

Fabiana Giovani
Organizadora

NarrAtividades

nas formações inicial
(PIBID Letras Português)
e continuada
(PROFLETRAS)

Vol. 1

NarrAtividades

**nas formações inicial (PIBID Letras Português)
e continuada (PROFLETRAS)**



Fabiana Giovani
(Organizadora)

NarrAtividades

**nas formações inicial (PIBID Letras Português)
e continuada (PROFLETRAS)**

Volume 1



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fabiana Giovani [Org.]

NarrAtividades nas formações inicial (PIBID Letras Português) e continuada (PROFLETRAS). Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 205p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2498-5 [Impresso]
978-65-265-2499-2 [Digital]

1. Linguagem. 2. Narrativas. 3. Pibid. 4. Profletras. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
ALGUMAS PALAVRAS ANTES...	
Liana Arrais SERODIO	
Guilherme do Val Toledo PRADO	21
NASCE O NARRATIVIDADES	
Fabiana GIOVANI	

Parte 1

Narrativas na formação inicial – PIBID Letras Português

VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA	35
Carolina Carvalho SAMPAIO	
OS WELLINGTONS QUE NÓS CONHECEMOS: UM RELATO SOBRE NOSSA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA	43
Catharina Vogel de CARVALHO Laura Eliza SOARES	
PROJETO PIBID: UMA HISTÓRIA FANTASTICAMENTE REAL	51
Estefani de OLIVEIRA Guilherme Eduardo ADRIANO	
O ENSINAR COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA SUPERAÇÃO DE FRONTEIRAS TRANSPOSTAS NA PRÁTICA DOCENTE	61
Camila CARVALHO Sol PEREIRA	
O CAMINHO PARA A LICENCIATURA	69
Anna HARTKE Cauã KNAK	

POR UMA CAMINHADA DOCENTE MENOS SOLITÁRIA Karina ZENDRON DA CUNHA	77
UM RELATO DE SALA DE AULA: QUAL O PAPEL DOS ESTÁGIOS? Gustavo Ricardo ROECKER Manuela Kendra Rodrigues OLIVEIRA	85
UM CHAMADO À DOCÊNCIA: MEU “NÃO TÃO BREVE” RELATO COMO BOLSISTA DO PIBID Gabriely COELHO	95
PROFESSORES DE PRIMEIRA VIAGEM: RELATOS DE JORNADA, NÃO DE DESTINO Andie Silva BARRETO Eloísa Silveira GONÇALVES	103
NARRATIVIDADE: UMA TRAJETÓRIA POSSÍVEL PARA A SALA DE AULA Letícia Ramos SCHMOELLER	115
EU ME FORMO, ELES SE FORMAM, NÓS NOS FORMAMOS Ana Carina Baron ENGERROFF	123
ENTERRANDO CARTAS: MEMÓRIAS DAS PRIMEIRAS AULAS Gabriele Aparecida Soares LEAL Luiza Karpinski GONÇALVES	129
QUIETUDES NO PIBID: O entrave das aulas de língua portuguesa pelo silêncio Isabella Ikeda LEITE João Pedro NÓBREGA Raul de CAMPOS	135

MINHA EXPERIÊNCIA NO PRIMEIRO SEMESTRE DO PIBID: QUERIDO DIÁRIO Lauren KEHL	143
---	-----

Parte 2
Narrativas na formação continuada – PROFLETRAS

O TEXTO (INESPERADO) NA SALA DE AULA! Cristian Rolin da SILVA	151
ENTRE <i>METÁFORAS</i> E <i>HIPÉRBOLES</i> : UMA CURA DILACERANTE CHAMADA ESCOLA Bruno Leno MOSER	157
NÓS QUE SOMEM, LAÇOS QUE FICAM Eduarda SEDREZ SCHOLLEMBERG	167
DO SILÊNCIO À PALAVRA Ana Claudia Oliveira dos SANTOS	173
A MENINA E UMA PERGUNTA: ONDE MORAM AS PALAVRAS, TIA? Natalie J P WANZELER	179
A LETRA DA PROFESSORA Débora CORRÊA	189
DAS RAÍZES AO FRUTO Josué Silveira TOMÉ	193
OBRIGADA A SUBIR NO PALCO Rita de Cassia Alves Dias MOREIRA	201

PREFÁCIO

ALGUMAS PALAVRAS ANTES...

Liana Arrais Serodio¹

Guilherme do Val Toledo Prado²

Não há sentido em falar de algum dever teórico especial, do tipo: posto que penso, devo pensar verdadeiramente [*istinno*]; a veracidade [*istinnost'*] é o dever do pensamento. Mas, será mesmo o caso que o dever é momento inerente da verdade mesma? (Bakhtin, 2010, p. 46).

Preparem-se para ler narrativas frequentemente estonteantes ao adentrar esta coletânea super produtiva, que traz imagens da escola e da formação! A atividade esteticamente amorosa na escritura, por vezes em coautoria e outras individualmente, nos fazem reconhecer a riqueza cognitiva e ética narrada. Tanto na experiência de professoras e professores iniciantes, em sua primeira experiência autônoma de docência no chão da escola, o bom sucesso das participações em parceria nas aulas e na autoria das narrativas que movimentam em nós uma esperança boa para o mundo da cultura (Bakhtin, 2010) do popular, festivo e grotesco (Bakhtin, 2013) cotidiano escolar. Como também nas narrativas do percurso de pesquisa dos/as mestrandos/as e suas experiências na escola, narrados durante o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

A ideia da escola me encanta tanto que sigo nela. Ainda gosto de imaginar a escola perfeita, sem nenhuma dor. Hoje sou professora e continuo tendo que lidar, agora metaforicamente, com o catarro alheio. Para onde olho há alguém catarrando uma opinião

¹ Gepec/GRUBAKH-FE-Unicamp. E-mail: serodio@unicamp.br

² Gepec/GRUBAKH-FE-Unicamp. E-mail: gvptoledo@gmail.com

infundada, uma grosseria desnecessária, um comentário maldoso. Ainda assim, tento manter minhas ideias sobre a Educação vivas, por mais árduo que isso possa ser, visto que deixá-las morrer seria mais simples. Sigo, então, me equilibrando de pneu em pneu, tentando não me sujar com toda essa areia. Guiando e sendo guiada por quem também está a se equilibrar nas borrachas coloridas chamadas esperança (Eduarda Sedrez Schollemberg).

Esta coletânea é formada por narrativas que colocam nas cenas, como (sub)entendido para o auditório social da escola, o papel das formadoras, seja como bolsistas, supervisoras e coordenadora sustentadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no PIBID Letras Português, ou pelo Programa também Institucional do Mestrado Profissional em Letras. Vão alterando os caminhos e se alterando nos caminhos, para que as coisas que não funcionaram como queriam, desta vez funcionem. Ou da próxima... Claro que nem todas irão “funcionar” e assim seguimos com essa profissão tão preciosa para a cultura de uma comunidade, uma cidade, estado, país... Tão solitária às vezes, mas está aí outra realidade pela qual trabalhar: não precisa ser solitária. A parceria, esta coletânea mostra, é estética, ética e cognitivamente muito produtiva inclusive de posicionamentos políticos!

Assim que prefaciá-la, no sentido de dizer **Algumas palavras antes** do que o leitor irá encontrar nesta obra é muito difícil. E pode ser muito chato, desanimando ao invés de motivá-lo. Mas vamos lá. Já avisando que não vamos falar de cada narrativa.

Resolvemos então falar um pouco do que aparece tanto nas preocupações pedagógicas, principalmente na formação docente: o par teoria e prática como em *A teoria na prática é outra. A universidade não ensina o que é preciso de teoria para que a prática funcione... Queremos experimentar essa teoria outra na prática*. Também de outro modo. Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo russo da linguagem, sempre nos ajuda a colocar algo “novo” de novo. E vamos fazer de modo narrativo.

Vamos propor pensar na teoria narrando como o conhecimento de uma personagem que se demorou mais, a perguntar o que outros dizem a respeito, dedicou muito trabalho, notas, esboços, desenhos, histórias, escrit(ur)as sobre um assunto que quis ou precisava saber mais e então enfrentou este desafio. Projetar este desejo é muito para ser aceito em qualquer programa de mestrado. Talvez até do que se espera para um doutorado, seja muito, sabemos. Mas podemos reduzir o olhar e pensar que a pesquisa não é muito mais do que isto: *analisar* uma teoria a ser aplicada. Esta ideia já começa a furar rapidinho. Nos tocaram, os bolsistas PIBID Estefani de Oliveira e Guilherme Eduardo Adriano – mas há outros/as – planejando as quatro aulas que ministrariam durante sua iniciação à docência e perceberam que precisavam buscar uma aula mais envolvente, mais social no sentido de proporcionar uma convivência, na sociabilidade humana e foram pesquisar, conversar, buscar orientação, ler o que diziam outros ou seus próprios apontamentos dos seus encontros de formação, para que, na realidade da sala de aula, encontrassem o que mais cairia bem para aquela classe. Procuravam uma teoria? Diríamos mais: estavam começando a construir a sua própria teoria...

Vocês podem argumentar que pensar assim reduziria a palavra “teoria”. Será verdade? Pois nenhuma teoria carrega sequer o dever de ser verdadeira. Qual o dever da teoria? Aplicá-la e vê-la funcionando. Basta passar um dia numa sala de aula para ter o pensamento incomodado...

Pensamos que uma teoria é um enunciado (ou mais de um) sintético do que foi arquitetonicamente construído por alguém (com diversas pessoas antes e durante) estudando de um certo modo uma tal situação e pesquisando um conjunto objetivo de materialidades a partir de sua formação, de sua comunidade, seus valores. Só isso.

Mas este “só” é muito mais do que isso, já que no diálogo e na vida a tal teoria ganha outros valores e outros sentidos para as pessoas participantes e para as pessoas envolvidas em sua história. Da mesma maneira nem a verdade sempre é “a” verdade, mas

“uma” verdade. Uma verdade para aquela hora, aquela situação, daquela perspectiva. Não que vá deixar de ser verdade (pravda) (Ponzio, 2010). Reunir tudo em uma verdade absoluta (istina) é trabalho de quem não leva em conta que está nas ciências humanas.

Inclusive se lembrarmos que os nossos estudantes por sua condição de estudantes, estão em formação, estão mudando o corpo, o pensamento, a expressão, são “seres humanos expressivos e falantes” (Bakhtin, 2003, p. 373). Não são aqueles já inertes em um laboratório de autópsia. E os queremos assim: vivos!

Eles mal param no lugar sem atirar a borracha no colega se professoras/es não trouxeram algo mais interessante para fazer, como narram Catharina Vogel de Carvalho e Laura Eliza Soares. Ou sem consumi-las fazendo buracos na folha dos cadernos de primeiro ano, querendo que a própria letra fosse igual à da sua professora, em *A letra da professora*, de Débora Corrêa.

Pois então, que teoria vai servir? Aquela que mais conversar com as necessidades dos estudantes na visão das professoras naquela aula-acontecimento! Em seu ato responsável (Bakhtin, 2010), pleno de conhecimentos chamados à ação, de não indiferença pelo sumiço das borrachas e de amorosidade estética ao narrar o vivido, a cada ato também responsável da criança de ser criança, jovem, bebê, adulto/a.

De qualquer modo, essa relação da verdade na teoria com o dever do ato, nos parece que oferece um olhar para a vida onde as aulas acontecem.

De fato, o dever se revela apenas na correlação da verdade (válida em si mesma) com a ação cognitiva real de cada um de nós, e tal momento de correlação é historicamente um momento único, é sempre um ato individual, que não afeta em nada a validade teórica objetiva do juízo – é um ato que é avaliável e imputável no contexto único da vida real única de um sujeito (Bakhtin, 2010, p. 46).

Nós somos obrigados por nossa responsabilidade profissional e pessoal a seguir uma teoria somente se sua verdade que tende a

istina é verdade *pravda* para o nosso conhecimento e o momento histórico com a predominância cultural que se vive. Mas também não pode ser ignorada sua presença como produção cultural na relação social humana, face a face, palavra a palavra negociada na escrita de um texto, se for boa para construir uma relação cognoscente produtiva.

Mas... e se nos demos conta que aquela teoria então boa para aquele plano de aula se aproxima de outra ideia, ainda não organizada em forma de teoria, pode vir a fazer parceria conosco e com ela? O que devemos fazer? Devemos reconhecer que nossa ideia é tão potente quanto a teoria!

Para o dever não é suficiente apenas a veracidade, <é necessário> o ato de resposta do sujeito, que provém do seu interior, a ação de reconhecimento da veracidade do dever, e também esta ação não penetra, de modo algum, na composição teórica e no significado do juízo (Bakhtin, 2010, p. 46).

É o outro que se tornou importante para nós e nossa ideia que nos responsabiliza na realização do projeto com o qual nos comprometemos, por assim dizer, desde a escolha da profissão. E a narrativa nos ajuda a ver!

A teoria de alguém que foi importante para acreditarmos como modo de conseguir mais respostas para os estudantes, os/as bolsistas, professoras supervisoras, coordenadora e professores mestrandos em sua experiência é a teoria de alguém como você e nós que um dia tentamos organizar em um texto. Mas que não cabe inteira no texto.

Estamos agora a nos lembrar de uma das narrativas, *Do silêncio à palavra*, de Ana Claudia Oliveira dos Santos, em cujas 1267 palavras conta sua entrada no mundo da leitura de textos verbais em sua segunda experiência no primeiro ano escolar e sem contar tudo conta tanto de nosso país, de sua família, da cultura escolar, com uma sutileza narradora em simples intenções grandiosas... Pelo desejo de tornar imortal a pessoa de uma professora que lhe

ofereceu sua escuta respondendo a seus balbucios até se tornarem uma *voz tão bonita!* Que teoria é essa que só pode ser *aplicada* no ato? Ato cuja arquitetônica é extremamente complexa e que nenhum ato suporta, se for teoricamente, que não comporta nenhuma aplicação, explicação ou complicação, que só pode ser ato. E ao mesmo tempo contém toda a emoção que o orientou...

— Nunca imaginei que você tivesse uma voz tão bonita, dizia a professora, quando a menina lia algum texto para ela.

A menina respondia com um sorriso tímido, mas cheio de satisfação, esboçando uma confiança que nunca tivera em si mesma. Lembrava que, alguns anos antes, sua voz não se ouvia na escola (Ana Claudia).

O projeto **NarrAtividades** já se mostrou potente, na materialidade oferecida, para que a escola seja *imortal* e mais uma vez valorizada.

A narrativa como maneira de conviver com teóricos em pé de igualdade com nossos colegas e nossos estudantes, nos coloca em uma contracorrente, que acreditamos ser forte para enfrentar a ideologia negacionista, o discurso fascista financiado e largado como um monstro, à solta entre nossos bebês, crianças, jovens e adultos/as. Sofre dentro do Brasil cada educador que sabe da força imensa das teorias do império em queda alimentado pelo imaginário de superioridade dos civilizadores-colonizadores, pelas empresas gigantes de tecnologia, etc.

A escola, pessoal, é a última esperança que tem corpo, sangue, músculos e ideias de convivência social *real* para bebês, crianças, jovens e adultos/as fora das mensagens digitais nas mais diversas e eficientes linguagens até que se legalizem os direitos de crescer de maneira saudável, livres de sedução desleais para que a fase da irrefreável curiosidade infantil e da heroica argumentação juvenil tenham espaço e recebam confiança dos mestres: nós que chegamos a esse ponto de receber convite para escrever prefácios para obras muito muito mais potentes que nossas palavras e, que às vezes,

pedimos encarecidamente por um mestre, por nos sentirmos mesmo, solitários, como Karina Zendron da Cunha.

A docência é um lugar solitário.

Apesar do ruído incessante na escola em dias de aula, apesar das inúmeras demandas e exigências, apesar de ter sempre alguém chamando a “prof.!”... Sim, em boa parte das vezes, a solidão da professora dói (Karina Zendron Cunha).

Por isso, até mesmo para fazer um prefácio e ter tantos interlocutores fantásticos, estamos parceiros!

Este é um conselho que fazemos, se temos oportunidade: não fiquem sozinhos, arrumem parceria sempre. Você não é a única, Karina, que se sente solitária!

A maneira como narram os imprevistos – neste caso problemas de lidar com a tecnologia – e a emoção que oferecem na condução de uma parte da primeira aula, na resposta dos estudantes a uma colega que saiu do programa, vale compor com as demais leituras, *Um relato de sala de aula: qual o papel dos estágios?* de Gustavo Ricardo Roecker e de Manuela Kendra Rodrigues Oliveira. A fascinação da cena, repleta do cuidado com cada palavra e com as pessoas tornadas personagens, plena amorosidade estética (Bakhtin, 2010) possibilita a contemplação e potência de cada ato responsável de cada pessoa/personagem ali presente na vida e depois, da autora e do autor da narrativa: a criação verbal de um mundo da cultura da escola que outras gerações de professores e professoras poderão ler e pensar as tantas teorias de tantas vidas vividas na prática!

Porém se formos abordar a diversidade de assuntos que surgem nas muitas narrativas, todas ricas em sua plenitude, deixamos de dizer o que é o projeto **NarrAtividades** para nós que temos estudado, pesquisado e falado o que estudamos, pesquisamos e falamos narrando.

Já passamos do ponto da compreensão de que há na narrativa uma posição do/a narrador/a e dessa posição ser de outra dimensão

da posição da pessoa na vida. Então nem sempre vemos... Estamos sempre agradecendo pelas narrativas de quem inaugura narrar e nos possibilitam ver de novo: o fascínio, a emoção, a revelação, a criação...

Já tivemos orientando professores e professoras e acompanhamos os seus passos nessa revelação para cada um e uma. Então por que se preocupar com essa questão? Se a maioria das narrativas desta coletânea pouco se preocupa com isso e são, como afirmamos, tão potentes, qual a finalidade de reconhecer a diferença entre viver a vida e narrar a vida? E no que faria diferença para a escola? Imortalizar a professora que proporcionou a leitura das palavras pode ser muito para a Ana Claudia Oliveira dos Santos e não pode ser um desejo reduzido a mera vontade. Mas pode ser só um desejo diante a enormidade dos desejos que uma única turma em um único ano de ensino na vida de uma única pessoa, enquanto professora, mas iremos nos encontrar! E em certas épocas – infelizmente – vemos que essa pode crescer para bradar a tortura como valor para a formação de uma sociedade.

Nestes dias, ter consciência de como narramos, como escolhemos o que narrar e de como criamos em palavras aquelas pessoas que convivemos, reconhecendo a nossa posição na vida e na arte e na ciência e na política, não pode ser inocentemente.

Apesar do cansaço de tanta interferência midiática e justamente por ela, não podemos ser ingênuos (Ponzio, 2024), pois infelizmente se mantém a escola em constante movimento de destruição, tornando as próximas gerações desanimadas, prontas para abrir mão dos tempos, espaços e sentidos que não sejam os que interessa aos demolidores. Então compreender o papel dos estágios a partir da produção narrativa, da criação, importa.

Assim como compreender o papel de narrar os estágios! Se narramos com respeito à vida, a narrativa será escrita por um narrador que se envolve inteiramente para compreender seu ato responsável na vida e na atividade social de languagear. Também de formar com esse poderoso instrumento à mão, durante a especialização nos Mestrados Profissionais.

Se será uma narrativa em terceira pessoa, de um narrador ou uma narradora que vê e participa das primeiras peripécias da vida na escola e, ao ser narrada, lhes dá forma estética, vamos caminhar na direção de saber, pesquisando. Nos referimos a *O Caminho para a licenciatura* de Anna Hartke e Cauã Knak. Ou poderá ser uma narrativa em primeira pessoa, em que a narradora ao mesmo tempo em que conta acontecimentos, reflete sobre seu papel de educadora... Seja para qual narrativa olharmos, terá que ser olhar de quem também narra, para que vá tomando consciência na própria carne de que há muitas possibilidades.

Chegar a afirmar que pesquisa narrativa é uma terminologia amplamente utilizada para metodologias que tomam narrativas como dados a serem analisados ou interpretados de acordo com os objetivos da pesquisa e a especificidade do domínio em questão, conforme se alinham pelo interesse de conhecimento, nos ajuda a dizer que há outras nomenclaturas, como investigação narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) e podem ser sinônimos, se enxergarmos sinônimos não como exatamente o mesmo e que faz entender do que se fala. Ou são diferentes, já que a cada entrada na conversa, as próprias palavras têm outros sentidos. Mas nos ajuda a avançar em nossa própria reflexão sobre metodologia narrativa de pesquisa (Prado et al., 2015).

