



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

TAIRES DE JESUS COSTA

(AUTO)(ALTER)PERCEPÇÕES SOBRE SI COMO SUJEITO DE LINGUAGEM
E(M) SEUS REFLEXOS NA E PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE UM GRUPO DE
LICENCIANDAS EM LETRAS DO INTERIOR BAIANO

Vitória da Conquista
2021

TAIRES DE JESUS COSTA

**(AUTO)(ALTER)PERCEPÇÕES SOBRE SI COMO SUJEITO DE LINGUAGEM
E(M) SEUS REFLEXOS NA E PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE UM GRUPO DE
LICENCIANDAS EM LETRAS DO INTERIOR BAIANO**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda de Castro Modl.

Vitória da Conquista
2021

C876a Costa, Taires de Jesus.

(Auto)(alter)percepções sobre si como sujeitos de linguagem e(m) seus reflexos na e para a formação inicial de um grupo de licenciadas em letras do interior baiano. / Taires de Jesus Costa, 2021. 196f.

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. 159 – 165.

1. Linguagem e discurso – Sujeito de linguagem. 2. Imagens de si - Identidades. 3. Alteridade no discurso - Intersubjetividade. 4. Linguística aplicada. 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: 400

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

Prof^a. Dr^a. Nádia Dolores Fernandes Biavati (UFSJ)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Prof^a. Dr^a. Fernanda de Castro Modl – Orientadora (UESB)

Vitória da Conquista, 14 de Outubro de 2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não deixar de segurar a minha mão em todos os momentos da minha vida e por me possibilitar alcançar meus sonhos, mesmo diante das adversidades.

À Fernanda, minha orientadora, pelo companheirismo e empatia durante toda pesquisa, colaborando sempre para que cada etapa do estudo fosse realizada com leveza e paixão pelo objeto.

Ao professor Diógenes e à professora Nádia pelas leituras atentas e cuidadosas que fizeram do texto para a qualificação e pelas valiosas contribuições para esta versão final da publicização da pesquisa.

Aos meus pais, Maria Nita e Adailto, pela educação e valores ensinados durante toda minha vida, que constituem quem eu sou hoje, as minhas identidades.

Às minhas irmãs Aciene e Lívia e aos meus irmãos Adailson, Mário, Gilvan, Hairle e Gabriel, pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos meus sobrinhos(as) Kaique, Maria Luiza, Sofia, Lorenzo e Aylla Victória, os quais amo muito.

Ao meu namorado, Welton, pelo carinho e companheirismo, animando-me sempre com palavras de afeto.

À Didimari, Rafaela, Jéssica e Charles, pela amizade, apoio e momentos diversão.

Aos queridos colegas da turma de 2019: Aline, Ana Maria, Ana Paula, Elielma, Helem, Juscileia, Itana, Rainan, Rita, em especial, Lara (também companheira de orientação). A convivência com vocês foi muito marcante para mim e para o desenvolvimento das minhas facetas identitárias como mestranda.

Aos professores(as) das disciplinas do mestrado, Fernanda de Castro Modl, Ester Maria de Figueiredo Souza, Giêdra Ferreira da Cruz, Lucas Santos Campos, Kanavillil Rajagopalan e Maira Guimarães pelas tão caras contribuições em minha formação acadêmica.

Às colaboradoras da pesquisa, pela disponibilidade e alegria com que aceitaram ao convite de fazer parte do meu estudo. Vocês foram muito importantes para o meu trabalho.

Aos meus alunos(as), que inspiraram a escolha do meu objeto. Vocês contribuem fortemente para a (trans)formação constante das minhas identidades de professora.

Por fim, a todos(as) que contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho, eu deixo meu carinhoso muitíssimo obrigada!

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).

RESUMO

Neste trabalho, investigamos (auto)(alter)percepções de duas alunas licenciandas em Letras, nossas colaboradoras da pesquisa, constituídas nas relações intersubjetivas da/na sala de aula de uma universidade pública baiana. Nossa pesquisa se orienta a partir do objetivo geral de analisar posições das colaboradoras da pesquisa que revelem (auto)(alter)percepções sobre si mesmas como sujeitos de linguagem, estudantes de Letras e (futuras) professoras de línguas. Os dados advêm de uma pesquisa qualitativa de caráter participante (FLICK, 2004, 2009; MINAYO, 2012) e de natureza etnográfica (CANÇADO, 1994; WIELEWICKI, 2001). Ancoramo-nos em estudos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso que focalizam a sala de aula como espaço interacional, de profissionalização e de entrelaçamentos de diferentes discursos, identidades e representações (MOITA-LOPES, 2006; CELANI, 2016; KLEIMAN, 2015; RAJAGOPALAN, 1998, 2003; PENNYCOOK, 2006; ROJO, 2006; SIGNORINI, 1998; 2006; COELHO, 2006, 2011; MODL, 2015; ORLANDI, 1998). Os conceitos de (inter)subjetividade da/na língua(gem) (BENVENISTE, 1988); imagem de si/*ethos* discursivo (AMOSSY, 2011; MAINGUENEAU), Alteridade no discurso (BAKHTIN, 2003); identidades sociais e linguístico-discursiva (CHARAUDEAU, 2009; RAJAGOPALAN, 1998; ORLANDI, 1998; MEY, 1998) cultura escolar/universitária global e local (FORQUIN, 1993; JULIA, 2001; PICH, 2009; MODL, 2016, 2020), formação identitária dos sujeitos aluno e professor (MOITA-LOPES, 2002; DAYRELL, 2009; COELHO, 2011; MODL, 2015), dentre outras discussões conceituais são fundamentais para a tematização e tratamento do nosso objeto. Como extrato do *corpus*, elegemos cenas transcritas, advindas do instrumento roda de conversa em grupo focal, realizada via *Google Meet*. A análise discursiva que realizamos dos dizeres dos sujeitos aponta para uma relação entre diversidade de perfis sociolinguísticos, proveniências culturais familiares, representações do que seja/possa vir a ser a formação em Letras em face a uma metacsciência de si como sujeito de linguagem em potencialidades e fragilidades. Nosso trabalho pode somar na e para a visualização da sala de aula universitária como espaço sociocultural de convivência intersubjetiva para (re)configuração da percepção de si como sujeito de linguagem. Percepção essa que, a nosso ver, figura uma importante balize profissional para que o(a) professor(a) de línguas (re)pense sobre as suas (futuras) práticas pedagógicas, de modo a valorizar ainda mais as subjetividades dos seus (futuros(as)) alunos(as) da educação básica.

Palavras-chave: Imagem de si. Sujeito de linguagem. Alteridade no discurso. Identidades. Linguística Aplicada. Intersubjetividade.

ABSTRACT

In this study, we investigate (self)(alter) perceptions of two undergraduate Language students, our research collaborators, constituted in the intersubjective relationships of/in public university classrooms in Bahia. Our research is guided by the general objective of analyze the positions of the research collaborators that reveal (self)(alter) perceptions of themselves as language subjects, students of the Arts and future language teachers. The data come from a qualitative participatory research (FLICK, 2004, 2009; MINAYO, 2012) and from an ethnographic nature (CANÇADO, 1994; WIELEWICKI, 2001). We anchor ourselves in Applied Linguistics and Discourse Analysis studies that focus on the classroom as an interactional space, of professionalization and intertwining of different discourses, identities and representations (MOITA-LOPES, 2006; CELANI, 2016; KLEIMAN, 2015; RAJAGOPALAN, 1998, 2003; PENNYCOOK, 2006; ROJO, 2006; SIGNORINI, 1998; 2006; COELHO, 2006, 2011; MODL; 2015; ORLANDI, 1998). The concepts of (inter)subjectivity in/of language (BENVENISTE, 1988); self-image/discursive ethos (AMOSSY, 2011; MAINGUENEAU), Otherness in discourse (BAKHTIN, 2003); social and linguistic-discursive identities (CHARAUDEAU, 2009; RAJAGOPALAN, 1998; ORLANDI, 1998; MEY, 1998) global and local school/university culture (FORQUIN, 1993; JULIA, 2001; PICH, 2009; MODL, 2016, 2020), student and teacher identity formation (MOITA-LOPES, 2002; DAYRELL, 2009; COELHO, 2011; MODL, 2015), among other conceptual discussions are fundamental for the thematization and diagnosis of our object. As an extract from the *corpus*, we chose transcribed scenes and data from round table discussions in a focus group, carried out via Google Meet. The discursive analysis we make of the subjects' sayings points to a relationship between diversity of sociolinguistic profiles, family cultural origins, representations of what education in Letters is/could be in the face of a meta-awareness of oneself as a subject of language in potentialities and weaknesses. Our work can add up to and in the visualization of the university classroom as a sociocultural space of intersubjective coexistence for (re)configuration of the perception of oneself as a subject of language. This perception, in our view, is an important professional benchmark for the language teacher to (re)think about their (future) pedagogical practices, in order to further value the subjectivities of their future students of basic education.

Keywords: Self image. Language subject. Alterity in speech. Identities. Applied Linguistics. Intersubjectivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil identitário das colaboradoras da pesquisa

Quadro 2: Roteiro de questões do instrumento roda de conversa em grupo focal

Quadro 3: Amostragem completa das questões centrais da pesquisa

Quadro 4: Síntese das cenas analisadas

Quadro 5: (Não)ocorrência(s) de aspectos relativos à oralidade/interação oral

Quadro 6: Perfis discursivo-identitários com base nas ocorrências de aspectos da oralidade/
interação oral

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino
CONSU	Conselho Universitário
Covid-19	Coronavírus Disease 2019
ERM	Ensino Remoto Emergencial
LA	Linguística Aplicada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - LÍNGUA(GEM) E DISCURSO: implicações na e para a constituição de identidades dos(as) (futuros(as)) professores(as) de línguas	18
1.1 PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	18
1.2 A LÍNGUA(GEM) COMO ATIVIDADE INTERACIONAL: modalidades e materialidades discursivas.....	20
1.2.1 Língua(gem), discurso, interação e conversação: discussões necessárias.....	20
1.2.2 Oralidade, fala e a escrita: facetas da língua	24
1.2.3 Estratégias linguístico-discursivas da fala e escrita: digressão, correção, modalização, multimodalidade e elementos prosódicos.....	26
1.3 EXPRESSIVIDADE E (INTER)SUBJETIVIDADE DA/NA LÍNGUA(GEM): imagem de si e alteridade no discurso	31
1.3.1 Expressividade e (inter)subjetividade.....	31
1.3.2 Imagem de si/ <i>ethos</i> discursivo: como o sujeito se percebe na e pela linguagem	34
1.3.3 Alteridade: como o sujeito é percebido pelo outro na e pela linguagem.....	37
1.4 IDENTIDADES SOCIAIS E LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS: posição discursiva/lugar discursivo do sujeito refletido no (não)dito de suas performances linguísticas.....	39
1.4.1 Identidades sociais e linguístico-discursivas	39
1.4.2 Lugar discursivo/posição discursiva do sujeito	44
1.4.3 O dito e o não-dito: efeitos de significação	46
1.4.4 As performances/performatividades linguísticas.....	49
1.5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: desafios didáticos dos(as) futuro(as) professores(as).....	51
1.5.1 O discurso da norma/gramática normativa e seus impactos no e para o ensino de língua.....	51
1.5.2 Para um ensino de língua com ênfase na reflexão sobre os diferentes usos linguísticos.....	54
1.6 REFLEXÕES SOBRE O CAPÍTULO	57
CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DE UM OLHAR PARA A ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO E PARA O TRABALHO DOS(AS) (FUTURO(AS)) PROFESSORES(AS)	59
2.1 PARA (RE)COMEÇO DE CONVERSA	59
2.2 O OLHAR A PARTIR DA LINGUÍSTICA APLICADA: área da “INdisciplina”	60
2.3 A ESCOLA: espaço institucionalizado de socialização e ensino-aprendizagem	65
2.3.1 A escola como instituição social	65
2.3.2 A escola como espaço sociocultural.....	69
2.3.3 Educação e formação escolar no cenário de (hiper)modernidade	73
2.3.4 A escola pública e a (não)democratização da educação formal nos processos de ensino-aprendizagem.....	75
2.4 CULTURA ESCOLAR: do global para o local.....	77

2.5	ALUNO(A) E PROFESSOR(A): sujeitos (re)constituídos no ambiente escolar ...	81
2.6	REFLEXÕES SOBRE O CAPÍTULO	85

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO: caminhos trilhados para a pesquisa 87

3.1	PARA (RE)COMEÇO DE CONVERSA	87
3.2	ENQUADRES DA PESQUISA: o lugar de que enunciamos	89
3.2.1	A pesquisa qualitativa, participante e de natureza etnográfica: diálogos possíveis	90
3.3	CAMPO DE PESQUISA: o contexto de investigação do objeto	93
3.3.1	Pesquisa em campo: a interação entre pesquisadora e colaboradoras da pesquisa	95
3.3.2	Nosso campo (online) de pesquisa	97
3.3.2.1	As colaboradoras da pesquisa.....	98
3.3.3	Ações realizadas: o passo a passo da pesquisa no contexto pandêmico.....	100
3.4	INSTRUMENTO DE PESQUISA: sobre sua escolha e importância para a geração de dados	101
3.4.1	Roda de conversa em grupo focal.....	101
3.4.1.1	Minutagem e transcrição dos dados.....	110
3.5	ÁREAS TEMÁTICAS DA PESQUISA: cultura escolar/universitária local, identidade linguístico-discursiva e formação do sujeito aluno.....	113
3.6	REFLEXÕES SOBRE O CAPÍTULO	120

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DISCURSIVA DO *CORPUS*: um olhar sobre marcas identitárias (não)ditas nas posições das colaboradoras da pesquisa..... 122

4.1	PONTO DE PARTIDA PARA O TRABALHO ANALÍTICO	122
4.2	GESTOS DE ANÁLISES REALIZADOS	122
4.2.1	Trabalho com cenas de interação transcritas: da seleção às escolhas de/para análise..	122
4.2.2	Detalhamento das cenas analisadas	123
4.3	PERFIS DISCURSIVO-IDENTITÁRIOS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA	124
4.4	ANÁLISE DISCURSIVA DAS CENAS	130
4.5	ACHADOS NUCLEARES	152

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 154

REFERÊNCIAS 159

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE..... 166

APÊNDICE 2: Parecer consubstanciado do Comitê De Ética e Pesquisa – CEP 170

APÊNDICE 3: Trabalho analítico com legenda 173

APÊNDICE 4: Slides utilizados na roda de conversa em grupo focal..... 193

INTRODUÇÃO

Estudos teóricos diversos e com variadas abordagens focalizam a sala de aula como espaço interacional e de entrelaçamentos de diferentes discursos¹, identidades e comportamentos de sujeitos (ORLANDI, 1998, 2005, 2007; MATENCIO, 1999; MOITA-LOPES, 1998, 2002, 2006; SIGNORINI, 1998; CORACINI, 2005; COELHO, 2006, 2011; MODL, 2015; FIGUEIREDO, 2018, ALARCÃO, 2001, dentre outros.). Partindo, então, da perspectiva de que as identidades das licenciandas em Letras, colaboradoras² da nossa pesquisa, são (re)construídas, no dia a dia, nas e das interações sociais que se materializam na sala de aula universitária, intitulamos nosso trabalho de **(Auto)(Alter)percepções sobre si como sujeito de linguagem e(m) seus reflexos na e para a formação inicial de um grupo de licenciandas em Letras do interior baiano.**

Tais escolhas lexicais são justificadas porque procuramos entender como as colaboradoras da pesquisa se percebem como sujeitos de linguagem (autopercepção) e como são percebidas pelo outro (alterpercepção), isto é, por seus professores(as) e pares/colegas, dentro da Universidade. Ainda nos propomos a compreender como essas (auto)(alter)percepções materializadas no seu discurso podem/parecem refletir na sua formação como (futuras) professoras de línguas. Por fim, também informamos no título que nos ocupamos de um grupo³ de licenciandas em Letras do interior baiano, demonstrando que tratamos aqui de uma determinada cultura universitária local, que pode se aproximar ou distanciar de outros contextos universitários.

Nesse sentido, os conceitos de (inter)subjetividade da/na língua(gem) (BENVENISTE, 1988); imagem de si/*ethos* discursivo (AMOSSY, 2011; MAINGUENEAU, 2008; MORAES, 2009; SILVEIRA, 2014), Alteridade no discurso (BAKHTIN, 2003); identidades sociais e

¹ Entendemos que “O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem [...]” (MOITA-LOPES, 2002, p. 31)

² Optamos por essa referência, tendo em vista que assumimos uma metodologia de trabalho interativa para geração dos dados. Durante a vivência em campo, nossas atividades foram realizadas sempre de maneira colaborativa, considerando a importância da participação ativa das licenciandas.

³ Utilizamos os termos “grupo” e “turma” para referenciar as nossas duas colaboradoras, tendo em vista que as alunas formavam, institucionalmente, uma turma de uma disciplina do curso de Letras da Universidade-campo de pesquisa no período em que realizamos a vivência em campo.

linguístico-discursiva⁴ (CHARAUDEAU, 2009; RAJAGOPALAN, 1998; ORLANDI, 1998; MEY, 1998) cultura escolar/universitária global e local (JULIA, 2001; PICH, 2009; SOUZA, 2013, MODL; BIAVATI; 2016), formação identitária dos sujeitos aluno e professor (MOITA-LOPES, 2002; DAYRELL, 2009; COELHO, 2011; MODL, 2015; ALARCÃO, 2001), dentre outras discussões conceituais são fundamentais para a tematização do nosso objeto.

Desse modo, apostamos que, na sala de aula, há uma diversidade de sujeitos com identidades, comportamentos culturais, representações e proveniências familiares que (não)se assemelham. Acreditando que as colaboradoras da pesquisa se constituem na e pela linguagem e, assim, na e pela enunciação (BENVENISTE, 1988), é por meio do discurso que podem demonstrar suas (auto)(alter)percepções a respeito de suas identidades e representações como estudantes universitárias de Letras e (futuras) professoras de línguas. Comprendemos ainda que essa imagem que o sujeito faz de si mesmo não é fixa e se (re)molda não só na maneira como este significa suas ações, mas também como suas ações são entendidas pelo outro (COELHO, 2011), numa relação de alteridade.

A escolha do nosso objeto de estudo e da postura teórico-metodológica, bem como o olhar que lançamos sobre os dados é atrelado à nossa dupla função de professoras e pesquisadoras. Sendo assim, nossas posições, no decorrer da pesquisa, também podem revelar nossas subjetividades e aspectos que fazem parte das nossas identidades, pois sabemos que a linguagem não é neutra e a forma como escrevemos esta dissertação “diz” um pouco sobre quem somos.

Ao posicionarmos como professoras, provocamos reflexões sobre desafios encontrados na sala de aula, nosso ambiente de trabalho. E, ainda, defendemos, insistentemente, uma postura de respeito às diferenças em sala de aula, espaço este de grande importância para nós. Foi na sala de aula (de escola pública) que aprendemos, desde as primeiras letras, até a nossa profissionalização inicial e, agora, continuada e lá permanecemos para desempenhar nossa profissão na dialogia com nossos(as) alunos(as) e com o nosso coletivo de trabalho.

E, ao posicionarmo-nos como pesquisadoras de linguagem, mais especificamente da Linguística Aplicada combinada à Análise do Discurso, fazemos um estudo buscando

⁴ A divisão entre identidades sociais e linguístico-discursiva realizada nesta pesquisa é puramente didática e apenas para facilitar a referência de elementos de e para análise, afinal são aspectos que coconstituem o sujeito.

dialogar teoria e prática, baseando-nos em diversos autores, mas também construindo nossa própria autoria nas argumentações sobre os conceitos teóricos e, principalmente, nas interpretações dos dados.

Nessa perspectiva, nosso trabalho pode contribuir para professores(as) universitários(as) ou da educação básica que buscam compreender a sala de aula como espaço sociocultural em que os diversos sujeitos se (re)configuram na relação com o outro. Pode ainda nos ajudar a repensar nossas práticas pedagógicas, de modo a valorizar ainda mais as subjetividades, e não esperar que todos se comportem e aprendam da mesma forma, pois o trabalho docente se torna mais eficaz e produtivo quando o(a) professor(a) se preocupa com cada aluno(a), demonstrando sempre mais afetividade, empatia linguístico-cultural e compromisso didático para com esses sujeitos.

Para a investigação do nosso objeto, apostamos e investimos em uma combinação teórico-metodológica que nos possibilitou chegar a um estudo satisfatório do nosso objeto. Para tanto, nos posicionamos a partir da Linguística Aplicada (LA) (MOITA-LOPES, 2006; CELANI, 2016; CORACINI, 2005; COELHO, 2006, 2011; MODL, 2015; KLEIMAN, 2015; RAJAGOPALAN, 1998, 2003; PENNYCOOK, 2006; ROJO, 2006; SIGNORINI, 1998; 2005, 2007), tendo em vista o caráter do nosso objeto, que parte de uma problemática real e exige uma abordagem interdisciplinar. Ainda baseamo-nos em estudos da Análise do Discurso (AD) (AMOSSY, 2011; MAINGUENEAU, 2008; BAKHTIN, 2003; ORLANDI, 1998), considerando que nos valem das performances linguístico-discursivas das colaboradoras da pesquisa para analisar os seus perfis identitários, além de outras contribuições teóricas que se fizeram necessárias para o trabalho com os nossos objetivos.

Combinamos esse posicionamento teórico a uma metodologia de pesquisa qualitativa, de caráter participante e de natureza etnográfica, na medida em que, dentre as reflexões sobre os aportes teóricos da área da metodologia da pesquisa científica, essas abordagens escolhidas foram as que melhor se adequaram à natureza do objeto e ao processo de geração de dados.

O nosso trabalho é de natureza discursiva, isto é, buscamos por algo que subjaz os usos da linguagem. Nessa perspectiva, assumimos que: i) a linguagem reflete e constrói aspectos identitários dos sujeitos (gênero, classe social, localização geográfica, nível de escolaridade, etc); ii) a manifestação linguístico-discursiva pode ocorrer de forma explícita e/ou implícita; iii) a compreensão de um mesmo dizer é diferente para cada sujeito; iv) posicionamo-nos sempre a partir de um determinado lugar discursivo que é constituído por

outros discursos já existentes; e, dessa forma, “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 [...]. (COELHO, 2006, p. 42).

Ocupamo-nos, então, de um objeto com variadas nuances que são cuidadosamente analisadas no decorrer do estudo. Dessa maneira, não esperamos por respostas exatas, mas por uma variedade de possibilidades, igualmente relevantes e passíveis de investigação, tendo em vista que olhamos para cada sujeito como único e, ao mesmo tempo, influenciado pela (con)vivência com o outro nas mais diferentes esferas sociais, dentre elas, a Universidade/sala de aula.

Para tanto, nossa pesquisa inicia-se com as seguintes perguntas: o que se deixa (entre)ver nas posições das licenciandas em Letras da Universidade-campo de pesquisa acerca do que elas (não)dizem sobre si mesmas e sobre a influência do outro (professor(a)/colega) no diz respeito à sua constituição identitária como sujeitos de linguagem? Em que medida isso (não)reflete na sua formação inicial como (futuras) professoras de línguas?

Com base nesses questionamentos, assumimos os seguintes princípios norteadores do processo de pesquisa:

i) A sala de aula universitária é um ambiente com entrelaçamentos de diversos sujeitos e esse mosaico de identidades produz sua cultura local com características que ora se assemelham, ora se diferem de realidades de outras Universidades;

ii) As identidades das licenciandas colaboradoras da pesquisa são (re)moldadas constantemente nas interações com outro, isto é, seus professores(as) e colegas;

iii) As performances linguístico-discursivas podem revelar aspectos identitários das colaboradoras da pesquisa, tendo em vista que somos seres que nos constituímos na e pela linguagem;

iv) É possível, por meio da utilização do instrumento roda de conversa em grupo focal, mapear e categorizar marcas linguístico-discursivas que nos levem a compreender possíveis relações entre a maneira que as alunas colaboradoras se percebem como sujeitos de linguagem e como são percebidas pelos outros sujeitos da Universidade (professores(as) e colegas);

v) Compreender a diversidade de identidades que constituem uma sala de aula (universitária ou da educação básica) é de fundamental importância para professores(as)

atuantes e em formação (re)pensarem suas (práticas) docentes e seus papéis na formação das identidades dos seus (futuros(as)) alunos(as).

Considerando tais princípios, nossa pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar posições das colaboradoras da pesquisa que revelem (auto)(alter)percepções sobre si mesmas como sujeitos de linguagem, estudantes de Letras e (futuras) professoras de línguas.

E, no que se refere aos objetivos específicos, buscamos:

- Mapear, em (não)ditos, marcas que informem sobre perfis identitários recorrentes e episódicos das colaboradoras da pesquisa como licenciandas em Letras;
- Categorizar as marcas linguístico-discursivas vozeadas nas posições das colaboradoras da pesquisa, de modo a interrelacioná-las com os agrupamentos de sujeitos estereotipados;
- Interpretar possíveis relações entre o modo como as licenciandas em Letras se percebem e são percebidas na Universidade.

E, com o intuito de alcançar os objetivos elencados acima, construímos o nosso trabalho da seguinte maneira:

Nesta Introdução, apresentamos o objeto de pesquisa, relacionando-o com sua justificativa e objetivos. Ainda demonstramos a nossa posição discursiva e os procedimentos teórico-metodológicos agenciados. Vale a pena destacar que essa pesquisa foi realizada no contexto de Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19). Desde que o primeiro caso foi confirmado no Brasil, em fevereiro de 2019, o país ficou em estado de alerta e, com o aumento dos casos dia após dia, medidas de segurança precisaram ser tomadas para diminuir o contato e proliferação do vírus, dentre elas, a recomendação do distanciamento social. Todavia, conforme Santos (2020) o isolamento é sempre mais difícil para determinados grupos sociais do que para outros, porque muitas pessoas precisam trabalhar mesmo em situações arriscadas para alimentar sua família. Desse modo, a Pandemia, além fazer várias vítimas do vírus, também escancarou problemas de desigualdade social já existentes.

Nesse contexto, as escolas e universidades precisaram ter suas aulas presenciais suspensas, assim como determinadas atividades administrativas que precisaram acontecer de maneira remota. Dessa forma, a nossa vivência em campo ocorreu de forma virtual com encontros via *Google Meet*, nos quais procuramos realizar discussões e atividades com leveza, afeto e companheirismo, tendo em vista o momento delicado vivenciado por todos(as), o que exigia de nós como pesquisadoras um comportamento mais acolhedor.

No Capítulo 1, localizamos as discussões conceituais consideradas por nós como nucleares. Partimos de uma definição de linguagem, buscando apresentar aproximações e afastamentos dessa com os conceitos de discurso e interação. A partir daí, expomos o modo como pensamos o conceito de identidade, para, na sequência, pensarmos em aspectos relacionados à identidade profissional (em formação), vinculando essas discussões ao espaço interacional e social da Universidade-campo de pesquisa.

Já no Capítulo 2, trazemos discussões teóricas de caráter interdisciplinar, uma vez que nos baseamos em autores da área da Educação e das Ciências Sociais para compreender a escola como instituição sociocultural e ambiente onde as identidades dos sujeitos professor(a) e aluno(a) são constantemente (re)construídas.

No Capítulo 3, por sua vez, apresentamos de modo mais pormenorizado um conjunto de aspectos legitimadores das escolhas metodológicas e tratamento inicial dos dados. São abordados os enquadramentos que auxiliaram na construção do olhar como pesquisadora; a descrição do campo online e de aspectos identitários das colaboradoras da pesquisa e, ainda os instrumentos utilizados para a interação com as mesmas/geração de dados.

No Capítulo 4, se lê nossos movimentos de análise no qual apresentamos o nosso *corpus*, discutimos a respeito das categorias de análise adotadas e interpretamos manifestações discursivas à luz do nosso embasamento teórico.

Por fim, registramos as Considerações finais da pesquisa, retomando nossos objetivos de trabalho e resumizando os resultados alcançados no processo de interpretação dos dados.

CAPÍTULO 1 - LÍNGUA(GEM) E DISCURSO: implicações na e para a constituição de identidades dos(as) (futuros(as)) professores(as) de línguas

1.1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Acreditamos que uma pesquisa se constrói a partir do diálogo entre teoria e prática. Nesse sentido, ao escolhermos investigar (auto)(alter)percepções sobre si como sujeito de linguagem e(m) seus reflexos na e para a formação inicial de um grupo de licenciandas em Letras do interior baiano, faz-se necessário apresentar algumas discussões teóricas sobre conceitos que nos ajudam a refletir e explorar o nosso objeto. Nesse sentido, buscamos interrelacionar posicionamentos de diversos autores(as) da Linguística Aplicada, Análise do Discurso, dentre de outras áreas que se fazem pertinentes para, então, fazermos a nossa interpretação.

Intitulamos este capítulo teórico de **Língua(gem) e discurso: implicações na e para a constituição de identidades dos(as) (futuros(as)) professores(as) de línguas** porque partimos de materialidades linguístico-discursivas para compreender facetas de identidades da turma de licenciandas em Letras, nossas colaboradoras da pesquisa, a partir de suas (auto)(alter)percepções como sujeitos de linguagem. Assim, optamos por apresentar essas discussões logo no primeiro capítulo teórico, porque acreditamos serem mais centrais do ponto de vista da pesquisa, o que, a nosso ver, não anula a importância do segundo capítulo teórico, pois tratamos aqui de uma divisão realizada a partir de critérios didáticos.

Em síntese, para a construção deste capítulo, fizemos um trabalho de aprofundamento teórico com garimpos de conceituações a partir de leituras e mapeamentos de variados materiais teóricos (artigos, livros, dissertações, teses), a fim de encontrar preciosas citações a respeito de conceitos centrais e marginais relacionados à nossa temática estudada. Dessa forma, buscamos diálogos, aproximações e/ou distanciamentos entre os(as) autores(as) estudados(as), bem como relacionamos as discussões realizadas com o nosso objeto.

Assim, iniciamos este capítulo com a seção 1.1, Para começo de conversa, na qual apresentamos nossa posição teórica e nosso passo a passo para a construção do capítulo.

Em seguida, temos a seção 1.2 A língua(gem) como atividade interacional: modalidades e materialidades discursivas e suas respectivas subseções 1.2.1 Língua(gem),

discurso, interação e conversação: discussões necessárias; 1.2.2 Oralidade, fala e a escrita: facetas da língua e 1.2.3 Estratégias linguístico-discursivas da fala e escrita: digressão, correção, modalização, multimodalidade e elementos prosódicos. Nela, abordamos conceitos mais gerais no que diz respeito à área de estudos da linguagem, demonstrando nossa concepção de linguagem adotada e nossa visão sobre esse fenômeno social e suas modalidades e materialidades.

Logo após, apresentamos a seção 1.3 Expressividade e (inter)subjetividade da/na língua(gem): imagem de si e alteridade no discurso com suas subseções 1.3.1 Expressividade e (inter)subjetividade; 1.3.2 Imagem de si/*ethos* discursivo: como o sujeito se percebe na e pela língua(gem) e 1.3.3 Alteridade: como o sujeito é percebido pelo outro na e pela língua(gem). Aqui, partimos do pressuposto de que a linguagem é expressiva e possibilita a constituição da (inter)subjetividade dos seus falantes, bem como de suas (auto)(alter)imagens, isto é, como o sujeito se percebe e como é percebido pelo outro em sociedade.

Depois, apresentamos a seção 1.4 Identidades sociais e linguístico-discursiva: o lugar discursivo/posição discursiva do sujeito refletido no (não)dito de suas performances linguísticas, composta pelas subseções 1.4.1 Identidades sociais e linguístico-discursivas; 1.4.2 Lugar discursivo/posição discursiva do sujeito; 1.4.3 O dito e o não-dito: efeitos de significação e 1.4.4 As performances/performatividades linguísticas. Na referida seção, i) compreendemos que o sujeito é constituído identidades sociais e linguístico-discursivas e, através destas, demonstra a sua posição no discurso, isto é, seu lugar de fala; ii) destacamos que a linguagem do sujeito, é composta não só pelas informações que estão explícitas, mas também por aquelas implícitas, que contribuem para a construção do sentido e ainda iii) abordamos a respeito da performatividade da linguagem, isto é, suas diferentes roupagens utilizadas pelos sujeitos em diferentes situações de interação.

Após, temos a seção 1.5 Ensino de Língua Portuguesa: desafios didáticos dos(as) (futuros(as)) professores(as) que se divide nas subseções 1.5.1 O discurso da norma/gramática normativa e seus impactos no e para o ensino de língua e 1.5.2 Para um ensino de português com ênfase na reflexão sobre os diferentes usos linguísticos. Nessa parte, trazemos discussões referentes ao ensino de língua, em especial dos desafios didáticos de (futuros(as)) docentes para a desconstrução dos (possíveis) preconceitos linguísticos encontrados em sala de aula e a

necessidade de se pensar em um ensino focado no desenvolvimento da competência linguística dos(as) alunos(as) da educação básica.

Finalizamos este capítulo com a seção 1.6, Reflexões sobre o capítulo, na qual demonstramos sua importância para a análise dos dados.

Enfim, na sequência, discorreremos a respeito da língua(gem) e sua relação com a constituição identitária do sujeito, apresentando ainda suas modalidades e materialidades.

1.2 A LÍNGUA(GEM) COMO ATIVIDADE INTERACIONAL: modalidades e materialidades discursivas

1.2.1 Língua(gem), discurso, interação e conversação: discussões necessárias

Consideramos a língua(gem) como essencial na construção identitária do indivíduo, pois é na interação linguística nos mais diversos ambientes, inclusive na escola, que este se constitui enquanto sujeito social. Para Bakhtin (2003, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” Isto é, o autor compreende que, assim como os diversos campos da atividade humana, o uso da linguagem também apresenta diferentes formas. Todavia, mesmo os usos da linguagem sendo multiformes, a língua ainda preserva sua unidade nacional. Dessa forma, por exemplo, o português falado no Brasil é uma mesma língua, mas manifestada de diversas maneiras em todo o país a depender do contexto de uso.

Silva (1999), concordando com Bakhtin, considera que a linguagem é realizada e construída na interação verbal. Isso significa que não se trata de um sistema pronto, que é apropriado pelo sujeito, e sim algo que é constituído continuamente nos processos de interlocução que ocorrem nos diferentes contextos de interação linguística. Dessa maneira, é “[...] nesse trabalho linguístico, na produção de discursos, que os sujeitos agem sobre a linguagem, construindo ou redimensionando recursos linguísticos que possam evidenciar e/ou provocar o *sentido* por eles desejado ao que está sendo enunciado. [...]” (SILVA, 1999, p. 95).

Ao falar sobre a linguagem, Sobral (2008) também dialoga com os textos do Círculo de Bakhtin, ao considerar que “[...] como é inteiramente absorvida por sua função de signo, a linguagem é o fenômeno ideológico por excelência. (SOBRAL, 2008, p. 141-142). Dessa forma, entendemos que aí existem também e, necessariamente, ideologias linguísticas que

acompanham, atravessam e sustentam avaliações sobre os diferentes usos linguísticos. Dentre elas, um discurso de que existe apenas uma forma correta de falar, excluindo e discriminando as demais. A respeito disso, Possenti (2002) defende que

[...] aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. Seu domínio passou a ser necessário para obter-se acesso ao poder. (POSSENTI, 2002, p. 51).

Dessa forma, entendemos que esse discurso, que defende uma única forma de fala e escrita como corretas, foi sendo cristalizado e perpassado ao longo da história, ganhando assim, no imaginário social, um certo valor de verdade difícil de ser desconstruído. Nesse sentido, defendemos no nosso trabalho um olhar científico e mais humano sobre os mais diversos usos da língua(gem) sejam eles orais ou escritos, porque acreditamos que a forma de falar de cada um(a) é parte de suas identidades. Logo, cada indivíduo terá particularidades de fala e escrita, motivadas por fatores sociais, de localização geográfica, nível de escolaridade etc.

Em se tratando do discurso, Charaudeau (2001) salienta que este não deve ser entendido como a expressão verbal da linguagem. Para o autor, a linguagem, mesmo dominando as manifestações languageiras, se refere a determinado código, ou seja, a um conjunto de signos formais estruturados. Já o discurso, vai além de tais códigos pois, [...] é o lugar da encenação da significação, sendo que pode utilizar, conforme seus fins, um ou vários códigos semiológicos. [...]” (CHARAUDEAU, 2001, p. 25).

Vale a pena salientar que não adotamos em nossa pesquisa, a concepção de linguagem como código conforme é apresentada por Charaudeau (2001), pois acreditamos que a linguagem não é um código aprendido e usado em uma situação mecânica de comunicação. Preferimos considerar a linguagem como fenômeno social e dinâmico que reflete as identidades do indivíduo e, por isso, investimos na análise de performances linguísticas para entender aspectos identitários de um grupo de licenciandas em Letras implícitos ou explícitos em suas posições.

O que nos interessa nas discussões de Charaudeau (2001) é seu conceito de discurso⁵. Ou seja, seu entendimento de que o discurso é o lugar no qual se manifesta a significação de forma que os integrantes de uma interação linguística constroem os sentidos não só com base no que é dito, mas também no que está implícito.

Conforme Bakhtin (2003, p. 274), “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. [...]” Dessa forma, o discurso funciona como uma espécie de sustentáculo das manifestações linguísticas dos indivíduos quanto estes estão em interação uns com os outros. Moita-Lopes (2002, p. 30) também concorda que “[...] o que é típico do discurso é a sua natureza social. Nesse sentido, o processo de construção, como demonstra Charaudeau (2001), só é possível quando os indivíduos se envolvem uns com outros, havendo uma interlocução. Assim, as pessoas vão construindo suas identidades a partir da relação com o outro por meio da linguagem. Por isso, acreditamos ser necessário na investigação do nosso objeto, analisar performances linguísticas, a fim de entender como as colaboradoras da pesquisa se percebem e são percebidas pelo outro, tendo em vista que essa relação de alteridade possibilitada na interação linguística é de fundamental importância para a constituição do sujeito. Para Silva (1999),

No processo mesmo da construção do discurso, o locutor, projetando a compreensão responsiva do destinatário, pressupõe os conhecimentos que este possui sobre o assunto, bem como as opiniões, as convicções, os preconceitos que possa ter (ou não) contra a abordagem dada ao tema. A isso soma-se o intuito discursivo do locutor, que se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso e determina toda a organização dos enunciados, no que tange à escolha dos procedimentos composicionais, isto é, aos modos de organização discursivos e à seleção dos recursos linguísticos, a fim de provocar no seu destinatário o efeito de sentido

⁵ Apesar de trabalharmos também com a noção de discurso de Charaudeau, não nos ocupamos do conceito de imaginários sociodiscursivos do referido autor porque optamos em referenciar como estereótipos determinados rótulos que as colaboradoras da pesquisa relatam ter sofrido na escola/Universidade. A noção de imaginário, para Charaudeau (2017), trata-se de “[...] uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual, conforme dito, constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário possui uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação.[...]” (CHARAUDEAU, 2017, p. 578). Já o estereótipo, segundo Amossy (2001) “[...]se relaciona, assim, duplamente com o pré-construído: no sentido de que designa um tipo de construção sintática que aciona o pré-afirmado e, num sentido mais amplo, de que o pré-construído se compreende como o vestígio, no enunciado individual, de discursos e conceitos prévios cuja origem se apagou. (AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001, p. 113). Sendo assim, o conceito de estereótipo foi considerado como mais adequado a nossa pesquisa, uma vez que tratamos de alterpercepções sobre as colaboradoras, configuradas como pré-julgamentos baseados em discursos cristalizados socialmente a respeito do sujeito aluno e seus comportamentos.

desejado, efeito esse que poderá refletir-se na atitude responsiva assumida pelo destinatário. (SILVA, 1999, p. 94).

Dessa maneira, ao realizarmos nossa pesquisa de campo, utilizamos como nosso principal gênero do discurso o instrumento roda de conversa em grupo focal, que, mesmo sendo realizada virtualmente, possibilitou-nos uma interação linguística com o grupo de licenciandas colaboradoras da pesquisa. Por meio dessa organização discursiva, foi possível provocar nelas certas reflexões que as fizeram compartilhar suas opiniões e vivências não só na sala de aula universitária, mas também via resgate de memórias de suas experiências na sala de aula da educação básica, aspectos que acreditamos serem fundamentais na constituição de suas identidades como alunas universitárias e (futuras) professoras de línguas. Cumpre adiantar que, em nenhum momento, tentamos interferir nas respostas das alunas, induzindo-as a dizer o que gostaríamos que dissessem. Nossa postura neste trabalho é analisar os dados obtidos à luz de estudos teóricos, mas sem esperar comprovação de nenhuma teoria ou hipótese. Nesse sentido, concordamos com Sobral (2008) que

[...]um relato sustentável dos fenômenos discursivos e de suas implicações tem de levar em conta, de um lado, as estruturas linguísticas e, do outro, as marcas que, advindas da situação na qual são produzidos os discursos — situação interativa para a qual estes apontam —, nesse fazem presentes. O sentido manifesto no discurso advém da relação, constitutiva de suas superfícies, entre os diversos elementos, verbais e outros, que presidem à produção discursiva, as várias mediações (ou coerções) incidentes entre o real concreto e o vir-a-ser do sentido. Mantêm-se os olhos sempre postos enfaticamente no *modus operandi* dos mecanismos de constituição do sujeito e do seu vínculo com a produção de sentidos, levando em consideração *tanto* as estruturas por assim dizer “internas”, mediante as quais se articula o discurso, *como* o contexto da enunciação, em suas várias modulações, com ênfase na ação verbal, pretendendo com isso preservar a unidade do discurso e evitar nele introduzir um sujeito ontológico, ainda que, como se sabe, só existem no mundo humano de sujeitos concretos[...]. (SOBRAL, 2008, p. 138-139).

Nessa perspectiva, buscamos analisar não só as formas dos dados linguísticos, mas também marcas subtendidas, o que nos possibilitam uma interpretação mais aprofundada do nosso objeto. Dessa maneira, mergulhamos a fundo nas posições das colaboradoras da pesquisa, por meio de uma observação detalhada de elementos (não)linguísticos presentes nas gravações dos encontros, procurando compreender uma diversidade de sentidos produzidos por sujeitos donos de identidades também diversas. Tudo isso só é possível porque utilizamos da estratégia de interação com o grupo participante, considerando que “[...] é na interação e por causa dela que se cria um processo de geração de sentidos, constituindo um fluxo

(movimento de avanço e recuo) de produção textual organizado[...].” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2003, p. 16).

Partilhando desse mesmo raciocínio, Sobral (2008) salienta que a interação não acaba em uma situação imediata de troca verbal, ela traz à tona enunciações agenciadas antes e depois, possíveis e imagináveis. Dessa maneira, defendemos a interação como processo interligado de falas ditas e ainda não ditas que possibilitam a construção e negociação de sentidos durante a conversação.

Nesse sentido, podemos considerar uma relação intrínseca entre interação e conversação, pois, para Andrade (2011, p. 59), “[...]A conversação pode ser definida como uma atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios da vida diária. [...]”. Desse modo, a fala é organizada em turnos que são alternados de forma relativamente simétrica (alteração constante de turnos entre os participantes) ou relativamente assimétrica (quando um dos interlocutores tem a palavra por mais tempo que os demais). Assim, conforme Fávero, Andrade e Aquino (2003), no primeiro caso, há o mesmo direito de tomada de fala por todos interlocutores e no segundo caso, há um privilegiamento de uso da palavra.

Para nossa pesquisa, optamos por realizar eventos de conversação relativamente simétricos, isto é, com a participação discursiva de todas, visando, dessa forma, observar as particularidades e opiniões de cada integrante do grupo. Também acreditamos, que essa estratégia, por parecer mais dinâmica, deixaram as colaboradoras da pesquisa mais à vontade.

Por fim, apresentamos, em nossa próxima subseção, os conceitos de oralidade, fala e escrita, buscando demonstrar suas semelhanças e diferenças.

1.2.2 Oralidade, fala e a escrita: facetas da língua

Para Bakhtin (2003), o emprego da língua ocorre por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que são realizados pelos indivíduos em determinada atividade humana. Para ele,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do

enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Nessa perspectiva, temos, a partir do uso da linguagem, uma infinidade de condições e objetivos de fala que estão relacionados ao conteúdo, estilo e construção composicional. Esses elementos são, assim, interligados e fazem parte do enunciado, mesmo com suas peculiaridades.

No que diz respeito à oralidade, para Marcuschi (1997), “[...] seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão do mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso.” (MARCUSCHI, 1997, p. 126). Para Andrade (2011), oralidade e escrita possuem especificidades e condições de realização diferentes, mas não se pode considerá-las como sistemas linguísticos opostos. “[...] Ambas possibilitam a criação de textos coesos e coerentes, permitindo a elaboração de exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais, entre outras.” (ANDRADE, 2011, p. 51).

Nesse sentido, Fávero, Andrade e Aquino (2003, p. 69) afirmam que essas são “duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema de Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema. Assim, o que se poderia considerar distinção corresponde meramente às diferenças estruturais.” Marcuschi (1997), por sua vez, define *fala* como

Uma forma de produção textual-discursiva oral sem a necessidade de uma tecnologia além do próprio aparato disponível pelo próprio ser humano. A *escrita* seria além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades. (MARCUSCHI, 1997, p. 126).

Fávero, Andrade e Aquino (2003) argumentam que pesquisadores têm tentado justificar as diferenças entre língua falada e língua escrita. Dessa maneira, são discutidas as diferenças de modo de aquisição, condições de produção, transmissão e recepção e meios de organização dos elementos. As autoras aproximam fala e escrita ao afirmarem que ambas “[...]abarcam um *continuum* que vai do nível mais informal ao mais formal, passando por graus intermediários[...].” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2003, p. 75). No que diz respeito à maneira de aquisição da fala e escrita, Marcuschi (1997) argumenta que

A fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia. A escrita, por sua vez, em sua faceta institucional, se adquire em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. Daí também o fato de uma certa identificação entre alfabetização e escolarização, o que não passa de um equívoco[...]. (MARCUSCHI, 1997, p. 120-121).

Nesse sentido, o autor salienta que não se trata de dois dialetos, mas de duas modalidades de uso de uma mesma língua, adquirida em contextos particulares. Dessa forma, para Marcuschi (1997) fala e escrita devem ser analisadas focalizando no uso e não no sistema. Também é importante que o indivíduo tenha domínio sobre os dois modos de usos da língua, tornando-se assim, “bimodal”. É aí que entra a importância das aulas de Língua Portuguesa promoverem usos efetivos de linguagem e não apenas a tematização de regras da gramática normativa apartadas do trabalho com textos autênticos. Desse modo, acreditamos que os(as) estudantes de Letras precisam ter consciência de que seu papel mais importante na sala de aula, enquanto (futuros(as)) professores(as) de línguas, é contribuir para que seus(suas) alunos(as) se tornem competentes linguisticamente, isto é, aptos(as) a utilizar a língua, seja ela falada ou escrita, em diferentes situações de sua vida e que o façam de modo identitariamente sempre mais consciente acerca do enlace língua(gem), cultura(s) e cidadania linguística. Dessa forma,

[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 15).

Tratando-se do nosso estudo, ocupamo-nos em realizar análises de interações verbais/orais, uma vez que interpretamos cenas de discussões do instrumento roda de conversa em grupo focal. Dessa forma, interpretamos as materialidades discursivas levando em conta as particularidades da interação verbal/oral e procurando por pistas que nos orientassem a entender aspectos relacionados às identidades das nossas colaboradoras da pesquisa.

Então, partimos para a próxima subseção, na qual apresentamos algumas estratégias linguístico-discursivas que podem ser observadas tanto na fala quanto na escrita.

1.2.3 Estratégias linguístico-discursivas da fala e escrita: digressão, correção, modalização, multimodalidade e elementos prosódicos

Andrade (2011) afirma que a fala, por apresentar caráter de relativa imprevisibilidade no que respeito aos elementos estruturais, deixa perceptível seu processo de organização, isto

é, deixa mais aparente sua estrutura e estratégias organizacionais. A escrita também apresenta estratégias próprias ou semelhantes das da fala, que são importantes para seu entendimento. Assim, nesta seção, apresentamos algumas estratégias linguístico-discursivas típicas da interação verbal/oral e escrita que, a nosso ver, serão importantes no processo de análise dos dados.

A primeira delas é a digressão. Segundo Andrade (2000, p. 100) refere-se a “[...] uma porção textual que não se acha diretamente relacionada com o segmento precedente nem com o que lhe segue; entretanto, não é acidental e tampouco cria uma ruptura da coerência, na medida em que é fruto de relações de relevância tópica.” Nesse sentido, notamos que a ocorrência da digressão não atrapalha a interação linguístico-discursiva, pelo contrário, é motivada por relações com o tópico abordado. A autora acrescenta que, quando ocorre uma digressão na interação verbal/oral, se percebe que o falante traz para a situação de fala algo de seu contexto de vida e/ou de suas vivências. Dessa forma, acontece uma digressão lógico-experimental, na qual há uma influência do contexto situacional com o seu interlocutor, mudando, assim, o foco da conversa para um objetivo pessoal, mas sem perder a coerência da interlocução.

Consideramos a observação dessa estratégia relevante para nossa pesquisa visto que, ao trabalharmos com o instrumento roda de conversa em grupo focal, procuramos criar uma situação de interação o mais leve possível, buscando incluir esses momentos, em que mesmo que estejamos tratando de outro assunto, as colaboradoras da pesquisa possam fazer comentários sobre suas vivências pessoais como ex-alunas da educação básica e agora como estudantes universitárias.

Andrade (2000, p. 118) ainda argumenta que “[...] a digressão opera uma mudança de foco em relação ao tópico discursivo em andamento, revelando algo que está no horizonte do campo de percepção do falante. [...] revela o ‘lugar’ de onde emerge a relevância de seu conteúdo agora contextualizado.” (ANDRADE, 2000, p. 118). Dessa maneira, ao trazer para roda de conversa uma vivência passada, a aluna está contextualizando sua posição/comportamento atual tendo em vista que somos seres em constante formação. O que faz parte de nossas identidades hoje, de algum modo teve interferência do que passamos em outros momentos da vida.

Dessa maneira, concordamos com a autora que uma situação discursiva é composta por elementos centrais, isto é, diretamente ligados ao tópico conversacional e por elementos

marginais possíveis, sendo estes alguns resgates de outros contextos de fala. Nessa perspectiva, Andrade (2000) afirma que os trechos digressivos acontecem, muitas vezes, devido ao interesse dos interlocutores de que a conversa flua. Assim, um dos falantes faz relações com a digressão, possibilitando a continuação do tópico e mantendo a coerência da interação.

A segunda estratégia linguístico-discursiva que destacamos em nosso trabalho é a correção. De acordo com Dionisio e Hoffnagel (2007, p. 106), “[...] A correção é, portanto, a produção de um enunciado linguístico para reformular um outro enunciado anteriormente dito e considerado inadequado pelo próprio falante ou por um dos seus interlocutores. [...]” Consideramos que as correções são muito comuns, pois costumamos reformular as falas a depender da reação, do (não)entendimento do interlocutor ou por acreditarmos ter realizado um enunciado fora dos padrões gramaticais. Isso demonstra o quanto a língua é dinâmica, ultrapassando os limites de um mero código, pois o falante tem a possibilidade de reconstruir seu enunciado de modo a se fazer mais entendível em um determinado contexto ou ainda para se livrar de alguma situação constrangedora. Assim, acreditamos que os momentos de correção presentes nas enunciações das colaboradoras da pesquisa podem indicar tentativas de se fazerem entendidas ou, ainda, no caso de uma correção gramatical, demonstrar domínio da norma culta.

A terceira estratégia muito presente na fala é repetição, tendo em vista que, conforme Dionisio e Hoffnagel (2007), diferente da escrita, na fala nada pode ser apagado, apenas reformulado, como vimos acima. Os autores ainda citam Marcuschi (1996), argumentando que a repetição é avaliada e possuem papel diferente na fala e na escrita. Isto é, na escrita não é muito aceitável a repetição de uma mesma palavra, configurando-se assim como redundância. Dessa forma, é comum que, ao escrevermos um texto, como, por exemplo, esta dissertação, façamos várias (re)leituras do que foi escrito, trocando palavras muito recorrentes e fazendo outras adequações.

Os momentos de repetição ocorridos nas rodas de conversa são muito ricos para nossa interpretação das cenas, uma vez que podem ter vários significados como reforçar um posicionamento, ou indicar nervosismo, constrangimento, dificuldade em lembrar de algo, etc.

Dionisio e Hoffnagel (2007, p. 114) ainda salientam que “[...] repetir não significa dizer a mesma coisa, ‘pois ela expressa algo novo’.” Isto é, todos os nossos enunciados são

únicos porque fazem parte de um contexto único de realização e, dessa maneira, uma mesma palavra quando é repetida sempre trará, adicionará efeitos de sentido.

A quarta estratégia é a modalização, que ocorre tanto na fala quanto na escrita. Para Dionisio e Hoffnagel (2007),

[...]a modalização expressa as atitudes ou posições de falantes e escritores em relação a si próprios, em relação a seus interlocutores e em relação ao tópico do seu discurso. [...] as diferentes manifestações da modalização são vistas como estratégias que falantes/escritores usam para se posicionarem diante das proposições que produzem ou recebem. (DIONISIO; HOFFNAGEL, 2007, p. 117).

Entendemos, assim, a modalização como recursos que os falantes e escritores utilizam para demonstrarem seus posicionamentos nos seus textos, além de indicar como estes devem ser interpretados. Claro que não temos controle sobre os sentidos que os outros podem atribuir a nossos textos falados ou escritos, mas por meio da modalização é possível indicar um determinado caminho de interpretação. Dessa forma, “[...] o significado do que dizemos não reside apenas nas palavras, resta também nas instruções, explícitas ou implícitas, que damos através da modalização sobre como queremos que sejam entendidos os significados de nossas palavras. (DIONISIO; HOFFNAGEL, 2007, p. 122). Isto é, interagir com o outro pela fala ou escrita envolve um processo amplo de geração de sentidos para além das palavras, é mergulhar nos (não)ditos dos enunciados e é isso que temos em mente ao lidarmos com diferentes posicionamentos em nossa pesquisa. Nesse sentido, interessa-nos acessar recursos de modalização das colaboradoras que podem revelar suas posições e imagens que sinalizam de si mesmas.

A quinta estratégia que abordaremos trata da multimodalidade discursiva. Para Dionisio (2007, p. 178), trata-se de “[...] um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Consequentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais.” (DIONISIO, 2007, p. 178). Nesse sentido, a autora complementa que ao falarmos, não usamos só a voz, mas também recursos como “[...] gestos, maneios de cabeça, entoações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo.[...]” (DIONISIO, 2007, p. 178). Concordamos, então, com a autora que a fala é multimodal, assim como também a escrita, pois são constituídas de elementos (não)verbais.

Observar e analisar a multimodalidade discursiva em nossa pesquisa nos ajuda a ter uma compreensão maior dos dados linguístico-discursivos, visto que nossas rodas de conversa

foram gravadas e analisadas como um todo. Nessa perspectiva, atentamo-nos tanto às falas quanto as expressões, gestos, etc., que possam ser dotados de sentido dentro da interação.

Finalizamos nossa seleção de estratégias discursivas tratando dos elementos prosódicos. Esses elementos são característicos da expressão oral, sendo de fundamental relevância para uma análise da língua falada, como argumenta Urbano (1999). Segundo ele, os elementos prosódicos se dividem em traços prosódicos suprasegmentais e cosegmentais, de forma que

[...] Exemplificam os traços **prosódicos suprasegmentais** o tom, o acento, a entonação, a duração; mais ainda, a silabação, as inflexões de voz, os alongamentos, o ritmo, a fluência etc. Incluem-se nos traços **prosódicos cosegmentais** – que às vezes se confundem com os anteriores – a pausa, a ordem, os deslocamentos etc. (URBANO, 1999, p. 123).

Desse modo, consideramos esses elementos muito importantes para a interpretação dos dados linguístico-discursivos, sendo alguns retratados na transcrição de trechos de fala dos sujeitos da pesquisa, visto que podem ser dotados de significações importantes para entendermos determinadas enunciações das licenciandas colaboradoras da pesquisa.

É importante salientar que não se encerram por aqui as estratégias linguístico-discursivas. Apenas fazemos uma seleção de algumas, que, a nosso ver, seriam mais relevantes para o estudo do nosso objeto.

Nesse sentido, as estratégias linguístico-discursivas (digressão, correção, modalização, multimodalidade e elementos prosódicos) foram escolhidas por serem articuladas à oralidade/interação oral e, conseqüentemente, à uma importante faceta da autopercepção como sujeito de linguagem. Por isso, valemo-nos do mapeamento e categorização de (não)ocorrências dessas estratégias nas posições das colaboradoras da pesquisa para encontrar marcas de suas subjetividades, acreditando que os usos quanti-qualitativamente observados que as licenciandas fazem da língua(gem) também expressam suas individualidades e as constituem como sujeitos discursivos.

Buscando ir mais a fundo nas discussões sobre língua(gem), ocupamo-nos, na próxima seção, em discutir sobre as noções de expressividade, (inter)subjetividade, imagem de si e alteridade, considerando-os como questões centrais para entender facetas de identidades de sujeitos por meio de suas posições.

