreal.

Professora Alice: e depois/ e depois você no [REDACTED] Lorena?... oh Amanda acho que a gente está falando junto ((o microfone de Amanda também estava ligado))... como é que foi essa transição?

Lorena: no [REDACTED] as pessoas me achavam extremamente travada... porque eu REALMENTE/ é porque a gente vai/ acaba levando algumas coisinhas né? então assim... eu pedia para ir ao banheiro e aí eu saía eu (ficava pensando) “e agora? o que eu faço simplesmente vou?” ((referindo-se ao fato de que, na escola nova, ela não precisava mais pedir a um policial/ outro funcionário para ir ao banheiro. Lorena ri enquanto relata essa situação)) e tal... então assim a lembrança que eu tenho de lá é uma escola que pode tudo... mas não é uma escola que pode tudo assim... tem suas regras mas pelo o que eu experienciei antes né? eh: é bem diferente... e: o [REDACTED] eu acabei de lembrar que: essa: essa/ enfim esse aprisionamento ali do aluno ele:: ficou muito mais marcado no meu primeiro ano lá quando descobriram alguns casos de aviõzinhos dentro da escola... então a diretora viu um rapaz/ dois rapazes do lado de fora passando droga para um aluno dentro... então fechou/ fecharam todas as grades e a gente não podia passar no intervalo ali no estacionamento e tal... era só ali dentro da escola... então: tem isso né? foi o/ uma... foi um aprisionamento mas com: com:: objetivo de segurança de fato né?

Pesquisadora: |e esse –

Professora: [muito legal

Pesquisadora: – esse discurso seu de que foi um aprisionamento mas com o intuito de segurança e tal... isso são dis/ DISCURSOS que ECOAM e nós internalizamos e tornamos natural... então assim

Lorena: uhn-um

Pesquisadora: em algum momento você/ foi colocado para você que deveria ser assim e era só por segurança e pronto e acabou... mas será que até que ponto realmente foi por uma segurança SUA e não do: do/ dos que:: dos de maior prestígio por exemplo daqueles que tinham interesse em colocar que era realmente por segurança?

Lorena: isso é verdade

Pesquisadora: essa questão que você falou "ah eu me senti aqui/ que: podia tudo" talvez porque você internalizou todo aquele comportamento... você se tornou um corpo DÓCIL a partir do momento que você foi para o colégio militar... porque:: antes o/ essa correção essa tentativa de controle era exatamente sobre o corpo mesmo... eh no:: no início da obra de Foucault *Vigiar e punir* ele traz que as pessoas eram amarradas em dois cavalos... os cavalos corriam a pessoa morria parti:da... era um suplício mesmo assim... são descrições horríveis e depois eles perceberam que era mais plausível agir sobre a mente do sujeito... então eles lançam um regime de verdades... você internaliza no caso... nós enquanto sujeitos internalizamos e agimos segundo aquela vontade deles... e a escola quando a gente pensa por exemplo... você quer falar Amanda alguma coisa?

Amanda: não eu só estava lembrando aqui que quando você falou do pátio eu lembrei do colégio que eu estudei... eh: tinha um portão que dava acesso ao pátio e depois o portão/ outro portão que dava acesso a uma sala assim... tipo uma sala de refeição e depois que dava acesso à/ às salas... tinha vários portões para dar acesso às salas... diretamente às salas

Pesquisadora: e quando vocês chegaram na universidade? assim na UESB porque a UESB tem uma estrutura totalmente... que tem a tentativa de controle mas assim: pelo que vocês estão relatando não tem esse PERFIL de... de/ que vocês estão falando da escola... que vocês estavam que você disse que tinha dois portões de acesso... Lorena disse que tinha que pedir autorização para um policial... como que foi?

Amanda: eu eu... não sei... eu senti assim como se fosse um ININT um lugar mais ININT mesmo

Lorena: assim demorou um tempo para eu me adaptar com o: (simplesmente falar) "com licença eu vou ali" ((risos))... então demorou um tempinho para eu me adaptar mas eh: eu::... não/ eu não tive a mesma sensação que eu tive no [REDACTED] porque quando eu olhava o colégio [REDACTED] pra mim aquilo ali era uma bagunça... e aí você falou desse tipo de manipulação mental realmente eu pensava isso porque eu... o colégio da polícia militar que ensinou isso... o colégio público que presta É ESTE qualquer outro é uma bagunça uma desordem não presta é ruim ((revozeando a ideia que o colégio da polícia militar transmite))... e aí... engraçado que eu fui pra universidade e eu não estava pensando nisso

MINUTAGEM 5

1:12:27 – 1:13:30

Pesquisadora: então eu trago duas figurinhas né? a primeira que mostra como nós somos sujeitos atravessados pela linguagem e a história... onde os balãozinhos vão se entrecruzando e:: o ser consciente a partir de uma inconclusão... o OUTRO me leva a adotar identidades que não são minhas ocasionando buscas exatamente por essa questão de que o OUTRO ele me provoca... e essas demandas/ essas demandas que são lançadas... voltando para a zona de transição que nós estávamos falando... quando eu entro na escola eu preciso adotar eh:: perfis escolhas que são pertencentes ao SER ALUNO... do mesmo o professor e do mesmo modo os outros sujeitos que adentram esses espaços

Amanda: pesquisadora é nessa parte eh: que o sujeito é atravessado pelo discurso?

Pesquisadora: [isso

Amanda: [que eu estou lembrando aqui

Amanda: é isso né?... que eu associei aqui eu fiquei pensando se é isso

Pesquisadora: é isso mesmo

MINUTAGEM 6

1:17:59 – 1:21:35

Pesquisadora: e aí então a partir dessas discussões... eu pergunto a vocês questiono... COMO você deseja ser reconhecido?... eh uma vez que é preciso essa autoconsciência porque/ para que não caia em uma falsa consciência né? essa crise de consciência e:: a disciplina por exemplo ela não é sinônimo... deixando claro que ela não é sinônimo de fazer com que o aluno fique quieto... tipo assim "fica quieto mesmo" mas é/ ela vai muito além... a disciplina ela tem/ ela consegue sucesso quando ela consegue que esse aluno ele se AUTO se corrija e ele fica em silêncio por entender que é preciso estar em silêncio... ou que ele se comporte de determinada forma por entender que ele precisa se comportar assim... e aí então eu questiono a vocês... como você deseja ser reconhecido enquanto aluno e futuro/ e professor? JÁ que você advém/ você veio desse espaço com uma identidade... retornará para ele com outra identidade mas já vivenciando esses dois/ essas duas identidades?... .. você já soube como é ser aluno... e agora você retorna para escola COMO enquanto professor? como você deseja ser reconhecido a partir DA/ do contato com todas essas problemáticas estruturais interacionais que permeiam esses dois sujeitos professor e aluno?

Amanda: [ININT

Professora Alice: [(pergunta importante) hein Amanda?

Amanda: ((risos)) muito difícil... eu estava comentando até com umas colegas minhas essa semana a: a respeito disso né?... eu não... assim eu quero... não sei... eu quero ser uma: professora ou ou sei lá... que: que leve a sério mas que também saiba do/ dosar né? dosar essas interações... que não/ eu não quero ser aquele professor carrasco mas também não quero ser aquele professor que:: que não leva a sério o trabalho... que não leva a sério os alunos também o/a forma de ensinar... é difícil essas reflexões... — — difícil de responder

Lorena: eh bem difícil de responder até porque eu não sei como eu me reconheço... então eu não sei o que esperar assim do lado de lá... eh:... quando eu comecei a trabalhar eu queria ser a professora que:: ensinava... eu não queria ser aquela pessoa que fala inglês porque sabe falar inglês e queria mostrar pro/ pra uma plateia o que estava fazendo o que aprendeu e o como é muito legal... eu queria sei lá que/ que os meus alunos sentissem a mesma sensação bacana que eu sentia quando eu entendia alguma coisa em outro idioma... MAS eh isso na época eu tinha dezoito anos assim né? então eu era muito novinha... AGORA eu realmente eu não sei/ com outra... enfim com experiências e estado e tal eu não sei nem como eu me reconheço para esperar né? para saber o que esperar de fora

MINUTAGEM 7

1:26:43 – 1:28:00

Pesquisadora: “toda fala resulta assim de um efeito de sustentação no já dito que por sua vez só funcionam quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade... ilusão de que o sentido nasce ali não tem história” ((até aqui lendo o slide))... como Bakhtin já falou... eu a/ eu acredito que o que eu falo é forte de mim mas não é em algum momento já/ já houve esse enunciado... ((retoma a leitura do slide)) “ai se forma a necessária ilusão de que o que eu digo... eu digo a partir de mim mesmo... mecanismo imaginário que coloca na boca do sujeito as suas próprias palavras e que lhe dá o sabor de elas serem dele mesmo e não de outrem... condição de unidade e de subjetivação sem a qual o sujeito não é sujeito de linguagem na plena contradição do que é sê-lo ser o agente de e assujeitar-se” ((termina a leitura)) ... eh: eh a intenção então seria no/ seria nossa... a inten/ o que eu quero eh demonstrar a partir das minhas escolhas lexicais do meu gesto da minha fala é minha... mas as palavras não são minhas os sentidos não são meus... vocês entendem isso?

TRANSCRIÇÃO 3 [ESTÁGIO - TURMA A - 18_12_20]

MINUTAGEM 1

13:35 - 29:08

Pesquisadora: ser professora... fazer a licenciatura foi uma pri/ foi uma primeira opção pra mim e:: eu fui aluna não da UESB eu fui aluna da UNEB que é uma universidade estadual também... PRA VOCÊS eh a licenciatura foi uma primeira opção? ou não? e:: o que significa pra vocês HOJE serem alunos da UESB?

Arthur: eh: bom eu falo por mim... a licenciatura não foi a minha primeira opção embora eu sempre:: quisesse ser professor eu não fui diretamente para uma:: para uma graduação de licenciatura... eu comecei a fazer Educação Física e eu pretendia eh: depois que eu terminasse o bacharelado emendar com um curso de licenciatura porque... eh né? eu ia ser professor em uma academia mas eu também não queria seguir nesse: nesse âmbito eu queria em sala de aula... né? e por conta de problemas que eu tive/ que eu tive na verdade não... problemas que a minha família teve né? eu estudei em uma faculdade particular e aí eu fiz praticamente metade do curso e por conta de questões financeiras minha mãe não conseguia continuar pagando: eh o curso que eu estava fazendo e aí né eu me vi em uma... em uma situação na qual ou eu trocava de curso ou tentava eh uma universidade pública né? ou eu tentava outros métodos... seja FIES PROUNI né? ou/ou alguma bolsa... e eh: foi por conta disso também que eu tentei/ prestei para fazer Letras né?... e::... eh mas assim eh: a única coisa que de certo ponto mudou foi a área porque:: a vontade de ser professor e a vontade de atuar lecionando eh: ela se mantém independente da área que eu estava... eu só vi uma outra oportunidade eu já estudava um pouco de inglês também antes de... antes de entrar no curso então eu vi isso mesmo como oportunidade com algo eu já tinha... então eu falei né? "poxa eu tenho um pouco de inglês aqui então eu posso tentar seguir essa área... é uma área possível é uma área que/ que eu posso:: investir" né? e: e: foi por conta disso e por conta disso que hoje eu estou na UESB né? que eu... que eu tenho essa experiência que eu estou nessa graduação né?... e assim tive a oportunidade até de voltar para o meu curso anterior... depois de um tempo né? mas eu não... eu não quis né? eu... eu me identifiquei com algumas coisas mesmo com várias coisas do curso de Letras e hoje eu estou aqui por conta MAIS disso mesmo do que propriamente eh né? por exemplo de ser um segundo plano ou ser tipo algo para poder não ter nada eh pra não ficar sem fazer nada e tal... então