Por mais que disséssemos que é um método singular, portanto não método, já que método pressupõe seu poder de re(a)plicação, como um molde, o fato de a metodologia impor uma atividade dentro do percurso de pesquisa, que é decifrar o próprio percurso, para confirmar as escolhas nem sempre conscientes no momento dos micro-atos responsáveis (Bakhtin, 2010), mas que tiveram resultados contundentes. Qual o momento e o movimento que em alguns dos muitos passos dados, por vezes decorrentes de uma orientação cultural que nos constituiu sem que nos déssemos conta, só podem ser vistos e valorizados após a segunda, oitava... enésima leitura?

Metodologia narrativa de pesquisa é mais do que um método ou um anti-método, e ainda mais do que tivemos sempre afirmando, um percurso singular de modos de fazer pesquisa. É

uma atividade de linguagem na busca de compreensão do percurso de pesquisa que se constituiu narrando, na qual o/a pesquisador/a introduz a atividade autoral do/a narrador/a. Metodologia narrativa é, assim, um genitivo subjetivo, pois é a narrativa que se impõe à metodologia. Metodologia narrativa é uma atividade de narrar pesquisando e narrar o percurso realizado ao pesquisar e uma metodologia constituída durante o serviço à pesquisa. Ela pode ocorrer em todo o percurso da pesquisa e é organizada conforme conscientizada na atividade narrativa de pesquisa.

Pensar uma pesquisa narrativa que não é voltada para pesquisar a produção de conhecimento do pesquisador, talvez não precise imergir em reflexões dessa natureza. No caso das pesquisas autobiográficas importa pensar como pensa o herói. Foi desse modo que fomos tomando as pesquisas narrativas em sua radicalidade de orientações.

Até assumirmos que essa produção de conhecimento seria também meio de formação consciente/reflexiva de professores/as e outros/as profissionais, como os da saúde, que precisam de que os pacientes aprendam a importância e se conscientizem de tomar os remédios, passamos por anos de trabalho com narrativas na formação inicial ou continuada de professores/as.

Mas encontrar esse trabalho de formação narrativa no Projeto **NarrAtividades** com o PIBID Letras Português e o PROFLETRAS, orientado pela Fabiana, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi uma grata satisfação e signo de esperança, de esperançamento nas próximas gerações de narradores do cotidiano escolar.

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Introdução Augusto Ponzio. Posfácio Carlos Alberto Faraco. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores, [1920-24] 2010.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1920-24] 2003, p. 03-192. Tradução Paulo Bezerra.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1974-79] 2003. p. 394-410. Tradução Paulo Bezerra.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1974-79] 2003. p. 261-306. Tradução Paulo Bezerra.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1959-1961]2003. p. 307-335. Tradução Paulo Bezerra.

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1970-71] 2003. p. 367-392.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. O contexto de François Rabelais. São Paulo: Editora Hucitec, [1965] 2013, 8ª edição.

PONZIO, A. A concepção do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Introdução Augusto Ponzio. Posfácio Carlos Alberto Faraco. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores, 2010.

PONZIO, A. **Por uma Semiótica da Música**. Tradutores: Liana Arrais Serodio; Marisol Barenco de Mello; Marcus Vinicius Borges Oliveira. Revisão da tradução: Vanessa Della Peruta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 159p.

PRADO, G. do V. T. et al (orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

NASCE O NARRATIVIDADES...

Fabiana GIOVANI¹

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
Manoel de Barros.

Sou professora. A este papel social, acrescento o de pesquisadora e o de formadora de professores. Como o eu lírico de meu amado poeta Manoel, não aguento ser apenas “uma sujeita” que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio... Também penso em renovar o homem usando borboletas e essa é uma das motivações que me faz acordar todos os dias e lançar-me nas inter(ações) em busca de respostas ao meu “para quê”².

¹ Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br

² Referência à reflexão de Geraldi presente na coletânea “O texto na sala de aula” que coloca os questionamentos “Para que ensinamos o que ensinamos? Para que as crianças aprendem o que aprendem?” como direcionadores do processo de ensino e aprendizagem.

Nas minhas quarenta horas semanais de dedicação exclusiva, há quase 15 anos - sendo seis deles na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) -, sigo debutando no equilíbrio entre as ações nos eixos ensino, pesquisa e extensão. Mas, ao fazer escolhas, a professora de educação básica - que fui um dia e que ainda habita em mim - me impulsiona a construir movimentos que exigem muita responsabilidade, sem álibis na existência, como diria Bakhtin (2010).

Desse modo, tornei-me, no cronotopo dessa narrativa, coordenadora de área do subprojeto Letras Português, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFSC, 2024-2026) e também professora da disciplina “Texto e Ensino”, ministrada para a turma 11 do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Este um programa do eixo pesquisa e aquele um projeto do eixo ensino, mas ambos com um quase denominador comum: a formação de professores. O “quase” diz respeito ao primeiro enfocar a formação inicial e, o segundo, a formação continuada de professores.

Outro ponto em comum entre o PIBID Letras Português e o PROFLETRAS é que ambos os programas, ainda que em eixos diferentes (ensino e pesquisa), fazem parte da universidade, portanto, estão ligados diretamente ao fazer ciência. A ciência - sua produção e consumo - é apaixonante. E curiosa também. Desde que adentramos a Cidade das Letras (Rama, 1985), temos o costume ou até mesmo o “adestramento” de ocuparmos o papel de meros expectadores e não o de protagonistas diante da herança cultural (Geraldi, 2010).

Nessa perspectiva, “confortável”, queremos ou esperamos que todo o conhecimento venha pronto e acabado até nós, segmentados em caixas e que, preferencialmente, não nos desloque, não nos tire

do lugar... Dia desses, uma estudante da graduação escreveu em seu diário reflexivo³:

26/09/25

Essa matéria⁴, até então, havia bagunçado a minha mente. Eu estava vivendo tranquilamente, com algumas certezas bem estabelecidas, até que essa jornada começa e tudo que conheço é tirado do lugar e bagunçado. Os questionamentos começam a surgir, a cada aula uma nova reflexão, mas não obtinha nenhuma resposta, pelo menos não até agora (...)

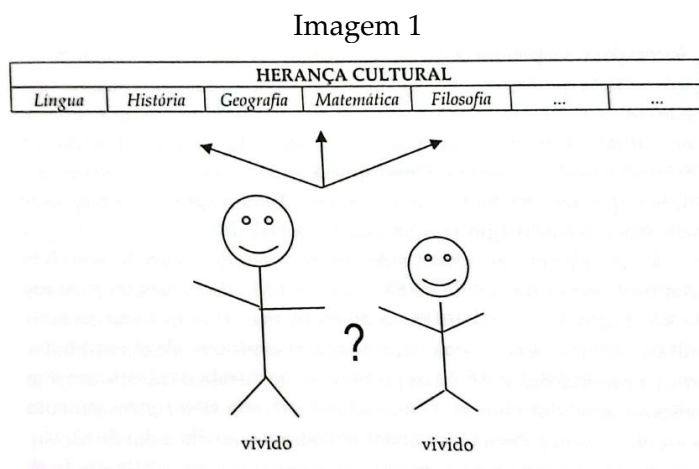
Eu brinco com os estudantes que devemos desconfiar das certezas... Foi com Geraldi (2010) que aprendi que as “certezas absolutas”, especialmente no ensino e aprendizagem de linguagem - aquelas verdades prontas e inquestionáveis -, impedem o diálogo, a reflexão e o desenvolvimento crítico, tanto do professor quanto dos estudantes. Faço coro às palavras do autor, ao afirmar que o conhecimento não é fixo; muda conforme o contexto e as práticas sociais. Desse modo, o ensino e a aprendizagem devem formar sujeitos capazes de problematizar e não apenas repetir certezas.

E para isso, não há melhor lugar do que o espaço da sala de aula, porque é ali um lugar de confronto de ideias, onde o estudante é incentivado (ou deveria ser) a pensar e argumentar e o professor a ouvir e dialogar (ao invés de transmitir “verdades”). Em síntese, abrir mão de certezas é colocar-se em movimento, em diálogo para - juntos e misturados - rever o que se sabe, colocar-se à escuta do outro e reconstruir o próprio saber. Para isso acontecer, efetivamente, a aula - um acontecimento - deve partir das perguntas e não das respostas. Geraldi fala ainda na inversão da

³ Prática que adoto em todas as disciplinas em que ministro. O estudante narra no espaço do diário, semanalmente, o que lhe passou, o que lhe aconteceu, na perspectiva de Larrosa (2002).

⁴ Trata-se da disciplina Linguística Textual, alocada no 4º semestre do curso de Letras da UFSC, ministrada por mim, no 2º semestre de 2025.

“flecha” na relação dos sujeitos - professores e estudantes com a herança cultural (conhecimento):



Fonte: Geraldi, A aula como acontecimento, 2010, p. 95.

Óbvio que corro o risco de empobrecer a defesa de Geraldi ao realizar um recorte; ainda assim, assumo tal risco em minha narrativa, na esperança de que o leitor busque a defesa na íntegra. O autor argumenta que a mudança de relação com o conhecimento lança um convite ao professor do futuro, uma nova “alteridade”⁵ a ser construída: não a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a de um sujeito que já tem um vivido e, por isso, pode transformá-lo em perguntas.

Faz pouco, ouvi do próprio Geraldi, em um evento científico⁶, de que estamos vivendo o que ele chamou “esclerose da sensibilidade”. Cada um imerso em seu universo particular,

⁵ Geraldi utiliza a expressão “nova identidade a ser construída”, mas opto por trocá-la por alteridade, levando-se em conta que trata da atividade constitutiva via diálogo.

⁶ XV Seminário Integrado de Pesquisas em Linguística (SINPEL) – *Diálogos entre a linguística e a educação: rotas, propostas e experiências*, organizado pelos pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, em Agosto/25.

vivendo em um mundo competitivo que nos faz perder a capacidade de nos afetarmos. Viramos meros receptáculos de informações, numa era tecnológica na qual o saber está acessível a todos⁷. Há 15 anos atrás, no texto *“A aula como acontecimento”*, Geraldi já dizia que aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas⁸. Saber, reforça o autor, é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas.

Desse modo, faço de meu desejo a profecia de Geraldi: o ensino - e a aprendizagem - do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Portanto, aprender a formulá-las será essencial. É com as mãos, cabeça e coração cheios de perguntas que melhor nos orientaremos no manuseio do conhecimento, a tal herança cultural. A ela vamos em busca de percursos feitos para responder a outras perguntas, nascidas de nosso vivido. São as perguntas que guiam os caminhos em busca de respostas, provisórias por natureza. Aprende-se a percorrer caminhos inexistentes, somente aqueles que fazem o percurso na própria caminhada. Já dizia lindamente Antonio Machado e que reforcei em Giovani (2022):

Caminante, no hay camino
Se hace camino al andar.

Caminhando, cantando e seguindo a canção... astigmata na vida e na ciência, tive o privilégio de experimentar diferentes óculos teóricos e metodológicos para colocar em cheque as

⁷ Em Giovani (2025), em chegada de viagem narrativa de doutoramento, argumento que “me faz tirar muitas lições significativas e uma delas é a de que o mundo de hoje está povoado por sujeitos, nas palavras de Geraldi, obesos de informação e anoréxicos de reflexão. A mudança dessa realidade ainda está nas mãos da escola.” (Giovani, 2025, p. 187).

⁸ Nas palavras do autor, “As respostas existentes para problemas do passado estão disponíveis na rede de computadores, acessíveis na ‘navegação internáutica’.” (Geraldi, 2010, p. 96).

verdades com as quais tive acesso ao longo da caminhada e o escolhido, que me aprimorou o foco, garantindo uma maior qualidade de visão, está ligado à arquitetônica bakhtiniana e a uma tradição para lá de milenar: o narrar⁹.

Talvez não seja exagero dizer que o narrar - contar histórias - é uma prática ancestral, presente em todas as culturas e que dá sentido à vida, às ações e à memória coletiva. A narrativa faz parte da história da humanidade como ousei dizer em Giovani (2025). Outros autores formam um coro de vozes comigo em defesa da narrativa como uma forma de compreender o mundo e de se fazer ciência. Bruner (1998) define a narração como sendo um modo especial de se pensar e, provavelmente, o mais natural e o primeiro, com a base no qual se organiza a própria experiência. Eco (1995) diz que a narratividade talvez seja a maneira como se constitui o próprio mundo mental. Na esteira dessas reflexões sobre a narrativa, Lima (2005) nos presenteia com a metáfora de que o narrar é viagem (de formação), o que implica ir de algum lugar para outro. Refazer caminhos... permite indagar de onde viemos e como ao final chegamos transformados. Prado e Caetano (2010) complementam a defesa de que a narrativa é um modo de organizar a experiência humana no tempo.

Além disso, devemos considerar que o narrar é muito mais do que uma expressão: é uma forma de conhecimento, já que é um caminho de compreender e teorizar o vivido. Um sujeito, ao narrar, seleciona, interpreta e reconstrói o vivido, deixando rastros, pistas, indícios, sinais (Ginzburg, 1989) de sentidos sobre si e sobre o mundo.

A metodologia narrativa de pesquisa, desenvolvida fortemente por um grupo de colegas da Unicamp, dentre eles, destaco os nomes do Guilherme do Val Toledo Prado e Liana Arraes Serodio, voltam as suas pesquisas para a área da educação. Simas (2018), outra integrante do grupo, nos ajuda a compreender

⁹ A relação entre os estudos bakhtinianos e a narrativa como caminho metodológico é melhor delineada em Geraldi (2012).

que a metodologia narrativa de pesquisa não é pesquisa narrativa autobiográfica, tampouco é investigação narrativa, pesquisa narrativa ou investigação narrativo-biográfica. A estudiosa nos ajuda a compreender que autores espanhóis como António Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández falam em pesquisa narrativa, ao discorrem sobre a metodologia que utilizam: a investigação biográfico-narrativa. Tais autores afirmam que a investigação biográfico-narrativa é uma metodologia específica de recolha e análises de dados. E, além disso,

(...) consiste en solicitar ‘contar historias’ acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto, ‘interpretar’ y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, p. 16).

Ainda com Simas, soube que Jesús Domingo esclareceu que *narrative inquiry*, como chamada pelos canadenses - Clandinin e Connelly, por exemplo -, e *investigación biográfico-narrativa*, como chamada pelos espanhóis, apresentam uma pequena diferença: enquanto os canadenses usavam como dados as narrativas dos sujeitos focadas na experiência pesquisada; eles, os espanhóis, solicitavam que os sujeitos escrevessem não somente sobre a experiência a ser investigada, mas sobre a sua vida, para que pudessem construir compreensões também acerca do que teria passado na vida dos sujeitos que influenciaria os atos no tempo presente. Portanto, enquanto os canadenses trabalham com narrativa, currículo e, mais especificamente, narrativas de experiências de professores, os espanhóis trabalham com as narrativas biográficas dos sujeitos (Simas, 2018, p. 206).

Serodio, em nome do grupo de Campinas, em fala sobre a metodologia narrativa de pesquisa, afirma que eles, fundamentados em Bakhtin, deram uma reviravolta que revira mesmo o mundo acadêmico do método a priori, da rigidez da coleta de dados, da posição neutra do pesquisador. Em seus escritos, junto ao Guilherme e aos demais membros do grupo,

inaugura a ideia do texto como “escrita-evento”, o que implica um modo totalmente diferente pensar em uma metodologia narrativa de pesquisa e uma metodologia de pesquisa narrativa. Na defesa do grupo, a narrativa é mais importante do que a pesquisa, concretizando narrativamente esse dizer. Isso porque a narrativa já é pesquisa dos valores de quem escreve, para quem escreve etc. À luz do que dizem os autores (2015, p. 09),

(...) adotamos Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana. Procuramos destacar a característica narrativa da pesquisa no lugar da reconhecida potência investigativa da narrativa. Pesquisa narrativa nos remete a diversas tendências, como *narrative inquiry*, relatos de experiência, pesquisa (auto)biográfica e biográfica, histórias de vida, narrativas de si, histórias de formação, narrativa crítica, etc...

A peculiaridade, como conversávamos no nosso encontro disparador deste prefácio, é que metodologia não é um método, mas um conjunto de métodos-como-percursos possíveis ou, poderíamos assumir em sua característica inerente, é a própria não ‘metodização’ do percurso no percurso.

Amante da narrativa, encantada pelo que Larrosa (2002) diz sobre o narrar advindo do saber de experiência e pela reflexão do grupo de Campinas, pensei com os meus botões:

– Por que não trazer o narrar para a Linguística, Letras e Artes?

Estamos nesta “caixa”, mas atuamos na formação de professores que têm nas mãos um papel fundamental: trabalhar com a linguagem - uma atividade, nas palavras de Franchi (1992) -, constitutiva *de* e constituída *por* sujeitos, como acrescenta Osakabe (1996).

O grupo de colegas referenciados criaram os “Pipocas Pedagógicas”, uma coletânea de narrativas curtas (como pequenos relatos ou “causos”) escritas por professores ou pessoas da comunidade escolar. Retratam, nas narrativas, situações do cotidiano escolar – coisas que “pipocam” no dia a dia da escola: gestos, diálogos, descobertas, perguntas, imprevistos...

Inspirada no *Pipocas*, nasce o **NarrAtividades** com o objetivo de narrar o vivido nas atividades formativas – inicial e continuada. Produzidas com total liberdade pelos protagonistas do PIBID Letras Português e do PROFLETRAS, tais narrativas buscam romper com a estrutura formal de artigo e/ou capítulo acadêmicos, optando por explicitar ou não as referências bibliográficas, de modo a lançar ao leitor o desafio da própria reflexão a partir da leitura. Afinal, a metanarrativa (falar de sua experiência por meio da narrativa) que aqui e agora vem a público já instaurou a transform(ação) em seus autores. O narrar, a partir do vivido, na esfera de formação do professor enquanto pesquisador de sua própria prática, seja na formação inicial, seja na formação continuada, instaura uma forma muito mais leve e democrática de se fazer ciência.

Neste 1º volume, os autores do PIBID Letras Português narram as suas experiências a partir do primeiro semestre de atuação na escola de educação básica, no ano de 2025, e os mestrandos da turma 11 do PROFLETRAS narram as suas memórias da escola, afinal, para tornarem-se os professores que são, ocuparam como estudantes os bancos escolares.

Narrativas dizem muito sobre os sujeitos que escrevem, de suas conquistas, de suas frustrações, de suas alegrias, de suas angústias, enfim, de seu vivido registrado que, certamente, abre projeções e (in)compreensões outras. O meu desejo é que os autores protagonistas e testemunhas do nascimento do primeiro **NarrAtividades** não percam a capacidade de narrar e de fazer mais e melhor na/pela formação docente à humana. Desejo ainda que, inconformados como o eu lírico do nosso poeta Manoel, não sejam apenas sujeitos que abrem portas, que puxam válvulas, que olham o relógio... Sejam outros e outras. Renovem o homem usando borboletas!

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pelo incentivo

a essa publicação com uso de recursos do Programa de Excelência Acadêmica da CAPES – (PROEX) – Processo 88881.192706/2025-01. Auxílio – 3827/2025.

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

CAETANO, N.; PRADO, G. do V. T. A narrativa como metodologia de pesquisa: possibilidades para a formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v. 2, n. 3, p. 45-58, 2010.

ECO, H. **A ilha do dia anterior**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 22, Campinas, p. 9-39, 1992.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de estudos dos gêneros do discurso - GEGe (org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia**. São Carlos: Pedro & João, 2012.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GIOVANI, F. **A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2025.

GIOVANI, F. (Org.) **Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.; RODIGUES, N. C. (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SIMAS, V. F. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora**. 2018. Universidade Estadual de Campinas / Universidad de Granada. 381 f

Parte 1

Narrativas na formação inicial – PIBID Letras Português

VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA

Carolina Carvalho SAMPAIO¹

Não tenho o hábito de escrever sobre as minhas práticas docentes ou sobre as coisas que vivo no ambiente de trabalho. Admito que isso é algo que, inicialmente, me causa até certa estranheza, mas não tenho dúvida alguma que, mesmo sem realizar registros, todo professor carrega, em sua bagagem, muito para contar. Costumo dizer às pessoas com quem convivo que o trabalho de cada educador, ao longo da vida, daria um livro. E quem poderia discordar? Nosso trabalho é vivo, realizado com interação ativa a todo instante e, ademais, cada aula é construída com uma média de trinta cabecinhas atuando e contribuindo além da do professor, a todo momento. De que maneira isso não poderia render histórias? E rende. Das mais difíceis às mais incríveis. E, com toda certeza, muitos professores se identificam com algo que leem neste tipo de narrativa, em determinado momento. Além disso, ao registrar, o educador tem a oportunidade de refletir sobre a própria prática, afinal, como afirma Madalena Freire, "o professor, ao registrar sua prática, não está apenas descrevendo, mas se (re)conhecendo, aprendendo a aprender com o que fez".