1.3 EXPRESSIVIDADE E (INTER)SUBJETIVIDADE DA/NA LÍNGUA(GEM): imagem de si e alteridade no discurso

1.3.1 Expressividade e (inter)subjetividade

De acordo com Urbano (1999), a expressividade é uma característica importante da linguagem em geral e, em especial, da língua falada. Para o autor, relaciona-se “[...] à capacidade de os falantes – seus produtores – manifestarem suas emoções e de despertarem nos parceiros análogos sentimentos. [...]” (URBANO, 1999, p. 116-117). Nesse ínterim, entendemos a língua também como meio produção de sentimentos entre seus falantes. A partir dela, expressamos nossas alegrias, tristezas, angústias, etc., que são percebidas e/ou também sentidas pelo outro. Conforme Bakhtin (2003),

[...] a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada. (BAKHTIN, 2003, p. 295).

Compreendemos, então, que Bakhtin (2003) argumenta que a expressividade não é característica de determinadas palavras, isto é, uma palavra, como por exemplo “dor” lida ou ouvida em qualquer contexto não necessariamente irá expressar tal sentimento. Dessa forma, essa expressividade, ou é específica do determinado gênero discursivo no qual está sendo utilizada, ou é carregada da expressão individual do falante, pois a maneira deste falar pode atribuir certos valores às palavras. Quando alguém diz estar apaixonado, não é só a sequência de palavras que expressa tal sentimento e, sim, o jeito com que o falante enuncia, sua expressão facial, sua entonação, entre outras marcas.

Para Bakhtin (2003), “[...] o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetal e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado. [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 296). Dessa maneira, o sentido e a expressão dos enunciados são construídos pelo falante que age sobre a língua(gem) e lhe atribui valores diversos, demonstrando, assim, sua subjetividade na enunciação.

Bakhtin (2003) ainda afirma que a língua é empregada em forma de enunciados (orais e escritos), que são concretos e únicos, e são discursivizados pelo sujeito dentro de determinada atividade de interação. Para o autor,

[...] esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Sendo assim, o autor postula que cada enunciado é individual, na medida em que reflete as subjetividades do sujeito que enuncia. Entretanto, em cada contexto de interação são construídos determinados “gêneros do discurso”, os quais são tipos “relativamente estáveis” de enunciados, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional sofrem variações dentro de um mesmo gênero. Desse modo, podemos considerar a roda de conversa em grupo focal (nosso instrumento para geração de dados) como um gênero oral, na medida em que possui condições de produção e finalidades próprias e, ainda, um formato relativamente estável.

Nessa perspectiva, Urbano (1999, p. 121) argumenta que “[...] os fatos expressivos estão, pois, ligados à expressão dos elementos subjetivos e afetivos e/ou à expressão dos aspectos sociais. [...]”

A exteriorização dos sentimentos ocorre através de recursos, traços ou marcas produtores de efeitos expressivos, os quais Urbano (1999) distingue em dois: os ligados à expressão dos elementos subjetivos e afetivos e os relacionados à expressão dos aspectos interacionais:

[...] os elementos ligados à subjetividade ou à pessoa do falante e os elementos ligados à intersubjetividade, isto é, ligados ao falante e seu interlocutor, típicos da conversação, onde domina a interação. Nessa distinção se poderia lembrar, para a expressão dos elementos afetivos ligados à subjetividade, a entonação afetiva, as palavras e frases exclamativas, a sintaxe afetiva, as intensificações etc.; e, para os elementos ligados à expressão dos elementos relacionados à intersubjetividade, não só as exclamações e intensificações, mas também, e especificamente, atenuações, vocativos, repetições, fáticos etc. Trata-se, como se vê, de zonas complexas e de difícil demarcação, se é que se consegue. (URBANO, 1999, p. 121).

Podemos compreender, então, subjetividade e intersubjetividade como conceitos que se encontram interligados no processo de interação linguístico-discursiva.

No que diz respeito à subjetividade, Benveniste (1988) considera como a

[...] capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considera-lo, não é mais que um reflexo) mas como unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo *status* linguístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 1988, p. 286).

A partir das palavras do autor, entendemos a subjetividade como a essência do indivíduo que o faz um sujeito único, com experiências e vivências próprias que são refletidas em seus repertórios linguístico-discursivos, o que inclui as mobilizações que o sujeito faz da língua. Dessa maneira, “[...] a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso.” (BENVENISTE, 1988, p. 286). Assim, entendemos que ao enunciar o indivíduo assume a posição de um “eu” que se dirige a um “tu” em uma determinada situação interativa. Como sujeito de linguagem, esse “eu” reflete em sua fala ou escrita traços de sua subjetividade. Para Benveniste (1988),

[...] É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo. (BENVENISTE, 1988, p. 288).

Desse modo, para o autor, é a linguagem que possibilita a expressão da subjetividade dos indivíduos, pois apresenta as formas adequadas para tal. E o discurso, por sua vez, provoca a existência da subjetividade, visto que é constituído por instâncias mais ocultas, isto é, implícitas. Em outras palavras,

[...] A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. (BENVENISTE, 1988, p. 289).

Bakhtin (2003) também argumenta que “[...] todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 265). Nesse sentido, por meio da linguagem o indivíduo se coloca como sujeito que interage com outros sujeitos, numa relação de intersubjetividade. A respeito disso, Sobral (2008, p. 141), argumenta que “[...] é no plano da intersubjetividade que se define a própria subjetividade: torno-me eu entre outros eus, ou seja, é na relação intersubjetiva que me reconheço como individualidade, como sujeito, [...]”. Logo, o sujeito é único e ao mesmo tempo atravessado por outros “eus” com os quais convive em sociedade.

Enfim, consideramos importante destacar discussões a respeito da expressividade e da (inter)subjetividade na/da linguagem, porque acreditamos que não se pode analisar materialidades discursivas sem se considerar tais questões, que exercitam nosso olhar enquanto pesquisadoras. Nessa lógica, defendemos que facetas de identidades das colaboradoras, isto é, suas individualidades são (re)constituídas continuamente por meio da interação com o outro mediada pela linguagem, pois é no plano linguístico-discursivo e, assim, na interação que se manifesta a subjetividade. O “eu” só existe porque se opõe a um “tu” no discurso, mesmo que esse “tu” seja ele mesmo, como ocorre quando a pessoa está em um diálogo interno com ela mesma.

Após tratarmos das noções de expressividade e (inter)subjetividade, na próxima subseção, trazemos o conceito de imagem de si/*ethos* discursivo, a fim de compreender como o sujeito aluno(a) se percebe na e pela linguagem.

1.3.2 Imagem de si/*ethos* discursivo: como o sujeito se percebe na e pela linguagem

Um dos conceitos que mais chama atenção em nossa pesquisa é o de imagem de si/*ethos* discursivo, tendo em vista que procuramos saber como as colaboradoras da pesquisa se autopercebem como alunas universitárias de Letras. Isto é, sobre as imagens que elas têm sobre si mesmas no contexto da sala de aula, seja agora na universidade, seja em experiências anteriores na educação básica ou ainda como se projetam identitariamente na posição de (futuras) professoras de línguas. De acordo com Amossy (2011),

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são

suficientes para construir uma representação de sua pessoa. [...] (AMOSSY, 2011, p. 9).

Compreendemos, dessa forma, que para a autora a construção da imagem de si acontece no fazer linguístico discursivo de maneira implícita. Isto é, o indivíduo não precisa se autodescrever, pois sua imagem é percebida pelo outro por meio dos detalhes refletidos no momento de interação. Amossy (2011) acrescenta que o interesse sobre o estudo das produções de uma imagem de si nas interações começou a ganhar destaque nos trabalhos do sociólogo Erving Goffman, o qual demonstra que “[...] toda interação social, [...] exige que os atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros do modo desejado. [...] (AMOSSY, 2011, p. 12). Nesse sentido, entendemos que é característico do processo de interação, a (re)produção de imagens do locutor, que são percebidas pelo seu interlocutor. E são essas imagens, que procuramos mapear em nosso grupo de colaboradoras da pesquisa, isto é, suas autopercepções materializadas nos discursos agenciados nas rodas de conversa em grupo focal.

Maingueneau (2008) se diferencia de Amossy (2011) ao optar pela denominação de *ethos* discursivo, todavia os autores se aproximam no sentido de ambos conceberem o *ethos*/imagem de si como algo inerente à enunciação. O autor ainda acrescenta que

[...] o público constrói também representações do *ethos* do enunciador *antes* mesmo que ele fale. Parece necessário, então, estabelecer uma distinção entre *ethos discursivo* e *ethos pré-discursivo*. Certamente existem tipos de discurso ou de circunstâncias para as quais não se espera que o destinatário disponha de representações prévias do *ethos* do locutor. [...] (MAINGUENEAU, 2008, p. 15-16).

Nessa perspectiva, compreendemos que há uma imagem que é construída antes da enunciação e outra durante esse processo de interação. Para Maingueneau (2008), o *ethos* é construído a partir de uma percepção complexa que possibilita a afetividade do interlocutor que se informa por meio da materialidade linguística e do ambiente. Além disso, “[...] se se diz que o *ethos* é um efeito de discurso, supõe-se que podemos delimitar o que decorre do discurso; mas isso é muito mais evidente para um texto escrito do que numa situação de interação oral. [...]” (MAINGUENEAU, 2008, p. 16). Acreditamos que o efeito do *ethos* no texto falado seja menos evidente porque nesse processo não só o discurso é produtor de imagens, mas também todas as circunstâncias em que ele ocorre, diferente do texto escrito em que focamos nosso olhar na materialidade linguística.

O autor salienta que “[...] a noção de *ethos* remete a coisas muito diferentes conforme seja considerada do ponto de vista do locutor ou do destinatário: o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido. [...]” (MAINGUENEAU, 2008, p. 16). Desse modo, uma imagem que o locutor faz do seu interlocutor pode não corresponder à imagem que de fato é produzida no discurso. Entender isso é importante para nossa pesquisa tendo em vista que, enquanto pesquisadoras, poderíamos projetar determinadas identidades do grupo de licenciandas que, depois do contato e interação com elas, pudessem ser desconstruídas. Por isso, nos atentamos para estar virtualmente em campo durante um tempo satisfatório para podermos interpretar com propriedade possíveis marcas identitárias das colaboradoras da pesquisa.

Maingueneau (2008) apresenta três aspectos importantes a respeito da noção de *ethos* discursivo: i) trata-se de uma noção discursiva, isto é, construído por meio do discurso, não podendo existir fora dele; ii) o *ethos* é inteiramente um processo interativo, em que o locutor influencia seu interlocutor ou vice-versa e iii) é um conceito híbrido (sociodiscursivo), isto é, um comportamento que é sofre avaliação da sociedade, que não pode acontecer fora de uma determinada situação comunicativa e integrada um contexto socio-histórico.

O autor ainda acredita que a noção de *ethos* possibilita a articulação entre corpo e discurso que extrapola a oposição empírica entre interação verbal/oral e escrita. Em outras palavras, a subjetividade manifestada no discurso não se constitui apenas como uma identidade associada a um contexto de interação, mas como “[...] uma ‘voz’ indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado. [...]” (MAINGUENEAU, 2008, p. 17). Compreendemos, então, que essa “voz” é característica de determinado corpo que é único e historicamente construído.

Maingueneau (2008) afirma que o *ethos* de um discurso é resultado da interação de variados fatores, isto é,

[...] *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos mostrado*), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos dito*) – diretamente (“é um amigo que lhes fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas ou de alusões a outras cenas de fala, por exemplo [...]. (MAINGUENEAU, 2008, p. 18).

Para o autor, a diferença entre *ethos* dito e mostrado é inscrita em extremos de uma linha contínua, tendo em vista que não se pode definir exatamente o que é “dito” sugerido e o puramente “mostrado” pela enunciação. O *ethos* efetivo, por sua vez, é o resultado dessas diferentes instâncias.

Nessa perspectiva, Moraes (2009) argumenta que a concepção de *ethos* proposta por Maingueneau relaciona-se a diversos elementos discursivos, a saber, o tom, caráter, corporalidade, elementos pertencentes à cenografia do discurso e ainda pelos estereótipos circundados socialmente que influenciam na construção das imagens do enunciador. Dessa maneira,

[...] a categoria *ethos* não está ligada apenas ao enunciador, à imagem que este reivindica para si próprio, mas se apresenta como uma categoria interativa, uma vez que a imagem dos enunciadores adequam-se às expectativas de um auditório particular, que direcionam e dirigem o discurso dos primeiros. (MORAES, 2009, p. 43).

Silveira (2014), por sua vez, afirma que o *ethos* é revelado no discurso por meio da maneira de dizer do locutor, sua forma de se expressar, juntamente com as representações que seu interlocutor faz desse sujeito. Nesse sentido, a autora acredita que há um processo de criação de estereótipos, uma vez que são criados modelos sociais de identidades, que são, em certa medida, estáveis. Por exemplo, o professor é imaginado como sendo sempre aquele que ensina e o aluno aquele que aprende. Dessa maneira, concordamos com o autor que “[...] é na e pela enunciação que o *ethos* é construído num jogo de imagens, de representações coletivas, de modos de dizer em relação aos sujeitos envolvidos numa determinada situação comunicativa.” (SILVEIRA, 2014, p. 22). Isto é, a construção do *ethos* envolve uma relação de alteridade, uma vez que há uma troca de percepções entre o eu e o outro.

Baseamo-nos nessas discussões a respeito do conceito de imagem de si/*ethos* discursivo para compreender facetas de identidades das colaboradoras da pesquisa para além dos estereótipos sobre o ser aluno(a) de Letras em uma Universidade pública. Acreditamos que assim foi possível traçar um perfil identitário de cada colaboradora da pesquisa com base em aspectos mais recorrentes em suas posições linguístico-discursivas.

Após tratarmos aqui sobre imagem que o sujeito faz de si mesmo, seguimos para próxima subseção abordando o processo de alteridade no discurso.

1.3.3 Alteridade: como o sujeito é percebido pelo outro na e pela linguagem

De acordo com Bakhtin (2003, p. 271), “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...]” A compreensão passiva, por sua vez,

acontece apenas no momento em que o discurso é ouvido, mas logo é seguida de uma resposta em voz alta. Nessa linha de raciocínio, a produção do discurso é de natureza inteiramente responsiva, tendo em vista que o locutor exige uma resposta de seu interlocutor, seja para concordar, refutar, completar a sua fala de modo que “[...] cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Bakhtin (2003) acrescenta que o discurso de qualquer pessoa é desenvolvido a partir de uma interação constante com enunciados de outros. “[...] Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação*- mais ou menos criador- das palavras *do outro* (e não nas palavras da língua). [...]”. Nesse sentido, todos os nossos enunciados retomam o que já foi dito por outras pessoas, havendo, assim, uma relação de alteridade ou assimilaridade. Esse dizer dos outros que apropriamos é composto por sua expressão e tom valorativo que assimilamos, modificamos etc. Dessa maneira,

[...] enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (concebemos aqui a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Por que o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Compreendemos com isso, que, para o autor, não há como analisar um enunciado sem se considerar suas nuances “dialógicas”. Isso quer dizer que nossos posicionamentos são formados no processo de interação com outros discursos que estão refletidos em nossa fala.

Bakhtin (2003) ainda afirma que o enunciado do outro, apresenta uma dupla expressão: a sua e a expressão do outro que acolheu tal enunciado. Em todo enunciado, podemos então, encontrar palavras do outro com variados graus de alteridade, devido seu caráter dialógico. “[...] Por isso, o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas,

enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do outro. [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Moita-Lopes (2002), concordando com Bakhtin, argumenta que o significado, por ser uma construção social, apresenta como aspectos centrais a alteridade e o contexto. Para o autor, a enunciação, na ótica bakhtiniana, envolve no mínimo duas vozes, a saber, a voz do eu e voz do outro, sendo estes os pares da interlocução. “É, portanto a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós [...]” (MOITA-LOPES, 2002, p. 32).

E é justamente essa interferência do outro em nosso discurso um dos pontos que mais nos interessam em nossa pesquisa. Partimos do pressuposto de que se nossa língua(gem) é atravessada por enunciados dos outros, nossas identidades também sofrem interferência nesse processo de alteridade. Nesse sentido, acreditamos que ao se perceberem, as estudantes de Letras colaboradoras da pesquisa podem levar também em consideração como são percebidas pelos seus colegas, professores(as) ou outros sujeitos com quem convivem. Assim, interessamos saber em que medida a opinião do outro ou até mesmo o estereótipo pode influenciar na forma como as colaboradoras se veem como alunas universitárias e (futuras) professoras de línguas.

Na próxima seção, trataremos dos conceitos de identidades sociais e linguístico-discursivas, posição discursiva/lugar discursivo, (não)dito e performance linguística. Reunimos tantos conceitos, tendo em vista que os consideramos como interligados e não poderiam ser abordados de maneira separada neste trabalho.

1.4 IDENTIDADES SOCIAIS E LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS: posição discursiva/lugar discursivo do sujeito refletido no (não)dito de suas performances linguísticas

1.4.1 Identidades sociais e linguístico-discursivas

Diversos pesquisadores(as) se concentram nas discussões a respeito do conceito de identidade(s). Neste trabalho, achamos relevante apresentar autores que se aproximam por considerar um diálogo entre identidades sociais e linguístico-discursivas, de modo que, cada um com diferentes focalizações nos ajudam a compreender tal temática tão explorada em

nossa pesquisa. Assim, acreditamos que para saber quem são as colaboradoras da pesquisa, (re)conhecidas socialmente como alunas de Letras, é preciso entender aspectos relacionados às suas essências, às suas nuances, enfim, às suas marcas identitárias.

Charaudeau (2009) afirma que a filosofia contemporânea trata a identidade como tomada de consciência sobre si mesmo, todavia, o autor questiona que para que aconteça essa tomada de consciência é preciso haver diferença em relação a um outro. De tal modo, o indivíduo só tem consciência sobre suas identidades ao perceber que é diferente do outro. “[...] Quanto mais forte é a consciência do outro, mais fortemente se constrói a sua própria consciência identitária. É o que se chama de *princípio de alteridade*. [...]” (CHARAUDEAU, 2009, p. 1).

O autor argumenta que identidade social e discursiva são questões distintas que combinadas constituem a influência do indivíduo enquanto sujeito de linguagem. Para Charaudeau (2009, p. 2), “a identidade social tem como particularidade a necessidade de ser reconhecida pelos outros. Ela é o que confere ao sujeito seu ‘direito à palavra’, o que funda sua legitimidade. É necessário, então, verificar em que consiste esta legitimidade. [...]” (CHARAUDEAU, 2009, p. 3). Isso quer dizer que se trata da nossa posição em sociedade, que nos dá certa autoridade de fala e que é, de certa forma, atribuída e/ou reconhecida.

No que diz respeito à identidade discursiva, Charaudeau (2009) argumenta que esta “[...] tem a particularidade de ser construída pelo sujeito falante para responder à questão: ‘*Estou aqui para falar como?*’ Assim sendo, depende de um duplo espaço de estratégias: de ‘credibilidade’ e de ‘captação’.” (CHARAUDEAU, 2009, p. 4). A credibilidade está relacionada ao fato de que o sujeito necessita que o outro acredite nele, seja na veracidade do que ele fala, seja no que ele pensa. Dessa maneira, mesmo que involuntariamente, utilizamos estratégias de argumentação o tempo todo a fim de que possamos convencer o nosso interlocutor.

Para Charaudeau (2009), as atitudes discursivas mais utilizadas para atingir tal finalidade são de neutralidade, distanciamento e engajamento. A primeira consiste em o sujeito excluir qualquer marca de julgamento ou avaliação. A segunda, trata em um comportamento de frieza, como de um pesquisador que expõe seus resultados de pesquisa, ocultando sentimentalismos. E a terceira é contrária ao distanciamento, isto é, o sujeito argumenta a partir de uma modalização avaliativa, se comporta linguisticamente com convicção.

Para Charaudeau (2009) a identidade discursiva é construída baseada nas maneiras de tomada da palavra, de organização enunciativa do discurso e na manipulação dos imaginários sociodiscursivos. Contrariamente, a identidade social se refere a algo em constante construção, assim:

É neste jogo de vai-vem entre identidade social e identidade discursiva que se realiza a influência discursiva. Segundo as intenções do sujeito comunicante ou do sujeito interpretante, a identidade discursiva adere à identidade social formando uma identidade única “essencializada” (“eu sou o que eu digo”/ “ele é o que ele diz”), ou se diferencia formando uma identidade dupla de “ser” e de “dizer” (“eu não sou o que eu digo”/ “ele não é o que ele diz”). No último caso, ou se pensa que é o “dizer” que mascara o “ser” (mentira, ironia, provocação), ou se pensa que o “dizer” revela um “ser” que ignora a si mesmo (denegação, revelação involuntária: “sua voz o traiu”). (CHARAUDEAU, 2009, p. 5).

Charaudeau (2009) ainda ressalta que esse jogo entre identidade social e identidade discursiva e a influência resultante não devem ser entendidos fora de uma situação de comunicação, pois é ela que determina a identidade social durante uma interação. Nesse sentido, por exemplo, em consultório médico, as identidades de médico e paciente são definidas porque o contexto exige. Em outra situação, estes sujeitos assumem outras identidades, como pai, mãe, filho(a), etc.

Já Rajagopalan (1998) faz uma grande crítica ao tratamento da questão das identidades nos estudos em Linguística. Para o autor, tal temática sempre foi tomada como algo pacífico, seja a identidade de uma língua, seja a identidade do falante de uma língua, quando na verdade envolve muitas questões de conflito. Ele também discorda da ideia do falante nativo, tão cultuada em estudos da linguística teórica. Isso porque ele acredita que não existe aquele indivíduo “bom selvagem” com uma linguagem sem nenhuma interferência de contato. Vivemos em um mundo globalizado em que nossas identidades sociais e linguísticas estão em constante transformação e são influenciadas pelo contato com diferentes pessoas e diferentes culturas.

De acordo com Rajagopalan (1998), a identidade do indivíduo é uma questão de grande importância na teoria linguística. Nesse viés,

[...] O próprio conceito de indivíduo é fiel à sua etimologia. Um indivíduo é invariavelmente concebido como um eu indivíduo e indivisível (ele é ou categoricamente não é um falante nativo de uma língua – não havendo provisão para graus de natividade). Também do ponto de vista ontogenético, um indivíduo torna-se um falante de uma língua totalmente maduro assim que tiver atingido certa idade. [...] (RAJAGOPALAN, 1998, p. 29).

A respeito disso, Rajagopalan (1998) salienta que os linguistas ainda demoram em considerar implicações do multilinguismo e do multiculturalismo. Com isso não percebem que o conceito de identidade linguística precisa ser urgentemente revisto. Isso porque ele acredita que a identidade individual concebida com algo estável não cabe mais no contexto atual “[...] marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa étnica, numa escala sem precedentes.” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 40). Prova disso é que uma pessoa de que nasceu em determinado local, ao se mudar e conviver certo período tempo em outra cidade, estado ou país tende a incorporar, em seu falar, mesmo que involuntariamente, características fonéticas, lexicais, estilísticas, etc. da nova localidade. Ao modificar sua identidade linguística, modica-se também as suas identidades sociais. Nessa perspectiva, as identidades dos sujeitos são construídas na e pela língua de modo que [...] as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. [...]” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42).

Nessa perspectiva, Orlandi (1998) destaca que as identidades se transformam, isto é, não são fixas, muito menos homogêneas. Para a autora, a ilusão de uma identidade móvel “[...] de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão.” (ORLANDI, 1998, p. 204).

Orlandi (1998) considera de extrema relevância a relação entre unidade e dispersão no âmbito discursivo e de reflexão sobre identidades. É necessário haver unidade para que as diferenças se organizem de modo que falamos a mesma língua, aqui, o português, mas de diferentes formas e de modo que essas diferenças não atrapalhem a interação e a coconstrução de sentidos.

A autora ainda considera uma intrínseca relação entre sentido e sujeito. Quando damos significado a algo também nos significamos, visto que nossas impressões e posicionamentos refletem o que somos e a forma que damos sentido ao mundo ao nosso redor. Assim, ao produzirmos sentidos, produzimos identidades e nos colocamos como sujeitos.

Entendendo a identidade como movimento na história, Orlandi (1998), afirma que todo processo de formação de significação é composto por deslizamentos de maneira que o sujeito se constitui como repetição ou deslocamento. Nesse sentido, não seguimos uma linha reta,

mas podemos dar passos para trás em determinados momentos de nossas vidas, tomar decisões erradas, (re)fazer-nos de acordo com o contexto de vida.

No que se refere à identidade linguística, Orlandi (1998) argumenta que a escola funciona como local em que os sujeitos são moldados e levados a aprender e agir da mesma forma. É dado muito mais destaque à competência técnica e o melhor aluno é sempre aquele detém um melhor domínio da forma. Esse comportamento da escola acaba por negligenciar as diferenças linguísticas presentes em sala de aula em prol de um entendimento sobre língua raso e estático sem nenhuma reflexão sobre os fenômenos linguísticos e impede os(as) alunos(as) de produzirem seus próprios sentidos.

Mey (1998), por sua vez, argumenta que a língua é o meio pelo qual a sociedade se expressa. Embora a sociedade crie uma conexão forçada entre as pessoas e sua língua, o que forma a identidade dos indivíduos, estes acabam idealizando uma certa individualidade. Nessa ótica,

[...] embora o usuário individual da língua a perceba como a expressão de uma personalidade singular, que não pode ser duplicada ou substituída por coisa alguma – em suma, uma “propriedade” pessoal – essa língua é, também, propriedade da comunidade. Uma língua verdadeiramente “individual”, estritamente egocêntrica, não seria entendida por ninguém. O contexto que torna a língua possível é também o contexto com os seus desejos pessoais. O usuário quer que a língua seja, ao mesmo tempo, a expressão de valores independentes, e uma expressão individual e pessoal do seu *self*. (MEY, 1998, p. 77).

Desse modo, vemos que o autor destaca uma certa visão dialética na medida em que argumenta que somos construídos social e individualmente. Utilizamos a língua em um contexto social, mas temos um sentimento de posse em relação à mesma. Assim, “[...] por um lado, o indivíduo faz necessariamente parte de um contexto, é ‘contextualizado’, enquanto que, por outro, empenha-se em irromper desse contexto com um comportamento individualizado, *descontextualizado*.” (MEY, 1998, p. 77-78).

Notamos, então, nas discussões desses autores referenciados aqui (Charaudeau, 2009; Rajagopalan, 1998; Orlandi, 1998; Mey, 1998) que os conceitos de identidades sociais e identidade linguístico-discursiva são de extrema relevância para se entender o sujeito. Esse sujeito é ideológico, social, cultural, constituído na e pela linguagem e tem suas identidades (trans)(re)formadas continuamente nas relações intersubjetivas nos mais diversos contextos de interação, dentre eles, a sala de aula.

Nessa perspectiva, consideramos importante tratar sobre identidades sociais e linguístico-discursivas conjuntamente, visto que consideramos sua interligação crucial para analisar o nosso objeto. Ao procurar entender aspectos relativos às identidades de um grupo de licenciandas em Letras, propomo-nos a investigar as colaboradoras da pesquisa, as reconhecendo como sujeitos sociais que podem nos apresentar, em sua língua, em suas enunciações, suas marcas identitárias.

Feitas as discussões sobre identidades sociais e linguístico-discursivas, na subseção a seguir, ocupamo-nos do conceito de lugar discursivo/posição discursiva, procurando demonstrar que quando cada sujeito fala ou escreve, o faz a partir de uma determinada perspectiva.

1.4.2 Lugar discursivo/posição discursiva do sujeito

Muito se diz em estudos da Análise do Discurso que, como sujeitos, falamos de um determinado lugar discursivo ou posição discursiva. Nesse viés, nossas opiniões são formadas a partir de nossas vivências. Foucault (2008) defende que as posições do sujeito são definidas de acordo com a situação que ele ocupa em relação aos diversos domínios ou grupo de objetos, isto é,

[...] ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente; utiliza intermediários instrumentais que modificam a escala da informação, deslocam o sujeito em relação ao nível perceptivo médio ou imediato, asseguram sua passagem de um nível superficial a um nível profundo, o fazem circular no espaço interior do corpo - dos sintomas manifestos aos órgãos, dos órgãos aos tecidos e dos tecidos, finalmente, às células. A essas situações perceptivas é preciso somar as posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações (no ensino teórico ou na pedagogia hospitalar; no sistema da comunicação oral ou da documentação escrita: como emissor e receptor de observações, de relatórios, de dados estatísticos, de proposições teóricas gerais, de projetos ou de decisões). [...] (FOUCAULT, 2008, p. 58).

Na ótica do autor, o sujeito se posiciona discursivamente a partir de uma perspectiva física e de conhecimento de mundo. Ele se localiza em um contexto de tempo e espaço e carrega em seu discurso também elementos socioculturais.

Nessa perspectiva, Silva (2013, p. 94) argumenta que “[...] o sujeito assume uma posição em seu discurso, a partir do lugar social ou empírico, que ocupa. A materialidade

desses lugares empíricos propicia adesão ou não do sujeito ao discurso, criando novas possibilidades de posição subjetiva discursiva. [...]” O lugar social é entendido pela autora como um ponto de partida para certa prática discursiva, todavia ela salienta que não podemos entender todo discurso relacionado a um sujeito uno, ou seja, cada sujeito possui diferentes lugares sociais a depender do contexto em que se encontra.

Silva (2013) considera lugar discursivo como o “[...] lugar no qual os sujeitos se situam no discurso e esse situar-se se dá entre imagens heterogêneas que os interlocutores discursivos fazem de si e do outro.” (SILVA, 2013, p. 95). Trata-se de algo situado no interior da enunciação isto é, de forma implícita, sendo formado a partir da percepção de si e do outro durante uma situação discursiva. Isso significa que nosso lugar discursivo é também determinado pelo outro que, a partir de elementos constitutivos das nossas posições, nos atribui determinadas imagens.

Grigoletto (2005), por sua vez, argumenta que o estudo da noção de sujeito na teoria do discurso considera como elementos essenciais dessa constituição o socio-histórico e o ideológico. Logo, o lugar ocupado pelo sujeito no meio social é definido no e pelo seu dizer. “[...] No entanto, ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso.” (GRIGOLETTO, 2005, p. 4). Esse sujeito do discurso, para a autora, é assujeitado ideologicamente pela sua formação social e ocupa um dos lugares que lhe foi atribuído. Esse processo trata-se do espaço empírico. Ao passar para o espaço discursivo,

[...] o lugar social que o sujeito ocupa numa determinada formação social e ideológica, que está afetada pelas relações de poder, vai determinar o seu lugar discursivo, através do movimento da forma-sujeito e da própria formação discursiva com a qual o sujeito se identifica. (GRIGOLETTO, 2005, p. 4).

Para a autora, o sujeito sempre posiciona a partir de um lugar social e este sofre interferência por diversas relações de poder, constitutivas do seu discurso. Portanto, o lugar social e empírico se forma na prática discursiva. Segundo Grigoletto (2005), o lugar discursivo é determinado não só pelo lugar social, mas também pela própria estrutura linguística, que se materializa no intradiscurso. Lugar social e lugar discursivo se constituem mutuamente de maneira complementar e estão ligados à ordem de constituição do discurso. O lugar social só é legitimado por meio da prática discursiva, isto é, quando o sujeito está em um lugar discursivo. O lugar discursivo, por sua vez, só existe determinado pelo lugar social. Além disso,

Os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece por que há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. Por isso, este duplo efeito de determinação. O lugar social é efeito da prática discursiva, mas, ao mesmo tempo, o lugar discursivo também é efeito da prática social. (GRIGOLETTO, 2005, p. 7).

Nesse sentido, entendemos que o sujeito é constituído por posição social e discursiva. Somos seres discursivos atravessados ideologicamente por questões sociais que nos (re)moldam continuamente. A partir desse ponto de vista, compreendemos que nossas colaboradoras da pesquisa ocupam simultaneamente diferentes lugares sociais e lugares discursivos/posições discursivas.

Por isso, analisamos enunciações desses sujeitos levando em conta sua historicidade, suas experiências de vida e suas subjetividades, visto que acreditamos que cada sujeito fala/se posiciona de um lugar, que é único e muda ao longo do tempo, o que inclui a duração de uma disciplina. Nesse sentido, por exemplo, o grupo de alunas do curso de Letras, apesar de estarem, simultaneamente, via tela, em uma mesma aula, enxerga, vê e ouve o(a) professor(a) por meio de pontos de vistas distintos.

Podem utilizar a tela maior do notebook/computador ou a tela menor do celular, utilizarem fones de ouvido ou não, estarem em ambientes silenciosos ou dividem a atenção com barulhos externos etc. Além desses diferentes fatores, cada aluna colaboradora da pesquisa carrega em si valores, compreensões culturais que também são elementos que compõem seu ponto de vista. Desse modo, diferentes pontos de vista podem revelar diferentes identidades.

Considerando que esses aspectos podem estar explícitos ou implícitos nas tomadas de posições de cada sujeito, na subseção a seguir, trazemos discussões sobre os conceitos de dito e não-dito e como podem ser constituídos e entendidos em uma situação discursiva.

1.4.3 O dito e o não-dito: efeitos de significação

De acordo com algumas discussões em *Análise do Discurso*, a construção de sentidos da fala e da escrita está além do que é dito explicitamente, ou seja, envolve também o que está por trás das palavras.

Orlandi (2005) afirma que o não-dizer tem sido objeto de análise de alguns estudiosos da linguagem, dos quais se destaca Ducrot (1972). De acordo com Orlandi (2005), tal autor

distingue, inicialmente, diferentes formas de não-dizer (implícito), a saber o pressuposto e o subtendido. Dessa maneira, o autor separa o que é originado da própria linguagem (pressuposto) do que se origina do contexto (subtendido).

Conforme Orlandi (2005, p. 82), “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam.” Em outras palavras, toda materialidade linguística-discursiva é composta por informações implícitas que contribuem para sua significação. Assim, a autora apresenta três noções da Análise do Discurso relacionadas ao não-dizer: a noção de interdiscurso, de ideologia e de formação discursiva.

Consideramos que há sempre um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra: “terra” significa pela sua diferença com “Terra”, “com coragem” significa pela sua relação com “sem medo”, etc. Além disso, o que já foi dito mas foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva. (ORLANDI, 2005, p. 82-83).

Nessa perspectiva, ao produzirmos um enunciado, como por exemplo, “Aquele aluno é comportado”, este significa porque é o oposto de “Aquele aluno é bagunçeiro” e ainda pode ser relacionado com “Aquele aluno é aplicado” etc. Dessa maneira, o dizer se constrói nesse jogo de interrelação entre o que é materializado na fala ou escrita e o que não está materializado, mas pode ser interpretado.

Por isso, em nossas observações e análise do *corpus* de nossa pesquisa, atentamo-nos em interpretar marcas implícitas nas enunciações das colaboradoras da pesquisa que em muito nos ajudam a entender suas posições.

Outra maneira de se trabalhar com não-dito destacada por Orlandi (2005) trata-se do silêncio. Segundo ela, este pode ser tomado como

[...] a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam. (ORLANDI, 2005, p. 83).

Nessa ótica, o sujeito, ao se calar, também está produzindo, discursivamente, um significado. Pode ter se silenciado como forma de denúncia, protesto, indignação, desconforto etc. Aquele(a) aluno(a) que é muito calado(a) em sala de aula, mesmo sem falar, está construindo sentido para o ambiente ao seu redor e pode esconder em seu silenciamento, um

medo de falar em público, falta de autoestima entre muitos outros aspectos que seu comportamento pode indicar/denunciar.

Orlandi (2005) diferencia o silêncio fundador e o silenciamento ou política do silêncio. O primeiro, como já dissemos, é o que faz com que o dizer signifique. O segundo, por sua vez, é dividido em silêncio constitutivo, na medida em que uma palavra apaga outras palavras (se digo “sem fome” não digo “com fome” ou “sem vontade de comer”) e silêncio local, que se refere à censura, o que é proibido em um certo contexto. “[...] As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc. [...]” (ORLANDI, 2005, p. 83). Em nosso caso, observamos se as relações de poder presentes na Universidade pública em que as colaboradoras da pesquisa convivem atualmente ou nas escolas nas quais conviveram na educação básica produzem/produziram silenciamentos. Se certa autoridade de algum(a) professor(a) já intimidou as alunas a falarem e/ou discordarem de algo durante a aula.

Dessa forma, assim como Orlandi (2005), [...] Partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não-dito que faz os contornos do dito significativamente. Não é tudo que não foi dito, é só o não dito relevante para aquela situação significativa. (ORLANDI, 2005, p. 83).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, observamos apenas os não-ditos que nos são relevantes para entender aspectos relativos às identidades das colaboradoras da pesquisa. Para isso, em nossa análise de possíveis indícios de silêncios ou silenciamentos nos discursos das alunas colaboradoras da pesquisa, atentamo-nos em demonstrar que

[...] 1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; 2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “implícito”. [...] o sentido do silêncio não é algo juntado, sobre-posto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio. O silêncio foi relegado a uma posição secundária como excrescência, como o “resto” da linguagem. [...] (ORLANDI, 2007, p. 11-12).

Desse modo, concordamos com Orlandi (2007) que as palavras são atravessadas de um silêncio característico delas que indica a possibilidade de outro sentido ou ainda a existência de algo importante que não pode ser dito, e por isso é silenciado, censurado. Nesse

sentido, “na perspectiva que assumimos, o silêncio não fala. O silêncio *é*. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido *é*.” (ORLANDI, 2007, p. 31).

Assim, considerando a importância do não-dito, silêncio ou silenciamento para a compreensão das posições, acreditamos na necessidade de utilizar tais conceitos em nossa pesquisa, tendo vista que, ao analisarmos as materialidades discursivas, atentando para interpretar além da superficialidade dos textos orais produzidos pelas colaboradoras da pesquisa.

Na próxima subseção, discutiremos a respeito do conceito de performance/performatividade linguística, acreditando que o sujeito se comporta linguisticamente de diferentes maneiras a depender da situação, demonstrando identidades distintas.

1.4.4 As performances/performatividades linguísticas

Xavier (2010, p. 13) define performance como “[...] a utilização efetiva que um falante-ouvinte faz da sua competência linguística — esta perspectiva de Chomsky aproxima-se da noção de fala de Saussure, mas não é exatamente a mesma. [...]” Todavia, o autor destaca que nem sempre a performance corresponde exatamente à competência, tendo em vista que a primeira é determinada fatores extralinguísticos que dialogam com a competência, como exemplo a pressa, cansaço, stress etc.

No que diz respeito à performatividade, conforme Pennycook (2006), referenciando Butler (1990, p. 25), esta pode ser entendida como [...] o modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de *performances* sociais e culturais em vez de expressão de uma identidade anterior.” (PENNYCOOK, 2006, p. 80). Tal reflexão acerca da performatividade possibilita diversas maneiras de refletir sobre a linguagem e identidades, tendo em vista que oportuniza se pensar o quanto a linguagem constitui as identidades. As identidades, nesse âmbito, não são vistas como algo pronto refletido nos usos linguísticos, mas sim, algo que se (re)constrói na e pela linguagem. Também não são únicas, pois ao denominar como “atos de identidades”, entendemos que autor se refere às variadas identidades do sujeito, isto é, suas performances sociais e linguísticas que são incorporadas a depender do contexto.

Pennycook (2006) ainda afirma que a noção de performatividade possui espaço na teoria pós-estruturalista, sendo associada ao fazer do sujeito, considerando que nessa perspectiva teórica, o sujeito se produz no discurso. O autor salienta que

No modo como isso até agora tem sido tratado na LA (cf. Norton-Peirce, 1995, por exemplo; e, para uma crítica, cf. Price 1996), a relação entre o sujeito e o discurso tem sido concebida de modo estático, no sentido de que um sujeito escolhe assumir uma posição de sujeito em um discurso pré-dado. O problema aqui é que, como objetos que esperam ser nomeados, essas posições de sujeito preexistem ao engajamento discursivo do sujeito. Price (1999: 582), ao contrário, argumenta em favor de uma visão na qual “o discurso é visto como prática na qual tanto o discurso quanto o sujeito são realizados performativamente”. [...] (PENNYCOOK, 2006, p. 81).

Dessa maneira, de um lado, a relação entre sujeito e discurso é vista como um processo estático em que o sujeito escolhe seu modo de se posicionar em um discurso que é pronto. De outro lado, o discurso é entendido como prática em que sujeito e discurso se realizam performativamente. Em nosso trabalho, interessa-nos a segunda posição, tendo em vista que acreditamos que o indivíduo, utilizando da linguagem, pode incorporar diferentes performances e estas podem revelar diferentes identidades.

Charaudeau (2001), por sua vez, destaca que a performatividade não está impressa na língua, mas em elementos relacionados ao contexto do discurso. Dito de outra forma, “[...] não é um fenômeno da língua, mas, sim, um fenômeno que diz respeito à encenação do ato de linguagem com seus circuitos – externo e interno – e seus sujeitos correspondentes – parceiros e protagonistas.” (CHARAUDEAU, 2001, p. 33). Nessa perspectiva, para haver performatividade, é preciso que os dois indivíduos mantenham uma relação contratual em que, de forma, mútua, reconheçam as “regras” do contrato.

Já Gonzalez e Moita-Lopes (2016) argumentam que, como seres de performances que somos, nos constituímos ao narrar sobre o outro e sobre nós mesmos. Nessa perspectiva, [...] O narrar tem força performativa: constrói as situações, os espaços e as personagens que descreve. [...] (GONZALEZ; MOITA-LOPES, 2016, p. 682). Para os autores, a performance

[...] incita a dirigir o olhar para as disputas e negociações em pauta quando nos comunicamos, e, conseqüentemente, para os discursos que orientam nossas práticas (discursivas e não só discursivas) e também para o uso que damos a certos discursos, ora acatando-os, ora contestando-os; às vezes, resignificando-os. Fato é que, para validar nossas performances, precisamos narrá-las. Isto supõe que (nos) narramos ao existir e para existir socialmente. (GONZALEZ; MOITA-LOPES, 2016, p. 682-683).

Sendo assim, a análise de performances (discursivas ou não) interessa-nos para a investigação do nosso objeto, uma vez que possibilita uma reflexão acerca de posicionamentos das colaboradoras da pesquisa, durante as interlocuções na roda de conversa em grupo, contribuindo, dessa maneira, para a compreensão dos usos que as mesmas fazem da linguagem.

Dessa forma, ao considerarmos que a linguagem é performática, acreditamos que, ao estar inserido em determinada situação de comunicação, o sujeito se coloca, escolhe e utiliza, muitas vezes involuntariamente, a performance mais adequada ao momento. Assim, estamos cientes de que as performances demonstradas pelas colaboradoras da pesquisa, não as revela em sua inteireza, e sim, facetas das identidades como licenciandas em Letras.

Como focalizamos em nosso trabalho, o estudo de aspectos das identidades das licenciandas em Letras não só como alunas universitárias mas também como (futuras) professoras de línguas, ocupamo-nos, na seção a seguir, de discussões referentes ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente aos desafios didáticos de (futuros(as)) docentes para a desconstrução dos (possíveis) preconceitos linguísticos encontrados em sala de aula em prol de um ensino focado no desenvolvimento da competência linguística dos(as) alunos(as) da educação básica.

1.5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: desafios didáticos dos(as) futuro(as) professores(as)

1.5.1 O discurso da norma/gramática normativa e seus impactos no e para o ensino de língua

Possenti (2002) afirma que, em sentido comum, a gramática é concebida como “[...] um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’. [...]” (POSSENTI, 2002, p. 47). Isto é, ele está se referindo à chamada gramática normativa: um compêndio que impõe regras do “bem falar e escrever” baseadas em recortes de uma língua utilizada por um determinado grupo social em um tempo bem remoto, desconsiderando, ou melhor, anulando, todas as outras variedades e usos linguísticos.

O autor ainda apresenta mais duas concepções de gramática: como conjunto de regras que um cientista da linguagem analisa a partir de uma certa teoria ou método (gramática

descritiva) e como conjunto de regras aprendidas pelo próprio falante de forma natural e faz parte de seu repertório linguístico (gramática internalizada).

Possenti (2002) salienta que a adoção da gramática normativa pelas escolas, demonstra que elas não têm preocupação em fazer uma análise efetiva da língua, mas reiterar a transmissão de uma ideologia linguística baseada no certo e errado e seguindo modelos de uma língua arcaica e distanciada das experiências linguísticas dos(as) alunos(as). Em consequência disso, pode-se aumentar o silêncio em sala de aula, pois os(as) alunos(as) não conseguem aprender a norma imposta, o que pode gerar a sensação de intimidação em utilizar sua variedade para se posicionar discursivamente.

Travaglia (2002), por sua vez, argumenta que poder ou não ensinar gramática no ensino fundamental e médio é uma questão relacionada à concepção de gramática, podendo ser um sim, um não ou até um depende. A gramática como o próprio mecanismo linguístico que possibilita o uso da língua deve sim ser ensinada, “[...] pois não se pode usar uma língua sem usar sua gramática, sem o conhecimento e uso (automático) dessa gramática. [...]” (TRAVAGLIA, 2002, p. 138). Entretanto, nesse caso, trata-se de um conhecimento implícito inserido na mente dos falantes, de maneira que os teóricos ainda não conseguem explicar de forma completa.

Para o autor, concebendo a gramática como conjunto de regras sociais para utilização da língua, estabelecidas por meio de critérios de aspecto mais político que linguístico, o esperado é que também essa perspectiva seja ensinada. Nesse viés, o ensino de gramática é visto como mecanismo de poder, isto é, como maneira do(a) aluno(a) se apropriar desse conhecimento valorizado socialmente a fim de agir linguisticamente nos mais diversos ambientes em que tal competência for exigida. “[...] Acresce a isso a razão política de possibilitar ao aluno, sem problemas de compreensão, ter acesso a bens culturais acumulados em determinada forma de língua (a variedade culta em todas as suas formas: científica, literária, oficial, jornalística, etc.). [...]” (TRAVAGLIA, 2002, p. 138). Assim, ensinar gramática não é apenas o ensino da norma culta, mas também das normas sociais para o uso das diversas variedades da língua.

Já quando a gramática é concebida como teoria descritivo-explicativa da língua, o autor afirma que ensinar gramática nessa perspectiva é uma possibilidade que depende da nossa consciência como professores(as). “[...] O parâmetro para o professor fazer ou não o percurso possível-real será sempre o que ele pretende, suas metas e objetivos, ao dar aula de

gramática enquanto teoria descritivo-explicativa da língua.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 139). Dessa maneira, essa última concepção de gramática exige interesse e um trabalho mais aprofundado por parte do(a) docente. É preciso estar em constante formação acadêmica e planejar suas aulas com objetivos pré-definidos, com estratégias didáticas que proporcionem uma reflexão sobre os fatos linguísticos de forma mais autêntica.

Silva Júnior (2017) destaca que as normas padrões da língua portuguesa, como também de outras línguas, são variações mais prestigiadas e por isso o ensino de língua materna no Brasil foi e continua sendo alicerçado nessa norma, impondo à escola tarefa formar cidadãos com o domínio da mesma. Todavia, hoje com cada vez mais estudos linguísticos criticando essa abordagem, aparecem outras possibilidades de ensino de língua.

[...] De um lado está a metodologia do ensino de língua portuguesa, onde, para alguns autores, a escola deve, sobretudo, ensinar a gramática normativa; por outro lado estão os estudos da linguagem em práticas sociais que constroem no graduando uma habilidade crítico-reflexiva, fazendo-o enxergar as grandes influências do contexto social para o aprendizado de língua materna, abrangendo a cultura e, com isso, a oralidade. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 230).

Dessa forma, para o autor, apesar da importância da gramática no ensino de língua, este não é o único ponto importante. Dessa maneira, os(as) professores(as) de línguas precisam oportunizar aos(às) discentes o conhecimento das regras da gramática porque elas são exigidas em determinados contextos sociais, mas este não deve ser o foco em sala de aula. É necessário ainda, um ensino baseado na reflexão sobre os diversos usos da língua, sobre os reflexos socioeconômicos e culturais presentes na mesma, dentre muitos outros aspectos.

Consideramos relevante trazer essas discussões para nossa pesquisa, tendo em vista que as colaboradoras da pesquisa, se constituem identitariamente na sala de aula universitária não só como alunas, mas também como (futuras) professoras de línguas. Levando em conta as discussões teórico-metodológicas e vivências práticas do curso Letras, procuramos entender como professoras em formação refletem a respeito da importância da desconstrução de possíveis preconceitos linguísticos dos(as) (futuros(as)) alunos(as) e como projetam suas (futuras) posturas didática em relação à diversidade de identidades em sala de aula.

Enfim, considerando as lacunas do ensino de língua alicerçado no discurso da norma/gramática normativa, na próxima subseção, discutimos sobre a importância e ensino focado nos diferentes usos linguísticos, isto é, na reflexão sobre a língua e não apenas na gramática normativa.

1.5.2 Para um ensino de língua com ênfase na reflexão sobre os diferentes usos linguísticos

O ensino de língua portuguesa na escola ainda se prende às regras da gramática normativa, como vimos na seção anterior, desconsiderando as diferenças em sala de aula e, como consequência, alimenta o preconceito linguístico. Nessa ótica, Cyranka e Magalhães (2012) argumentam que ainda é preciso desconstruir muitos preconceitos alicerçados em uma concepção errônea de língua como fenômeno estável, de língua padrão como melhor modelo a ser seguido, por ser reconhecida socialmente como a língua correta. Para as autoras, esse modelo cristalizado ideologicamente ao decorrer do tempo foi constituído em um contexto socio-histórico tão distante da atualidade que hoje não faz nenhum sentido, pois está desatualizado, tendo em vista as mudanças que a língua sofre diacronicamente. Além disso, apresenta uma única possibilidade de fala, negando as demais variedades linguísticas. Dessa maneira, em se tratando do ensino de língua,

[...]A grande questão consiste na ampliação de competências, e não na restrição do uso de variantes linguísticas. A escola precisa reconhecer, [...] a legitimidade de quaisquer variantes, sendo esse reconhecimento fundamental para a construção de crenças positivas dos alunos na sua competência como falantes. Essas crenças são decisivas na construção de atitudes linguísticas propiciadoras da aprendizagem de novos recursos de expressão. (CYRANKA; MAGALHÃES, 2012, p. 71)

Nesse viés, as autoras acreditam que estudiosos(as) e professores(as) de Língua Portuguesa precisam ter um olhar de forma significativa para os usos da língua, tendo em vista que existem variedades diferentes para adequarem-se à distintas situações comunicativas. Isso significa que enquanto falantes, nós adequamos nossa fala, muitas vezes involuntariamente, a depender das exigências do contexto e o aperfeiçoamento desses comportamentos linguísticos em diferentes situações é o que deveria ser focalizado na escola. Os(as) alunos(as), então, desenvolveriam sua competência linguística, ou seja, o domínio do “[...] conhecimento efetivo que um falante-ouvinte possui da estrutura profunda da língua, o que lhe permite construir e decodificar enunciados considerados *aceitáveis* pela comunidade linguística em que se insere. [...]” (XAVIER, 2010, p. 13).

No entanto, focalizar os usos linguísticos não significa abolir o ensino do chamado dialeto padrão. Para Possenti (1996), a ideia que não se pode ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão por parte dos(as) alunos(as) cai em outro equívoco que é pensar que seria difícil para os(as) discentes aprenderem esse dialeto.

Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. [...] (POSSENTI, 1996, p. 11).

Nessa perspectiva, a dificuldade em se aprender e/ou usar o dialeto padrão nada tem a ver com a incapacidade dos(as) alunos(as), mas envolve questões de ordem social ou ainda de estratégias didáticas. Ao ensinar língua é preciso haver contextualização de modo que o conhecimento de novas formas linguísticas tenham o objetivo de somar e não anular a variedade já dominada pelo(a) aluno(a). Ele(a) tem direito a esse conhecimento a mais como cidadão(ã) que convive em uma sociedade que já é cheia de desigualdades sociais. Negar a um(a) aluno(a) aprender a norma, é privá-lo(a) de forte arma para lutar por seus direitos, pois “[...] os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente. [...]” (POSSENTI, 1996, p. 12-13).

Nesse sentido, Possenti (1996) acredita que para se chegar a um ensino de língua eficaz é necessário haver uma concepção clara do seja uma língua e do que seja um ser humano de maneira geral. Para isso, o melhor caminho exige muito estudo e reflexão nas áreas da Linguística e da Psicologia. Isto é, não é em um passo de mágica que o ensino de língua será transformado. Depende de um grande trabalho de reflexão por parte dos(as) profissionais de educação, em especial os(as) professores(as) de Língua Portuguesa, de formação acadêmica e (re)planejamento constante, sempre analisando as identidades dos(as) alunos(as) e suas necessidades de aprendizado.

Souza (2017), por sua vez, acredita na necessidade de haver um olhar especial para a variação linguística em sala de aula, “[...] local em que os alunos poderão estar mais frequentemente em contato com a variedade padrão e, possivelmente, ambiente propício para o preconceito linguístico. [...]” (SOUZA, 2017, p. 34). Isso porque, a autora, assim como discussões teóricas abordadas acima, também afirma que a forte tradição gramatical tão cultuada na escola, que considera apenas a variedade padrão/culta como válida, em muito prejudica a eficácia do ensino de língua. Então, ela defende que o passo inicial para a mudança da prática em sala de aula de Língua Portuguesa é um novo olhar para as questões a respeito da Sociolinguística aplicada ao processo de ensino-aprendizagem, pois,

[...] ao assumir uma nova postura, o professor poderá mostrar aos alunos os discursos que circulam socialmente e fazer com que percebam as variações e não a concebam como “erro”, mas como diferenças; apresentará mais segurança ao assumir uma postura diante de uma situação de uso da variedade não padrão; saberá lidar com os mitos e preconceitos referentes ao ensino de língua portuguesa; correlacionará os saberes trazidos pelos alunos e os que são adquiridos no ambiente escolar. (SOUZA, 2017, p. 35).

Desse modo, essa postura poderia contribuir não só para o aperfeiçoamento do ensino de língua, como também poderia desenvolver nos alunos mais autoconfiança no seu processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “o sentimento de incapacidade, deficiência e falta de inteligência em relação à própria língua, pode ser um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, não só em língua portuguesa, mas nas demais disciplinas. [...]” (SOUZA, 2017, p. 42). Ao estarmos em sala de aula, estamos lidando com seres humanos que são capazes de nutrir os mais diversos sentimentos. Nesse sentido, um(a) aluno(a) que não tem sua língua valorizada, também não se sente valorizado(a) e isso impacta negativamente seu desenvolvimento escolar ou ainda pode afastá-lo(a) de vez da escola.

Aproximando-se das discussões anteriores, Souza (2009), acredita que o(a) professor(a) de Português, assim como de outras áreas, precisa ter seu trabalho didático alicerçado em um referencial teórico. “[...] A partir da reflexão sobre os usos da linguagem em contextos escolar e não escolar, o professor terá elementos para a sua escolha metodológica.” (SOUZA, 2009, p. 102). Nesse sentido, conforme a autora, deve-se considerar que, na aula de Português, a linguagem é objeto de ensino e instrumento, simultaneamente. Isso significa que é por meio dela, que o conteúdo é exposto e as estratégias discursivas são estabelecidas, de modo que a língua “[...] na aula de português falamos sobre o objeto língua pelo próprio uso do objeto.” (SOUZA, 2009, p. 103).

A autora também acredita que um dos objetivos da aula de Português é a ampliação do repertório linguístico do(a) aluno(a), a exploração do seu conhecimento linguístico e textual sobre a língua, de modo a saber usá-lo nas diversas situações. “O domínio desse objetivo indica que o professor deve *saber sobre* a língua, para que o aluno possa *agir com* a língua.” (SOUZA, 2009, p. 103). Para tal, é preciso haver a prática de leitura de diferentes textos, inclusive literários, escrita com produção de textos de diversos gêneros e análise linguística, isto é, uma reflexão sobre fatos linguísticos e a necessidade de aperfeiçoar o texto. Nesta última,

O aluno apropria-se de conhecimentos e conceitos que ainda não domina, a fim de melhorar o seu desempenho linguístico. Não se resume ao ensino de regras e definições gramaticais, mas realiza-se enquanto incorporação de novos recursos linguísticos para o aprimoramento textual e discursivo de produções orais e escritas dos alunos. (SOUZA, 2009, p. 104).

Nesse âmbito, trabalhar análise linguística no ensino de Língua Portuguesa não pode ser confundido com ensino de gramática baseado na imposição de regras. É observar e refletir em sala de aula, juntamente com os(as) alunos(as) sobre questões da língua, demonstrando em que medida se aproximam ou se distanciam da variedade culta e discutir também as incoerências e desatualizações da gramática normativa. Pode parecer mais lógico para o(a) aluno(a) entender que a gramática não é o único modo de língua válido. Aliás, a nosso ver, nem podemos considerar o manual gramatical como língua, pois é uma reunião de regras que não são faladas por ninguém em sua completude, nem mesmo pelos gramáticos. O que de fato pode ser concebido como língua, são os usos efetivos (orais e escritos) dos seus falantes, em diferentes graus de (in)formalidade.