Heitor: eh deixa eu falar logo... então eh no meu caso eh... assim... no princípio ININT porque eu sempre gostei de escrever e tal... mas por conta da pressão: sabe? de familiares e tal aí: eh:: tinha essa coisa de que "talvez você deva fazer (administração ou algo do tipo)" mas lá no interior sabe? num cantinho do coração eu tinha essa vontade (de entrar no curso de Letras) ININT... eh foi uma escolha né? sim... eu coloquei primeira opção então passei e:: estou gostando do curso... e é bom terho boas memórias ((risos))

Jackson: hum... eu: eu sempre né? desde quando eu tentei o vestibular pelo menos eu sempre busquei algo né relacionado à licenciatura mesmo... eh eu concluí né o ensino médio em 2015 e logo: logo/ durante eu estava fazendo o meu terceiro ano né? eu já fiz o vestibular pra UESB e eu fiz nesse período para Biologia mas eu não passei ((risos))... eu não passei para Biologia e:: ao mesmo tempo também eu fiz o:: o vestibular da FTC ((uma faculdade particular de Vitória da Conquista)) e eu passei porém meus pais não poderiam né pagar para eu poder ingressar na FTC aí eu fiquei esse tem/ um período né do finalzinho de 2015 até o próximo/ o edital do próximo vestibular da: da UESB aí eu fiz para Letras e passei... e:: e eu acho que assim né? ser aluno da UESB que você perguntou também... ser aluno da UESB é muito importante para mim porque foi aqui que eu conheci né/ a primeira faculdade que eu entrei ININT que eu conheci né esse universo acadêmico... eh eu já/ eu ingressei na UESB também com a ajuda entre aspas aqui do Universidade para Todos ((cursinho pré-vestibular coordenado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com universidades estaduais)) né? que a gente ganha a isenção fazendo o cursinho né?... a gente ganha a isenção da taxa do vestibular e ingressei... e também o Universidade para Todos ele INTERRUPT... calma aí ((direcionando-se a alguém que o chamou em casa))... o Universidade para Todos ele possibilita né a gente ter alguns/ algum/ algumas eh... da gente conhecer a UESB né? antes de você/ de mesmo ingressar na UESB eu já vinha na UESB né? eu conhecia os módulos... módulos inclusive que não era o de Letras né?... eu fui no de Agronomia né? é meio que para conhecer o cursinho o Universidade para Todos é para mostrar para gente... né? para a gente ter uma ideia mais ou menos (daquilo que queria) né? para quando:: quando fizesse o vestibular... e no Universidade para Todos também ele: deu a oportunidade né a UFBA ela tinha parceria com a UESB e a gente também foi né... conhecer a UFBA mas mesmo mais para conhecer esse universo acadêmico... mas a UESB pra mim é o que me mostrou essas tantas possibilidades o professores/ muitos dos professores da UESB... né? até então estamos aqui no sexto semestre... eles deixaram

coisas assim importantes que eu posso dizer na carreira da gente né? na vida da gente e eu acho que a UESB é tudo ((risos))... .. é isso aí

Arthur: achei fofo no final... "A UESB é tudo" ((risos))

Laura: ((risos)) bom INTERRUP

Artur: aí Deus ((continua rindo))

Laura: ININT INTERRUP

Artur: é tudo assim né no aspecto tanto positivo como no negativo né?

Jackson: é:: ((risos))

Laura: verdade.....

Fábio: você vai falar Laura?

Laura: então para mim a licença/ INTERRUP

Fábio: vai pode falar ((direcionando-se a Laura))

Laura: posso?... eh foi a minha primeira opção... também Letras também... eh e ser aluno da UESB é sofrido mas eu sei que será recompensado ((risos))... .. é isso

Fábio: eh:: antes de entrar no curso de Letras da UEB... ..a minha imagem está travada um pouquinho como vocês podem ver... talvez vai aparecer eu sorrindo aí mas já tem uns trinta segundos ((referindo-se à sua tela que não é projetada no Meet))..... eh antes de entrar no: no curso de Letras da UESB eu fiz um curso de:: Teologia... foi um curso básico e médio teve duração de três anos e meio e não foi bacharel... mas eu consegui me identificar com muitas coisas nesse curso gostei muito principalmente da área da literatura da comunicação e outros... e:: assim eu já tinha esse prazer por transmitir... né não é bem transmitir... compartilhar aquilo que eu aprendia né conhecimentos diversos gostava sempre de fazer isso e: fiquei em dúvida eu queria mesmo ser professor mas eu fiquei em dúvida se era o curso de Le:tras... sempre alguma coisa da área de humanas... Dire:ito Psicologia algum desses cursos... eles me chamavam muito a atenção... então quando: eu entrei no curso de Letras/ assim foi algo:: eh não sei nem descrever aqui a palavra assim... tipo mirabolante ((risos)) o que aconteceu na minha vida e está acontecendo até hoje porque é um curso que eu sei que é isso mesmo que eu quero e eu sou apaixonado pelo que eu faço e gosto muito de estar estudando... eh nós temos muita dificuldade né? da/ drante o curso... eh:: passamos por muitas/ muitos problemas muitas aflições muitos desesperos ((risos))... mas estamos prosseguindo e quem ama o que faz né supera e passa por todas essas coisas aí de cabeça erguida e: e só avante... como Jackson falou é isso... a UESB é tudo ((risos))

Eric: eh:: no meu caso eh Letras era uma primeira opção... eu já estava então mais ou menos como (Laura) já pensando nessa questão da licenciatura e: eu tinha ficado na verdade entre duas... entre Letras e entre Biologia também... aí: eh:: Biologia era a segunda opção e Letras era a primeira... e:: acabou que deu tudo certo né? e aca/ acabou dando em Letras e:: eu gosto bastante também (hoje) eu gosto muito do que a gente faz e eu gosto muito do que a gente estuda... e:: eu já sabia mais ou menos eh: que eu iria gostar porque minha irmã também fez e ela falou/ comentou sobre O QUE ERA mais ou menos o curso e tudo mais e:: eu já vim com uma... com uma:: uma ideia do que era e essa ideia só foi reforçada depois... então é muito bom e: passar na UESB era... eh era assim um objetivo um sonho e eu fico feliz que ele tenha se realizado também... então me sinto muito feliz enquanto aluno da UESB e também no curso de Letras... e é isso

Danilo: todo mundo já falou? ficou faltando só eu?... eh:: INTERRUP

Pâmela: e eu mas pode falar Danilo fique à vontade

Danilo: eh:: quando eu:: entrei na UESB eu fiz o vestibular e o:: e pelo/ pelo ENEM... e assim licenciatura era uma coisa que eu queria... eu tinha essa certeza que eu faria História ou Letras né? e aí: meio que: pelo vestibular eu acabei passando em História e pelo ENEM eu passei em Letras né... e em cada um eu tinha colocado tipo: a primeira opção eu coloquei História e segunda opção Letras e no outro (invertei)... e aí chegou o dia de fazer a matrícula e eu não sabia se eu fazia pelo ENEM pelo::... são dias separados né? mas chegando o dia da matrícula ININT ou pelo ENEM ou se eu ia fazer pelo:: pelo vestibular então História ou Letras e eu fiquei (nesse empasse) por muito tempo e no dia assim que era pra ir eu falei "não... eu vou fazer Letras" e aí eu escolhi Letras... mas licenciatura sempre foi uma coisa que assim que esteve em meu coração porque minha família meus pais/ minha mãe minha tia e minhas outras tias são todas professoras... e aí eu tenho esse ambiente (escolar) muito assim na minha criação né? desde pequeno eu ia para escola sem estar indo para a escola na verdade né? ia pra ver o povo dando aula então:: eh licenciatura é uma coisa assim que está no sangue ((risos))

Pâmela: eh: eu até iniciei né um curso na UESB Pedagogia e:: nada contra o curso gente... parece bem interessante mas eu fiquei um mês só... eu/ antes disso eu já tinha feito um (cursinho) aqui também né? em Barra da Estiva eu e Jackson somos da mesma cidade... eu já fiz o Universidade para Todos e eu passei em Pedagogia... na verdade eu/ só que eu não imaginava né eu não acreditava que eu fosse passar né em uma universidade pública (na verdade já tinha) uns três anos que eu tinha concluído... daí eu tentei e depois que eu passei uma professora minha falou assim "Pâmela você tem que ir para Conquista você

tem que ter acesso” e aí eu falei assim “eu tenho medo de não gostar do curso” e ela “não você tem que ir porque você já está desinteressada né? de estudar” porque eu não acreditava que eu poderia ... “você vai e se você não gostar do ambiente esforça faz um outro cursinho e passa em ou/ e passa em Letras né? cursa Letras” ((fala da professora))... e aí eu fui essa foi a experiência... senti que eu estava no: no lugar certo mas acho... mas faltava algo né? e era o curso e aí eu desisti e aí eu entrei novamente no Universidade para Todos e em seguida passei em Letras... eh: sempre tive vontade mesmo assim de: de lecionar... .. muita até quando eu estava na oitava série no primeiro ano eu já pensava muito né eh: eh em lecionar... e eu não me arrependo né da/ de/ dessa minha escolha... eu acredito que eu estou/... que eu fiz a escolha certa que eu estou no lugar certo principalmente também né por estar na UESB... a UESB foi assim sempre:/ principalmente porque eu não tinha muito contato com Vitória da Conquista eu não saía muito daqui então pra mim era sempre uma grande coisa né? pra mim a UESB era/É assim como é hoje ela é uma grande coisa... representava muito então quando eu fui contemplada a estudar na UESB pra mim foi assim o maior sonho da minha vida né?... o curso... Letras eh eu identifi/ eh ... eu fui surpreendida né? acho que todo mundo aqui quando... quando entra no curso né porque é muita coisa diferente daquilo que a gente pensa mas foi uma surpresa boa... gosto muito da Linguística e com professora Alice né a gente (está estudando mais) a Linguística eh: Aplicada gostei mesmo... e hoje eu: (penso em um dia) fazer outro curso... Psicologia... por uma questão minha mesmo... mas assim não tenho o interesse né de ser psicóloga mas também de lecionar então assim hoje toda a minha caminhada é para que um dia eu consiga ser professora acadêmica né? na academia é o meu objetivo... e eu não sei como eu vou fazer... eu não sei como vai ser né? eu estou falando assim são coisas que eu gosto hoje coisas que me interessam ININT mas não quer dizer que eu de fato vá trabalhar nessa área... mas assim se eu um dia fizer outro curso ININT vai ser direcionado também para lecionar né?... porque eu gosto muito dessa questão do sujeito ININT essas coisas assim... me atraem muito... e é isso e a UESB pra mim representa MUITA coisa é um lugar assim que:/ simbólico mesmo... o Jackson ININT desculpa... é uma referência só nossa aqui esse BO ((desviando da temática para direcionar-se a Jackson))... e é isso a UESB... você perguntou né sobre a UESB? ((direcionando-se a pesquisadora)) pra mim a UESB é um lugar de: de descobertas de DES-CONSTRUÇÃO né? um prefixo mesmo... des e construção... eu acredito que é um ambiente que influencia muito assim positivamente na/ na vida da gente né? a... a/ é realmente um universo né? eu estou muito grata ao universo por me ter conduzido né até

a UESB eu acho que: que todo mundo aqui:: sente isso é uma oportunidade mesmo assim de (mestre) né então do mestre mesmo assim e é:: isso

MINUTAGEM 2

29:08 - 44:16

Pesquisadora: então eh:: para que a aula aconteça eh vocês entendem que TODOS os alunos precisam participar? sim? não? talvez? por quê? e::... o quê que de fato é para vocês PARTICIPAR da aula?... o que faz parte desse participar da aula?