Na narrativa que apresento, vou compartilhar algumas experiências como supervisora do grupo de oito bolsistas do PIBID Língua Portuguesa, da Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, ao longo do primeiro semestre do ano de 2025, sob a orientação da coordenadora, Fabiana Giovani. O PIBID é um programa de iniciação à docência, voltado à formação compartilhada de professores para a educação básica. Ele tem como

¹ Professora na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. Supervisora do PIBID, na EEB Hilda Teodoro Vieira. E-mail: carolinacsam@gmail.com

objetivo a aproximação dos licenciandos à realidade das escolas públicas, desde os primeiros anos de graduação, promovendo uma vivência concreta e crítica da prática docente. Como supervisora, acompanho bolsistas que, ao atuarem diretamente em sala de aula, têm a oportunidade de relacionar a teoria com a prática, refletir sobre os desafios da profissão e construir, em comunhão comigo e com a coordenação, propostas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano escolar. O PIBID não é apenas uma política de incentivo à docência: ele é, para a maioria dos bolsistas que acompanho, o primeiro contato real com a escola, com os alunos e com a docência. No caso da Língua Portuguesa, em especial, focamos em associar a língua à literatura, durante a produção dos planejamentos e as suas devidas aplicações em sala de aula.

Em nosso grupo, o semestre ficou organizado por etapas previamente organizadas. No primeiro momento tivemos o acolhimento na universidade, em que nos reunimos coletivamente, bolsistas, supervisoras e a coordenação. No dia deste encontro, todos os licenciandos foram divididos entre as três supervisoras de língua portuguesa. Foi o momento dos primeiros contatos, de começarmos a nos conhecer e a nos aproximar. Foi uma preparação para o longo trabalho juntos, que estava por vir. Foi o momento em que estávamos em processo de ajustes das equipes, definição dos dias de trabalho e todas as outras organizações iniciais necessárias.

1. Dentro da escola

A etapa seguinte do percurso foi a de ambientação no espaço escolar, ou seja, um momento fundamental para que os bolsistas pudessem, pouco a pouco, se inserir no cotidiano da unidade. Conduzi o grupo pela escola para que conhecessem os diferentes ambientes disponíveis, os recursos materiais e pedagógicos existentes, e também os profissionais com os quais passariam a conviver. Era o início de um processo de familiarização com o que chamamos de 'chão da escola', que é um território vivo, repleto de desafios concretos e, ao mesmo tempo, de possibilidades

formativas profundas. Era muito interessante ver os olhares de expectativa de alguns dos bolsistas, com a curiosidade do que estava por vir.

Foi justamente nesse primeiro contato com a escola que se tornaram visíveis, de forma mais clara e concreta, os sinais mais evidentes das condições desafiadoras que atravessam grande parte das instituições públicas de ensino no Brasil. Após o momento de acolhida e visitação às dependências da unidade escolar, voltadas ao planejamento das atividades e à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto, precisávamos definir um espaço dentro da escola para realizar nossas reuniões semanais de planejamento e reflexão. No entanto, a unidade escolar, infelizmente, não dispõe de uma sala específica ou adequada para esse tipo de encontro, já que todos os ambientes disponíveis já possuem uma destinação em particular.

Naquele dia, optamos por nos reunir, de forma improvisada e por um curto espaço de tempo, no refeitório da escola. Foi o único local disponível no momento, o que já apontava para a precariedade estrutural com a qual teríamos de lidar dali em diante. Não havia uma sala reservada, nem mobiliário próprio, tampouco um ambiente silencioso ou propício à escuta atenta. Ainda assim, ali nos sentamos, para dar início aos primeiros informes do projeto.

Após nosso encontro inicial, que posteriormente seria marcado por trocas de ideias e planejamentos, foi o ponto de partida para uma série de reuniões, que seriam o pilar de nossa rotina semanal, que nortearia todo o PIBID, em nossa escola. Passamos a nos reunir com frequência, em especial nas quintas-feiras. O desafio era encontrar um ambiente que oferecesse a tranquilidade e a estrutura necessárias, então nos adaptamos para garantir que sempre tivéssemos um local à disposição. Algumas vezes utilizamos a biblioteca, mas esta nem sempre estava disponível, já que é usada para aulas por outros professores. Este uso, às vezes, era por conta do planejamento de aula do professor,

mas outras vezes era também por necessidade de uma espaço fora da sala de aula, para realização das atividades.

Buscamos também utilizar algumas vezes a salinha que denominamos Sala de Estudos, para as nossas reuniões. Este ambiente foi montado, inicialmente, para ser um local que os professores poderiam utilizar para fazer os planejamentos de suas aulas, também para ficarem nos intervalos entre um tempo e outro, ou para estudar. Mas, devido à falta de outros ambientes específicos na escola, muitos materiais pedagógicos, livros didáticos e outros materiais escolares acabaram sendo armazenados nesta salinha, deixando o ambiente poluído visualmente, um pouco apertado e, por vezes, desconfortável para as reuniões. Porém, mesmo com este percalço, este lugar precisou ser utilizado algumas vezes para os encontros. E, por sorte, funcionou bem para o propósito a que destinamos.

A minha sensação durante estes desajustes eventuais de encontrar um local era sempre de angústia. Não por serem problemas sem solução, mas porque eu gostaria muito, naqueles momentos, de oferecer o melhor espaço para os primeiros planejamentos de aula da vida deles, afinal poderia ser marcante e ficar na memória de cada um. Mas o que eu poderia fazer era buscar sempre ajudar da melhor maneira que fosse possível, dentro dos recursos que eu tinha a oferecer. E esta, provavelmente, é a realidade de muitas escolas por onde eles ainda vão passar ao longo da jornada. Se, em muitos casos, não são ofertadas horas de planejamento para o professor, não é impossível que falte um ambiente para tal prática. E eu não teria mesmo como omitir esta realidade, mas fomos nos ajustando e conseguimos, até o presente momento, realizar todos os nossos encontros semanais.

Acredito que este ponto não seja algo que devesse causar desconforto, afinal, a experiência que o PIBID oferece ao licenciando não se trata apenas de mostrar o lado incrível e encantador da docência, que de fato é lindo, mas sim a realidade dela como um todo, que inclui também algumas dificuldades pelo caminho. Afinal, como afirma Miguel Arroyo, "é na cotidianidade

da escola que os educadores e educadoras se forjam, reinventam, forjam saberes”, ou seja, faz parte do processo de construção do educador este tipo de vivência real. Claro que cada realidade é diferente da outra, cada instituição escolar é diferente uma da outra, mas estou compartilhando as nossas experiências, de acordo com o que vivemos em nossa escola, e de como tem sido a experiência PIBID.

2. Em sala de aula

Passados os momentos iniciais, dos primeiros encontros e dos primeiros contatos com a escola, nós começamos a etapa em que os bolsistas passaram a frequentar as salas de aulas, diariamente. Divididos em duplas, eles iam acompanhando as minhas aulas e participando, cada um a seu modo e da maneira que se sentiam confortáveis em fazer. Concomitantemente, eles já começavam a produzir os planejamentos das aulas que, futuramente, iriam ministrar. Este planejamento era realizado sob a minha supervisão, e com as orientações da coordenação do PIBID. Produzimos tudo por etapas, com as devidas orientações, sugestões e adaptações, ao longo do período inteiro. Este era o momento crucial de adaptar todas as teorias inovadoras e sólidas, ainda tão frescas nas mentes dos bolsistas licenciandos, com a experiência prática da supervisão, atuante em sala de aula há anos.

Este foi o momento que mais me trouxe reflexões, e por diversos motivos. Ali, nas minhas aulas, estavam presentes professores em formação, que contavam comigo para aprenderem tudo o que fosse possível. Também contavam comigo para se sentirem seguros com os trabalhos que viriam a realizar. Por conta disso, me vi pensando muito sobre a minha prática docente, em tudo que é possível melhorar, pois sempre temos esta possibilidade. Com este ponto também vem o cuidado de pensar no quanto era necessário evitar as falhas. Toda esta preocupação já é algo natural todos os dias, ao longo da execução do nosso

trabalho, mas se intensificou grandemente com a missão da supervisão do projeto.

Assim como citei no começo desta narrativa, nosso trabalho é vivo. Nós o planejamos e sempre focamos na aprendizagem do aluno, além da preocupação de manter o cuidado com o nosso objeto de trabalho, pela importância e valor que tem. Esta preocupação nos mantém sempre atentos a tudo que planejamos, mas sempre há a certeza de que sempre se pode aprimorar. E, de fato, o PIBID traz esta percepção e esta reflexão a todo momento, pois se já é algo que temos naturalmente, um tanto maior se torna este cuidado quando, além dos alunos, temos o papel de coformadores de novos profissionais.

Enfim, a presente narrativa destaca a intrínseca riqueza do diálogo entre a teoria e a prática docente, ressaltando como nós, educadores, acumulamos vastas experiências, que precisam sempre estar de acordo com as teorias, e que merecem ser registradas para reflexão e (re)conhecimento profissional.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) revela-se fundamental, ao aproximar futuros professores da realidade escolar, integrando teoria e vivência prática. Minha jornada como supervisora do PIBID Língua Portuguesa me fez refletir ainda mais sobre as nuances e desafios do cotidiano das escolas públicas, como a busca por espaços adequados para o planejamento, por exemplo.

Ainda que, em diversos momentos, os imprevistos encontrados na instituição de ensino tenha imposto desafios significativos, como a ausência de salas fixas para a realização das atividades, por exemplo, essas adversidades não apenas foram enfrentadas com criatividade e adaptação, mas também contribuíram de maneira profunda para o enriquecimento da minha trajetória enquanto supervisora e da vivência dos bolsistas envolvidos no projeto. As dificuldades, longe de serem meros entraves, revelaram-se oportunidades valiosas de aprendizado, promovendo o desenvolvimento da resiliência, da flexibilidade diante do imprevisto e de uma compreensão mais autêntica e crítica

da realidade da docência no contexto educacional público brasileiro. O acompanhamento dos bolsistas em sala de aula intensificou minha autorreflexão sobre minha própria prática, impulsionando um contínuo aprimoramento.

A docência, por sua natureza dinâmica, exige constante adaptação, especialmente ao assumir o papel de coformadora de novos profissionais, que é o que me propus a fazer. Com base no exposto, considero que o PIBID, portanto, não só prepara licenciandos para o magistério, mas também aprofunda a jornada de quem os orienta, reafirmando que a formação docente se solidifica na vivência e na reflexão contínua sobre a prática.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OS WELLINGTONS QUE NÓS CONHECEMOS: UM RELATO SOBRE NOSSA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA¹

Catharina Vogel de CARVALHO²

Laura Eliza SOARES³

1. O começo...

Durante o primeiro semestre de 2025, tivemos a oportunidade de atuar como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), integrando o subprojeto do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O PIBID busca inserir discentes de licenciatura nas escolas, com o objetivo de proporcionar as primeiras experiências de docência, aproximando os futuros professores da realidade escolar e promovendo as primeiras relações com a profissão “professor”. Segundo Pimenta:

Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana (Pimenta, 1996, p. 76).

Nesse viés, o PIBID faz com que os discentes já comecem a traçar sua trajetória de docentes, reconhecendo as didáticas e metodologias existentes nas salas de aula. Nossa experiência, no curso de Letras Português, como pibidianas, parte da observação,

¹ O nome do título remete ao ensaio *Estive na escola e conheci o Wellington: práticas da Formação Continuada* de Alexandra Santos Pinheiro.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: catharinavogel@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: soareslauraeliza@gmail.com

da construção de um projeto de ensino e da aplicação deste. Essa experiência é materializada no projeto NarrAtividades, que atua em duas escolas públicas na cidade de Florianópolis: o Colégio de Aplicação da UFSC e a Escola Estadual de Educação Básica Hilda Teodora Vieira. Nós atuamos em dupla, com a turma do 6º ano da EEB Hilda Teodoro. A escola é situada no bairro Trindade, no centro da Ilha de Florianópolis, mas, apesar de estar localizada em uma região valorizada da cidade, atende majoritariamente estudantes em situação de vulnerabilidade social, o que torna o espaço ainda mais significativo para práticas pedagógicas que promovam inclusão e escuta ativa.

2. Nos descobrindo professoras

Gostaríamos de começar este ensaio contando que acreditávamos que o PIBID não era o nosso lugar; pensávamos que a docência não era o nosso lugar. Quando dizemos lugar, queremos dizer lugar de pertencimento. Para Hoffmann (2010, p. 28), “O lugar, na acepção da antropologia, é tido como um local de pertencimento, onde o sujeito se reconhece, tem enraizamento e vivência”. Nós, enquanto alunas do curso de Letras Português da UFSC, ainda não nos víamos como professoras. Entramos no curso de Letras porque sempre fomos apaixonadas por literatura; passávamos horas das nossas vidas lendo. Mas, de repente, nos vimos em uma sala de aula.

Nosso primeiro contato com a EEB Hilda Teodoro e com a turma da manhã do 6º ano foi um misto de emoções. Estávamos animadas pela nova empreitada, nervosas por termos que dar aula, e ansiosas por termos que aprender tantas coisas novas. Os estudantes nos receberam com pouco entusiasmo; achamos que eles não sabiam muito bem qual era o nosso papel ali, já que a turma já contava com três professoras, a de português e as duas segundas professoras, e eles definitivamente não queriam mais duas professoras, ainda mais de português, em sala com eles. Mas, aos poucos, fomos ganhando a confiança deles, na verdade, foi bem

rápido. Na primeira dúvida sobre o conteúdo, já estávamos nos aproximando.

Nesse primeiro dia, decidimos que faríamos um diário com nossas observações sobre a turma, os conteúdos e o que estávamos aprendendo nessa oportunidade prática. Hoje, ao escrever este ensaio, pensamos que seria ótimo ter esse diário, mas infelizmente não conseguimos seguir com essa ideia. Assim que a professora, nossa supervisora, informou a eles que poderíamos ajudá-los e que estávamos ali para tirar dúvidas, nunca mais conseguimos escrever nossos diários e nem ficar muito tempo sentadas. De repente, todos tinham dúvidas ou não tinham entendido o conteúdo. No começo, nos sentimos importantes, deixamos o nervosismo de lado e começamos a tentar sanar as dúvidas e colocar em prática o conteúdo que aprendemos na faculdade. Mas, logo vimos que esse momento não fora tão perfeito assim. Na verdade, as dúvidas muitas vezes não eram dúvidas, eram um disfarce para “não li o enunciado, não prestei atenção na explicação, estou com preguiça de ler, só quero as respostas”, um mundo de desculpas que, aos poucos, fomos aprendendo com eles.

Para nós, foi muito bonito ver como os estudantes têm tanta confiança na sala de aula, às vezes até demais, e o quão confortáveis eles estão conosco. A aproximação que começamos a ter com eles, conhecendo cada um, gravando os nomes, escutando sobre as famílias, nos inteirando das atividades fora da escola, dos conteúdos que eles consomem na internet, o que, precisamos dizer, nos surpreendeu muito. Ficamos felizes em sentir que eles têm uma abertura conosco, por mais que, às vezes, essa linha entre ser “amiga” e professora fique um pouco tênue na cabeça deles.

Dizemos isso porque a diferença entre as aulas em que tivemos que observar a professora supervisora e as aulas que tivemos que ministrar foi gritante, e frustrante. Nos primeiros meses, ficamos no período de observação, ajudávamos a professora supervisora nas atividades e auxiliávamos os estudantes com dúvidas e explicações. Depois do período de observação, ministramos oito aulas, que planejavamos em dupla. Como a professora da turma conseguia

manejar bem a turma, e eles prestavam atenção nas explicações e faziam as atividades, acreditamos que conosco seria igual – mas, infelizmente, não foi. Tivemos que aprender a lidar com esse outro jeito dos estudantes: não éramos mais as estagiárias brincando com eles e ajudando quando precisavam; agora éramos as professoras, estávamos passando um monte de texto no quadro para eles copiarem e exercícios sobre adjetivos para eles resolverem.

Silêncio. Para o dicionário, substantivo masculino; para a turma do 6º ano, inexistente. Com 30 alunos entre 10 e 12 anos, que em sua maioria prefeririam passar 20 horas semanais somente com a matéria de Educação Física, o silêncio era raro. Sempre havia alguém em pé, com a desculpa de ir jogar algo no lixo; uma borracha voando; bilhetinhos sendo entregues (confessamos que essa parte nos surpreendeu e nos levou aos nossos tempos de trocas de bilhetes, que nostalgia!); e as professoras, normalmente três, suplicando por silêncio e atenção.

3. Os alunos

Dos 30 alunos do 6º ano, tínhamos um aluno com Síndrome de Down e cinco alunos “complicados” e, quando dizemos complicados, são vários níveis de complicações. Desses cinco, quatro conseguiam ler e escrever razoavelmente, e um nem participava da aula, a não ser para discutir com os outros e responder às professoras. Com esse aluno em específico, ainda não conseguimos nos tornar próximas nem ajudá-lo muito. Uma vez, uma das segundas professoras nos contou que elas tentavam “ignorar” esse aluno, pois tinham medo de que ele as agredisse, foi um choque para nós. Sempre estudamos em escolas particulares, mas não éramos ingênuas de não saber como as escolas públicas funcionam.

Quando decidimos ir para o Hilda, sabíamos os tipos de estudantes que poderíamos encontrar lá, mas achamos que nada nos prepara para a realidade que temos de enfrentar. Em uma das aulas que tivemos que ministrar, estávamos “acabadas” acreditamos que já estávamos na metade do planejamento. Não

sentíamos que as aulas estavam dando certo e já estávamos ficando roucas de tanto pedir silêncio e falar alto. A Laura tinha mais desenvoltura nessa parte. No final dessa aula, estávamos desestimuladas: as aulas não faziam mais sentido para nós e queríamos sair do programa. E, para piorar, havia chiclete grudado na nossa bolsa que depois fomos descobrir que foi esse aluno mais “difícil” quem tinha colocado. Esse dia foi o mais desafiador para nós, mas, na semana seguinte, lá estávamos novamente naquela sala de aula, e depois de novo, e de novo, tentando fazer a diferença e acreditamos que fizemos.

Trabalhamos durante semanas quase que exclusivamente com uma aluna, aquela que estava na lista dos cinco que não eram totalmente alfabetizados. As aulas com ela nos faziam pensar que deveríamos buscar técnicas de alfabetização e nos fizeram questionar as disciplinas da faculdade. Nós, do curso de Letras, não temos uma disciplina para aprender a alfabetizar os estudantes; temos uma disciplina chamada *Aquisição da Linguagem*, mas não é a mesma coisa. E, se quisermos, podemos cursar uma disciplina na Pedagogia. Mas acreditamos que seria importante o curso de Letras ter em seu currículo uma disciplina que abarcasse essas questões de alfabetização, porque o professor de português, mesmo que não queira e não seja o seu “papel”, se vê em vários momentos alfabetizando. O número de alunos que chegam ao 6º e 7º anos sem aprender a ler e escrever é significativo e preocupante.

Essa aluna, que aqui chamaremos de L., conseguia despertar em nós um misto de emoções. Para dizer a verdade, no começo não simpatizávamos muito com ela. Ela é uma das mais velhas da sala, está sempre em pé, andando pra lá e pra cá, é debochada e só quer falar de namoro, isso era o que achávamos dela. Conforme foi nos pedindo ajuda nos exercícios, já que quase não lia e escrevia, fomos conhecendo outro lado dela. Às vezes, queríamos poder conhecer, e até mesmo viver um tempo com a família de cada aluno nosso, para tentar entender o porquê de cada um ser do jeito que é. Essa aluna é extremamente carente de afeto, e o comportamento dela era assim porque queria atenção, sem contar que ela própria se sentia

“atrasada” em relação aos colegas. Aos poucos, fomos nos entendendo e, com a ajuda da segunda professora, ela foi melhorando. Hoje, ela lê e escreve sozinha, ainda falta caminhar bastante, mas já vemos o quanto evoluiu. E evoluiu não só nessa parte, mas também no comportamento: hoje é um pouco mais calma e mais atenta ao que falamos.

Assiduidade, isso sim é uma coisa preocupante. Lembram quando dissemos que gostaríamos de conhecer as famílias de cada aluno? Então: se pudéssemos escolher apenas um aluno para conhecer a família, seria a família da N.. Uma menina franzina, quieta e que quase não comparece às aulas. Lembramos que, no começo, quando a professora fazia a chamada, o nome dela estava sempre em branco, até que um dia ela apareceu. N. nos intrigava: pedia ajuda, mas não conseguia entender muito bem os exercícios e o conteúdo, até porque quase não frequentava a escola. Ela era um dos tópicos que sempre surgiam entre nós e a professora regente, e eram nessas conversas que ficávamos sabendo de algumas coisas.