Trazemos essas discussões sobre a importância de um ensino de língua focado nos diferentes usos linguísticos para fechar o primeiro capítulo teórico, porque acreditamos que desde a formação inicial, é necessário que os(as) licenciandos(as) em Letras reflitam sobre a importância de estratégias didáticas para um ensino de línguas mais democrático e menos impositivo. Por isso, nas rodas de conversa em grupo focal, proporcionamos às colaboradoras da pesquisa reflexões sobre a importância do respeito às diferenças em sala de aula, dentre elas as de caráter linguístico, tendo em vista que acreditamos que nosso trabalho como professores(as) deve ser pautado na valorização dos(as) nossos(as) alunos(as), em suas histórias, suas individualidades, suas variedades linguísticas, enfim, das suas identidades.

1.6 REFLEXÕES SOBRE O CAPÍTULO

Ao longo deste nosso primeiro capítulo teórico, apresentamos e discutimos uma série de conceitos-chave, nos quais nos baseamos para entender o nosso objeto de pesquisa. Dedicamo-nos a demonstrar cada conceito teórico sob a perspectiva de diferentes autores(as), buscando, assim, possíveis diálogos, semelhanças e distanciamentos entre as abordagens. A partir daí, apresentamos nosso posicionamento diante da questão tratada e sua importância e/ou relação com a nossa pesquisa, de modo a desenvolver uma escrita de forma crítica e clara para nosso(a) leitor(a). Cada (sub)seção foi construída com dedicação e com a reunião de

autores(as) que, a nosso ver fossem mais adequados, buscando sempre apresentar uma discussão aprofundada e satisfatória para a pesquisa.

Nesse sentido, fizemos i) as considerações iniciais do capítulo; e, em seguida, realizamos as discussões sobre ii) a língua(gem) entendida como atividade interacional e suas modalidades e materialidades discursivas; iii) a expressividade e (inter)subjetividade como características da língua(gem) e a produção de uma imagem de si e alteridade no discurso; iv) as identidades sociais e linguístico-discursivas dos sujeitos, seu lugar discursivo e o (não)dito de suas performances linguísticas; v) os desafios didáticos dos(as) (futuros(as)) professores(as) no ensino de línguas, bem como sua importância para a desconstrução dos preconceitos linguísticos e aperfeiçoamento da competência linguística dos(as) alunos(as) e concluímos, aqui, com vi) algumas reflexões sobre o capítulo.

A escrita deste capítulo, apesar de desafiadora, foi muito importante para entendermos melhor o que nos propomos a pesquisar e nos possibilitou a nossa (re)construção como pesquisadoras, desenvolvendo nossa autoria a partir de estudos já realizados. A partir dessas muitas (re)leituras, entendemos a profundidade do trabalho e sua relevância para professores(as), principalmente de Língua Portuguesa, atuantes e em formação, tanto da educação quanto do ensino superior e conseqüentemente para seus discentes.

Enfim, partimos para mais um capítulo teórico apresentando outras discussões de conceitos também necessários para nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DE UM OLHAR PARA A ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO E PARA O TRABALHO DOS(AS) (FUTURO(AS)) PROFESSORES(AS)

2.1 PARA (RE)COMEÇO DE CONVERSA

Como já afirmamos anteriormente, assumimos um posicionamento de pesquisadoras em Linguística Aplicada, além de professoras atuantes. O nosso objeto, bem como a posição teórica que assumimos nos permitem dialogar com outras áreas de conhecimento, fazendo assim, um estudo transdisciplinar. Nesse sentido, diferente do primeiro capítulo teórico, que nos centramos em conceitos mais linguísticos, trazemos aqui também discussões da área da Educação e Ciências Sociais, que nos ajudam a compreender a instituição escolar, local que será contexto de trabalho das (futuras) professoras de línguas, colaboradoras da nossa pesquisa. Intitulamos este capítulo de **A construção teórica de um olhar para a escola e suas implicações no e para o trabalho dos(as) (futuros(as)) professores(as)** porque acreditamos que o ambiente universitário possibilita às nossas colaboradoras da pesquisa ainda mais do que a ampliação do olhar sobre a escola, o olhar profissionalizado para esse contexto onde estas conviveram durante a educação básica e retornarão para desenvolver suas atividades docentes, e, conseqüentemente, lá irão para (re)constituir suas identidades como professoras na convivência com seus discentes em sala de aula. Optamos por apresentar, primeiramente, conceitos mais linguísticos, considerando as licenciandas em Letras colaboradoras da pesquisa como sujeitos de linguagem, para, na sequência, apresentarmos conceitos relacionados à escola, bem como a constituição identitária dos sujeitos aluno e professor. Todavia, vale a pena salientar que são capítulos complementares.

Com isso, iniciamos nosso segundo capítulo teórico com esta seção, 2.1, Para (re)começo de conversa, na qual estamos explicando a continuação de nossas escolhas teóricas e percurso argumentativo traçado para construção do referido capítulo.

Logo após, apresentamos a seção 2.2 O olhar a partir da Linguística Aplicada: área da “INdisciplina”, no qual tratamos de discussões teóricas sobre Linguística Aplicada que embasam a postura transdisciplinar adotada para a investigação do nosso objeto.

Em seguida temos a seção 2.3 A escola: espaço institucionalizado de socialização e ensino-aprendizagem, com suas respectivas subseções 2.3.1 A escola como instituição; 2.3.2 A escola como espaço sociocultural; 2.3.3 Educação e formação no cenário de (hiper)modernidade e 2.3.4 A escola pública e a (não)democratização da educação formal nos processos de ensino-aprendizagem. Nessa parte, apresentamos i) a escola sob a perspectiva institucional, ii) seus aspectos socioculturais, iii) as implicações da (hiper)modernidade para o processo de formação e iv) como a escola pública proporciona a (não)democratização da educação formal e a (des)valorização das diferenças em sala de aula.

Em seguida, trazemos a seção 2.4 Cultura escolar: do global para o local. Aqui, apresentamos o contexto de trabalho dos(as) (futuros(as)) professores(as), como espaço de reprodução de uma cultura global, aproximando-se assim de outras instituições escolares, ao mesmo tempo que também produz sua própria cultura, sua própria identidade.

Depois, temos a seção 2.5 Aluno(a) e professor(a): sujeitos (re)constituídos no ambiente escolar, na qual discutimos sobre a (re)construção identitária de alunos(as) e professores(as) dentro da sua realidade escolar.

Finalizamos com a seção 2.6, Reflexões sobre o capítulo, na qual tratamos sobre a importância do capítulo para nossa pesquisa.

Na seção a seguir, discutimos questões referentes à Linguística Aplicada, tão caras a nossa pesquisa.

2.2 O OLHAR A PARTIR DA LINGUÍSTICA APLICADA: área da “INdisciplina”

Lançamos sobre nossa pesquisa um olhar a partir da Linguística Aplicada, buscando construir um conhecimento que seja de importância para a vida social e, para isso, segundo Moita-Lopes (2006, p. 97) [...] é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de conhecimento [...]. O autor ainda complementa afirmando que é preciso entender a LA “[...] como área híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina. A interdisciplinaridade é, porém, em geral, ainda vivida de forma tímida na LA, embora ela seja um modo de produção de conhecimento que é cada vez mais prevalente nas ciências sociais e humanas. [...]” (MOITA-LOPES, 2006, p. 97).

Partilhando do conceito de LA defendido por Moita-Lopes (2006), a autora Celani (2016, p. 546) considera que esta ciência é “[...] mestiça, nômade, explode a relação teoria

prática, não quer adotar ou construir teorias, sem considerar as vozes dos que vivem as práticas sociais, compreende os novos tempos. É Indisciplinar.” Nessa perspectiva, além da autora concordar com o caráter indisciplinar da LA, ela também destaca como ocorre a relação teoria prática nessa área do conhecimento, isto é, precisa partir de um problema prático para depois adotar uma teoria que melhor se adequa ao seu tratamento. Dessa maneira, nós, pesquisadores(as) área de LA procuramos ter um olhar mais amplo sobre nossa temática e partimos de um problema real, objetivando estudá-lo e contribuir para a sua resolução. Claro que não oferecemos fórmulas mágicas, mas procuramos provocar uma reflexão sobre o papel das pesquisas científicas para além dos muros das universidades.

Para Kleiman (2015), “a busca por diálogos com outras áreas do conhecimento – Análise do Discurso, Estudos Culturais, Antropologia, Sociologia, Sociolinguística Interacional, entre outras - tem a ver com a própria natureza dos objetos investigados em LA [...]”. (KLEIMAN, 2015, p. 13). Nesse sentido, a autora destaca que a interdisciplinaridade da LA explica-se pelo fato de estudar os mais variados objetos, isto é, o(a) pesquisador(a) dialoga com outras áreas de acordo com a necessidade do seu objeto.

Concordando com os autores citados acima (MOITA LOPES, 2006; CELANI, 2016; KLEIMAN, 2015), construímos e desenvolvemos o nosso objeto de estudo partindo de uma problemática observada no campo de pesquisa e da reflexão de estudos da Análise do Discurso que nos permitem ter um aprofundamento a respeito do mesmo. Ao pesquisarmos as (auto)(alter)percepções de um grupo de licenciandas em Letras como sujeitos de linguagem, buscamos compreender como marcas discursivas demonstram aspectos relativos à identidade das colaboradoras da pesquisa, tendo em que vista que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, conceito de ‘ego’.” (BENVENISTE, 1988, p. 286). Dessa maneira, a interação com o outro, por meio da linguagem, seja em qualquer contexto interacional, sempre interfere na e para a constituição do ser. Interessando-nos, aqui, sobretudo, o que e como as alunas de Letras e (futuras) professoras têm a nos dizer sobre se posicionar, na Universidade-campo de pesquisa, a partir de um lugar de fala que é sua realidade, pois, como seres discursivos que somos, nos constituímos na/pela linguagem.

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 79), os pesquisadores da Linguística Aplicada desejam não mais atrelar seus estudos à disciplina mãe, a chamada linguística “pura”, pois percebe-se a necessidade de decretar autonomia da LA. Entretanto, essa área ainda apresenta

problemas não resolvidos como, por exemplo, a necessidade “[...] de repensar sua própria razão de ser enquanto disciplina e buscar suas próprias credenciais acadêmicas [...]”. Desse modo, o autor defende uma postura crítica no campo da Linguística Aplicada que “[...] tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação ‘teoria/prática’. Aliás, é isso que torna uma postura genuinamente crítica. [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80). Nessa abordagem, compreendemos o argumento de não colocar teoria e prática em oposição e, sim, mantermos um constante diálogo entre ambos processos nos estudos da língua(gem), isto é, de modo a integrá-los e não considerá-los como díspares, constituindo, assim, um olhar crítico para as questões que estudamos. E para isso, segundo o autor, é preciso investir em estudos que sejam relevantes para nossas vidas e para a sociedade de modo geral. Ou seja, é confiar que nós, como pesquisadores(as) de linguagem, podemos fazer a diferença e utilizar o nosso conhecimento para melhoria de problemáticas do nosso cotidiano.

Rajagopalan (2003) ainda ressalta que, felizmente, já se observa mudanças nos estudos da linguagem, argumentando que a mesma “[...] se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. [...]”. Desse modo, a consciência crítica começa na compreensão de que trabalhar com a linguagem é, sobretudo, agir de forma política e responsável.

As contribuições de Rajagopalan (2003) impulsionaram-nos a ressaltar a importância da relação teoria e prática para o nosso estudo, tendo em vista que entender o sujeito professor em formação, ajuda-nos, como professores(as) atuantes, a (re)pensarmos nossa postura em sala de aula, pois, dialogando com as alunas universitárias, colaboradoras da pesquisa, posições teórico-metodológicas emergem, podendo auxiliar-nos no trabalho pedagógico com diferentes sujeitos e(m) identidades relacionais que são (co)construídas dentro do ambiente de sala de aula. Nesse sentido, a nossa pesquisa nasce da prática, se desenvolve junto à teoria para, então, retornar para a prática docente. As ponderações do autor sobre a abordagem da Linguística Aplicada também contribuíram para o desenvolvimento da nossa postura crítica ao trabalhar com os dados discursivos, pensando sempre nos atravessamentos sociais, políticos e ideológicos da linguagem.

Também tratando da Linguística Aplicada Crítica, Moita-Lopes e Fabricio (2019) afirmam que o conhecimento surge de algum lugar e, por isso, o(a) pesquisador(a) e sua

subjetividade são fundamentais. Em vez de valorizar uma distância crítica, o apagamento do sujeito pesquisador(a), “[...] uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar. [...]”. Dessa forma, o distanciamento crítico não faz mais sentido nas pesquisas Linguística Aplicada, uma vez que, atualmente, as individualidades de quem pesquisa são entendidas como constituintes do processo de construção do conhecimento. (MOITA-LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713).

Moita-Lopes e Fabricio (2019) ainda argumentam que a Linguística Aplicada tem sido marcada por uma visão modernista de língua e linguagem e o questionamento de tal visão é central na abordagem crítica, objetivando acabar com certezas epistemológicas em prol do enfrentamento de diversos acasos que constituem a vida social. Nesse sentido, “para caminhar em tal direção, é imperativo problematizar os habituais parâmetros de linearidade, objetividade, clareza e pureza que vêm orientando percepções mais tradicionais da linguagem e de seu funcionamento. [...]” (MOITA-LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 717). Dessa maneira, para os autores, além de desnaturalizar a separação entre linguagem, corpo e mundo social, é necessário também esquecer o entendimento de linguagem como sendo, essencialmente, um instrumento de mediação entre o sujeito pensante e a realidade que o cerca, utilizado para representar ou descrever objetos, pessoas, fatos, estados de coisas e pensamentos. Atualmente, a compreensão da linguagem na LA crítica é distanciada da caracterização como processo mental, passando a ser entendida sobre outras perspectivas dentre elas a visão performativa, como discutimos na subseção 1.4.4.

As discussões de Moita-Lopes e Fabrício (2019) dialogam com nossa pesquisa, uma vez que, na investigação do nosso objeto, são valorizadas as subjetividades da pesquisadora, suas impressões, questionamentos, sentimentos, dificuldades que surgiram durante o processo. E ainda, defendemos uma concepção de linguagem como fenômeno sociocultural que reflete aspectos identitários do sujeito.

Pennycook (2006, p. 82-83), por sua vez, defende uma LA transgressiva, isto é, que “[...] se baseia em uma abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade. Aqui ‘transgressivo’ se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais. [...]”, isto é, uma abordagem de pesquisa que não se prende às amarras tradicionais e ultrapassa os

limites das teorias e métodos. Além disso, o autor destaca que uma LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras e

[...] considera as implicações das viradas linguística, somática e performativa. Aceita que tenhamos de confrontar a crise da representação na vida acadêmica, que dúvidas radicais foram lançadas sobre a representação realista e que necessitamos compreender o papel do discurso na constituição do sujeito de um sujeito múltiplo e conflitante, e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, ela reconhece que o idealismo logocêntrico que enfatiza demais o discurso deixa de considerar os modos pelos quais a ordem social não é somente linguagem, textualidade e semiose, mas é também corpórea, espacial, temporal, institucional, conflitante, marcada pelas diferenças sexuais, raciais e outras. A virada somática nos permite refocalizar a corporeidade da diferença, ao passo que a virada performativa sugere que as identidades são formadas na performance linguística e corporificada, em vez de pré-dada. [...] (PENNYCOOK, 2006, p. 82-83)

Em concordância com o autor, em nossa pesquisa, compreendemos o papel do discurso na constituição do sujeito aluno. Diversos discursos revelam ressonâncias de uma variedade de posições em indivíduos com diferenças raciais, de classe, de gênero, sexuais, entre outras, isto é, identidades múltiplas e fluídas, que coabitam o sujeito aluno no espaço da sala de aula.

Por isso, apostamos em analisar a performance linguística das colaboradoras da pesquisa a fim de entender essas identidades, considerando que a língua enquanto performance, segundo Signorini (2006, p. 186) é “[...] um objeto de investigação que nunca se apresenta por inteiro a partir de um único nível de análise, nem se deixa apreender sem restos, mesmo quando abordado em vários níveis de análise.” Desse modo, temos consciência de que nossa pesquisa não esgota na análise sobre as performances que investigamos, mas apresenta uma visão e uma interpretação sobre essas performances a partir da atualização de um ponto de vista teórico.

Baseamos também em Rojo (2006, p. 254) quando a mesma sustenta que “[...] a LA mais recente - em especial, em sua vertente sócio-histórica- tem buscado e praticado uma ‘leveza de pensamento’ que a torna capaz, como o xamã, de tentar enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades e instituições.” Dessa maneira, utilizamos dessa “leveza de pensamento” para lidar com as colaboradoras da pesquisa, pois elas podem sofrer de algum tipo de privação implícita em seus discursos e que, de alguma maneira, interfere nas suas identidades de alunas e (futuras) professoras.

Enfim, após apresentarmos as contribuições de alguns autores da LA que nortearam a nossa pesquisa, prossigamos agora com a discussão de aspectos da instituição escolar e a interferência desse espaço na vida de seus sujeitos.

2.3 A ESCOLA: espaço institucionalizado de socialização e ensino-aprendizagem

2.3.1 A escola como instituição social

Compreender escola enquanto instituição social, a nosso ver, envolve considerar aspectos ideológicos, culturais, estruturais, sociais e políticos. Sendo assim, apresentamos, aqui, a nossa compreensão frente às posições de autores que se dedicam à questão.

Silva (2009, p. 81) afirma que a escola, no mundo capitalista, molda os sujeitos, funcionando “[...] como um dos principais espaços sociais responsáveis pela inculcação de valores liberais, ao educar para a divisão do trabalho, a disciplina, a ordem, a passividade e a submissão. [...]”. Tendo em vista tal problemática do reforço às desigualdades na escola, é importante que a Universidade forme professores(as) com postura profissional mais democrática para o trabalho em sala de aula, a partir de um olhar mais sensível aos mais diferentes graus de dificuldade de aprendizagem dos(as) alunos(as) e compreendam a escola, não só como lugar de aprendizado de conteúdos formais, mas também de construção de interações pessoais.

Nessa perspectiva, conforme Dayrell (2001), para se compreender a escola, é necessária a constatação de que a mesma é polissêmica. Dessa maneira, o caráter polissêmico “[...] implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.” (DAYRELL, 2001, p. 144).

Nesse sentido, os espaços da escola expressam as identidades dos indivíduos que nela convivem e ainda apresentam delimitações formais para moldar seus comportamentos segundo uma determinada concepção de educação. Nessa ótica, a arquitetura e o modo de ocupação não são neutros:

Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos

professores, cada um destes locais tem uma função definida a priori. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. (DAYRELL, 2001, p. 147).

Dentre essa organização da estrutura física, para o autor, uma característica que se destaca é seu isolamento do exterior. Os muros separam duas realidades: o mundo fora da escola e o mundo dentro da escola, de maneira a tentar se isolar da comunidade e criar seu próprio modo de vida. Em seu interior, os espaços são construídos de forma a levar as pessoas, através de corredores, para a sala de aula: o local destinado ao ensino:

Assim, boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinação. A biblioteca fica num canto do prédio, espremida num espaço reduzido. Nenhum local, além da sala de aula, é pensado para atividades pedagógicas. Da mesma forma, a pobreza estética, a falta de cor, de vida, de estímulos visuais, deixam entrever a concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução, [...]. (DAYRELL, 2001, p. 147).

De acordo com o autor, a arquitetura da escola é planejada focada na disciplina e os espaços são utilizados de maneira limitada como por exemplo, a sala de aula, que é entendida como único local para aprendizado, desconsiderando as aprendizagens que acontecem em outros espaços, como o pátio, por exemplo.

Nesse âmbito, consideramos importante que os(as) (futuros(as)) professores(as) reflitam sobre a estrutura escolar, (re)significando os seus espaços juntamente com os(as) alunos(as) de modo que os processos de ensino-aprendizagem não sejam tão mecânicos, e sim mais dinâmicos, diversificados, pensados nas necessidades e interesses dos mais diversos estudantes.

Nadal (2007), por sua vez, afirma que “as definições de escola, em seu conjunto, permitem percebê-la em duas dimensões, uma formal e definida, outra obscura e em construção; uma dimensão posta, colocada, e outra em permanente realização, [...]”. Nessa perspectiva, a autora acredita que o problema não está relacionado à conceituação, mas à compreensão do seu contexto, seus fatos e demandas que a constituem diariamente no que diz respeito à relação do trabalho na e para a sociedade. Então, compreender a escola exige a análise de seus múltiplos determinantes, de sua complexa prática, de suas variadas dimensões.

Silva (2009) destaca que, para entender a dinâmica de funcionamento da instituição escolar, é preciso levar em consideração sua ligação com o campo político e se atentar à presença do poder burocrático e religioso na escola. Além disso, também é necessária a

investigação da intensidade da interferência das questões culturais nesses campos e como essas ligações ajudam no fortalecimento dos processos de dominação.

Segundo o autor, o poder burocrático impõe à instituição escolar uma lógica focada em uma visão instrumental, de resoluções de tarefas e obrigações técnicas. O funcionamento da escola é baseado em decisões externas que se identificam com as orientações definidas pela estrutura hierárquica do Estado. Nessa perspectiva,

[...] o poder burocrático intensifica a influência no campo escolar ao constituir uma estrutura administrativa estatal, denominada sistema educacional, cuja finalidade é organizar, dentre outros aspectos, a gestão, o currículo, o trabalho docente, a formação profissional, o processo avaliativo, a estrutura física, a remuneração dos agentes, aspectos que interferem diretamente no desenvolvimento da prática educativa. [...] (SILVA, 2009, p. 100).

Nessa ótica, o poder burocrático nas escolas é alimentado por um sistema que dita grande parte de sua organização. As instituições escolares, mesmo tendo uma chamada autonomia acabam por reproduzirem os interesses de quem está acima da pirâmide hierárquica do sistema educacional, isto é, são controladas pelo Estado. Nessa perspectiva Nadal (2007) discorre a respeito da perspectiva micropolítica, isto é, a ideia de que existe uma dinâmica política que age sobre a escola e, de certa maneira a determina, porém existem, também percepções, sentidos e objetivos, gerando assim, certos conflitos. Nesse jogo, a escola é afetada por dinâmicas políticas que vêm de fora e suas próprias micropolíticas internas advindas de sua natureza institucional. As micropolíticas, nesse sentido, “[...] não se referem apenas a ações percebidas e expressadas, mas incluem procedimentos sutis e organizacionais/estruturais. [...]” (NADAL, 2007, p. 81). São detalhes que encontram no funcionamento da instituição escolar, que mesmo passando despercebidos fazem parte da cultura escolar e interferem (in)diretamente no comportamento dos seus sujeitos. Segundo a autora,

[...] as estratégias ou técnicas micropolíticas são variadas, como a manipulação da linguagem (uso de elogios para envaidecer, persuadir ou conquistar, ou utilização de linguagem pejorativa para depreciar pontos de vista que se opõem), troca de apoio ou lealdade, entendimentos, negociações, tratos, determinações de regras, coligações, exclusão, adiamento de reuniões, cumplicidade, agrupamento o isolamento, autoproteção contra abordagens externas, demonstração de confiança, comprometimento, envolvimento, acumulação e não compartilhamento de recursos, aproximação das pessoas que detêm formalmente o poder, estruturação democrática das decisões, competição, concentração e divulgação de informações, não esclarecimento de processos, estímulo à autonomia, encorajamento, entre outros. (NADAL, 2007, p. 81).

A respeito disso, Lima (2003) acredita que a escola é um sistema político em miniatura e seu funcionamento se parece com outras situações políticas maiores. Nessa perspectiva, a instituição escolar é constituída por indivíduos múltiplos e heterogêneos e ainda de grupos com interesses próprios, poderes e influências diversas e posições hierárquicas distintas. Desse modo,

[...] a vida escolar projeta-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influem em toda a atividade organizacional; as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação e interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional. (LIMA, 2003, p. 45).

Dessa maneira, a instituição escolar é atravessada por conflito, poder e negociação. Isso significa que todas as decisões a serem tomadas por seus sujeitos são baseados nesses aspectos. Em se tratando dos interesses dos professores, Lima (2003) afirma que estes podem ser divididos em interesses pessoais, profissionais e políticos. Os interesses pessoais estão relacionados às questões de autonomia, estatuto, território e recompensa. Podemos destacar aqui as negociações de horários mais flexíveis, aumentos salariais, etc.; os interesses profissionais tratam-se do engajamento dos professores no que diz respeito a determinadas opções pedagógicas e organização de currículos. A exemplo disso, temos o que acontece nas jornadas pedagógicas de início de ano letivo que é o debate e planejamento de estratégias de ensino, abordagem de conteúdos, avaliação, projetos etc. Já os interesses políticos relacionam-se à adoção por parte destes profissionais de opções políticas mais amplas.

Lima (2003) salienta que, assim como em outras estruturas organizacionais, os conflitos de interesse são resolvidos por meio do poder. Considerado como “mercadoria” ou “recurso”, o poder seria produto de uma interação social entre os indivíduos de uma organização:

Entre os diversos atores escolares podemos encontrar dois tipos de poder: o poder enquanto autoridade (poder formal, cuja fonte se situa na estrutura hierárquica da organização) e o poder enquanto influência (poder informal, que não estando ligado à legitimação legal, se manifesta através de carisma, conhecimento, experiência pessoal, controle de recursos). Diretores, presidentes, professores, alunos, pais, cada um à sua maneira detêm na organização escolar fontes de poder distintos. (LIMA, 2003, p. 47).

O poder, então, é utilizado pelos diversos membros da instituição escolar, seja ele manifestado enquanto autoridade, seja como influência. Cada um utiliza estratégias de poder em prol de interesses próprios/locais.

A partir de todas essas discussões, compreendemos que o espaço escolar, por mais que tente se isolar da sociedade por meio de seus muros e regras próprias, em muito se aproxima de outras instituições sociais. A escola, então, como espaço político, é subordinada à hierarquia do sistema e constituída por conflitos de interesses e relações de poder entre seus sujeitos.

Como pode-se perceber, ocupamo-nos, nessa subseção, em analisar a escola enquanto instituição social, funcionando como espaço com estrutura própria, a qual não é neutra, mas carrega em si a ideologia da disciplina, que precisa ser repensada pelos profissionais da educação de modo a tornar a escola um ambiente cada vez mais democrático e de acolhimento para todos(as) os(as) alunos(as). Além disso, a escola é entendida como espaço social, significado pelos seus diferentes sujeitos, e político, pois faz parte de sistema hierárquico de relações de conflito, poder e negociação. A nosso ver, entender essas facetas da escola colabora para que (futuros(as)) professores(as) compreendam os (futuros(as)) alunos(as) como sujeitos que também se constituem nesse contexto.

Enfim, na próxima subseção, tratamos da escola como espaço sociocultural, isto é, como lugar de interação de diferentes sujeitos e diferentes culturas.

2.3.2 A escola como espaço sociocultural

Acreditamos que analisar a escola como espaço sociocultural significa considerar que a mesma é composta por uma diversidade de culturas que dialogam, na medida em que os sujeitos, com suas identidades particulares, interagem entre si. A respeito disso, Dayrell (2001) argumenta que

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2001, p. 136).

Desse modo, ao entendermos a escola como espaço sociocultural, consideramos que a mesma é constituída por sujeitos sociais, com diferentes culturas e que atuam na história. É na escola que as crianças iniciam o processo de socialização com pessoas diferentes do convívio familiar e nesse espaço, desde muito cedo, são ensinados os hábitos sociais constituídos historicamente. Nessa perspectiva, de acordo com Dayrell (2001), conceber a escola como construção social significa entendê-la no seu fazer cotidiano, no qual os sujeitos que ali (con)vivem não se comportam de maneira passiva dentro desta estrutura. Diferente disso, existe uma relação que é construída continuamente de conflitos e negociações motivados por fatores diversos. Desse modo,

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. [...] (DAYRELL, 2001, p. 137).

Essa dupla dimensão, a institucional e a cotidiana, constitui a vida na escola, pois, enquanto instituição, segue um conjunto de normas e regras e como espaço social de convívio de diferentes sujeitos, se (re)constrói continuamente e produz sua própria cultura. Assim, o sujeito se (re)molda dentro da instituição, ao mesmo tempo, que também a transforma.

Entender a escola sobre a perspectiva sociocultural, dessa maneira, permite que (futuros(as)) professores(as) desenvolvam um olhar para os processos reais que ocorrem dentro dela, além de compreender o papel ativo dos sujeitos no cotidiano social escolar.

Para Dayrell (2001), os(as) alunos(as) atuam ativamente na escola se apropriando dos espaços e dando a eles novos significados. A sala de aula, por exemplo, não se restringe apenas a ser um local de ensino-aprendizagem de conteúdos formais, mas também é entendida como local de encontro, de conversa e interação com os colegas. Desse modo, para o autor, os sentidos que os(as) alunos(as) dão para a geografia escolar podem não coincidir com os objetivos dos(as) professores(as) e/ou da instituição, mas é importante lembrar de que docentes também (res)significam os espaços. A sala dos professores, muitas vezes, é espaço para conversas pessoais, dentre outras finalidades. Nesse sentido,

[...] a escola é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas. No momento em que os jovens cruzam o portão gradeado, ocorre um “rito de passagem”, pois passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos. Neste sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola. (DAYRELL, 2001, p. 148).

Para o autor, a sala de aula, entendida também como espaço de encontro, é local da escola onde os alunos passam a maior parte do tempo. Nesse espaço (con)vivem cotidianamente, por pelo menos um ano, pessoas com diferentes vivências, culturas e interesses. Logo, formam-se pequenos grupos por interesses em comum, afinidades etc.

Dayrell (2001) ainda salienta que a escola é constituída por um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em todas essas situações, encontramos a dimensão simbólica, isto é, gestos e posturas que expressam determinados sentimentos. O autor cita como rituais escolares, os diferentes comportamentos dos(as) alunos(as), a relação com os(as) professores(as), a semana de provas, por exemplo.

Assim, entendemos como rituais, as (re)ações, atividades e/ou processos rotineiros que ocorrem no ambiente escolar, com intenções pré-definidas ou não. São esses rituais as marcas mais características da escola e que conseqüentemente interferem nas identidades dos seus sujeitos.

Há a dimensão do trabalho: “[...] trabalho para o aluno. Trabalho para o professor. Para o aluno, o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções. [...]” (ALARCÃO, 2001, p. 17). Como lugar de formação de cidadãos, a escola precisa ser lugar do “sim” e “não”, “[...] onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e enturpecedora.” (ALARCÃO, 2001, p. 17). Assim, é importante uma relação empática entre professor(a)/aluno(a), aluno(a)/aluno(a), de modo a possibilitar o diálogo em diversas situações e manter um ambiente de colaboração entre os seus sujeitos.

Para Alarcão (2001), a escola, além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo único e importante na vida dos indivíduos que não pode ser desperdiçado. Para o autor, é um tempo de incentivar descobertas e desenvolver competências e aprendizados como a

memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco. A autora ainda destaca que, embora a escola tenha a função de preparar cidadãos, ela não pode ser entendida apenas como tempo de preparação para vida. “[...] Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania.” (ALARCÃO, 2001, p. 18).

Modl (2015), por sua vez, ao compreender sala de aula como um espaço discursivo de formação do sujeito, afirma que “[...] o uso da palavra em sala de aula revela traços culturais do modo como sociedades representam a própria instituição escola e projetam os papéis comunicativos e sociais de aluno e professor [...]. (MODL, 2015, p. 118). Desse modo, acreditamos que as interações que ocorrem em sala de aula demonstram traços culturais, que de alguma forma refletem e são reflexo de aspectos identitários dos(as) alunos(as) e professores(as), tendo em vista que:

[...] a troca didática em sala de aula é permeada por marcas (inter)culturais e por construções identitárias que determinam quem fala e como o faz; o que se faz ao falar; como se sinaliza que se quer falar e que se está ouvindo, além de como as falas e as tentativas para falar são significadas no grupo. (MODL, 2015, p. 121)

Nesse sentido, por meio do uso da palavra, os(as) alunos(as) constituem-se como sujeitos de linguagem, (re)construindo suas identidades nas relações intersubjetivas que se efetivam no espaço físico da sala de aula. “Identidades são, assim, mediadas por comportamentos verbais e/ou não verbais que sofrem influências da cultura da escola e da cultura escolar do grupo.” (MODL, 2015, p. 121)

Para a autora, professores(as) e alunos(as) se comportam como falantes e ouvintes, isto é, constituem a interação didática, ao mesmo tempo que (re)constroem suas identidades nas relações sociais e (inter)pessoais da sala de aula. Dessa forma:

Há, assim, diferentes modos de se participar. Dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro. Dentre as especificidades do que socialmente se reconhece como a prática de linguagem aula, tem-se fundamentalmente lançado o olhar para aquilo que acontece no solo da interação principal e, portanto, para aquilo que está sob gerência do professor, cabendo a este agenciar o funcionamento da palavra em sala de aula, do que faz parte incitar verbalizações e requerer silêncios. (MODL, 2015, p. 121)

Nessa perspectiva, para o funcionamento da aula e da interação didática, a participação dos(as) alunos(as) não devem ser reduzidas à linguagem verbalizada em trocas de turnos de fala. Aqueles(as) alunos(as) que não falam também se constituem discursivamente na aula.

Sendo assim, em nosso trabalho, analisar a escola também sob a perspectiva sociocultural é de fundamental importância, pois é preciso que os(as) (futuros(as)) professores(as) reflitam sobre o(a) aluno(a) e como ele(a) se constitui nesse espaço que não é somente físico, mas social e de (com)partilhamento de culturas. Acreditamos que esse olhar para diferença em sala de aula se faz necessário para que haja mais empatia e respeito às individualidades dos(as) alunos(as).

Por fim, entendendo que a escola está inserida em um contexto temporal e é influenciada por ele, ocupamo-nos na próxima subseção de discutir a respeito da educação e formação escolar no cenário de (hiper)modernidade, isto é, como ela se comporta, (re)age nesse contexto marcado pela rapidez na troca de informações, por avanços tecnológicos, pela proximidade/distanciamento entre as pessoas.

2.3.3 Educação e formação escolar no cenário de (hiper)modernidade

De acordo com Nadal (2007, p. 44), “[...] educar é um processo essencialmente de formar, uma prática que engendra em si a ideia de socialização e desenvolvimento, de cooperação e emancipação. [...]”. Tal processo é constituído de sentidos e significados variados, sendo então, permeado por ideais, objetivos e necessidades diversas de todos aqueles que (in)diretamente estão envolvidos com a educação. Sendo uma prática social, o processo educativo acaba sofrendo interferência da sociedade hipermoderna, o que implica novos desafios e problemáticas a serem resolvidos. Nadal (2007) ainda afirma que

[...] a valorização da personalidade e da identidade dos sujeitos, pautada numa nova ética coletiva-humanista, solidária e responsável- e a inserção efetiva no social, são fins que nos parecem fundantes numa agenda educativa que não pode se abster do desenvolvimento para a cidadania local e global, sensibilizada para o valor da participação como ferramenta política na eleição, negociação e proposição de ações e projetos sócio-políticos verdadeiramente democráticos e inclusivos. A autonomia emancipatória e socialmente comprometida pressupõe a racionalização, mas também a valorização dos saberes e sentidos construídos na experiência dos diferentes sujeitos, grupos e sociedades. (NADAL, 2007, p. 45).

Nesse sentido, a escola é entendida como capaz de reduzir as desigualdades sociais, com uma política de respeito às diferenças e de valorização dos diversos saberes. Acreditamos que ela é de fundamental importância para a formação humana e social dos indivíduos, principalmente na contemporaneidade, contexto em que as pessoas têm se tornado cada vez mais individualistas e solitárias, que o contato e o convívio humano dão lugar a interações,

muitas vezes vazias, pelas redes sociais, que parecer feliz é mais importante que ser feliz, entre muitas outras problemáticas que reduzem o viver a um sobreviver.

Com isso, “[...] mostra-se importante que a escola, como instância educativa, estabeleça para si mesma um novo e forte projeto educacional, desenvolvido em torno da consciência e compreensão sobre o sentido de educar numa sociedade globalizada e hipermoderna.” (NADAL, 2007, p. 46-47). Para a autora, são muitos e extremos os desafios a serem superados, mas isso não anula a força potencializadora da escola para a geração de mudanças na sociedade. Desse modo, é possível atuar de maneira diferente, com colaboração e envolvimento de toda comunidade escolar para enfrentar os desafios contemporâneos.

A respeito disso, Souza (2013), parafraseando Faleiros (2011), argumenta que por meio da educação, “[...] os seres humanos orientam as novas e atuais gerações de sujeitos a produzirem e reproduzirem o ato de transformação da natureza, de si e dos outros, em mutualidade, por meio do trabalho. [...]” (SOUZA, 2013, p. 28). A instituição escolar apresenta o papel, em nossa sociedade, de atender a determinadas demandas sociais e históricas para a (re)produção dos valores culturais, políticos, econômicos e sociais. Sendo assim, a escola tem a função de preparar o sujeito para o convívio em grupo, possibilitando-lhe a formação baseada em valores construídos socialmente.

Todavia, é importante salientar que a educação não acontece somente na escola. De acordo com Dayrell (2001, p. 142-143), “[...] ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em um determinado momento histórico. [...]” Logo, o campo educativo inclui todas as instituições (família, escola, igreja etc.), além de todas as situações cotidianas.

De acordo com as discussões acima, acreditamos que o trabalho docente precisa se adequar aos modos de vida do cenário (hiper)moderno, tendo em vista que a busca e o acesso às informações parecem estar muito mais fáceis agora com internet.

Enfim, após tematizarmos sobre a educação na sociedade (hiper)moderna, apresentamos na próxima subseção como a escola pública atua frente à (não)democratização da educação formal por meio de seus processos de ensino-aprendizagem.

2.3.4 A escola pública e a (não)democratização da educação formal nos processos de ensino-aprendizagem

Conforme Nadal (2007), a educação, se pensarmos em sentido amplo, é uma prática quase tão antiga quanto a civilização humana. Entretanto, a escola - pública, gratuita e universal - é uma invenção considerada recente. Segundo a autora,

A escola pública e leiga foi criada e instituída para responsabilizar-se sistematicamente pelo processo de educação do povo através de aprendizagens que lhe permitissem cumprir uma dada função social. Realiza educação formal em torno de conhecimentos e dos papéis sociais a serem futuramente desempenhados pelos alunos em formação. (NADAL, 2007, p. 46).

Entendemos, então, que o objetivo da criação da escola pública foi democratizar a educação formal que antes era restrita às classes mais favorecidas da sociedade. Dessa forma, para Nadal (2007), a ideia de escola estava relacionada à transformação social, porém o desconhecimento das características e necessidades sociais, assim como o desprezo desta, acabou por constituir uma escola em crise. E encontramos essa problemática até nos dias atuais, mesmo com tantas pesquisas no que diz respeito à escola como instituição social e como espaço sociocultural. Não é difícil encontrarmos discursos que inferiorizam a escola pública e seus professores(as) comparando-a com a rede particular, sem compreender os diversos aspectos, entre eles políticos, que a compõem. E ainda desconsideram que os sujeitos que frequentam as diferentes redes, possuem perfis socioeconômicos e culturais distintos.

No entanto, tais diferenças, muitas vezes, são negligenciadas pela própria escola. Dayrell (2001, p. 139) afirma que não há uma articulação entre o conhecimento escolar e a vida dos(as) alunos(as), pois o processo de ensino-aprendizagem acontece “[...] numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade e das experiências vivenciadas”. Para o autor, a diversidade dos(as) alunos(as) é reduzida apenas nas diferenças na ordem da cognição ou do comportamento.

Nesse sentido, segundo o autor, a escola é entendida como uma instituição única, apresentando os mesmos significados e intencionalidades e tendo como função a garantia de todos ao acesso do conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade:

Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é

centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente-entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos. (DAYRELL, 2001, p. 139).

Para Dayrell (2001), a instituição escolar apresenta uma lógica instrumental, centrada na transmissão de conteúdos, desconsiderando a complexidade da educação e seus processos. Desse modo, os(as) alunos(as) são entendidos(as) apenas em sua dimensão cognitiva e o conhecimento é tratado como produto, sendo mais importante o resultado do que o processo. Para o autor, [...] da forma como está posto, o conhecimento escolar deixa de ser um dos meios através dos quais os alunos podem se compreender melhor, compreender o mundo físico e social onde se inserem, contribuindo, assim, na elaboração de seus projetos. [...] (DAYRELL, 2001, p. 156).

Sobre esta questão, Silva (2009, p. 85) argumenta que “[...] A instituição escolar básica, na sociedade brasileira, não valoriza a pesquisa, a crítica, a análise e a experimentação científica como referência formativa; pelo contrário, transfere essas atitudes a restritos grupos capazes de alcançar níveis superiores de educação.” Com isso, compreendemos que a escola, nessa configuração, mais reforça as desigualdades sociais do que ajuda a solucioná-las.

Silva (2009) ainda destaca que, na prática, o Brasil ainda não garante o direito público e universal de uma educação escolar de qualidade para todos(as), ao contrário é tratado como privilégio de poucos. Segundo o autor, isso está relacionado à tradição cultural, hierárquica e personalista do nosso país que marginaliza a educação pública, principalmente devido a sua relação com o trabalho e à formação de indivíduos.

Discorrendo sobre essa problemática, Brzezinski (2001) defende a função social e política da escola pública, considerando-a como instituição que tenha compromisso com a educação de todos(as) brasileiros(as). “[...] Essa sim é a escola orientada pela lógica da inclusão, o que significa permitir o acesso aos saberes escolares a todos os que batem às portas da escola pública, respeitadas as diferenças de cada um.” (BRZEZINSKI, 2001, p. 73). Dessa maneira, a função da escola é entendida como a socialização do conhecimento através de um ensino e pesquisa de qualidade, para, assim, garantir a todos(as) o sucesso escolar.

Tais discussões, acima apresentadas, são tão caras em nossa pesquisa, na medida em que lidamos com licenciandas em Letras de uma Universidade pública, que frequentaram escolas públicas e poderão atuar na rede pública como professoras de línguas. Então, entender

o contexto é necessário para compreender a constituição desses sujeitos ao longo de sua formação básica e superior.

Além disso, consideramos necessário que os(as) (futuros(as)) professores(as) reflitam sobre o importante papel das escolas públicas para o acesso à educação formal para todos(as), independente da classe social. A falta de investimento em estrutura, recursos e formação dos profissionais são grandes barreiras que ainda precisam ser derrubadas para a melhoria desse sistema de ensino, mas, mesmo com esses problemas, o ensino público já transformou e transforma a vida de muitas pessoas.

Então, entendendo que as escolas, enquanto instituições, possuem características universais, e ao mesmo tempo particulares, por estarem inseridas em diferentes contextos sociais, tratamos na próxima seção de discutir a respeito dos conceitos de cultura escolar global e local.

2.4 CULTURA ESCOLAR: do global para o local

Outra discussão muito importante na formação inicial de professores(as) pode ser localizada no enquadre da cultura escolar. Para Forquin (1993, p. 12), a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela.” Ao mesmo tempo, é na e pela educação que a cultura é (com)partilhada e perpetuada na sociedade, fazendo parte da memória dos indivíduos.

Forquin (1993) ainda salienta que toda educação, em especial, toda educação escolar faz uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos culturais. Isso nos leva a problematizar que não existe, dessa forma, unidade na relação escola-cultura, visto que cada instituição faz seu próprio recorte dos aspectos culturais e trabalha-os sob determinadas perspectivas. Nesse sentido, “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. [...]” (FORQUIN, 1993, p. 15). E essa parte, quase sempre trabalhada na escola, refere-se à cultura dos grupos que detêm maior prestígio social.

Nessa linha de raciocínio, Souza (2013) defende que na escola há uma reprodução e afirmação da cultura, mas não a cultura de todos. O que prevalece é a erudita cultura da classe dominante, devido à influência do maior poder econômico. A respeito disso, Pich (2009) afirma que a escola é entendida como sendo “[...] um espaço complexo de tensões entre fortes

condicionamentos externos à escola e formas de produção de saberes e fazeres escolares que não podem ser simplesmente derivados de outras fontes que não sejam a vida das escolas e a biografia do professor. [...]” (PICH, 2009, p. 235).

Desse modo, apesar das interferências externas, a escola é um espaço que produz sua própria cultura, questão que muitos estudiosos têm denominado de cultura escolar. Um dos autores que mais se destaca na abordagem desse conceito é Dominique Julia. Segundo ele,

[...]cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). [...] (JULIA, 2001, p. 10).

O autor, então, defende que a interferência do conjunto de outras culturas deve ser considerada ao se analisar a cultura escolar. Esta, por sua vez, é constituída por normas e práticas que possuem determinados objetivos. Logo, a cultura de uma escola não é pronta e, sim, construída por seus sujeitos. Nesse sentido, “[...] é a cultura das organizações que as torna singulares e lhes proporciona uma identidade. Não há nem pode haver duas organizações idênticas porque são dotadas de um simbolismo substancialmente distinto. [...]” São, portanto, os sujeitos da escola, por meio de suas ações que (re)criam sua estrutura de maneira coletiva e (não)obedecendo a comportamentos já definidos.

Partilhando de tal ideia, Brzezinski (2001) afirma que a escola, atualmente, apresenta uma ambiguidade intrínseca, pois, ao mesmo tempo que é dependente de certos modelos sociais, possui ainda uma relativa autonomia, isto é, a escola, como instituição possui autonomia para tomadas de decisões internas de caráter administrativo e pedagógico, mas precisa seguir determinações de setores que estão acima do sistema escolar (Núcleos territoriais de Educação, Secretaria Estadual de Educação etc.) Para o autor, isso possibilita a existência de uma interação entre as culturas externa e interna no contexto escolar.

Carvalho (2006), por sua vez, também considera a educação um dos principais meios de socialização e de desenvolvimento individual. Os sistemas de educação, estando inseridos em um contexto histórico e sociocultural mais amplo, as instituições escolares acabam por transferir os valores da sociedade. Assim,

[...] é neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspectos, transversais, que caracterizam a escola como instituição. (CARVALHO, 2006, p. 1).

A escola é concebida pelo autor como instituição cultural e, por isso suas reformas educativas são atravessadas das ideologias sociopolíticas do contexto macro em que está inserida. Sendo assim, não existem práticas pedagógicas neutras, sem nuances culturais externas. Todavia, as instituições escolares não são apenas transmissoras de valores culturais da sociedade, mas também produzem sua própria cultura interna, o que as diferencia umas das outras, isto é,

[...] face a uma cultura escolar global de tendência homogeneizante, deve também ser considerada uma realidade local e particular diversa, que frequentemente intervém ativamente sobre as orientações e diretrizes provenientes do nível macro. E é nesta perspectiva que, ao se questionar a eficácia de reformas, normas e medidas legislativas, se deve não esquecer que a sua verdadeira implementação decorre, também, de uma reinterpretação e de uma adaptação a contextos diversos e idiossincráticos, com uma ação decisiva. (CARVALHO, 2006, p. 7).

Isso significa que todas decisões a serem tomadas no que diz respeito ao contexto escolar devem ser consideradas todas as particularidades de cada escola, ou seja, à luz das características que compõem sua identidade local. Assim, apesar de determinadas exigências e expectativas externas, a escola age de maneira singular no que diz respeito aos aspectos jurídicos, físicos e de funcionamento. Em outras palavras, o singular controla as ações dos seus sujeitos e organiza as tarefas da instituição. Enfim, é onde o universal se torna concreto.

Entendendo escola como “um lugar de agir humano”, de concretização de práticas e discursos pelos sujeitos que convivem neste espaço, Modl e Biavati (2016) argumentam que:

[...] Nessa projeção de dizeres e considerando relações sobre o lugar, professores disseminam o modo como acreditam que culturalmente os alunos devem se relacionar no espaço em que se instrui, projetam e assimilam valores, crenças e práticas sobre como apreender, compartilhar e compreender (ou não) o outro. Entram nessa rede de relações práticas disseminadas, naturalizadas, tanto em relação com o outro, quanto em relação com o lugar. (MODL; BIAVATI, 2016, p. 108).

Desse modo, os comportamentos dos(as) alunos(as), bem como suas relações com o espaço escolar são construídos com base em princípios culturais que fazem parte do cotidiano escolar em diferentes formas e são disseminados pelos(as) professores(as), os(as) quais ocupam uma posição de poder em sala de aula. Sendo assim, “[...] os sujeitos, interpelados

pelas relações de poder, podem compreender em que medida podem (ou não) tomar a palavra, dialogar, interpelar o outro, interromper etc. (MODL; BIAVATI, 2016, p. 109).

Nessa perspectiva, as autoras definem aula como uma troca didática entre um(a) professor(a) e um grupo de alunos(as). Todavia, não é somente deste tempo de aproximadamente 50 minutos que é composto o dia escolar. Vale a pena destacar que o tempo dos “intervalos”, que ocorrem entre uma aula e outra também informa sobre padrões culturais de uma sociedade, que de alguma maneira estão refletidos naquela cultura escolar. São nesses momentos que os(as) alunos(as) ocupam outros espaços que da escola, conversam com seus colegas de turma e/ou de outras salas, etc. Nesse sentido, aspectos relacionados aos modos de fazer dos grupos levam-nos à compreensão dos comportamentos discursivos e, por meio desses, os sujeitos vão formando suas identidades institucionais de aluno(a) e professor(a) nas relações sociais e pessoais, bem como os modos como se (com)portam na escola. (MODL; BIAVATI, 2016, p. 118).

Tratando-se, especificamente, do ensino de línguas em sala de aula, Modl e Biavati (2020, p. 753) defendem a importância da prática do garimpo de gêneros textuais/discursivos diversos para o trabalho do professor(a). Conforme as autoras, o contato com tais gêneros, enquanto artefatos linguístico-culturais, possibilita a produção de sentidos, pois carregam em si representações do mundo que ocorrem, por meio dos processos socioculturais, tendo em vista que, por intermédio da linguagem, acontecem os processos de produção, circulação e consumo dos gêneros.

Isso significa que o garimpo possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da linguagem, “[...] ao considerar reflexões para cada objeto de atuação, pois a linguagem em ação é apresentada de forma que, por meio dela explicitam-se relações em nível de enunciado e enunciação. [...]” (MODL; BIAVATI, 2020, p. 753). Dessa maneira, os gêneros textuais/discursivos, ao serem didatizados, podem provocar reflexões em sala de aula capazes de demonstrar diferentes identidades, ideologias e concepções da sociedade da qual fazem parte os(as) alunos(as). Sendo assim, aspectos socioculturais externos à escola também constituem a cultura escolar local e daí a importância de se trabalhar com textos que fazem parte das realidades dos(as) discentes nas aulas de línguas para construção de significados e reflexões sobre os usos da linguagem.

Trouxemos essa discussão a respeito de cultura escolar global e local, porque acreditamos serem necessárias para refletirmos a respeito de que a escola não é apenas um

espaço de ensino de conteúdos formais. Ela (re)produz cultura, (re)molda indivíduos, (re)forma identidades. Defendemos que o(a) professor(a) precisa conhecer a realidade em que atua e os sujeitos que ali (con)vivem, pois, apesar de todas as escolas do mundo terem a função de proporcionar o acesso à educação formal, cada escola funciona de uma maneira particular, com a administração e ações pedagógicas próprias e, principalmente, com sujeitos singulares que levam para a escola a sua bagagem sociocultural, o que precisa ser valorizado nas atividades didáticas.

Na próxima seção, iremos discutir sobre o ser aluno(a) e o ser professor(a) e como se (re)constroem em sala de aula, buscando compreender mais sobre esses sujeitos que (con)vivem cotidianamente no espaço escolar.

2.5 ALUNO(A) E PROFESSOR(A): sujeitos (re)constituídos no ambiente escolar

Modl (2015) considera a sala de aula um contexto institucionalizado de interação em que os sujeitos professor e aluno constroem suas identidades na relação com outro dentro do cotidiano, seguindo direitos e deveres institucionais. Dessa forma, a instituição escolar se apresenta como um lugar em que o(a) aluno(a), assim como o(a) professor(a), estão a todo momento (re)construindo suas identidades na interação com seus pares. Nesse sentido,

Professor e alunos se dirigem regularmente a um mesmo espaço físico (a sala de aula) para (co)desempenharem funções sociais estabilizadas e terem suas memórias dos laços socioafetivos (re)construídas, sobretudo, em função do tempo e da natureza dessa convivência intersubjetiva. A sala de aula é, por isso, porta de entrada para o domínio público das relações humanas e lugar genuíno de construção de pelo menos uma identidade social: a de aluno. (MODL, 2015, p. 122).

Percebemos, então, que a interação que ocorre em sala de aula é de fundamental importância na formação social do sujeito, visto que, como afirma Silva (2009), o processo de socialização exerce grande influência na construção identitária do indivíduo, ao ficar impresso subjetivamente em sua consciência, refletindo na maneira como este se percebe e se comporta na sociedade.

Além das experiências interacionais que o(a) aluno(a) adquire na escola, existem também aquelas que ele(a) já carrega, antes mesmo de adentrar esse espaço. Segundo Dayrell (2001), o que cada aluno(a) é, quando chega à escola, é originado de suas experiências e vivências nos mais diferentes contextos sociais. Logo, para compreendê-lo é necessário considerarmos a dimensão da “experiência vivida”, pois é a partir desta que o(a) aluno(a)

reconstrói sua própria cultura e atribui sentido e significado ao mundo e à realidade ao seu redor. Somado a isso, as interações entre outros indivíduos na vida cotidiana também são essenciais para o(a) aluno(a), enquanto sujeito, que constrói sua própria cultura. É nessa relação com o outro que ele percebe e compreende as relações da sociedade em que está inserido:

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições [...]. (DAYRELL, 2001, p. 142).

Dessa forma, a sala de aula é composta por uma diversidade cultural que pode ser explicada pela dimensão das classes sociais, mas não somente por ela. Segundo Dayrell (2001), é preciso considerar uma heterogeneidade mais ampla, originada da convivência harmoniosa ou não com tradições plurais de bases étnicas, religiosas, etc. Conforme o autor, a diversidade cultural também é originada do acesso à informações diversas, às instituições que promovem a distribuição de materiais culturais e políticos baseadas em interesses diversos. Assim, a heterogeneidade cultural também apresenta uma vertente político-ideológica.

Todavia, essa pluralidade cultural dos(as) alunos(as) tenta ser anulada na escola, na medida em que essa instituição defende um único modelo de comportamento. Para Moita-Lopes (2002), os discursos circulados na escola, e até mesmo fora dela, que pregam um ideal de aluno(a) e anulam a diversidade desses sujeitos, interferindo, assim, na (re)construção da identidade dos mesmos. Isso porque os(as) alunos(as) acabam sendo, de certa forma, moldados(as) conforme esse tipo de aluno ideal, afetando, assim, sua singularidade.

Tratando-se dos papéis de alunos(as) e professores(as), Dayrell (2001) argumenta que esses não são dados, mas construídos nas relações sociais dentro da escola, principalmente, na sala de aula. Para o autor,

Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade; [...] A construção do papel desses jovens, vai se dando, assim, na concretude das relações

vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. É nesse mesmo entrecruzamento de modelos que constrói os diferentes “tipos” de professores e demais sujeitos da escola. (DAYRELL, 2001, p. 153).

De acordo com Dayrell (2001), há um discurso e comportamento de cada professor(a) que acaba produzindo normas e escalas de valores, pelas quais classifica os(as) alunos(as) ou turmas, comparando, (des)valorizando. Os(as) alunos(as) em particular ou a turma de modo geral, então, podem reagir dialogando, negando ou assumindo a(s) imagem(ns) criadas(s) pelo professor(a), baseadas em aspectos cognitivos e de comportamento. Para o autor, “a construção dessas auto-imagens interferem, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros aspectos além da escola [...]” (DAYRELL, 2001, p. 154). Dessa maneira, é importante que (futuros(as)) professores(as) reflitam sobre esse processo de produção e reprodução de imagens e estereótipos que acabam negando as subjetividades de cada aluno(a).

Como afirma Silveira (2014),

[...] a identidade do professor é construída pelas formas como esse sujeito organiza o seu fazer e pelos modos como ele gerencia o processo de interação. Partindo dessa constatação, pode-se dizer que a identidade se revela um processo dinâmico, dialético, plástico marcado pela relação de interface entre o social e o individual.[...] (SILVEIRA, 2014, p. 20).

O(a) professor(a) é, então, compreendido como tendo uma identidade instável, não-unificada, fragmentada e que é construída na sua ação discursiva durante o processo de interação.

Segundo Silveira (2014), o(a) professor(a), como lugar social, é representado seguindo uma lógica de comportamentos que engloba a interação face a face e a organização da aula. Tudo isso faz parte da posição identitária desse sujeito. É importante lembrar de que o(a) docente, como também os(as) alunos(as), desempenham papéis definidos institucionalmente. Os(as) professores(as) ocupam uma posição de sujeito responsável por conduzir o processo de ensino-aprendizagem, tendo como papel desenvolver as ações discursivas de caráter pedagógico. Os(as) alunos(as), por sua vez, têm a responsabilidade de buscar o saber e interagir com as atividades propostas. Nesse sentido, as identidades do(a) professor(a) são construídas com base na percepção que ele(a) tem de seu público, de si mesmo(a) e da maneira que os(as) alunos(as) o(a) enxerga.