Arthur: eh:: eu::... então assim na verdade eu acho que: eu não tenho essa resposta ainda um tanto quanto certa mas eu digo isso porque é o seguinte eh::... existe uma concepção que a gente tem do que é participar da aula enquanto aluno enquanto a gente está no ensino médio e existe uma concepção que a gente acaba reconstruindo na graduação... e:: eu falo por mim... eh:: a minha concepção de aluno participativo e de bom aluno ((fazendo o gesto de aspas)) na sala de aula quando eu estava no ensino médio era o aluno quieto que não conversava de forma paralela na escola não interrompia a aula e que cumpria todas as atividades... pra mim isso era ser o aluno participativo... isso era ser o aluno eh que o professor espera né? e:: eh por conta dessa questão também de: eh você estar comportada na sala de aula e você não interromper que a aula percorra eh:: eu era um aluno muito calado e muito quieto... né? então eu não: meio que colocava minha voz na sala de aula pra participar ou para perguntar ou para interromper ou pra' porque o professor era uma figura mais absoluta sabe? era essa figura que "ah o professor tá dizendo... ele sabe o que está certo" né? "é porque ele estudou é porque ele domina o assunto" ((vozeando suas crenças enquanto aluno da educação básica)) então era muito difícil eu questionar... já agora na graduação né depois de um tempo que você sai da escola que você sai da sala de aula que você né?... eh: pensa de uma forma diferente... isso foi mudando até mesmo pela minha participação nas aulas que eu tive no: no meu curso anterior... né? e: é agora também eh eu acho que: eh: que isso não tem/ não faz sentido sabe? essa construção que eu montava não faz sentido porque o conhecimento ele é muito mais interativo na sala de aula né do que de fato o aluno ficar apenas escutando o que o professor fala... e: eh:: eu eu me pergunto de fato se é importante/ se é preciso... eu falo assim não é que você não possa eh fazer a aula/ que a aula não possa ocorrer se todo mundo participar porque eu acho que sempre vai ter na sala algumas pessoas que vão falar menos ou participar menos e aula ocorre da mesma forma porque de certa forma as pessoas que participam mais ((fazendo o gesto de aspas)) MEIO QUE compensam

isso..... não sei se eu me faço entendido... né? mas eu acho que nenhum professor ele planeja eh uma aula para a sala de aula pensando somente nos que participam né? então eu acho que:: eh... digamos assim que é necessário que todo mundo participe para que a aula aconteça mas eh não é impossível que a aula aconteça se: eh nem todos participarem sabe?

Jackson: eu eu até acho que:: que eu vou um pouquinho também pelo que Arthur falou... eu acho que é possível... é possível que né? se não tiver a participação de todos é possível seguir com a aula... porém claro que vai: né a gente pode não descobrir coisas né que poderiam acontecer se tivesse todo mundo participando por exemplo... eu também né assim como Arthur... eu não sei se/ Arthur falou aí e eu nem acreditei mas eu no ensino médio eu fui muito quietinho na minha né... sempre/ eu sempre nas avaliações eu sempre tirava nota boa mas né por ser aquele aluno quietinho e ninguém vinha "olha parabéns" ou coisa do tipo sabe?... mas eu sempre estava lá e tipo por esforço próprio mesmo mas né? no ensino médio eu não fui muito assim de: de por exemplo de participar... eu só participava mais quando eram coisas que ME INTERESSAVAM né? né por exemplo eh tem gincana no colégio aí eu/ aí uma das provas era de dança né? aí eu participava... eu participava porque:: era uma coisa que me interessava né e o pessoal podia para eu poder ajudar eles em alguma coisa do tipo... aí sim... eh aí também vai daquela ideia né que o professor tem que dar essas possibilidades né para um aluno que por exemplo não participe de uma aula comum assim você como professor né tem quem dar essa possibilidade de saber/ tem que conhecer o aluno é claro mas de saber pelo menos uma coisa que: ele tenha um certo domínio né? pra poder possibilitar que ele se/ que ele se insira no/ na interação também... eu acho que é possível eh:: né que TODOS não/ a aula siga né sendo que todos não participem... e assim como se todos participarem né no caso eh: eu creio que/... é o mais óbvio né ININT de fato a aula né vai ser mais proveitosa pra todo mundo... eu acho que é mais ou menos isso mesmo

Daniilo: eh:: eu acho que eu faço de Arthur e de Jackson as minhas palavras eh:: mas eu tenho uma coisinha a acrescentar eh:: eu acho que até quando o aluno não participa eh o não participar já é alguma coisa já está ali te dando um feedback de alguma coisa ali que você esteja fazendo não errado mas que não: esteja alcançando o/ todo mundo da sala de aula não esteja alcançando todo o público da sala de aula né?... então eu acho que até os alunos que não/... o fato de você não participar da sala de aula indiretamente já está participando porque você está tentando ali dizer alguma coisa para o professor... ou que:: ali a aula não está fluin::do ou que é o assunto que ele não gosta ou alguma coisa assim

então acho que não existe essa coisa do aluno não participar da sala de aula... porque ali o ambiente é um ambiente de troca de/ de/ de ideias né? troca de: conheci/ não de conhecimento mas troca de/ de experiências... então eu acho que a partir do momento que você está na sala de aula você faz uma atividade e aí você vê o aluno (participando) de uma maneira e aí o aluno tal não quis participar ou então o aluno tal participou mas participou porque parecia que ele estava sendo forçado ou alguma coisa assim então até o fato do aluno/ a forma como o aluno participa diz muito do... do que você está fazendo ali na sala de aula né? você tem esse feedback do aluno indiretamente ou até mesmo se você quiser perguntar para o aluno... então eu acho que: eh: não existe essa ideia do aluno não participar até quando ele não participa ele indiretamente ele está te dizendo alguma coisa... então eu achei muito rica assim a pergunta também né? o fato de você perguntar assim de todos os alunos participar e o que é participar... então eu acho que essa ideia de participação a gente... pelo menos que nem Arthur falou quando a gente é aluno a gente tem uma ideia muito diferente do que é participação na sala de aula que é o aluno ser quieto e só responder o que o professor fala... mas eu acho que: participação é tudo ali é a troca de experiências na sala... o fato do aluno dele não responder a sua pergunta ou ele responder a sua pergunta a forma como ele responde a sua pergunta tudo isso aí faz parte da participação... então eu acho que o não participar do aluno também diz muita coisa

Heitor: e assim também em relação ao que Danilo falou tem também aquela questão de participação não verbal né? então até mesmo uma expressão que o aluno está fazendo né? os sinais que ele está entregando ao longo da aula né... a forma como ele se senta como ele se porta... eu acho que:: ele também dá esses indícios né do que ele poderia estar (passando) ali... e é claro que a participação verbal né? assim de tomar o turno de fala também é uma coisa eh interessante né e:: eu acho que são várias variáveis... são várias variáveis... ((risos)) são várias variáveis nesse processo e:: é realmente saber lidar com essas particularidades... então eu acho que a participação vai ao encontro disso aí tudo que vocês disseram porque realmente é algo muito complexo e também abrangente

Jackson: eh rápido é só porque Heitor falou uma coisa aí que me fez lembrar de uma outra coisa no meu ensino médio... é da participação não verbal... alguns professores do ensino médio né eles exigiam muito da gente por exemplo né? aí e eu era aquele aluno que concordava e ficava prestando atenção na aula e ficava assim ((balança a cabeça para cima e para baixo demonstrando que ele fazia isso na sala para demonstrar participação))... aí teve um dia que o professor chegou e falou para mim/ não falou diretamente para mim né mas mandou aquela indireta para a turma inteira e falou "mas

eu não gosto de pro/ de aluno lagartixa não ou aluno tartaruga que só fica assim oh” ((balançando a cabeça)) aí eu peguei e falei “então eu vou ficar que nem (uma estátua) aqui a aula inteira” aí tipo né (vai do professor também) tem que ter esse conhecimento por exemplo do/ da participação não verbal ININT.

Fábio: interessante... essa questão da participação eu retomo só um termo que Arthur usou inicialmente que é reconstrução... eu acredito que esse termo define a/ a questão da da interação... porque: porque eu iria dizer a questão da construção mas realmente né? quando nós interagimos... por exemplo aí Arthur começou falando e a partir da fala dele nós fomos construindo eh REconstruindo e:: como Jackson acabou de falar ele teve um insight um/ a partir de uma fala que o outro falou então está aí a importância da interação... realmente a/ eu nunca fui muito assim de interagir nem com a:: nem com a minha família... eu gosto muito de ficar sozinho eh:: eu sai de casa cedo eu acredito/ cedo assim eu tinha dezoito anos para morar só para estudar e eu gosto... gosto muito de: de: ficar só de interagir comigo mesmo ((risos)) né? de ter um monólogo o tempo todo mas eu acredito que é importante essa interação na sala de aula... eu num/ eu não fui muito assim durante o meu ensino médio né? e só na graduação eu pude entender melhor essa importância justamente por causa do termo que eu retomei de Arthur inicialmente que é a REconstrução... a reconstrução ela gera muitos “res”... ressignificados né repensando re/ muitos “res” aí a partir... da interação

Pesquisadora: mais alguém?... vocês podem ficar à vontade também em não falar... lógico que eu quero que todos falem mas

Daniilo: eh essa coisa da reconstrução eu acho que também cai no que a gente teve na última aula com a pesquisadora Tamires que/ que ela falou uma coisa que eu achei muito interessante que é da coconstrução... né? eu acho que a sala de aula tem muito disso da reconstrução da coconstrução... é o lugar onde construídos e pré/ eh eu gosto também muito desse termo que a professora Alice usa né? construídos e per/ PRÉ-construídos... então a sala de aula é um lugar onde você faz essas coisas você constrói e você destrói essas coisas então eu acho muito importante você ter essa/ esse diálogo professor-aluno coconstrução reconstrução todos esses terminhos são interessantes dentro da sala de aula

Pesquisadora: eh dar boa tarde a Leticia que entrou... eu não dei antes que eu estava esperando os colegas falarem e:: nós estamos fazendo uma atividade Leticia onde eu estou fazendo algumas perguntas e vocês estão respondendo e aí logo depois no segundo momento eu vou explicar tudo direitinho... vocês vão entender o porquê de cada uma... mais alguém quer falar alguma coisa?

Laura: eu só queria dizer que eu concordo também com o que o pessoal disse e também eu acho que: cada aluno tem a sua maneira de participar da aula né? cada pessoa tem sua maneira..... e é isso

Pâmela: eh eu também concordo né com todos... eu também ININT... e assim eu concordo né que a interação é essencial... é pela interação né que?... eh:: como eu posso dizer?... eh faz contato com o universo do outro né? então assim às vezes não é possível é por conta de outras questões as quais a gente desconhece né? eh... por exemplo durante muito tempo da minha vida na escola eu era muito:: muito (retraída) eu não tinha contato com ninguém eu não me sentia muito bem em conversar com as pessoas por questões minhas então assim eu não era muito de interagir mesmo... né? então assim eu fazia todas as atividades inclusive minha... minha mãe né sempre fala que eu gostei muito de fazer as atividades fazia tudo mas eu não participava... eu evitava AO MÁXIMO conversar com colegas e com professores... depois um período que eu já falei até na au/ no encontro passado quando uma professora chegou até mim começou a conversar a me perguntar o porquê de eu ficar toda ININT... né? assim na minha retraída e tal aí que eu comecei mais a dar essa oportunidade né? ã: à interação a participar mais... então assim à s vezes é um pouco até complicado né porque assim a gente sabe que a interação é importante mas tem muitos fatores né que influenciam né? para que o aluno... interaja... ININT às vezes tem professor também que né (que quer por que quer) que o aluno interaja que o aluno participe e aí a gente vê que não é nem por: por falta de interesse ou porque o aluno tem muita:/... eu falo que até hoje né assim na graduação a gente se depara com alunos que tem essa dificuldade de:: de interagir... mas é isso eu concordo muito com o que os meninos disseram... só mesmo pra:: ININT

Pesquisadora: mais alguém? ou pode continuar?