Uma dessas histórias foi a de H., um aluno que também quase não comparecia às aulas, até que a escola foi atrás de um parente dele. Por esse parente, descobriu-se que, na verdade, H. estava vivendo sozinho em casa. Não sabíamos da mãe, e o pai estava morando com a nova companheira, então deixara a criança em casa e enviava dinheiro para que ele comprasse comida e pagasse o que fosse necessário. Esse parente acolheu a criança e fez com que ela voltasse a frequentar a escola. E essa é apenas uma das várias histórias que permeiam a vida desses alunos, e, por consequência, a vida dos professores.

4. E continuamos...

Com o término do nosso primeiro semestre de PIBID no Hilda, pudemos entender e compreender ainda que bem pouco, como uma escola funciona. O que vemos nas aulas da faculdade difere bastante da realidade, e precisamos enfrentar essas diferenças,

driblando as dificuldades encontradas. Acreditamos que o mais importante é não desistir. Mesmo que não mudemos a vida de todos os nossos estudantes, temos certeza de que, ao menos alguns, nós mudaremos. E temos essa certeza porque, nesses seis meses, alguns desses 30 estudantes mudaram as nossas vidas.

Hoje, vemos que a licenciatura é, sim, para nós. Como disse Nelson Mandela: “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. E ela mudou o nosso mundo, e esperamos que, com ela, possamos mudar muitos outros mundos.

Referências

HOFFMANN, Maria Luisa. **Guardião de imagens: “memórias fotográficas” e a relação de pertencimento de um pioneiro com Londrina.** (Maria Luisa Hoffmann – Londrina, 2010). 100f. il. Dissertação / Mestrado em Comunicação – Universidade Estadual de Londrina Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1996, vol.22, n.2, pp.72-89. ISSN 0102-2555.

PINHEIRO, Alexandra Santos. **Estive na escola e conheci o Wellington:** práticas da Formação Continuada. *Leitura. Teoria & Prática*, v. 32, p. 143-153, 2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/320>. Acesso em: 5 out. 2025.

PROJETO PIBID: UMA HISTÓRIA FANTASTICAMENTE REAL

Estefani de OLIVEIRA¹
Guilherme Eduardo ADRIANO²

1. O início

Entramos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de férias escolares, contudo, claro que não ficamos parados durante esse tempo todo, afinal, estávamos nos preparando para o primeiro contato com a vida docente. Foi um mês cercado pela ansiedade de estar assumindo um papel tão importante e diferente até então; o medo de entrar na escola e conhecer as turmas afluíram diversas dúvidas sobre o que seria feito durante o tempo que iríamos passar na escola; e como seria a nossa jornada perante a responsabilidade de agregar algo de valor com o nosso conhecimento pautado apenas na experiência teórica. Falando assim até parece que foi algo doloroso de começo, porém, os pequenos prazeres desta caminhada logo foram se mostrando presentes ao longo que fomos nos tornando cada vez mais familiarizados com esse universo. Foram muitas leituras para contextualizar um pouco os desafios que estavam por vir, como também reuniões com as supervisoras e coordenadora.

O grande grupo de bolsistas do subprojeto de Letras - Português, foi dividido em três pequenos grupos, cada grupo com sua respectiva supervisora, sendo que dois grupos foram alocados para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa

¹ Bolsista PIBID. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: estefanideoliveira.eo@gmail.com

² Bolsista PIBID. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gui.edu.adri@gmail.com

Catarina (UFSC) e o outro, para a Escola Estadual de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira. Após esta divisão, tivemos as primeiras reuniões de cada grupo, sendo que nós, ficamos no grupo do Hilda. A partir disto, conhecemos melhor nossa pequena equipe e a professora supervisora Carolina, que nós acompanharíamos durante o tempo na escola. Nossa dupla, foi designada para acompanhar o 7º ano do período da manhã. Iniciamos nossa jornada com a classe em março de 2025; no começo, estávamos quietos e um pouco tímidos com os estudantes, mas conforme vamos contar mais adiante, fomos percebendo que não era necessário a timidez, a experiência de estar em sala de aula, seria um aprendizado para todos os envolvidos, nós, a supervisora e para os estudantes.

2. Conhecemos a escola e a turma, e agora?

Conhecemos a escola com a nossa equipe em uma visita em dezembro do ano de 2024, momento em que a professora supervisora nos apresentou a estrutura da escola, os espaços utilizados, como as salas de aulas, a biblioteca, refeitório, a sala de informática etc. No primeiro momento, conhecemos a escola vazia, vimos apenas os espaços a serem utilizados, porém, durante a visita, ficamos ansiosos, pensando em como seria nossa experiência nos papéis de professores. Lógico que ainda não sabíamos em que turma iríamos trabalhar, somente de que seria no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Mas ainda assim, gerou um misto de emoções no grupo, como a ansiedade, já supracitada, felicidade, nervosismo e medo, afinal ainda somos estudantes da área, na graduação. Carregamos uma bagagem teórica, mas ainda não possuíamos a prática, nossos pensamentos carregavam muitas dúvidas, como: “como é dar aula?”; “vamos conseguir transmitir algo?”; “e se os alunos não aprenderem nada conosco?”; “será que eu consigo ministrar uma aula?”; e “será que estamos prontos para isso?”.

Estas dúvidas permaneceram presentes no período da visita e após, como se ao adentrar o espaço da escola, nossa mente tentasse

nos sabotar e fazer a gente duvidar de nós mesmos. Como dissemos, conhecemos a EEB Hilda, em dezembro, porém só fomos descobrir a turma que trabalharíamos em fevereiro e iniciamos, de fato, na sala de aula, em março. Acontece que, no decorrer das férias, continuamos a sentir todas essas emoções. Sendo que a cada texto novo que era passado a nós para ler e se preparar, o sentimento de “será que eu consigo fazer isso?”, afluía em nossos corações.

Quando chegou o dia de finalmente conhecer a nossa turma e iniciar, efetivamente, nossa jornada no PIBID, entramos na escola com os corações palpitando, certamente a recepção seria tímida durante o primeiro contato, porém, foi surpreendente perceber que a turma era extremamente receptiva com a ideia de terem novos professores. Esse processo foi muito mais fácil devido a pouca quantidade de alunos que tinham na sala de aula, tivemos sorte de pegar uma turma com apenas 12 estudantes, isto permitiu um ambiente mais tranquilo e com poucos núcleos de bagunça. Neste primeiro dia, sentimos que agora era para valer, estávamos em uma sala de aula e, pela primeira vez, no papel de educadores, não de alunos. A sensação era de nervosismo com ansiedade e todas aquelas perguntas, se repetiram em nossas mentes, afinal, como conseguiríamos ensinar algo se ainda estamos aprendendo, sem contar que estamos em fases diferentes do curso, um no começo, outro já passou da metade. Mas, os estudantes não precisavam saber disso, fomos apresentados como professores auxiliares e seguimos assim.

O processo de conhecer os estudantes foi, de certa forma, rápido e bem tranquilo, em poucas semanas, já fazíamos parte do cotidiano deles. Passamos de simples estranhos utilizando crachás ao fundo da sala para verdadeiros professores, participando das aulas, tirando dúvidas em exercícios e fazendo leituras para auxiliar nossa supervisora. No início, ficamos mais quietos, apenas observando, então, decidimos fazer uma atividade diagnóstica com eles. Nada de cobranças de português nem ver o quanto eles sabiam da matéria, apenas questões para conhecê-los.

Queríamos criar uma conexão com a turma, entender os gostos, os *hobbies* e o que esperam do futuro, assim, poderíamos fazer um projeto melhor para ensiná-los. Após a diagnóstica, conseguimos nos aproximar mais, e, com o passar do tempo, recebemos apelidos carinhosos e cada vez mais nossa presença era importante em sala de aula, visto que os alunos sempre se preocupavam se iríamos estar presentes durante as aulas e sempre perguntavam se nossa estadia iria durar até o final do ano.

Conseguimos criar a conexão desejada, caso um de nós se atrasasse, os alunos já ficavam preocupados e perguntando sobre o atraso. Ao longo dos dias e semanas, a conexão foi aumentando, desta forma, nos sentimos mais confiantes para preparar o projeto e as aulas para a turma. Mesmo com um pouco mais de confiança em nós e em nosso trabalho, que progredia a cada dia, sempre avançando e melhorando. Nós ainda estávamos ansiosos com o projeto, afinal, já conhecíamos a turma e a escola, mas e agora, como prosseguiríamos? Esta era nossa maior dúvida, junto com a insegurança de que daria certo, porém nos jogamos de cabeça e ouvimos as orientações da nossa supervisora e coordenadora, afinal, elas já conheciam esse processo.

3. “Fantasticamente (ir)real” - o nosso projeto

A partir daqui, foi o momento que as coisas começaram a ficar mais sérias para nós, pois tínhamos que de fato, escrever um projeto de ensino, com planos de aulas e, após isto, iríamos pôr em prática este planejamento. O processo de escrita do plano foi, provavelmente, o momento em que ficamos mais perdidos. Mesmo tendo a teoria da graduação e as leituras indicadas pela coordenadora no início do programa, estávamos em um mar sem saber para onde remar, precisávamos escrever em um plano do zero sem nunca ter feito isso.

Este processo começou com a sugestão de dois gêneros (pela supervisora) para escolhermos um para trabalharmos, as opções eram: ‘Contos Fantásticos’ ou ‘Texto jornalístico midiático’ (o

último com um eixo temático: vida familiar e o Estatuto da Criança e do Adolescente), decidimos optar pela primeira sugestão. Após definir que iríamos trabalhar com os contos, colocamos a mão na massa para escrever o planejamento das 8h/aulas que teríamos que ministrar.

A escrita do projeto foi a parte mais difícil para nós, não sabíamos como era um plano daquele tamanho, isto dificultou bastante. Além do fato de que tínhamos pouco tempo juntos para preparar, apenas as reuniões coletivas de quinta-feira. Passamos muito tempo tentando entender como construiríamos o plano, pensar nas aulas foi um pouco mais fácil, porém o nosso verdadeiro empecilho, foi a fundamentação teórica. Enquanto tentávamos escrever e detalhar o projeto de ensino, continuamos a frequentar as aulas como professores auxiliares, mantendo uma boa relação com os estudantes. Conforme o tempo passava, a turma se mostrava mais interessada em nós, e com isso, ficávamos mais ansiosos e até inseguros para construir um projeto que realmente agregasse algo na vida deles.

A primeira versão do nosso projeto, certamente, foi um fiasco. Sem um embasamento teórico, com uma metodologia confusa e sem organização de tempo, uma justificativa pobre e com objetivos amplos demais. Com a devolutiva de nossas mediadoras (supervisora e coordenadora), percebemos que por mais que soubéssemos a teoria aprendida no curso, não sabíamos como transpor aquilo para o papel. Então, pegamos um plano que a nossa coordenadora compartilhou conosco, para termos uma ideia melhor do que deveria ser feito. Com isso, conseguimos organizar melhor a metodologia, definimos os textos que seriam trabalhados com as crianças, construímos uma justificativa e objetivos mais definidos. O nosso problema continuou sendo a fundamentação teórica (o nosso pequeno vilão do projeto).

Foi difícil colocar a teoria que conhecíamos em um texto explicando como aquilo fundamentava nossas aulas. Após muitas leituras e releituras do plano e da teoria, conseguimos escrever o que queríamos, de forma a enfatizar os quatro eixos que a

coordenadora pediu para incluirmos. A *oralidade*, a *leitura*, a *escrita* e a *análise linguística*. Decidimos ter um enfoque maior para os três primeiros elementos supracitados, organizando atividades que envolvessem a discussão oral do gênero, a leitura e releitura de contos fantásticos, a reescrita de um final de um conto e a produção de um pequeno conto fantástico autoral.

A metodologia foi organizada de forma que ministrávamos aulas dobradinhas, ou seja, 2h/a por semana, totalizando quatro semanas de aulas. Porém no nosso primeiro dia de aula, ocorreu a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Por conta disso, nossa primeira aula precisou ser dividida em dois dias, cada um com 1h/a. Isto acabou afetando um pouco o nosso planejamento e a execução do projeto, pois tivemos que, de certa forma, repetir a explicação para os estudantes que faltaram no primeiro dia. Tentamos fazer com que isso não nos abalasse tanto, mas acabamos ficando bastante nervosos e um pouco atrapalhados. Mas, por fim, a aula foi bem ministrada e conseguimos lidar com a situação, adaptando o plano inicial e trabalhando com a oralidade.

No nosso segundo encontro com a turma, apresentamos outros contos para eles e dois curtas de histórias fantásticas, sendo um de uma adaptação de um conto do Edgar Allan Poe, e o outro, uma pequena animação de um mundo de fantasia. Estávamos um pouco mais confiantes nesta aula, já sabíamos o que fazer, porém não contávamos com o fator do tempo. Após os vídeos, fizemos uma breve explicação comparando o mundo real e o mundo fantástico (acho até que ficou um pouco repetitivo com a aula anterior). E aplicamos uma atividade, que consistia em produzir dois cartazes com as principais características de cada mundo. Para isso dividimos a turma em dois grupos de seis integrantes cada. Como dito, não contamos com o fato do tempo, algo que pensávamos ter o controle, no final da nossa explicação, sobrou pouco tempo para a confecção dos cartazes.

Na semana seguinte, em nossa terceira aula, alteramos o cronograma para que os estudantes pudessem finalizar os seus

cartazes. Em seguida, realizamos a leitura do conto selecionado para aquele dia. A atividade do dia era para reescrever o final do conto lido, ao pensarmos nesta atividade, tínhamos em mente compreender como os alunos do 7º ano conseguiam dar continuidade em um texto. Procuramos avaliar de forma justa com o objetivo da atividade, observamos a coesão e coerência textuais, afinal, o novo final do conto tinha que possuir um sentido com a história; além de analisarmos a criatividade deles; e a ortografia, que não foi o principal avaliador, mas ainda assim, entendemos que é importante verificar a relação dos estudantes com este tópico. Ficamos surpresos pela criatividade e em como os alunos se empolgaram para mudar o final da história.

Em nosso último dia de aula, planejamos uma atividade de escrita de um conto autoral pelos estudantes. Iniciamos o período com a leitura de um conto incentivador, além de fazermos uma breve recapitulação do que tornava um conto em fantástico e colamos os cartazes produzidos por eles na parede da sala, assim eles poderiam olhar para eles e ver as principais características do mundo real e fantástico. Usamos os mesmos critérios avaliativos da atividade da reescrita, porém analisamos se a história como um todo possuía sentido e se estava de acordo com o tema pedido. Tivemos contos bem escritos, porém que não eram do gênero conto fantástico (com isso, sentimos que não tínhamos sido claros em nossas explicações). Novamente, ficamos surpresos em como os estudantes se mostraram interessados em escrever e produzir um texto autoral.

Após finalizar a leitura e avaliação de todos os textos produzidos, nos deparamos com algumas situações adversas em que, logo após terminamos todo o processo, recebemos em sala de aula dois novos alunos que, obviamente, precisavam ser avaliados e necessitavam dessa nota como parte da média geral da matéria. Portanto, decidimos aplicar novamente a atividade de reescrita, sendo que essa atividade não requereu uma explicação muito complexa de nossa parte, afinal, seria impossível resumir todas as aulas em apenas alguns minutos. Concluimos nosso projeto com o

sentimento de dever concluído, mas com medo de termos deixado passar algo e de não termos sido claros para os alunos nas nossas explicações.

4. Nossas considerações desse processo

Após um semestre como bolsistas do projeto PIBID, percebemos que ao longo de todo o processo experienciamos vivências ricas e muita proveitosas. Contemplamos uma troca de experiências em que, ao mesmo tempo que ensinamos os alunos, aprendemos com eles e com as situações adversas que nos apareciam. Além, claro, de aprender muito com a supervisora e com a coordenadora, que nos auxiliaram e nos aparam em todo o processo. Tivemos a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e sentimos na pele tudo de bom e ruim que este ambiente pode proporcionar. Experiências que ficaram marcadas em nossas vidas e que tivemos a oportunidade de vivenciar antes de terminar a graduação.

Assim, concluímos que ao final do projeto, esperamos que tenhamos conseguido construir tudo o que esperávamos com nossas aulas, fizemos o nosso melhor, da forma que conhecemos, mas ainda ficam ressalvas em relação se os estudantes conseguiram absorver todo o conteúdo que mediamos. Nós desenvolvemos laços que certamente marcaram a vida dos estudantes da nossa sala, laços estes que ultrapassam o simples fato de aplicar uma atividade e receber uma nota, sentimos que conseguimos instaurar uma nova perspectiva sobre a leitura e o processo criativo de escrever.

5. O que esperamos daqui para frente

De um modo geral, esperamos a continuação de mais um semestre produtivo em que vamos continuar com o processo de ensino e aprendizagem. Almejamos adquirir mais experiências sobre o mundo docente enquanto compartilhamos dos nossos

conhecimentos individuais, buscando fortalecer o nosso vínculo como uma equipe no processo de formação de indivíduos. Nesse sentido, imaginamos um caminho desafiador e próspero, onde os resultados se mostram sempre positivos na medida em que progredimos unidos perante todo o desenvolvimento do projeto PIBID. Estamos, também, ansiosos para ter uma nova ação dentro do projeto maior - NarrAtividades - que nos orientará a desenvolver novo projeto de ensino, com a expectativa de qual será o tema, como vamos escrevê-lo, e, se, teremos muito com o que comparar a partir da nossa breve experiência.

O ENSINAR COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA SUPERAÇÃO DE FRONTEIRAS TRANSPORTAS NA PRÁTICA DOCENTE

Camila CARVALHO¹

Sol PEREIRA²

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública que fornece bolsas a estudantes de licenciatura, introduzindo-os no ambiente escolar antes mesmo do estágio obrigatório. Ao contrário do estágio obrigatório, que é de curta duração e com o foco na observação e intervenções pontuais, o PIBID oferece uma vivência contínua, que se tem oportunidade de participar ativamente do planejamento, execução e reflexão a respeito do ato de lecionar.

Esse adentrar precoce é mais do que um simples “ensaio” para uma futura atuação: é o experimentar das diversas dimensões que o trabalho como professor possui através do contato direto com sala de aula. Ao ingressar no programa uns possuíam um repertório acadêmico robusto sobre a didática, outros não, já que eram alunos da primeira fase do curso que nem sequer tinham tido alguma disciplina relacionada ao ato de ensinar. E nenhum desses dois grupos de pessoas tinha vivido a complexidade do que significa estar diante de uma turma e negociar sentidos, lidar com o ritmo de aprendizado de cada aluno, administrar conflitos e manter um planejamento vivo e adaptável.

¹ Acadêmica do Curso de Letras Português e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: carvodecamila@gmail.com

² Acadêmico do Curso de Letras Português e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: solpereira.0811@gmail.com

Foi nesse ambiente que surgiu a ideia de desenvolver no interior do NarrAtividades³ um projeto de Oficina de Linguagem. Inspirados pelas discussões que a universidade nos deu, em especial sobre o quão limitada é a transposição didática, um conceito que descreve o transporte do conteúdo acadêmico para a sala de aula, sem adaptar as vivências dos alunos, planejamos uma sequência de atividades que fugisse da repetição. Queríamos criar algo que fosse significativo, que integrasse a linguagem em sua dimensão viva e social, que falasse sobre como a forma que falamos diz diretamente sobre nosso senso de identidade de grupo.

O PIBID nos deu autonomia, o que foi tanto um privilégio quanto um desafio ao mesmo tempo. Pela primeira vez, tivemos a oportunidade de propor, pôr no papel e executar atividades que não estavam planejadas pela professora regente. Essa liberdade nos fazia ter responsabilidade sobre cada escolha das aulas e ter que avaliar criticamente cada passo dado durante o projeto.

Para além disso, estar em um curso que aborda majoritariamente as relações que podemos estabelecer com a língua possibilita uma perspectiva diferente sobre a sala de aula. No curso de Letras, além de sermos apresentados a um repertório pedagógico que levaremos adiante à docência – assim como outros cursos de licenciatura, – adquirimos consciência sobre a língua para além de como ela se apresenta na gramática tradicional vista majoritariamente nas escolas. Geraldi (1984) propõe que, ao conversarmos diretamente com as diferentes concepções de linguagem, é possível compreender a dimensão discursiva que conceituamos a língua que usamos no dia a dia, e é a partir dessas concepções que podemos selecionar como e para quê escolhemos trilhar determinado percurso pedagógico.