Em sua pesquisa a respeito de construção identitária e(m) comportamentos em sala de aula, Coelho (2011) argumenta que a convivência intersubjetiva possibilita que a identidade

seja revisada contínua e continuamente, o que é entendido como processos de construção identitária. Para a autora, as identidades são mediadas por comportamentos verbais e/ou não verbais, os quais são influenciados pela cultura escolar e pela cultura escolar do grupo. Em contrapartida, o conceito de *carreira*, é abordado por ela como sendo a memória de interações vivenciadas em um período anterior ao atual. Desse modo, todas as ações e comportamentos dos(as) alunos(as) e professores(as) integram a constituição desses sujeitos dentro do contexto escolar.

A autora destaca que “[...] ao se falar de *carreira* ou *identidade de alunos*, se fala de construções discursivas, cuja percepção material, física, impõe certas barreiras, [...]” (COELHO, 2011, p. 42). Isso porque *carreira* é entendida pela autora como um recorte nocional que nos mostra bons pontos de interface entre a concepção dialógica de linguagem e a construção identitária. Como recorte, não há como ter acesso ao todo, à completude do sujeito, mas possibilita uma boa análise do seu comportamento atual.

De acordo com Coelho (2011), uma das maneiras de reconhecer tal estrutura é nos atentando para semelhanças de comportamentos de um grupo em relação a outros grupos, os quais também desempenham as identidades de professor(a) e aluno(a). A estrutura, pois, é reconhecida por meio de observações de comportamentos baseados em papéis, ou seja, todas as ações realizadas pelos sujeitos são analisadas levando em consideração suas posições de aluno(a) e professor(a) dentro do espaço escolar.

Professor(a) e aluno(a) são considerados(as) categorias sociais. “Em sala de aula (espaço institucional genuíno da escola e reduto para a construção identitária de aluno), professor e alunos são papéis sociais e comunicativos a serem desempenhados por sujeitos empíricos.” (COELHO, 2011, p. 43). Tais papéis estão inscritos em uma hierarquia e não podem ser trocados. Isso quer dizer que as ações do(a) professor(a) (discursivas ou não) são avaliadas institucionalmente segundo seu lugar de professor(a) e sujeito adulto, assim como o(a) aluno(a) que também será avaliado de acordo com a posição que ocupa.

Entretanto, em termos interacionais, os(as) alunos(as) podem desempenhar o papel comunicativo de professor(a), se pensarmos nas projeções de fala durante a interação, em que o(a) professor(a) pode, por exemplo, assumir o papel discursivo de aluno(a) como estratégia didática; ou orientar que os(as) alunos(as) representem papéis que são considerados típicos do docente como corrigir uma atividade, explicar um assunto em forma de seminário etc. Esse processo trata-se de encenações em sala de aula e o fato de um desempenhar o papel do outro

não significa que o outro par irá fazer o mesmo. Assim, compreendemos que, para a autora, as identidades de aluno(a) e professor(a) são constituídos a partir da convivência intersubjetiva, dos comportamentos e (re)ações conforme os papéis institucionais que lhes são atribuídos.

As discussões teóricas desta seção são cruciais para a nossa pesquisa, uma vez que lidamos com sujeitos que ocupam as posições de alunas universitárias e professoras em formação. Então, ao mesmo tempo que analisamos seus aspectos identitários como alunas universitárias, também destacamos a importância delas desenvolverem uma (futura) postura docente baseada na empatia em sala de aula, tendo em vista a grande influência do papel do(a) professor(a) para os(as) alunos(as), principalmente da educação básica. Desse modo, acreditamos que é no contexto escolar que acontece construção das identidades dos indivíduos enquanto alunos(as), que desempenham (ou espera-se) determinados comportamentos sociais que eles levarão para sua vida fora da escola.

Enfim, após apresentarmos discussões teóricas tão caras ao nosso estudo, partimos agora para as considerações finais deste capítulo.

2.6 REFLEXÕES SOBRE O CAPÍTULO

No decorrer deste nosso capítulo teórico, trouxemos discussões sobre mais alguns conceitos essenciais para a exploração do nosso objeto de pesquisa. Ocupamo-nos em abordar perspectivas de diferentes autores(as), apontando possíveis diálogos e/ou distanciamentos, de modo a construir o nosso próprio posicionamento teórico e localizar nosso objeto dentro das discussões apresentadas. Desse modo, construímos cada (sub)seção, a partir de reflexões que justificassem sua inserção no trabalho, baseando-nos em autores(as) que fossem mais adequados(as), conforme nosso ponto de vista.

Nessa perspectiva, fizemos i) as considerações iniciais do capítulo; e, em seguida, discorremos/refletimos sobre ii) aspectos relativos à Linguística Aplicada; iii) a escola como espaço institucionalizado de socialização e ensino-aprendizagem; iv) as dimensões culturais global e local, que constituem, simultaneamente, o contexto escolar; v) os processos de (re)construção identitária dos sujeitos aluno e professor e, aqui, concluímos o capítulo.

A produção deste capítulo também possibilitou nossa (re)construção/aperfeiçoamento como pesquisadoras, além da compreensão sobre a importância de se analisar as dimensões institucional, sociocultural e política da escola como possíveis fatores que interferem na

formação identitária dos seus sujeitos, principalmente dos(as) alunos(as). Consideramos que a construção teórica de um olhar para a escola, faz-se necessária para (futuros(as)) professores(as), porque possibilita o (re)pensar de ações mais conscientes em suas práticas educativas.

Desse modo, discorrer sobre questões que fazem parte do contexto de trabalho em sala de aula de forma, muitas vezes implícitas, parece-nos que foi a provocação/contribuição deste capítulo para a pesquisa, para nós pesquisadoras e para aqueles farão a leitura do texto.

Por fim, após conhecer as nossas bases teóricas diluídas nos dois capítulos teóricos, passemos para o próximo capítulo no qual discorreremos sobre nossas escolhas metodológicas.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO: caminhos trilhados para a pesquisa

3.1 PARA (RE)COMEÇO DE CONVERSA

A construção deste capítulo de metodologia, a nosso ver, é parte fundamental da pesquisa. Concordando com Coelho (2006), [...] se pauta na necessidade de se explicitarem os diversos procedimentos metodológicos, adotados ao longo da pesquisa, [...].” (COELHO, 2006, p. 57). Nesse sentido, é aqui que nos debruçamos para apresentar e explicitar as escolhas que foram necessárias ao longo do percurso, desde a delimitação do objeto e o refletir sobre a sua importância para a área da Linguística Aplicada e para a prática docente, até a escolha dos enquadres da pesquisa, do campo, das colaboradoras, do instrumento, técnica e recursos para geração de dados. Enfim, aqui, tratamos de todo o caminho percorrido e das motivações que nos levaram a trilhá-lo.

Compreendemos Coelho (2011), quando a autora afirma que “[...] se leem mais do que explicações e descrições num capítulo metodológico; justificativas são também lidas.” (COELHO, 2011, p. 68). Isso quer dizer que, por trás de todas as escolhas já mencionadas acima, existem motivações pessoais, acadêmicas e/ou profissionais que levam o(a) pesquisador(a) a trilhar um determinado caminho e o(a) impulsiona a se dedicar a cada momento do fazer científico. Para Minayo (2012),

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora. (MINAYO, 2012, p. 622).

Desse modo, podemos afirmar que a pesquisa científica é também constituída pela teoria, pois é partir das reflexões teóricas que nasce o olhar do(a) pesquisador(a), impulsionado(a) pela curiosidade de explorar seu objeto e atualizar conceituações teóricas em um contexto interacional local e situacional; e ainda por métodos e técnicas, que são os modos historicamente consolidados para se fazer pesquisa, acessar e lidar com os dados, para então serem analisados.

Nessa perspectiva, cada objeto exige o agenciamento de determinados procedimentos metodológicos que melhor contribuam para o seu estudo, pois “[...]os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em complexidade e totalidade em seu contexto diário.” (FLICK, 2004, p. 21). Por sua vez, os resultados alcançados dependem do que é questionado pelo(a) pesquisador(a), bem como dos instrumentos e estratégias adotadas no processo de geração de dados.

Partindo de tal pressuposto, as delimitações metodológicas realizadas e, aqui, textualizadas ocupam um lugar de extrema relevância na constituição da pesquisa. Segundo Flick (2004, p. 20):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento a respeito e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Concordando com o autor, as escolhas metodológicas realizadas na pesquisa foram (re)pensadas cuidadosamente, considerando as necessidades do nosso objeto. Desse modo, investimos uma grande parcela de tempo em leituras de materiais diversos (artigos, livros, dissertações, teses, etc.) de maneira a refletir e aprofundar a respeito dos variados métodos e instrumentos, bem como o grau de importância que alcançariam durante a pesquisa.

Esse momento inicial de estudos e realização de escolhas contribui fortemente na constituição do eu professor(a) pesquisador(a), tendo em vista que provoca inquietações sobre o fazer científico e sua relevância para avanços na área da educação e, sobretudo, para o nosso aperfeiçoamento pessoal. Possibilita, ainda, a reflexão do quanto é necessário nosso empenho e reponsabilidade para fazer pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, tendo em vista que lidamos com sujeitos distintos e cada método ou instrumento precisa ser escolhido e utilizado de modo a estudar as subjetividades de forma ética, respeitosa e humana.

Neste capítulo, em síntese, debruçamo-nos em descrever e explicitar aspectos relevantes da nossa pesquisa, sendo estes: i) o nosso entendimento sobre a relevância da construção de um caminho metodológico a ser seguido no decorrer da pesquisa; ii) os enquadramentos que a caracterizam; iii) o contexto de sua realização, isto é, o campo de pesquisa, as colaboradoras da pesquisa e as ações executadas; iv) o instrumento e técnica que nos possibilitaram a geração dos dados, bem como o uso dos recursos de minutagem e transcrição de áudio; v) as áreas temáticas da pesquisa, e ainda, vi) algumas reflexões finais. Enfim, vejamos, agora, como está construída cada seção que compõe este capítulo.

Aqui, em 3.1, introduzimos o Capítulo, ressaltando a importância da construção de um capítulo de metodologia, informamos as escolhas metodológicas traçadas, que serão na sequência detalhadas, e como estas auxiliam na constituição da postura do(a) pesquisador(a) e apresentamos uma visão geral do capítulo, descrevendo suas seções e subseções.

Logo depois, na seção 3.2, discutimos acerca dos enquadres da nossa pesquisa, isto é, debatemos a respeito de sua caracterização enquanto pesquisa qualitativa, de seu caráter participante e natureza etnográfica (subseção 3.2.1).

Em seguida, na seção 3.3, tratamos do campo de pesquisa, ou seja, apresentamos conceitualizações teóricas sobre o mesmo (subseção 3.3.1), bem como a descrição detalhada do *locus* online de pesquisa (subseção 3.3.2), das colaboradoras da pesquisa (subseção 3.3.2.1) e ainda das ações de trabalho que ocorreram antes e durante o contato via *Google Meet* com o grupo de alunas do curso de Letras (subseção 3.3.3).

Logo após, na seção 3.4, elencamos e explicamos o instrumento e técnica utilizados para a geração de dados, a saber: roda de conversa em grupo focal (subseção 3.4.1) e ainda discorremos sobre o uso dos recursos de minutagem e transcrição dos dados (subseção 3.4.1.1).

A seguir, na seção 3.5, apresentamos as áreas temáticas da nossa pesquisa, discussões conceituais importantes para o processo de análise.

Na seção 3.6, concluímos o Capítulo recapitulando todo o percurso metodológico e fazendo algumas reflexões sobre como avaliamos nossa geração e análise de dados.

Enfim, dadas as informações iniciais necessárias, prossigamos discorrendo sobre os enquadres da nossa pesquisa.

3.2 ENQUADRES DA PESQUISA: o lugar de que enunciamos

Esta seção é importante para explicar as abordagens teórico-metodológicas adotadas e que constituem a pesquisa, na medida em que tais informações indicam de que perspectiva estamos falando e investigando nosso objeto. Nesse sentido, demonstramos os aspectos que a enquadram no campo dos estudos qualitativos/da pesquisa qualitativa, além do seu caráter participante e natureza etnográfica.

3.2.1 A pesquisa qualitativa, participante e de natureza etnográfica: diálogos possíveis

Ocupamo-nos, nesta subseção, de apresentar as posturas e escolhas metodológicas que caracterizam nossa pesquisa como qualitativa, de caráter participante e de natureza etnográfica.

De acordo com Minayo (2012, p. 622), os termos estruturantes das pesquisas qualitativas são os substantivos experiência, vivência, senso comum e ação[...].” A autora define experiência como a compreensão do indivíduo acerca de si mesmo e do mundo; a vivência é definida como o produto da reflexão pessoal sobre a experiência; o senso comum é conjunto de conhecimentos frutos das experiências e vivências; e a ação, por sua vez, é o exercício dos indivíduos de construir suas vidas a partir das condições de sua realidade. Nesse sentido, nossa pesquisa pode ser adjetivada como qualitativa porque pretende tratar de experiências e vivências de um grupo de licenciandas em Letras, escolhidas como colaboradoras da pesquisa, rememoradas durante as interações nas rodas de conversa em grupo focal. Assim, por meio desse olhar qualitativo, buscamos compreender se e como os conhecimentos construídos, por meio dessas experiências e vivências na educação básica e no ensino superior, contribuem para a construção identitária dessas alunas universitárias e (futuras) professoras de línguas.

De acordo com Flick (2004, p. 21), na pesquisa qualitativa “[...] O objeto de estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário. [...]” Partindo dessa premissa, lançamos o olhar a partir do nosso objeto para definir as estratégias e instrumentos adequados para a pesquisa, pois, em conformidade com o autor “[...] os campos de estudo não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.[...]” (FLICK, 2004, p. 21). Dessa maneira, buscamos, a partir dessa postura qualitativa, analisar situações reais de interlocução do campo (sala de aula online/remota), mantendo uma metodologia flexível, com ações de trabalho muitas vezes repensadas e modificadas conforme o andamento da pesquisa.

Ainda concordamos com Flick (2004, p. 27) quando o mesmo afirma que, na pesquisa qualitativa, “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa[...].” Por isso consideramos que nossas percepções como pesquisadoras no momento de vivência em campo, impressões, sentimentos, angústias, etc., bem como as sensações demonstradas pelas colaboradoras da pesquisa, por meio de gestos, escolhas lexicais, dentre outros aspectos são de fundamental importância, constituindo-se

como dados da própria pesquisa que devem ser interpretados no momento da análise do nosso *corpus*.

Outra questão que justifica o caráter qualitativo da pesquisa diz respeito à relação entre a teoria e a postura do(a) pesquisador(a). Segundo Flick (2009, p. 62),

[...] Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de tema de pesquisa naqueles contextos. Ou o pesquisador utiliza-o para compreender as diferenças em seu estudo antes e depois do processo inicial de descoberta. (FLICK, 2009, p. 62)

Nesse sentido, utilizamos os conhecimentos teóricos como base para adentrar no campo de pesquisa, mas com a consciência de que os dados não devem ser usados para confirmar a teoria, e, sim, para serem interpretados a partir dela com uma sensibilidade para perceber que pode haver contraposições entre ambos.

Quanto à natureza participante, diz respeito ao fato da pesquisadora participar ativamente das discussões durante a roda de conversa, compartilhando também memórias de experiências da educação básica e superior de modo a preparar um ambiente mais afetivo, e acolhedor para que as colaboradoras da pesquisa não se sentissem intimidadas para falar de suas (auto)(alter)percepções como alunas. Nesse sentido, a pesquisa e as reflexões sobre as diferenças identitárias de um grupo de licenciandas podem contribuir para, nós, enquanto professores(as) da educação básica atuantes ou em formação, repensarmos nossas práticas docentes de modo a atentarmos sempre mais para as subjetividades de cada aluno(a).

No que se refere ao caráter etnográfico, este é justificado por ocuparmos-nos de interações que ocorrem no interior de uma cultura escolar, concentrando-nos em vozeamentos dos principais sujeitos que integram essa cultura, isto é, alunas universitárias, pois, segundo Cançado (1994, p. 55), a etnografia [...] é literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidos como portadores de um certo grau de unidade cultural. [...]”.

A autora ainda ressalta que a postura do(a) pesquisador(a) etnográfico não pode ser de julgamento perante seu foco de pesquisa. Dessa maneira, a interação precisa ser estudada do jeito que acontece no contexto de pesquisa e não da forma que o(a) pesquisador(a) espera que ocorra. E é esta postura que adotamos no momento da pesquisa, procurando entrar em campo com a consciência de que poderiam haver situações que se afastassem de nossos interesses de pesquisa, mas que muito poderiam nos informar sobre silenciamentos e não-ditos, aspectos que sempre concorrem para as mostras de si/do eu, pois, segundo Wielewicki (2001) [...]Cada

situação deve ser compreendida em seus próprios termos e da perspectiva de seus participantes, segundo o princípio êmico e ético[...]. (WIELEWICKI, 2001, p. 29).

Além disso, também concordamos com a autora quando a mesma argumenta que “[...] a pesquisa etnográfica pós-moderna não tem a preocupação de representar verdadeiramente a cultura de um grupo de pessoas; ela reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento.” (WIELEWICKI, 2001, p. 32). Dessa forma, não traçamos O perfil das licenciandas colaboradoras da pesquisa, mas, sim, UM perfil a partir de marcas, indícios de subjetividade em um momento específico, daí a pressuposição de suas movências. Para tanto, empenhamo-nos em uma descrição minuciosa de ditos e pressupostos presentes ou indiciados nas falas das participantes do grupo focal, pois, segundo Passos o (2015, p. 66), o trabalho analítico “[...] não se resume a uma simples descrição, mas, sim, a uma descrição detalhada, sistematizada, densa, [...]”.

Para finalizar os aspectos presentes na nossa pesquisa que a caracterizam como de natureza etnográfica, trazemos mais uma contribuição de Passos (2015, p. 65), quando a autora concorda com Geertz (1978, p. 4) no que diz respeito a afirmação de que a pesquisa etnográfica requer “[...] estabelecer relações, [...] transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante”. Tais ações constituem nossa pesquisa, pois, em menor escala, estabelecemos relações/cruzamentos entre conceitos teóricos estudados e as marcas discursivas presentes nas falas das colaboradoras da pesquisa. Também preocupamo-nos em: mapear, por meio de ditos (não)ditos, marcas discursivas que demonstram os perfis identitários das colaboradoras da pesquisa como alunas e (futuras) professoras de línguas; categorizar essas marcas de modo a interrelacioná-las com os agrupamentos de sujeitos estereotipados; e interpretar os dados advindos das rodas de conversa em grupo focal, buscando compreender possíveis relações entre o modo como as alunas se percebem e são percebidas na Universidade.

Enfim, como vimos, nesta subseção, todas as nossas posturas metodológicas adotadas no decorrer da pesquisa fazem com que a mesma seja caracterizada como qualitativa, participante e de caráter etnográfico. Assim, é importante salientar que todas essas posturas foram cuidadosamente escolhidas, visando explorar ao máximo nosso objeto.

Após a discussão dos nossos enquadres, prossigamos, agora, com a descrição do nosso campo de pesquisa.

3.3 CAMPO DE PESQUISA: o contexto de investigação do objeto

Esta seção justifica-se pela necessidade de apresentar e descrever o nosso campo de pesquisa, isto é, o local que escolhemos para colocar-nos em contato com o que nos propusemos a estudar, bem como com o exercício de revisitação da possibilidade de ocupação desse espaço em tempos de Pandemia. Afinal, em março, foram suspensas as aulas e atividades presenciais na Universidade-campo de pesquisa, que retornaram apenas em outubro de 2020 de forma remota, o que nos levou às nossas interações com as alunas colaboradoras do estudo pela tela.

A Pandemia parou o mundo, fez inúmeras vítimas não só do vírus, mas do desemprego, da fome, da violência doméstica, da depressão e de muitos outros problemas sociais já existentes e que continuam se agravando, neste período, em que finalizamos esta dissertação. Nesse sentido, “[...] para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências. [...]” (SANTOS, 2020, p. 13). Desse modo, mesmo tratando-se de uma questão global, os grupos minoritários foram e continuam sendo mais afetados, pois muitos encontram-se em situação precária, com dificuldades financeiras para comprar itens básicos como produtos alimentícios, de higiene e pagar contas de água e energia.

De acordo com Santos (2020), os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal cometeram grandes falhas na administração pública durante a Pandemia. “[...]ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da Pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política.[...]” (SANTOS, 2020, p. 26). Em outras palavras, com o pretexto de salvar a economia, muitos governantes contribuíram para o agravamento dos efeitos do contexto pandêmico ao incentivarem às pessoas a não se isolarem, desconsiderarem a gravidade da situação e pouco ou nada fazerem para aquisição de vacinas, o que é denominado por alguns autores como necropolítica ou “política da morte”. Segundo Melo e Rodrigues (2021),

[...]a necropolítica de Estado, potencializada pelo racismo estrutural que baliza nossa sociedade, não foi arrefecida pela errônea leitura de que o vírus teria um caráter democrático ao atingir ricos ou pobres, brancos ou pretos. Pelo contrário, o contexto tem revelado que ações necropolíticas e racistas foram aprofundadas. A necropolítica aparece justamente no fato de que o vírus não afeta a todos de maneira igual. (MELO; RODRIGUES, 2021, p. 135)

Para os autores, embora, dentro da lógica neoliberal, haja o discurso de que o Coronavírus pode matar a qualquer um, a realidade mostra o contrário. Os riscos são muito maiores para a população negra e/ou que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, que sofrem ainda mais para (sobre)viver no contexto de Pandemia, com pouca ou nenhuma assistência do Estado.

Kohan (2020), por sua vez, afirma que a Pandemia nos possibilitou pensar e perceber as coisas de uma outra maneira, uma que vez o vírus apresenta duas facetas:

[...] de um lado, ele infecta, contamina, atrofia, pelo menos temporalmente, alguns sentidos, principalmente o olfato e o paladar; também ataca sobretudo os pulmões, gerando a falta de ar que, em muitos casos, leva à morte. Ele é letal e, como todo vírus, vive da morte do corpo que o aloja. Ele é necrófilo. Contudo, ao mesmo tempo, ele tem suspenso um sistema que parecia inquebrantável, imparável, incontornável. Como o sistema que suspende também vive da morte, podemos dizer que, implicitamente, ele é também biófilo. (KOHAN, 2020, p. 5)

Nesse sentido, pudemos perceber de forma ainda mais nítida a “política da morte” do nosso país, pois a cada aumento de vítimas do vírus (em sua maioria, pertencentes às camadas mais pobres da população), o presidente tratava e continua tratando do assunto de forma naturalizada, demonstrando seu caráter necrófilo. O Brasil, então sofre com um vírus que ama a morte e, ao mesmo tempo, com um governo tão nocivo quanto a Pandemia.

E é em meio a essa realidade caótica que realizamos a pesquisa, considerando as interferências desse cenário na nossa vida, como pesquisadoras, e das alunas colaboradoras da pesquisa. Com isso, os encontros via tela foram planejados de forma a acolher as dificuldades das licenciandas, levando em conta a disponibilidade de tempo de todas, já que estavam trabalhando e ainda tinham as atividades de outras disciplinas do curso para serem realizadas. Além disso, planejamos atividades e discussões leves, e ao mesmo tempo, produtivas, mantendo sempre uma postura acolhedora e afetiva, tendo em vista os problemas e dificuldades enfrentados por todas.

Agora, ancorando-nos em considerações de diversos autores, apresentamos informações a respeito do nosso campo online; traçamos alguns aspectos referentes ao perfil dos sujeitos e elencamos as ações da pesquisa, bem como o período necessário para cada uma.

3.3.1 Pesquisa em campo: a interação entre pesquisadora e colaboradoras da pesquisa

Para Flick (2004, 69), “[...] o termo genérico ‘campo’ pode significar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de ‘portadores de biografia’ (SCHUTZE, 1983, p. 286). Já Neto (2002, p. 53), baseado em Minayo (1992, p. 105), concebe campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação. [...]”. Assim, apoiando-nos em tais autores, definimos o campo de pesquisa como espaço físico, institucional e sociocultural, escolhido como local de investigação de determinado objeto. “[...]. O campo pode ser considerado ainda “[...] palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.” (NETO, 2002, p. 24) Nessa ótica, é no campo que os sujeitos mantêm uma relação interacional e colaborativa, essenciais para a construção do conhecimento.

A respeito do trabalho ou pesquisa em campo, Neto (2002, p. 52) considera que “[...] deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta.” Em conformidade com tal afirmativa, também acreditamos que, como pesquisadores(as), é preciso que tenhamos desejo e identificação com o tema pesquisado, o que pode não apenas facilitar todo o percurso de pesquisa, mas indicar uma atitude de mais responsividade.

O desejo de fazer pesquisa e a nossa identificação com o objeto faz do trabalho uma experiência única, fascinante e transformadora para nós. Nessa perspectiva, considerando experiência como “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (BONDÍA, 2002, p. 25-26), acreditamos que todo processo de pesquisa foi importante para a (trans)formação identitária das nossas posições de pesquisadoras e professoras, tendo em vista que, durante e após o período da vivência em campo, passamos a (re)pensar ainda mais sobre o quanto nossas posturas discursivas e/ou comportamentais podem impactar de forma negativa ou positiva nas construções identitárias dos nossos(as) alunos(as) em sala de aula.

Tendo identificação com o campo, é necessário também “[...] buscar uma *aproximação* com as pessoas da área selecionada para o estudo. [...] É fundamental

consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada.” (NETO, 2002, p. 54-55). Então, temos que ter em mente que somos pessoas lidando com pessoas e essas relações intersubjetivas precisam ser estabelecidas a partir do respeito, compromisso, transparência e diálogo. Todos precisam ser informados dos nossos objetivos, da importância de sua colaboração, das possíveis contribuições para o campo e, principalmente, para o fato de que terão suas identidades preservadas.

A pesquisa de campo vai além de uma atividade para obtenção de dados que estejam prontos esperando para serem coletados. Para Neto (2002, p. 62):

[...]o processo de campo nos leva às descobertas de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa, podemos nos tornar *agentes de mediação entre a análise e a produção de informações*, entendidas como elos fundamentais. Essa mediação pode reduzir um possível desencontro entre as bases teóricas e a apresentação do material de pesquisa.

Isso significa que, a partir do momento que entramos em campo, podemos surpreender-nos com descobertas que nem imaginávamos no momento da construção do projeto de pesquisa, o que implica necessidade de termos um olhar mais atento e receptivo a essas novidades, como afirma Minayo (2012):

É preciso imergir na realidade empírica na busca de informações previstas ou não previstas no roteiro inicial. [...]é fundamental ter todo o material teórico elaborado, todos os instrumentos operacionais prontos e à disposição, como se o êxito da investigação dependesse somente deles. Mas é também crucial estar tão atento e tão aberto às novidades do campo que, caso seja preciso, o investigador abra mão de suas certezas a favor dos influxos da realidade [...]. (MINAYO, 2012, p. 623)

A autora ainda destaca que “Num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações [...]”. (MINAYO, 2012, p. 623). Isto é, ao assumirmos o papel de pesquisadoras, temos a tarefa de analisar tudo que é falado pelas colaboradoras e confrontar com o que percebemos nas observações, a fim de termos segurança no momento de interpretação dos dados, pois “[...]tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico.” (MINAYO, 2012, p. 624) E é com essa postura crítica frente aos dados que construímos conhecimento.

Após discutirmos algumas características que compõem a pesquisa em campo, ocuparemos-nos, a seguir, com entusiasmo e confiança, de apresentar o nosso campo (online) de pesquisa.

3.3.2 Nosso campo (online) de pesquisa

Sabemos que a vivência do(a) pesquisador(a) em campo e sua proximidade com os(as) colaboradores(as) da pesquisa são de suma importância para uma pesquisa de cunho etnográfico. No entanto, não pudemos estar presencialmente em campo para a realização da pesquisa, tendo em vista que ela ocorreu no contexto da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), sendo que o Brasil registrou seus primeiros casos em fevereiro de 2020. Com a multiplicação dos casos dia após dia, o distanciamento social foi adotado como uma das medidas de contenção do vírus e as escolas e universidades precisaram ter suas aulas presenciais suspensas, assim como determinadas atividades administrativas que precisaram acontecer de maneira remota.

No caso do nosso campo de pesquisa, uma Universidade do interior baiano, a suspensão iniciou-se no dia 19 de março de 2020 em que o presidente do **Conselho Universitário-CONSU**, por meio do Art. 3º da RESOLUÇÃO CONSU nº 03/2020, que estabeleceu, com uma das medidas de prevenção contra a propagação do Novo Coronavírus (Covid-19), a suspensão temporária, pelo período de 30 (trinta) dias, das atividades presenciais de ensino de graduação, pós-graduação e extensão, nos três *campi* da universidade. A suspensão das aulas foi renovada regularmente por meio de decretos, conforme a Pandemia se agravava. Então, em 04 de setembro de 2020, o presidente do **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe** estabeleceu o Ensino Remoto Emergencial (ERM) por meio do Art. 1º da RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 22/2020, para que fosse possível a continuidade das atividades acadêmicas até então paralisadas.

E, nesse contexto de aulas remotas, realizamos nossa vivência em campo de forma online, com o uso da ferramenta digital *Google Meet*, a qual possibilitou a interação com as colaboradoras da pesquisa via videoconferência. Aceitamos o desafio e as possíveis dificuldades características desse tipo de pesquisa, mas também aproveitando as vantagens e a riqueza de dados proporcionada pela vivência em campo online, já que a internet passou a

ocupar um espaço ainda maior na vida de muitas pessoas, funcionando também como principal contexto de trabalho e estudos. De acordo com Aguiar (2019),

[...] Os espaços de convivência na Internet têm mobilizado dezenas, centenas, milhares de canais de comunicação que acionam as trocas, os compartilhamentos, os significados partilhados entre os sujeitos desse tempo. Robert Kozinets inicia seu livro justificando essa necessidade premente de pensar manejos de pesquisa para esses espaços e essas relações. A etnografia realizada em meio online, ou a netnografia, como o autor a nomeia, é descrita como método essencial de observação, análise, conhecimento e compreensão para esse tempo, esse espaço e essa conjuntura. (AGUIAR, 2019, p. 119).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, utilizamos dessa abordagem etnográfica para investigar, além dos seus objetivos principais, o novo cenário social em que nos encontrávamos, as mudanças na rotina das alunas universitárias colaboradoras da pesquisa e os dilemas desse novo formato de aulas remotas, que nos levaram a uma concepção mais ampla sobre sala de aula, aluno e professor, uma vez que esses passaram a desenvolver seus papéis exclusivamente de modo virtual.

Enfim, passemos para a subseção a seguir, na qual apresentamos nossas colaboradoras da pesquisa.

3.3.2.1 As colaboradoras da pesquisa

Escolhemos como colaboradoras da pesquisa, 1 turma de graduandas em Letras de uma Universidade do interior baiano, composta por 2 alunas⁶, que estavam cursando uma disciplina obrigatória oferecida pela área de metodologias e práticas no primeiro semestre letivo de 2020.

Convidamos essas alunas com identidades e proveniências familiares diversas para participação na pesquisa, porque interessa-nos saber se e como a forma que se percebem e são percebidas na Universidade transparecem em suas posições discursivas e, ainda, como essas

⁶ Ressaltamos que, a partir de levantamento realizado, turmas com número de 2 a 6 alunos(as) têm sido recorrentes no cenário de Pandemia, no qual realizamos a pesquisa. E que, ainda, apesar do pequeno número de colaboradoras, nossa pesquisa não se configura como Estudo de Caso, uma vez que tal método de pesquisa demonstra “[...] a prática dos princípios da pesquisa qualitativa em situações particulares [...]” (FLICK, 2009, p.17). Além disso, “[...] o caso é único e visto inicialmente como o resultado da socialização individual específica contra um pano de fundo geral. [...]” (FLICK, 2004, p. 85). Nesse sentido, não fazemos um aprofundamento acerca das identidades das colaboradoras da pesquisa, nem as consideramos como casos únicos. O que fazemos é investigar facetas identitárias demonstradas/expostas durante as interlocuções na roda de conversa em grupo focal, chegando a dados que permitem uma generalização sobre as interferências das (auto)(alter)percepções na construção identitária de licenciandos(as) em Letras.

(auto)(alter)percepções sobre si podem contribuir para sua formação como (futuras) professoras de línguas. Nesse sentido, foi possível refletir, na vivência com o grupo de licenciandas, a respeito da importância da valorização das subjetividades na sala aula universitária e da educação básica.

Então, nos quadros abaixo, descrevemos os nomes fictícios das colaboradoras da pesquisa, idade, semestre, profissão, escolaridade dos pais e rede de ensino em que estudaram na educação básica, visto que tais informações são importantes para traçarmos um perfil identitário de cada uma.

Quadro 1: Perfil identitário das colaboradoras da pesquisa

Nome fictício	Idade	Semestre	Profissão	Escolaridade dos pais	Rede de ensino em que cursou a educação básica
Ana	32	Irregular	Babá/ Cuidadora	Não escolarizados, mas sabem ler e fazer contas.	Pública
Melissa	24	Irregular	Professora particular de Inglês	O pai foi alfabetizado aos 18 anos e terminou os estudos em uma espécie de supletivo. A mãe estudou até o ensino médio.	Privada (fundamental I) e pública

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que as colaboradoras da pesquisa possuem 8 anos de diferença de idade, o que pode ser considerado como um fator rico da constituição do grupo. Elas são irregulares no curso e possuem vínculo empregatício, o que as impedem de participar de projetos da Universidade, seja por impedimento dos editais, seja pela indisponibilidade de tempo.

No que diz respeito à escolaridade dos pais, percebemos que as alunas provêm de duas realidades. Ana é filha de pais não escolarizados, mas que sabem ler e fazer contas. Já o pai de Melissa foi alfabetizado aos 18 anos e terminou os estudos em uma espécie de supletivo, enquanto a mãe concluiu a educação básica de forma regular.

No que se refere às redes de ensino em que estudaram durante à educação básica, Ana sempre estudou em escola pública e Melissa, por sua vez, teve experiências em escola particular (fundamental I), mas a maior parte da educação básica foi cursada em escolas públicas. Tais informações são de grande importância para (re)pensarmos sobre as interferências desses espaços na formação identitária das alunas.

Enfim, com esses dados, foi possível traçar um perfil inicial das colaboradoras da pesquisa, apontando para uma variedade de aspectos identitários. Enfim, apresentadas as nossas colaboradoras da pesquisa, prossigamos discorrendo sobre a natureza de nossa pesquisa em campo, isto é, todas as ações pensadas e realizadas para geração dos dados.

3.3.3 Ações realizadas: o passo a passo da pesquisa no contexto pandêmico

Planejamos submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) no início de 2020, para, então, irmos a campo. Todavia, em decorrência da Pandemia do Novo Coronavírus isso não foi possível, tendo em vista que as atividades do Comitê, assim como as aulas da Universidade-campo de pesquisa foram suspensas, como medida de prevenção à doença. Sendo assim, não pudemos entrar em campo, nesse momento.

Então, durante esse início do distanciamento social, optamos por adiantar outras questões referentes à pesquisa como a escrita de alguns capítulos da dissertação, objetivando ir a campo logo após o retorno das aulas.

No início de maio de 2020, fizemos os ajustes necessários no projeto e o submetemos ao CEP, que neste momento já havia retornada às reuniões por videoconferência. Após a avaliação e a autorização do mesmo, iniciamos o planejamento das ações da pesquisa e elaboração dos instrumentos, visualizando a possibilidade de ir, presencialmente, a campo para geração dos dados. Entretanto, com o crescente aumento dos casos de infectados pelo Novo Coronavírus no Brasil e no mundo, a vivência em campo veio acontecer apenas nos meses de novembro e dezembro de 2021, com o retorno das aulas da Universidade-campo de pesquisa, na modalidade remota.

A vivência em campo ocorreu com encontros via *Google Meet*, com a colaboração das licenciandas em Letras, já apresentadas anteriormente. Foi, então, realizada uma roda de conversa com carga horária de 4h, dividida em dois momentos: o primeiro momento foi um bate-papo mais intimista em que a pesquisadora tinha o apoio de um roteiro previamente elaborado e o segundo momento ocorreu com enquadramentos teóricos das questões vinculadas à pesquisa discutidas no bate-papo. Esses momentos foram planejados de modo a proporcionar um ambiente acolhedor e afetivo, possibilitando uma maior participação das alunas para que pudessemos traçar seus perfis identitários.

Além disso, foram feitas coparticipações nas aulas semanais da turma, totalizando 28h de interlocuções, mediadas pela professora regente da disciplina e por outra mestrandas que

também realizava sua vivência em campo, momentos importantes para uma maior aproximação com as colaboradoras da pesquisa.

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA: sobre sua escolha e importância para a geração de dados

Nesta seção, trataremos do nosso instrumento de pesquisa, o qual é de extrema importância visto que, por meio dele, são gerados os dados a serem interpretados. Nessa ótica, realizamos a escolha do instrumento de forma a contemplar o nosso objeto e os objetivos traçados. A seguir, explicitaremos discussões teóricas que nos embasaram na escolha da junção entre roda de conversa e grupo focal, bem como os motivos que a justificam.

3.4.1 Roda de conversa em grupo focal

Entendemos a roda de conversa em grupo focal como um diálogo colaborativo a respeito de determinada(s) temática(s) entre seus participantes, contando com a mediação do pesquisador(a). Desse modo, apostamos aqui numa junção do instrumento roda de conversa + a técnica do grupo focal, que geralmente são utilizados de maneira independente, mas trabalhamos com ambos de maneira conjunta.

No que diz respeito à roda de conversa, Adamy et al (2018, p. 3300) a define como um “[...] método de ressonância coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, em que as pessoas se expressam, escutam os outros e a si mesmas, estimulando assim a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, do compartilhamento de informações e da reflexão para a ação. [...]. Nesse sentido, possibilita a interação entre os seus participantes de modo a (re)construírem seus posicionamentos a partir da escuta do outro. Entretanto, para ser um instrumento bem sucedido “[...] é necessário estar aberto ao diálogo, de modo que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de forma que o que é dito, o que é conversado, possa ser (re)significado, revisto, compreendido, tornando assim o momento relevante para o grupo e suscitando a atenção na escuta.” (ADAMY ET AL, 2018, p. 3302).

Portanto, o diálogo precisa acontecer de maneira respeitosa e colaborativa para que possam acontecer várias (res)significações a respeito do assunto discutido. Adamy et al (2018) acrescenta que

O diálogo é um momento singular de partilha por ser um exercício de escuta e de fala, em que se tem a participação de vários interlocutores, sendo que os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As percepções de cada sujeito são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar ou concordar com a fala, pois as conversas nos espaços da roda permitem a compreensão do diálogo com mais profundidade, reflexão e ponderação, no sentido de compartilhar as informações. (ADAMY ET AL, 2018, p. 3302).

Assim, a escuta é tão importante quanto a fala, entender o outro, mesmo que concordando ou discordando, possibilita a (re)construção do sujeito e do seu modo de pensar, tendo em vista que somos seres sociais e, por isso, nos constituímos na relação com outro.

Como já pontuamos no início dessa subseção, utilizamos a roda de conversa combinada à técnica do grupo focal. Para Backes et al (2011, p. 439), “O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade[...]. Gondim (2003, p, 151), citando Morgan (1997, p.130), considera “[...] grupos focais como técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. [...] Por sua vez, Flick (2009, p. 188), citando Morgan (1988, p. 12), afirma que os grupos focais são marcados pelo “[...] uso explícito da interação do grupo para a produção de dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação verificada em grupo. [...]”. Consideramos, então, que é de fundamental importância para nossa pesquisa a interação no grupo focal, pois a técnica possibilita discussões enriquecedoras, e, conseqüentemente, um maior número de dados, tendo em vista que “[...] o grupo estimula o debate entre os participantes, permitindo que os temas abordados sejam mais problematizados do que em uma situação de entrevista individual. [...] (BACKES ET AL, 2011, p. 439)

A técnica do grupo focal pode ser utilizada também para “[...] explorar as concepções e experiências dos participantes, podendo ser usada para examinar não somente o que as pessoas pensam, mas como elas pensam e por que pensam assim. [...] (BACKES ET AL, 2011, p. 439). Nesse sentido, o nosso grupo focal tem um caráter clínico. Como caracteriza Gondim (2003),

O grupo focal clínico em sua orientação teórica se dirige para a compreensão das crenças, sentimentos e comportamentos, enquanto a prática ocupa-se em descobrir projeções, identificações, vieses e resistência à persuasão. A premissa clínica é a de que muitos comportamentos são desconhecidos pela própria pessoa, daí a importância do julgamento clínico e da observação do outro, o que permite concluir que o aprofundamento da intra-subjetividade

no grupo é o fator mais importante desta modalidade. (GONDIM, 2003, p. 152).

Nesse viés, realizamos uma observação e análise detalhadas sobre as mais variadas formas de interação das licenciandas colaboradoras da pesquisa, tendo em vista que focamos nas suas subjetividades. Portanto, para que o grupo pudesse se sentir mais à vontade, a pesquisadora, assumindo o papel de moderadora, mediou a conversa de maneira mais afetiva e acolhedora, estando atenta a todos os detalhes de performance linguística, como gestos, sinais de nervosismo e/ou medo de responder a determinadas perguntas, etc., considerando que [...] o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. [...]. (GONDIM, 2003, p. 121).

Os momentos de discussões da roda de conversa em grupo focal foram gravados, para possibilitar a seleção e interpretação das cenas que compõem nosso *corpus*. Além disso, contribuiu para uma melhor análise dos dados verbais e não-verbais, visto que o material audiovisual foi assistido várias vezes para o registro de informações orais, que futuramente seriam transcritas. É importante destacar que solicitamos sempre antecipadamente a autorização das alunas para serem gravadas e não fazemos, aqui, a exposição da imagem de nenhuma delas, respeitando o anonimato previsto e garantido nas pesquisas.

Também havia, na Universidade-campo de pesquisa, a compreensão de que todas as aulas síncronas, ou seja, realizadas em tempo real via plataforma de videoconferência, fossem gravadas. As gravações serviam como forma de oportunização para aqueles(as) alunos(as) ausentes que não tinham condições de acompanhamento síncrono das atividades, seja em função de falta de dados móveis ou conexão de internet, seja porque se viram obrigados(as) a trabalhar, o que demonstra que a instituição campo de pesquisa apresenta alunos(as) com diversos perfis socioeconômicos.

Apesar de, em alguns momentos, as alunas mostrarem-se intimidadas com a câmera e/ou microfone, isso não prejudicou a pesquisa. Conforme Carvalho (1996), o uso de equipamentos de gravação interfere no comportamento dos sujeitos investigados, entretanto, as modificações que todo instrumento introduz no fenômeno estudado não o invalida, pois graças a esses instrumentos é possível o entendimento do próprio fenômeno. Assim, possíveis desconfortos podem até serem considerados dados a depender das recorrências. Isso, no





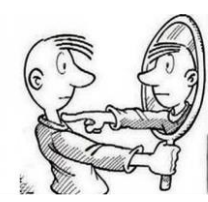
entanto, foi muito suavizado, dada à política rotineira de gravação de todas as aulas na Instituição-Campo de pesquisa.

Então, considerando todas discussões teóricas sobre o instrumento e técnica adotados, fomos a campo (online), visando a geração de dados. Como já dissemos, a roda de conversa foi realizada em 2 encontros com carga horária de 2h cada, nos quais realizaram-se as seguintes atividades: a primeira foi um bate-papo intimista com o apoio de um roteiro de perguntas, previamente elaborado, e a segunda foi uma discussão com atualizações teóricas relacionadas às provocações do bate-papo, para a qual tivemos o apoio de slides (Cf. Apêndice).

O roteiro elaborado para o bate-papo intimista continha questões socioeconômicas e questões que buscassem acessar às suas (auto)(alter)percepções enquanto ex-alunas da educação básica, atuais estudantes universitárias e (futuras) professoras de línguas, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2: Roteiro de questões do instrumento roda de conversa em grupo focal

Número da questão	Pergunta realizada
Questão 1	Qual a idade de vocês?
Questão 2	Além de serem estudantes, também possuem algum vínculo empregatício? Se sim, qual é e como conciliam trabalho e faculdade?
Questão 3	Vocês poderiam partilhar algo comigo sobre a renda familiar de cada uma? Se sintam à vontade para comentarem abaixo alguma possível dificuldade financeira. Prometo que não serão expostas.
Questão 4	Vocês me contariam sobre a escolarização dos pais de vocês? Isso motivou vocês de alguma forma a ingressarem na Universidade?
Questão 5	Vocês são ou já foram bolsistas de algum de programa da/na universidade (Monitoria, PIBID, Projeto de Pesquisa, Projeto de Extensão)? Se sim, poderiam comentar também sobre a importância dessas bolsas para vocês?
Questão 6	Vocês recebem ou já receberam algum auxílio (moradia, transporte, etc.) da Universidade? Se sim, poderiam, por gentileza, comentar sobre a importância desse auxílio para vocês?
Questão 7	Em que rede de ensino estudaram durante a educação básica? O que têm a me dizer sobre suas experiências nessas escolas?
Questão 8	Vocês frequentaram algum curso pré-vestibular?
Questão 9	Como ingressaram na Universidade? Por ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou Vestibular?
Questão 10	Para vocês, o curso de Letras foi a primeira opção? Se não, qual curso gostariam de ter cursado e por quê?
Questão 11	O que motivou vocês a cursarem Licenciatura em Letras?
Questão 12	Durante toda sua experiência escolar ou até mesmo em outras ocasiões, já foram julgadas por sua maneira de falar? Se sim, como vocês se sentiram/ reagiram?
Questão 13	Como alunas universitárias, vocês consideram a sala de aula escolar/universitária um ambiente democrático e respeito às diferenças? Que possíveis experiências as levaram a tal resposta?
Questão 14	Com que frequência costumam policiar suas falas e se comportar linguisticamente de forma culta?

Questão 15	Para vocês, qual a importância da reflexão teórica sobre os fatos linguísticos para a sua formação enquanto (futuras) professoras de língua?
Questão 16	Enquanto (futuras) professoras de língua, como acham que podem contribuir na diminuição de (possíveis) desigualdades e preconceitos sociais/linguísticos?
Questão 17	Vocês acreditam que o atual ensino de língua nas escolas precisa ser transformado? Qual o motivo de seus posicionamentos?
Questão 18	Para vocês, qual a (não)importância da (con)vivência escolar para a formação individual e social do sujeito?
Questão 19	Com base na charge abaixo, dialoguemos um pouco:  Enquanto (futuras) professoras, como enxergam a (não)contribuição do ensino público para melhoria de vida de alunos como esse garoto?
Questão 20	Analise, por gentileza, o <i>meme</i> abaixo para conversarmos sobre as próximas questões: Como pensava o curso de Letras:  Como ele realmente é: 
Questão 20a)	Vocês se identificaram com <i>meme</i> ? Poderiam me dizer o porquê dessa (não)identificação?
Questão 20b)	No primeiro semestre, como vocês se sentiram ao ter contato com os textos teóricos do curso?
Questão 20c)	Quais os sentimentos/senções proporcionados pelo curso de Letras sobre o mundo da pesquisa?
Questão 21	Analise, por gentileza, outro <i>meme</i> para refletirmos sobre mais algumas questões: 
Questão 21a)	Vocês são sempre cobradas em terem pleno domínio da gramática normativa?
Questão 21b)	Contem-me como (re)agem/(re)agiriam em tais situações?
Questão 21c)	Para vocês, qual a (não)importância da apropriação dos conhecimentos de gramática normativa enquanto estudantes de Letras e (futuras) professoras de língua materna?
Questão 22	Tendo como provocação a imagem a seguir, temos as próximas questões: 

Questão 22a)	Vocês costumam se autoavaliarem pessoal e profissionalmente o tempo todo?
Questão 22b)	Vocês costumam receber avaliações e/ou críticas pessoal e profissionalmente? Comentem, por favor se e como e se isso impacta vocês.
Questão 22c)	Vocês, (não)consideram importante a percepção do outro (professor/colega) na (re)construção das suas identidade como alunas e (futuras) professoras Justifiquem seus posicionamentos, por favor.

Fonte: Dados da pesquisa.

O roteiro de questões foi planejado tendo como base os conceitos teóricos mais centrais abordados nos capítulos teóricos e os nossos objetivos de pesquisa. Além disso, cada questão foi textualizada de modo empático, com o uso de recursos diversos (charge, *meme*, imagem ilustrativa) e com o cuidado de não induzir as respostas das alunas.

Sendo assim, buscamos possibilitar momentos não só de autoanálise das colaboradoras sobre seus aspectos identitários, enquanto licenciandas em Letras e (futuras) professoras de línguas, como também resgates de memórias sobre alterpercepções baseadas em suas vivências na sala de aula escolar/universitária.

No momento da roda de conversa em grupo focal, as perguntas foram feitas de maneira leve e intimista pela pesquisadora. A mesma iniciava cada questão compartilhando suas experiências pessoais e profissionais como estratégia para que as alunas se sentissem mais à vontade ao se posicionarem e o momento fosse mais interativo. Durante as respostas das colaboradoras, a pesquisadora ainda estava atenta às reações e/ou comportamentos (não)linguísticos (nervosismo, constrangimento, empolgação, movimentos corporais, alteração ou inflexão de voz etc.), que seriam importantes para o momento da análise discursiva das posições das alunas.

Para demonstrar a metodologia interativo-intimista utilizada no planejamento e realização da roda de conversa em grupo focal, apresentamos a seguir uma amostragem completa de tematizações da pesquisadora acerca das questões mais centrais da pesquisa, sendo que as questões 1, 2, 4, 5 e 6 advém do momento de bate-papo intimista com as alunas, guiado pelo roteiro acima retratado. Apenas a questão 3 foi selecionada do segundo momento da roda de conversa, no qual fizemos atualizações conceituais com auxílio de slides. Todavia, o questionamento da pesquisadora ocorreu antes da apresentação teórica sobre o tópico da pergunta para não interferir nas respostas das alunas.

Quadro 3: Amostragem completa das questões centrais da pesquisa

Número da questão	Pergunta realizada
Questão 1:	<p>Pesquisadora: (01:31:16 a 01:31:16) <i>((olhando para o roteiro de questões de vez em quando))</i> Na questão vinte... e quatro... tem uma imagem... <i>((vira a folha))</i> de um sujeito aí... de um menino olhando para o espelho... e sua imagem refletida... eh... no espelho... apontando para ele né?... então... .. ah... a rai... a rainha má que se vê no espelho né?... tem essa outra imagem no espelho... eh... .. <i>((volta olhar pra câmera))</i> eu coloquei essa imagem pra se referir à autocobrança... que nós... nos olhamos no espelho... e começa se autocobrar... de diversas maneiras... .. eh... vocês costumam... se autoavaliarem SEMpre? <i>((posiciona o corpo para trás))</i> sempre estarem assim olhando para vocês mesmo... para suas atitudes... para seus comportamentos... tanto como pessoa... como... como... enquanto estudantes... <i>((movimentando a cabeça para os dois lados))</i> profissionais?... <i>((8 segundos de silêncio))</i> cês fazem sempre essa autoavaliação?...</p>
Questão 2:	<p>Pesquisadora: (01:33:25 a 01:34:04) <i>((nesse momento a câmera da pesquisadora está fechada))</i> E... .. eh... no que diz respeito à opinião do OUTRO... sobre vocês... .. é... costuma IMPACTÁ-LAS muito OU... .. ou nem tanto... vocês falam... vocês se comportam da maneira que... que vocês... é... são... não não se deixam impactar pela visão do outro?... Vocês costumam receber CRÍTICAS... COMENTÁRIOS... eh... e... absorver?... ou simplesmente desprezam tudo?... claro que a gente sempre faz um filtro... né?... mas... é... .. de alguma maneira vocês se influenCIam pela opinião dos outros... pelas CRÍTICAS... COMENTÁRIOS?...</p> <p>Pesquisadora: (01:37:14 a 01:37:56) humm rum... <i>((abaixa e levanta a cabeça rapidamente))</i> e PARA... eh... a última... esta última questão... eu... queria perguntar para vocês... se vocês... CONSIDERAM... ou não CONSIDERAM... importante a percepção do outro... do seu PROFESSOR... do COLEGA... na... na reconstrução da identidade... eh... da sua identidade... enquanto aluno e... e enquanto futuro professor... eh... enquanto futuras professoras... .. vocês eh... .. acham que há esse impacto na identidade de vocês... na maneira como vocês vão se portar futuramente em sala de aula... ou como vocês se comportam diariamente... diariamente em sala?...</p>
Questão 3:	<p>Pesquisadora: (01:33:49 a 01:34:08) E vocês enquanto ALUNAS... é... pensando agora como alunas e não mais como professoras... cês acham que já foram ROTULADAS como COMPORTADAS... ou do fundo... ou que conversam DEMAIS... ou que conversa MENOS... .. e se foram rotuladas vocês... assim... se identificavam com esses rótulos?</p>
Questão 4:	<p>Pesquisadora: (51:46 a 53:23) Eh... <i>((3 segundos de silêncio e movimenta o corpo para um lado e para outro))</i> é... .. no que diz respeito ah... a sala de aula [...] indo pra questões da nossa... nossa ÁREA... nossas licenciATURas... nos... nossas salas de aula... .. eu como PROFESSORA... eu... .. eh... defendo muito a empÁTIA... o respeito às diferenças em sala de aula... porque... nós lidamos com... com pessoas... com sujeitos... com seres humanos... e muitas vezes... uma palavra... .. uma entonação... alguma coisa... eh... chateia... magoa o aluno... faz o aluno te... eh... te rejeitar... ou SE rejeitar... então... .. mas eu sei que muitas vezes... a sala de aula é um lugar que reforça preconceitos... <i>((afirmando com a cabeça))</i> que reforça as desigualdades... então... quando... eh... muitas vezes acontece de só aqueles alunos que já têm uma aptidão é... para os estudos... é que são mais estimulados enquanto os outros que... têm mais dificuldade... ah... esse não tem jeito mesmo... deixa pra lá... então... eu sei que muitas vezes isso acontece... eu acredito que a sala de aula ainda é um ambiente muito desigual... então... seja a sala de aula é... na escola... .. seja na universidade... ainda reforça muito as desigualdades... .. e VOCÊS... cês... assim... <i>((movimentos de cabeça))</i> falando do lugar que vocês ocupam agora... da universidade... <i>((olha para baixo))</i> ou até das salas das aulas anteriores... as experiências <i>((movimentos com a mão direita))</i> que vocês tiveram nas escolas... <i>((olha para baixo))</i> Vocês ACHAM a sala de aula... é... um luGAR democrático de respeito às diferenças... ou... é o contrário... como que vocês exemplificam isso?</p>

<p>Questão 5:</p>	<p>Pesquisadora: (47:27 a 49:57) Eu acabei desligando o microfone... .. eh... ASSIM... por... eu ser de zona rural... e ter... convivido a vida toda com pessoas pouco... escolarizAdas... então... nós sabemos que nossa língua carrega essas traços... esses traços culturais... esses traços de conviVÊNCIA e... .. assim... ((<i>olha para baixo</i>)) eu já tive muito... eh... .. já sofri muitos preconceitos com isso... principalmente quando... se você vai para outra... cidade... Jequié... então assim... qualquer... até o “inTEressante” que eu falava com “e” fechado era diferente do “inTEressante” com “e” aberto lá de JEQUIÉ... então assim... vai... e outras... questões... né... além de de... fonéticas... que... né... diferenciavam o meu falar... e... .. que faziam que eu... não só... na universidade... mas tal... talvez em outros momentos... e pelo fato de eu também ter ingressado no curso de letras... então quando você fala... faz letras... então... qualquer concordância que ser tropeçada... então... OLHA... você não faz letras... então... assim... sempre tive muito essas cobranças... e alguns constrangimentos pela... pelo... modo de falar... e... só que... eu... eh... .. como eu estava no curso de letras e eu tinha teorias sociolinguísticas... e eu tinha um entendimento... de que a língua estava ligada à CULTURA... a outras questões... então eu tinha esse conhecimento... mas ao mesmo tempo eu procurei ah... eh... trabalhar com a minha linguagem... eh... de de maneira a EVITAR esses constrangimentos... e com vocês?... vocês já... .. pa... porque nós não temos como... temos como...apagar nossas ra... raízes... então... eh... por mais que a gente trabalhe com... essa ((<i>movimenta a mão direita para frente</i>)) questão de nossas performances vol... volta e meia nós... estamos lá... eh... utilizando nossa identidade linguística de... de origem... nossa identidade que nós ... eh... .. construímos no decorrer da nossa vida e da nossa convivência com as... as... pessoas que nos rodeiam... .. e vocês já passaram por algum momento de... de... preconceito linguístico... de... durante sua experiência escolar... na faculdade... ou em outros ambientes? ((<i>3 segundos de silêncio</i>)) como que vocês se senTIam?</p>
<p>Questão 6:⁷</p>	<p>Professora Fabiana: (59:26 a 01:00:16) E com relação ah... ao uso da língua portuguesa... mesmo... Melissa... Ana... pensando assim... sabe?... tanto né?... no... né... na variante assim... da norma culta da língua... quanto ah... a própria questão do... .. né? do uso assim... mais acadêmico... da linguagem... CÊS sofreram... assim... né? alguma... alguma situAÇÃO ... essa questão... como é... como é que vocês se posicionam assim com relação a essa questão?... .. a esta percepção assim de vocês eh... no português acaDÊMico... ((<i>movimento de mãos</i>)) de vocês na variante né?... na norma culta da língua... como eh... Cês conseguem assim... dimensionar... vocês assim... ((<i>com as duas mãos abertas direcionadas a si</i>)) se lembrarem de vocês antes do curso de Letras e aGOra?... sabe?... assim ((<i>movimentos rápidos com as mãos</i>)) em termos de performance linguística...</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As alunas responderam a todas as provocações do bate-papo, compartilhando seus posicionamentos e experiências, faziam comentários, identificavam-se com os relatos uma da outra, o que foi muito produtivo para a pesquisa. Consideramos que a estratégia da pesquisadora em relatar suas vivências foi de grande importância para proporcionar um bate-papo de caráter intimista e ganhar a confiança das colaboradoras. Com isso, as alunas sentiram-se à vontade na roda de conversa, demonstrando simpatia e sinceridade para com a pesquisadora e mantendo-se sempre muito atentas às provocações da mesma e aos

⁷ Esta pergunta foi realizada pela professora regente da turma, aqui retratada pelo nome fictício Fabiana, após as alunas comentarem a respeito de alterpercepções sobre suas performances linguísticas.

posicionamentos e relatos uma da outra. Notamos, ainda, momentos de espontaneidade, brincadeiras e descontração, o que contribuiu para a leveza das interlocuções.