Eric: eh eu concordo com os meninos também... eu acho que:: a gente tem várias formas de interagir e:: que a gente não/ eh: acho que é um grande desafio do professor né? é pensar no coletivo e também no individual... então a gente eh tem que perceber o que Heitor falou né? a: as nuances eh os detalhes... eh o/ a postura eh... eh pequenas coisas que já dizem como o aluno está como se sente e:: eh basicamente o que o pessoal falou é que eles eram muito quietos e eu também era no:: ensino médio... e:: nem sempre que você está quieto quer dizer que você não está prestando atenção e:: o engraçado também é que às vezes você é quieto e: o professor eh não te puxa então você acaba ficando sempre quieto na aula e: às vezes algum professor te puxa mais e aí você acaba falando o que você queria falar porque você sentiu mais liberdade... então eu acho que tem todas essas

variáveis que a gente tem que considerar e: eh: acho que a gente pode ser eh aluno tartaruga aluno papagaio ((risos)) acho que: tanto faz acho que a gente pode ser... eh todas as variáveis e é um grande desafio mesmo do professor é aceitar eh aceitar e: e incluir né?... é isso.

MINUTAGEM 3

56:18 - 1:07:31

Pesquisadora: e quando o outro ele está discordando das suas ações? o professor nesse caso... OU você enquanto professor e o aluno discorda... como que você tenta eh fazer essa renegociação para que vocês cheguem a um consenso? ou como você acha que deve ser feita essa negociação?

Arthur: eh: na posição de professor eu não tenho muitas:: vivências para poder eh dizer assim no momento que alguém discordou do que eu falava não... né? eu: eh... a única experiência que eu tive como professor foi dando aula de conversação de inglês num semestre na UFBA e: eh: até a forma mesmo como eu conduzia a aula não dava muito:: eh eh ponto para poder discordar ou/ assim né? o pessoal não questionava muito... né então assim... agora enquanto ALUNO eh: geralmente eu sou um pouco::... assim eu fico irritado até certo ponto... que assim depende muito de como o professor é... então por exemplo assim eu vou dar um exemplo em que: às vezes a gente discorda do professor eh: talvez não sei... uma correção de uma atividade: de ou no que o professor diz e às vezes a forma como você pesquisa como você aprende como você entende... né? e aí: eh::... assim EU tento mostrar o meu ponto né a gente/ eu tento trazer assim porque que eu penso daquela forma eu explico daquela forma né? e aí eu falo "eu acho que assim está certo por conta disso" e aí assim... mas assim EU FALO eu acredito que eu estou certo... se eu/ eu tento convencer o professor dessa forma se o professor ainda assim fala "não... não é desse jeito não está certo" aí eu desisto

Pesquisadora: então eu vou acrescentar uma coisa na pergunta eh: quando/ e quando não há essa negociação eh: como que você faz para denunciar tal sentimento? você chora? você fica em silêncio? no seu caso você falou que quando você acha que está certo está certo e pronto

Arthur: então eu geralmente discuto eu boto/ eu boto meu ponto de pensamento para outras pessoas também então geralmente eu falo com mais pessoas da sala às vezes... explico para ver se eles entendem o que eu estou pensando para ver se eles concordam comigo né? eh::... isso: eu faço/ ah e assim eu faço isso com os amigos da sala também

né? às vezes por acaso se eles concordarem aí eu fico mais revoltado ainda... porque eu falo "meu Deus não tem condição eu e mais outras pessoas estão pensando dessa forma... está certo e o professor está ali orgulhoso e não está percebendo aquilo ali que naquele momento ali ele está errado"... então eh:: aí eu fico assim muito revoltado... aí eh::... tipo eu fico muito revoltado e tal e aí assim eh: eh... tá eu acreditei que eu estou certo se eu não posso fazer com aquele professor que está me ensinando pense que aque/ aquele método ali não está certo problema dele ((Pesquisadora ri))... tipo assim às vezes eu até fico a/ né? se por exemplo por exemplo assim às vezes acaba caindo por exemplo uma atividade avaliativa se eu não consigo fazer ele entender eu a forma que eu estou pensando está certa realmente é: é paciência e aí não tem muito o eu fazer... sabe? eu acho que não tem como eu ir um pouco ALÉM disso né? como se eu pudesse em/ enfiar dentro da cabeça do professor também que ele tem que pensar daquele jeito e tal... e fora que/ que é meio desrespeitoso né gente? eu estou falando assim de uma forma muito... né? como passa pela minha cabeça mas na prática a gente não faz isso... ir diretamente para o professor e eu também não gostaria que aluno nenhum meu fizesse isso comigo... né? ((risos)) mas eh... é meio que: é meio que um pouco disso mesmo sabe?... é pesquisar outra coisas sabe? eu sei que hoje em dia eh:: o professor né não é mais a/ aquele eh aquele que sabe tudo aquele que não pode ser questionado que nem era quando eu estava no ensino médio no ensino fundamental então eh... eu/ eu só penso mesmo nessa forma mais eh de... poxa se eu penso dessa forma quando eu for ensinar para o meu aluno se eu for ensinar isso eu vou ensinar dessa forma... .. e: é isso sabe?

Pâmela: [ININT]

Pesquisadora: [mais alguém?]

Pâmela: vai falar Pesquisadora?

Pesquisadora: não... pode falar

Pâmela: ah eu ia falar assim em relação à: à minha posição de professor na sala de aula eu não... não tenho muito o que falar porque eu não tive muito contato né?... tive dois alunos/ alunos/ tive dois contatos com alunos do SESI e só teve um de/ desse primeiro contato que eu tive:... a gente teve né? ((provavelmente informando que teve alguma discordância)) mas foi uma interação assim não foi bem uma aula então eu não posso nem falar... e em relação a esse lugar de aluno eh:: como Arthur falou às vezes a gente conversa né quando a gente/ quando a gente não concorda... eu tenho muito problema com isso porque: às vezes a gente/ eu tenho muita coisa para falar assim... ((olha para cima e pensa um pouco demonstrando que está tentando estruturar sua ideia)) a gente pode não

concordar com muita coisa por exemplo a forma que o professor está passando e às vezes a gente não concorda na graduação com a própria/... quando eu digo aqui que eu não concordo eu não estou dizendo que eu não concordo com a teoria porque eu sei que aquela pessoa estudou muito muito mas tem coisas que parecem que não entram em minha cabeça e eu sinto que tem professor... que pare/ que não gosta que o aluno: ININT entendeu? questione aquela teoria... então assim eu não sei se é uma/ eu não sei... eu estou falando de alguns né? parece que é uma questão de ego e eu não entendo... eu não vou dar nomes aos bois mas eu falo assim... é tudo muito novo pra gente... então quando chega essa informação até a gente e assim às vezes a gente já teve w/ uma disciplina que meio que foi a base para outra disciplina... e eu falo porque na sala já vi muita gente assim eh perguntando e quando a gente vai questionar alguma coisa e aí às vezes a gente já recebe assim uma bomba nas nossas mãos e a gente não tem nem o direito de: de questionar... eu não estou dizendo que/ nós estamos dizendo lá que (está) errada não mas é que eu acho que a gente tem que participar... de perguntar "mas porque isso professor? eu não estou conseguindo compreender... me explica melhor... eu estou olhando para isso aqui e parece que não tem tanto sentido"... sabe? e parece que já vem na defensiva: ah como se/... ah porque eu acho assim que uma pesquisa da pessoa eu acho que é algo muito íntimo certo? então quando alguém pesquisa/ que tem muito tempo pesquisando é como se fosse até uma/ eu não vou dizer que é como se fosse um filho mas é como se fosse um fruto assim algo muito importante e às vezes eu fico assim meio acuada... porque quando eu já começo a perguntar a primeira vez aí eu vi que já não gostou e na segunda e na terceira... aí eu já paro pergunto às vezes mais pros meus colegas... até o professor chegar e perguntar assim "Pâmela você quer dizer alguma coisa?" aí eu "não não... eu já vi aqui né?"... direto eu faço isso com Eric eu estou sempre cutucando ele que está próximo a mim ou: (Jackson) e tal... porque eu acho que às vezes a gente não tem nem muita essa liberdade de falar entendeu? em ININT só teve uma vez que eu fui falar com a professora que eu não estava entendendo muito a forma que ela ensinava e aí eu recebi assim/ não foi nem duas pedras foram mil pedras mesmo assim... e nunca mais abri minha boca para isso porque/ para falar algo... e assim às vezes/ eu não estou dizendo que é culpa do professor porque: ele tem um jeito né de ensinar assim como cada aluno também tem um jeito de aprender mas eu acho que (a gente tem que ter essa abertura) certo? que a depen/ só que às vezes a gente acaba não tendo que é porque (a gente já tem medo) que é por conta da hierarquia né professor-aluno... a gente já tem/ a gente já sente intimidado... e eu acho que isso até atrapalha porque se a gente pudesse ter mais liberdade pra poder pelo

menos perguntar como é que está funcionando aquilo ali... eh eu acho que seria bom tanto pra gente quanto para eles entendeu? E EU quero ver esse tipo de professora que meus alunos tenham abertura que venham até a mim e falam "oh prô eu não fui/ a senhora ININT porque oh eu estou com dificuldade de compreender a forma" com lingua inglesa por exemplo eu descobri que eu tenho/... num/ numa experiência no tirocinio docente a gente descobriu/ o aluno né? o: o mestrando falou sobre autonomia do inglês e aí eu descobri que eu não tenho/ eu não consigo aprender inglês em cursinho eu fico travada eh eh muito porque é muito pesado eu não consigo... só que hoje eu em apego mais à à: mû::sica à conversação em videos e tal é a forma... mas assim eu tive contato com a professora e eu falei e a professora chegou até a mim e "oh Pâmela eu entendo eh... vamos pesquisar vamos ver eh outra forma" então eu achei a recepção muito: muito positiva e ela não se sentiu intimidada... ela não entendeu que eu estava dizendo que ela não estava conseguindo passar o assunto e nada ela entendeu que aquele momento para mim que aquilo não estava suficiente né? eu TINHA uma/ uma... pra mim faltava algo né? para que pudesse me ajudar... então às vezes eu acho que falta esse: esse:: movimento aí do: do professor