Dentro de Letras, esse vínculo entre linguagem e didática é um dos primeiros contatos com uma pedagogia que assume uma relação direta e legítima entre ensino e sujeito, que passa a perceber

³ O projeto “guarda-chuva” do subprojeto PIBID Letras Português, coordenado pela professora Fabiana Giovani.

dois falantes em um ato comunicativo – dois indivíduos em interação, – não somente utilizando a língua, mas participando dela. Reconhecer essa relação interacional entre sujeitos comunicativos é perceber a autonomia desses dois indivíduos, sendo possível a partir desse conceito, assumir uma pedagogia que tenha por essência praticar a formação social dos educandos.

Na educação escolar, percebemos que há uma certa urgência em reconhecer um sujeito além do docente dentro da sala de aula, há também uma urgência por intencionalidade educativa e por promover uma formação social e crítica dos indivíduos. Ambas questões estão presentes no repertório educacional do Brasil há muito tempo, então o que não tem sido feito?

Partindo desse questionamento, pensamos em como dois bolsistas de iniciação à docência poderiam tentar chegar a alguma conclusão produtiva para o nosso percurso como educadores, sem tentar carregar o peso do mundo. Para isso, durante toda a elaboração e imaginando a aplicação da oficina de linguagem, foi pensado nas aulas da graduação como orientadoras desse percurso, sobretudo, a partir da consciência da prática educativa e da responsabilidade sobre o conhecimento que deveria estar presente no nosso trabalho. Decidimos por preparar um terreno fértil para a troca e a interlocução entre sujeitos a partir de uma oficina de linguagem que trabalharia diretamente a língua como local e evento, não objeto. Desse modo, estaríamos alinhando as teorias pedagógicas vistas na academia a uma prática que ultrapassaria as barreiras da transmissão e reprodução engessada de conhecimento, em um agir pedagógico que finalmente colocaria em ação uma formação crítica dos sujeitos educandos.

Contentes com a proposta, tínhamos em mente ter todas as ferramentas necessárias para a aplicação prática da nossa oficina: de uma fundamentação teórica visando formação social dos indivíduos à uma proposta de prática que sairia dos moldes tradicionais. Entretanto, foi a partir do momento que a proposta precisou ser mediada por mãos mais experientes, que foram

observadas possíveis inconsistências que o nosso fazer pedagógico poderia encontrar durante o processo.

A prática educativa: entre o “experimentador” e o “experiente”

Antes de entrarmos em sala de aula, perpassamos algumas etapas de planejamento do nosso projeto mediadas pelas mãos da supervisora Carolina Carvalho, professora atuante na escola, e da coordenadora Fabiana Giovani, que atuaram não apenas em possíveis correções, mas também direcionaram para que caminho poderíamos percorrer a fim de atingir determinado objetivo pedagógico.

Ao início do PIBID, antes mesmo de importarmos qualquer ideia para o papel, era de suma importância que conhecêssemos as turmas que estaríamos acompanhando junto a professora Carolina durante o projeto, então nos foi oferecida a oportunidade de fazer uma atividade diagnóstica e conhecer melhor o perfil de estudantes da turma. No nosso caso, estávamos diante de um 8º ano retraído, não muito participativo e um tanto disperso. Naturalmente haveríamos de levar em conta esses aspectos caso quiséssemos dar continuidade a uma oficina que agregasse algo em cada um dos indivíduos ali presentes, e assim fomos orientado pelas professoras Carolina e Fabiana.

Era importante que partíssemos das características que formavam aquela turma pois esse seria o principal pilar que nos sustentaria na tal “consciência e responsabilidade” pelo ensino que tanto buscávamos. Contudo, apostamos que se determinada prática concebesse os sujeitos como indivíduos sociais, respeitando suas autonomias, já estaríamos cumprindo com as exigências por uma prática pedagógica consciente e responsável, e isso já parecia bastar. Ao montar um planejamento, é necessário que sejam feitas escolhas, e realizamos as nossas em prol do que parecia ser mais urgente no momento: a formação social. Entretanto, essa pequena escolha metodológica faria uma grande diferença mais tarde, ao

nos depararmos com a aplicação prática do projeto, quando muitas de nossas ideias se mostraram difíceis de executar.

Nossa maior dificuldade foi o comportamento da turma. A oficina necessitava de bastante interação dos estudantes, porém, a turma havia uma participação quase nula. Quanto a entrega das atividades, muitos não entregaram, deixaram para entregar na próxima aula, o que não adiantou, a maioria não devolveu a atividade daquela aula. Além disso, não conseguimos seguir o roteiro que planejamos, a parte da resenha foi descartada. E ao fim do mês restou o questionamento: onde foi que tudo desandou?

A frustração foi grande, contudo, foi produtiva, nos forçou a pensar em alternativas que pudessem encaixar com o que não demos conta de contemplar. Aproveitamos a temática do conto que já havia sido abordada em sala de aula e apresentamos microcontos através de uma produção final que nos permitiu concluir a oficina. Para nossa surpresa, ao recolher as atividades dos estudantes, notamos que, mesmo sem atingir todos os objetivos que havíamos estabelecido, surgiram produções ricas, com pistas de seus repertórios culturais, de seus modos de pensar, de suas dificuldades com a leitura e escrita. Essas devolutivas mostraram a nós que estávamos lidando com sujeitos singulares, cada um com suas particularidades, que não poderíamos encaixar todos esses indivíduos em uma metodologia pensada de forma genérica.

Assim, através da última atividade proposta de forma emergencial e improvisada, pudemos reconhecer os indivíduos que se apresentaram para gente nas atividades diagnósticas, e nos reencontrar com aqueles sujeitos do primeiro dia da oficina que haviam passado despercebido durante todo o percurso da oficina. Esse movimento nos fez olhar para trás e lembrar do primeiro dia de aplicação do projeto, quando realizamos uma atividade diagnóstica sobre a língua. Diferente dos dias que se sucederam, a atividade foi feita em conjunto, com perguntas muito menos expositivas e mais práticas sobre a relação que os estudantes tinham com a própria língua que falavam. Nela, pudemos estar muito mais próximos dos estudantes, através de nossa própria

experiência como falantes. Pudemos trazer exemplos, conhecer as individualidades que compunham a língua de cada um e, através disso, realizar trocas e interações muito significativas.

O nosso ponto de partida havia sido um coletivo, uma atividade que convidava os estudantes através da nossa própria participação como docentes a uma escuta ativa de cada um deles. Mesmo que a aula não tivesse sido perfeita, conseguimos cumprir com boa parte do planejamento e, com certeza, extraímos alguns aprendizados no dia. Talvez se tivéssemos repensado o restante do planejamento com base na produção do primeiro dia, teríamos conseguido avançar em diversos tópicos que não conseguimos contemplar no andamento do projeto.

Ter entendido, ao fim, as questões elaboradas pela nossa supervisora e pela coordenadora também fez parte do processo de escuta ativa. Como experientes, elas puderam nos trazer novas perspectivas sobre o nosso percurso para o qual talvez estivéssemos cegos no momento como afoitos “experimentadores”. Através de seus respectivos papéis, puderam se inserir ao seu modo no nosso planejamento, nos ensinando e aprendendo conosco de modo similar ao nosso em sala de aula com os educandos. Aprender a reconhecer-nos como indivíduos educandos foi necessário para melhor situar o nosso “para quê” pedagógico, pois foi apenas a partir dessa perspectiva que pudemos atuar como verdadeiros educadores e cumprir com os nossos objetivos dentro de sala de aula.

A experiência em sala de aula promove aprendizagens para todos, já que a educação é um processo contínuo e não se encerra no educando. Ser professor é estar em constante processo de formação, assim como esperamos dos nossos educandos. Como docentes, somos participantes ativos desse processo, mais do que isso, como sujeitos sociais e históricos, não somos imunes a ele. Isso pois,

(...) o desenvolvimento ético de uma pessoa é uma síntese individual de ações transformadoras do mundo à volta do indivíduo, desde o

ambiente mais imediatamente próximo até o gênero humano como um todo (Saviani, 2012, p. 5 *apud* Gramsci, 1975, p. 1.338).

Ter conhecido cada um dos indivíduos presentes naquela sala de aula durante o processo de ensino foi tão importante quanto a aplicação em si de cada etapa metodológica. Por mais que nossos objetivos de aula não tivessem sido atingidos muitas vezes, conseguimos recuperar princípios norteadores essenciais para a nossa caminhada com a turma 81: como se configura o perfil de desenvolvimento daquela turma, e como levar isso como origem altera completamente o nosso percurso pedagógico em sala de aula. Ao fim, o exercício de escuta ativa nos aproximou da ideia do educador como um sujeito social, um sujeito que não se limita a receber conteúdos, mas que interpreta, ressignifica e, muitas vezes, resiste ao que foi apresentado a ele.

Referências

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3 ed. Buenos Aires: Aique, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio De Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 33-38. Versão ePUB.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

O CAMINHO PARA A LICENCIATURA

Anna HARTKE¹

Cauã KNAK²

O verão de Florianópolis parecia não ter pressa de ir embora. Em mais um dia quente, Anna e Cauã seguiam lado a lado. Eles não se conheciam bem, eram apenas colegas de sala e trocavam frases curtas sobre trabalhos atrasados ou a fila enorme do restaurante universitário. Por isso, durante a caminhada matinal até a escola, cada um estava imerso nos próprios pensamentos, sob o sol que os fazia escorrer de suor por todo o corpo. Eram alunos da Universidade Federal de Santa Catarina, cursando Letras – Língua Portuguesa, e naquele instante carregavam no passo a ansiedade de quem encara um primeiro dia na escola de educação básica.

Eles eram dois calouros, recém-saídos do primeiro semestre. Até pouco tempo atrás, as maiores preocupações eram provas de teoria literária e trabalhos de literatura brasileira. Agora, essa dupla teria uma nova missão: entrar numa escola pública, não como alunos, mas como bolsistas do PIBID. O programa havia aparecido como um convite tentador: experiência real, estágio remunerado e, acima de tudo, a chance de ver a educação acontecendo fora dos muros da universidade.

A Escola Estadual Hilda Teodoro Vieira não ficava longe da USFC— trinta minutos de caminhada —, mas era tempo suficiente para o nervosismo se acumular e perguntas sem respostas surgirem: *“Será que vamos dar conta? Será que os alunos vão nos ouvir? E se a gente travar na frente deles?”* Ao chegarem, Anna abriu o portão de ferro da

¹ Estudante de graduação. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: anna.hartke@grad.ufsc.br

² Estudante de graduação. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: caua.knak@grad.ufsc.br

entrada e os dois deram oi para o guarda, não muito simpático, da escola. Lá dentro, o pátio era pequeno, mas o refeitório era grande e cheio de mesas. Tinham poucas salas e poucos alunos, mas todos felizes, brincando, antes de iniciar as aulas.

Foram designados para acompanharem o nono ano do ensino fundamental. Carolina, a professora supervisora, veio recebê-los. Um sorriso animado, papéis na mão, e o olhar de quem já sabia que calouros carregam mais dúvidas que certezas. — Prontos? — perguntou. Anna respondeu com um “sim” rápido demais; Cauã apenas assentiu.

A primeira entrada na sala foi um mergulho no passado: as carteiras dispostas em fileiras, o quadro branco ainda manchado de anotações anteriores. Anna estava nervosa, sem saber o que falar, o que é incomum. Enquanto Cauã, com uma ressaca do dia anterior, olhava para baixo com receio dos olhares que o fuzilavam. De todo modo, se sentiam de alguma forma acolhidos, e não julgados por aqueles adolescentes.

Os dois se sentaram no fundo da sala, acompanhando o andamento daquela classe, como continuaram fazendo nos próximos meses. Percebiam que alguns alunos observavam curiosos, outros não ligavam para suas presenças, e poucos até achavam engraçado. Raramente pediam o auxílio dos bolsistas, o que os deixava absortos em seus próprios pensamentos, principalmente em como fazer um projeto que englobasse todas as diferentes personalidades ali dentro.

Para conhecê-los melhor, decidiram aplicar um questionário, com a maioria das perguntas sobre os seus gostos pessoais e quais os interesses nas aulas de português. Com os resultados em mãos, confirmaram o que já estavam observando: alguns gostavam de futebol, outros de ler, muitos de música, de conversar, e havia até uma aluna com ligação com a igreja. Entre a leitura de uma resposta e outra, Anna e Cauã se aproximavam também fora da escola. Passavam horas na biblioteca ou nos banquinhos da UFSC, discutindo atividades, cortando ideias ruins e inventando novas, já que tinham o compromisso de criar um projeto de ensino de quatro

semanas para a turma. Por isso, com prazos a cumprir, começaram a escrever sua oficina, e com isso a amizade entre eles ia crescendo juntamente com os caracteres escritos em um documento do Word.

O maior interesse de Anna e Cauã, nesse projeto, era melhorar algumas coisas que percebiam quando ainda estavam no papel de alunos, em sua experiência escolar, como a participação ativa dos estudantes nas aulas, com seu devido protagonismo. Percebiam que seus alunos, agora, queriam ser ouvidos, só não tinham recebido a oportunidade. Por isso, faziam questão de preparar aulas bastante interativas, assumindo o risco de não obter a participação esperada. Também queriam mostrar a importância da linguagem oral, desmistificando a ideia de a matéria de Língua Portuguesa estar atrelada apenas com a escrita. Pela supervisora, lhes foram apresentados diferentes gêneros textuais e eixos temáticos que poderiam trabalhar: “respeito às diferenças”, “respeito às opiniões”, “multiculturalismo”, “o limite do anonimato”, “postagens nas redes sociais”, entre outros.

Semanas de criação e preparação se passaram, até que o primeiro dia do projeto chegou. Era uma sexta-feira, Anna e Cauã chegaram cedo e animados, carregando folhas com reproduções de obras de arte. A proposta era que um aluno narrasse a imagem sem mostrar, enquanto os outros desenhavam o que imaginavam.

— Vamos fazer uma meia-lua. Ajeitem as suas cadeiras e mesas, pessoal! — pediu Anna, gesticulando.

De início, Anna e Cauã escolheram, para narrar, o aluno que mais escreveu na atividade diagnóstica proposta por eles, Miguel Luiz, que aparentava interesse em dar auxílio para seus colegas no dia-a-dia escolar. Todos o escutaram com atenção, fazendo os dois acreditarem ter feito uma boa escolha. À medida que os 90 minutos passavam, os alunos ficaram tão engajados com a atividade que já foram trocando o mediador sem os bolsistas terem de pedir, chegando até a formar uma dupla com dois estudantes de “panelinhas” distintas. Em meio a expressões de “narra direito!” ou “essa obra é muito difícil!”, conseguiram passar pela oficina com bons resultados. Até mesmo um dos alunos, o Vinícius, que

todos os dias ia vestido com fardamentos completos do time da cidade, Avaí, conseguiu participar ativamente, sem pegar no sono. Quando o sinal tocou, ficaram surpresos: o tempo voou. No caminho de volta para a faculdade, Anna comentou: — Acho que eles gostaram de verdade. — A gente também, né? — respondeu Cauã, que pela primeira vez, desde o início, parecia relaxado.

Eles voltaram felizes com o desfecho, em que os estudantes se divertiram, mas ao mesmo tempo compreenderam o intuito da atividade. Ficaram satisfeitos por terem escolhido uma atividade lúdica para começar seu projeto, além de surpresos em como a turma se comportou bem e se organizou.

Na sexta-feira seguinte, usaram a biblioteca da escola para dar a aula. As estantes altas e cheias de livros cercavam mesas redondas, e a luz do sol de outono entrava pelas janelas grandes, iluminando os estudantes. Por mais que fosse uma escola pública, possuía bons recursos, como TV, projetor e caixa de som à disposição. Quando todos já estavam sentados para darem início, a supervisora, Carolina, os avisou que metade da turma teria de sair no meio da atividade para apresentar outro trabalho.

— Os alunos que mais interagem estão saindo da sala, e agora?
- Anna sussurrou, com medo, para Cauã.

— A gente vai dar um jeito — ele respondeu, com confiança.

A dupla tinha a proposta de passar a palestra de Chimamanda Adichie, “O perigo de uma história única” e, atendendo ao pedido dos alunos, colocaram a versão dublada. Ao final, fizeram uma sessão de discussão sobre o vídeo, mas que não teve tanto engajamento quanto os bolsistas imaginavam. Mesmo assim, Anna e Cauã não desistiram e partiram para a próxima atividade. Projetaram manchetes de jornais, pedindo que apontassem ambiguidades. Uma aluna, que não era participativa na aula e mais velha que os demais por ter reprovado de ano, levantou a mão: — O que é ambiguidade?

Cauã explicou com exemplos, e logo começaram a debater sobre como a mesma notícia poderia ser escrita para manipular a opinião do leitor. A partir daí, criou-se um clima intimista e

divertido, com os adolescentes interessados em descobrir o que aquelas manchetes estavam tentando dizer. Ali, conseguiram ver o poder da autoria na hora de publicar uma notícia ou postagem, levando a diferentes visões de um mesmo acontecimento.

Ao caminharem de volta para a UFSC, Cauã se mostrou surpreso com a interação dos alunos mais quietos ou desinteressados, além de os dois terem ficado satisfeitos com o tempo da aula ter sido condizente com o fornecido para eles, ainda que metade da turma tenha ido para outro compromisso.

Durante a terceira semana, na terça-feira, foram pegos de surpresa mais uma vez: a professora Carol, sem querer, realizou uma atividade muito parecida com a planejada por eles para a próxima parte da oficina, que ocorreria na sexta-feira. Assim, com receio dos alunos ficarem entediados por fazerem praticamente a mesma proposta durante a semana toda, Anna e Cauã decidiram passar o que haviam pensado para a última semana e pensarem em algo inédito para essa.

Então, agora em cima da hora, um novo desafio: o que fazer nessa sexta? Como encaixar algo novo no projeto que já estava tão bem ‘costurado’? Depois de bastante pesquisa e conversa entre os bolsistas, pensaram em aproveitar o fato da turma ser bastante heterogênea para realçar como suas diversidades eram importantes e necessárias para um convívio mais rico, visto que já observavam os alunos se queixando de não conseguirem ter amizades com seus colegas por serem muito diferentes uns dos outros.

Mais uma vez, escolheram a biblioteca para ser o palco do projeto, por acreditarem ser um ambiente que não estão acostumados, além de conseguirem ficar mais descontraídos sentando perto dos seus colegas mais próximos. Começaram pedindo voluntários para a leitura de uma parábola (“Os cegos e o elefante”), crendo que a leitura em voz alta facilitaria o entendimento, e felizmente conseguiram. Após isso, os alunos criaram uma ficha, com no mínimo cinco itens, de “coisas que os faziam ser eles mesmos”, como gostos pessoais, histórias e

interesses. Depois, precisariam ler as fichas dos colegas, todas anônimas, para ver o quanto eram compatíveis uns com os outros.

— Olha que legal essa interação e proatividade deles, Cauã.

— Pois é. Eu ‘tô’ surpreso que eles estão escrevendo até mais do que pedimos.

— Sim. Na minha época de escola, eu não fazia mais do que era pedido.

Então, os dois começaram a rir ao lembrarem-se da época de escola. E, enquanto isso, os aluninhos estavam todos empolgados trocando as fichas para ler, como se estivessem completando um álbum de figurinhas.

Com os minutos que restavam, montaram um mapa da turma, marcando no mapa do Brasil de onde cada um era. O aluno Gustavo disse que nasceu em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, fazendo o Cauã ficar atônito, já que ele também é de lá.

— Eu fico muito feliz quando descubro pessoas daqui que vem da minha terra.

Enquanto isso, Anna via seus conterrâneos de Santa Catarina no mapa. Ali, perceberam que a turma era mais diversa do que imaginavam.

— Nossa, a Kelly é do Haiti! Acho que ela nem tem sotaque, né? Porque nunca percebi — disse Anna.

— Acho que não tem mesmo. Então, agora, talvez, esteja explicado o porquê de ela fazer tantas contribuições culturais.

— Sim. Realmente, as falas dela nas atividades são sempre interessantes, pena que ela não ‘tá’ conseguindo vir com frequência nos dias das nossas aulas.

Assim, já se passava metade do projeto, e as suas caminhadas rumo à UFSC já eram bem mais descontraídas e cheias de conversas. Os dois ficaram aliviados por essa aula pensada em tão pouco tempo ter dado tão certo. Mesmo com pontos negativos, como a conversa paralela entre eles em momentos que se precisava da atenção, ainda era visível o interesse e que estavam aprendendo — e assim se fazia valer a entrada deles no programa, notando estarem cada vez mais no caminho certo.

Chegou o momento do último dia em que estariam à frente da sala de aula. Como ainda não tinham feito uma produção escrita, hoje foi o dia. Anna começou:

— Hoje nós vamos escrever histórias. Mas não é qualquer história, é uma pequena narrativa.

— E precisa ser real? — perguntou Gustavo, já com a caneta na mão.

— Pode ser baseada na realidade ou inventada — respondeu Cauã — O importante é que siga a frase que nós vamos dar para vocês.