Além do bate-papo intimista (parte 1 do instrumento e do qual nos valem, prioritariamente, para seleção de cenas a serem analisadas), as colaboradoras da pesquisa também foram muito participativas durante o momento de enquadramentos teóricos (parte 2 do instrumento, que funcionou com atividade-bônus para as colaboradoras), momento em que a pesquisadora apresentou conceitualizações teóricas vinculadas à disciplina que elas estavam cursando e também importantes para a formação profissional das alunas. As colaboradoras, então, envolveram-se nas discussões, relacionando os conceitos com suas vivências compartilhadas na atividade anterior.

Apresentamos, abaixo, uma amostragem dos slides⁸ utilizados para mediar essas atualizações:

Subjetividade da linguagem

[...] capacidade do locutor para se propor como 'sujeito'. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa 'subjetividade', quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É 'ego' que *diz* ego. Encontramos aí o fundamento da 'subjetividade' que se determina pelo *status* linguístico da 'pessoa'." (BENVENISTE, 1976, p. 286).



Imagem de si/ ethos discursivo

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. [...] (AMOSSY, 2011, p. 9).



Alteridade no discurso

"[...] enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (concebemos aqui a palavra "resposta" no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subverte-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Por que o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 297).



Formação identitária do sujeito aluno

"Professor e alunos se dirigem regularmente a um mesmo espaço físico (a sala de aula) para (co)desempenharem funções sociais estabilizadas e terem suas memórias dos laços socioafetivos (re)construídas, sobretudo, em função do tempo e da natureza dessa convivência intersubjetiva. A sala de aula é, por isso, porta de entrada para o domínio público das relações humanas e lugar genuíno de construção de pelo menos uma identidade social: a de aluno (MODL, 2015, p. 122).

"[...] As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando se deparam com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas.[...]" (MOITA-LOPES, 2002, p. 37-38).



Com isso, as interações dos encontros, especialmente do bate-papo intimista, foram muito ricas para a pesquisa visto que foi possível uma compreensão de como as colaboradoras se percebiam e também eram percebidas na sala de aula universitária a partir de seus vozeamentos. Desse modo, diante de tantos dados gerados por meio de marcas discursivas (não)ditas nas interações verbais/orais das colaboradoras na roda de conversa em grupo focal,

⁸ Salientamos que as discussões teóricas com auxílio de slides ocorreram 1 dia após o bate-papo intimista, de modo a não induzir as respostas das colaboradoras.

elegemos como categorias de análise as ocorrências de **digressão, correção, modalização, multimodalidade, elementos prosódicos, não uso da norma culta**, aspectos discutidos na subseção 1.2.3 do Capítulo 1 e que são explorados no Capítulo de Análise.

Ainda podemos refletir, a partir dessas interações com colaboradoras, sobre a importância de, enquanto professores(as), lutarmos para ter uma postura acolhedora e afetiva em sala de aula para que haja confiança e companheirismo na relação professora(a)-aluno(a). Os(as) alunos(as) precisam se sentir acolhidos e respeitados em sala de aula, uma vez que esse espaço (físico ou virtual) é muito mais do que um lugar de aprendizagem de conteúdos formais de variadas áreas e/ou disciplinas. É também lugar de convivência intersubjetiva e (re)constituição de identidades, sendo estas influenciadas por (auto)(alter)percepções.

3.4.1.1 Minutagem e transcrição dos dados

Para se fazer a análise dos dados obtidos na roda de conversa em grupo focal, foi necessária a minutagem de cenas do material audiovisual, ou seja, a contagem dos minutos de cada turno de fala da pesquisadora e colaboradoras da pesquisa. Vejamos abaixo, exemplos deste processo de minutagem:

Exemplo 1: Reações das alunas em relação às alterpercepções sobre marcas de suas identidades linguístico-discursivas

Pesquisadora: (47:27 a 49:57)

Ana: (49:59 a 50:38)

Pesquisadora: (50:39 a 20:49)

Melissa: (50:53 a 51:38)

Pesquisadora: (51:40 a 51:45)

Melissa: (41:46)

Exemplo 2: Autoavaliações/autocobranças sobre si como pessoas, estudantes e (futuras) professoras

Pesquisadora: (01:31:16 a 01:31:16)

Melissa: (01:32:18 a 01:32:47)

Ana: (01:32:51 a 01:33:20)

Depois do processo de minutagem, fizemos as transcrições das cenas minutadas, para que pudesse “[...] haver a obtenção do máximo de exatidão ao classificar enunciados, intervalos, etc..[...]” (FLICK, 2004, p. 184), o que é de suma importância no momento da interpretação dos dados.

Conforme Figueiredo (2018, p. 62), “A transcrição, como importante recurso metodológico do processo de coleta de dados, possibilita a materialização escrita do texto oral ao qual o pesquisador teve acesso em campo. [...]”. Desse modo, utilizamos nossas materializações para construir nosso texto de análise, demonstrando ao leitor os aspectos que levaram aos determinados resultados. Figueiredo (2018, p. 65) acrescenta que “a tarefa de um(a) transcritor(a) não é simples, tendo em vista todas as manobras que devem ser feitas para que as sutilezas do ouvir e do ver sejam registradas de modo efetivo por símbolos escritos. [...]”. Por isso, trata-se de um momento em que deve ser investido uma boa quantidade de tempo e atenção por parte do transcritor(a). Segundo Cançado (1994, p. 57), as transcrições devem ser feitas o mais próximo possível da etapa da gravação e o ideal é que sejam realizadas pelo próprio pesquisador. [...] O processo de transcrição deve ser aproveitado como um processo fornecedor de pistas e *insights* para a análise e interpretação dos dados.” (CANÇADO, 1994, p. 57). Desse modo, aproveitamos desse momento para fazer uma pré-análise dos dados, anotando *insights* que foram surgindo, o que facilitou o momento de análise mais detalhada do material. Vejamos, no quadro a seguir, exemplos de *insights* ocorridos durante o processo de transcrição de uma cena selecionada para análise:

Exemplo de transcrição:

Pesquisadora: (01:33:49 a 01:34:08) E vocês enquanto ALUNAS... é... pensando agora como alunas e não mais como professoras... cês acham que já foram ROTULADAS como COMPORTADAS... ou do fundo... ou que conversam DEMAIS... ou que conversa MENOS... ... e se foram rotuladas vocês... assim... se identificavam com esses rótulos?

((2 segundos de silêncio))

Ana: (01:34:11 a 01:34:42) Eu já fui rotulada de TÍMIDA... só que meu caso não é... não é... timidez... *((a aluna faz gesto de negação com a cabeça))* meu caso era outro... ANSIEDADE... ansiedade que... fazia com que eu não me expressava tanto ... *((muda o para um tom de voz mais baixo e arrastado para simular a fala da professora))* você é tímida... você é tímida... fica caladinha aí é... você é tímida... *((retorna ao seu tom de voz normal))* deu vontade de falar assim professora... *((entonação mais arrastada))* eu não sou tímida PROFESSORA... *((entonação rápida, ofegante e gesticulando a mão para frente rapidamente))* eu tenho ansiedade e quando eu tenho ansiedade eu não expesso direito... *((a aluna ri e volta a entonação normal))* já fui rotulada... fui sim.

Pesquisadora: (01:34:43 a 01:34:44) E você Melissa?

Melissa: (01:34:45 a 01:35:25) Eu também... *((passando a mão esquerda no ombro e braço direito))* assim... quando eu era... mais noVInha assim... eu... era a aluna que na... na reunião *((risos da aluna))* meus pais... *((acreditamos que a aluna quis dizer professores))* eles falavam pra minha mãe... OLHA eh... tirou notas boas só que essa menina fala demais e realmente quando eu era mais nova era desse jeito depois que eu fui ficando essa pessoa mais quieta *((com as mãos direcionadas para si))* e na Universidade *((risos da aluna))* eu acho que eu sofri um julgamento de uma professora porque depois da primeira prova eu tirei uma nota boa e ela me entregou a prova e falou NOSSA que surpresa AGRADÁVEL *((a aluna balança a cabeça para baixo como fez a professora em tom de deboche))* eu não esperava... falei UÉ... GENTE mas POR QUÊ? *((risos de todas))*

Pesquisadora: (01:35:26 a 01:35:27) Que coisa... heim?... *((ela ri))*

Melissa: (01:35:28 a 01:35:30) E tem é... eu lembrei dessas duas... situações...

Insights ocorridos no momento de transcrição:

- Notamos que as alunas Ana e Melissa relatam alterações de suas vivências escolar/acadêmica. Elas compartilham que seus professores as rotulavam, isto é, construíam imagens, estereótipos das mesmas;

- A aluna Ana nega totalmente seu rótulo hoje, mas demonstra indícios de silenciamento e desconforto em sala de aula por causa de sua ansiedade na época, fato que já apontado pela aluna em cenas anteriores. Pela maneira como ela diz, as mudanças de entonação, gestos, percebemos que esse olhar do alter, do outro professor a impactou bastante e a fez mudar, como observamos na utilização de verbos no pretérito, o que indica que houve mudanças no seu comportamento e também na sua identidade de aluna;

- A aluna Melissa, por sua vez, concorda com o estereótipo de “tira notas boas, mas fala demais”, mas também deixa claro que houve mudanças em seu comportamento quando diz que se tornou uma pessoa mais quieta. Ela ainda relata uma experiência na Universidade que a professora duvidou de sua capacidade, e ela não soube dizer o motivo. Assim, notamos mais uma vez a (re)construção de imagens e estereótipos em sala de aula, e sua interferência nas identidades dos sujeitos.

No que diz respeito às convenções que foram adotadas no processo de transcrição, nos inspiramos em Matencio (1999) e Modl (2015). Assim, destacamos algumas convenções utilizadas pelas autoras:

- i) Pausa curta (...);
- ii) Pausa longa (... ..);
- iii) Pausas maiores (*(X segundos de silêncio)*)
- iv) Entonação enfática, aumento de tom de voz (MAIÚSCULAS);
- v) Comentários descritivos do transcritor (());
- vi) Trechos de leitura []

Essas convenções elencadas acima foram escolhidas pensando nos nossos objetivos de pesquisa, uma vez que apostamos na possibilidade dessas indicarem marcas discursivas que nos ajudassem a compreender (auto)(alter)percepções sobre as subjetividades das colaboradoras da pesquisa, reveladas em suas posições, que demonstrassem facetas identitárias das mesmas como sujeitos de linguagem, estudantes de Letras e (futuras) professoras de línguas. Nesse sentido, buscamos, por meio do mapeamento de (não)ditos, informações sobre perfis identitários recorrentes e episódicos das colaboradoras da pesquisa como licenciandas em Letras. E buscamos ainda, categorizar marcas linguístico-discursivas vozeadas nas posições das colaboradoras da pesquisa, de modo a interrelacioná-las com os agrupamentos de sujeitos estereotipados. Tais movimentos de interpretação dos dados são apresentados e detalhados no Capítulo de Análise.

Enfim, após apresentarmos nosso instrumento e técnica de pesquisa, bem como os recursos de minutagem e transcrição, passemos agora apresentação das nossas áreas temáticas da pesquisa.

3.5 ÁREAS TEMÁTICAS DA PESQUISA: cultura escolar/universitária local, identidade linguístico-discursiva e formação do sujeito aluno

Destacamos como áreas temáticas, conceitos-chave que nos auxiliam a construir e a compreender o nosso objeto. Nessa perspectiva, ao buscarmos analisar posições discursivizadas das colaboradoras da pesquisa, é necessário entender i) a cultura escolar/universitária local da qual elas fazem parte e no interior da qual são constantemente (re)construídas; ii) suas identidades linguístico-discursivas, isto é, como as alunas se revelam em suas enunciações e iii) como significam e ressignificam sua formação como alunas universitárias.

Tratando-se da cultura escolar, Souza (2013, p. 54), baseada em Julia (2001, p.10) nos provoca a pensar que esta, enquanto objeto histórico, “[...] requer um entendimento de que a organização da escola não se dá de forma neutra. A organização das práticas que envolvem o processo de formação dos indivíduos é influenciada pelas contradições presentes naquele contexto histórico.” Nesse viés, entendendo a Universidade como espaço de formação, assim a como a escola, acreditamos que essa também possui uma cultura local que está longe de expressar neutralidade, pois cada postura da instituição revela implicitamente uma ideologia.

A cultura escolar/universitária é “[...] atravessada, influenciada ou contesta as elaborações teóricas e os dispositivos políticos produzidos nos âmbitos acadêmico e/ou governamental, evitando deduzi-la desses últimos.” (PICH, 2009, p. 237). Nesse sentido, na Universidade onde convivem as colaboradoras da pesquisa, é possível observarmos por meio da sua organização física, da gestão administrativa, da práticas docentes em sala aula, da relação entre sujeitos (alunos, professores, reitor, funcionários), entre outros aspectos, atravessamentos ou influências de estudos teóricos, como por exemplo na metodologia do professor, e de posicionamentos e/ou interesses políticos.

Entretanto, felizmente, como discute Pich (2009) também existe a perspectiva pautada nas teorias da ação, isto é,

[...] que privilegiam a diversidade e a singularidade dos indivíduos e das instituições (a vida das escolas) em detrimento da determinação estrutural, da análise externalista. As escolas e seus atores passam a ser concebidos como agentes construtores do seu cotidiano, que detêm um alto ou relativamente elevado grau de autonomia para construí-lo. (PICH, 2009, p. 237).

Nessa perspectiva, a Universidade funciona conforme sua realidade e as especificidades dos indivíduos que a compõem. Essa postura, a nosso ver, parece mais adequada tendo em vista que cada instituição tem suas singularidades, não sendo lógico, assim, acreditar que todas devam funcionar da mesma forma.

Nessa linha de raciocínio, concordamos com o autor que “situar a cultura escolar enquanto a ‘vida da escola’ supõe entender que há uma produção cultural que é específica da instituição escolar (de cada escola) e que ela tem uma dinâmica própria para perpetuar e se modificar no tempo e no espaço.” (PICH, 2009, p. 248). Dessa forma, a cultura produzida dentro de uma determinada Universidade ou escola, além de distinta das demais, pode ser mantida ou modificada ao longo do tempo, não se comportando, assim, como algo fixo, mas que pode ser atualizada conforme as circunstâncias e os sujeitos que estão envolvidos.

Além disso, acreditamos que “[...] a cultura escolar de cada escola não é de forma alguma monolítica, mas funciona como um mosaico que é configurado por diversas culturas presentes no interior de cada escola e fora dela. [...]” (PICH, 2009, p. 248), pois a Universidade/escola não é só constituída pela sua diversidade interna, mas também pela cultura de uma sociedade na qual ela está inserida, como discutido por Alarcão (2001), ao considerar que

[...] Sem deixar de partilhar com outras escolas do planeta a universalidade da sua dimensão instrutivo-educativa e socializante, cada escola tende a

integrar-se e a assumir-se no contexto específico em que insere, isto é, tende a ter uma dimensão local, a aproximar-se da comunidade. Mantem-se, porém, em contato com a aldeia global de que faz parte e compartilha com todas as outras escolas do mundo a função de socialização que as caracteriza. Sem deixar de ser local é universal. As novas tecnologias da informação e da comunicação abrem vias de diálogo e oportunidades de cultivar o universal no local. (ALARCÃO, 2001, p. 21)

De acordo com essa ideia, podemos compreender que a Universidade/escola é composta por duas facetas: uma global, isto é, a dimensão instrutivo-educativa e socializante, que é comum a todas as instituições universitárias/escolares e uma local, na medida em que aproxima mais da comunidade em que está inserida. No entanto, essas duas facetas não são opostas e sim complementares e de igual relevância para a cultura local, por isso, devem estar em constante diálogo. Alarcão (2001) ainda ressalta que

[...] a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola. (ALARCÃO, 2001, p. 22)

Dessa maneira, compreendemos a Universidade para além de um contexto de preparação/formação para a cidadania de profissionais da educação e outras áreas porque os(as) alunos(as) que nela (con)vivem já estão inseridos em uma sociedade e, dessa forma, nesse espaço é necessário viver a cidadania de diversas formas, muitas vezes, em ações simples como respeitar o outro, ter responsabilidade, entre outros, procurando, assim, a formação integral desses(as) futuros(as) profissionais.

Como já apresentado no parágrafo introdutório dessa subseção, a nossa segunda área temática diz respeito à identidade linguístico-discursiva. Discorreremos sobre identidade linguística e identidade discursiva separadamente, mas apenas por uma questão didática, visto que defendemos uma intrínseca relação entre identidade, língua e discurso, de modo que estes três pilares interrelacionados fazem parte da (re)constituição dos indivíduos.

No que diz respeito à identidade linguística, defendemos aqui que se trata da maneira como o sujeito utiliza a sua língua materna e que, de alguma forma, apresenta traços de aspectos de suas identidades, principalmente sua realidade socioeconômica e cultural. Em relação a isso, Orlandi (1998, p. 207) afirma que não se trata “[...] de pensar apenas o domínio que o aluno tem da língua portuguesa, mas de observar o modo como ele se relaciona com a ordem do simbólico, ou seja, com os discursos da/na escola, inclusive com o discurso

gramatical que constitui sua relação com a língua portuguesa.” Nessa perspectiva, a identidade linguística do aluno(a) universitário(a)/professor(a) em formação está relacionada à sua interpretação dos discursos da Universidade presentes nas várias disciplinas e professores(as) e, em especial a sua relação com o discurso gramatical, questão bastante cobrada no caso de graduandos em Letras.

Compreendemos, assim, a língua como essencial na construção identitária do indivíduo, pois é na interação linguística entre os mais diversos ambientes, inclusive na escola, que este se constitui enquanto sujeito social. Para Marcuschi e Dionísio (2007), ela é considerada prática social que produz e organiza as formas de vida, de ação e de conhecimento e se manifesta por meio das modalidades fala e escrita.

A língua não é simples instrumento de comunicação, pois “seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a *organização da sociedade*.” (MARCUSCHI, 1997, p. 134). Isso significa que, ao falar ou escrever (a depender do texto escrito), o indivíduo deixa transparecer sua posição na sociedade, por meio da variedade linguística utilizada. De acordo com Andrade (2011), existem várias possibilidades de uso da língua e entre as quais há uma realização, seja falada, seja escrita que se aproxima mais da gramática normativa. O autor ainda completa que

As variedades linguísticas ocorrem devido a fatores inerentes ao próprio usuário, quanto a dados relativos à situação de comunicação em que ele se encontra. Assim, há variáveis próprias do falante, que são sua origem geográfica e sua classe social o que se configura o que se pode entender como dialeto. Outros dados, porém, são típicos de diversos contextos de comunicação em que o usuário integra durante o seu dia [...]. (ANDRADE, 2011, p. 54)

Todavia, nem todas essas variedades linguísticas são respeitadas na sociedade porque existe o discurso da norma que, segundo Barros (1999, p. 39), “classifica os fatos de linguagem com base em categorias éticas e estéticas e a partir de critérios que não são linguísticos e sim sócio-históricos[...]. De um lado, opõe-se o bom (correto) ao mau (incorreto) uso da língua, de outro, o belo ao feio na linguagem.” Cyranka e Magalhães (2012) também defendem que as variedades linguísticas vão sendo destacadas e reconhecidas por meio de um certo critério de (des)valorização dos grupos sociais que as utilizam. Nesse sentido, apenas as formas orais e escritas que se aproximam da gramática normativa apresentam prestígio perante a sociedade em detrimento de todas as outras, principalmente as usadas pelas classes menos favorecidas, que na maioria das vezes são taxadas de “erradas” e

dignas de correção. É importante observar que, ao se negar e desprezar a língua de determinados falantes, despreza-se também a cultura, sua origem, sua história.

Acreditamos, então, que os(as) futuros(as) professores(as) de Língua Portuguesa precisam ser instruídos(as) de modo a não perpetuarem esse discurso de norma que despreza as variedades linguísticas que fazem parte das culturas dos seus(suas) futuros(as) alunos(as) e, por que não dizer deles(as) e de nós próprios? De acordo com Cyranka e Magalhães (2012, p. 60), “um ensino de base normativa, como a norma culta como única variedade ‘permitida’, deveria ser substituído por um ensino de base discursiva, cujo foco será a reflexão sobre o uso da língua.” Dessa maneira, é importante que os(as) licenciandos(as) de Letras sejam instruídos(as) teórica e metodologicamente na Universidade para que possam futuramente atuar em sala de aula da educação básica partindo da reflexão sobre o uso da língua que realmente é falada pelos alunos(as). Isso não significa que o(a) professor(a) não trabalhará com a norma de prestígio, e sim que esta seja estudada como forma de aperfeiçoamento linguístico para ser usada em determinados contextos, não anulando as variedades que os(as) alunos(as) já usam e dominam.

Os autores salientam que “a variação e a mudança devem subsidiar o trabalho com a linguagem na escola. As atividades que, pelo menos, não incluam esse pressuposto são, no mínimo, ingênuas e improdutivas quanto ao desenvolvimento de competências de uso da língua.” (CYRANKA; MAGALHÃES, 2012, p. 67). Nesse sentido, para eles, “ensinar a ler a escrever deve ser um processo integrado a um saber linguístico anterior, isto é, um processo integrado que não pode desconhecer a competência linguística que o aluno já adquiriu ao longo de sua vida, centrado nas experiências vividas na sua rede social.[...]” (CYRANKA; MAGALHÃES, 2012, p. 67). Os autores ainda argumentam que na língua veiculam, obrigatoriamente, uma ideologia e um conjunto de crenças e ideias que dão unicidade a um determinado grupo. Dessa forma, a língua está intimamente ligada à cultura e, por isso, carrega e revela essas experiências ao longo de sua constituição no processo histórico, mudando e enriquecendo de acordo as dimensões sociais em que é usada.

Compreendemos, então, que a cultura interfere na constituição das identidades linguísticas não só dos(as) alunos(as) universitário(as)/professor(as) em formação, como também dos seus(suas) futuros(as) alunos(as) da educação básica. A cultura é, então, revelada e compartilhada por meio da interação verbal em variados contextos, entre eles a Universidade/escola. Durante esse processo, cada indivíduo fala a partir de sua posição social,

isto é, defende uma ideia a partir de sua vivência, do lugar em ocupa na sociedade. Desse modo, diversas culturas e identidades se entrelaçam e vão se (re)construindo na interação entre diferentes sujeitos.

Em relação à identidade discursiva, Moita-Lopes (2002), afirma que essa perpassa a identidade social do indivíduo, visto que “[...] a construção da identidade social é vista como um estado sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão de si mesmos e aos outros engajados no discurso. [...]” (MOITA-LOPES, 2002, p. 27). Nesse sentido, compreendemos que as identidades estão sempre sendo (re)construídas, na medida em que dependem de materializações discursivas em diferentes contextos. Dessa maneira, o indivíduo revela suas identidades por meio de seu posicionamento, que é interpretado pelo outro com o qual dialoga dentro de uma determinada situação discursiva.

Moita-Lopes (2002) ainda relaciona a multiplicidade de identidades às práticas discursivas. Para ele, “[...] a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas.” (MOITA-LOPES, 2002, p. 37). Nessa perspectiva, não escolhemos nossas identidades, elas são determinadas pela forma que outro interpreta nossas práticas discursivas.

Ainda concordamos com o autor que “três traços têm sido apontados como característicos das identidades sociais: fragmentação, contradição e processo. [...]” (MOITA-LOPES, 2002, p. 62). Com base nessa assertiva, compreendemos que as identidades são fragmentadas, isto é, heterogêneas, de modo que gênero, raça, classe social, etc.; são aspectos constituintes de uma mesma pessoa; esses fragmentos são contraditórios, não sendo possível se referir ao indivíduo como unidade autônoma e; não são fixas, estão sempre em processo de (re)constituição.

Após apresentarmos aspectos sobre o conceito de identidade linguístico-discursivo, passemos agora à terceira área temática de nossa pesquisa que se trata da formação identitária do sujeito aluno universitário, tendo em vista que “[...]A sala de aula é, por isso, porta de entrada para o domínio público das relações humanas e lugar genuíno de construção de pelo menos uma identidade social: a de aluno.” (COELHO, 2011, p. 38). Nesse sentido, tratando-se especificamente da sala de aula universitária do curso de Letras, entra em jogo a formação identitária de alunos(as) universitários(as) e (futuros(as)) professores(as) da educação básica.

Desse modo, as experiências, vivenciadas na unidade, de algum modo refletirão em suas (futuras) práticas pedagógicas.

Coelho (2011, p. 38) ainda complementa que “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.[...]”. Assim, defendemos, em nossa pesquisa, que as identidades das alunas colaboradoras da pesquisa e as de nós próprias como pesquisadoras são (re)construídas não só a partir da própria percepção sobre o nosso papel social e linguístico-interacional, mas também das percepções do outro (professor(a)/colega) com o qual convivemos diariamente no contexto da sala de aula escolar/universitária. A respeito disso, Dayrell (2001) afirma que

[...] Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade; [...] A construção do papel desses jovens, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. É nesse mesmo entrecruzamento de modelos que constrói os diferentes “tipos” de professores e demais sujeitos da escola. (DAYRELL, 2001, p. 153)

De acordo com Dayrell (2001), há um discurso e comportamento de cada professor que acaba produzindo normas e escalas de valores, pelas quais classifica os(as) alunos(as) ou turmas, comparando-os, (des)valorizando-os, ao tomar como base certos comportamentos desses indivíduos somados aos resultados/notas das provas. A nosso ver, essa atitude do(a) professor(a) pode influenciar negativamente a auto estima desses sujeitos em formação, pois esse processo de (re)produção de imagens e estereótipos pode interferir na subjetividade de cada aluno(a) em formação. Nessa ótica, o modo como estes(as) são percebidos(as) pode influenciar no modo como eles(as) se percebem, tendo em vista a grande influência que o discurso do professor(a), em especial, o(a)docente universitário(a), pode exercer na vida dos(as) alunos(as)-professores(as) em formação.

Dessa maneira, torna-se necessário compreender o(a) aluno(a) universitário(a) como sujeito histórico. Para Dayrell (2001, p. 140), essa visão consiste em “compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe

são próprios.” Em outras palavras, o(a) graduando(a) já chega à Universidade com uma identidade cultural que é fruto de suas experiências sociais vivenciadas nos diferentes espaços em que convive. Isto é, cada aluno(a) apresenta uma cultura própria, a partir da qual atribuem sentido ao mundo e à realidade ao seu redor.

Nesse sentido, consideramos fundamental o estudo sobre as identidades de estudantes universitários(as)/professores(as) de língua em formação. Para tanto, vale salientar que

Quando se fala em identidade de aluno já se está focalizando **um ponto de um todo contínuo** de comportamentos rotineiros e, portanto, regulares. Falar em identidade é, no esteio desse raciocínio, falar de estabilização (momentânea) de imagens. O que estou dizendo é que não há como apreender, em uma única visada, diferentes pontos que constituem a fluidez de um contínuo que é a construção identitária, pois a identidade é sempre situada. (COELHO, 2011, p. 38-39)

Conforme a autora, a identidade de aluno é contínua e engloba comportamentos regulares. Nessa linha de raciocínio, não é possível ser acessada e compreendida em um único momento com esse sujeito, ou seja, em nosso estudo foi necessário ter contato com diferentes pontos constituintes das identidades das alunas colaboradoras, sendo necessário, assim, dispormos de uma boa quantidade de tempo de conversas no grupo focal, observando atentamente cada marca do discurso.

Enfim, após traçarmos, nessa seção, algumas considerações sobre conceitos/áreas temáticas que constituem nosso objeto de estudo, seguimos agora para a última seção, na qual traçamos as considerações parciais/finais do capítulo.

3.6 REFLEXÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo da dissertação, empenhamos nossos esforços em apresentar e discorrer sobre todas as escolhas teórico-metodológicas da nossa pesquisa. Para isso, iniciamos com i) uma breve introdução sobre a importância da construção desse capítulo; seguida de discussões sobre: ii) os enquadres da pesquisa, isto é, sua caracterização enquanto pesquisa qualitativa, participante e de caráter etnográfico; discorreremos a respeito iii) da pesquisa em campo, da necessidade da pesquisa ocorrer de forma online, das colaboradoras da pesquisa e das ações realizadas; apresentamos iv) o instrumento e técnica escolhidos para geração dos dados, bem como os recursos de minutagem e transcrição; v) as áreas temáticas da pesquisa e, ainda, demonstramos, nesta seção, vi) as nossas considerações sobre este capítulo.

Nessa perspectiva, traçamos aqui todo o caminho que percorremos durante o processo de pesquisa, justificando cada passo conscientemente dado. Todas essas escolhas apresentadas e explicitadas ao longo deste capítulo incentivaram-nos e deram confiança para a nossa pesquisa, tendo em visto que foram (re)pensadas de modo a contemplar ao máximo o nosso objeto e o contexto de investigação do mesmo, isto é, são frutos de uma reflexão sobre as melhores maneiras de interagir com as colaboradoras da pesquisa, buscando diálogos importantes para o entendimento dos perfis identitários das estudantes de Letras e (futuras) professoras de línguas.

Enfim, após apresentamos todo nosso percurso metodológico, passamos agora para o próximo capítulo, no qual discutimos a respeito das categorias de análise adotadas e interpretamos manifestações discursivas à luz do nosso embasamento teórico.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DISCURSIVA DO *CORPUS*: um olhar sobre marcas identitárias (não)ditas nas posições das colaboradoras da pesquisa

4.1 PONTO DE PARTIDA PARA O TRABALHO ANALÍTICO

Chegamos ao tão esperado capítulo de análise. Aqui, debruçamo-nos em significar dados linguístico-discursivos das alunas colaboradoras da pesquisa gerados com o instrumento roda de conversa em grupo focal. Para isso, atualizamos os conceitos tratados nos capítulos teóricos 1 e 2: (inter)subjetividade da/na linguagem, imagem de si/*ethos* discursivo, alteridade no discurso, identidades sociais/linguístico-discursiva, cultura escolar/universitária global e local, formação identitária dos sujeitos aluno e professor, dentre outros. Para tanto, apresentamos i) gestos de análises já realizados, ii) o detalhamento de cada cena e sua importância para as atualizações teóricas da nossa pesquisa; iii) os perfil discursivo-identitários das colaboradoras da pesquisa, bem como o processo e critérios adotados para sua construção; iv) a análise discursiva das cenas e finalizamos com v) os achados nucleares da pesquisa.

Desse modo, este capítulo é de grande importância para a (re)construção identitária do nosso olhar como pesquisadoras, uma vez que, aqui, investigamos o nosso objeto segundo os objetivos da pesquisa, confrontando nossa interpretação dos dados com os estudos teóricos. Em outras palavras, é a parte do trabalho em que buscamos demonstrar a importância do estudo para as áreas de Linguística Aplicada e Análise do Discurso, bem como para professores(as) atuantes e em formação.

4.2 GESTOS DE ANÁLISES REALIZADOS

4.2.1 Trabalho com cenas de interação transcritas: da seleção às escolhas de/para análise

As cenas que compõem nosso *corpus* de pesquisa advém do instrumento roda de conversa em grupo focal com carga-horária de 4h dividida em dois encontros. As interações da turma escolhida para análise foram transcritas pela própria pesquisadora, possibilitando, assim, *insights* e uma pré-análise das cenas durante todo o processo. Nesse sentido, o trabalho

de transcrição foi importante para garimpar aspectos discursivos a serem discutidos no momento de interpretação dos dados. Para nossa pesquisa, foram selecionadas 6 cenas, as quais apresentam aspectos linguístico-discursivos (não)ditos pelas colaboradoras. Para se chegar a escolha desse conjunto de cenas, além de considerarmos observações feitas durante o momento da roda de conversa, também foi necessário (re)assistir às gravações para selecionar as cenas mais centrais e interpretá-las tendo em vista os nossos objetivos de pesquisa e os conceitos a serem atualizados.

4.2.2 Detalhamento das cenas analisadas

No quadro a seguir, apresentamos as cenas selecionadas para análise, nomeadas conforme o(s) conteúdo(s) temáticos das mesmas; os conceitos centrais atualizados, bem como o(s) número(s) relacionado(s) ao(s) objetivo(s) da pesquisa vinculado(s) ao trabalho com cada cena (estes são descritos na parte inferior do quadro).

Quadro 4: Síntese das cenas analisadas

Cena e temática	Conceitos centrais atualizados na análise	Objetivo(s)
Cena 1: Autoavaliações/autocobranças sobre si como pessoas, estudantes e futuras professoras	- Imagem de si/ <i>ethos</i> discursivo - Identidade(s) social(is) e linguístico-discursiva	1 e 3
Cena 2: Influências do outro/professor nas identidades das alunas	-Alteridade no discurso -Posição discursiva do professor(a) - Identidade social de aluno(a) -(Inter)subjetividade da linguagem	1, 2, 3
Cena 3: Lembranças de estereótipos sofridos na escola/Universidade com os quais as alunas (não) se identificam	-Alteridade no discurso -Posição discursiva do professor(a) - Identidade social de aluno(a)	2 e 3
Cena 4: A (não)valorização das diferenças na sala de aula escolar/universitária	-Culturas escolar/universitária -Diversidade sociocultural da sala de aula -Performance/performatividade linguística	2 e 3
Cena 5: Reações das alunas em relação à alterpercepções sobre marcas de suas identidades linguístico-discursivas	-Alteridade no discurso -Subjetividade da linguagem - Identidade(s) social(is) e linguístico-discursiva	2
Cena 6: Auto percepções das alunas em relação às mudanças de suas performances linguísticas no curso de Letras	-Performance/performatividade linguística -Escrita -Oralidade/performance oral	2
Objetivo(s) do trabalho a que se relaciona(m) o exercício analítico:		
1 - Mapear, em (não)ditos, marcas que informem sobre perfis identitários recorrentes e episódicos das colaboradoras da pesquisa como licenciandas em Letras;		
2 - Categorizar as marcas linguístico-discursivas vozeadas nas posições das colaboradoras da pesquisa, de modo a interrelacioná-las com os agrupamentos de sujeitos estereotipados;		
3 - Interpretar possíveis relações entre o modo como as licenciandas em Letras se percebem e são percebidas na Universidade.		

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale destacar que as cenas foram ordenadas segundo seu grau de importância para o estudo, não correspondendo, assim, à ordem temporal que acontecem dentro da roda de conversa. Como podemos observar acima, o quadro é importante para a visualização de nossas apostas e atualizações teóricas, uma vez que sintetiza os movimentos de interpretação dos dados.

Além disso, destacamos aqui os conceitos que mais sobressaem em cada cena, mas, no texto de análise, apresentamos ainda outros conceitos marginais, que também são importantes para a interpretação geral das cenas. Além disso, demonstramos o(s) objetivo(s) da pesquisa atrelado(s) a cada cena analisada na seção 4.4, que são essenciais para o andamento da pesquisa.

Entretanto, antes da análise discursiva das cenas, faz-se necessário a apresentação dos perfis discursivo-identitários das colaboradoras da pesquisa, como veremos na seção a seguir.

4.3 PERFIS DISCURSIVO-IDENTITÁRIOS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Os perfis discursivo-identitários das colaboradoras da pesquisa foram construídos a partir do mapeamento e categorização de recorrências de aspectos relativos à oralidade/interação oral (digressão, correção, modalização, multimodalidade discursiva, traços/elementos prosódicos e (não)uso da norma culta), observados nas cenas escolhidas para análise.

A construção dos perfis foi realizada tendo em vista que o nosso estudo é de natureza discursiva. Investigamos, então, significações presentes nos (não)ditos das materialidades linguísticas das alunas colaboradoras da pesquisa que as constituem como sujeitos de linguagem. Sendo assim, acreditamos que, por meio deste trabalho analítico, podemos identificar aspectos identitários das alunas, recorrentes no nosso período de observação, também indiciados na roda de conversa, que nos informam sobre as particularidades enunciativas de cada aluna.

Dessa forma, apresentamos a seguir um exemplo de nosso trabalho analítico com legenda, a partir do qual mapeamos e identificamos aspectos relativos à oralidade/interação oral, movimentos fundamentais para análise dos dados. O trabalho analítico com a legenda nas demais cenas do nosso *corpus* pode ser visualizado no Apêndice da dissertação.

Cada cor, visualizada abaixo, representa a ocorrência de um aspecto relativo à oralidade/interação oral: **digressão** (roxo), **correção** (vermelho), **modalização** (rosa), **multimodalidade discursiva** (azul), **elementos prosódicos** (verde), **não uso da norma culta** (realce amarelo).

Amostra do trabalho analítico com legenda

Pesquisadora: (01:31:16 a 01:31:16) *((olhando para o roteiro de questões de vez em quando))*
Na questão vinte... e quatro... tem uma imagem... *((vira a folha))* de um sujeito aí... de um menino olhando para o espelho... e sua imagem refletida... eh... no espelho... apontando para ele né?... então... ... ah... a rai... a rainha má que se vê no espelho né?... tem essa outra imagem no espelho... eh... ... *((volta olhar pra câmera))* eu coloquei essa imagem pra se referir à autocobrança... que nós... nos olhamos no espelho... e começa se autocobrar... de diversas maneiras... ... eh... vocês costumam... se autoavaliarem SEMpre? *((posiciona o corpo para trás))* sempre estarem assim olhando para vocês mesmo... para suas atitudes... para seus comportamentos... tanto como pessoa... como... como... enquanto estudantes... *((movimentando a cabeça para os dois lados))* profissionais?... *((8 segundos de silêncio))* cês fazem sempre essa autoavaliação?...

((2 segundos de silêncio))

Melissa: (01:32:18 a 01:32:47) *((Com entonação mais baixa))* Eh... sim... às vezes até de uma maneira patológica **assim...** *((olha para cima))* e tem... **até determinado ponto** a autocrítica é muito importante *((levanta a sobrancelha))* **pra gente...** **sei lá...** pegar as características que **a gente TEM...** e saber usar isso da maneira mais adequada... *((abaixa a cabeça))* mas **assim... em em...** *((levanta a cabeça))* **em** âmbito acadêmico... às vezes **eu... eu...** *((aumenta o tom de voz))* **eu me cobro de uma maneira que eu não consigo... seguir...** *((movimenta a mão para frente))* **eu empaco...** e *((faz sinal de negação com a cabeça))* **já deixei de fazer atividades inclusive por conta disso...**

((4 segundos de silêncio))

Ana: (01:32:51 a 01:33:20) **Eu mudei assim... eu cobrava BASTANTE...** *((ao mesmo tempo que segura uma caneta com a mão direita, coloca o cabelo detrás da orelha))* **eu cobrava bastante de mim... meu Deus do céu...** *((fala de maneira mais acelerada, ofegante e fazendo movimentos rápidos com a mão direita))* **eu tenho que fazer isso... eu tenho que dá conta disso...** *((volta a entonação normal))*... **MAS...** no final... **eu... eu** descobri que isso não **tava** me fazendo bem... *((movimentando as mãos para frente))* **ai** eu deixei mesmo... **assim... eh... COBRAR...** *((com uma caneta na mão, direciona a mão direita para si, enquanto segura um caderno com a mão esquerda movimentando rapidamente, expressando nervosismo))* mas nem tanto... **não tanto... não tanto... que isso tava... isso tava** me adoecendo... eu cobrava demais de mim... e às vezes eu não dava conta... de cumprir também... o que eu **tava... tava** me cobrando.

((4 segundos de silêncio))

Nesse sentido, a utilização das cores teve como objetivo mapeamento das (não)recorrências dos aspectos destacados nas posições de cada aluna, como visualizamos no quadro a seguir:

Quadro 5: (Não)ocorrência(s) de aspectos relativos à oralidade/interação oral

Aspecto relativo à oralidade/interação oral	Alunas colaboradoras da pesquisa	
	Ana	Melissa
Recorrências de digressão: inserção de tópicos discursivos que não são diretamente relacionados com o segmento precedente nem com o que lhe segue, lembranças de experiências/ acontecimentos.		X
Recorrências de correções: reformulação de trechos considerados inadequados do ponto de vista da norma culta ou para expressar melhor sua posição, cortes/troca de termos.	X	X
Recorrências de modalização: policiamento da fala, posicionamentos/comentários em relação a si própria, às interlocutoras ou ao tópico da conversação, constante utilização de marcadores conversacionais.	X	X
Recorrências de multimodalidade discursiva: gesticulações, maneios de cabeça, expressões faciais diversas.	X	X
Recorrências de traços prosódicos suprasegmentais (mudanças de entonação, repetições constantes, mudanças no ritmo de fala, risos) e traços prosódicos co-segmentais (pausas constantes e/ou em momentos específicos).	X	X
Recorrências de não uso da norma culta: abreviações, trechos com concordância verbal não marcada, dupla negação, traços linguísticos regionais (fonéticos, léxicos).	X	X

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar que quase todos os aspectos destacados (correção, modalização, multimodalidade discursiva, traços prosódicos, não uso da norma culta) são recorrentes nas posições de Ana e Melissa, conforme atesta esse primeiro movimento de análise das cenas selecionadas. Só temos, como exceção, o uso de trechos digressivos que não aparece nas posições de Ana, durante as cenas selecionadas para análise.

Como ocorrências de **digressão**, compreendemos os momentos de compartilhamento de vivências ou acontecimentos, que não são diretamente relacionados ao questionamento da pesquisadora, mas que indiciam (mudanças de) aspectos identitários das licenciandas em Letras. Destacamos como ocorrências de **correção**, momentos em que as colaboradoras da

pesquisa reformulam seus enunciados com uso de cortes, trocas de termos, seja para demonstrarem domínio da norma culta da língua ou ainda para melhorarem suas performances. Como **modalização**, entendemos as posições das alunas que indiciam policiamento da fala, comentários em relação a si próprias, às demais participantes da roda de conversa em grupo focal ou ao assunto tratado e também os usos de marcadores conversacionais (né, eh, ah, aí, assim), recursos importantes para análise da interação verbal/oral.

As recorrências de **multimodalidade discursiva**, que destacamos, referem-se às gesticulações, movimentos de diversos de mãos e cabeça, expressões faciais etc, que são realizados pelas colaboradoras da pesquisa constantemente ou em momentos específicos. Esses recursos não-verbais foram observados nos processos de minutagem e são descritos nos comentários da transcritora. Eles são de grande importância para nossa pesquisa, uma vez que corroboram para as interpretações dos posicionamentos das licenciandas, uma vez consideramos que, durante uma interação verbal/oral, o corpo também “fala”.

Tratamos como **traços prosódicos**, as mudanças de entonação, ritmo de fala, repetições, pausas e risos, aspectos que também foram observados nos processos de minutagem e são representados nas transcrições das cenas, aspectos importantes para compreensão das posições da colaboradoras no momento de análise das cenas. E, como **não uso da norma culta**, destacamos abreviações, trechos com concordância verbal não marcada, dupla negação e traços linguísticos regionais (fonéticos, léxicos). Estas duas últimas categorias (traços prosódicos e não uso da norma culta) possibilitaram uma maior diferenciação entre os perfis discursivo-identitários das colaboradoras da pesquisa, demonstrando individualidades de cada uma, como veremos a seguir na discussão do Quadro 6.

A partir dos dados do Quadro 5 acima retratado, foi necessária, ainda, uma análise quantitativa dos aspectos recorrentes ou episódicos, que demonstrassem as subjetividades/os perfis discursivo-identitários das alunas (utilizamos a 1ª letra dos nomes fictícios: A para nos referirmos a Ana e M para Melissa). Dessa forma, apresentamos o quadro a seguir, contendo os aspectos relativos à oralidade/interação oral, seguidos do quantitativo de ocorrências observadas nas posições das alunas colaboradoras da pesquisa em cada cena analisada:

Quadro 6: Perfis discursivo-identitários com base nas ocorrências de aspectos da oralidade/interação oral

Aspecto relativo à oralidade/ interação oral	Cenas e ocorrências de aspectos					
	1	2	3	4	5	6
Recorrências de digressão: inserção de tópicos discursivos que não são diretamente relacionados com o segmento precedente nem com o que lhe segue, lembranças de experiências/ acontecimentos;	A - 0 M - 0	A - 0 M - 0	A - 0 M - 0	A - 0 M - 2	A - 0 M - 0	A - 0 M - 1
Recorrências de correções: reformulação de trechos considerados inadequados do ponto de vista da norma culta ou para expressar melhor sua posição, cortes/troca de termos.	A - 0 M - 1	A - 2 M - 1	A - 0 M - 0	A - 4 M - 5	A - 1 M - 0	A - 1 M - 0
Recorrências de modalização: policiamento da fala, posicionamentos/comentários em relação a si própria, às interlocutoras ou ao tópico da conversação, constante utilização de marcadores conversacionais.	A - 4 M - 4	A - 15 M - 16	A - 1 M - 3	A - 14 M - 27	A - 5 M - 9	A - 3 M - 4
Observações: Marcadores conversacionais utilizados pelas alunas (né, eh, ah, aí, assim).						
Recorrências de multimodalidade discursiva: gesticulações, maneios de cabeça, expressões faciais diversas.	A - 4 M - 5	A - 5 M - 18	A - 2 M - 3	A - 10 M - 19	A - 4 M - 7	A - 3 M - 2
Observações: A: Recorrências de expressões faciais de timidez, nervosismo, dúvida. M: Recorrências de expressões faciais de espanto, medo, ironia.						
Recorrências de traços prosódicos suprasegmentais (mudanças de entonação, repetições, mudanças no ritmo de fala, risos) e traços prosódicos co-segmentais (pausas constantes e/ou em momentos específicos)	A - 38 M - 26	A - 99 M - 98	A - 26 M - 27	A - 119 M - 131	A - 41 M - 31	A - 31 M - 21
Observações: A: Nos comentários das transcrições, observa-se entonação predominantemente baixa, repetições constantes, ritmo de fala lento (com momentos de alteração), pausas longas e risos. M: Nos comentários das transcrições, observa-se entonação predominantemente alta, repetições, ritmo de fala acelerado (baixo em momentos específicos), pausas menores e risos.						
Recorrências de não uso da norma culta: abreviações, trechos com concordância verbal não marcada, dupla negação, traços linguísticos regionais (fonéticos, léxicos).	A - 5 M - 3	A - 6 M - 9	A - 0 M - 0	A - 1 M - 8	A - 4 M - 5	A - 4 M - 2
Observações: A: Falante da variedade baiana/rural M: Falante da variedade paulista com traços da variedade baiana, uso de gírias.						

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no recorte de cenas analisadas, percebemos, nos posicionamentos de Ana, os seguintes aspectos discursivo-identitários: aluna evitou utilizar trechos digressivos, realizou constantes correções e apresentou poucas ocorrências de modalização. Quanto aos usos de elementos multimodais, destacam-se as expressões faciais de timidez, nervosismo e dúvida. Também há grandes recorrências de traços prosódicos, dos quais destacam-se a entonação predominantemente baixa, repetições constantes, ritmo de fala lento com momentos de alteração, pausas longas e risos. E ainda há momentos de não uso da norma culta, incluindo a presença de marcas da variedade baiana/rural.

Já nos posicionamentos de Melissa, encontramos como aspectos discursivo-identitários: a ocorrência de digressão; uso de correções, constantes recorrências de modalização e de multimodalidade discursiva, destacando-se expressões faciais de espanto, medo, ironia. Além disso, foram identificadas maiores recorrências de traços prosódicos, em especial, entonação predominantemente alta, repetições, ritmo de fala acelerado (baixo em momentos específicos), pausas menores e risos. Também há recorrências de não uso da norma culta, incluindo a presença de marcas das variedades paulista e baiana.

A partir dessa análise, percebemos diferenças nos perfis das duas alunas colaboradoras da pesquisa nos seguintes dados: i) o uso de modalização é mais recorrente nas posições de Melissa e menos presente nas posições de Ana; ii) o uso de multimodalidade discursiva também é mais marcante nos posicionamentos de Melissa, pois a aluna realiza muitas expressões faciais e movimentos diversos (de cabeça e mãos), diferente de Ana que utiliza desses recursos apenas em momentos específicos; iii) no uso dos elementos prosódicos, visto que Ana possui entonação predominantemente baixa, ritmo de fala mais lento com momentos de alteração, pausas longas e realiza mais repetições, enquanto Melissa possui entonação predominantemente alta, ritmo de fala acelerado (baixo em momentos específicos) e pausas menores; e, por fim iv) no que diz respeito ao não uso da norma culta, Ana apresenta marcas da variedade baiana/rural, já Melissa apresenta marcas da variedade paulista e baiana.

Nesse último aspecto, podemos afirmar que Melissa, por ser falante de zona urbana, apresenta uma maior “virgília” de fala, demonstrando autoavaliação sobre suas performances linguísticas e, conseqüentemente, um maior monitoramento sobre suas posições. Entendemos isso como característica identitária de Melissa influenciada pela sua proveniência cultural familiar, que é diferente de Ana, a qual apresenta menos monitoramento da fala. Além disso, a performance de Melissa está também relacionada ao gênero discursivo aula (materializado via

tela), visto que a própria aluna afirma na Cena 5 do nosso *corpus* que existe a “cobrança” na Universidade, especialmente no curso de Letras, em se utilizar sempre a norma culta. Nesse viés, acreditamos que a aluna busca manter essa adequação linguística durante a roda de conversa, visto que a mesma ocorreu dentro de uma disciplina do curso.

Desse modo, as recorrências de aspectos discursivo-identitários analisados em nossa pesquisa apontam para uma diversidade de perfis sociolinguísticos e proveniências culturais familiares, que podem ser observados nas posições das alunas colaboradoras e são constitutivos das suas identidades sociais e linguístico-discursivas.

Tais dados apresentam como repercussões, para nós pesquisadores(as) e professores(as) de línguas, a relevância de termos sempre em mente a relação entre linguagem e cultura(s) e a importância da valorização das diversidades de identidades linguístico-discursivas que compõem uma sala de aula. E, ainda, provoca-nos sobre a importância do nosso papel de desenvolver competências comunicativas dos(as) alunas(as), principalmente daqueles que têm pouco contato com a norma culta, de modo que possam transitar nos mais diversos contextos interativos, utilizando a performance linguística adequada.

4.4 ANÁLISE DISCURSIVA DAS CENAS

Apresentamos, agora, a análise discursiva das 6 cenas que constituem nosso *corpus*, as quais são fatiadas em partes de modo a interpretar as individualidades de cada aluna.

CENA 1: Autoavaliações/autocobranças sobre si como pessoas, estudantes e futuras professoras

Cena 1 – Parte A

Pesquisadora: (01:31:16 a 01:31:16) *((olhando para o roteiro de questões de vez em quando))* Na questão vinte... e quatro... tem uma imagem... *((vira a folha))* de um sujeito aí... de um menino olhando para o espelho... e sua imagem refletida... eh... no espelho... apontando para ele né?... então... ... ah... a rai... a rainha má que se vê no espelho né?... tem essa outra imagem no espelho... eh... ... *((volta olhar pra câmera))* eu coloquei essa imagem pra se referir à autocobrança.... que nós... nos olhamos no espelho... e começa se autocobrar... de diversas maneiras... ... eh... vocês costumam... se autoavaliarem SEMpre? *((posiciona o corpo para trás))* sempre estarem assim olhando para vocês mesmo... para suas atitudes... para seus comportamentos... tanto como pessoa...

como... como... enquanto estudantes... *((movimentando a cabeça para os dois lados))*
profissionais?... *((8 segundos de silêncio))* cês fazem sempre essa autoavaliação?...

((2 segundos de silêncio))

Melissa: (01:32:18 a 01:32:47) *((Com entonação mais baixa))* Eh... sim... às vezes até de uma maneira patológica assim... *((olha para cima))* e tem... até determinado ponto a autocrítica é muito importante *((levanta a sobrancelha))* pra gente... sei lá... pegar as características que a gente TEM... e saber usar isso da maneira mais adequada... *((abaixa a cabeça))* mas assim... em em... *((levanta a cabeça))* em âmbito acadêmico... às vezes eu... eu... *((aumenta o tom de voz))* eu me cobro de uma maneira que eu não consigo... seguir... *((movimenta a mão para frente))* eu empaco... e *((faz sinal de negação com a cabeça))* já deixei de fazer atividades inclusive por conta disso...

((4 segundos de silêncio))

Nesta cena, ao ser questionada se costuma sempre autoavaliar-se como pessoa e/ou estudante, a aluna Melissa utiliza um tom de voz mais baixo, como elemento prosódico (URBANO, 1999), afirmando sua autocobrança (*((Com entonação mais baixa))* Eh... sim... às vezes até de uma maneira patológica assim... *((olha para cima))*). Ao utilizar a expressão (“maneira patológica”), a aluna deixa entrever uma imagem de si (AMOSSY, 2011; MAINGUENEAU, 2008; SILVEIRA, 2014) como alguém que se cobra de forma exagerada, em alguns contextos. Ao argumentar que considera a autocrítica um aspecto importante para as pessoas, Melissa faz uso de uma correção (“e tem... até determinado ponto a autocrítica é muito importante *((levanta a sobrancelha))*”), deixando entrever que acredita nem sempre ser positiva a sua constante autocrítica. Em seguida, observamos como aspecto discursivo-identitário da aluna, o não uso da norma culta na utilização das expressões “pra gente”, “a gente” e “sei lá” (“pra gente... sei lá... pegar as características que a gente TEM... e saber usar isso da maneira mais adequada...”) ao justificar que procura controlar possíveis aspectos de sua(s) identidade(s) social(is) e linguístico-discursiva (CHARAUDEAU, 2009; RAJAGOPALAN, 1998; ORLANDI, 1998; MEY, 1998) de acordo com o que é esperado em cada situação. A aluna, então, reflete sobre si e sobre seus comportamentos (na próxima cena, veremos que ela pode estar se referindo à sua impulsividade).

Em relação ao contexto acadêmico, Melissa acredita que sua cobrança sobre si mesma é mais intensa, o que é reforçado em sua alteração de voz, tanto que, às vezes, não dá conta de cumprir as atividades atribuídas (“em âmbito acadêmico... às vezes eu... eu... *((aumenta o tom de voz))* eu me cobro de uma maneira que eu não consigo... seguir... *((movimenta a mão para frente))* eu empaco... e *((faz sinal de negação com a cabeça))* já deixei de fazer atividades inclusive por conta disso...”). Isso pode ser

configurado como um de seus aspectos de sua(s) identidade(s) social(is) de aluna (MOITA-LOPES, 2002; COELHO, 2011), diante dos deveres institucionais da cultura escolar/universitária (MODL; BIAVATI, 2016; SOUZA, 2013; PICH, 2009, CARVALHO, 2006; BRZEZINSKI, 2001; ALARCÃO, 2001) da qual é integrante.

Cena 1 – Parte B

Ana: (01:32:51 a 01:33:20) Eu mudei assim... eu cobrava BASTANTE... *((ao mesmo tempo que segura uma caneta com a mão direita, coloca o cabelo detrás da orelha))* eu cobrava bastante de mim... meu Deus do céu... *((fala de maneira mais acelerada, ofegante e fazendo movimentos rápidos com a mão direita))* eu tenho que fazer isso... eu tenho que dá conta disso... *((volta a entonação normal))*... MAS... no final... eu... eu descobri que isso não tava me fazendo bem... *((movimentando as mãos para frente))* aí eu deixei mesmo... assim... eh... COBRAR... *((com uma caneta na mão, direciona a mão direita para si, enquanto segura um caderno com a mão esquerda movimentando rapidamente, expressando nervosismo))* mas nem tanto... não tanto... não tanto... que isso tava... isso tava me adoecendo... eu cobrava demais de mim... e às vezes eu não dava conta... de cumprir também... o que eu tava... tava me cobrando.