Arthur: eh:: rapidinho assim só:: só: comentando o que Pâmela falou... eh: tem muito disso mesmo também... assim eu acho que varia muito em COMO é o professor né? a gente tem/ a gente já passou por diversos professores então assim... existem professores que são muito MALEAVEIS de verdade nesse sentido de "poxa está escutando aqui o que eu estou dizendo?" e sabe/ e consegue eh me mostrar o porquê que eu estou errado... sabe? agora assim tem muito professor muito BIRRENTO... que se acha muito ORGULHOSO ((colocando a mão no topo da cabeça dando a entender que o professor se coloca no alto)) sabe? que: que tipo assim "não... eu sou o professor eu estudei isso eu sei o que eu estou falando e não... eu não estou sendo errado não... eu não posso errar" sabe?... e QUE É muito arrogante até na hora de: de falar assim "não eu não estou a fim de escutar o que você está dizendo" sabe? e: e: eh "é isso aqui... aprenda dessa forma aqui porque dessa forma aqui está certo e você vai ter problema se você não fizer dessa forma se você não seguir dessa forma"... sabe? então assim ESSE tipo de professor me deixa muito revoltado... me deixa muito revoltado mesmo assim de: de eu/ de eu ficar sem paciência de eu ser grosso de eu ser: eh: eh::... como é que se diz? deslegante e tal porque: eu acho que: eh::... ninguém/ nem aluno nem professor ninguém assim pode simplesmente afirmar que uma coisa é uma coisa do nada... sabe?... existe toda uma série de estudos de gente que pesquisou de gente que falou... então assim existe uma coisa

chamada embasamento teórico que o professor precisa até para ele poder defender o porquê que ele está certo... então assim quando o professor consegue me mostrar isso tem muito mais sentido... né? você conse/ consegue se colocar numa posição mais humilde... de que "poxa eh né... eu estou errado aqui eu preciso aprender mais... eu preciso estudar mais aqui"... né? mas assim eh falar por falar que você está errado e pronto é muito arrogante... é muito:: muito raso muito::... sabe? sem... sem... não sei acho que tem muito a ver mesmo com es/ com esse ego né? com... com es/ essa arrogância que às vezes né muitos professores infelizmente né passam como se eles fossem superiores como se eles fossem... sabe? então assim eh... o incomodo é mais também por conta disso... então eu acho que isso tem muito a ver também com o que Pamela falou né? então minha fala também (bate) eh sempre também em cima disso também né? desse comportamento... ..
... desculpa ter interrompido gente

Pesquisadora: mais alguém gente?... .. tá então vamos lá

MINUTAGEM 4

1:07:32 - 1:17:42

Pesquisadora: vocês agora estão na licenciatura no sexto semestre... então agora vocês assumem o papel de futuro professor... alguns já devem trabalhar outros já fizeram a disciplina de estágio estão fazendo também com os alunos do SESI como vocês mesmos falaram... e:: conhecendo esse lugar de aluno e o lugar de professor... quais práticas comportamentos vocês acham que precisam ser deixados de lado ao ser um professor de língua portuguesa? eh e como então o professor de língua portuguesa ele DEVE se posicionar?... a partir do momento que vocês conhecem tanto o lugar de aluno que vocês foram e são alunos e ao mesmo tempo professor... .. a partir disso o que você acha que/ como você acha que o professor de língua portuguesa ele precisa se posicionar?

Arthur: eh: então... eu não sei... mas eu digo que eu não sei no sentido do seguinte eh eu acho que...eh né? assim a gente constrói uma postura como professor e a gente age também a depender de com quem a gente está eh nos ambientes com os quais a gente está... então assim EU imagino que eu vou dar aula por exemplo né? que eu vá dar aula em turmas que tenham alunos desinteressados que eu vou dar aula em turmas em que eh vários alunos queiram de fato aprender e gostem então eu vou dar aula em turmas que: talvez tenham alunos que ali só estejam ali porque quer/ porque TEM que estar ali que não querem aprender... então assim eh o que eu entendo eh que eu preciso fazer é tentar mostrar né? a importância de se aprender o português culto de aprender o português

padrão e tentar trazer um pouco né para a realidade PRÁTICA porque eu acho que o que acontece muito né que muitos alunos não conseguem ver de fato na prática o porquê deles estarem aprendendo aquilo e como que aquilo está de fato refletindo no dia a dia deles nas coisas com as quais eles estão interagindo... rede social eh: eh com escrever alguma coisa com... sabe? eu acho que isso acaba sendo um pouco distante... e assim eh a postura o comportamento eu acho que isso realmente eu não sei porque eu acho que eu só vou conseguir fazer isso na medida que eu tiver um pouco de experiência para eu poder ir aprendendo errando eh: eh conversando sabe? a gente estuda muito em casa a gente vê muita coisa mas eu acho que: eh não existe um... um comportamento ideal sabe? eu acho que isso é muito:: variável de com quem você está trabalhando... de que forma com/ eh qual é o interesse daquele aluno que aquele/ que aquela turma está mostrando pro que você quer ensinar então assim né? acho que existem muitas variáveis que é: é meio complicado de definir

Fábio: eh eu acho essa questão muito interessante porque:: diversas vezes eu já fui pra faculdade com uma postura (tipo) em relação ao tipo de fala e também às vestimentas e minha namorada ela sempre me corrige e fala muitas coisas... se eu por exemplo falo um termo errado... quando a gente está discutindo eu falo *problema* e ela vai e fala "uê tu é o professor de português e fala *problema*?" e fica rindo né? eu acho isso engraçado porque:: no sábado quando a gente tinha aula no sábado eu ia de: de sandália de bermuda pra UESB... e ela fala "uê você está indo de sandália como é que um professor de português vai de sandália e de bermuda?" e aí eu falo "mas eu nem sou professor ainda eu estou em formação" e ela "não mas você já tem que ir como se fosse um professor... já vestido" e eu acho isso bastante interessante porque ela faz Administração aí eu falo "então você tem que viver como se fosse né? uma pessoa que faz Administração... você tem que falar só de cálculo ININT" eu acho isso muito interessante porque é (estereótipos) né? pré-construídos né que a gente tem... que por exemplo como é um professor de História? como você imagina um professor de História?... a gente cria diversos estereótipos... e o professor de Sociologia?... então eu acredito que: né isso: é uma coisa assim bem relativa... por exemplo nós tivemos diversos professores que tiveram diversas posturas e assim o professor de Literatura não parecia com o outro professor de Literatura... enquanto um tinha cabelão bar/ barba grande o outro não tinha cabelo ou tinha cabelo curto... falando em relação a estereótipo e roupas... né? agora por exemplo assim eu foi professor de Português ensinar gramática e também literatura é claro que eu vou ter que seguir uma regra de: de por exemplo da norma culta em relação à fala... eu sei que eu não vou

conseguir alcançar porque é o ideal né segundo a (gerativa)... mas eu acho que essa é a postura que o professor deve ter... seguir um/ um... um comportamento de acordo com (aquilo que que passar) pelo menos isso e também de acordo com aquilo que você é... eh não deixar a situação te moldurar mas você moldurar a situação... não sei se ficou claro...

[mas =

Pesquisadora:

[ficou sim

Fábio: – se eu vou ser por exemplo um professor de Literatura eu vou deixar minha barbona crescer e ir todo doidão... ai não... eu sou professor de literatura antiga eu vou ensinar aqui hoje (literatura) antiga levar uns livros bem antigos dentro da mochila colocar os livros em cima da mesa e “gente eu sou o professor de literatura” ((risos)) que loucura isso né?... então eu acredito que sim é importante ININT uma postura adequada de acordo com o que você vai ensinar mas também ser você né? porque é isso que vai fazer a diferença e falar/ pro aluno chegar e falar “nossa uê não era isso que eu esperava não né... o professor de Português assim e fica parecendo que é outra coisa” e tal... então esse é o meu pensamento em relação à postura que as pessoas criam esse estereótipo mas é nós que temos que moldurar a situação e não deixar a situação nos moldurar

Jackson: eh pensando no/ no que Arthur e Fábio falou ai eu... né em relação à essa questão Pesquisadora... eu eh penso mais nessa questão da postura mais relacionado a... a métodos (sabe) do professor... métodos ai como ele/ ele né lidar com as coisas por exemplo... ele lida com as coisas... e eu acho que tipo assim o/ você falou do professor de língua portuguesa mas de uma forma GERAL por exemplo eu acho que:: né? (pensando) em metodologia mesmo eu acho que avaliações provas escritas avaliações por meio de nota você aqui julgando o aluno ali por uma nota... eu acho que: é um desperdício né... nenhum aluno por/ se você perder em uma avaliação você/ o aluno não significa que ele não sabe nada né? ou que ele não sabe pelo menos aquilo e:... né? eu por exemplo lembro até de uma citação que professora Márcia apresentou para gente lá no nosso quinto semestre que fala mais ou menos assim se eu não me engano é de Paulo Frei/ Freire que ele fala que nenhum aluno é uma tábua rasa né? ou que nenhum aluno é um quadro em branco... então eu acho eu por exemplo eh essa avaliação/ a avaliação de um aluno por meio de avaliações (em prova) é um/ é uma coisa (vaga) eh eu vejo isso tanto é que eu gosto muito de momentos como esse aqui né? que a gente fala que a gente expressa o que a gente pensa né o que vem na nossa mente e:... pensando no que:... pensando no que Arthur falou também eu/ eu acho que eu não estou enganado... mas ele falou algo de como o professor também né lida com assuntos por exemplo... eh eu penso/ eh apresentei

recentemente mais meu companheiro Ricardo que ele não está aqui né? mas eu vou citando ele aqui né para dar aquele/ aquela moralzinha... a gente apresentou um trabalho no Gepráxis ((seminário da UESB: Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional)) que: né? que tratou um pouco disso né de: de como o professor ele pode né? utilizar de: de recursos né pragmáticos né para tratar de gramática e: trazer mais pra: pra:... né? tentar aproximar do dia a dia do aluno né? como por exemplo... fazer/ trazer exemplos que mais aproximam do dia a dia pra tor/ pra tornar mais prazeroso né? até o: o aprendizado de por exemplo de língua portuguesa de questões de gramática que são mais DENSAS... então eu acho assim né que eu pensei essa coisa da... eh esqueci até/ POSTURA relacionada a: a... a metodologia métodos sabe? de como o professor... ele né? ele atua em sala de aula e recentemente né... pra poder acrescentar... que recentemente também tem um/ tem acontecido algumas coisas assim mais relacionadas a: né? a forma que o professor por exemplo avalia... eu acho que o professor ele nunca deveria estar desencorajando ou falando palavras duras para um aluno né? que ele nunca deveria ter essa postura... por exemplo eu/ não é/ não é o tipo de professor que eu quero ser... eu/ por mais que o aluno ele falhe: se ele vá ruim numa atividade por exemplo eu estaria encorajando ele né... tentando eh mostrando esse caminho para ele poder melhorar em tal ponto e NUNCA... nunca que eu iria desencorajar um aluno né... uma palavrinha que você diz para uma pessoa ela pode deixar a pessoa (fique incrivelmente) né? feliz e revigorada e pode levar ela lá lá em baixo no fundo do poço também... então eu acho que assim o professor ele tem que ter cuidado nisso tudo né? a: a palavra tem poder e você te quem saber usar né?... você tem que saber usar e tem que ter os métodos para isso tudo... é isso

Pesquisadora: o meu microfone estava fechado ((risos))... a última perguntinha então... mais alguém quer falar mais alguma coisa ou pode continuar?... tá então vamos continuar

MINUTAGEM 5

1:17:42 - 1:32:18

Pesquisadora: quando vocês eram alunas da: da:// do ensino regular do ensino médio e também na licenciatura vocês costumavam sentar em qual local? na frente? atrás? no meio? e vocês JÁ FORAM julgados equivocadamente por essa escolha?... eu por exemplo era uma aluna que sentava sempre no fundo... pensando em um mapa de sala dividido em três partes... frente meio e fundo... vocês geralmente sentavam em qual local mais ou menos? e já foram julgados por essa escolha?