Ele começou a escrever a frase no quadro. E, enquanto isso, Anna ia respondendo as perguntas.

— Prof., precisa ser à caneta?

— Não, mas é bom que comecem a se acostumar para as redações.

— Qual o tamanho do texto? Hoje não 'tô' muito inspirado. — disse Guilherme, arrancando risos dos colegas.

Cauã terminou de escrever a frase: "Um homem em Montecarlo vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, suicida-se". Alguns alunos acharam cômico, outros franziram a testa sem entender o porquê do suicídio no fim. Houve quem já começasse a escrever imediatamente. Outros seguravam a caneta sem mexer, como se esperassem uma inspiração milagrosa.

Anna e Cauã achavam que seria o dia mais fácil, por não precisarem falar tanto, mas acabou se tornando o mais difícil. Em sua expectativa, os alunos iriam entregar a atividade aos poucos, e os dois teriam tempo de corrigi-la rapidamente e, ao fim do período, eles conseguiriam ler o texto uns dos outros, para assim verem que pensaram diferente a partir da mesma frase. Porém, para desespero dos bolsistas, as narrativas foram sendo entregues no final do período, e todas de uma vez. Eles se entreolharam e decidiram corrigir com calma em casa e entregar para eles, com uma correção detalhada, na próxima semana.

— Nossa, nem acredito que acabamos as correções e finalizamos tão bem o nosso primeiro projeto de aula com os alunos.

— Sim. E esse texto da Diana me chamou atenção, porque agora entendi o que os professores falam de ‘dar para perceber quando o aluno lê’.

— Total. Sempre falavam isso no ensino médio, mas eu achava que era balela.

Nesse dia, com a cabeça a mil e com fome, em direção ao restaurante universitário, conversavam sobre tudo que tinham vivido até ali. Cauã, mesmo sendo mais perfeccionista, conseguiu complementar a Anna, que tem mais habilidade ao sair da zona de conforto, fazendo um trabalho que os deixou além de satisfeitos. Os dois calouros fizeram aulas que eles mesmos gostariam de ter tido, sem considerar seus alunos como folhas em branco, mas sim os valorizando como indivíduos com vivências para compartilhar. Estavam fazendo o exato mesmo caminho da escola para a UFSC, mas agora transformados, cheios de histórias para contar e experiências que somente o PIBID poderia proporcionar. Mesmo não sendo o que os dois tinham de meta ou expectativa quando entraram na universidade, estavam oficialmente no rumo da licenciatura.

POR UMA CAMINHADA DOCENTE MENOS SOLITÁRIA

Karina ZENDRON DA CUNHA¹

“[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo”
(Larrosa; Kohan, 2017, p. 5).

A docência é um lugar solitário.

Apesar do ruído incessante na escola em dias de aula, apesar das inúmeras demandas e exigências, apesar de ter sempre alguém chamando a “prof.!”... Sim, em boa parte das vezes, a solidão da professora dói.

Sair da sala de aula em um dia difícil ou mesmo em um dia em que tudo deu certo e não ter com quem conversar, ficar em dúvida de se essa ou aquela ideia é boa para o perfil da turma, conversar sobre aquele estudante que precisa de um olhar diferenciado... em geral, o professor não tem com quem conversar sobre essas e outras questões do dia-a-dia. Em geral, o professor é simplesmente envolvido na rotina exaustiva e acaba se conformando.

Em minha trajetória como professora, já experienciei diversos lugares. Já fui estagiária, já fui monitora, já fui professora particular, já fui professora universitária e hoje sou professora da

¹ Professora EBTB do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: karina.zendron@ufsc.br

Educação Básica. Em todos esses lugares, em todos esses tempos, houve felicidades, houve dificuldades e houve um tanto de solidão.

Me tornar professora da Educação Básica foi, sem dúvida, um divisor de águas na minha carreira. Estar no “chão da escola”, como muitos gostam de dizer, revela um lado da educação que ninguém aprende nos cursos de graduação, pós-graduação e nas leituras teóricas, muito embora essa formação seja também parte importante e indispensável para tornar-se professor.

Como professora da Ed. Básica, já recebi estagiários e senti que a solidão diminuía com mais pessoas em sala comigo, mas os estágios obrigatórios são curtos e, logo que acabavam, a solidão retornava.

Quando vislumbrei a possibilidade de ingressar em um programa como o PIBID, fiquei animada. Em outro momento da minha carreira, já havia vivenciado o PIBID, mas como uma das coordenadoras de área do Subprojeto Letras Português, na FURB. Essa experiência foi reveladora do quanto um programa que possibilita a vivência de estudantes de várias fases da graduação em uma escola pode beneficiar os professores em formação.

Estar no espaço escolar, adentrar na sala de aula, observar aulas, conversar com o professor regente sobre as aulas, sobre os alunos e, depois, poder planejar, trocar ideias e colocá-las em prática é algo que costuma ocorrer pouco ao longo de um curso de licenciatura. Os futuros professores, antes de se formarem, em geral, passam apenas pelo estágio obrigatório, já ao fim da graduação e, depois de formados, aprendem a ensinar, ensinando².

² A inserção de professores iniciantes no sistema de ensino não costuma ser fácil e isso não acontece apenas no Brasil, como revela o estudo de Vieira e Ferreira (2024). A partir de narrativas biográficas de professores que atuam no sistema de ensino de Portugal, os autores concluem que não existem programas formais de indução profissional e que “[...] essa lacuna envolve tanto os órgãos de gestão educacional quanto as instituições formadoras de professores. As escolas, por sua vez, também não se empenham para orientar e ajudar os professores iniciantes e estes aprendem a profissão observando os professores experientes e compartilhando vivências com os pares, especialmente os que se encontram na mesma condição.” (Vieira; Ferreira, 2024, p. 18).

Não foi diferente comigo e com a maior parte dos colegas de profissão com quem trabalho.

O desafio agora é outro: inserir futuros professores no espaço escolar

Receber oito estagiários, em diferentes fases de formação, em sala de aula foi o novo desafio do meu eu-professor sempre em movimento, sempre em formação.

Em um primeiro encontro do PIBID-Letras Português, com mais de 20 estudantes de graduação, ainda não sabia quem faria parte do meu grupo, mas ouvi atenta às razões apresentadas por eles para se inscreverem no programa. Entre as variadas falas, alguns disseram que ainda não haviam se decidido entre a licenciatura e o bacharelado e que o PIBID seria uma oportunidade para conhecer o espaço escolar e tomar essa decisão tão importante. Fiquei pensando na minha responsabilidade em acolher esses estudantes no espaço escolar, um espaço que por vezes é tão árido, e proporcionar uma experiência que pudesse fazê-los considerar a licenciatura uma boa escolha.

Lembrei de quando eu era estudante de graduação. Dos medos, apesar da certeza que tinha, desde o Ensino Médio, de que queria ser professora. Lembrei de minhas primeiras experiências. Lembrei do meu estágio obrigatório no Ensino Médio, neste mesmo colégio onde hoje sou professora. Estávamos sem professor de estágio quando entrei pela primeira vez em sala. Era tão solitário. Tão assustador. Faria de tudo para que meus estagiários pudessem ter suas primeiras experiências de uma maneira diferente.

Começamos nossa jornada em conjunto com uma visita ao colégio, em dezembro, já no finalzinho do ano letivo, com o questionamento: de que é feito o CA? Essa pergunta chegou aos professores de Língua Portuguesa (LP) em meio à pandemia de Covid-19, quando os limites físicos do CA se desfizeram. Um colégio, afinal, é muito mais do que o seu espaço físico. Um colégio é feito de e por pessoas. Desde então, nós, os professores de LP do

CA, começamos nossa apresentação do CA aos estagiários com essa pergunta-provocação.

Com a chegada iminente das férias, o primeiro contato estabelecido deixou em todos expectativas para o novo ano. As aulas iniciaram em fevereiro e os estagiários entraram em sala em março. As primeiras semanas foram de observação participativa, leituras, reuniões... e logo o planejamento³ e a prática⁴.

A primeira vez a gente nunca esquece

Naquela tarde de maio, os adolescentes do sétimo ano conversavam, cochichavam, riam, mexiam-se agoniados. No laboratório de linguagens, apenas um ar-condicionado funcionava. Há anos apenas um dos ares-condicionados funcionava. O suor escorria pelo corpo dos que se tornavam professores naquele momento.

A oficina de leitura com a primeira turma já havia começado. Eram três turmas naquela tarde. Experiência em dose tripla.

A aula era curta. Apenas quarenta minutos. Contando com o deslocamento dos adolescentes da sala de aula para o laboratório, restavam talvez trinta para a leitura e discussão do conto indígena.

A sala havia sido organizada com almofadas dispostas em uma espécie de círculo. Os estudantes estavam sentados sobre elas e, apesar dos sussurros e das conversas incessantes de alguns, havia quem ouvisse a história contada com os olhinhos atentos para as

³ Partimos da ideia de que planejar é mais do que apenas selecionar conteúdos (o quê), elaborar aulas e atividades (como) e pensar na ordem disso tudo (quando). Era preciso pensar primeiro no “para que ensinar o que se ensina?” (Geraldi, 1997), assumindo assim uma perspectiva teórica e uma opção política.

⁴ Foram planejados dois blocos de oficinas: 1) Oficina de linguagens: cada dupla ou trio planejou, para a sua turma, uma sequência de oito aulas (quatro encontros) a partir do gênero HQ, levando em consideração os eixos de oralidade, leitura, escrita e análise linguística (Antunes, 2003); e 2) Oficina de intervenção literária: todos os estagiários planejaram essa oficina, aplicada nas três turmas de sétimo ano, intitulada “Conhecendo alguns contos indígenas de Santa Catarina”.

imagens do livro “Parece que foi ontem/kapusu aco'i juk”, de Daniel Munduruku.

Apesar de haver vários estagiários em sala, naquele dia, duas estagiárias conduziam a aula. Em seu primeiro dia como professoras, havia suor, mãos tremendo e voz embargada em alguns momentos.

Não pude deixar de lembrar da minha primeira vez em sala de aula, no estágio obrigatório, nesse mesmo colégio onde hoje sou professora. Suor frio, dor de barriga, batimentos acelerados e o pensamento: será que consigo? De certa forma, eu queria protegê-las dessa sensação criando um ambiente confortável, apesar de saber que o nervosismo faz parte da primeira experiência.

Enquanto essas e outras coisas passavam pela minha cabeça, a aula corria. Eu estava nervosa pensando em como poderia ajudá-las para que as aulas com as duas turmas seguintes pudesse ser uma experiência melhor e mais confortável do que a primeira.

Nesse momento, a porta do laboratório foi aberta com certa violência. As estagiárias que naquele momento falavam com os estudantes foram bruscamente interrompidas.

Eram dois homens, um servidor do colégio e um técnico responsável pela manutenção de ar-condicionado. Sem pedir licença, o servidor se dirige a mim pedindo para desligar o ar-condicionado que funcionava e tentar ligar o outro. Desliguei o primeiro, mas falei que não era possível ligar o segundo com o controle remoto. Então ele me disse que eu deveria subir em uma cadeira, abrir a estrutura do aparelho e procurar o botão para ligar. Sem por favor. Uma ordem. Disse a ele que não faria, que precisaria de uma escada e que estávamos no meio de uma aula. Ele então entrou na sala, sem pedir licença, passando no meio da roda de estudantes, e, com movimentos bruscos, pegou uma cadeira e tentou ligar o aparelho. Não conseguiu. O técnico gritava, do outro lado da sala, dizendo que era necessário pegar uma escada. Alguns alunos diziam que ele deveria ter cuidado, pois poderia se machucar ou machucar alguém. Ele, finalmente, percebeu que não

conseguiria ligar o aparelho. Desceu da cadeira e saiu pela sala dizendo “É, parece que vocês vão ficar sem ar-condicionado hoje!”.

Os estudantes olhavam para a cena, já completamente dispersos do que acontecia instantes antes na aula. Eu tremia. Coração acelerado. Não conseguia acreditar no que estava acontecendo. A aula, a primeira aula dos estagiários...

Quando o homem saiu da sala, já não havia muito tempo para a finalização da aula. O nervosismo aumentou. Os estudantes já estavam totalmente dispersos e pediam para voltar à sala de aula. Ali fazia muito calor, eles diziam.

A tentativa de retomar a aula não teve tanto sucesso, ainda mais com a nova interrupção do técnico, que bateu na porta minutos depois querendo entrar com uma escada. Eu não deixei, pedi para que voltasse minutos depois, quando a aula tivesse terminado. Pelo menos dessa vez, houve batida na porta.

Com o encontro terminado, minha ideia era conversar com os estagiários para pensar nos ajustes possíveis para as aulas com as duas próximas turmas, mas aí veio a indignação. Minha. Dos estagiários. Aquilo não estava correto. Talvez se tivesse acontecido em uma aula somente minha, eu teria deixado de lado, como tantas vezes deixei de lado o desrespeito com que o professor e a aula são tratados.

Procurei ajuda. Procurei em diversos setores. Não havia ninguém disponível para me atender. A solidão. Minha angústia aumentava. Voltei ao laboratório de linguagens para conversar com os estagiários, como havia planejado inicialmente, embora não estivesse preparada para tudo o que havia acontecido.

Ainda tínhamos mais de duas horas até a próxima aula. Ainda bem. Quando entrei na sala, uma das estagiárias que conduziu a oficina chorava. Eu fiquei arrasada, como se tivesse falhado em proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para a sua primeira experiência.

Eu a abracei. Tentei acolher. Era o que podia fazer naquele momento. Também estava me sentindo desamparada. Conversamos muito e, apesar de tudo o que havia acontecido

naquela primeira aula, o encontro com as duas turmas seguintes foi mais tranquilo. Senti que saímos de lá um pouco mais leves, sabendo que a primeira oficina não foi do jeito que planejamos, sobretudo por interferência externa. Sabendo que mesmo quando as coisas não saem do jeito que queríamos, sempre é possível parar, recalcular a rota e fazer melhor da próxima vez e que, sim, tem coisas que estão fora do nosso controle.

Nós estávamos juntos. A solidão, tão comum em nossa jornada, foi naquele dia enfrentada em conjunto. E já não era solidão, então⁵.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**,

⁵ Apesar de todos os problemas a serem superados na introdução profissional dos docentes, o PIBID caminha na direção de amenizar aquilo que Nóvoa (2019, p. 200) aponta como os três silêncios: “- o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura; - o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas; - o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas.”

v. 19, n. 1, p. 198-208, jan/abr, 2019. Disponível em: Acesso em: 13 set. 2025.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; FERREIRA, Fernando Ilídio. Entre a universidade e a escola: o processo de inserção profissional de professores iniciantes no sistema de ensino português. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 01-21, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i1.16472. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16472>. Acesso em: 13 set. 2025.

UM RELATO DE SALA DE AULA: QUAL O PAPEL DOS ESTÁGIOS?

Gustavo Ricardo ROECKER¹

Manuela Kendra Rodrigues OLIVEIRA²

1. A teoria e a prática: quando se encontram?

Ao longo da trajetória dos alunos nos cursos de graduação voltados à formação de professores, que são os cursos de licenciatura, há uma série de disciplinas voltadas ao tema da educação, obviamente. Elas englobam não somente discussões sobre a natureza do ato de educar, ou do que a escola representa na sociedade em que vivemos, mas também, elas buscam preparar o graduando e futuro professor para a realidade das escolas brasileiras, além de aprofundar como funciona o cotidiano das instituições, focando nas questões didáticas, metodológicas e de organização escolar. Além das disciplinas que se debruçam no campo teórico da educação, os cursos de licenciatura contam com disciplinas práticas, como as de estágio, nas quais os alunos de graduação têm um contato, em primeira mão, com o ambiente escolar. Além do currículo das Universidades garantir que os formandos em licenciatura tenham essa experiência direta através dos estágios, a CAPES, vinculada ao Ministério da Educação, é voltada para o aperfeiçoamento dos alunos que estudam nas universidades, independentemente de qual eixo eles irão trilhar (pesquisa, ensino ou extensão). Dessa forma, a CAPES oferece bolsas de iniciação à docência (PIBID), que garantem ainda mais

¹ Bolsista de iniciação à docência pela CAPES. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gustavoroecker@gmail.com

² Bolsista de iniciação à docência pela CAPES. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: manukendra@icloud.com

oportunidades para que os graduandos em licenciatura possam ganhar mais experiência no dia a dia das instituições de educação básica.

Portanto, os cursos de licenciatura conseguem dar aos alunos uma visão ampla dos aspectos teóricos e práticos relacionados ao ato de educar, algo que muitas vezes, culmina em um choque entre a realidade colocada pela teoria e a realidade vista na prática. Esse choque é identificado não somente pelos alunos da graduação que têm a oportunidade de visualizar esse contraste em suas trajetórias acadêmicas, mas é algo observado também pelos professores mais experientes, que já entraram — e ainda entram — por anos em sala de aula, e já enfrentaram inúmeras situações que não podem ser previstas amplamente pela teoria. Esse fato nos mostra que a teoria é extremamente importante, e que ela tem poder para nortear o funcionamento das escolas, a conduta dos educadores e também o processo de formação dos professores. No entanto, o ambiente vivo do cotidiano escolar contém inúmeras variáveis que fazem da escola um ambiente de instabilidade, no qual não é possível prever metodicamente e cientificamente o que irá acontecer e de qual forma devemos reagir a cada evento que ocorre nas dependências escolares.

Uma escola conta com inúmeros sujeitos, sejam os educadores, os educandos e os outros profissionais que garantem o funcionamento da instituição de ensino, na qual cada indivíduo possui suas particularidades, suas demandas, e esses sujeitos interagem entre si em diversas situações diferentes, algo que não pode ser simulado, previsto ou quantificado por aqueles que se dedicam a entender a educação. É por isso que a experiência direta em sala de aula se torna vital no processo de formação de professores, pois ela “cobre” elementos que a teoria tem pouco poder sobre. Inclusive, essas experiências podem ser úteis não somente para quem as vivencia diretamente, já que elas podem ser muito úteis ao serem compartilhadas também, para qualquer indivíduo que se interessar em conhecer melhor as inúmeras vivências possíveis em uma sala de aula. Essas vivências podem ser

analisadas pela ótica das teorias da educação, podem fomentar discussões sobre práticas pedagógicas, sobre aspectos curriculares ou de PPP³, entre outras contribuições que enriquecem os campos teórico, didático e metodológico.

A sociedade enfrenta desafios diários, mudanças repentinas, e com a escola não é diferente, cabendo àqueles que entram em sala contribuir com a possibilidade do diálogo através do compartilhamento de experiências. Somente as experiências vindas diretamente do ambiente escolar podem pintar esse panorama de forma mais clara. Por conta disso, traremos um relato de um acontecimento que aconteceu no cotidiano do CA (Colégio de Aplicação) da UFSC, e vivido por nós bolsistas.

2. Entre dificuldades e imprevistos: o dia a dia em sala de aula

Até então, enquanto preparávamos o projeto de ensino⁴, colocando nossas ideias no papel, planejando cada minuto de como cada aula seria mediada, quanto tempo cada atividade demandaria, tudo parecia estar sob controle. Mas nada, ninguém, nenhuma teoria, relato de experiência ou planejamento, nos prepara para esse momento. Há uma distinção muito clara entre o preparo teórico e metodológico e o preparo emocional, que é um componente muito importante para a entrada em sala de aula.

Mas, lá estávamos nós, no nosso primeiro dia de aula como professores, ainda em um grupo de três bolsistas, após meses de preparação, depois de semanas e mais semanas frequentando as aulas de língua portuguesa da turma do 7º ano B, depois de muitos dias de aproximação e reconhecimento, até mesmo de criação de laços e trocas de afetos. Estar em contato com os alunos em sala diariamente, mas na posição de “assistência”, é muito diferente de ocupar a posição efetiva do docente, que tem a responsabilidade de

³ Plano Político Pedagógico.

⁴ No interior de um projeto intitulado NarrAtividades, elaboramos um projeto de ensino para desenvolver na sala que acompanhávamos a saber: um 7º ano.

conduzir a aula. Aquele velho sentimento que aparece vez ou outra, em ocasiões especiais, como no primeiro dia de aula da escola aos 6 anos ou quando você pisa pela primeira vez na sala de aula de uma universidade, ou até no primeiro dia do seu novo trabalho, aquela ansiedade - que não é de tudo ruim - de quando fazemos algo pela primeira vez, o nervosismo de encarar o novo e não saber pelo que esperar, de encarar aqueles rostos conhecidos de uma outra posição, um novo lugar, desconhecido pela maioria de nós, de colocar em prática algo que foi preparado e muito aguardado, tudo isso transbordou dentro dos corpos dos (quase) professores.