((4 segundos de silêncio))

Ana, por sua vez, responde à provocação afirmando que sua autocobrança já foi maior do que atualmente é (“Eu mudei assim... eu cobrava BASTANTE... *((ao mesmo tempo que segura uma caneta com a mão direita, coloca o cabelo detrás da orelha))* eu cobrava bastante de mim... meu Deus do céu... *((fala de maneira mais acelerada, ofegante e fazendo movimentos rápidos com a mão direita))* eu tenho que fazer isso... eu tenho que dá conta disso... *((volta a entonação normal))*...”), como podemos ver no uso de traços prosódicos (URBANO, 1999) como ênfase do léxico (“BASTANTE”), repetições, alterações no ritmo da voz, mudanças de entonação e rápidos movimentos das mãos. Além disso, a aluna relata uma mudança de seu aspecto identitário (“MAS... no final... eu... eu descobri que isso não tava me fazendo bem... *((movimentando as mãos para frente))* aí eu deixei mesmo... assim... eh... COBRAR... *((com uma caneta na mão, direciona a mão direita para si, enquanto segura um caderno com a mão esquerda movimentando rapidamente, expressando nervosismo))* mas nem tanto... não tanto... não tanto... que isso tava... isso tava me adoecendo... eu cobrava demais de mim... e às vezes eu não dava conta... de cumprir também... o que eu tava... tava me cobrando.”). Para ela, seu comportamento passado agravava ainda mais sua ansiedade, o que pode ser percebido na sua fala ofegante, com ritmo mais rápido e movimentação constante das mãos. Também observamos, em seu posicionamento, recorrências de abreviação da forma verbal “estava”, configurando-se como não uso da norma culta e aspecto discursivo-identitário da aluna.

Desse modo, notamos que as duas alunas fazem sempre uma avaliação sobre seus comportamentos e características de modo que, em alguma medida, lidam com aspectos identitários, demonstrando, assim, que as identidades dos sujeitos não fixas (ORLANDI, 1998; RAJAGOPALAN, 1998; MOITA-LOPES, 2002).

CENA 2: Influências do outro/professor nas identidades das alunas

Cena 2 – Parte A

Pesquisadora: (01:33:25 a 01:34:04) *((nesse momento a câmera da pesquisadora está fechada))* E... .. eh... no que diz respeito à opinião do OUTRO... sobre vocês... .. é... costuma IMPACTÁ-LAS muito OU... .. ou nem tanto... vocês falam... vocês se comportam da maneira que... que vocês... é... são... não não se deixam impactar pela visão do outro?... Vocês costumam receber CRÍTICAS... COMENTÁRIOS... eh... e... absorver?... ou simplesmente desprezam tudo?... claro que a gente sempre faz um filtro... né?... mas... é... .. de alguma maneira vocês se influenCIam pela opinião dos outros... pelas CRÍTICAS... COMENTÁRIOS?...

((5 segundos de silêncio))

Ana: (01:34:16 a 01:35:06) Ah... tá ok... *((começa falar com tom de voz bem arrastado e se mantém o tempo todo sem movimentos de mão e com apenas movimentos leves de cabeça))* há algum tempo atrás... *((com a cabeça abaixada))* eh... *((fala de maneira mais acelerada para se “corrigir”))* há algum tempo atrás não... é redundante né?... *((volta falar com a voz mais arrastada))* há algum tempo... eh... eu... .. eu incomodava BASTANTE com as pessoas em relação a minha formatura... quando eu ia formar... *((com tom voz mais acelerado para demonstrar a cobrança das pessoas))* você vai formar QUANDO?... você vai formar QUANDO?... eh... NOSSA... tá demorando... você vai formar quando? tá demorando... *((volta ao seu tom de voz habitual))* eu incomodava BASTANTE... muito muito... eu ficava... ficava angustiada... ficava desaniMada... *((com expressão de desconforto))* eu... AI GENTE... eu não formei ainda porque não chegou meu tempo ainda... mais... AGORA... eu não me incomodo tanto mais não... não me incomodo porque eu sei que cada um tempo... que cada um suas... suas dificuldades... seu po... problemas... .. e hoje em dia... eu deixo... deixo assim ó... .. quando chegar o tempo CERTO... eu formo.

((4 segundos de silêncio))

Nesta cena, Ana inicia sua posição com a expressão “tá ok”, traço da sua linguagem informal, ao responder a gentileza de sua colega Melissa. Em seguida, ao iniciar sua resposta ao questionamento da pesquisadora, Ana faz uso da correção (DIONISIO E HOFFNAGEL, 2007) após usar a expressão “há algum tempo atrás” (“há algum tempo atrás... *((com a cabeça abaixada))* eh... *((fala de maneira mais acelerada para se “corrigir”))* há algum tempo atrás não... é redundante né?... *((volta falar com a voz mais arrastada”))*

há algum tempo...), demonstrando que está monitorando a sua fala e, conseqüentemente, a sua performance (PENNYCOOK, 2006; CHARAUDEAU, 2001; XAVIER, 2010) em termos da apropriação da variante culta da língua (TRAVAGLIA, 2002; POSSENTI, 2002), evitando, assim, recair em pleonasma. Logo após, Ana afirma que anteriormente se sentia muito impactada pelas constantes cobranças das pessoas em relação ao término de seu curso (“eu incomodava BASTANTE com as pessoas em relação a minha formatura... quando eu ia formar... *((com tom voz mais acelerado para demonstrar a cobrança das pessoas))* você vai formar QUANDO?... você vai formar QUANDO?... eh... NOSSA... tá demorando... você vai formar quando? tá demorando... *((volta ao seu tom de voz habitual))*”). Esse incômodo se deixa textualizar, por exemplo, nas estratégias de que Ana se vale como: alterações prosódicas... repetições, bem como a voz do outro (alteridade no discurso) (BAKHTIN, 2003; MOITA-LOPES, 2002) em seu dizer, por meio de retomadas das perguntas que recebe(u) ao longo da trajetória. Ainda observamos a utilização do “mais”, e não da conjunção adversativa “mas”, seguida de uma dupla negação (“mais... AGORA... eu não me incomodo tanto mais não...”) e da abreviação “ó” em vez de “olha”.

Cena 2 – Parte B

Pesquisadora: (01:35:11) Melissa?

Melissa: (01:35:12 a 01:36:05) *((começa a falar com tom de voz mais baixo e pausado))* Eh... não... eu levo... geralmente assim... *((fazendo sinal de afirmação com a cabeça))* eu levo muito em conta... essas críticas... e... *((aumenta o pouco o tom de voz))* muitas vezes... críticas que não são nem um pouco construtivas... né?... e nem é a respeito assim *((fazendo movimentos circulares com a mão esquerda aberta))* de de de de de... situações mais gerais... *((coloca a mão esquerda no ombro))* do tipo cê nunca vai formar *((ri e retira a mão do ombro))* ... mas são assim... *((levantando a sobrancelha))* sei lá... eu vou apresentar um TRABALHO... ... se eu vejo que alguém já tá olhando... de uma maneira meio assim... *((com expressão de desprezo))* isso... *((fazendo sinal de afirmação com a cabeça))* me causa um... sabe?... AFETA... *((movimentando o corpo))* mas eu acho que eu já to até lidando um pouquinho melhor com isso porque eu... eu... passei a me colocar *((com as duas mãos abertas para si, movimenta-as para frente))* no lugar da pessoa... assim... então se to apresentando trabalho... a pessoa fez uma cara assim *((faz expressão de desprezo))* ela pode tá *((começa a movimentar bastante as mãos e a cabeça))* com SONO ou com fome... e que provavelmente é o que faria... como eu estaria... aí eu acho que eu to conseguindo lidar um pouco melhor... *((a aluna ri))* mas SIM... eu ainda levo muito em conta assim... ainda carrego... *((sobreposição de vozes))*

Melissa também considera que é influenciada pelo outro (BAKHTIN, 2003; MOITA-LOPES, 2002) (“Eh... não... eu levo... geralmente assim... *((fazendo sinal de afirmação com a cabeça))* eu

levo muito em conta... essas críticas... e... *((aumenta o pouco o tom de voz))* muitas vezes... críticas que não são nem um pouco construtivas... né?...”), reforçando sua afirmação com movimentos de cabeça e recursos prosódicos (URBANO, 1999). Ao relatar (“sei lá... eu vou apresentar um TRABALHO... ... se eu vejo que alguém já tá olhando... de uma maneira meio assim... *((com expressão de desprezo))* isso... *((fazendo sinal de afirmação com a cabeça))* me causa um... sabe?... AFETA... *((movimentando o corpo))*”), a aluna demonstra, novamente, com os usos da multimodalidade discursiva (DIONÍSIO, 2007) e expressividade (BAKHTIN, 2003) que se sente afetada não só por críticas ditas, como também não ditas (ORLANDI, 2005), mas que são percebidas por ela. Também destacam-se, na posição de Melissa, as recorrências do marcador conversacional “assim” (repetido 5 vezes), além do uso de outros marcadores como “eh”, “tipo”, “aí”; a expressão “sei lá” (também destacada na análise da Cena 1) e as abreviações “cê”, “to” e “tá”.

Cena 2 – Parte C

Pesquisadora: (01:36:06 a 01:36:23) *((tom de voz bem pausado))* E quando esse outro... quando esse outro é PROFESSOR de vocês?... ... *((risos de Ana))* pode falar que... ... talvez que vocês... não tenham sido muito bem... ... em alguma... ATIVIDADE... ... isso muda o comportamento de vocês? Aquele professor... chamar atenção para algum aspecto?

Professora Fabiana: (01:36:24 a 01:36:26) *((segurando uma caneta ao mesmo tempo que apoia a mão no queixo))* Ana deu uma risadinha tão BOA...

((Todas riem durante 3 segundos))

Ana: (01:36:29 a 01:36:38) *((fala sorrindo))* Eu fico... ao mesmo tempo que eu fico... com... PREOCUPADA... eu... ai não sei... é uma mistura de sentimentos... *((todas riem))* eu fico preocupada...

Pesquisadora: (01:36:39 a 01:36:40) a autoriDADE... *((ela ri))*

Ana: (01:36:41 a 01:36:42) Muito... ... é

Pesquisadora: (01:36:43 a 01:36:45) É diferente né? *((ela ri))*

Ana: (01:36:46 a 01:39:48) Totalmente diferente *((a aluna ri))*

Nesta parte, podemos constatar que a posição discursiva do(a) professor(a) (COELHO, 2011; GRIGOLETTO, 2005; SILVA, 2013) exerce grande influência para Ana (“*((fala sorrindo))* Eu fico... ao mesmo tempo que eu fico... com... PREOCUPADA... eu... ai não sei... é uma mistura de sentimentos... *((todas riem))* eu fico preocupada...”), pois a aluna demonstra nervosismo no uso

elementos prosódicos (URBANO, 1999) como pausas, repetições, alteração de voz... ao responder à provocação da pesquisadora.

Cena 2 – Parte D

Melissa: (01:36:49 a 01:37:13) *((começa a falar com tom de voz mais arrastado, olhando para baixo e com o corpo parado))* humm rum... ... eu levo até mais em consideração assim... ... eh... MAIS... eu fico pensando aqui na minha trajetória... às vezes eu consegui assim... ignorar um pouquinho... depois conversar... *((fazendo sinal de afirmação com a cabeça))* OLHA... tá ASSIM... *((levanta a sobrancelha))* por esse motivo... e... mais eu levo mais *((afirmando com a cabeça))* em conta realmente *((movimentando a mão esquerda rapidamente))* o que professores falam do que meus colegas...

Em resposta à mesma provocação sobre o possível impacto causado por críticas de professores(as), a aluna Melissa também confirma a forte influência da opinião do(a) professora(a) sobre ela (*“((começa a falar com tom de voz mais arrastado, olhando para baixo e com o corpo parado)) humm rum... ... eu levo até mais em consideração assim... ...”*), o que pode ser percebido no seu tom de voz mais arrastado, além da ausência de movimentos corporais. Ao lembrar suas experiências como aluna (*“eh... MAIS... eu fico pensando aqui na minha trajetória... às vezes eu consegui assim... ignorar um pouquinho... depois conversar... ((fazendo sinal de afirmação com a cabeça)) OLHA... tá ASSIM... ((levanta a sobrancelha)) por esse motivo... e...”*), ela enfatiza mudanças em relação às suas reações diante destas críticas, ao fazer alterações de voz e levantar a sobrancelha. Entretanto, em seguida, a aluna reafirma a forte influência de seus professores(as) com o uso de uma conjunção adversativa, pronunciada de maneira informal e, ainda, realiza rápidos movimentos corporais (*“mais eu levo mais ((afirmando com a cabeça)) em conta realmente ((movimentando a mão esquerda rapidamente)) o que professores falam do que meus colegas...”*), o que demonstra uma (re)construção na(s) sua(s) identidade(s) de aluna (MOITA-LOPES, 2002; COELHO, 2011) ocorrida na convivência intersubjetiva da sala de aula (MODL, 2015).

Cena 2 – Parte E

Pesquisadora: (01:37:14 a 01:37:56) humm rum... *((abaixa e levanta a cabeça rapidamente))* e PARA... eh... a última... esta última questão... eu... queria perguntar para vocês... se vocês... CONSIDERAM... ou não CONSIDERAM... importante a percepção do outro... do seu PROFESSOR... do COLEGA... na... na reconstrução da identidade... eh... da sua identidade... enquanto aluno e... e enquanto futuro professor... eh... enquanto futuras professoras... ... vocês eh... ... acham que há esse impacto na

identidade de vocês... na maneira como vocês vão se portar futuramente em sala de aula... ou como vocês se comportam diariamente... diariamente em sala?...

((5 segundos de silêncio))

Melissa: (01:38:01 a 01:38:39) Eh... eu acho que sim... ... eu acho que sim... até porque... eh... ... *((aumenta um pouco o tom de voz))* um julgamento do outro também diz um pouquinho sobre ele... né?... *((apontando os dois dedos indicadores para seus ombros como se estivesse se referindo a si e depois retira-os rapidamente))* então eu já ouvi... ... diversos... ... diversos comentários a respeito de... *((movimenta as duas mãos))* uma mesma característica minha que é minha que é a minha IMPULSIVIDADE e... eu já ouvi coisa boa e coisa ruim disso... *((movimenta bastante as mãos e a cabeça))* sobre eu ser um pouquinho ESTRESSADA... já ouvi coisa boa e coisa ruim disso... aí eu levo em conta assim... pra ver em quais situações assim... que cabe... *((fala mais rapidamente))* eu ser meio estressada... eu ser meio impulsiva... *((volta a falar mais devagar))* e aí... eh... depois de um pouquinho de terapia eu to conseguindo *((rindo))* lidar melhor...

Pesquisadora: (01:38:40 a 01:38:46) Mais um... um... julgamento do professor tem mais peso do que do seu colega?

Melissa: (01:38:46 a 01:38:50) TEM... tem mais peso... *((afirmando com a cabeça))* tem mais peso... ...

((2 segundos de silêncio))

Nesta parte, a aluna confirma mais uma vez que a percepção do outro, principalmente a do professor(a), é importante para a (re)construção da(s) sua(s) identidade(s) de aluna e também de (futura) professora da educação básica. (“Eh... eu acho que sim... ... eu acho que sim...”), tendo em vista que ela repete sua posição. Todavia o uso do item lexical “acho”, deixando subentendido que ela não é totalmente influenciada pelo alter. Em seguida, Melissa apresenta exemplos de alterpercepções (BAKHTIN, 2003; MOITA-LOPES, 2002) sobre seus aspectos identitários (“então eu já ouvi... ... diversos... ... diversos comentários a respeito de... *((movimenta as duas mãos))* uma mesma característica minha que é minha que é a minha IMPULSIVIDADE e... eu já ouvi coisa boa e coisa ruim disso... *((movimenta bastante as mãos e a cabeça))* sobre eu ser um pouquinho ESTRESSADA... já ouvi coisa boa e coisa ruim disso...”), enfatizando os léxicos (“IMPULSIVIDADE”) e (“ESTRESSADA”), demonstrando, assim, o incômodo com as várias recorrências de críticas dos outros sobre tais aspectos, que são marcas de sua subjetividade (BENVENISTE, 1988).

Melissa, então, admite que filtra essas críticas (“aí eu levo em conta assim... pra ver em quais situações assim... que cabe... *((fala mais rapidamente))* eu ser meio estressada... eu ser meio impulsiva... *((volta a falar mais devagar))* e aí... eh... depois de um pouquinho de terapia eu to conseguindo *((rindo))* lidar melhor...”), procurando diminuir seu estresse e impulsividade a depender do contexto de interação (BAKHTIN, 2003).

Cena 2 – Parte F

Pesquisadora: (01:38:53 a 01:38:54) E você Ana?

Ana: (01:38:55 a 01:39:29) *((mantém o corpo parado e a voz arrastada))* Eu... .. eu no caso... eh... eh... eh... eh... .. eu já ouvi... eh... sobre a minha ansiedade... falam... alguém comentando mesmo né?... sobre minha ansiedade... às vezes eu fico muito ansiosa... não consigo expressar o que eu to sentindo no momento... ou... ou o que eu tenho que expressar... aí... .. alguém já me disse... você tem que tentar se CONTROLAR... você tem que... respira fundo... tenta CONTROLAR... se controlar... mas é DIFÍCIL... muito difícil a pessoa se controlar numa crise de ansiedade... .. é difícil... mas... a gente consegue né?...

Ana, por sua vez, relata sobre comentários a respeito de sua ansiedade. *((mantém o corpo parado e a voz arrastada))* Eu... .. eu no caso... eh... eh... eh... eh... .. eu já ouvi... eh... sobre a minha ansiedade... falam... alguém comentando mesmo né?... sobre minha ansiedade... às vezes eu fico muito ansiosa... não consigo expressar o que eu to sentindo no momento... ou... ou o que eu tenho que expressar...”), fazendo o uso de repetições, ritmo de fala lento, bem como demonstra nervosismo em sua dificuldade para encontrar palavras, aspectos que podem ser considerados como traços de subjetividade (BENVENISTE, 1988) da aluna.

Em seguida, ela retoma a voz do outro (BAKHTIN, 2003; MOITA-LOPES, 2002) (“alguém já me disse... você tem que tentar se CONTROLAR... você tem que... respira fundo... tenta CONTROLAR... se controlar... mas é DIFÍCIL... muito difícil a pessoa se controlar numa crise de ansiedade... .. é difícil... mas... a gente consegue né?...”), enfatizando a pressão sofrida para se controlar durante suas crises de ansiedade, o que piorava ainda mais o seu estado, mas também mostra sua perseverança ao utilizar a expressão informal “a gente consegue, né?”.

A partir da análise desta cena, constatamos que as identidades das alunas colaboradoras são (re)construídas continuamente a partir de percepções de si e do outro. Além disso, o impacto é ainda maior em se tratado de professores(as), que, para elas, exercem muito mais influência. Isso nos faz refletir, que enquanto professores(as) ou futuras(as) professores(as), temos de ter consciência a respeito do grande poder de influência da nossa posição frente à sala de aula. Sendo assim, é importante avaliar-nos, constantemente, no que se refere à forma como tratamos nossos(as) alunos(as).

CENA 3: Lembranças de estereótipos sofridos na escola/Universidade com os quais as alunas (não) se identificam

Cena 3 – Parte A

Pesquisadora: (01:33:49 a 01:34:08) E vocês enquanto ALUNAS... é... pensando agora como alunas e não mais como professoras... cês acham que já foram ROTULADAS como COMPORTADAS... ou do fundo... ou que conversam DEMAIS... ou que conversa MENOS... ... e se foram rotuladas vocês... assim... se identificavam com esses rótulos?

((2 segundos de silêncio))

Ana: (01:34:11 a 01:34:42) Eu já fui rotulada de TÍMIDA... só que meu caso não é... não é... timidez... *((a aluna faz gesto de negação com a cabeça))* meu caso era outro... ANSIEDADE... ansiedade que... fazia com que eu não me expressava tanto *((muda o para um tom de voz mais baixo e arrastado para simular a fala da professora))* você é tímida... você é tímida... fica caladinha aí é... você é tímida... *((retorna ao seu tom de voz normal))* deu vontade de falar assim professora... *((entonação mais arrastada))* eu não sou tímida PROFESSORA... *((entonação rápida, ofegante e gesticulando a mão para frente rapidamente))* eu tenho ansiedade e quando eu tenho ansiedade eu não expesso direito... *((a aluna ri e volta a entonação normal))* já fui rotulada... fui sim.

Nesta cena, a aluna Ana afirma que já foi rotulada de “tímida” e nega totalmente o estereótipo (“Eu já fui rotulada de TÍMIDA... só que meu caso não é... não é... timidez... *((a aluna faz gesto de negação com a cabeça))*”), entretanto dá indícios de silenciamento e desconforto em sala de aula por meio de marcas (não)ditas (ORLANDI, 2005), o que agravava sua ansiedade na época, fato já apontado pela aluna nas cenas 2 e 6 do nosso *corpus*, (“meu caso era outro... ANSIEDADE... ansiedade que... fazia com que eu não me expressava tanto *((muda o para um tom de voz mais baixo e arrastado para simular a fala da professora))* você é tímida... você é tímida... fica caladinha aí é... você é tímida... *((retorna ao seu tom de voz normal))* deu vontade de falar assim professora... *((entonação mais arrastada))* eu não sou tímida PROFESSORA... *((entonação rápida, ofegante e gesticulando a mão para frente rapidamente))* eu tenho ansiedade e quando eu tenho ansiedade eu não expesso direito... *((a aluna ri e volta a entonação normal))* já fui rotulada... fui sim”). Pela maneira como enuncia, mudanças de entonação, gestos, percebemos que esse olhar do outro (BAKHTIN, 2003; MOITA-LOPES, 2002) na posição professor(a) (COELHO, 2011; GRIGOLETTO, 2005; SILVA, 2013) a impactou bastante e a fez mudar, como observamos na utilização do tempo verbal no pretérito, que indica que houve mudanças no seu comportamento e também na(s) sua(s) identidade(s) de aluna (MOITA-LOPES, 2002; COELHO, 2011).

Cena 3 – Parte B

Pesquisadora: (01:34:43 a 01:34:44) E você Melissa?

Melissa: (01:34:45 a 01:35:25) Eu também... *((passando a mão esquerda no ombro e braço direito))* assim... quando eu era... mais noVInha assim... eu... era a aluna que na... na reunião *((risos da aluna))* meus pais... *((acreditamos que a aluna quis dizer professores))* eles falavam pra minha mãe... OLHA eh... tirou notas boas só que essa menina fala demais e realmente quando eu era mais nova era desse jeito depois que eu fui ficando essa pessoa mais quieta_ *((com as mãos direcionadas para si))* e na Universidade *((risos da aluna))* eu acho que eu sofri um julgamento de uma professora⁹ porque depois da primeira prova eu tirei uma nota boa e ela me entregou a prova e falou NOSSA que surpresa AGRADÁVEL *((a aluna balança a cabeça para baixo como fez a professora em tom de deboche))* eu não esperava... falei UÉ... GENTE mas POR QUÊ? *((risos de todas))*

Pesquisadora: (01:35:26 a 01:35:27) Que coisa... heim?... *((ela ri))*

Melissa: (01:35:28 a 01:35:30) E tem é... eu lembrei dessas duas... situações...

A aluna Melissa, por sua vez, concorda com o estereótipo que lhe foi atribuído na época da escola (“quando eu era... mais noVInha assim... eu... era a aluna que na... na reunião *((risos da aluna))* meus pais... *((acreditamos que a aluna quis dizer professores))* eles falavam pra minha mãe... OLHA eh... tirou notas boas só que essa menina fala demais”), evidenciando também que houve mudanças em sua(s) identidade(s) de aluna (MOITA-LOPES, 2002; COELHO, 2011) ao se perceber (AMOSSY, 2011; MAINGUENEAU, 2008; SILVEIRA, 2014) atualmente como uma pessoa mais quieta, (“e realmente quando eu era mais nova era desse jeito depois que eu fui ficando essa pessoa mais quieta *((com as mãos direcionadas para si))*”), o que é reforçado ao movimentar as mãos direcionando-as para si. Ela ainda relata uma experiência na Universidade em que a professora duvidou de sua capacidade (“na universidade *((risos da aluna))* eu acho que eu sofri um julgamento de uma professora porque depois da primeira prova eu tirei uma nota boa e ela me entregou a prova e falou NOSSA que surpresa AGRADÁVEL *((a aluna balança a cabeça para baixo como fez a professora em tom de deboche))* eu não esperava... falei UÉ... GENTE mas POR QUÊ? *((risos de todas))*”). O impacto da fala da professora sobre Melissa é percebido pela própria (re)memória da situação ao ser questionada pela pesquisadora, além da expressividade (BAKHTIN, 2003; URBANO, 1999) em sua performance, ao enunciar as palavras da professora com tom de deboche e da reação

⁹ Buscando não correr o risco de realizarmos suposições estereotipadas sobre aspectos identitários das alunas, como foi relatado por Melissa na Cena 3, fazemos uma análise focada em características que são recorrentes nas posições das colaboradoras, bem como ainda preocupamo-nos em sempre demonstrar o contexto geral das respostas e os indícios que nos levaram a determinada interpretação.

da aluna quando ela diz “ué, GENTE, mas POR QUÊ?”, deixando entrever uma certa ironia diante do pré-julgamento da docente universitária.

Nesta cena, notamos que tanto a aluna Ana, quanto a aluna Melissa, relatam momentos de sua vida escolar/acadêmica em que seus professores as rotulavam, isto é, construíam imagens, estereótipos das mesmas, com os quais não se identificavam, interferindo, assim no modo como se percebem(iam) enquanto alunas.

CENA 4: A (não)valorização das diferenças na sala de aula escolar/universitária

Cena 4 – Parte A

Pesquisadora: (51:46 a 53:23) Eh... *((3 segundos de silêncio e movimenta o corpo para um lado e para outro))* é... ... no que diz respeito ah... a sala de aula [...] indo pra questões da nossa... nossa ÁREA... nossas licenciaturas... nos... nossas salas de aula... ... eu como PROFESSORA... eu... ... eh... defendo muito a empatia... o respeito às diferenças em sala de aula... porque... nós lidamos com... com pessoas... com sujeitos... com seres humanos... e muitas vezes... uma palavra... ... uma entonação... alguma coisa... eh... chateia... magoa o aluno... faz o aluno te... eh... te rejeitar... ou SE rejeitar... então... ... mas eu sei que muitas vezes... a sala de aula é um lugar que reforça preconceitos... *((afirmando com a cabeça))* que reforça as desigualdades... então... quando... eh... muitas vezes acontece de só aqueles alunos que já têm uma aptidão é... para os estudos... é que são mais estimulados enquanto os outros que... têm mais dificuldade... ah... esse não tem jeito mesmo... deixa pra lá... então... eu sei que muitas vezes isso acontece... eu acredito que a sala de aula ainda é um ambiente muito desigual... então... seja a sala de aula é... na escola... ... seja na universidade... ainda reforça muito as desigualdades... ... e VOCÊS... cês... assim... *((movimentos de cabeça))* falando do lugar que vocês ocupam agora... da universidade... *((olha para baixo))* ou até das salas das aulas anteriores... as experiências *((movimentos com a mão direita))* que vocês tiveram nas escolas... *((olha para baixo))* Vocês ACHAM a sala de aula... é... um lugar democrático de respeito às diferenças... ou... é o contrário... como que vocês exemplificam isso?

((8 segundos de silêncio))

Melissa: (53:31 a 53:35) Olha... na minha experiência na Universidade X... *((sobreposição de vozes))* oh... desculpa... eu te interrompi aí... Ana?

Ana: (53:36 a 53:37) Não... pode falar... pode falar...

Melissa: (53:38) Desculpa... eh... *((a aluna ri))*

Ana: (53:40 a 53:45) Não... pode falar... a gente não tem um controle aqui... *((risos de Melissa))* de quem fala... quem não fala primeiro... né?

Melissa: (53:46 a 54:45) Eh... então assim ... na... na minha experiência na Universidade X eu acho que... é mais *((olha para cima))* um ambiente democrático *((volta a olhar para frente))* do que não democrático assim... TEM algumas... *((olha para o lado direito))* houve algumas disciplinas aí que... ... eu percebia *((olha para cima e movimenta a*

cabeça para os dois lados) que era... não sei... a própria turma tinha um posicionamento... ... *(movimenta as mãos)* um pouco diferente... o professor e tal... *(olha para cima e movimenta a cabeça para os lados)* mas no geral... eh... eu acho que é sim um... um... ambiente democrático... talvez eu pense desse jeito porque eu vim de uma escola que... *(a aluna ri)* que era... né?... eu não podia abrir a... *(começa falar de forma mais rápida)* não podia fazer nada... não podia pintar a UNHA... *(a aluna mostra a mão direita com as unhas viradas para a câmera e volta a falar mais devagar)* então assim... aí eu acho que que quando eu entrei na... *(levanta as sobrancelhas)* na Universidade X eu falei NOSSA... GENTE *(faz expressão de espanto com a mão esquerda na testa)* as pessoas saem da... da sala pra ir no banheiro e nem fala NAda *(movimentando a mão direita para os dois lados)*... então assim... não PEde e tal... então acho que sim... talvez eu pense desse jeito por conta da...da... dessas... da minha experiência aí como aluna de um colégio militar.

Nesta cena, Melissa considera que a Universidade na qual convive é uma instituição (DAYRELL, 2001; NADAL, 2007; SILVA, 2003; LIMA, 2003) democrática (“Eh... então assim ... na... na minha experiência na Universidade X eu acho que... é mais *(olha para cima)* um ambiente democrático *(volta a olhar para frente)* do que não democrático assim...”). Ela modaliza (DIONISIO; HOFFNAGEL, 2007) sua fala, argumentando que em algumas disciplinas a turma apresentava posicionamentos diferentes (“TEM algumas... *(olha para o lado direito)* houve algumas disciplinas aí que... eu percebia *(olha para cima e movimenta a cabeça para os dois lados)* que era... não sei... a própria turma tinha um posicionamento... ... *(movimenta as mãos)* um pouco diferente... o professor e tal... *(olha para cima e movimenta a cabeça para os lados)*”), o que demonstra uma diversidade sociocultural (MODL, 2015; DAYRELL, 2001, ALARCÃO, 2001) nas turmas que Melissa integrou.

Melissa ainda faz uso da digressão (ANDRADE, 2000) para comparar a Universidade com suas experiências anteriores como aluna de uma escola pública (DAYRELL, 2001; BRZEZINSKI, 200; NADAL, 2007; SILVA, 2009), a qual, por ser de regime militar, é descrita como uma instituição escolar mais rígida no que se refere à disciplina e regras, o que incomodava Melissa. Notamos isso em sua performatividade (PENNYCOOK, 2006; CHARAUDEAU, 2001; XAVIER, 2010) e expressividade (BAKHTIN, 2003; URBANO, 1999) no relato (“mas no geral... eh... eu acho que é sim um... um... ambiente democrático... talvez eu pense desse jeito porque eu vim de uma escola que... *(a aluna ri)* que era... né?... eu não podia abrir a... *(começa falar de forma mais rápida)* não podia fazer nada... não podia pintar a UNHA... *(a aluna mostra a mão direita com as unhas viradas para a câmera e volta a falar mais devagar)*”), em que aluna ri das regras do Colégio Militar, considerando-as exageradas, ao citar o exemplo de não poder pintar as unhas, mostrando suas mãos para a tela.

Já a Universidade é descrita como instituição muito mais liberal, o que podemos notar nas suas alterações de voz, movimentos corporais e expressão facial de espanto quando a aluna relata que estudantes universitários não precisam pedir para ir ao banheiro (“eu acho que que quando eu entrei na... *((levanta as sobrancelhas))* na Universidade X eu falei NOSSA... GENTE *((faz expressão de espanto com a mão esquerda na testa))* as pessoas saem da... da sala pra ir no banheiro e nem fala NAda *((movimentando a mão direita para os dois lados))*... então assim... não PEde e tal...”). Nesse sentido, Melissa (re)constitui(u) sua(s) identidade(s) de aluna a partir da convivência em diferentes culturas escolar/universitária (MODL; BIAVATI, 2016; SOUZA, 2013; PICH, 2009, CARVALHO, 2006; BRZEZINSKI, 2001; ALARCÃO, 2001), cada uma com suas particularidades locais.

Cena 4 – Parte B

Pesquisadora: (54:46 a 54:56) Hum rum... e na... na experiência do... da escola militar... do colégio militar... você acha que era MUITO diferente?... acha que essa... democracia não existia muito?...

((2 segundos de silêncio))

Melissa: (54:59 a 55:42) Não... também assim... eu to lembrando de uma cabeça de ADOLESCENTE *((as duas mãos abertas posicionadas para si))*... ... mas assim... NÃO... NÃO... *((a aluna ri))* eu acho que não... assim... talvez se eu olhar AGORA... *((movimentos de mão))* eu tenha uma outra visão... mas na época... assim... principalmente quando havia interferência de algum militar... na durante as aulas... era... *((faz sinal de negação com a cabeça))* zero democrático... assim... porque às vezes *((faz sinal de afirmação com a cabeça))* acontecia assim... algum militar precisava ah... né?... *((movimentos rápidos das mãos))* eles queriam na verdade eh... eh... falar com a turma... ou dá uma bronca e tal... eles simplesmente entravam na sala... falavam oh professora... licença... viu?... nem perguntava se podia ou não... e tomava todo tempo e era aquilo ali... a gente tinha que ficar muito... *((se esquivava fazendo expressão de medo))*... *((sobreposição de vozes))* então assim... das minhas lembranças... eu acho que não era não *((a aluna ri))*.

Nesta parte, Melissa reconhece ainda que houve mudanças nas suas percepções sobre si (AMOSSY, 2011; MAINGUENEAU, 2008; SILVEIRA, 2014), já que justifica a sua opinião sobre a escola militar baseada nas suas lembranças de adolescente e que poderia ter outro olhar atualmente: (“Não... também assim... eu to lembrando de uma cabeça de ADOLESCENTE *((as duas mãos abertas posicionadas para si))*... ... mas assim... NÃO... *((a aluna ri))* eu acho que não... assim... talvez se eu olhar AGORA... *((movimentos de mão))* eu tenha uma outra visão...”). Ainda percebemos duas recorrências de correção (DIONISIO E HOFFNAGEL, 2007), além de recursos multimodais (DIONÍSIO, 2007) (“assim... principalmente quando havia interferência de algum militar... na durante

as aulas... era... *((faz sinal de negação com a cabeça))* zero democrático... assim... porque às vezes *((faz sinal de afirmação com a cabeça))* acontecia assim... algum militar precisava ah... né?... *((movimentos rápidos das mãos))* eles queriam na verdade eh... eh... falar com a turma... ou dá uma bronca e tal...”), para expressar sua posição de incômodo diante da interferência militar no momento da aula. Ela ainda reforça que a situação era constrangedora ao demonstrar expressão de medo e fazer uso de dupla negação (“a gente tinha que ficar muito... *((se esquivava fazendo expressão de medo))*... *((sobreposição de vozes))* então assim... das minhas lembranças... eu acho que não era não *((a aluna ri))*”).

Cena 4 – Parte C

Pesquisadora: (55:43 a 56:12) E em respeito às diferenças... que eu digo... também ah... a questão de você... você tinha colegas que ti... que tivessem variedade de GÊNERO... algum bi... algum gay... ou pessoas que fossem consideradas pra sociedade... diferentes? *((faz sinal de aspás))* rotulados como diferentes... eh... você teve algum colega e você percebia que eles existia esse respeito... ou assim... os outros olhavam meio TORTO... faziam comentários... brincadeiras...

Melissa: (56:13 a 56:14) No CPM?

Pesquisadora: (56:15) Ah... sim..

Melissa: (56:16) Ou na Universidade X?... *((sobreposição de vozes))*.

Pesquisadora: (56:17 a 56:19) Nos DOIS... pode comentar nos dois *((ela ri))*.

Melissa: (56:20 a 56:22) Ah não... na Universidade X não *((faz sinal de negação com a cabeça))*.

Pesquisadora: (56:22 a 56: 23) Na Universidade X é de boa *((ela ri))*.

Melissa: (56:23 a 56:56) Na Universidade X é muito tranquilo... *((sobreposição de vozes))* não... mais na... no no... CPM era meio complicado assim... *((afirma com a cabeça))* talvez seja essa questão da fase... né?... que que ... é adolescência e tal... eh... ... uma amiga minha da época... quando a gente tava no 1º ano... ela... teve um namorico com uma outra moça... e isso assim... a escola TODA ficou sabendo... foi uma POLÊMICA... chamaram a mãe da menina na escola... só por isso mesmo... então... mas talvez seja da fase né?... mas não era muito respeitado não...

((3 segundos de silêncio))

Nesta parte, a cultura da Universidade (MODL; BIAVATI, 2016; SOUZA, 2013; PICH, 2009, CARVALHO, 2006; BRZEZINSKI, 2001; ALARCÃO, 2001) é vista como mais democrática no que diz respeito às pluralidades identitárias, (“Na Universidade X é muito tranquilo... *((sobreposição de vozes))* não...”). Já a cultura escolar do Colégio Militar é apresentada por Melissa como mais conservadora, (“mais na... no no... CPM era meio complicado assim... *((afirma*

com a cabeça)”), na qual não era permitido o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, o que é exemplificado com uma digressão (ANDRADE, 2000) da aluna (“... uma amiga minha da época... quando a gente tava no 1º ano... ela... teve um namorico com uma outra moça... e isso assim... a escola TODA ficou sabendo... foi uma POLÊMICA... chamaram a mãe da menina na escola... só por isso mesmo...”), na qual relata um episódio de intolerância sofrido por uma colega lésbica. Além disso, observamos novamente o não uso da norma culta na utilização dos termos “mais”, e não “mas”, na expressão “a gente” seguida da abreviação “tava” e no uso do léxico “namorico”, ao se referir a relação de sua amiga com outra menina. Ainda notamos que ela finaliza seu posicionamento com uma dupla negação (“... mas não era muito respeitado não...”) para reforçar a intolerância de diversidade de gênero no referido colégio.

Cena 4 – Parte D

Pesquisadora: (57:00 a 57:01) Ana?...

Ana: (57:02 a 58:04) *((Com a mão direita na nuca))* Oii?... então... assim... na... na... na Universidade X... com relação às diferenças... por exemplo... diferenças de ser GAY... de ser LÉSBICA... *((retira a mão da nuca))* de ser diferente... *((movimenta as mãos))* diferenças de gênero ou outra coisa... *((olhando para o lado))* eu não me... eu não sentIA... *((fazendo sinal de negação com a cabeça))* eu não... acho que não sentia... que tinha isso não... pelo menos nas... nas turmas que eu... né?... que eu estudei... *((abaixa para pegar a caneta que caiu e se levanta))* MAS... mas assim... *((com a caneta em uma mão e o caderno na outra))* eu sentia um certo assim... uma certa VA-LO-RI-ZA-ÇÃO dos... profe... *((abrindo um caderno))* de alguns professores por causa... por exemplo... na Língua Inglesa mesmo... alguém saber mais do que o outro o professor já direcionava *((com a mão direita levantada e segurando uma caneta, faz um sinal de direcionar))* o olhar mais pra aqueles que sabiam mais *((movimentando bastante as mãos para frente e para trás))* que... querendo ou NÃO...tem aqueles que têm mais aptidão para uma língua do que outro... né?... tem aqueles que têm mais fluência do que outros... *((direcionando involuntariamente a mão direita para si))* eu sentIA... uma certa exclu... exclusão por essa parte... somente por essa parte... ... mas com relação... com relação a outras coisas não.

((2 segundos de silêncio))

Pesquisadora: (58:37 a 58:15) Então você acha que muitas vezes é... era dada mais atenção a quem já... já vinha mais fluente em inglês?...

Ana: (58:16 a 58:28) Conseguia... ISSO... *((movimentando a mão direita ao mesmo tempo que segura uma caneta))* alguém que conseguia... eh... comunicar facilmente... a flu... com relação à fluência... ... com relação ah... ah... na... isso nas disciplinas de de língua inglesa... né? que eu falo... mas... com relação às outras não...

Pesquisadora: (58:29 a 58:31) E as pessoas que...

Ana: (58:29 a 58:31) Mas isso foi logo no início...

((sobreposição de vozes durante 4 segundos))

Pesquisadora: (58:36 a 58:46) [...] Mas... eh... e você?... você tinha pouca fluência em inglês... *((movimenta a cabeça para os lados))* ou... ou MENOS... *((a pesquisadora quis dizer MAIS))*? Como que você ficava nesse... nessa situação?

Ana: (58:47 a 59:24) Eu... no início... no início pra ser sincera... eu... eu... eu... foi difícil pra mim adaptar porque eu não tinha tanta fluência assim... pra cheGAR... já chegar falando... *((movimentos de mãos))* aí eu tive que entrar num cursinho... fazer um cursinho pra mim conseguir me adaptar... à turma e... e as aulas também né? MAS... quase desisti por conta disso... MAS... graças a Deus venci... .. já consegui vencer todas as disciplinas do inglês né? Só falta agora eu terminar o esTÁgio... .. mas consegui vencer... consegui vencer.

Ana também percebe a Universidade como ambiente democrático em relação às diferenças de gênero, salientando que sua posição discursiva (GRIGOLETTO, 2005; SILVA, 2013) era com base nas experiências vivenciadas em suas turmas (“Oii?... então... assim... na... na... na Universidade X... com relação às diferenças... por exemplo... diferenças de ser GAY... de ser LÉSBICA... *((retira a mão da nuca))* de ser diferente... *((movimenta as mãos))* diferenças de gênero ou outra coisa... *((olhando para o lado))* eu não me... eu não senTIA... *((fazendo sinal de negação com a cabeça))* eu não... acho que não sentia... que tinha isso não... pelo menos nas... nas turmas que eu... né?... que eu estudei...”).

Durante a conversação (ANDRADE, 2011), a aluna ainda destaca que sentia uma valorização por parte de alguns professores em relação a alunos(as) que eram mais fluentes em inglês (“MAS... mas assim... *((com a caneta em uma mão e o caderno na outra))* eu sentia um certo assim... uma certa VA-LO-RI-ZA-ÇÃO dos... profe... *((abrindo um caderno))* de alguns professores por causa... por exemplo... na Língua Inglesa mesmo... alguém saber mais do que o outro o professor já direcionava *((com a mão direita levantada e segurando uma caneta, faz um sinal de direcionar))* o olhar mais pra aqueles que sabiam mais *((movimentando bastante as mãos para frente e para trás))* que... querendo ou NÃO...tem aqueles que têm mais aptidão para uma língua do que outro... né?... tem aqueles que têm mais fluência do que outros... *((direcionando involuntariamente a mão direita para si))* eu senTIA... uma certa exclu... exclusão por essa parte... somente por essa parte... ..”), em que podemos entrever que a aluna se sentia excluída diante das atitudes desses professores, argumentando que a diversidade de habilidades linguísticas eram desconsideradas nas aulas de Língua Inglesa.

Após a provocação da pesquisadora, Ana compartilha sua dificuldade em Inglês no início do curso, (“Eu... no início... no início pra ser sincera... eu... eu... eu... foi difícil pra mim adaptar porque eu não tinha tanta fluência assim... pra cheGAR... já chegar falando...”), demonstrando sinais de nervosismo. Entretanto buscou outro de meio de aperfeiçoar sua competência comunicativa (CYRANKA; MAGALHÃES, 2012) na Língua Estrangeira (“aí eu tive que entrar num cursinho... fazer um cursinho pra mim conseguir me adaptar... à turma e... e as aulas também né?”), conhecimento exigido não só em sua graduação, como também na sociedade (hiper)moderna (NADAL,

2007) na qual convivemos. Em sua posição, observamos o não uso da norma culta na expressão “pra mim conseguir”, em que há inadequação no uso do pronome, o que também pode ser considerado um traço de sua identidade linguística-discursiva. Salientamos também que a decisão de Ana em realizar um curso de Inglês no início da licenciatura para, nas palavras dela, “adaptar-se” à turma também demonstra uma autopercepção de não se considerar um perfil de aluna esperado ao curso de Letras Modernas. Por mais que a instituição universitária não exigisse, oficialmente, esse estudo complementar, a aluna realiza essa autocobrança ao se comparar com seus colegas.

Os depoimentos das alunas, nesta cena, nos fazem refletir, sobre a importância da valorização das diversidades identitárias e cognitivas em sala de aula por parte de nós, professores(as), pois as experiências vivenciadas nesse espaço (re)constituem as identidades e as histórias dos(as) nossos(as) alunos(as).

CENA 5: Reações das alunas em relação às alterpercepções sobre marcas de suas identidades linguístico-discursivas

Cena 5 – Parte A

Pesquisadora: (47:27 a 49:57) Eu acabei desligando o microfone... .. eh... ASSIM... por... eu ser de zona rural... e ter... convivido a vida toda com pessoas pouco... escolarizadas... então... nós sabemos que nossa língua carrega essas traços... esses traços culturais... esses traços de convivência e... .. assim... (*olha para baixo*) eu já tive muito... eh... .. já sofri muitos preconceitos com isso... principalmente quando... se você vai para outra... cidade... Jequié... então assim... qualquer... até o “interessante” que eu falava com “e” fechado era diferente do “interessante” com “e” aberto lá de JEQUIÉ... então assim... vai... e outras... questões... né... além de de... fonéticas... que... né... diferenciavam o meu falar... e... .. que faziam que eu... não só... na Universidade... mas tal... talvez em outros momentos... e pelo fato de eu também ter ingressado no curso de letras... então quando você fala... faz letras... então... qualquer concordância que ser tropeçada... então... OLHA... você não faz letras... então... assim... sempre tive muito essas cobranças... e alguns constrangimentos pela... pelo... modo de falar... e... só que... eu... eh... .. como eu estava no curso de letras e eu tinha teorias sociolinguísticas... e eu tinha um entendimento... de que a língua estava ligada à CULTURA... a outras questões... então eu tinha esse conhecimento... mas ao mesmo tempo eu procurei ah... eh... trabalhar com a minha linguagem... eh... de de maneira a EVITAR esses constrangimentos... e com vocês?... vocês já... .. pa... porque nós não temos como... temos como... apagar nossas ra... raízes... então... eh... por mais que a gente trabalhe com... essa (*movimenta a mão direita para frente*) questão de nossas performances vol... volta e meia nós... estamos lá... eh... utilizando nossa identidade linguística de... de origem... nossa identidade que nós ... eh... .. construímos no decorrer da nossa vida e da nossa convivência com as...

as... pessoas que nos rodeiam... ... e vocês já passaram por algum momento de... de... preconceito linguístico... de... durante sua experiência escolar... na faculdade... ou em outros ambientes? ((3 segundos de silêncio)) como que vocês se sentiam?

((2 segundos de silêncio))

Ana: (49:59 a 50:38) Bom... pra mim não sei se foi... se foi... CONStrangimento... eu acho que não chegou ser constrangimento não... MAS assim... eh... só por você... só por eu pronunciar ((segurando uma caneta, movimentando a mão para frente)) alguma coisa... as pessoas já questionam... ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) você não é daqui de Conquista... né? aí eu falo não... não sou... eu moro aqui há algum tempo mas eu não sou daqui... aí só pela conversa eles já percebem que... que... que eu não sou daqui... ... mas eu não sei se chegou a ser ... a ser... ((olha para cima com expressão de dúvida)) um constrangimento não... algumas pessoas falaram que... que... meu sotaque é engraÇAdo... mas... não sei ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) se foi...se foi... eu não levo isso como constrangimento não.

Pesquisadora: (50:39 a 20: 49) Que BOM que você não... não se sente afetada... por isso né?... ((ela ri)) Mas... ... Melissa?

((3 segundos de silêncio))

Após o depoimento da pesquisadora, a aluna Ana demonstra dúvida no que diz respeito ao seu sentimento em relação às alterações (BAKHTIN, 2003; MOITA-LOPES, 2002) sobre seu sotaque (“Bom... pra mim não sei se foi... se foi... CONStrangimento... eu acho que não chegou ser constrangimento não...”), o que pode ser observado nos usos da expressão negativa “não sei” e do verbo “achar” seguidos de dupla negação. Entretanto, ao enfatizar a conjunção adversativa e realizar constantes movimentos de mão e cabeça (“MAS assim... eh... só por você... só por eu pronunciar ((segurando uma caneta, movimentando a mão para frente)) alguma coisa... as pessoas já questionam... ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) você não é daqui de Conquista... né?”) notamos que se sentia incomodada com o julgamento do outro sobre sua(s) identidade(s) social(is) e linguístico-discursivas (CHARAUDEAU, 2009; RAJAGOPALAN, 1998; ORLANDI, 1988; MEY, 1988). Além disso, faz uso da correção, substituindo o pronome “você” por “eu”, o que expressa a subjetividade (BENVENISTE, 1988) da aluna em sua posição.

Cena 5 – Parte B

Melissa: (50:53 a 51:38) OLHA, eu não não considero preconceito linguístico... até porque... ((a aluna olha para cima)) assim... meu sotaque é paulistano...entendeu? então assim... é meio que variedade padrão... né? então ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) não sofri nenhum constrangimento não... é só aquela coisa das pessoas perceberem e falar... OLHA... gente ((fazendo expressão de admiração)) ela fala VERde ((demonstrando a pronúncia do R em São Paulo e ri)) e aí... mas só ISSO... eh... ... e depois que entrei na

faculdade realmente tem essa coBRANça pra... da gente falar... assim... parecendo que... a gente tá toda hora escrevendo um artigo... aí realmente ((faz sinal de afirmação com a cabeça)) rola essa cobrança ainda... mais é um negócio que eu já parei de me estressar... ((a aluna ri)) mas nada muito... ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) que me cause assim um... não sei... uma chateação... um constrangimento não ((fazendo sinal de negação com a cabeça)).

((2 segundos de silêncio))

Pesquisadora: (51:40 a 51:45) Então vocês reagem... eh... se dão muito bem com a situação?... ((ela ri))

Melissa: (41:46) Hum rum... ((afirma com a cabeça))

A aluna Melissa, por sua vez, se identifica como falante de uma variedade padrão/culta (TRAVAGLIA, 2002, POSSENTI, 2002) (“eu não não considero preconceito linguístico... até porque... ((a aluna olha para cima)) assim... meu sotaque é é paulistano...entendeu? então assim... é meio que variedade padrão... né? então ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) não sofri nenhum constrangimento não...”), e por isso não acredita que possa sofrer preconceito linguístico, o que é confirmado pelo sinal de afirmação com a cabeça e pelo uso da dupla negação. Podemos considerar, nessa posição de Melissa, uma avaliação/construção estereotipada sobre a variedade paulista, uma vez que a mesma é vista como padrão, modelo de fala, o que é reforçado na admiração das pessoas em relação pronúncia do R retroflexo da fala de Melissa, grande marca da variedade paulista. (“é só aquela coisa das pessoas perceberem e falar... OLHA... gente ((fazendo expressão de admiração)) ela fala VERde ((demonstrando a pronúncia do R em São Paulo e ri)) e aí... mas só ISSO...”), como é relatado por Melissa.

Ao relatar as recorrências de cobranças em seguir a variedade culta a todo momento na Universidade, (“... eh... ... e depois que entrei na faculdade realmente tem essa coBRANça pra... da gente falar... assim... parecendo que... a gente tá toda hora escrevendo um artigo... aí realmente ((faz sinal de afirmação com a cabeça)) rola essa cobrança ainda... mais é um negócio que eu já parei de me estressar... ((a aluna ri))”), a aluna utiliza novamente os termos “a gente”, “tá” e ainda uma gíria, aspectos considerados constitutivos de sua(s) identidade(s) social(is) e linguístico-discursivas (CHARAUDEAU, 2009; RAJAGOPALAN, 1998; ORLANDI, 1988; MEY, 1988).

Por fim, notamos uma diversidade de perfis linguístico-discursivos entre as alunas colaboradoras da pesquisa, sendo que Melissa é falante da variedade paulista valorizada socialmente e Ana é falante da variedade baiano/rural, geralmente estereotipada como engraçada.

CENA 6: Autopercepções das alunas em relação às mudanças de suas performances linguísticas no curso de Letras

Cena 6 – Parte A

Professora Fabiana: (59:26 a 01:00:16) E com relação ah... ao uso da língua portuguesa... mesmo... Melissa... Ana... pensando assim... sabe?... tanto né?... no... né... na variante assim... da norma culta da língua... quanto ah... a própria questão do... .. né? do uso assim... mais acadêmico... da linguagem... CÊS sofreram... assim... né? alguma... alguma situAÇÃO ... essa questão... como é... como é que vocês se posicionam assim com relação a essa questão?... .. a esta percepção assim de vocês eh... no português acaDÊMico... ((*movimento de mãos*)) de vocês na variante né?... na norma culta da língua... como eh... Cês conseguem assim... dimensionar... vocês assim... ((*com as duas mãos abertas direcionadas a si*)) se lembrarem de vocês antes do curso de Letras e aGOra?... sabe?... assim ((*movimentos rápidos com as mãos*)) em termos de performance linguística...

((4 segundos de silêncio))

Melissa: (01:00:21 a 01:00:46) Mudou bastante... eu achei uma redação minha... de quando eu tinha... ((*a aluna ri*)) de quando eu tava no terceiro ano... assim... ah... eu achei uma graça... ((*olha para cima*)) realmente mudou bastante... ((*faz sinal de afirmação com a cabeça*)) eh... .. eu... .. eu não tenho tanta dificuldade assim não... também não percebi nenhum olhar estranho durante a graduação... mas REALmente teve essa... essa diferença... muito grande... de quando eu entrei no curso pra agora.

((2 segundos de silêncio))

Nesta cena, a aluna Melissa reconhece que houve muitas mudanças em sua escrita (MARCUSCHI, 1997; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2003) depois de ingressar no curso de Letras (“Mudou bastante...”) e, para justificar a mudança, ela lembra de uma redação sua escrita durante o Ensino Médio (“eu achei uma redação minha... de quando eu tinha... ((*a aluna ri*)) de quando eu tava no terceiro ano... assim... ah... eu achei uma graça... ((*olha para cima*)) realmente mudou bastante... ((*faz sinal de afirmação com a cabeça*))”), a qual ela define como uma “graça” a forma como escrevia, deixando entrever que evoluiu bastante a sua competência de escrita. Sendo assim, podemos afirmar que o curso de Letras potencializa as performances linguísticas (CHARAUDEAU, 2001; PENNYCOOK, 2006; XAVIER, 2010) dos(as) graduandos(as), possibilitando o desenvolvimento de um outro olhar sobre a linguagem (BAKHTIN, 2003), seus efeitos de sentido etc.

Cena 6 – Parte B

Ana: (01:00:48 a 01:01:29) Eu tive mais dificuldade na parte oral... de apresentar... de apresentar trabalhos... NOSSA... quando falava assim... é pra apresentar um trabalho... minha mão já começava gelar... meu coração já começava palpitar... *((com a mão direciona ao coração))* e... eu ficava... ficava... *((movimenta a cabeça para os dois lados rapidamente))* dava taquicardia MESmo... mas hoje eu já consigo controlar bastante apesar da ansiedade... que eu sou muito ansiosa... muito muito mesmo... às vezes eu to conversando aqui pensa que não eu esqueço o que eu vou falar... *((a mão direita na direção da cabeça fazendo sinal de fuga))* minhas palavras fogem... da cabeça né?... dá um branco... MAS... eu já consegui bastante controlar isso... hoje eu consigo expressar... consigo conversar com vocês normalmente... ... mas eu tinha tan... muita dificuldade.

Professora Fabiana: (01:01:31 01:01:05) Ana... é muito legal isso que cê tá falando... sobre né?... a oralidade é uma questão que a pesquisadora 1... ela se interessa muito né?... inclusive a iniciação científica... ... né?... no PIBID... ela se dedicou ah... a... oralidade... então... e é interessante isso... né?... porque a gente tá sempre na mesma sala... com as mesmas pessoas... com o mesmo professor... mas o fato de mudar... né?... ah... o enquadre... o gênero... de virar o cenário... né?... uma participação num círculo de debates... cês não acham que é curioso isso?...

Ana, por sua vez, confessa que teve muita dificuldade na performance oral (MARCUSCHI, 1997) quando ingressou no curso (“Eu tive mais dificuldade na parte oral... de apresentar... de apresentar trabalhos... NOSSA... quando falava assim... é pra apresentar um trabalho... minha mão já começava gelar... meu coração já começava palpitar... *((com a mão direciona ao coração))* e... eu ficava... ficava... *((movimenta a cabeça para os dois lados rapidamente))* dava taquicardia MESmo...”), demonstrando sinais de nervosismo, como erro na dicção do léxico (“apresentar”), que é logo corrigido pela mesma, além de recorrências de pausas, repetições, ao relatar sobre o grande desconforto de falar em público no início do curso.