Arthur: sempre na frente... sempre a vida toda... não teve nenhum momento da minha vida que eu sentei no fundo de uma sala... sempre na frente... sempre sempre sempre na frente... eh eu tinha muita agonia de verdade de: de chegar na sala e como eu era muito baixinho... ainda sou né?... eh e todo mundo era mais alto que eu e eu tinha que sentar/ eu sentava na frente porque todo mundo se eu sentasse numa segunda fileira ou numa terceira fileira ficava na minha frente e eu não enxergava a porcaria do quadro o professor dando aula... e aí eh: eu sempre sentava na frente sempre cheguei na escola sempre foi assim o primeiro da sala a chegar pra conseguir pegar o melhor lugar da sala para poder escolher... aversaria isso era uma... um horror... e: eh o povo me julgava muito porque eh diziam que era CDF que era puxa-saco de professor porque eu sempre queria sentar na frente porque eu queria sentar junto com o professor e né? e por ser aluno comportado e tal que o professor elogiava e não sei o quê... então eh... era um pouco disso

Pâmela: eu:: eu sempre fui a mais alta da turma... desde sempre desde quando eu me entendo por gente né? ((fazendo o gesto de aspas)) a minha família usa aqui né? não sei se vocês usam ((referindo-se à expressão "desde quando eu me entendo por gente")) ININT eh desde sempre mesmo (só não coloquei aqui para não fazer graça)... é sério porque assim quando eu falo eh o povo não acredita mas eh eu lembro quando eu na (terceira) série eu sempre/ até nas filinhas das coisas eu era a última entendeu? e assim na sala não era diferente e assim às vezes eu queria/ eu nunca gostei da primeira fila eu... inclusive na UESB na primeira semana eu acho que eu até sentei ali com Jackson Fábio Valéria e Ricardo mas depois (com poucos dias) a eu já fui eh mudando né? pro meio... pro meio até chegar mais no final... eu gosto de ficar encostada por uma questão de costume... no início né por uma questão de costume porque toda vez que eu sentava no meio eu tinha que fazer o movimento de jogar a cabeça para um lado de jogar a cabeça para o outro lado... eu tinha que abaixar entendeu? ((referindo-se ao fato de que, quando está sentada na frente ou no meio, tem que ficar se movimentado para que não atrapalhe a visão dos alunos que se sentam na parte de trás da sala)) então assim aquilo me causava um estresse desgrando... me desculpem aqui o: o palavreado mas eu ficava muito irritada... inclusive eu até achava que era muito diferente dos outros e isso me incomodava... aí depois a gente vai ININT eu acostumei tanto que hoje eu não consigo mais sentar na frente não... eu não gosto... eh tem essa coisa né? esse pré-construído de que/ acredito que ainda tenha né? de quem senta na frente seja mais interessado e tal... mas eu falo por minha turma eu não acredito que (tenha gente) menos interessado... (quando é para fazer) todo mundo faz todo mundo participa da aula sim... então eu acho

que é mais mesmo um pré-construído... inclusive teve uma época que todo mundo fez meio que um círculo assim na parede né? sentando mais no fundo... só mais Arthur mesmo que ficou/Arthur e: Valéria que ficou mais na frente que eu acho que já é deles mesmo de ficar na frente... né? mas assim:: tem esse julgamento né? que quem senta no fundo não... não tem interesse... e eu acho que seja/ a gente tem uma colega que não está aqui hoje mas já fez a disciplina de professora Alice... Kátia desde o início assim da: da aula/ no primeiro dia de aula eu vi Kátia ela estava bem lá no cantinho e assim é uma das pessoas assim que gostam assim né? que é muito estudiosa... assim eh: eh ela até falou uma vez sobre isso que ela não gosta de sentar na frente então acho que é só mais um pré-construído né? eu acho que/ eu acho que na graduação não é TÃO FORTE esse pré-construído quanto no ensino regular... eu acho que os professores da graduação já são mais abertos em relação a isso... agora os professores da/ do ensino regular eles são mais fechados... eu lembro que eu tinha professores eu chamavam muito a atenção "ah senta mais na frente tem que prestar atenção"... assim TEM QUE PRESTAR ATENÇÃO como se a gente/ como se as pessoas que estivessem mais no fundo não estavam prestando... acho que a maior questão é mesmo esse pré-construído porque eu acho que o que faz o aluno não é o lugar que ele senta não sabe? eu acho que é o que ele ININT... e eu acho também que o aluno ele tem que fazer/ tipo assim o aluno ele tem autonomia para escolher o lugar que ele senta a forma que ele quer aprender então assim... se ele acha que ele aprende mais sentado ali gradado no professor ele tem que ser respeitado por isso e se ele acha que ele tem que ficar mais ali no fundo ele também tem que ser respeitado... eu mesma eu sou muito aberta em relação a isso... eu não quero que meus alunos se sintam presos entendeu? assim a "tem que sentar aqui" eu quero que eles se sintam muito bem à vontade pra: (alcançar) as expectativas né? as minhas e principalmente as deles né?... e é isso

Jackson: oh eu pelo menos no: no meu ensino médio né eh:: eu sem/ eh eu e o meu grupinho né? nós/ a gente sempre tinha que/ sentava meio que em círculo... em todo/ do primeiro até o terceiro ano a gente sempre tinha essa eh essa: né? configuração da sala... inclusive eu sempre estudei com os meus mesmos colegas sempre tinha um ou outro que mudava né? e tal mas sempre foi a mesma coisa né? a gente era mais ou menos assim a turma era assim oh completinha... era em volta ((com as mãos, tenta demonstrar a organização espacial da turma: cadeiras ao redor do quadro/professor)) Pâmela também eu acho que passou pela mesma coisa... eu durante esses três anos do primeiro ao terceiro ano eu só fiquei na pontinha do lado esquerdo da sala eu sempre do lado esquerdo do

quadro... e nunca madei eu e meus quatro amigos sempre no mesmo lugarzinho e tipo era mais... a gente ficava mais próximo do quadro né?... eu pelo menos eh eu era muito quietão então eu ficava ali pra poder prestar atenção mas só que como a gente estava em grupinho às vezes tinha aquela conversa para/ paralela né mas nada demais... e o curioso é que:: quando/ logo quando eu entrei na faculdade eh eu não conhecia ninguém só conhecia esse troço aqui Pâmela mas... eh:: eu/ eu fui variando né? eu sentava... no primeiro dia de aula cheguei todo atrasadão acho que o povo nem/ ninguém nem lembra de mim né? eu entrei lá no fundo e grudei lá né?... depois no outro dia eu já estava na outra ponta e na outra ponta... eu acho que no/no/ na universidade isso... isso né desconstruiu isso quebrou né? a gente fica variando tudo... agora no ensino médio sempre teve esse padrão né? desde o primeiro ano até o terceiro ano e não é/ eu não falo só por mim não... sempre os meus colegas eram no mesmo lugar... sempre por exemplo falar de um amigo que eu/ que eu conheci: que por exemplo um amigo meu que tinha e eu falava "Isabela" e ela estava lá do outro lado da sala... sempre olhava para o mesmo lugar e ela estava lá durante os três anos no mesmo lugar... e eu acho que:: né? pelo menos no ensino médio isso ficou comum... não sei... isso ficou comum ficou uma coisa assim né meio que padrão mesmo... interessante assim de pensar também

Pesquisadora: mais alguém?

Leticia: eu... primeiro eu queria pedir desculpa [mas -

Daniilo: [ela:]

Leticia: eu já pedi no chat... desculpa Daniilo... eh:: pelo meu atraso Pesquisadora eu pedi Laura para avisar mas eu estava sendo explorada no meu trabalho e aí INTERRUP

Pesquisadora: não se preocupa não

Leticia: então sobre o lugar né? que eu sentava... eu sempre sentei não na última fileira né? mas sempre mais pro fundo... sempre desde o início inclusive na UESB também é assim... e: nunca:: acho que nunca fui::... pelo menos não que eu saiba né?... nunca fui: nunca:: recebi nenhum tipo de caracterização pelo lugar que eu sentava... né? mas eh eu sempre escolhi assim porque eu não me sinto mesmo confortável em sentar eh:: na frente ou mesmo no meio... eu me sinto muito exposta né então eu prefiro ficar ali no cantinho que parece que eu estou mais escondida... não sei porquê mas é assim que eu me sinto mesmo... e::... é isso

Heitor: eu: eu tive fases... eh alguém começou falar? Laura?

Laura: [pode falar

Heitor: [pode falar

Laura: pode falar você ((Heitor pede para ela falar))... então tá ((risos)) eh: no ensino médio na escola eu sempre fui do meio... nem do fundo e nem na frente sempre ali no meio... e: na UESB a gente tava/ estava no meio também e aí fui parar no fundo também não sei porque... mas eu sou do meio para o fundo

Fábio: então eu/ eu gostava sempre no ensino médio de sentar no fundo também e: durante o ensino médio eu era/ fui bastante criticado por isso porque: era chamado de o grupo da reletagem... eu andava sempre como os meninos disseram aí... eu acho que foi Jackson... eram os meninos assim os mesmos que eu sentava no/ no fundo durante alguns anos assim e a gente brincava e fazia muita baderna e quem estava na frente sempre era considerado... até na minha mente mesmo até: o ensino agora o superior na graduação eu tive esse mesmo pensamento... quando eu chegava e via por exemplo Valéria ela não está aqui presente entre nós mas se vocês quiserem dizer pra ela isso aqui vocês fiquem à vontade... eu falava “essa menina deve ser nerd muito inteligente só senta nas cadeiras da frente assim do lado da professora” e: eu sempre tive esse pensamento desde que vim da: do ensino médio né? (isso de que) quem senta na frente é quem gosta de estudar que gosta de ficar perto do professor porque: minha mãe me ensinava isso... eu não sei creio eu que foi isso mas eu já entrei no ensino médio com esse pensamento “quem senta no fundo é que gosta da baderna e quem senta na frente é quem gosta de estudar que quer prestar atenção na aula”... eu gostava de sentar no fundo e quando eu cheguei na universidade eu fiz como Jackson... fiquei variando... sentando no fundo no meio na frente... né? e sentando ao lado de algumas pessoas às vezes dependendo do semestre então eu acredito que tem esse: eh: essa caracterização esse pré-construído até hoje de quem senta na frente de quem senta do lado de/ do professor é que gosta mais de estudar é que quer prestar mais atenção... então é isso

Leticia: antes de Heitor falar eu só queria completar porque eu ia falar uma coisa mas eu acabei esquecendo mas eu ia dizer que também eh o lugar... eu sempre sentei no fundo mas às vezes um meus amigos me: me influenciam a sentar em outro lugar... que eu sempre fui muito conversadeira nas aulas também... as micro interações sempre ocorrem comigo então quando: a minha panelinha... né? digamos assim... ela não sentava no fundo ou mudava pro meio ou para algum lugar mais próximo da frente então eu mudava também mas meu lugar de origem mesmo é o fundo

Heitor: lugar de origem é ótimo ((rindo do que Leticia falou))... eh eu também variava um pouco no início eu começava sentando à direita... bem no início né? assim quando eu entro na sala tipo na frente né? e aí conforme o ano ia passando e eu ia ficando mais

desleixado eu ia pro fundo e também acompanhava os amigos também né? mas eu acho que: eh não sei... a minha tendência era mais na frente acho que na UESB mudou um pouquinho mas no fundamental também eu era mais pro fundo... acho que no ensino médio foi o auge eu fiquei mais na frente da sala... mas eh eu acho que muda também com a aula às vezes a aula é mais interessante aí eu tenho vontade de ficar mais à frente aí quando eu sei que aquela aula vai me deixar muito sonolento aí... sabe essa resposta minha é o quê? sentar ao fundo... acho que eh são aspectos né? ((risos))... então é isso

Pâmela: oh só uma coisa também assim que eu gostaria de acrescentar... eu eh também hoje assim particularmente não me sinto muito bem mais assim muito colado no professor não... prefiro sentar mais próximo dos alunos mesmo... é uma característica minha hoje depois da UESB né? ININT mas assim eu não tinha essa característica e eu também gosto... sabe? gosto de observar né tudo eu sou muito observadora... e assim eu não gosto até/ na frente eu sei que eu ININT eu não gosto mesmo pela minha estatura né? altura... então assim um padrão né? sempre esse movimento que eu falei que me incomoda ((referindo-se ao fato de, quando está sentada na frente, ter que ficar se movimentando para os lados para que não atrapalhe a visão dos alunos que sentam na parte de trás da sala)) mas hoje mesmo por uma questão de gosto porque a gente acaba (vencendo) esses pré-construídos né? a gente vê que não tem nada a ver uma coisa com a outra... assim na minha mente né? pra mim não tem... então eu prefiro mais o meio ali o fundo escorada na parede e hoje é porque eu gosto também de observar né?... e assim eu/ EU não me sinto muito bem quando eu estou assim o professor sentado ali do lado ou então o professor de frente eu não gosto de: de ficar colado assim... é uma coisa minha... prefiro sentar mais no fundo no redor mais dos colegas e prestar atenção né? observar de: de forma geral até quando/ quando o colega está falando se eu estou na frente eu preciso ficar fazendo esse movimento pra eu ficar (acompanhando e tal) ((referindo-se ao movimento de ficar virando para trás)) então eu gosto muito dessa observação assim

Pesquisadora: mais alguém?