Com os pés finalmente dentro da sala de aula do 7º ano B, no segundo andar do Colégio de Aplicação, em uma quinta-feira ensolarada, com um planejamento cheio de detalhes, os nervos estavam à flor da pele, o coração palpitava errando as batidas, as mão úmidas do suor que a ansiedade e o nervosismo causam. Mesmo com tudo isso acontecendo dentro de cada um de nós, não faltava vontade de fazer daquela aula um acontecimento. Os olhos já conhecidos por nós, que também já nos reconheciam, estavam atentos, curiosos e muito acolhedores; também estavam ansiosos, tudo o que era novidade para nós, era novidade para eles também.

Logo nos minutos iniciais, nos deparamos com o primeiro obstáculo daquela aula. O que guiava as nossas aulas era a leitura (tendo em vista que acreditamos no papel central que a leitura exerce em uma aula de língua portuguesa) e como o livro que escolhemos para trabalhar era único na biblioteca, ou seja, não existiam exemplares para distribuir entre os alunos para que eles fizessem a leitura com o livro em mãos, decidimos apresentar o livro via projetor, assim todos os estudantes conseguiriam ter contato com a história. Era de extrema importância o contato com a obra, tendo em vista que era uma história em quadrinhos, sendo necessária a leitura das imagens para a compreensão completa da história. Recebemos a notícia que o computador da sala em que trabalharíamos não funcionava, tínhamos duas possibilidades: trocar de sala ou utilizar um notebook próprio. A professora titular

da turma nos cedeu o seu notebook para utilizarmos naquela aula e nas que se seguiriam. Ao conectarmos o computador que nos foi emprestado no projetor, percebemos que a internet da escola funcionava com muita dificuldade naquela sala. Como não pensamos nessa possibilidade de não termos acesso à internet, não havíamos baixado os arquivos que utilizaríamos para fazer as apresentações, ou seja, os slides e o livro virtual.

Resolvemos iniciar a aula mesmo assim. Optamos por fazer a apresentação do livro físico; fazíamos a leitura e tentávamos o aproximar ao máximo dos alunos para que eles conseguissem enxergar as imagens. Enquanto um bolsista fazia a introdução à oficina e ao livro, mostrando a capa, falando sobre os autores e a editora, outro bolsista tentava conectar a internet móvel do celular no notebook, assim seria possível baixar o que era necessário, porém foi uma tentativa falha. Teríamos que trabalhar com a internet precária, que funcionava pouco na sala de aula. Com isso, algo que planejamos com a duração de 10 minutos, nos tomou 20 minutos. A cada segundo que passava, ficávamos mais nervosos e ansiosos, tudo aquilo que havíamos planejado com tantos detalhes, com tempo cronometrado e preciso, começava a sair do nosso controle. O planejamento passou a se tornar realidade, a aula tomou forma de aula e o nosso desejo de fazer tudo como planejado saiu dos trilhos. A aula acontecia.

Após o momento de introdução, ainda tentando projetar o livro mas, sem sucesso, a leitura foi iniciada. Um de nós três estava encarregado dessa etapa da aula: a colega que, hoje, não faz mais parte do projeto e que aqui, na narrativa, chamaremos de “Maria”. Maria estava mais nervosa que o resto de nós, mesmo assim continuou a leitura da história. Porém, logo nas primeiras páginas do livro, a ansiedade tomou conta de Maria, a leitura se tornou dificultosa, uma vez que ela perdeu parte do controle de suas ações por causa do nervosismo, a voz falhava, as letras se misturavam e a menina suava.

A aflição dominou todos aqueles que estavam na sala de aula. Não sabíamos o que fazer. A leitura seguia, devagar e tensa. Os

estudantes perceberam a tensão em Maria e então, diferente de tudo o que havíamos vivenciado naquela turma barulhenta e brincalhona, eles a acolheram. Cabe fazer um adendo de que a turma do 7º ano B é bagunceira, os alunos gostam de conversar e de fazer brincadeiras uns com os outros, sendo que essas brincadeiras nem sempre são agradáveis e - na maioria das vezes - são jocosas, o que resulta no despertar do riso em grande parte dos estudantes (se não em todos) e na perda do foco na aula.

Porém, naquela quinta-feira, a turma nos mostrou outra face. Enquanto a colega estava com dificuldades para fazer a leitura do livro, os estudantes estavam atentos e sérios. Quando uma palavra difícil deixava a leitora mais tensa, os estudantes, mesmo aqueles que são mais agitados e “piadistas”, a ajudavam a ler com calma aquilo que estava escrito (nesse ponto o livro já estava sendo projetado), quando uma dúvida surgia na leitura “como se lê o nome dessa rua?”, a turma não negava ajuda, “se lê Prin-sen-gra-cht”. Mas, o nosso tempo de aula estava se esgotando e a leitura não fluía. Já tínhamos entendido que não daríamos conta de colocar em prática tudo o que havia sido planejado, estávamos conformados, porém pelo menos o capítulo do livro precisava ser concluído, então outra pessoa do grupo tomou a leitura e a finalizou.

É claro que devemos levar em conta que Maria entrou no projeto mais tarde, e teve pouquíssima participação na elaboração das oficinas e isso já seria uma dificuldade a mais no andamento das aulas. Porém, ficou bastante perceptível que boa parte da dificuldade da leitura de Maria se deu pela pressão de ocupar uma posição de tamanha responsabilidade e dificuldade, uma demonstração do desafio (e também da importância) do preparo que o docente precisa para executar sua função de educador. A tranquilidade para lidar com as imprevisibilidades não é algo que se aprende objetivamente, nem mesmo na prática. Cada evento de caráter imprevisível é diferente um do outro, não importa se a imprevisibilidade é gerada por uma falha técnica, um comportamento inesperado da turma ou de um discente específico,

um acontecimento externo, um estado físico/emocional específico do docente, etc.

Cada situação pode, no entanto, gerar uma certa experiência, uma espécie de aclimatação a essa realidade do espaço das escolas, até porque, o que estávamos enfrentando naquele dia pelo período de somente duas aulas, será a nossa realidade diária por cerca de 20-40 horas por semana. Da mesma maneira que nos sentimos confortáveis nos ambientes que nos habituamos a frequentar, com a escola não é diferente. Temos que entender que o inesperado sempre estará prestes a acontecer, que isso fará parte do dia a dia do docente (e também do discente).

Mesmo compreendendo que essa é a realidade do cotidiano escolar, não podemos nos afundar em uma romantização dos problemas da profissão, através de uma espécie de normalização de determinadas condições de trabalho. Parte da importância da prática surge devido ao alto grau de imprevisibilidade contido em apenas uma hora e vinte minutos de aula. Grande parte dessa imprevisibilidade poderia ser mitigada ou não existir, se as condições atuais da profissão fossem melhores. Os problemas técnicos que tivemos que enfrentar, o excesso de alunos em uma sala (algo que aumenta muito as variáveis possíveis), além do excesso de aulas as quais os professores são obrigados a lecionar, tudo isso demonstra que não há, por parte do Estado, um compromisso e um projeto de melhora das condições de trabalho dos professores (algo que afeta diretamente a qualidade da educação fornecida nas escolas).

A primeira aula não aconteceu da maneira que havíamos planejado, mas quanto desse insucesso é restrito a uma responsabilidade nossa? Diante do fato que nunca havíamos experienciado eventos parecidos, fica difícil tentar antecipar determinados problemas quando não há experiência anterior. Tivemos que enfrentar alguns obstáculos que não estavam no plano (e nem poderiam estar, dada a nossa inexperiência), como o problema com a conexão, o nervosismo e a falta de participação no momento de interação.

Lidar com os imprevistos é algo que só pode ser feito com a prática, a teoria não dá conta das infinitas possibilidades e acontecimentos de uma aula. O que fazer quando algo foge do nosso controle? Não aprendemos como enfrentar esses momentos nas aulas da graduação. Entendemos a importância da teoria, compreendemos que a linguagem é uma forma de interação, mas o que devemos fazer quando os estudantes não entram nesse jogo? Pisar no chão da sala de aula é uma necessidade para os professores iniciantes e para aqueles que os ensinam a docência, a aproximação universidade-escola é vital para a formação docente. Portanto, é entendendo o funcionamento de uma escola atual na prática, conhecendo os estudantes de hoje, suas necessidades e bagagens, que uma formação de fato preparatória será possível.

3. Uma reflexão sobre as (in)gratas experiências de sala de aula

Mesmo com a existência de programas como o PIBID, ou de escolas amplamente voltadas à formação de professores como os colégios federais de aplicação, é inegável que ocorre um distanciamento entre os professores universitários — que pesquisam e debatem a escola e o papel do educador — e os educadores da educação básica. Esse distanciamento pode acontecer por conta da falta de contato direto que muitos teóricos da educação possuem com o ensino básico, ou com a falta de contato direto dos docentes do ensino básico com as novas produções feitas na academia.

Os docentes que estão diariamente nas escolas conduzindo a formação de crianças e adolescentes enfrentam cargas altíssimas de trabalho, com salas lotadas, com infraestrutura precária, com péssima remuneração e com pouco apoio de formação continuada. Logo, os professores são vítimas de um sistema desumano que desvaloriza o papel do professor, e que prioriza uma formação de alunos cada vez mais limitados. O projeto de escola capitalista garante uma desumanização de todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, então, não é culpa dos docentes de educação

básica quando eles perdem a esperança ou seu lado mais humano, ao ter que enfrentar inúmeras situações complicadas todos os dias.

Os inúmeros problemas ainda presentes na realidade das escolas fazem com que o ato de lecionar seja cada vez mais complexo, mais caótico, com demandas ao docente que transcendem aspectos e princípios ensinados em sua formação. Dessa forma, o contato direto com o universo escolar se torna de grande valia para a apropriação de melhor experiência e compreensão das dificuldades e dinâmicas contidas no ambiente das escolas.

Por conta disso, a formação docente continuada deve ser um objetivo de grande importância para a educação no país, tanto na esfera federal, estadual e municipal, como também nos níveis básico e superior de ensino. Os docentes precisam estar em contato direto com a produção feita na academia, não somente pela perspectiva de assimilação de novas práticas e teorias, mas também, atuando no compartilhamento de suas experiências, participando da formação de graduandos em licenciatura, mantendo uma atividade de produção acadêmica de suas ideias, participando de eventos e seminários, entre outras questões.

Além do suporte a uma constante capacitação, é preciso garantir melhores condições de trabalho e melhora na qualidade de vida do docente através de uma maior valorização de seus serviços. Para que o professor de educação básica possa ter uma constante evolução em sua prática docente, e consiga contribuir com uma *práxis* direta na formação de novos professores, existe a necessidade inquestionável de mais tempo e mais recursos para que eles possam desenvolver suas atividades, tanto para professores já na ativa, como para os graduandos que se preparam para tornar-se professores.

Para isso, é preciso que o MEC articule um plano que busque solucionar inúmeros problemas relacionados à desumanização e à desvalorização da figura do professor. Hoje em dia, os professores possuem cargas horárias muito altas, dando aulas com número de alunos acima do ideal, além da dificuldade de acesso a meios que

possibilitem sua melhor formação. O MEC precisa rever inúmeras questões da LDB relacionadas ao plano de carreira docente, como: maior valorização salarial, geração de incentivos de pesquisa, ampliação do financiamento de programas de iniciação/formação continuada, diminuição das cargas horárias em sala de aula, redução da quantidade de alunos por sala, melhora da infraestrutura das instituições de ensino e garantia de mais autonomia de cátedra.

Através de uma maior valorização e humanização da profissão, ao lado de uma constante formação continuada, não só a realidade dos professores irá melhorar, como também, os discentes terão uma melhor experiência na escola, pois a desumanização dos professores acaba afetando diretamente o convívio com os alunos no cotidiano. Os sujeitos que compõem a escola — sejam docentes, discentes ou outros profissionais — sempre serão os componentes mais importantes no âmbito da educação no Brasil, e para que o ensino tenha caráter humanitário, emancipador e crítico, capaz de gerar uma sociedade mais igualitária, inclusiva e menos violenta, esses objetivos passam por uma grande resolução acerca das dificuldades encontradas no dia a dia das instituições de educação básica.

UM CHAMADO À DOCÊNCIA: MEU “NÃO TÃO BREVE” RELATO COMO BOLSISTA DO PIBID

Gabriely COELHO¹

Nesta não tão curta narrativa, trago um breve relato sobre o processo de desenvolvimento e conexão de uma mera estudante que não tinha tanta certeza se teria a capacidade de chegar no ouvinte, os estudantes. O processo será breve, já que poderia escrever sobre infinitas experiências em minha jornada atuando como Bolsista ID² de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, nos 7º anos. Apesar disso, acredito que seja coerente começar pela minha introdução à sala de aula, cujo lugar nunca havia estado de uma forma tão ativa e dinâmica.

Estive presente ao lado de minhas colegas de graduação, inicialmente sem um objetivo, a não ser, ganhar experiência através da observação em sala, e na análise de como educadores, já formados, fazem este contato enquanto locutores. Já adianto que o processo foi surpreendente, uma vez que estar presente em sala, me despertou inúmeras surpresas, e uma delas foi o fato de que é possível observar tudo apenas estando lá, ao fundo da sala, não apenas assistindo, mas sendo integrado em uma sala com outros ouvintes, mais novos, e de certa forma “inocentes”.

É engraçado pensar que foram eles, os alunos, quem fizeram nossa integração: logo no primeiro dia, nós apenas nos apresentamos, sem nenhuma ideia ou proposta, tendo como concreto apenas a presença. Foi interessante como não precisou de

¹ Bolsista ID, PIBID (2024-2025). Estudante de Letras: Literatura e Línguas Vernáculas na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gcoelho412@gmail.com

² Iniciação à docência.

alguém para estabelecer essa conexão, já que os alunos logo buscaram nos conhecer fazendo perguntas do tipo: “*Vocês vão dar aulas para nós?*” “*Quantos anos vocês tem?*” ou “*Qual curso estão fazendo?*”. O interesse deles por nossas vidas, logo de início, gerou uma sensação de reconforto, de que não estávamos apenas lá por interesse unilateral, mas por ambos os lados. É interessante como, muitas vezes, esquecemos que as crianças são indivíduos com consciência, que também tem seus próprios interesses, sentimentos e individualidades.

Há um tempo não escrevo narrativas, e de fato, tem sido intrigante pensar em quais trazer para este não tão breve relato, talvez a ideia de que estar de volta em sala de aula seja uma eterna sensação de nostalgia. Ver a professora abordar conteúdos aos quais eu estudava quando tinha a idade deles, me imaginar naquela época da escola, estudando e sentindo as mesmas sensações, agora diferentes, além de, mesmo como uma simples bolsista, me colocar no lugar deles e entender suas dores, suas dificuldades, entender que tudo é um processo e que eles estão evoluindo a cada ano, mês, dia...

Um dos fatos mais interessantes foi notar como eles se comportam em grupos, as famosas “panelinhas” que de fato traz uma ideia de coletivo desde a infância e adolescência. Também pude observar de perto a forma como a turma reagia diante das avaliações. Sempre que a professora mencionava provas ou atividades relacionadas, um clima de tensão se instaurava: surgiam perguntas, comentários, olhares inquietos. A curiosidade deles era genuína, mas vinha acompanhada de um nervosismo que, muitas vezes, parecia comprometer o próprio desempenho que nem eles mesmos percebiam. Nas apresentações de trabalhos, até as mais breves, a agitação se tornava evidente. Eu percebia que esse comportamento era ainda mais intenso em situações que quebravam a rotina, como atividades em grupo que despertavam uma energia que tornava difícil manter o foco coletivo.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi a dificuldade de concentração de alguns alunos. Suspeitava que o uso excessivo de

telas em casa pudesse estar relacionado a isso, já que, mesmo com a proibição dos aparelhos eletrônicos na escola, muitos pareciam ansiosos ou dispersos. Alguns ainda apresentavam sinais claros de cansaço, o que levantava a necessidade de maior acompanhamento para que conseguissem participar de forma mais ativa. Também notei que tarefas mais complexas geravam confusão e insegurança. Ainda assim, entendi que esses desafios faziam parte do processo e que cabia ao docente, e a mim, como apoio, orientar, encorajar e dar o suporte necessário para que os alunos conseguissem avançar.

Outro dia, enquanto observava a turma durante a prova, percebi como tinham os olhares baixos, os corpos agitados, não precisava de muito para notar como eles eram completamente dominados pela ansiedade mesmo tão jovens. Foi inevitável pensar que, embora o formato estivesse de acordo com o conteúdo trabalhado, talvez fosse um recurso a ser usado apenas em último caso. A prova, naquele contexto, parecia mais um obstáculo do que uma oportunidade de aprendizagem. Algo que refleti muito sobre, tentando imaginar outros meios para uma resolução que pudesse levá-los aos mesmos resultados.

1. Minha primeira participação ativa nas oficinas de linguagem

Algo que também me surpreendeu, e que não foi esperado de forma alguma, foi o resultado da participação e envolvimento dos estudantes durante as oficinas de leitura e produção, já que a sala se transformava: os alunos trocavam ideias, riam, buscavam soluções. O que antes era silêncio pesado, agora se tornava movimento vivo. Nesses momentos, senti de forma clara como as práticas de leitura e expressão despertavam neles não apenas interesse, mas também resultados concretos. Era nesses instantes que eu percebia o quanto havíamos avançado na construção de confiança: os alunos já sabiam que podiam recorrer a nós para esclarecer dúvidas ou encontrar novas formas de organizar seus trabalhos. Estar próxima deles, escutando e incentivando, me fazia compreender que o vínculo era tão importante quanto o próprio

conteúdo; não se tratava apenas de ensino e aprendizagem, mas de conexão, vínculo, um coletivo envolvente.

Na primeira semana de Junho de 2025, começamos oficialmente o Projeto de Linguagens, vinculado ao NarrAtividades. Lembro-me bem da expectativa daquele dia: nós, três estagiárias, havíamos dividido as funções para que cada uma tivesse um papel claro na condução da oficina. A proposta era apresentar o gênero histórias em quadrinhos, a partir do reconto e, desde o início, buscamos organizar as etapas de forma que os alunos pudessem compreender cada detalhe. Explicamos o cronograma, apresentamos a tabela de notas e falamos da importância do conteúdo, justamente porque sabíamos que a turma tinha o hábito de valorizar mais os projetos que pesavam no boletim.

Quando introduzimos a autora Marina Colasanti e seu conto *Além dos trilhos*, percebi um certo silêncio curioso na sala. Contar um pouco sobre a sua trajetória foi como abrir uma porta, e, em seguida, o conto serviu de ponte para a comparação com as HQs e o gênero em si. Era como se estivessemos mostrando que histórias podem mudar de forma sem perder sua essência.

Na semana seguinte, começamos a orientar os alunos na produção das próprias HQs. Explicamos como a linguagem e o discurso poderiam ser transpostos para o novo formato e, depois de uma releitura do conto, aplicamos um questionário que serviria de guia para o trabalho. Circulando entre as mesas, observava os rabiscos surgindo nos papéis, as dúvidas que iam se transformando em ideias, as conversas que, pouco a pouco, tomavam a forma de narrativas gráficas. Após um feriado, retomamos o processo: concluímos os questionários e incentivamos a produção das HQs. Esse contato direto, mesa a mesa, me mostrava a importância de estar presente, não apenas como orientadora, mas como alguém que acompanhava de perto o ritmo de cada aluno.

Paralelamente, demos continuidade à oficina coletiva de leitura de contos indígenas³. Na primeira sexta-feira de Junho, a bolsista Eloísa conduziu uma contação de histórias que envolveu a turma de imediato. Depois, os alunos conheceram um pouco mais sobre a cultura do povo indígena trabalhado e, ao final, participaram de uma atividade de desenho com carvão. Recordo-me da sala tomada por risadas e dedos manchados, enquanto os traços no papel iam dando forma à imaginação. Na semana seguinte, foi a vez de conhecer o povo Laklânô/Xokleng, e a leitura trouxe novas reflexões e curiosidades.

O que mais me marcou nesse período de desenvolvimento dos projetos foi o envolvimento crescente das turmas dos 7º anos para as quais aplicamos esta oficina de leitura sobre contos e mitos indígenas do Sul do Brasil. Notei que havia sempre uma energia pulsante durante as oficinas. Eu via os alunos se abrirem, prestarem atenção e se arriscarem com sua participação ativa compartilhando suas ideias, dúvidas, questionamentos, todos enriquecedores. E, ao mesmo tempo, sentia em mim a certeza de que participar ativamente desse processo junto deles, orientando, mediando, aprendendo, era parte essencial da minha formação.