No entanto, ela acredita que superou parte das dificuldades em realizar apresentações (“mas hoje eu já consigo controlar bastante apesar da ansiedade... que eu sou muito ansiosa... muito muito mesmo... às vezes eu to conversando aqui pensa que não eu esqueço o que eu vou falar... *((a mão direita na direção da cabeça fazendo sinal de fuga))* minhas palavras fogem... da cabeça né?... dá um branco... MAS... eu já consegui bastante controlar isso... hoje eu consigo expressar... consigo conversar com vocês normalmente... ... mas eu tinha tan... muita dificuldade.”), apesar de ainda se autoperceber como ansiosa, o que notamos no uso da expressão informal “pensa que não” para explicar como são incontroláveis seus sintomas de ansiedade e, principalmente, na sua expressividade (BAKHTIN, 2003) um importante aspecto identitário de Ana.

Acreditamos, então, que não só a escrita, mas também a performance oral precisa ser trabalhada didaticamente nas aulas de Língua Portuguesa (SOUZA, 2009) desde a educação

básica, de modo a preparar o(a) aluno(a) para as mais diversas situações comunicativas, em especial aqueles que, assim como Ana, apresentam dificuldades em falar em público.

Por fim, salientamos que o recorte dessas 6 cenas foi feito considerando os conteúdos tematizados das mesmas, bem como a riqueza de dados gerados em cada uma. Ao apresentarmos cenas completas, pudemos fazer interpretações contextualizadas e, ainda, atualizar uma grande quantidade de conceitos, que são discutidos nos capítulos teóricos. Desse modo, consideramos que as posições analisadas foram suficientes para a exploração do nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que conseguimos alcançar todos os objetivos traçados.

Todo trabalho analítico que realizamos em nossa pesquisa é fundamentado teoricamente em discussões da Linguística Aplicada, Análise do Discurso além de leituras transdisciplinares que também apresentam valiosas repercussões para a prática de professores(as) em formação e/ou atuantes seja da educação básica ou do ensino superior. Pudemos constatar que as construções identitárias (sociais e linguístico-discursivas) do sujeito aluno são bastante atravessadas pelas alterpercepções dos seus professores(as). Isso nos faz refletir a respeito da grande influência que exercemos sobre nossos alunos(as) e sobre a importância de se conhecer e respeitar as subjetividades em sala de aula.

Por isso, nossas posições, ações e comportamentos precisam ser sempre (re)pensados de modo a minimizar consequências negativas para os(as) alunos(as). Sendo assim, defendemos a importância da relação professor(a)-aluno(a) ser baseada na empatia, afetividade e respeito para que possamos contribuir não só para formação escolar/acadêmica dos discentes, mas também para a formação de sujeitos sempre mais humanitários.

4.5 ACHADOS NUCLEARES

A análise discursiva do *corpus* de pesquisa nos possibilitou acessar marcas das identidades sociais e linguístico-discursivas das colaboradoras da pesquisa (não)ditas em suas posições ao longo da roda de conversa. Foi possível mapear e categorizar (não)ocorrências de aspectos relativos à oralidade/interação oral, que demonstram as subjetividades das alunas, uma vez que “a linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca e emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. [...]” (BENVENISTE, 1988, p.

198). Sendo assim, é por meio dos usos da língua(gem) que as colaboradoras da pesquisa expressam suas individualidades, constituindo-se como sujeitos discursivos.

Ainda encontramos, no processo de (re)leitura das cenas:

- i) percepções de si, no que diz respeito aos seus comportamentos e características que contribuem para mudanças em seus aspectos identitários, demonstrando, assim, que as identidades não são fixas;
- ii) impactos de alterações sobre as identidades das alunas, principalmente no que se refere às posições de professores(as);
- iii) construções de estereótipos sobre as alunas durante a vivência escolar/acadêmica, com os quais não se identificavam interferindo, assim, no modo como se percebem(iam) enquanto alunas;
- iv) interferências das culturas escolar/universitária nas quais convive(ra)m, assim como percepções da sala de aula como espaço sociocultural, constituída de diversidades identitárias;
- v) diversidade de perfis linguístico-discursivos e proveniências culturais familiares;
- vi) metacsciência da evolução na escrita, bem como do desenvolvimento da performance oral em situações formais durante a formação acadêmica;
- vii) a importância do uso de aspectos da oralidade/interação oral para as construções de sentidos dos enunciados das colaboradoras da pesquisa e para a análise de suas identidades linguístico-discursivas.

Desse modo, a análise discursiva que fazemos dos dizeres dos sujeitos aponta para uma relação entre diversidade de perfis sociolinguísticos, proveniências culturais familiares, representações do que seja/possa vir a ser a formação em Letras em face a uma metacsciência de si como sujeito de linguagem em potencialidades e fragilidades. Sendo assim, nosso trabalho pode somar na e para a visualização da sala de aula universitária como espaço sociocultural de convivência intersubjetiva para (re)configuração da percepção de si como sujeito de linguagem. Percepção essa que, a nosso ver, figura uma importante balize profissional para que o(a) professor(a) de línguas (re)pense sobre as suas (futuras) práticas pedagógicas, de modo a valorizar ainda mais as subjetividades dos seus (futuros(as)) alunos(as) da educação básica/ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em investigar (auto)(alter)percepções de um grupo de licenciandas em Letras como sujeitos de linguagem e(m) seus reflexos na e para a formação inicial surgiu da reflexão sobre a nossa dupla função professora e pesquisadora. Nossa posição, a partir desses lugares enunciativos, nos impulsionou a pesquisar a sala de aula escolar/universitária, e, principalmente as identidades dos sujeitos que a compõem. Isso porque acreditamos que a pesquisa científica pode contribuir para o nosso crescimento enquanto professores(as) atuantes e também dos(as) professores(as) em formação, procurando, sermos sempre docentes mais empáticos, afetivos e acolhedores(as) em sala de aula. Sendo assim, fazemos aqui algumas considerações acerca dos objetivos traçados para o estudo, bem como dos resultados alcançados.

Referente ao objetivo geral, empenhamo-nos em:

- Compreender posições das colaboradoras da pesquisa que revelassem (auto)(alter)percepções sobre si mesmas como sujeitos de linguagem, estudantes de Letras e (futuras) professoras de línguas.

Para isso, analisamos posições discursivas das colaboradoras da pesquisa, que foram importantes para a compreensão de percepções de si e do outro dentro e fora da sala de aula universitária, e ainda acessamos memórias da sala de aula da educação básica, capazes de impactar na (re)construção de suas identidades como licenciandas em Letras e (futuras) professoras de línguas.

Também demarcamos três objetivos específicos, apresentando a importância de cada um para o estudo e os seus respectivos resultados decorrentes de nossos trabalhos com eles:

No que tange ao primeiro objetivo específico:

- Mapear, em (não)ditos, marcas que informem sobre perfis identitários recorrentes e episódicos das colaboradoras da pesquisa como licenciandas em Letras.

Garimpamos e contabilizamos ocorrências de aspectos relativos à oralidade/interação oral em posições discursivas das colaboradoras da pesquisa que demonstraram uma diversidade de perfis sociolinguísticos e proveniências culturais familiares. Aspectos constitutivos de identidades sociais e linguístico-discursivas das alunas colaboradoras da pesquisa.

Em relação ao segundo objetivo específico:

- Categorizar as marcas linguístico-discursivas vozeadas nas posições das colaboradoras da pesquisa, de modo a interrelacioná-las com os agrupamentos de sujeitos estereotipados.

Evidenciamos que as alunas colaboradoras da pesquisa já receberam rótulos na escola/Universidade, com os quais não se identificavam. As marcas linguístico-discursivas (não)ditas (ORLANDI, 2005) observadas e analisadas durante suas posições indicam uma grande interferência desses estereótipos nas autopercepções das licenciandas.

Já no que tange ao terceiro objetivo específico:

- Interpretar possíveis relações entre o modo como as licenciandas em Letras se percebem e são percebidas na Universidade,

constatamos que as percepções si das alunas colaboradoras são afetadas por alterpercepções sobre seus aspectos identitários e comportamentos, especialmente, às posições de professores(as).

Em nossa pesquisa, realizamos estudos e aprofundamentos de conceitos teóricos, fomos a campo (online), geramos e interpretamos dados, visando responder às seguintes questões norteadoras:

- O que se deixa (entre)ver nas posições das licenciandas em Letras da Universidade-campo de pesquisa acerca do que elas (não)dizem sobre si mesmas e sobre a influência do outro (professor/colega) no diz respeito à sua constituição identitária como sujeitos de linguagem?
- Em que medida isso (não)reflete na sua formação inicial como (futuras) professoras de línguas?

No decorrer do texto, buscamos responder a essas perguntas, o que foi realizado de maneira mais fragmentada. Sendo assim, reiteramos aqui essas questões, respondendo-as de forma mais sistemática.

Respondendo à primeira pergunta, durante as discussões ocorridas na roda de conversa em grupo focal, as colaboradoras da pesquisa compartilharam algumas imagens de si (AMOSSY, 2011; MAINGUENEAU, 2008; SILVEIRA, 2014): Melissa se autopercebe como aluna que se cobra de maneira exagerada. No que diz respeito às atividades acadêmicas, ela se considera uma pessoa quieta; com mais maturidade em relação à sua fase de

adolescente, tendo desenvolvido sua competência de escrita na Universidade. Ana, por sua vez, se autopercebe como aluna que já se cobrou bastante; avaliando que desenvolveu sua performance oral no decorrer do curso de Letras e se considera ansiosa (aspecto destacado em mais de uma cena de interação analisada).

Tratando-se de como são percebidas na Universidade, as alunas relataram algumas percepções do outro (BAKHTIN, 2003; MOITA-LOPES, 2002), que as impacta(ra)m de forma negativa: Melissa destacou que se incomoda com críticas (não)ditas (ORLANDI, 2005), mas que são percebidas por ela por meio das expressões e olhares de outra pessoa; bem como com cobranças recorrentes sobre seguir a norma culta na Universidade; é considerada impulsiva e estressada e sofreu julgamentos de uma professora universitária, a qual duvidou de sua capacidade de bom desempenho na prova. Ana, por sua vez, relatou que sofreu com cobranças em relação ao término do seu curso, tendo em vista que se encontrava irregular; comentários negativos sobre sua ansiedade e, também, socializou um incômodo implícito a respeito de julgamentos sobre seu sotaque.

Constatamos, então, que as alunas colaboradoras da pesquisa se autoavaliam, constantemente, (re)moldando aspectos identitários a partir dessas percepções de si, bem como por meio de percepções do outro, dentre as quais se destacam as opiniões de professores(as) sobre elas. Logo, demonstram que suas identidades estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998; ORLANDI, 1998; MOITA-LOPES, 2002), isto é, vivem em processo constante de mudanças, impulsionado pelas relações intersubjetivas coconstruídas na sala de aula (MODL, 2015).

No que diz respeito à segunda pergunta de pesquisa, notamos que as (auto)(alter)percepções materializadas nas posições das alunas colaboradoras refletem na formação como (futuras) professoras de línguas, uma vez que as fazem refletir sobre o poder da posição discursiva (FOUCAULT, 2008; SILVA, 2013; GRIGOLETTO, 2005) que ocupam e/ou ocuparão futuramente. Com isso, desde a formação inicial, são construídas as identidades do sujeito professor, por meio dos modos como gerencia seus posicionamentos a respeito da sala de aula e processos interacionais que nela ocorrem, bem como pelas influências da cultura escolar/universitária da qual são integrantes.

Nesse sentido, podemos afirmar que as percepções de si e do outro construídas na sala de aula universitária, assim como os estudos teórico-práticos e experiências interacionais que ocorrem na Universidade possibilitam não só a ampliação do olhar sobre a escola/sala de aula,

mas também o desenvolvimento de olhar profissionalizado para esse contexto. Sendo que este é o lugar físico e discursivo onde os(as) professores(as) em formação conviveram durante a educação básica e retornarão para desenvolver suas atividades profissionais docentes, e, conseqüentemente, (re)constituirão suas identidades como professores(as) na convivência cotidiana com seus discentes em sala de aula.

Afirmamos, ainda, que discussões teórico-metodológicas e vivências práticas do curso de Letras são importantes para as professoras em formação refletirem a respeito da importância das aulas de Português para desconstrução de possíveis preconceitos linguísticos, bem como para projetarem suas (futuras) posturas didáticas em relação à diversidade de identidades em sala de aula.

Nesse ínterim, consideramos necessário que professores(as) em formação ou atuantes tenham um olhar científico e politizado sobre a cultura linguística local dos seus alunos(as) e sobre os usos que esses sujeitos fazem da linguagem em sala de aula, atentando-se e respeitando aspectos de variadas identidades sociais e linguístico-discursiva enunciados nesse espaço.

Nesse sentido, acreditamos que a formação inicial de Letras possibilita uma visão crítica sobre os usos da língua adequados às variadas situações interacionais, ou seja, sobre a necessidade de adequação da fala e escrita a depender das exigências do contexto. Por isso, o aperfeiçoamento desses comportamentos linguísticos em diferentes situações é uma questão que deve ser refletida e focalizada nas aulas de Português.

Acreditamos, então, que os resultados alcançados em nosso estudo podem contribuir para professores(as) universitários(as) ou da educação básica que buscam compreender a sala de aula como espaço sociocultural de (con)vivência intersubjetiva e (re)configuração de subjetividades. Além disso, pode possibilitar o repensar sobre nossas práticas pedagógicas, de modo a valorizar ainda mais as subjetividades em sala de aula, uma vez que o trabalho docente se torna mais eficaz e produtivo quando o(a) professor(a) se preocupa com as individualidades de cada aluno(a).

Por fim, tendo em vista que a pesquisa aconteceu no cenário de medo causado pela Pandemia, lutamos sempre para mantermo-nos firmes durante todo o processo da pesquisa, principalmente nos momentos de geração e interpretação dos dados. Realizamos muitas adaptações e (re)planejamentos e enfrentamos momentos de incertezas, desânimo, fragilidade mental, dentre outras problemáticas que nos desafiaram no decorrer da nossa pesquisa.

Sendo assim, é necessário situar que esta pesquisa foi realizada no período de Pandemia, porque acreditamos que somos sujeitos discursivamente atravessados pelo contexto social e histórico do qual fazemos parte. E como pesquisadoras, estamos cientes das interferências desse novo cenário nas nossas posições discursivas, pois passamos a interpretar o mundo ao nosso redor de outro de outra maneira. Segundo Santos (2020, p. 13) teorizar ou escrever sobre a Pandemia é colocar “as nossas categorias e a nossa linguagem à beira do abismo.” Isso porque a realidade é sempre além do que sentimos ou pensamos, o que nos fez passar a viver um dia de cada vez, temendo os perigos do amanhã. Desse modo, vale a pena historicizar o nosso estudo, demonstrando, assim, que a Pandemia trouxe impactos para a vida das pesquisadoras e das colaboradoras da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADAMY et al. Validação na teoria fundamentada nos dados: rodas de conversa como estratégia metodológica. **Rev. Bras. Enferm.** [Internet], v.71, n. 6, 2018, p. 3299-3304.
- AGUIAR, J. G. de. A pesquisa etnográfica online em tempos de cultura da convergência. **Revista Observatório**, v. 5, n. 6, 2019, Palmas, p. 109-131.
- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001. p. 15-30.
- AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo, SP: Contexto, 2011. p. 9-28.
- AMOSSY, R.; HERSCHBERG-PIERROT, A. **Estereótipos y clichés**. Tradução de Lelia Gándara. Buenos Aires: Eudeba, 2001.
- ANDRADE, M. L. C. V. de O. A digressão como estratégia discursiva na produção de textos orais e escritos. In: PRETI, D (org.) **Fala e escrita em questão**. v. 4. São Paulo, SP: Humanitas / FFLCH / USP, 2000. p. 99-128.
- ANDRADE, M. L. C. V. de O. Língua: modalidade oral/escrita. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. Universidade Estadual Paulista, Prograd, v. 11, São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67.
- BACHES et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, v. 35, n. 4, 2011, São Paulo, p. 438-442.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROS, D. L. P. de. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. In: PRETI, D. **O discurso oral culto** (Org.). 2. ed. São Paulo, SP: Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1999. p. 35-54.
- BENVENISTE, É. Capítulo 21: Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp - Pontes, 1988, p. 284-293.
- BIAVATI, N. D. F.; MODL, F de C. O trabalho com a produção de sentidos na formação de professores de língua portuguesa: escolhas enunciativas para a didatização. **Fólio - Revista de Letras**. v. 12, n. 1, 2020, Vitória da Conquista, p. 749-768.
- BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas reflexões. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001. p. 65-82.

BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. Londres: Routledge, 1990. 192 p.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trab. Lin. Apl.**, v. 23, 1994, Campinas, p. 55-69.

CARVALHO, A. M. P. de. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pro-Posições**. vol. 7, n. 1 (19), 1996, p. 5-13.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura. **Revista Iberoamericana de Educación**. vol. 39, n. extra 2, 2006, p. 1-9.

CELANI, M. A.A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **D.E.L.T.A.**, vol. 32, n. 2, 2016, São Paulo, p. 543-555.

CHARAUDEAU, P. Estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, 2017, p. 571-591.

CHARAUDEAU, P. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, M. (Org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa, 2009. p. 309-326.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. Tradução de Ida Lúcia Machado, Renato de Mello e Williane Viriato Rolim. In: MARI H. et al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte, MG: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/ UFMG, 2001. p. 23-37.

COELHO, F. de C. B. Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro). **Tese** (Programa de Pós-graduação em Letras) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG, 2011, 277 p.

COELHO, F. de C. B. O discurso didático e o seu funcionamento: Ressonâncias de vozes e formações discursivas. **Dissertação** (Programa de Pós-graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG, 2006, 133 p.

CORACINI, M. J. R. F. Interação e sala de aula. **Calidoscópico**. vol. 3, n. 3, 2005, p. 199-208.

CYRANKA, L.F. de M.; MAGALHÃES, T.G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. **PPG Linguística**. UFJF, v.16, n.1, 2012, Juiz de Fora, p. 59-74.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª reimp. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, Angela Paiva (orgs). **Fala e escrita**. 1ª reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p.177-196.

DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL. Estratégias de textualização na fala e na escrita. In: MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs). **Fala e escrita**. 1ª reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 105-122.

DUCROT, O. Dire et ne pas dire. **Princípios de sémantique linguistique**. Paris: Hermann, 1972. 311 p.

FALEIROS, V. P. **Saber profissional e poder institucional**. 10 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 200 p.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003, 126 p.

FIGUEIREDO, P. B. S. A palavra na sala de aula e(em) 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, BA, 2018, 216 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009, 405 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004, 312 p. FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993, 208 p.

FOUCAULT, M. A formação das modalidades enunciativas. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2008. p. 56-61.

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 13-41.

GODIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paideia**, v. 12, n. 24, 2003, p. 149-162.

GOZALEZ; R.C.; MOITA-LOPES, L.P. Performance narrativa multimodal de Agrado em *Tudo sobre minha mãe*: desarticulando a autenticidade de gênero. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 4, 2016, Belo Horizonte, p. 679-708.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso UFRGS**, 2005, Porto Alegre. Anais eletrônicos...Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 1-11. Disponível em:< <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>> Acesso em 10 jun. 2021.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001, Campinas, p. 9-4. KLEIMAN, A. Interseções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**. v. 22, n. 36, 2015, Rio de Janeiro, p. 11-30.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020, Ponta Grossa, p. 1-9.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, Rio de Janeiro, p. 20-28.

LIMA, L. A escola como organização educativa. In: **A escola como organização educativa**. São Paulo, SP: Cortez, 2003. p. 14-64.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo, SP: Contexto, 2008. p.11-29.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L.A.; DIONISIO, Angela Paiva (orgs). **Fala e escrita**. 1. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**. UFRN, v. 9. n. 1, 1997, Natal, p. 119-145.

MATENCIO, M. de. L. M. A interação didática em sala de aula. In: MATENCIO, M. de. L. M. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/ alunos. **Tese**. (Curso de linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da linguagem, SP, 1999, p. 35-60.

MELO. A. de. O. S.; RODRIGUES, M. N. Pandemia e Estado Necropolítico: um ensaio sobre as políticas públicas e o agravamento das vulnerabilidades da população negra frente ao COVID-19. *Revista Fim do Mundo*, n. 4, 2021, Marília, p. 133-154.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 69-88.

MINAYO, M C. de S. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, SP - Rio de Janeiro, RJ: Hucitec-ABRASCO, 1992. 269 p.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde coletiva**(on line), vol. 17, n. 3, 2012, p. 621-626.

MODL, F de C.; BIAVATI, N. D. F. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. **Fólio - Revista de Letras**. v.8, n. 2, 2016, Vitória da Conquista, p. 99-125.

MODL, F. de. C. Interação didática: apontamentos (inter) culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **SCRIPTA**, v. 19, n. 36, 2015, Belo Horizonte, p. 117-149.

MOITA-LOPES, L. P. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de LI: construção da diferença. In: SIGNORINI, I.(Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos**

para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 1998. p. 303-330.

MOITA-LOPES, L. P. da. FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**. v. 17, n. 4, 2019, p. 711-723.

MOITA-LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

MOITA-LOPES, L. P. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: MOITA-LOPES, L. P. da. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 29-56.

MOITA-LOPES, L. P. da. Narrativa como processo de construção da identidade social de raça. In: MOITA-LOPES, L. P. da. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 57-81.

MORAES, M. B. de. Capítulo 1: Perspectiva teórico-metodológica. In: Discurso(s) do(s) outro(s) na imagem de si: um estudo discursivo dos textos didáticos destinados à formação de formadores indígenas. **Dissertação**. (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2009, p. 19-38.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997. 108 p.

MORGAN, D. Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. **Qualitative Health Research**, v. 8, 1998, p. 362-376.

NADAL, B. G. Capítulo 3: Educação e escola na sociedade contemporânea. In: Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola. **Tese**. (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2007, p. 41- 90.

NETO, O. C. O trabalho de campo de campo como descoberta e criação. In: MINAYO M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 51-66.

NORTON, P. B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, v. 1, 1995. p. 9- 31.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

ORLANDI, E. P. **As formas de silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. 184 p.

ORLANDI, E. P. O dito e o não-dito. In: ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 82-85.

PASSOS, J. S. dos. Capítulo 3: Metodologia para geração e tratamento dos dados da pesquisa. In: 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** (Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA, 2015, p. 59-87.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PICH, S. Cultura escolar, vida das escolas e educação física: balanço e perspectivas. **Motrivivência**, n. 32/33, 2009, p. 230-257.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2002. p. 47-56.

POSSENTI, S. **Por que (não)ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996. 96 p.

PRINCE, S. Comments on Bonny Norton Peirce's "Social identity, investment, and language learning": A reader reacts..., **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 2, 1996, p. 331-337.

PRINCE, S. Critical Discourse Analysis: discourse acquisition and discourse practices, **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, 1999, p. 581-595.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão da ética. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003, 143 p.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SANTOS, B. de. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. *E-book*.

SCHUTZE, F. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, v. 13, n. 3, 1983, p. 283-293.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 1998. p. 333-380.

SILVA JÚNIOR, S. N. da. O ensino de gramática e o preconceito linguístico nas vozes de professores de língua materna. **Revista Diálogos**, n. 28, 2017, Garanhuns, p. 224-260.

- SILVA, I. F. de O. e. Capítulo 3: Sujeito, sujeito-autor e autoria na análise do discurso. In: O lugar discursivo do discente em produções textuais acadêmicas: uma questão de autoria? **Tese** (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, PE, 2013. p. 89-103.
- SILVA, J. Q. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**. PUC-Minas, v. 2, n. 4, 1999, Belo Horizonte, p. 88-106.
- SILVA, L. G. A. da. Capítulo 2: A instituição escolar e os processos de dominação. In: Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e a organização, gestão e práticas docentes. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, GO, 2009, p. 77-124.
- SILVEIRA, H. M. M. L. Identidade, prática discursiva e construção do *ethos* do professor de língua portuguesa. **Cadernos Cespuc**. n. 25, 2014, p. 16-26.
- SOBRAL, A. U. Capítulo 3: Gênero – Discurso – Texto. In: Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda. **Tese**. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2008, p. 113-155.
- SOUZA, E. R. de. A escola como instituição social revisitando a função social da escola. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, PR, 2013, 80 p.
- SOUZA, L. de. L. Capítulo 1: Fundamentação teórica. In: Diversidade linguística no ensino de português: desafios do professor de língua materna no contexto escolar. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas, AM, 2017, p. 20-57.
- SOUZA, E. M. de F. A aula de português como instância de produção e de circulação de conhecimentos linguísticos e não-linguísticos. In: SOUZA, E. M. de F.; CRUZ, G. F. da (Orgs.). **Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2009, p. 98-112.
- TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.** v. 10, n. 2, 2002, Belo Horizonte, p. 135-231.
- URBANO, H. A expressividade na língua falada de pessoas cultas. In: PRETI, D. **O discurso oral culto** (org.) et al. 2. ed. São Paulo, SP: Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1999. p. 115-139.
- WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, v.1, n. 23, 2001, Maringá, p. 27-32.
- XAVIER, L. G. Da *performance* à competência linguística. **Máthesis**, n. 19, 2010, p. 9-18.

APÊNDICE 1: 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 ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(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: Taires de Jesus Costa
- 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Fernanda de Castro Modl

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA <i>(Auto)(Alter)percepções sobre si como sujeito de linguagem e(m) seus reflexos na e para a formação inicial de um grupo de licenciandas em Letras do interior baiano.</i>
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): <i>Nosso trabalho pode contribuir para professores(as) universitários(as) ou da educação básica que buscam compreender a sala de aula como espaço sociocultural em que os diversos sujeitos se (re)configuram na relação com outro. Pode ainda ajudá-los a repensarem suas práticas pedagógicas, de modo a valorizar mais as subjetividades, e não esperar que todos os(as) alunos(as) se comportem e aprendam da mesma forma, pois o trabalho docente se torna mais eficaz e produtivo quando o(a) professor(a) se preocupa com cada aluno(a), demonstrando sempre mais afetividade, empatia linguístico-cultural e compromisso didático para com esses sujeitos.</i>
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): OBJETIVO GERAL: <ul style="list-style-type: none">➤ <i>Compreender posições das colaboradoras da pesquisa que revelem (auto)(alter)percepções sobre si mesmas como sujeitos de linguagem, estudantes de Letras e (futuras) professoras de línguas.</i> OBJETIVOS ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none">➤ <i>Mapear, em (não)ditos, marcas que informem sobre perfis identitários recorrentes e episódicos das colaboradoras da pesquisa como licenciandas em Letras;</i>➤ <i>Categorizar as marcas linguístico-discursivas vozeadas nas posições das colaboradoras da pesquisa, de modo a interrelacioná-las com os agrupamentos de sujeitos estereotipados;</i>➤ <i>Interpretar possíveis relações entre o modo como as licenciandas em Letras se percebem e são percebidas na Universidade;</i>

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

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 de rodas de conversa sobre a temática da pesquisa, nas quais irá responder de forma oral às questões de uma atividade didática, bem como colaborar em discussões conceituais. Os encontros serão gravados para uma melhor análise dos dados verbais e não-verbais. Também faremos transcrições de cenas dos vídeos, para que, no momento da interpretação dos dados gerados, possa haver uma maior exatidão dos mesmos.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Os encontros acontecerão de forma online pelo Google Meet, entre os meses de novembro a dezembro de 2020.

3.3 QUANTO TEMPO DURARA CADA SESSÃO:

Acontecerão 2 encontros com carga-horária de 2h cada.

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)

Invasão de privacidade; incômodo em responder a questões sensíveis; ocupação de tempo do sujeito; exposição da imagem e embaraço em interagir com estranhos por medo de repercussões eventuais.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Garantimos acesso aos resultados individuais e coletivos; as colaboradoras da pesquisa terão liberdade para não responderem a questões constrangedoras; estaremos atentos a sinais verbais e não verbais de desconforto; limitaremos a participação das alunas apenas pelo tempo necessário para geração dos dados; asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e garantimos que as pesquisadoras sejam habilitadas aos métodos de geração de dados. Além disso, asseguramos o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A atividade didática e as discussões conceituais proporcionadas nas rodas de conversa podem contribuir para que as licenciandas participantes da pesquisa se reconheçam como sujeitos de linguagem, logo, constituídas identitariamente por (auto)alter percepções dentro e fora da sala de aula universitária.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os benefícios indiretos deste estudo são a possibilidade de traçar um perfil identitário de um grupo de licenciandas em Letras, de modo a entender aspectos diversos que interferem no processo formação inicial das mesmas, além de contribuir para uma reflexão acerca da relação professor-aluno e sua importância para a formação de alunos(as) universitários(as) ou da educação básica.

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?**
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 ainda indenização ao pesquisador e à universidade.
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, 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 arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.
- 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: Taires de Jesus Costa
Endereço: Povoado Melancieira Salgadinho, nº 10, Bairro rural, Município Mirante-Bahia.
Fone: (77)988069719 / **E-mail:** tairesjesuscosta18@gmail.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:** cepjq@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.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3

Vitória da Conquista-Bahia, 10 de novembro de 2020

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.

Mirante-Bahia, 10 de novembro de 2020

Assinatura do(a) pesquisador

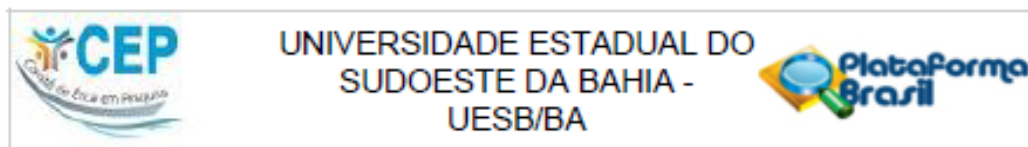
Seja orientado: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Joquie
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

APÊNDICE 2: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (AUTO)(ALTER) PERCEPÇÕES SOBRE O (NÃO)SER ALUNO E SEUS REFLEXOS NA PERFORMANCE LINGÜÍSTICA DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO SUDOESTE BAIANO

Pesquisador: TAIRES DE JESUS COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31481020.6.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.046.895

- "PROJETO.pdf" OK.
- "Decl_Comp_Geral.pdf" :OK.
- "TALE.pdf" : OK.
- "TCLE_resp_menor.pdf": OK.
- "TCLE_prof.pdf" : OK.
- "Aut_col_dados.pdf" : 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:

Não há pendências 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_1550030.pdf	05/05/2020 16:42:54		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Ass.pdf	05/05/2020 16:42:15	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito
Outros	Inst_C_Dados_GrFocal.pdf	04/05/2020 16:39:44	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito
Outros	Inst_C_Dados_Qst_al.pdf	04/05/2020 16:39:19	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito
Outros	Inst_C_Dados_Qst_prof.pdf	04/05/2020 16:39:01	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/05/2020 16:38:42	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_Comp_Geral.pdf	04/05/2020 16:36:47	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/05/2020 16:36:15	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 4.046.895

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_resp_menor.pdf	04/05/2020 16:35:46	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_prof.pdf	04/05/2020 16:35:32	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_col_dados.pdf	04/05/2020 16:34:33	TAIRES DE JESUS COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 28 de Maio de 2020

Assinado por:

Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE 3: Trabalho analítico com legenda

Legenda:

Digressão: uma porção textual que não se acha diretamente relacionada com o segmento precedente nem com o que lhe segue.

Correção: produção de um enunciado linguístico para reformular um outro enunciado anteriormente dito e considerado inadequado pelo próprio falante ou por um dos seus interlocutores.

Modalização: expressa as atitudes ou posições de falantes e escritores em relação a si próprios, em relação a seus interlocutores e em relação ao tópico do seu discurso.

Multimodalidade: gestos, maneios de cabeça, entoações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo.

Elementos prosódicos:

- o **traços prosódicos suprasegmentais:** o tom, o acento, a entonação, a duração, a silabação, as inflexões de voz, os alongamentos, o ritmo, a fluência, o riso, as repetições etc.
- o **traços prosódicos co-segmentais:** a pausa, a ordem, os deslocamentos etc.

Não uso da norma culta: traços de regionalismos, sotaques, etc.

CENA 1: Apresentação das alunas e relatos sobre dificuldades de adaptação ao ensino remoto

Professora Fabiana: (07:53 a 08:11) Muitíssimo obriGAda... pesquisadora 1... pesquisadora 2... agora eu vou pa... passar a palavra então pra Melissa e Ana... ... e aí... vocês... ... né?... se apresentem também... digam... né... um pouquinho de como se senTiram... ouvindo as... as duas... companheiras...

((4 segundos de silêncio))

Melissa: (08:16 a 08:17) Cê vai começar?...

Ana: (08:18 a 08:19) Pode começar... Melissa.

Melissa: (08:20 a 09:12) Então tá ((a aluna ri)) eh... ... ((com tom de voz baixo e pausado)) meu nome é Melissa... ((segurando no fone com a mão direita e no queixo ao mesmo tempo)) ... eu sou... graduanda em Letras... já tem um... ((fazendo sinal de afirmação com a cabeça)) uns cinco anos ((a aluna ri de forma desconfortável)) eh... ... minha turma já formou... eu tô irregular no curso ... ((pega no rosto com a mão esquerda)) então assim... ((retira a mão esquerda do rosto e movimenta fazendo sinal de negação)) eu não... não sou de um semestre espeCífico... eh... ... tô pegando essa disciplina... com Fabiana... mas eu peguei a disciplina anterior com outra professora... e aí... ... o que tinha que... eh... ((movimenta a mão esquerda para frente)) que a gente tinha que dá continuidade... eu optei por

não dá continuidade ((*movimentando rapidamente a mão esquerda*)) e fazer algo completamente novo agora... .. e é isso... *assim...* eu TO... *um pouquinho tímida ainda* com... ((*a aluna ri de forma tímida e aparentemente nervosa, fazendo movimentos rápidos com as duas mãos*)) essa coisa de CAMERA... COMPUTADOR e tal ((*a aluna levanta a sobrancelha e faz movimentos com a mão para frente e para os lados*)) ... eu tenho que... *me readaptar a ensino remoto porque eu to achando tudo muito estranho...* ((*a aluna abre mais o olhar e suspira*)) mas é acho que vai né? ((*a aluna ri fazendo sinal de afirmação com a cabeça*))

((3 segundos de silêncio))

Ana: (09:15 a 10:13) Pronto... agora sou eu? ... ((*a aluna ri*)) bom gente... ((*segura na orelha com a mão direita*)) eu sou Ana né?... ((*retira a mão da orelha*)) também sou... sou aluna da professora Fabiana... ah... .. ((*olha para cima, aumenta um pouco o tom de voz, olha para cima e faz sinal de negação com a cabeça*)) não vou falar o tempo que to aí na Universidade X não... .. ((*faz movimentos rápidos com a mão esquerda acima da cabeça*)) é uma caminhadinha boa aí... mais... ((*a aluna ri de maneira desconfortável*)) deixa quieto... .. ((*abaixa seu tom de voz novamente*)) eu to aqui... eh... fazendo o estágio né?... e com a intenção de... de terminar o curso agora final do ano né?... se Deus permitir... e... é isso... .. eh... .. TO... me sentindo um pouco assim... ainDA... ANSIOSA ((*olha para cima com sinais de nervosismo*)) com essa questão de... de... de... ((*balança a cabeça para os lados*)) CAMERA eh... eh... eh... aula remota... e tudo mais... mas a gente vai acostumando né? e... .. to... to assim... to na expectativa de conseguir terminar... se Deus permitir... e ... e pra mim é um prazer... eh... tê-las... eh... conhecer as meninas... né?... e rever minha colega... minha professora... ..e é isso ((*a aluna ri*))... to ansi... to...to tímida também... eh... um pouquinho aqui... ((*a aluna ri*))

CENA 2: (Intra)(inter)culturalidade percebida na identidade linguística de Melissa

Professora Fabiana: (01:19:30 a 01:20:08) Eh... ((*a professora arruma o cabelo e faz a leitura de uma citação*)) [uma representação MENTAL... que integra um esquema textual e um esquema de situação] ((*termina a leitura*)) esse... essa ideia de ESQUEMA... ((*levanta a mão direita com fechando as pontas dos cinco dedos*)) gente... eh... é uma ação... ((*movimenta a mão direita*)) uma ação cognitiva... né? ((*toca o lado direito da testa com os dedos indicador e médio da mão direita*)) então quer dizer... um esquema textual e um esquema de situação... ((*com a palma da mão direita posicionada para cima, movimenta as pontas dedos*)) é você vivenciar alguma coisa... uma situação... e você entender... ((*movimentando as duas mãos abertas para cima*)) ah...isso aqui de enquadra nesse protótipo... isso aqui é uma propaganda... isso aqui é um... NOSSA... eu acho que isso aqui... NOSSA... ((*direciona as duas mãos para si*)) eu ACHO... .. que a professora me xingou...

Pesquisadora 2: (01:20:09 a 01:20:11) Ah... eu achei que você fosse falar alguma coisa ((*ela ri*))

Professora Fabiana: (01:20:11 a 01:22:26) Né?... eu ACHO... que a professora me xingou... ((*movimentando as duas mãos*)) acho que foi uma reprimenda... eu ah... que isso?... ((*direciona as mãos para si*)) será que eu fui AMEAÇADA? Às vezes a gente fica assim ((*faz expressão de espanto*)) a gente fica tão perplexo né?... com coisas que as pessoas nos... nos dizem... e fala... ((*faz expressão de espanto novamente e coloca as duas mãos abertas no rosto*)) ah... acho que eu fui ameaçada... NOSSA... acho que eu sofri um assédio... ((*fazendo diferentes movimentos com as duas mãos*)) gente... aconteceu alguma coisa... ((*coloca as duas mãos abertas nos cantos da boca*)) aconteceu alguma coisa... o que aconteceu?... demora um tempo... pra você colocar no... fazer esse... esse... essa... esse esquema textual... quer dizer... ((*fazendo diferentes movimentos com as duas mãos*)) do gênero... da situação... daquela prática... com o esquema de situação... GENTE... ((*coloca os dois indicadores dos dois lado da testa*)) será que eu?... ((*continua a movimentar as mãos constantemente*)) será que eu to doida?... será que aconteceu isso mesmo?... ((*faz movimento de afirmação com a cabeça*)) não é?... ((*repousa as duas mãos e olha para baixo*)) então... .. eh... .. é pensar nisso né?...

que o texto é um ambiente pra se aprender CULTURA... pra se aprender LÍNGUA... pra se aprender ((*ergue a cabeça para frente*)) LINGUAGEM... então eu to... e pra se aprende ((*movimenta as duas mãos com as pontas dos dedos juntas*)) SOCIABILIDADE... gente... ... não é?... ((*fazendo diferentes movimentos com as duas mãos*)) porque em função de como alguém reage a um texto... você sabe muito bem qual que é a representação daquele sujeito... do que é ser humano... do que é conviver em sociedade... não é?... ... então... são... ambientes... o texto como ambiente de aprendizagem... então quer dizer... eh... né... a... Melissa deu a... a questão do léxico... léxico seria né?... no caso de língua... ((*segurando a o dedo mindinho esquerdo com a mão direita*)) de gra... de léxico... de gramática... né?... de prosódia... são aspectos de língua... de nomenclatura... de sintaxe... de língua... ... de LINGUAGEM... ((*passa a segurar o dedo anelar esquerdo com a mão direita*)) então quer dizer... COMO que o uso de uma determinada LÍNGUA... né?... então... por exemplo... ((*olha pra cima*)) se eu uso... uma coisa é você... estudar artigo definido e indefinido... ((*movimentando a mão direita*)) outra coisa é você estudar o USO do artigo definido... o efeito de sentido provocado no interior de uma propaganda... né?... aí cê tá estudando ((*segurando o dedo médio esquerdo com a mão direita*)) como LINGUAGEM... né?... ((*fazendo diferentes movimentos com as duas mãos*)) como uso de uma determinado língua... e aí... como ambiente de cultura... né?... de aprendizagem de cultura... e isso é muito interessante... sobretudo... muito potente... tanto intraculturalmente gente... como interculturalmente... porque assim... ((*aponta a mão esquerda para a câmera*)) Melissa é de São Paulo... Melissa SABE... assim como eu sou... que sou forasteira na Bahia... que sou de Minas... ((*movimenta as duas mãos fechadas em formato de O*)) COMO... que a agente ((*com as duas mãos fechadas e os dois indicadores um em direção ao outro*)) muitas vezes só percebe a força ((*a mão esquerda fechada, com os dedos esticados movimentando para baixo*)) do INTRAcultural... quando a gente sai... da nossa região... ... porque até então... ((*a mão esquerda fechada com os dedos esticados para baixo fazendo movimentos circulares*)) aquilo ali tá óbvio pra gente... tá a... ((*movimenta rapidamente as duas mãos*)) tá naturalizado... tranquilo... e às vezes... ((*a mão esquerda fechada, com os dedos esticados movimentando para baixo*)) a gente tem até... eh... especificidades de MUNICÍPIO... ... ((*faz sinal de afirmação com a cabeça*)) não é?... de uma determinada comunidade no município... mas o estado... ... depois que eu... depois eu fui pra... pra... né?... pra Bahia... eu... eu tive uma outra dimensão do quê que era intraculturalidade... ((*faz sinal de afirmação com a cabeça*))... né?

Melissa: (01:23:27 a 01:23:58) **É interessante** porque eu sou de São Paulo ((*segurando uma caneta com a mão esquerda, fazendo movimentos para baixo*)) e **aí eu...** **AQUI** ((*levanta a sobrancelha e com a mão direita, aponta uma caneta para baixo*)) todo mundo percebe... **meu sotaque é difeRENte ... tem coisa que eu falo que é muito diferente... né?...** mas quando eu volto pra **LÁ** ((*balança a cabeça para baixo e com a mão direita, aponta a caneta para o lado*)) todo mundo já fala... **NOSSA...**((*a aluna faz expressão de espanto para a representar a reação das pessoas em relação às mudanças em seu sotaque*)) seu sotaque mudou completa**MEN**te... ... tudo que **cê** tá falando é **MUI**to difeRENte ((*a aluna ri e faz sinal de negação com a cabeça ao mesmo tempo que faz movimentos com de dentro pra fora com as duas mãos*)) e tal e **aí ...** ... eu passei o Carnaval em Minas... então quando eu conversava todo mundo já virava... ué... per aí... cês são de ONDE? Cês são da Bahia? Cês tão falando meio diferente ((*a aluna ri da situação*)) e **aí... ah...ah...** em Minas também me reconheceram como baiana ((*a aluna faz sinal de afirmação com a cabeça*)) e não como paulista ((*a aluna ri*)).

CENA 3: Dificuldades em conciliar faculdade e trabalho

Pesquisadora: (07:41 a 08:48) Éh... então meninas... vamos para... a nossa questão... 2... né companheiras?... como eu discursivizei aí na... na atividade... atualmente eu sou professora efetiva 40 horas... e assim... a conquista desse concurso... foi assim muito importante pra mim... eh... não só em termos de estabilidade financeira... mas porque foi uma coisa que eu almejei sempre... estar... é... eu

sonhei desde criança ser professora e aí eu consegui... assim... com... a graça de Deus... e todo meu esforço... consegui passar em um concurso ainda estando na graduação... tanto que... eu estava no último semestre... e eu tive que... organizar as coisas para colar grau antes do tempo... eu coleí grau sozinha... eh... bem antes da minha turma... porque eu precisava ter o certificado de conclusão e... e pegar o diploma a tempo da convocação e... eu... estou lotada na cidade de Caetanos... vocês já ouviram falar?

Ana: (08:49 a 08:52) Caetanos... já ouvi falar... **mas eu não conheço não...**

Pesquisadora: (08:53 a 10:46) Alguém?... meninas? ((4 segundos de silêncio)) é uns 80km de Conquista... ((sobreposição de vozes)) estrada de chão... bem complicada... ... eu... na verdade eu não conhecia... só conhecia a cidade de nome... porque faz divisa com meu município de origem... que é Mirante... mas... nunca tinha ido... o NTE me mandou pra lá... mas até antes... eu... antes eu não conhecia... e assim... me orgulho muito de ter conquistado... e de hoje estar... APESAR das dificuldades... no primeiro ano... o trabalho não foi fácil... então assim... o... a... sair da Universidade pra ir para sala de aula... você tem muitos choques... muitos choques de... muitas eh... expectativas que não... eh... acontecem... ou... surpresas agradáveis ou desagradáveis em relação com alunos que... em alguns momentos... não sabia como... como seria a melhor maneira... sem falar nas ressonâncias que nós como professores acabamos... eh... ocasionado nesses alunos... então muitas vezes você fica assim... até que ponto você está impactando de forma negativa... então... tem alunos que realmente não vão com sua cara... então você fica... será que o problema sou eu?... então assim... será que o problema é a disciplina?... e... eu conciliava... conciliei esse primeiro ano... então assim... foi meu primeiro ano... ano passado... de... de... professora... e assim que eu comecei o concurso... eu também comecei o mestrado... então assim... foram duas novidades ao mesmo tempo e que... graças a Deus consegui passar o ano todo... eh... dando o melhor de mim para as duas... pra essas... esses dois desafios... ... e VOCÊS... além de serem estudantes possuem algum vínculo empregatício... ... eh... ... como fazem pra conciliarem... se... caso vocês Tenham? (10:36 a 10:46)

((5 segundos de silêncio))

Ana: (10:51 a 11:49) Certo... quem começa?... Eu ou Melissa?... ... Eu começo então... eh... ... não... ... ((sobreposição de vozes)) é... eu não sou professora... não sou professora ainda... né?... ... mas assim... ((a aluna começa a coçar o queixo com a mão direita)) eu pretendo ser... ... atualmente eu... eu... trabalho como babá... sou babá de um... de um... era babá de uma criança... né? ((retira a mão do queixo e movimenta para baixo na sua direção esquerda)) ... agora já tá adolescente... ((faz sinal de afirmação com a cabeça)) eh... já vai ... tá na fase de adolescência já... tá na adolescência... tem doze anos... ah... aqui eu cuido dum... de um menino auTISTA... ah... ... e...e... até o momento só... trabalho e estudo... eh... ...é... ... muito difícil tem hora conciliar trabalho e estudo mas a gente consegue né?... eh ... na correria ((movimenta as mãos rapidamente)) do dia a dia às vezes eu tenho que estudar de madrugada... ... eh... ((começa a falar de maneira mais rápida)) ... com sono... com sono mas eu tenho que estudar madrugada... pra no dia cedo acordar... ((movimenta a mão para frente)) e entregar trabalho ((novamente movimenta a mão para frente)) ou... ou... começar trabalhar ... mais... ... mais... **tamo** na luta.

((5 segundos de silêncio))

Melissa: (11:55 a 13:06) ((a aluna realiza seu turno de fala segurando o fio do fone de ouvido com a mão direita na direção da boca)) Eh... no momento eu não **to** trabalhando... **ALIÁS... eu dou aula particular... aí eu tenho dois alunos de ... de... dois alunos particulares... eu acho MUITO tranquilo... agora né? de...de conciliar porque ((retira o fio do fone de perto da boca e movimenta sua mão em posição reta para o lado esquerdo)) eu comecei a minha graduação com dezenove anos e...comecei a trabalhar... ((a aluna movimenta a mão direita para a frente)) e aí... ((a aluna coloca o dedo polegar no queixo, segurando o fone com os demais dedos e balança a cabeça para baixo)) foi difícil **assim...** eu trabalhei até o ano passado e eu não sei ((balança a cabeça para lados, fazendo sinal de negação)) como é que eu fazia pra conciliar porque **REalmente** ((coloca a mão esquerda na testa)) quando eu**

PENso ((a aluna ri)) era isso né?... ((faz sinal de afirmação com a cabeça)) ficar acordada até muito mais tarde... às vezes nem dormir ((faz sinal de negação com a cabeça)) pra dá conta né? tanto do... dos trabalhos na escola e da faculdade... ((coloca a mão esquerda na testa)) mas eh.... eh... isso... a gente vai na luta e... cada coisa no seu tempo e infelizmente ((retira a mão esquerda da testa)) eu... eu... ou Felizmente ((movimenta a cabeça para baixo em sinal de afirmação)) eu tô irregular porque minha turma formou no ano passado... .. eh... justamente porque eu não tive ((faz sinal de negação com a cabeça)) CONdições de pegar todas as disciplinas né?... que... que era esperado que eu pegasse porque eu tinha que conciliar trabalho e faculdademas eu acho que... que... ((a aluna suspira)) foi interesSANte... .. assim... eu... eu... tá passando né?... esse tempinho a mais na faculdade.

((3 segundos de silêncio))

Professora Fabiana: (13:10) Melissa... ((sobreposição de vozes))

Ana: (13:11 a 13:14) Isso também aconteceu comigo... né... .. não... pode falar...

Professora Fabiana: (13:15 a 13:26) É só pra Melissa complementar... .. eu me lembro desde Didática da Linguagem... que cê trabalhava já bastante em escolas de idiomas... né? ... em Conquista... sempre em escolas de idiomas né... Melissa?...

Melissa: (13:27 a 13:54) É... sim... sim... sempre dei aula de inglês em curso de idioma aqui... ((faz movimentos com a mão direita, depois pega no ombro)) já trabalhei em três escolas daqui de Conquista ((retira a mão do ombro)) e... .. era era de segunda à sábado ((movimenta a mão direita para trás)) e aí... como assim... ah... a... ((movimentando as duas mãos)) situação financeira da minha casa deu uma muDAda... ((movimentos circulares com as palmas das mãos para frente)) aí eu consegui relaxar um pouquinho mais agora... .. ((a aluna ri)) mas assim... eu acho que trouxe eh...eh... não sei... me trouxe uma certa maturidade ((faz movimento de afirmação com a cabeça)) eu ter começado a trabalhar antes de... .. de me formar.

CENA 4: Reações das alunas em relação às alterpercepções sobre marcas de suas identidades linguístico-discursivas

Pesquisadora: (47:27 a 49:57) Eu acabei desligando o microfone... .. eh... ASSIM... por... eu ser de zona rural... e ter... convivido a vida toda com pessoas pouco... escolarIZAdas... então... nós sabemos que nossa língua carrega essas traços... esses traços culturais... esses traços de conviVÊNCIA e... .. assim... ((olha para baixo)) eu já tive muito... eh... .. já sofri muitos preconceitos com isso... principalmente quando... se você vai para outra... cidade... Jequié... então assim... qualquer... até o “inTEressante” que eu falava com “e” fechado era diferente do “inTEressante” com “e” aberto lá de JEQUIÉ... então assim... vai... e outras... questões... né... além de de... fonéticas... que... né... diferenciavam o meu falar... e... .. que faziam que eu... não só... na Universidade... mas tal... talvez em outros momentos... e pelo fato de eu também ter ingressado no curso de letras... então quando você fala... faz letras... então... qualquer concordância que ser tropeçada... então... OLHA... você não faz letras... então... assim... sempre tive muito essas cobranças... e alguns constrangimentos pela... pelo... modo de falar... e... só que... eu... eh... .. como eu estava no curso de letras e eu tinha teorias sociolinguísticas... e eu tinha um entendimento... de que a língua estava ligada à CULTURA... a outras questões... então eu tinha esse conhecimento... mas ao mesmo tempo eu procurei ah... eh... trabalhar com a minha linguagem... eh... de de maneira a EVITAR esses constrangimentos... e com vocês?... vocês já... .. pa... porque nós não temos como... temos como...apagar nossas ra... raízes... então... eh... por mais que a gente trabalhe com... essa ((movimenta a mão direita para frente)) questão de nossas performances vol... volta e meia nós... estamos lá... eh... utilizando nossa identidade linguística de... de origem... nossa identidade que nós ... eh... .. construímos no decorrer da nossa vida e da nossa convivência com as... as... pessoas que nos rodeiam... .. e vocês já passaram por algum momento de...

de... preconceito linguístico... de... durante sua experiência escolar... na faculdade... ou em outros ambientes? ((3 segundos de silêncio)) como que vocês se sentiam?

((2 segundos de silêncio))

Ana: (49:59 a 50:38) Bom... pra mim não sei se foi.. se foi.. CONStrangimento... eu acho que não chegou ser constrangimento não... MAS assim... eh... só por você... só por eu pronunciar ((segurando uma caneta, movimenta a mão para frente)) alguma coisa... as pessoas já questionam... ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) você não é daqui de Conquista... né? aí eu falo não... não sou... eu moro aqui há algum tempo mas eu não sou daqui... aí só pela conversa eles já percebem que... que... que eu não sou daqui... .. mas eu não sei se chegou a ser ... a ser... ((olha para cima com expressão de dúvida)) um constrangimento não... algumas pessoas falaram que... que... meu sotaque é engraÇAdo... mas... não sei ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) se foi...se foi... eu não levo isso como constrangimento não.

Pesquisadora: (50:39 a 20: 49) Que BOM que você não... não se sente afetada... por isso né?... ((ela ri)) Mas... .. Melissa?

((3 segundos de silêncio))

Melissa: (50:53 a 51:38) OLHA, eu não não considero preconceito linguístico... até porque... ((a aluna olha para cima)) assim... meu sotaque é paulistano...entendeu? então assim... é meio que variedade padrão... né? então ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) não sofri nenhum constrangimento não... é só aquela coisa das pessoas perceberem e falar... OLHA... gente ((fazendo expressão de admiração)) ela fala VERde ((demonstrando a pronúncia do R em São Paulo e ri)) e aí... mas só ISSO... eh... .. e depois que entrei na faculdade realmente tem essa coBRANça pra... da gente falar... assim... parecendo que... a gente tá toda hora escrevendo um artigo... aí realmente ((faz sinal de afirmação com a cabeça)) rola essa cobrança ainda... mais é um negócio que eu já parei de me estressar... ((a aluna ri)) mas nada muito... ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) que me cause assim um... não sei... uma chateação... um constrangimento não ((fazendo sinal de negação com a cabeça)).

((2 segundos de silêncio))

Pesquisadora: (51:40 a 51:45) Então vocês reagem... eh... se dão muito bem com a situação?... ((ela ri))

Melissa: (41:46) Hum rum... ((afirma com a cabeça))

CENA 5: A (não)valorização das diferenças na sala de aula escolar/universitária

Pesquisadora: (51:46 a 53:23) Eh... ((3 segundos de silêncio e movimenta o corpo para um lado e para outro)) é... .. no que diz respeito ah... a sala de aula [...] indo pra questões da nossa... nossa ÁREA... nossas licenciaturas... nos... nossas salas de aula... .. eu como PROFESSORA... eu... .. eh... defendo muito a empatia... o respeito às diferenças em sala de aula... porque... nós lidamos com... com pessoas... com sujeitos... com seres humanos... e muitas vezes... uma palavra... .. uma entonação... alguma coisa... eh... chateia... magoa o aluno... faz o aluno te... eh... te rejeitar... ou SE rejeitar... então... .. mas eu sei que muitas vezes... a sala de aula é um lugar que reforça preconceitos... ((afirmando com a cabeça)) que reforça as desigualdades... então... quando... eh... muitas vezes acontece de só aqueles alunos que já têm uma aptidão é... para os estudos... é que são mais estimulados enquanto os outros que... têm mais dificuldade... ah... esse não tem jeito mesmo... deixa pra lá... então... eu sei que muitas vezes isso acontece... eu acredito que a sala de aula ainda é um ambiente muito desigual... então... seja a sala de aula é... na escola... .. seja na universidade... ainda

reforça muito as desigualdades... .. e VOCÊS... cês... assim... ((*movimentos de cabeça*)) falando do lugar que vocês ocupam agora... da universidade... ((*olha para baixo*)) ou até das salas das aulas anteriores... as experiências ((*movimentos com a mão direita*)) que vocês tiveram nas escolas... ((*olha para baixo*)) Vocês ACHAM a sala de aula... é... um luGAR democrático de respeito às diferenças... ou... é o contrário... como que vocês exemplificam isso?

((8 segundos de silêncio))

Melissa: (53:31 a 53:35) Olha... na minha experiência na Universidade X... ((*sobreposição de vozes*)) oh... desculpa... eu te interrompi aí... Ana?

Ana: (53:36 a 53:37) Não... pode falar... pode falar...

Melissa: (53:38) Desculpa... eh... ((*a aluna ri*))

Ana: (53: 40 a 53:45) Não... pode falar... a gente não tem um controle aqui... ((*risos de Melissa*)) de quem fala... quem não fala primeiro... né?

Melissa: (53:46 a 54:45) Eh... então assim ... na... na minha experiência na Universidade X eu acho que... é mais ((*olha para cima*)) um ambiente democrático ((*volta a olhar para frente*)) do que não democrático assim... TEM algumas... ((*olha para o lado direito*)) houve algumas disciplinas aí que... .. eu percebia ((*olha para cima e movimenta a cabeça para os dois lados*)) que era... não sei... a própria turma tinha um posicionamento... .. ((*movimenta as mãos*)) um pouco diferente... o professor e tal... ((*olha para cima e movimenta a cabeça para os lados*)) mas no geral... eh... eu acho que é sim um... um... ambiente democrático... talvez eu pense desse jeito porque eu vim de uma escola que... ((*a aluna ri*)) que era... né?... eu não podia abrir a... ((*começa falar de forma mais rápida*)) não podia fazer nada... não podia pintar a UNHA... ((*a aluna mostra a mão direita com as unhas viradas para a câmara e volta a falar mais devagar*)) então assim... aí eu acho que quando eu entrei na... ((*levanta as sobrancelhas*)) na Universidade X eu falei NOSSA... GENTE ((*faz expressão de espanto com a mão esquerda na testa*)) as pessoas saem da... da sala pra ir no banheiro e nem fala NADA ((*movimentando a mão direita para os dois lados*))... então assim... não PEde e tal... então acho que sim... talvez eu pense desse jeito por conta da...da... dessas... da minha experiência aí como aluna de um colégio militar.