Eric: eh acho que só falta eu falar eh: eu também tô estou no mesmo estilo de Laura eu não gostava nem muito da frente nem muito do fundo eu ficava mais no meio ali... e também era influenciado pelos amigos então eu não gostava de sentar onde não tinha pessoas né? então onde não tinha pessoas para conversar... então eu sempre: ia para onde os amigos também iam então... eh: se tinha amigo eu ficava e se não tinha amigo eu mudava... era mais ou menos como isso... e: eh eu também não gostava da frente como Leticia falou porque eu me sentia muito vigiando então mesmo na UESB quando a gente

começou eu sentava mais no meio e depois eu segui os meninos mais pro fundo... então eu nunca gostava de: de ficar muito na frente porque eu/ eu não gostava de ficar tão em evidência então eu sempre preferia a... periferia ((risos))

MINUTAGEM 6

2:09:00 - 2:19:30

Pesquisadora: na escola por exemplo a gente tem essa construção hierárquica... eh: que é uma composição claramente definida de INÍM a gente tem o diretor que está no topo no meio o professor e por baixo os alunos... e PRA Linguística Aplicada não há problema ou pra Foucault quando ele discute relações de poder não há PROBLEMA aí nessa nessa... como se diz?... nessas posições do diretor em cima do professor embaixo dos alunos mais embaixo porque há necessidade que se tenha sempre alguém para manter a organização mas o problema está exatamente em como é feita essa: essa busca... esse controle essa disciplinarização... então não/ não tem problema a última palavra passar pelo diretor mas o problema É como esse diretor se comporta a partir do momento que essa última palavra é dada a ele... se ele/se ele se torna alguém que tenta disciplinar à força por exemplo... a violência... então o problema está exatamente nisso... eh aqui por exemplo/ então assim aqui por exemplo tem essa localização ((referindo-se à imagem em projeção: a figura do diretor no topo, a do professor no meio e a dos alunos na parte de baixo)) e se a gente pensa por exemplo no diretor que: fiscaliza ou que chega no meio da aula e tira o: o/ a palavra do professor há um problema aí porque NA SALA DE AULA o/ eh o professor juntamente com os alunos constroem uma outra atmosfera por mais que esteja dentro da escola... então a questão do poder não é de fato que ele exista porque o poder ele é positivo ele aprimora o corpo... ele faz eh circular... mas a questão é como esse poder ele é transferido ele é cobrado... ele é transitado entre os sujeitos... .. aí pode passar ((pedindo para que passem o slide))

Laura: tipo abuso de poder né?

Pesquisadora: um-tum isso... tipo um abuso de poder... o problema é quando há esse abuso que Foucault chama de efeitos de poder que é quando tem essa questão da/ do que você está falando... ((começa a discutir sobre o próximo slide)) e aí é eu chego então nas estruturas... as investidas de poder na estrutura eh eu trago aqui três contextos... primeiro tem essa torrezinha... essa torre é uma imagem que vem na obra de Foucault *Vigiar e Punir* foi uma obra que ele escreveu em mil novecentos e oitenta e sete... quando ele relata um pouco dos suplícios que existiam na época e aí eles percebem que os suplícios não

tinham mais efeitos... o suplicio eles pegavam/ ele relata várias cenas no início da obra... uma delas é que aqueles que iam contra eles amarravam em dois cavalos e os cavalos corriam em lados opostos e as pes/ a pessoa era partida no meio... isso era feito em praça pública e aí Foucault traz ali essa dis/ esse contexto todo e aí ele fala que ao longo do tempo aqueles de maior prestígio eles perceberam que mais interessante que agir sobre o corpo seria agir sobre a mente e que o próprio sujeito se autocorrigisse se automoldasse... então o poder parou de atuar diretamente sobre o corpo... diretamente porque ao atuar sobre a mente ele atua automaticamente sobre o corpo porém de forma indireta e não mais diretamente... e aí então foram criados ali: aparelhos de disciplinarização... um deles foi o panóptico... e aí nesse panóptico/ ali vocês vão ver que nesse centro ali onde está a torre fica o vigilante que vigia a todos... ele tem a visão panorâmica de TODO o... vou chamar de estádio mas não é um estádio mas todo o campo... e aí nessas salinhas ali seriam as celas onde os sujeitos sabem que estão sendo vigiados e mesmo assim se comportam de forma ali: às vezes resistindo ou não... mas eles sabem que estão sendo vigiados e ainda assim tem o vigilante pra: vigiar também... quando a gente pensa na: sala de aula a gente não tem essa estrutura dentro da sala de uma torre ao centro e as cadeiras ao redor mas a gente tem por exemplo as janelas abertas que é uma forma que os sujeitos sejam vigiados... a gente tem as cadeiras organizadas em filas que é uma tentativa de fazer com que os sujeitos não combinem uma forma de ali se posicionar CONTRA o sujeito professor... porque no panóptico tinha essa divisão exatamente para que os sujeitos não formassem tipo um/ um grupo e atacassem de vez o vigilante e NA SALA DE AULA da mesma forma... O PROFESSOR ele consegue transitar entre todas as cadeiras e por ele estar à frente ele visualiza todos também e por isso essa questão que vocês colocaram... ali: Pamela colocou de que ela era meio que obrigada a sentar atrás... para que o professor tenha essa visão mesmo DE TODOS sem que nenhum fique à frente do outro e a PORTA que também funciona como uma forma de: de vigilância onde qualquer sujeito que passar vai conseguir visualizar todos dentro da sala... é notório até... não sei se vocês já presenciaram isso... mas em algumas escolas que eu estagiei as salas tinham ar-condicionado e ainda assim a porta deveria estar aberta... como uma tentativa de vigilância mesmo... uma outra questão é que não é só na sala de aula que a gente percebe mas se a gente pensa por exemplo nos banheiros que as portas não vão até embaixo... vão até/ ficam um pouco acima... é uma tentativa de/ de vigilância também porque ali consegue se controlar que o sujeito está dentro do toalete e é o ÚNICO momento que o sujeito na escola ele tende a perder/ a tirar o campo de visão do vigilante... mas por isso

que a porta é altinha para que ele não perca esse campo de vigilância... eu estagiei também em escolas que somente A PRIVADA era dentro era fechado mas a pia para lavar as mãos era do lado de fora... então são questões que envolvem tentativas de disciplinar esse sujeito que Foucault já trazia que no passado a escola adotou exatamente porque deu certo lá no passado nos hospitais nas delegacias entre outros locais... e aí se a gente INTERRUP

Laura: (onde)

Pesquisadora: pode falar ((direcionando-se a Laura))

Laura: onde eu estudei mesmo a: eh a frente assim onde o professor ficava era mais alto como se fosse um palco... pra justamente ter controle né? ver tudo na sala

Pesquisadora: isso... e pra também reforçar esse discurso de: de::

Laura: poder

Pesquisadora: de autoritarismo né? de autoridade... e aí se a gente pensa na aula online HOJE a gente percebe que tudo bem está cada um na sua casa mas a gente percebe que: são cobrados certos posicionamentos... é feita a chamada é o professor que fala por exemplo "e aí Laura o que você achou?" "e aí é Leticia?" "e aí Arthur?" ((simulando as ações de um professor que tenta chamar a atenção/participação dos alunos)) que são buscas pra ver se esses sujeitos realmente estão prestando atenção na aula se eles estão engajados... há a tentativa de pedir que o aluno fique com câmera aberta porque o aluno ele pode ligar aqui e sair e fazer outra coisa... há a questão se a gente pensa por exemplo no ensino regular da utilização do uniforme... então são mostras de TENTATIVA ainda assim de disciplinar de manter esses sujeitos sobre controle... mas o MAIS IMPRESSIONANTE É QUE todas essas normas... como eu falei... elas deixaram de atuar sobre o corpo mas começaram a atuar sobre a mente que passa indiretamente pro corpo porque não é necessário que antes da aula o professor fale que a gente precisa se concentrar estar sentado à frente de um celular ou de um computador que a gente esteja com material aberto porque NÓS internalizamos essas normas NÓS internalizamos essas regras esse regime de verdade... aí pode passar por favor ((pedindo para que passem o slide))

Pâmela: oh pesquisadora Tamires rapidinho ((pedindo para falar))... oh pesquisadora Tamires não... desculpa... [Pesquisadora

Pesquisadora: [Pesquisadora

Pâmela: oh Pesquisadora desculpa... eu ia falar assim em relação a essa: essa coisa do poder que assim às vezes/ o aluno desde sempre ele fica muito/ sente muito intimidado... eu estava conversan/ mandei mensagem aqui agora rapidinho pra um dos nossos colegas

aqui... que a gente fica intimidado o tempo todo desde o início né? de quando a gente tem contato com a escola até quando a gente sai... a gente entra lá com esse medo sai com esse medo e sente que está sendo vigiado o tempo todo e a gente não para pra pensar em todas essas estratégias né?... que você colocou aí em relação à porta... em relação a tudo eu nunca parei para pensar nessas questões assim... primeira vez que eu estou tendo essa percepção então assim eu até coloquei né? às vezes a gente fica/ a gente sente muito retraído se sente monitorado o tempo todo e a gente acha às vezes que nem tem lógica que é coisa da cabeça da gente mas tem todo um sistema ali né funcionando

Pesquisadora: isso

Pâmela: perfeito... anei a forma que você trouxe

Pesquisadora: mais alguém quer falar alguma coisa?..... como vocês se sentem depois dessa: dessas questões que foram colocadas? que Pâmela até disse que não/ que não tinha esse olhar

Eric: eu: eu achei muito interessante eu nunca tinha parado para pensar assim em quantos elementos tem de: de poder mesmo né? de controle dentro da escola e também na: na modalidade que a gente está vendo agora né? na modalidade eh virtual... a gente só/ eles só se alteraram um pouco mas continuam ali... e: é o que você falou eh essas relações de poder são necessárias... o problema é que/ é quando há o abuso né? então eu acho que:: sempre tem que ter esse balanço... muito legal o que você trouxe Pesquisadora

Laura: eu lembrei que a gente chamava a escola de complexo penitenciário ((risos))

Pesquisadora: e a escola de fato ela tem como:/ um... um ESTÍMULO os/ a própria penitenciária se a gente pega as obras de Foucault... então de fato ela tem um: um:: um PEZINHO LÁ... que ela viu que deu certo ela quis aproveitar da estrutura

MINUTAGEM 7

2:44:56 - 2:52:26

Pesquisadora: agora antes eu queria que vocês/ volta um pouquinho Jackson por favor ((pedindo para Jackson voltar os slides))... antes eu queria que vocês falassem um pouco do que vocês entenderam do que vocês acharam... se vocês DE FATO entenderam se vocês veem ou já viram essas questões eh: no ensino de vocês na própria ATUAÇÃO de vocês ou enquanto alunos do ensino regular... .. (nada? vocês querem falar?)

Daniilo: não eh INTERRUP

Fábio: você pode repetir?

Daniilo: você repete aí que eu fiquei um pouco:/ eu não entendi muito bem o que você queria da gente.

Pesquisadora: eu queria que vocês me falassem o que vocês o que vocês estão acham: do... eh se vocês veem eh essas questões que eu discuti aqui ou se vocês já viram presentes eh na/ no ensino de vocês na:: do próprio dia a dia na escola de vocês na universidade... se vocês já se posicionaram dessa forma.

Daniilo: eh eu achei interessante ali quando você estava mostrando as/ as salas de aula: o: o recortezinho né? as imagens... eu não quis interromper né o que você estava falando mas depois eu queria trazer e eu até anotei aqui para falar eh... quando eu estou aqui na sala a maioria dos professores não pede muito para ligar a câmera normalmente pede quando você vai falar alguma coisa para ver o quem é que está falando ou:: ali no começo ou no final então não pede para ficar na sala de aula com a câmera ligada ali o tempo todo... a maioria dos professores né? pelo menos o/ as aulas que eu participei os professores não tinha essa cobrança tanto... SÓ QUE a minha irmã que ela estuda eh no fundamental? é no fundamental... e ela está tendo aula eh quer dizer acabou hoje né? mas assim estava tendo aula eh:: pelo celular A AULA DELA era praticamente/ praticamente: obrigatória que houvesse essa: essa coisa da imagem aberta e:: me: me lembrou também algo que gente estava falando no começo né? que já na faculdade não existe tanto aquela cobrança né de sentar na frente e não sei o que e tal... então essa/ como essa coisa ela se desconstrói no eh no fundamental até a: a parte do ensino médio apesar que ambas são insti/ instituições educacionais né? tem a coisa do poder... obviamente o professor tem o poder eh né? instituído pela própria universidade né? ele tem/ é que tem o poder ali dentro da sala de aula... MAS essa coisa né distinta que o professor ele não cobra que a gente esteja com a câmera ligada a não ser que você vai falar e tal mas existe essa cobrança dentro da sala de aula estudantil... e aí me lembrou também quando a senhora mostrou pra gente que tem lá que tem professor que acha que faculdade é escola... que ele né? (tem ah) o embate que a menina quer ir ao banheiro e ele não deixa e tal... mostrando que isso que eh obviamente dentro da universidade existe isso/ essa/ essas eh coisas de poder mas ela não é tão rígida quanto: no ensino fundamental (por assim dizer) né na escola do/ até no ensino médio ainda existe... é porque eu estudei no ■■■ então eu tive muito isso desde a quinta série até o terceiro ano eh essa questão do:: do poder da figura de poder da estrutura do poder do vigiar e punir eh tudo isso foi muito forte dentro da minha escola... eh mas dentro da faculdade é bem diferente né? então:: eu... eu vejo que pra mim é duas realidades totalmente diferentes... duas realidades totalmente diferentes.

Pesquisadora: mais alguém gente?

Fábio: pesquisadora eu gostaria de: de parabenizar até aqui porque: tem sido muito bom muito proveitoso tudo o que você tem passado pra gente [e: =

Pesquisadora: [obrigada

Fábio: = e você perguntou se nós já né tínhamos passado por isso:... eh: não sei usar o termo aqui mas ININT algum desses termos eh: nas suas perguntas iniciais basicamente nós respondemos algumas coisas que você abordou aqui

Pesquisadora: sim

Fábio: porém foram somente sentidos né? eh conhecimento: do senso comum né? que a gente tem de experiências vividas e o que você trouxe pra gente aqui/ está trazendo eh tem se solidificado né alguns pensamentos porque são base teórica são referenciais que: geram uma construção muito mais eh:... muito mais sólida menos superficial não é... a gente não vai ficar só pensando "ah realmente... eu acho" porque agora a gente já tem um pouco mais de: de base para poder afirmar aquilo que nós falávamos... segundo Foucault e tal... a questão da/ das salas das janelas das prisões... eu já tinha escutado você falar sobre isso eh: eu não me lembro agora onde... mas você já tinha falado e eu achei isso muito muito interessante esse seu estudo parabéns... você inverteu né? trocou a questão das prisões para a escola e eu achei isso fantástico

Pesquisadora: obrigada

Fábio: a sala a porta da sala e eu falei "nossa que coisa interessante isso" então tem sido muito bom até aqui ((risos)) né? espero que continue assim... poxa está sendo muito bacana só está se solidificando aqui... como eu novamente frisei... eh os conceitos que você?... que já tínhamos falado no início

Pesquisadora: obrigada... mais alguém gente?

Pâmela: eu: só também elogiar né? e agradecer essa oportunidade de:... nós no sexto semestre né nos deparamos/ nos deparando com temas... que pelo menos eu né? não... não tinha contato e eu acho essencial né pra: pra nossa formação... conhecimentos como esse de entender o sistema né? porque quando você vai para a sala de aula quando a gente passa por esse processo a gente tem que entender que não é só: compreender os assuntos que a gente aprende em sala de aula... tem todo um contexto tem todo um: sistema ali funcionando e por isso eu agradecer mesmo e eu estou achando muito muito muito interessante... às vezes converso muito e eu estou aqui só escutando mas eu tô conseguindo... como é que fala? acompanhar e: e vocês assim são fantásticas gente

Pesquisadora: obrigada

Pâmela: e eu nem imaginava que na disciplina de professora Alice... assim... pela área de metodologia eu não ima/ eu não visava assim esse/ essas temáticas nos trabalhos tanto que quando ela começou a... logo no semestre anterior quando ela falava do LAGATT ((Laboratório de Ganho Textual e(m) Trabalho do Professor de Línguas)) falava de todas essas coisas eu me surpreendia né? porque não ficou dentro daquela/ não ficou naquela mesmice... né? então assim eh:: eu não esperava né que dentro dessa área eu iria ININT trabalhos assim tão tão importantes... não por questão de estereótipos de nada mas é que eu pensei assim que por se tratar de metodologia eh da área de metodologia só ia mais trabalhar essa questão de como dar aula e blá blá blá né?... e assim vai me surpreendendo e eu já estou sentindo até falta né dessas oportunidades... fantástico mesmo parabéns mesmo gente eu estou assim encantada

Pesquisadora: obrigada... .. mais alguém?... então vamos continuar

MINUTAGEM 8

2:56:50 - 03:01:07

Pesquisadora: os participantes de uma conversa por exemplo têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é considerado marcado em termos de ritmo... volume da voz entoação e estilo do discurso... AO sinalizar uma atividade de fala o falante TAMBÉM sinaliza as pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem deve ser interpretada... noções de normalidade diferem no âmbito do que tomando-se por base outros critérios se definem como uma única comunidade de fala... nesse caso e especialmente quando os participantes ACHAM que entendem as palavras dos outros podem ocorrer problemas de comunicação que resultam em frustração mútua... isso acontece muito porque às vezes a gente considera que os gestos... por exemplo... de coçar o rosto significa algo e PODE significar outra coisa... às vezes um bom dia que a gente dá realmente dando bom dia a depender do tom de fala pode vir como uma ironia... então todas essas questões de pistas e contextualização eh é preciso tentar negociar e negociar porque não é o simples fato de ver uma pista e interpretar envolvem muitas outras questões e por isso às vezes não é uma coisa tão fácil por conta desse ERRO de comunicação que pode existir... e aí gerar as frustrações... aí pode passar Jackson por favor ((pedindo para passar o slide))... e aí você pode passar esse vídeo pra gente? por favor ((há um link do Youtube no slide))

Jackson: sim aí só vou pegar o link aqui viu?

Pesquisadora: beleza

Daniilo: (essa teoria) dos sinais eu acho inte/ eu acho legal também... que às vezes a gente: eh acontece né? de alunos eh: querem até comu/ comunicações assim entre si de: de alguma coisa engraçada talvez alguma piada interna... aquela piada interna e os dois alunos dá aquele olhar dá aquela risadinha às vezes nem/ nem é alguma coisa a ver com o professor é coisa de outra sala de outra turma e aí ele traz pra ali... então essa coisa do/ da linguagem não verbal é muito interessante porque:/ e às vezes o aluno também ele bocejou ali ele olhou deu uma risada ou deu uma piscada mas não tem nada a ver com o que está acontecendo ali na sala de aula

Pesquisadora: um-um

Daniilo: então essa coisa do/... da mensagem chegar errada é muito interessante de discutir também porque às vezes o aluno ele levanta ele quer ir no banheiro ou ou ele ri de alguma coisa que não tem nada a ver com o que está acontecendo na sala de aula e aí o professor pega aquilo ali para ele e eu acho que às vezes é: é interessante eh: o professor ter essa:... eu esqueci a palavra jogo de cintura mas que ele saiba ININT... e eu acho que não é uma coisa que é muito falada no curso... (pelo menos eu não vejo que é falado no curso da gente) ININT da sala de aula como lidar com essa situação para não criar frustração no professor né?

Pesquisadora: isso

Daniilo: (porque se você está na sala de aula e está explicando) e tal e o aluno talvez ache engraçado aquilo ali e aí talvez o professor leve aquilo para o pessoal... mas ao invés de (transformar) já que o aluno achou aquilo engraçado e aí ele faz/já puxa o gancho para outras coisas e meio que de: ficar desconcertado e eu acho que isso que a gente não tem esse: esse trabalho assim... a gente não trabalha essa coisa de como vamos lidar na sala de aula com situações imprevistas... obviamente que não tem como você:: eh dar um mamãe e aí você estar pronto que todos os imprevistos podem acontecer e você tem como reagir... mas eu acho que falta um pouco de trabalhar essas ações e reações que acontecem dentro da sala de aula justamente por ser uma:: uma::... como é que fala? um... uma: uma: né? eu não queria usar (teia) de poder não mas uma coisa assim de poder porque às vezes o professor ele está naquela posição de poder e aí acontece uma situação embaraçosa aí ele age com mais poder e aquilo ali prejudica ele mais ainda dele de entrar na:/ não é de entrar na brincadeira mas ali... de procurar outra... outra eh resposta que não fosse usar o poder ININT aí eu acho interessante essa coisa do discurso eh (ele acabar entrando em conflito e tem outras partes) às vezes o professor também né? ele vai falar alguma coisa

e acaba (se enrolando)... então é interessante ter essa... essa visão de como o discurso ele pode chegar errado na pessoa né? tanto no professor (tanto no aluno quanto) no professor

Pesquisadora: por isso essa necessidade de contextualiza/ de contextualizar essa pista e não somente ver e; e entender que de fato ela é aquilo ali ela é isolada

Daniilo: é isso mesmo... é isso mesmo