Pesquisadora: (54:46 a 54:56) Hum rum... e na... na experiência do... da escola militar... do colégio militar... você acha que era MUITO diferente?... acha que essa... democracia não existia muito?...

((2 segundos de silêncio))

Melissa: (54:59 a 55:42) Não... também assim... eu to lembrando de uma cabeça de ADOLESCENTE ((*as duas mãos abertas posicionadas para si*))... .. mas assim... NÃO... NÃO... ((*a aluna ri*)) eu acho que não... assim... talvez se eu olhar AGORA... ((*movimentos de mão*)) eu tenha uma outra visão... mas na época... assim... principalmente quando havia interferência de algum militar... na durante as aulas... era... ((*faz sinal de negação com a cabeça*)) zero democrático... assim... porque às vezes ((*faz sinal de afirmação com a cabeça*)) acontecia assim... algum militar precisava ah... né?... ((*movimentos rápidos das mãos*)) eles queriam na verdade é... é... falar com a turma... ou dá uma bronca e tal... eles simplesmente entravam na sala... falavam oh professora... licença... viu?... nem perguntava se podia ou não... e tomava todo tempo e era aquilo ali... a gente tinha que ficar muito... ((*se esquia fazendo expressão de medo*))... ((*sobreposição de vozes*)) então assim... das minhas lembranças... eu acho que não era não ((*a aluna ri*)).

Pesquisadora: (55:43 a 56:12) E em respeito às diferenças... que eu digo... também ah... a questão de você... você tinha colegas que ti... que tivessem variedade de GÊNERO... algum bi... algum gay... ou pessoas que fossem consideradas pra sociedade... diferentes? ((*faz sinal de aspás*)) rotulados como diferentes... eh... você teve algum colega e você percebia que eles existia esse respeito... ou assim... os outros olhavam meio TORTO... faziam comentários... brincadeiras...

Melissa: (56:13 a 56:14) No CPM?

Pesquisadora: (56:15) Ah... sim..

Melissa: (56:16) Ou na Universidade X?... ((*sobreposição de vozes*)).

Pesquisadora: (56:17 a 56:19) Nos DOIS... pode comentar nos dois ((*ela ri*)).

Melissa: (56:20 a 56:22) Ah não... na Universidade X não ((*faz sinal de negação com a cabeça*)).

Pesquisadora: (56:22 a 56: 23) Na Universidade X é de boa ((*ela ri*)).

Melissa: (56:23 a 56:56) Na Universidade X é muito tranquilo... ((*sobreposição de vozes*)) não... mais na... no no... CPM era meio complicado assim... ((*afirma com a cabeça*)) talvez seja essa questão da fase... né?... que que ... é adolescência e tal... eh... .. uma amiga minha da época... quando a gente tava no 1º ano... ela... teve um namorico com uma outra moça... e isso assim... a escola TODA ficou sabendo... foi uma POLÊMICA... chamaram a mãe da menina na escola... só por isso mesmo... então... mas talvez seja da fase né?... mas não era muito respeitado não...

((3 segundos de silêncio))

Pesquisadora: (57:00 a 57:01) Ana?...

Ana: (57:02 a 58:04) ((*Com a mão direita na nuca*)) Oi?... então... assim... na... na... na Universidade X... com relação às diferenças... por exemplo... diferenças de ser GAY... de ser LÉSBICA... ((*retira a mão da nuca*)) de ser diferente... ((*movimenta as mãos*)) diferenças de gênero ou outra coisa... ((*olhando para o lado*)) eu não me... eu não senTIA... ((*fazendo sinal de negação com a cabeça*)) eu não... acho que não sentia... que tinha isso não... pelo menos nas... nas turmas que eu... né?... que eu estudei... ((*abaixa para pegar a caneta que caiu e se levanta*)) MAS... mas assim... ((*com a caneta em uma mão e o caderno na outra*)) eu sentia um certo assim... uma certa VA-LO-RI-ZA-ÇÃO dos... profe... ((*abrindo um caderno*)) de alguns professores por causa... por exemplo... na Língua Inglesa mesmo... alguém saber mais do que o outro o professor já direcionava ((*com a mão direita levantada segurando uma caneta, faz um sinal de direcionar*)) o olhar mais pra aqueles que sabiam mais ((*movimentando bastante as mãos para frente e para trás*)) que... querendo ou NÃO...tem aqueles que têm mais aptidão para uma língua do que outro... né?... tem aqueles que têm mais fluência do que outros... ((*direcionando involuntariamente a mão direita para si*)) eu senTIA... uma certa exclu... exclusão por essa parte... somente por essa parte... .. mas com relação... com relação a outras coisas não.

((2 segundos de silêncio))

Pesquisadora: (58:37 a 58:15) Então você acha que muitas vezes é... era dada mais atenção a quem já... já vinha mais fluente em inglês?...

Ana: (58:16 a 58:28) Conseguia... ISSO... ((*movimentando a mão direita ao mesmo tempo que segura uma caneta*)) alguém que conseguia... eh... comunicar facilmente... a flu... com relação à fluência... .. com relação ah... ah... na... isso nas disciplinas de de língua inglesa... né? que eu falo... mas... com relação às outras não...

Pesquisadora: (58:29 a 58:31) E as pessoas que...

Ana: (58:29 a 58:31) Mas isso foi logo no início...

((*sobreposição de vozes durante 4 segundos*))

Pesquisadora: (58:36 a 58:46) [...] Mas... eh... e você?... você tinha pouca fluência em INGLÊS... ((*movimenta a cabeça para os lados*)) ou... ou MENOS... ((*a pesquisadora quis dizer MAIS*))? Como que você ficava nesse... nessa situação?

Ana: (58:47 a 59:24) Eu... no início... no início pra ser sincera... eu... eu... eu... foi difícil pra mim adaptar porque eu não tinha tanta fluência assim... pra chegar falando... ((*movimentos de mãos*)) aí eu tive que entrar num cursinho... fazer um cursinho pra mim conseguir me adaptar... à turma e... e as aulas também né? ... MAS... quase desisti por conta disso... MAS... graças a Deus venci... já consegui vencer todas as disciplinas do inglês né? Só falta agora eu terminar o estágio... mas consegui vencer... consegui vencer.

CENA 6: Autopercepções das alunas em relação às mudanças de suas performances linguísticas no curso de Letras

Professora Fabiana: (59:26 a 01:00:16) E com relação ah... ao uso da língua portuguesa... mesmo... Melissa... Ana... pensando assim... sabe?... tanto né?... no... né... na variante assim... da norma culta da língua... quanto ah... a própria questão do... né? do uso assim... mais acadêmico... da linguagem... CÊS sofreram... assim... né? alguma... alguma situação... essa questão... como é... como é que vocês se posicionam assim com relação a essa questão?... a esta percepção assim de vocês eh... no português acadêmico... ((*movimento de mãos*)) de vocês na variante né?... na norma culta da língua... como eh... Cês conseguem assim... dimensionar... vocês assim... ((*com as duas mãos abertas direcionadas a si*)) se lembrarem de vocês antes do curso de Letras e agora?... sabe?... assim ((*movimentos rápidos com as mãos*)) em termos de performance linguística...

((4 segundos de silêncio)).

Melissa: (01:00:21 a 01:00:46) Mudou bastante... eu achei uma redação minha... de quando eu tinha... ((*a aluna ri*)) de quando eu tava no terceiro ano... assim... ah... eu achei uma graça... ((*olha para cima*)) realmente mudou bastante... ((*faz sinal de afirmação com a cabeça*)) eh... eu... eu não tenho tanta dificuldade assim não... também não percebi nenhum olhar estranho durante a graduação... mas REALmente teve essa... essa diferença... muito grande... de quando eu entrei no curso pra agora.

((2 segundos de silêncio))

Ana: (01:00:48 a 01:01:29) Eu tive mais dificuldade na parte oral... de apresentar... de apresentar trabalhos... NOSSA... quando falava assim... é pra apresentar um trabalho... minha mão já começava gelar... meu coração já começava palpitar... ((*com a mão direcionada ao coração*)) e... eu ficava... ficava... ((*movimenta a cabeça para os dois lados rapidamente*)) dava taquicardia MESmo... mas hoje eu já consigo controlar bastante apesar da ansiedade... que eu sou muito ansiosa... muito muito mesmo... às vezes eu to conversando aqui pensa que não eu esqueço o que eu vou falar... ((*a mão direita na direção da cabeça fazendo sinal de fuga*)) minhas palavras fogem... da cabeça né?... dá um branco... MAS... eu já consegui bastante controlar isso... hoje eu consigo expressar... consigo conversar com vocês normalmente... mas eu tinha tanta... muita dificuldade.

Professora Fabiana: (01:01:31 01:01:05) Ana... é muito legal isso que cê tá falando... sobre né?... a oralidade é uma questão que a pesquisadora 1... ela se interessa muito né?... inclusive a iniciação científica... né?... no PIBID... ela se dedicou ah... a... oralidade... então... e é interessante isso... né?... porque a gente tá sempre na mesma sala... com as mesmas pessoas... com o mesmo professor... mas o fato de mudar... né? ... ah... o enquadre... o gênero... de virar o cenário... né?... uma participação num círculo de debates... cês não acham que é curioso isso?...

CENA 7: Dificuldades na performance linguística durante as aulas em formato remoto

Melissa: (01:02:06 a 01:03:01) Eh... inclusive... enquanto Ana falava... ((a aluna está se referindo à fala de Ana sobre sua dificuldade em fazer apresentação oral no início do curso)) eu tava me lembrando aqui... no meu primeiro semestre... ((movimentando rapidamente a mão direita)) as primeiras apresentações que eu tive que fazer... eu fiquei um pouco nervosa ((passa a mão direita no queixo)) ... mas logo foi... ((com a mão direita reta, palma para baixo, movimenta para frente)) e aí agora nesse formato reMOto... ((levanta a sobrancelha e continua movimentando a mão direita para frente e para traz)) eu tô tendo ((fazendo sinal de afirmação com a cabeça)) um pouco de dificuldade... não é sempre que eu participo de AULA... eh... ((olha para cima, segurando o queixo com os dedos indicador e médio)) teve um seminário de uma disciplina que... ((retira rapidamente os dedos do queixo e movimenta para baixo)) a gente teve que gravar... e aí... ((fazendo sinal de negação com a cabeça, com entonação mais rápida)) ah... e não aparecia o meu rosto... ((falando e rindo)) era só a minha voz do... do mesmo jeito que eu apresentaria na universidade... eu tava gravando aqui em casa... só que assim... ((com expressão de espanto)) NOSSA... pelo amor de Deus... eu fiquei MUITO... ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) sem necessidade alguma porque não tinha ninguém me assistindo... mas eu acho que é isso assim... ((movimentando as duas mãos)) eu tô tendo muita dificuldade agora ((movimenta as mãos abertas para o lado direito)) só de adaptar ao novo formato... mas com um tempo vai... mas realmente é curioso... assim... só por mudar... não sei... o funcionamento... a gente fica ((com as mãos abertas, posicionando para traz, demonstrando medo ou insegurança)) um pouco né?...

Pesquisadora: (01:03:02 a 01:03:18) Mas é... eu tava comentando com Fabiana que eu tava bem nervosa hoje ((ela ri))... mas eh.. é... o... o formato mesmo... eu não sei se a... a distância acaba mais... atrapalhando assim... nesse sentido... ((3 segundos de silêncio)) Ana?...

Ana: (01:03:19 a 03:03:58) Oi?... eh... eh... só comentando o que Melissa tava falando... eh... ((movimentando a mão direita)) é que eu também faço essa disciplina que ela tava comentando... ((movimentando rapidamente as mãos)) que a gente teve que gravar... gravar um slide... gravar uma aula... né? na verdade... com o slides... aí... eu no início eu ... eu fiquei assim... meu DEUS do céu... ((olha para cima com expressão de preocupação e com entonação rápida)) será que eu vou conseguir?... será que eu vou conseguir?... ((volta a entonação normal)) mas depois ... graças a Deus... eu consegui... falei assim... GENte eu não acredito... eu tive que... que... tentar gravar várias vezes pra sair bom né?... porque sempre... quando eu ((movimentando a mão para frente, segurando uma caneta)) TAVA indo... tava fluindo... eu falava uma coisa... eu ... não... ((fazendo sinal de negação com a cabeça)) né isso não... voltava dava outra pausa e... ((movimenta rapidamente a mão direita, segurando uma caneta)) começava tudo de novo... MAIS... eu consegui... graças a Deus... ..

Pesquisadora: (01:03:59 a 01:04:01) No final sempre consegue ((risos))

Melissa: (01:04:02) É ((rindo))

CENA 8: Autoavaliações/autocobranças sobre si como pessoas, estudantes e futuras professoras

Pesquisadora: (01:31:16 a 01:31:16) ((olhando para o roteiro de questões de vez em quando)) Na questão vinte... e quatro... tem uma imagem... ((vira a folha)) de um sujeito aí... de um menino olhando para o espelho... e sua imagem refletida... eh... no espelho... apontando para ele né?... então... .. ah... a rai... a rainha má que se vê no espelho né?... tem essa outra imagem no espelho... eh... .. ((volta olhar pra câmera)) eu coloquei essa imagem pra se referir à autocobrança... que nós... nos

olhamos no espelho... e começa se autocobrar... de diversas maneiras... .. eh... vocês costumam... se autoavaliarem SEMpre? ((*posiciona o corpo para trás*)) sempre estarem assim olhando para vocês mesmo... para suas atitudes... para seus comportamentos... tanto como pessoa... como... como... enquanto estudantes... ((*movimentando a cabeça para os dois lados*)) profissionais?... ((*8 segundos de silêncio*)) cês fazem sempre essa autoavaliação?...

((*2 segundos de silêncio*))

Melissa: (01:32:18 a 01:32:47) ((*Com entonação mais baixa*)) Eh... sim... às vezes até de uma maneira patológica **assim...** ((*olha para cima*)) e tem... **até determinado ponto** a autocrítica é muito importante ((*levanta a sobrancelha*)) **pra gente... sei lá...** pegar as características que **a gente TEM...** e saber usar isso da maneira mais adequada... ((*abaixa a cabeça*)) mas **assim... em em...**((*levanta a cabeça*)) **em** âmbito acadêmico... às vezes **eu... eu...** ((*aumenta o tom de voz*)) **eu me cobro de uma maneira que eu não consigo... seguir...** ((*movimenta a mão para frente*)) **eu empaco...** e ((*faz sinal de negação com a cabeça*)) **já deixei de fazer atividades inclusive por conta disso...**

((*4 segundos de silêncio*))

Ana: (01:32:51 a 01:33:20) **Eu mudei assim... eu cobrava BASTANTE...** ((*ao mesmo tempo que segura uma caneta com a mão direita, coloca o cabelo detrás da orelha*)) **eu cobrava bastante de mim... meu Deus do céu...**((*fala de maneira mais acelerada, ofegante e fazendo movimentos rápidos com a mão direita*)) **eu tenho que fazer isso... eu tenho que dá conta disso...** ((*volta a entonação normal*))... **MAS...** no final... **eu... eu** descobri que isso não **tava** me fazendo bem... ((*movimentando as mãos para frente*)) **ai** eu deixei mesmo... **assim... eh... COBRAR...** ((*com uma caneta na mão, direciona a mão direita para si, enquanto segura um caderno com a mão esquerda movimentando rapidamente, expressando nervosismo*)) mas nem tanto... **não tanto... não tanto...** que isso **tava...** isso **tava** me adoecendo... eu cobrava demais de mim... e às vezes eu não dava conta... de cumprir também... o que eu **tava... tava** me cobrando.

((*4 segundos de silêncio*))

CENA 9: Influências do outro/professor nas identidades das alunas

Pesquisadora: (01:33:25 a 01:34:04) ((*nesse momento a câmera da pesquisadora está fechada*)) E... .. eh... no que diz respeito à opinião do OUTRO... sobre vocês... .. é... costuma IMPACTÁ-LAS muito OU... .. ou nem tanto... vocês falam... vocês se comportam da maneira que... que vocês... .. são... não não se deixam impactar pela visão do outro?... Vocês costumam receber CRÍTICAS... COMENTÁRIOS... eh... e... absorver?... ou simplesmente desprezam tudo?... claro que a gente sempre faz um filtro... né?... mas... é... .. de alguma maneira vocês se influenCIam pela opinião dos outros... pelas CRÍTICAS... COMENTÁRIOS?...

((*5 segundos de silêncio*))

Ana: (01:35:09 a 01:34:13) Eh...((*sobreposição de vozes das duas alunas*)) há algum tempo atrás eu... ((*coçando o cabelo*)) pode falar Melissa.

Melissa: (01:34:14 a 01:34:15) Não... pode continuar.

Ana: (01:34:16 a 01:35:06) Ah... **tá ok...** ((*começa falar com tom de voz bem arrastado e se mantém o tempo todo sem movimentos de mão e com apenas movimentos leves de cabeça*)) **há algum tempo atrás...** ((*com a cabeça abaixada*)) **eh...** ((*fala de maneira mais acelerada para se "corrigir"*)) **há algum tempo atrás não... é redundante né?...** ((*volta falar com a voz mais arrastada*)) **há algum**

tempo... eh... eu... .. eu incomodava BASTANTE com as pessoas em relação a minha formatura... quando eu ia formar... ((com tom voz mais acelerado para demonstrar a cobrança das pessoas)) você vai formar QUANDO?... você vai formar QUANDO?... eh... NOSSA... tá demorando... você vai formar quando? tá demorando... ((volta ao seu tom de voz habitual)) eu incomodava BASTANTE... muito muito... eu ficava... ficava angustiada... ficava desanimada... ((com expressão de desconforto)) eu... AI GENTE... eu não formei ainda porque não chegou meu tempo ainda... mais... AGORA... eu não me incomodo tanto mais não... não me incomodo porque eu sei que cada um tempo... que cada um suas... suas dificuldades... seu po... problemas... .. e hoje em dia... eu deixo... deixo assim ô... .. quando chegar o tempo CERTO... eu formo.

((4 segundos de silêncio))

Pesquisadora: (01:35:11) Melissa?

Melissa: (01:35:12 a 01:36:05) ((começa a falar com tom de voz mais baixo e pausado)) Eh... não... eu levo... geralmente assim... ((fazendo sinal de afirmação com a cabeça)) eu levo muito em conta... essas críticas... e... ((aumenta o pouco o tom de voz)) muitas vezes... críticas que não são nem um pouco construtivas... né?... e nem é a respeito assim ((fazendo movimentos circulares com a mão esquerda aberta)) de de de de de... situações mais gerais... ((coloca a mão esquerda no ombro)) do tipo **cê** nunca vai formar ((ri e retira a mão do ombro)) ... mas são assim... ((levantando a sobrancelha)) **sei lá**... eu vou apresentar um TRABALHO... .. se eu vejo que alguém já **tá** olhando... de uma maneira meio assim... ((com expressão de desprezo)) isso... ((fazendo sinal de afirmação com a cabeça)) me causa um... sabe?... AFETA... ((movimentando o corpo)) mas eu acho que eu já **to** até lidando um pouquinho melhor com isso porque eu... eu... passei a me colocar ((com as duas mãos abertas para si, movimenta-as para frente)) no lugar da pessoa... assim... então se **to** apresentando trabalho... a pessoa fez uma cara assim ((faz expressão de desprezo)) ela pode tá ((começa a movimentar bastante as mãos e a cabeça)) com SONO ou com fome... e que provavelmente é o que faria... como eu estaria... **ai** eu acho que eu **to** conseguindo lidar um pouco melhor... ((a aluna ri)) mas SIM... eu ainda levo muito em conta assim... ainda carrego... ((sobreposição de vozes))

Pesquisadora: (01:36:06 a 01:36:23) ((tom de voz bem pausado)) E quando esse outro... quando esse outro é PROFESSOR de vocês?... .. ((risos de Eva)) pode falar que... .. talvez que vocês... não tenham sido muito bem... .. em alguma... ATIVIDADE... .. isso muda o comportamento de vocês? Aquele professor... chamar atenção para algum aspecto?

Professora Fabiana: (01:36:24 a 01:36:26) ((segurando uma caneta ao mesmo tempo que apoia a mão no queixo)) Ana deu uma risadinha tão BOA...

((Todos riem durante 3 segundos))

Ana: (01:36:29 a 01:36:38) ((fala sorrindo)) Eu fico... ao mesmo tempo que eu fico... com... PREOCUPADA... eu... ai não sei... é uma mistura de sentimentos... ((todos riem)) eu fico preocupada...

Pesquisadora: (01:36:39 a 01:36:40) a autoridade... ((ela ri))

Ana: (01:36:41 a 01:39:42) Muito... .. é

Pesquisadora: (01:36:43 a 01:36:45) É diferente né? ((ela ri))

Ana: (01:36:46 a 01:39:48) Totalmente diferente ((a aluna ri))

Melissa: (01:36:49 a 01:37:13) ((começa a falar com tom de voz mais arrastado, olhando para baixo e com o corpo parado)) humm rum... .. eu levo até mais em consideração assim... .. eh... MAIS... eu fico pensando aqui na minha trajetória... às vezes eu consegui assim... ignorar um pouquinho... depois conversar... ((fazendo sinal de afirmação com a cabeça)) OLHA... **tá** ASSIM... ((levanta a sobrancelha)) por esse motivo... e... **mais** eu levo mais ((afirmando com a cabeça)) em conta

realmente *((movimentando a mão esquerda rapidamente))* o que professores falam do que meus colegas...

Pesquisadora: (01:37:14 a 01:37:56) humm rum... *((abaixa e levanta a cabeça rapidamente))* e PARA... eh... a última... esta última questão... eu... queria perguntar para vocês... se vocês... CONSIDERAM... ou não CONSIDERAM... importante a percepção do outro... do seu PROFESSOR... do COLEGA... na... na reconstrução da identidade... eh... da sua identidade... enquanto aluno e... e enquanto futuro professor... eh... enquanto futuras professoras... ... vocês eh... ... acham que há esse impacto na identidade de vocês... na maneira como vocês vão se portar futuramente em sala de aula... ou como vocês se comportam diariamente... diariamente em sala?...

((5 segundos de silêncio))

Melissa: (01:38:01 a 01:38:39) *Eh... eu acho que sim... ... eu acho que sim... até porque... eh... ... ((aumenta um pouco o tom de voz))* um julgamento do outro também diz um pouquinho sobre ele... né?... *((apontando os dois dedos indicadores para seus ombros como se estivesse se referindo a si e depois retira-os rapidamente))* então eu já ouvi... ... diversos... ... diversos comentários a respeito de... *((movimenta as duas mãos))* uma mesma característica minha que é minha que é a minha IMPULSIVIDADE e... eu já ouvi coisa boa e coisa ruim disso... *((movimenta bastante as mãos e a cabeça))* sobre eu ser um pouquinho ESTRESSADA... já ouvi coisa boa e coisa ruim disso... aí eu levo em conta assim... pra ver em quais situações assim... que cabe... *((fala mais rapidamente))* eu ser meio estressada... eu ser meio impulsiva... *((volta a falar mais devagar))* e aí... eh... depois de um pouquinho de terapia eu **to** conseguindo *((rindo))* lidar melhor...

Pesquisadora: (01:38:40 a 01:38:46) Mais um... um... julgamento do professor tem mais peso do que do seu colega?

Melissa: (01:38:46 a 01:38:50) **TEM...** tem mais peso... *((afirmando com a cabeça))* tem mais peso...
...

((2 segundos de silêncio))

Pesquisadora: (01:38:53 a 01:38:54) E você Ana?

Ana: (01:38:55 a 01:39:29) *((mantém o corpo parado e a voz arrastada))* Eu... ... eu no caso... eh... eh... eh... eh... eu já ouvi... eh... sobre a minha ansiedade... falam... alguém comentando mesmo né?... sobre minha ansiedade... às vezes eu fico muito ansiosa... não consigo expressar o que eu **to** sentindo no momento... ou... ou o que eu tenho que expressar... aí... ... alguém já me disse... você tem que tentar se CONTROLAR... você tem que... respira fundo... tenta CONTROLAR... se controlar... mas é DIFÍCIL... muito difícil a pessoa se controlar numa crise de ansiedade... ... é difícil... mas... **a gente** consegue né?...

CENA 10: Construção da imagem de si no discurso: exemplo da aluna sobre a não imparcialidade no discurso político

Pesquisadora: (51:25 a 51:46) Passando para o próximo slide... eu trago outro conceito que... é relacionado à noção do autopercepção... só que para a Análise do Discurso... nós temos a ideia de imagem de si ou ethos discursivo... cês já ouviram falar desse conceito... IMAGEM DE SI?... ... nem ethos... discursivo? *((3 segundos de silêncio))* acho que não...

Ana: (52:47) Não lembro...

Pesquisadora: (51:48 a 52: 39) Então vamos ver o que Amossy tem a dizer sobre... imagem de si... ... eh... *((começa a leitura da citação de Amossy))* [Todo ato de tomar... a palavra... TODO... todo ato de

tomar a palavra... implica a construção de uma IMAGEM de si... para tanto... não é necessário que o locu... locutor faça seu autorretrato... detalhe suas qualidades... nem mesmo que fale EXPLICITAMENTE de si... seu estilo... suas competências linguísticas... e enciclope... enciclopédicas... suas crenças implícitas... são suficientes para construir uma representação de sua pessoa...] ((*termina a leitura da citação*)) ((3 segundos de silêncio)) profundo?... ((10 segundos de silêncio)) então toda vez que abrimos a boca pra falar algumas coisa... nós estamos construindo uma IMAGEM no.. nossa?... ((*Melissa faz sinal de afirmação com a cabeça*)) imagem de si?... do sujeito? ((*olha para baixo*))

((3 segundos de silêncio))

Melissa: (52:53 a 53:39) ((*começa com um tom de voz baixo, mais arrastado*)) Ah... eu penso isso... em relação ao discurso político... porque tem... essa ideia do professor ((*levanta a postura de forma irônica*)) DOUTRINADOR... não sei o que... até até fiz uma brincadeira um dia desses ((*movimenta as mãos*)) com um tio meu... que falou... ((*arruma a alça da sua blusa*)) não... ((*aumenta o tom de voz e fala de maneira mais rápida*)) você veja bem em quem você vai VOTAR... porque vai ser professora doutrinadora... ((*faz sinal de afirmação com a cabeça*)) eu vou converter TODOS ao ((*levanta a sobrancelha, fazendo expressão de indignada*)) “Lorenismo”... porque assim... ((*movimentando rapidamente as duas mãos*)) no final das contas... ((*a aluna ri*)) eh... ((*olha para cima, movimentando rapidamente as mãos*)) eu não consigo pensar numa maneira IMPARCIAL de falar... eu acho até IMPOSSÍVEL assim... eh... DÁ PRA PERCEBER mais ou menos o posicionamento... falando... né?... ((*movimentando as duas mãos abertas para cima e para baixo*)) especificamente de política... dá pra saber mais ou menos o posicionamento da pessoa ali... no jeito que ela tá falando... humm... eu tava pensando nisso enquanto cê lia ((*coloca a mão direita no queixo, ao mesmo tempo que segura uma caneta*)).

CENA 11: Exemplificação de ethos pré-discursivo/ estereótipos criados pelas alunas sobre professores da universidade antes mesmo de os conhecerem

Pesquisadora: (56:57 a 57:33) Já passaram por uma situação de você... na... outro exemplo mais palpável... na universidade... quando vocês ainda ((*movimenta a mão direita*)) não tiveram contato com um PROFESSOR lá do 4º semestre... por exemplo... vocês ainda tão... estão no 2º semestre... ((*movimenta as duas mãos*)) e aí nos corredores... ((*movimentando a cabeça para os dois lados*)) aí outros alunos comentam... ai tal professor... assim... e tal... tal nome... eh... e aí... antes mesmo de vocês terem contato com esse professor... vocês já fazem uma imagem desse professor?... ((3 segundos de silêncio)) e aí quando vocês TINHAM finalmente o contato essas imagens muitas vezes confirmavam ((*faz sinal de negação com a cabeça*)) ou não?

((3 segundos de silêncio))

Melissa: (57:36 a 57:38) Não totalmente assim... ((*faz sinal de negação com a cabeça*))

Pesquisadora: (57:38 a 57:42) Você falava... AH... é isso mesmo ((*faz sinal de afirmação com a cabeça*)) que eu pensava... ou não? ((*faz sinal de negação com a cabeça*))... completamente diferente do que eu imaginava...

Melissa: (57:43 a 58:03) ((*com tom de voz mais baixo*)) Era diferente... ((*aumenta o tom de voz*)) se bem porque eu associava diretamente ((*movimenta a mão esquerda ao mesmo tempo que segura uma caneta*)) às disciplinas... então assim... um amigo meu... reprovou em Fonética e Fonologia... ((*levanta as sobrancelhas*)) ele era meu veterano... ((*arruma a alça da blusa*)) e já TODOS ((*movimenta as duas mãos*)) professores dessa área lá da Universidade X... eu já imaginava ((*coloca as duas mãos abertas, tocando os dedos indicadores nos dois lados do rosto e fecha os olhos para simular a*

imaginação)) de MANEIRA completamente... ((*abaixa o tom de voz e faz sinal de negação com a cabeça*)) mas não... né não... um pessoal muito tranquilo ((*a aluna ri*))

Pesquisadora: (58:04 a 58:06) E aí quando... você viu...

Melissa: (58:07 a 58:08) É... ((*fazendo sinal de afirmação com a cabeça*))

Pesquisadora: (58:09 a 58:35) Hum rum.. então é justamente isso que Maingueneau chama de ethos PRÉ-discursivo... e discursivo porque antes de você... ((*levanta a sobrancelha*)) que HAJA discurso... haja... antes mesmo de você interagir com essa pessoa... eh... SÓ por alguns indícios ((*movimentando a cabeça*)) tipo... alguém te falou que ((*movimenta a mão esquerda*)) o professor de... de tal disciplina era assim... você já vai construindo toda uma imagem positiva ou negativa desse... OU... ... baseado em estereótipos... ele é professor de Fonética... deve ser uma chatice... ((*ela ri*)) aí você já constrói todo... ((*movimenta o corpo*)) TODA uma IMAGEM que quando você vai direcionar a ela... quando HÁ... geralmente... eh... finalmente essa interação pelo discurso... é que você vai... ter contato ao ethos DISCURSIVO... que é a imagem que você vai ter acesso... na interação ... né?... por meio do uso do discurso então temos um PRÉ... que acontece antes dessa interação... uma imagem criada antes... e a imagem que acontece diretamente no discurso... que às vezes é completamente diferente... .. então é a chamada que... quebra de expectativa... ((*ela ri*)) ((*3 segundos de silêncio*)) aí nós temos esse... esqueminha... ((*ela ri*)) dos ethos... que Maingueneau... ela vai mais além... ele diz que nós somos... todos esses ethos aqui... então... temos aqui... .. como que vocês visualizaram a... a interligação desses ethos?

((*2 segundos de silêncio*))

Ana: (59:38 a 59:40) Oii... desculpa... minha internet caiu... aí eu tô voltando agora.

Pesquisadora: (58:41 a 58:45) Ohh ((*ela ri*))... caiu Ana?... percebi... Pesquisadora 2 também tá aqui ou caiu?

Professora Fabiana: (58:46 a 58:54) Caiu... ela escreveu que... tá com dificuldade... já deve tá voltando... .. eh... dá uma lidinha ((*sobreposição de vozes*)) pra nós no esquema... Pesquisadora ...

Pesquisadora: (58:55 a 01:00:23) Humm... vou dá uma... pincelada no esquema e vocês vêm se vocês concordam... então temos aqui... esse ethos pré-discursivo... que é aquela imagem... digamos assim... que Melissa... IMAGINOU de tal professor... baseada em QUÊ?... aqui em baixo?... em estereÓTIPOS... que ela tinha... que ela relacionou à Fonética... ((*movimentando as mãos e o corpo*)) ele é professor de FoNÉTICA... então... deve ser assim... assado... então esse ETHOS pré-discursivo... ele n... não surge do NADA... essa imagem... essa...

Professora Fabiana: (01:00:24 a 01:00:30) Pesquisadora... retoma... retoma pra Ana... fazendo o favor... o exemplo da Melissa... .. que ela perdeu.

Pesquisadora: (01:00:31 a 01:01:08) Sim... sim... é... .. Ana... eu estava comentando com Melissa... eu... eu perguntei a ela... se ela... teve algum professor na... na UniversiDADE... que ela... ANTES dela ter o contato... né... digamos que ela estava no 2º semestre... esse professor é lá do 4º... e aí... se ela ouvia alguma coisa nos corredores... dos seus colegas... que a fizesse criar uma imagem desse professor... .. aconteceu com você?... você chegou ah... antes de conhecer um professor... você achar que... que era de tal maneira?... e aí... quando finalmente... ((*sobreposição de vozes*)) e aí quando finalmente é aluno desse professor... né?... é completamente diferente.

((*3 segundos de silêncio*))

Ana: (01:01:11 a 01:01:24) Assim... eu conheci um professor de... já aconteceu isso comigo assim... de eu conhecer um professor de vista... só de vista... só assim... falei ((*coloca a mão esquerda na cabeça para expressar a preocupação que ficou no momento*)) MEU DEUS DO CEU... esse professor

deve ser... MEU DEUS DO CÉU... eu vo... vou pegar disciplina com ele ((ri e coloca a mão esquerda detrás da orelha)).

Pesquisadora: (01:01:24 a 01:01:26) ((sobreposição de vozes)) E o que ele tinha assim nele que já te...? ((sobreposição de vozes))

Ana: (01:01:26 a 01:01:27) Não sei... eu não sei se foi as características ((sobreposição de vozes))

Pesquisadora: (01:01:28 a 01:01:28) te assustava...

Ana: (01:01:30 a 01:01:44) as características FÍSICAS... ALTO... ((levanta a mão direita para demonstrar a altura do professor)) bem altão assim... com uma cara de... ((movimenta a mão direita para baixo)) de autoritário... .. aí depois quando eu fui pegar a disciplina... .. ((passa a mão direita no nariz)) quando eu comecei a conviver... falei GENTE... ((com a mão direita aberta repousada no rosto, demonstrando espanto)) é totalmente ((faz sinal de negação com a cabeça)) diferente do que eu imaginei... ((retira a mão do rosto))

CENA 12: Alteridade no discurso: impactos e reações causadas nas alunas por comentários e cobranças de outras pessoas

Pesquisadora: (01:13:04 a 01:14:00) Aí... temos aqui... seria a metáfora do mosaico... ((começa a ler uma citação)) [é portanto a presença do OUTRO... com o qual estamos engajados no discurso... tanto no modo oral... quanto no modo escrito... que em última análise MOLDA o que dizemos... e portanto... como nos percebemos à luz do que o outro significa... para... nós]... ((termina de ler a citação)) então... .. vocês acreditam que o OUTRO... a forma como o outro te vê... fala... sobre você... te MOLDA e REMOLDA?... .. te faz... ((direciona a mão direita para si)) te provoca um pouquinho?... você pelo menos pára pra refletir sobre AQUILO?... ((3 segundos de silêncio)) eu acho ((abaixa e levanta a cabeça rapidamente)) que vocês chegaram a falar algumas... algumas... características assim... que os outros percebiam em vocês ontem... que... faziam vocês pensarem assim... e... te IMPACTAVAM de alguma forma... não é verdade?... mesmo que vocês depois deixassem pra lá... mas naquele momento... vocês paravam... deixavam inquietas...

Melissa: (01:14:01) Sim... ((faz sinal de afirmação com a cabeça))

Ana: (01:14:01 a 01:14:03) ((aparece apenas sua voz enquanto Melissa afirma com a cabeça)) Com certeza... ((aparece a imagem de Ana)) Humm ((a aluna ri))

((4 segundos de silêncio))

Pesquisadora: (01:14:07 a 01:14:12) E só deixavam inquieto MESMO?... .. OU... tinha mais alguma ressonância?... esse... essa voz do outro...

((3 segundos de silêncio))

Melissa: (01:14:16 a 01:14:34) Ah... tem... ((afirma com a cabeça)) assim... tem a tentativa de... de ser outra coisa né?... de abandonar COMPLETAMENTE ((faz sinal de negação com a cabeça))... deixar pra trás assim... ((levanta as sobrancelhas e movimenta a mão esquerda para fora)) sei lá... ESQUECER que aquela característica existe... mas num... num tem COMO... a gente continua carregando ((faz sinal de afirmação com a cabeça e movimenta as mãos em direção a si)) só melhora assim... em como usá-la ((a aluna ri e movimenta as mãos))

Pesquisadora: (01:14:35 a 01:14:37) Você concorda... Ana?

((2 segundos de silêncio))

Ana: (01:14:39 a 01:15:33) Concordo sim... eh... ... você falando da... da... do que conversamos ontem... ah... eu... eu lembrei da... do... do que... as pessoas falaram... falavam pra mim assim... você... você não ainda formou ainda... ... você tá... tá... eh... ((olha para cima e faz sinal de negação com a cabeça)) você tá demorando de formar... não formou ainda POR QUÊ?... ((começa falar de maneira tensa, nervosa, movimentando bastante a cabeça)) isso impac... eh... me impactou BASTANTE... então... às vezes no momento... no momento assim... cê...cê... cê fica... sei lá... fica sem... sem resposta... fica sem reagir... mais... mais de certa forma isso... isso traz muitas... muitas... muitos impactos pra gente... aí... aí... às vezes eu pensava assim... GENTE... eh... eh... é verdade isso mesmo... eu... eu preciso formar logo... eu preciso... eu preciso... eh... terminar logo o curso... traz... traz várias reflexões...

Pesquisadora: (01:15:34) Hum rum... ...

CENA 13: Comentários sobre a importância de conhecer as diferentes identidades dos(as) futuros(as) alunos(as)

Pesquisadora: (01:15:36 a 01:18:01) Eh... até aqui eu venho... fazendo vocês que... ... pra tentar formar... né?... o... um... uma... uma ideia... um... um... entendimento de identidade de maneira geral... então até aqui... nós estamos defendendo que... que um SUJEITO... a identidade do sujeito... tem... tem a SUBJETIVIDADE... essa subjetividade é consti... constituída na linguagem... esse suje... esse sujeito tem IMAGEM DE SI... tem tem ethos... que é como o outro vê... como o outro imagina que ele é... e na verdade não é... então... esse sujeito... é composto por SUBJETIVIDADE... por IMAGEM DE SI... por suas autopercepções... como ele demonstra... essas autopercepções pela linguagem... é formado também pela ALTERIDADE do discurso... então... pelas ressonâncias do que... o outro diz sobre ele... que de alguma maneira o IMPACTA... então... isso é se pensar em formação de ident... é... identitária do sujeito de forma... GERAL... então tudo dessa discursão... toda é... esses conceitos que levaram a essa ideia de identidade... que é composta pela HISTÓRIA... pela imagem do... pela autori... pela ALTERIDADE... pela IMAGEM DE SI... ... aí eu convido vocês... a... recortarem mais... um pouco... e se PENSAR em formação identitária ESPECIFICAMENTE... do sujeito... aluno... eh... ... Melissa chegou a comentar ontem que a... sobrinha dela... parecia uma pessoa super diferente na escola... e em casa... então... ... eh... ... nos... nos provoca a pensar que... que ela não tem uma mesma identidade só... então... NÓS não temos uma única identidade... ((fala mais rapidamente)) nós somos de uma forma em casa... de outra forma na escola... de outra forma na Universidade... de outra forma numa festa... ((volta a entonação normal)) então nós assumimos identiDADES... no plural... daí a gente... eh... até se pensar em não... identidade no singular... mas as identiDADES do sujeito... ...e aí... nós vamos dá foco agora à formação formação identitária do sujeito aluno... que somos NÓS... nós sempre fomos alunas... somos alunas... e... sere... trabalharemos com alunos... quando vocês tiverem na... na... ... na escola como professoras vocês vão... trabalharão com aluno e... e vocês acham importante se pensar essa questão da identidade do aluno?... de se pensar numa... sala de aula que é composta por IDENTIDADES... DIFERENTES?... ... ou isso não faz sentido?... eu estando lá... expondo meu conteúdo já tá bom... não preciso conhecer ninguém?...

((5 segundos de silêncio))

Ana: (01:18:06 a 01:18:29) Humm... precisa... ((colocando a mão esquerda no canto da testa)) precisa sim... eu acho... precisa sim conhecer a identidade do aluno... porque conhecendo ah... a identidade do aluno... você... eh... eh... você... sabe como lidar com cada um... né?... como... ... como que você... porque TODOS ((tocando o cabelo com a mão esquerda)) tem a... tem a... uma FORMA de aprender diferente... tem uma forma de...de... de agir diferente...

Pesquisadora: (01:18:30) Hum rum...

Ana: (01:18:31 a 01:18:42) Conhecendo essa identidade de cada um... eh... eh... eh... eh... até ajuda a gente ah... ah... ah... ah... a PLANEJAR as aulas mesmo...

Pesquisadora: (01:18:43 a 01:18:54) Hum rum... e... você pensa isso... baseado na... nas suas vivências como aluna... ou nas suas experiências de estágio?... ou nas duas coisas?

Ana: (01:18:55 a 01:19:13) *((continua com a mão esquerda tocando no cabelo))* Nas duas coisas... na vivência... na vivência... como... como aluna... na vivência... na vivência como... como... eh... eh... estagiária mesmo... né? e na vivência com... com... com... com... aqui... acompanhando as aulas online aqui do menino que cuida... eu percebi bastante isso...

((3 segundos de silêncio))

Pesquisadora: (01:19:17 a 01:19:30) E você acha que... que HÁ esse... esse... esse olhar para o ... ah... pela... pela... para a individualidade de cada aluno... ou... geralmente... o que você observa... é tudo no mesmo pacote?

Ana: (01:19:31 a 01:19:56) Oh... tem momentos... *((movimentando a mão esquerda no cabelo))* tem momentos... que SIM... agora tem momentos que ah... eh... é perceptível ah... ah... ah... a FORMA como é... como são... são... como são... tratados... iguais... como se... se todos... tivessem aquele mesmo nível de aprendizagem... tivessem aquela MESMA... aquela mesma forma de aprender uma coisa...

Pesquisadora: (01:19:57 a 01:19:58) Hum rum... é...

Ana: (01:19:58 a 01:20:03) Tem momentos que sim... agora tem momentos que é totalmente diferente...

Pesquisadora: (01:20:04 a 01:20:11) Melissa... você partilha dessa... opinião de... de Ana?... dessa... desse comentário dela?... da sua posição?

Melissa: (01:20:12 a 01:20:33) *((apoioando os dedos polegar, indicador e médio da mão direita na lateral do rosto, enquanto coça o queixo com a mão esquerda))* Eu concordo assim... a gente precisa conhecer aquele grupo que a gente trabalha... até pra gente saber o que *((retira a mão esquerda do queixo))* que a gente vai FAZER... mais também *((retira os dedos da mão direita da face e faz movimentos com as duas mãos))* pra entender a relação que aquele aluno tem... com a escola... com o estudo... enfim... pra saber o que ele precisa de mim como professora... então... eh... eh...

Ana: (01:20:34) EU...

Melissa: (01:20:34 a 01:20:37) *((afirma com a cabeça))* eu acho que é necessário sim... *((sobreposição de vozes))*

Pesquisadora: (01:20:38 a 01:20:39) Humm... pode falar... Ana...

Ana: (01:20:40 a 01:21:42) Ah sim... oh... isso eu percebi... aqui... aqui ultimamente numa aula que tivemos... que eu acompanhei... do menino aqui... como... eh... já disse... ele é autista... né?... aí... eh... teve uma gincana... *((faz movimentos com a cabeça))* em momento nenhum... os professores ou a escola... pensaram em como ele iria agir diante dessa gincana... ele não... não... não consegue fazer as coisas sob pressão... tipo... eh... *((aumenta o tom de voz e fala mais rápido, simulando como ocorriam as provas da gincana))* você tem 30 segundos pra pegar um objeto... sabe... aquelas coisas de gincana... que você tem 30 segundos pra pegar um objeto na sala... você tem eh... um minuto para procurar uma foto antiga... ele ficou ENLOUQUECIDO... enlouquecido... ele não... não conseguiu lidar com isso... e... ele ficou enlouquecido e deixamos nós também... enlouquecidos... como lidar com isso?... aí... um momento... foi um momento que a mãe dele conversou com a coordenadora e ela falou bem assim... *((muda para um tom de voz mais lento para simula a fala da coordenadora))* desculpa... não pensamos nisso... *((sobreposição de vozes))*

CENA 14: Lembranças de estereótipos sofridos na escola/Universidade com os quais as alunas (não) se identificam

Pesquisadora: (01:33:49 a 01:34:08) E vocês enquanto ALUNAS... é... pensando agora como alunas e não mais como professoras... cês acham que já foram ROTULADAS como COMPORTADAS... ou do fundo... ou que conversam DEMAIS... ou que conversa MENOS... ... e se foram rotuladas vocês... assim... se identificavam com esses rótulos?

((2 segundos de silêncio))

Ana: (01:34:11 a 01:34:42) Eu já fui rotulada de TÍMIDA... só que meu caso não é... não é... timidez... *((a aluna faz gesto de negação com a cabeça))* meu caso era outro... ANSIEDADE... ansiedade que... fazia com que eu não me expressava tanto ... *((muda o para um tom de voz mais baixo e arrastado para simular a fala da professora))* você é tímida... você é tímida... fica caladinha aí é... você é tímida... *((retorna ao seu tom de voz normal))* deu vontade de falar assim professora... *((entonação mais arrastada))* eu não sou tímida PROFESSORA... *((entonação rápida, ofegante e gesticulando a mão para frente rapidamente))* eu tenho ansiedade e quando eu tenho ansiedade eu não expressei direito... *((a aluna ri e volta a entonação normal))* já fui rotulada... fui sim.

Pesquisadora: (01:34:43 a 01:34:44) E você Melissa?

Melissa: (01:34:45 a 01:35:25) Eu também... *((passando a mão esquerda no ombro e braço direito))* assim... quando eu era... mais no VInha assim... eu... era a aluna que na... na reunião *((risos da aluna))* meus pais... *((acreditamos que a aluna quis dizer professores))* eles falavam pra minha mãe... OLHA eh... tirou notas boas só que essa menina fala demais e realmente quando eu era mais nova era desse jeito depois que eu fui ficando essa pessoa mais quieta *((com as mãos direcionadas para si))* e ... na Universidade *((risos da aluna))* eu acho que eu sofri um julgamento de uma professora porque depois da primeira prova eu tirei uma nota boa e ela me entregou a prova e falou NOSSA que surpresa AGRADÁVEL *((a aluna balança a cabeça para baixo como fez a professora em tom de deboche))* eu não esperava... falei UÉ... GENTE mas POR QUÊ? *((risos de todas))*

Pesquisadora: (01:35:26 a 01:35:27) Que coisa... heim?... *((ela ri))*

Melissa: (01:35:28 a 01:35:30) E tem é... eu lembrei dessas duas... situações...

CENA 15: Projeções e relatos sobre aspectos identitários como (futuras) professoras

Pesquisadora: (01:35:32 a 01:35:58) No próximo slide... nós temos duas salas de aula... bem diferentes... eu queria que me dissessem se... eh... que tipo de professoras vocês acham que vocês... seriam?... como que vocês... ... cês observassem aspectos... se vocês conseguem enxergar estereótipos... nesses dois tipos de... de...de... de aula ... e... ... com... com qual vocês se identificariam assim...

((5 segundos de silêncio))

Melissa: (01:36:07 a 01:36:21) Eu me identifico mais assim com a segunda foto... talvez por eu ter dado mais aula de inglês em curso livre e aí... *((faz movimentos circulares com a mão esquerda e coloca do lado do nariz e da boca))* eh... enfim... *((coloca a mão esquerda no queixo, retira e volta a colocar ao lado do nariz e da boca))* é bem característico né né... de curso de de idiomas... essas

atividades mais **assim** ((*movimenta as duas mãos rapidamente em movimentos circulares procurando um palavra para dizer*)) diferentes e tal...

Pesquisadora: (01:36:22 a 01:36:23) Interativas...

Melissa: (01:36:24 a 01:36:26) É... **ai** por isso me identifico mais com a segunda...

Pesquisadora: (01:36:27 a 01:36:33) E você... Ana? ((3 segundos de silêncio)) Ana?... ... tá desligado o microfone...

((9 segundos de silêncio))

Ana: (01:36:42 a 01:36:06) Oi?... desculpa... eh... ... ((*com a mão esquerda segurando na nuca*)) eu acho que eu seria... a professora **assim** que... conversava bastante... ((*com tom de voz mais acelerado, de espanto*)) **oxe** caiu por quê?... **Peraí**... ((*volta ao tom de voz normal*)) oh... Jesus... ((*falha na gravação*)) eu acho que eu seria a aluna ((*imaginamos que ela quis dizer professora*)) **que... que...** conversava bastante... ((*movimenta a mão esquerda*)) eu conversava bastante com os alunos... e que... interagia mesmo...

Pesquisadora: (01:37:08 a 01:36:09) Hum rum... ((*faz gesto de afirmação com a cabeça*)) Então seria mais a 2?

Ana: (01:37:10 a 01:37:48) Intera... eh... ((*movimentando a mão esquerda*)) **tentava de alguma forma interagir** com os alunos... **no estágio mesmo** eu... eu acho bem engraçado... ((*repousando a mão esquerda no lado esquerdo testa*)) **eh...** ... eu levava os docinhos **né?**... eu le... ((*a aluna ri*)) lembra... levava docinhos pra eles... ((*retira a mão do canto da testa*)) **pros** meninos... **eh...** ((*arruma a câmera do celular*)) e... **ai eles falavam... eles eles falavam assim...** ((*muda o tom de voz para simular a fala dos alunos*)) **PROFESSORA...** **cê quer me comprar com do doce?** ((*risos de Ana e a pesquisadora*)) ((*Ana volta a sua entonação normal*)) perguntavam se **tava** comprando eles com doce... ((*risos da pesquisadora*)) eu gosto de conversar bastante com eles...

Pesquisadora: (01:37:48 a 01:37:51) Gosta de agradecer...

Professora Fabiana: (01:37: 52 a 01: 37:54) E o pior que iam... iam se deixar vender... né... Ana? Pelos doces... ((*risos de todas*))

Pesquisadora: (01:37:55 a 01:37:57) É... quem nunca? ((*risos de todas*))

APÊNDICE 4: Slides utilizados na roda de conversa em grupo focal




LabCultLet
 Laboratório de Culturas, Trabalho e Letramento do professor de línguas

(AUTO)(ALTER)PERCEPÇÕES SOBRE SI COMO SUJEITO DE LINGUAGEM E(M) SEUS REFLEXOS NA E PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS EM LETRAS DO INTERIOR BAIANO

MESTRANDA: Talres de Jesus Costa
 ORIENTADORA: Profa. Dra. Fernanda de Castro Modl

Vitória da Conquista
 2020



De onde me posiciono?

- LINGUÍSTICA APLICADA
- ANÁLISE DO DISCURSO







Linguística Aplicada

[...] é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de conhecimento [...]. (MOITA-LOPES, 2006, p. 97).

"[...] mestiça, nômade, explode a relação teoria prática, não quer adotar ou construir teorias, sem considerar as vozes dos que vivem as práticas sociais, compreende os novos tempos. É Indisciplinar." (CELANI, 2016, p. 546).









"A busca por diálogos com outras áreas do conhecimento – Análise do Discurso, Estudos Culturais, Antropologia, Sociologia, Sociolinguística Interacional, entre outras - tem a ver com a própria natureza dos objetos investigados em LA [...]" (KLEIMAN, 2015, p. 13).







Análise do discurso

"Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem." (BAKHTIN, 2003, p. 261).

"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 [...]. (COELHO, 2006, p. 42).







É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, conceito de 'ego'." (BENVENISTE, 1976, p. 286).

[...] O discurso ultrapassa os códigos de manifestação linguageira na medida em que é o lugar da encenação da significação, sendo que pode utilizar, conforme seus fins, um ou vários códigos semiológicos. [...] (CHARAUDEAU, 2001, p. 25).

"[...] o que é típico do discurso é a sua natureza social." (MOITA-LOPES, 2002, p. 30).





Subjetividade da linguagem

[...] capacidade do locutor para se propor como 'sujeito'. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa 'subjetividade', quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É 'ego' que *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da 'subjetividade' que se determina pelo *status* linguístico da 'pessoa'." (BENVENISTE, 1976, p. 286).





[...] É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como 'sujeito'. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo. (BENVENISTE, 1976, p. 288).

"[...] Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 265).





"[...] é no plano da intersubjetividade que se define a própria subjetividade: torno-me eu entre outros eus, ou seja, é na relação intersubjetiva que me reconheço como individualidade, como sujeito, [...]". (SOBRAL, 2008, p. 241)



Imagem de si/ ethos discursivo

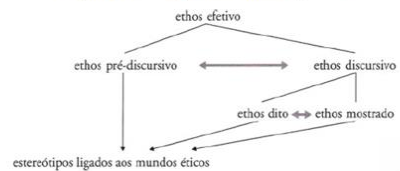
Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. [...] (AMOSSY, 2011, p. 9).



[...] o público constrói também representações do ethos do enunciador antes mesmo que ele fale. Parece necessário, então, estabelecer uma distinção entre *ethos discursivo* e *ethos pré-discursivo*. Certamente existem tipos de discurso ou de circunstâncias para as quais não se espera que o destinatário disponha de representações prévias do ethos do locutor. [...] (MAINGUENEAU, 2008, p. 15-16).



Figura 1 - A constituição do *ethos* em Maingueneau:



Fonte: Maingueneau (2008).



Alteridade no discurso

"[...] enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (concebemos aqui a palavra "resposta" no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtece-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Por que o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 297).



"É, portanto a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós [...]" (MOITA-LOPES, 2002, p. 32).



Formação identitária do sujeito aluno

"Professor e alunos se dirigem regularmente a um mesmo espaço físico (a sala de aula) para (co)desempenharem funções sociais estabilizadas e terem suas memórias dos laços socioafetivos (re)construídas, sobretudo, em função do tempo e da natureza dessa convivência intersubjetiva. A sala de aula é, por isso, porta de entrada para o domínio público das relações humanas e lugar genuíno de construção de pelo menos uma identidade social: a de aluno (MODL, 2015, p. 122).

"[...] As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando se deparam com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas.[...]" (MOITA-LOPES, 2002, p. 37-38).



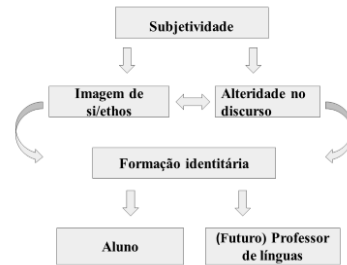
[...] Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um vem construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade; [...] A construção do papel desses jovens, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. É nesse mesmo entrecruzamento de modelos que constrói os diferentes "tipos" de professores e demais sujeitos da escola. (DAYRELL, 2009, p. 153)





Formação identitária do (futuro) professor(a) de línguas

"No caso de alunos de Letras, futuros professores de língua materna, os processos formativos envolvendo a língua(gem) escrita ou falada devem, em quatro anos, levar a grandes alterações em termos de saberes. Naturalmente, entram em jogo, na formação, tanto a reconstrução de relações do sujeito com a linguagem quanto o redimensionamento de suas representações sobre ela, as quais subjazem suas ações significativas. São colocados em questão, portanto, conhecimentos que os sujeitos têm das práticas sociais envolvendo a fala e a escrita e os relativos aos domínios teóricos aos quais começam a ter acesso. Como a representação que o sujeito tem da escrita – obviamente, aspecto central na formação – é ligada conceitualmente à da fala e de outras formas de manifestação da linguagem, o processo de letramento profissional desses alunos envolve lidar com saberes bastante heterogêneos, advindos tanto dos diversos discursos sociais aos quais o professor em formação teve acesso – discursos do "senso comum", poderíamos dizer –, quanto, e sobretudo, dos implicados na escolarização da língua(gem) pela escola (cf. Matencio, 2001)." (MATENCIO, 2009, p.19).



Referências:

AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo, SP: Contexto, 2011. p. 9-28.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BENVENISTE, É. Capítulo 21: Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976. p. 284-293.

CELANI, M. A.A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 32 n. 2, 2016, p. 543-555.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. Tradução de Ida Lúcia Machado, Renato de Mello e Williane Viriato Rolim. In: MARI H. et al. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/ UFMG, 2001. p. 23-37.



COELHO, F. de C. B. Construção identitária e(n) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro). *Tese* (Programa de Pós-graduação em Letras) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG, 2011. 277 p.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª reimp. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

KLEIMAN, A. Interações entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisas. *Mstraga*, v. 22, n. 36, 2015. Rio de Janeiro, p. 11-30.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.) *Ethos discursivo*. São Paulo, SP: Contexto, 2008. p. 11-29.

MATENCIO, M. de L. M. Gêneros na formação do professor: construção de saberes e representações em atividades interacionais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, p. 17-28.

MODL, F. de C. Interação didática: apontamentos (inter) culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. *SCRIPTA*, v. 19, n. 36, 2015, Belo Horizonte, p. 117-149.