2. A mediação pós criação de vínculo: um contato recíproco

No dia em que fui a mediadora do projeto coletivo de leitura, cheguei à sala carregando comigo uma ponta de insegurança, receio por me sentir despreparada, e principalmente porque nem todas as oficinas ocorreram de uma forma equilibrada, uma vez que sempre éramos surpreendidos com participações emocionantes, sejam elas positivas ou negativas.

As lembranças das semanas anteriores ainda estavam vivas: a agitação, as conversas paralelas, e em alguns dias, a dificuldade em

³ Outra ação, esta coletiva, proposta no interior do projeto “guarda-chuva” NarrAtividades, coordenado pela professora Fabiana Giovani e supervisionado pela professora Karina Zendron da Cunha.

manter a atenção da turma. Confesso que temi que tudo se repetisse. Mas, para minha surpresa, encontrei um cenário completamente diferente. As turmas me receberam com respeito e interesse. Ouviam com atenção cada palavra, acompanhavam as propostas, participavam das discussões. O planejamento, que eu havia preparado com tanto cuidado e até mesmo com uma atividade extra para o caso de sobra de tempo, fluiu sem tropeços. Nada precisou ser improvisado: tudo aconteceu dentro do ritmo da aula, como se os alunos também estivessem dispostos a colaborar para que desse certo. Saí daquela experiência leve, com a sensação de que a confiança que faltava em mim estava, pouco a pouco, sendo reconstruída.

O mesmo aconteceu durante a execução do Projeto de Linguagens com as HQs. Mais uma vez, fui surpreendida pelo envolvimento da turma. Não houve interrupções desnecessárias, nem distrações que tantas vezes costumavam atrapalhar. Ao contrário, os alunos estavam focados, curiosos e, mais do que isso, espontâneos. Não precisei perguntar para receber devolutivas: eles vinham até mim, comentavam, questionavam sobre as próximas etapas, queriam saber quando voltaríamos a trabalhar com as oficinas. O que mais me marcou foi ouvir deles que gostavam muito das nossas aulas e que as consideravam as melhores. Palavras simples, ditas com naturalidade, mas que ecoaram em mim como incentivo.

Naquele instante, compreendi que estava no caminho certo. Ser pibidiana tem sido uma experiência quase completa de docência, uma ponte entre teoria e prática que nenhum livro é capaz de traduzir por inteiro. Na universidade, vejo colegas discutindo educação sem nunca terem vivido o que acontece dentro de uma sala de aula. Eu, agora, posso sentir essa diferença na pele. É como se o conhecimento acadêmico ganhasse corpo, vida, quando confrontado com a realidade dos alunos, seus olhares, suas reações.

Olho para trás e reconheço o quanto caminhei. Nos primeiros semestres da faculdade, falar em público era para mim um desafio

imenso. O medo de não ser ouvida, de não conseguir alcançar os alunos, me fazia duvidar do futuro na profissão. Hoje, percebo como tudo mudou: não sou eu quem luta para chegar até eles, são eles que chegam até mim. Esse movimento transformou minha insegurança em coragem e me mostrou, com clareza, que estou no lugar certo.

Mais do que uma oportunidade de estágio, o PIBID tem sido para mim uma experiência de formação humana. Cada aula, cada oficina, cada retorno dos alunos tem me ensinado a ser professora. E, acima de tudo, tem me feito compreender que essa escolha é também um chamado, um chamado que agora atendo com gratidão.

Referências

Não utilizei referências para escrever esta narrativa, pois trago relatos e vivências minhas na sala de aula durante minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto bolsista e estudante ativa no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Federal de Santa Catarina.

PROFESSORES DE PRIMEIRA VIAGEM: RELATOS DE JORNADA, NÃO DE DESTINO

Andie Silva BARRETO¹
Eloísa Silveira GONÇALVES²

Começar esta narrativa de experiência não foi um processo fácil, mas, ao passo em que as frases são construídas, o cérebro faz um esforço de recapitular o ocorrido, reconstruir as peças do quebra-cabeças para poder enxergar o todo e assim entendê-lo. Neste processo, os eventos vividos e anotados ganham outras cores e outras perspectivas, dada a nova luz que é lançada aos momentos passados. O que antes foi tomado como marcante, às vezes, perde o sentido frente a experiência completa das oficinas de linguagem³, projeto realizado por esta dupla de autores e que será revisitada através deste texto.

Como toda história, esta também carece de um lugar para começar, como aprendemos na leitura que propomos aos nossos estudantes, e apesar de, tecnicamente, começar na escola, a partir do momento em que uma obra literária é lida somos teletransportados para outro mundo. Escolher um mundo para ser desbravado, questionado e apreciado por vinte e quatro pré-adolescentes, em fase de transição entre infância e adolescência, do tipo que “não brincam mais”, foi desafiador para os coordenadores desta viagem-oficina, mesmo com todo o apoio das nossas

¹ Bolsista de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Letras Português. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: andies.barreto@gmail.com

² Bolsista de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Letras Português. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: eloisa.s.goncalves1@gmail.com

³ Ação vinculada ao projeto “guarda-chuva” NarrAtividades, desenvolvido pelo subprojeto Letras Português.

professoras supervisora e coordenadora, figuras essenciais para a construção e realização do projeto.

A oficina de linguagem, ministrada para um 7º ano do Colégio de Aplicação da UFSC, foi baseada nos eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística (Antunes, 2003), tudo isso tendo como ponto de partida o texto literário. O gênero discursivo foi decidido pelo subgrupo completo — levando em consideração o trabalho da professora supervisora e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)—, que elegeu trabalhar com histórias em quadrinhos. Buscamos, então, em dupla, uma obra literária que atendesse aos seguintes critérios: além de ser uma história em quadrinhos (HQs), deveria ser de fácil acesso a todos os alunos, deveria despertar o interesse deles, deveria ser possível de ser lida integralmente e trabalhada no período de aula disponível, que era previsto para ser de oito aulas de quarenta minutos, duas aulas a cada quinta-feira.

Foi complicado encontrar uma obra na biblioteca que atendesse a esses critérios, ainda mais devido ao número reduzido de HQs do acervo. O que chamou a atenção foram as Graphic MSP, parte de um projeto da Mauricio de Sousa Produções de “emprestar” personagens consagrados de Maurício de Sousa para que diferentes artistas contassem novas histórias. As obras disponíveis eram *Jeremias: Pele*, de Jefferson Costa e Rafael Calça, e a história escolhida por nós, *Chico Bento: Arvorada*, de Orlandeli, uma obra com arte belíssima sobre um querido caipira que fez parte importante da nossa infância e que fala de temas importantes como a brevidade da vida e o luto, com menção ao folclore brasileiro e que nos traz um gostinho de nostalgia e afetividade.

Com a obra em mãos, estruturamos o projeto a partir do texto, obtendo conhecimento sobre a obra, calculando o tempo das atividades e nos assegurando de ter um ambiente com condições para o que íamos propor. Apesar de todo o planejamento, na execução das atividades, houve diversos momentos de adaptação como, por exemplo, em relação ao espaço físico, aos dias de realização da oficina e ao momento e modo de desenvolver as

atividades. Após a realização das primeiras oficinas de intervenção literária⁴ e do contato com três turmas bastante diferentes de 7ºs anos, se consolidou o que já havíamos observado em nossa turma: é inevitável lidar com contratempos, que vão desde o tempo de realização das atividades ser muuuito mais longo do que o previsto até as dificuldades de mediação relacionadas ao desinteresse ou a falta de colaboração dos estudantes, passando por intervenções nem sempre educadas ou sutis de membros da equipe escolar – no entanto, os contratempos internos à sala de aula são muito mais fáceis de lidar que os externos.

É literalmente aquele ditado “só vivendo para saber como é”.

Para que o leitor não se assuste, conseguimos fazer a nossa jornada, embora, possamos dizer que o ponto de chegada não foi bem o esperado. Só experienciamos uma curta amostra da docência, e, ainda, em conjunto, mas do pouco que vivenciamos, pudemos atestar que para conseguir coordenar uma sala de aula deve-se ter um bom repertório e flexibilidade para se moldar e transpassar os desafios que aparecem. Como primeira tentativa, passamos por alguns deles sem muitos danos para o andamento das oficinas e para o nosso objetivo com os estudantes, mas foram os fatores de natureza externa que mais modificaram as coordenadas do nosso percurso e, portanto, o nosso destino.

Apesar de estarmos apresentando nossa experiência em sala de aula durante essa narrativa, precisamos manter em segurança a identidade dos estudantes, para tanto utilizaremos nomes fictícios. Feito o pacto literário explícito, apresentaremos o espaço em que se passa a história e os sujeitos que fazem parte dela, de forma coletiva.

Na sala de aula que observamos desde março, a nossa turma do sétimo ano, de início, tinha vinte e três alunos frequentes, com a chegada de mais um bem próximo ao início da realização das oficinas de linguagem. Nesta sala de aula, como se espera de

⁴ Oficina aplicada coletivamente por oito pibidianos para os três 7ºs anos da professora supervisora.

sujeitos de 11 a 15 anos, a tranquilidade é uma presença rara, quase tão inusual quanto um parente distante, destes que a gente vê apenas em festas comemorativas. Tudo agitado, cheio de vida e de informação, de um jeito que não se entende o que está acontecendo direito, lembra a sensação de estar nas redes sociais, em que você começa procurando uma receita e, quando vê, está mergulhado em uma nova teoria da conspiração. Bastante caótico, mas faz muito sentido.

Começamos ali querendo criar vínculo com os estudantes, conhecê-los. De início, nós estávamos mais tímidos na aproximação e eles nos deram pouca atenção seguindo seus afazeres e conversas com certa indiferença, mas volta e meia podíamos notar um olhar desconfiado ou curioso. Gastamos certa energia nas primeiras aulas tentando nos readaptar ao ambiente escolar agitado demais e desnorteador, com tanta informação. Sobrevivemos aos primeiros contatos e com o passar das primeiras aulas não apenas nos adaptamos a eles, mas acabamos nos afeiçoando.

Como mencionado antes, tivemos oficinas coletivas de leitura, onde todo o subgrupo participou e onde aplicamos as mesmas aulas em três turmas com alunos da mesma idade, mas com perfis bastante distintos. A interação com as turmas que nós não acompanhamos foi um pouco complexa, pois não possuíamos vínculo com os estudantes e estávamos conhecendo eles enquanto propúnhamos as leituras e discussões, o que para nós significava certa insegurança e, para eles, significava desconfiança. Ainda estávamos no meio da oficina de leitura quando começamos as oficinas de linguagem, em dupla, na turma que acompanhávamos. Realizar os dois tipos de oficinas ao mesmo tempo foi bastante cansativo, principalmente considerando a nossa inexperiência e o fato de que não é simples sair da posição de estudante para a posição de docente, porém, seguimos em frente, ansiosos para interagir com a nossa turma como os únicos mediadores. O anúncio de que daríamos as oficinas para os alunos foi bem recebido por eles, que ficaram nos perguntando sobre como seria, ao que falávamos que veriam no dia.

No primeiro dia de oficina tivemos que improvisar por dois motivos: tínhamos estipulado um tempo generoso para apresentar as personagens, mas, com raríssimas exceções, todos conheciam o Chico Bento e seu universo, então precisamos acelerar o cronograma e iniciar a leitura da obra, o que não foi possível porque não conseguimos projetá-la por questões relacionadas à internet. Com isso, adiantamos as discussões sobre variedade dialetal e cultura, e sobre a percepção dos estudantes sobre as diferenças e semelhanças entre as histórias em quadrinhos que eles já conheciam e a obra biográfica “Malala: a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca — obra trabalhada no segundo trimestre pela professora supervisora.

Foi muito interessante ver os estudantes engajados em interagir conosco e em acolher nossa proposta, com até aqueles que não falavam muito nas aulas se sentindo à vontade para estar conosco, um aspecto certamente movido pela curiosidade advinda do vínculo e da afetividade que já havíamos construído. Conduzimos a discussão sobre dialetos e ouvimos a percepção deles sobre variação linguística, e, mesmo sem conhecer os termos técnicos, alguns falaram sobre o sotaque de onde vieram e apontaram que nem todo mundo que era do interior falava como o Chico Bento, o que ocasionou uma reflexão acerca de estereótipos.

Sobre as diferenças e semelhanças dos gêneros, tínhamos como objetivo instigar os alunos a perceberem que, apesar das diferenças notáveis entre os dois gêneros discursivos, ambos poderiam ser usados para trabalhar o mesmo assunto usando artifícios diferentes. A essa pergunta, os alunos tiveram respostas bem variadas, que demonstraram também a percepção deles sobre os gêneros, já que biografias não são necessariamente populares, mas HQs, sim, tanto que na sala possuíamos alunos leitores de quadrinhos e, mesmo os menos leitores, já haviam tido algum tipo de contato e conseguiram elencar subtipos, como mangás, e apontar para o fato de que diferentes faixas etárias podem ler e aproveitar esse tipo de obra, ao que relembramos que a biografia

que eles leram também possui versões diferentes para públicos de idades distintas.

Projetamos uma tirinha do Chico Bento e questionamos como eles descreveriam a linguagem verbal usada nos quadrinhos e na biografia de Malala — o que foi muito trabalhado pela Prof.^a Karina durante a leitura da obra de Adriana Carranca — e os estudantes apontaram que as duas têm traços de linguagem informal, embora nos quadrinhos fosse mais nítido; já sobre o espaço do narrador, afirmaram que os dois permitiam que o narrador participasse ativamente da história, mas, mais nas histórias em quadrinhos do que na biografia. Quando questionados sobre o que eles achavam que era necessário em uma história em quadrinhos, marcaram bem a questão das imagens fazerem parte da construção da história, desempenhando um papel fundamental no gênero.

Na hora da leitura, tínhamos dois livros físicos, assim, um de nós ficava a cargo da leitura e outro a cargo de expor a parte lida para toda a turma, sempre mostrando cada página pausadamente para cada um dos alunos, para que pudessem reparar nos ricos detalhes da arte de Orlandeli. Saímos exaustos, pensando no que poderia ter sido, no que poderia ser melhorado para a próxima oficina e que acima de tudo, não deveríamos subestimar o conhecimento deles, porque, ainda que sejam de uma geração diferente da nossa, há clássicos que permanecem circulando tranquilamente.

No segundo dia de oficina não tivemos problemas em projetar a história e fizemos a oficina inteira de leitura e discussão. Um dos livros físicos estava passando de mesa em mesa, para que aquele que estivesse com o livro lesse em voz alta, enquanto todos os outros viam pelo projetor. Um dos alunos, o André, estava sempre muito empolgado para ler, até trocando de lugar para ler novamente. Não deixamos que ele lesse tanto, porque queríamos que todos interagissem de certa forma com a obra, mas admitimos que foi maravilhoso presenciar este momento de real interesse. Alguns ficaram envergonhados de ler em voz alta, principalmente na hora das onomatopeias que, muitas vezes, outros colegas mais

falantes tomavam a frente e liam pelo projetor. Os alunos mais agitados, a maioria, meninos, serão chamados de Fernandos daqui em diante.

Tínhamos separado a leitura em blocos para fazermos pausas e discutirmos com atenção cada parte. A partir de um ponto, a expectativa deles sobre o enredo da história era de que a Vó Dita, avó do Chico Bento, morreria, e a maioria da sala acreditava que era isso que aconteceria, enquanto alguns poucos acreditavam que ela se recuperaria. A confusão de vozes foi geral e eles pareciam mais empolgados para falar a sua versão de quando e como a anciã morria do que para discutir os acontecimentos do enredo, então tivemos que lembrar que, quando apresentamos as oficinas, o acordado era que deveriam respeitar a vez de fala de cada um, o que apaziguou um pouco a situação.

Importante destacar que, de novo, André continuava interessado em ler a obra e os Fernandos continuavam fazendo as onomatopeias no lugar dos alunos tímidos, assim como procuravam fazer as entonações dos personagens com mais afinho que os demais. Ao final deste segundo dia de oficina, recebemos sugestão do Mariano, o aluno mais tímido e menos participativo das aulas de português, sobre como poderíamos deixar a aula ainda mais interessante e notamos que, depois das oficinas, o Mariano parecia estar mais participativo nas aulas de português.

O terceiro dia da oficina deixamos reservado para a análise linguística, em que discutimos a variação linguística marcada nas obras da turminha do Chico Bento. Era um dia chuvoso e bastante caótico, foi bem complexo chegar ao colégio. Na sala, os alunos estavam muito agitados, o que dificultou bastante para o que tínhamos planejado. Apesar da atividade de análise ter sido pensada para ser feita com toda a sala, tendo questões para análise e discussão oral com a turma e uma questão que eles fariam individualmente e entregariam, a turma foi se dispersando, o que era esperado considerando outras atividades parecidas que vimos a Prof^a Karina propor anteriormente. No começo, os Fernandos, o André, o Mariano e a maioria das meninas estavam participando,

mas, aos poucos, as conversas foram aumentando e quando vimos, precisamos parar diversas vezes para chamar a atenção deles.

No final, pode-se dizer que ainda sobraram de sete a oito alunos participando da aula e, mesmo com este final desanimador, analisamos com eles quais palavras eram de uma variedade dialetal diferente e que padrões poderíamos traçar entre essas variações. Além de eles indicarem as palavras com grafias que percebiam como incomum, foi perguntado aos estudantes como eles próprios produziam aquelas palavras, alguns dizendo que pronunciavam da forma como elas são escritas na norma padrão, ao que propomos testes, pedindo que eles as pronunciassem e se atentassem ao som. Isso nos levou a compreender que a variedade deles também não produzia exatamente o que estava escrito e que existem muitas outras variedades, cada uma com suas singularidades e todas válidas.

Na entrega da parte escrita da atividade, foi possível ver que a maioria compreendeu que a escrita das palavras nos quadrinhos do Chico Bento mostra a forma como as personagens produzem as palavras na oralidade, permitindo que o leitor se aproximasse um pouco mais da cultura caipira através da linguagem. Trata-se de uma estratégia narrativa escrever o falar caipira e é relevante observar que as outras personagens de Mauricio de Sousa não tem esse tipo de marcação na fala. O diferencial foi o Mariano, que acabou escrevendo que a grafia das palavras nos gibis (ou em outros textos) serve para que os leitores se atentem à forma correta de escrever e, por isso, não teria diferença a história ser escrita com a norma padrão. Parando para pensar, isso pode revelar que está muito enraizado dentro dele a ideia de que o texto escrito tem como serventia a apresentação da norma padrão ou que o próprio texto tem como característica ser algo idealizado, completo, distante, não um espaço de construção e criação de novos significados.

Os ventos, de repente, mudaram de direção e junto, as nossas coordenadas. Um de nós ficou doente com atestado médico e tivemos que adiar a última oficina. Três dias depois, a nossa

supervisora também ficou de atestado médico, sem poder retornar antes das férias. Com o afastamento da Prof.^a Karina, ficamos sem o nosso principal apoio dentro da sala de aula, o que nos deixou mais inseguros para mediarmos a última oficina, ainda que tivéssemos a garantia de que não estaríamos sozinhos com os estudantes e que a equipe escolar estaria presente. No entanto, nossa preocupação era muito menos com os estudantes e muito mais com a posição de não sermos nem professores nem estagiários da escola, o que significava que nossa autoridade só existia quando concedida pela nossa professora supervisora.

Entramos na sala de aula bastante receosos e inquietos. Nós já estávamos ansiosos para finalizar nosso trajeto e nossos estudantes também, pois foi um caminho longo e bastante acidentado e, nesse momento, já estávamos na última semana antes das férias escolares, o que tornava os ânimos de nossos estudantes ainda mais agitados. A proposta para a última aula era bem simples: cada estudante faria a ficha de leitura com informações e considerações acerca da obra, depois nós faríamos uma roda de conversa para fechar as discussões sobre os aspectos formais da obra e, principalmente, para conversar sobre a leitura, a história e as opiniões, assim como para pedir que eles nos dessem um retorno sobre a oficina em si.

Essa aula estava sendo acompanhada por três pessoas da equipe escolar: uma professora de educação especial, a supervisora pedagógica e a coordenadora dos anos finais e o que deveria ser uma segurança para nós, docentes em formação, acabou se tornando outro obstáculo a se contornar. A professora e a supervisora não ficaram em sala durante todo o tempo, mas a coordenadora, sim, e a presença dela tende a deixar os estudantes ainda mais inquietos, principalmente porque ela é uma figura de autoridade que costuma interagir com os alunos justamente para correção de comportamento.

Durante a discussão que fizemos antes da atividade, a coordenadora interrompeu algumas vezes nossa aula para pedir que os alunos fizessem silêncio e teve pequenas discussões com

alguns deles, minando o senso de autoridade que estávamos tentando manter. Após apresentarmos as fichas de leitura, os estudantes iniciaram a atividade e nós fomos ajudá-los, no entanto, após poucos minutos, a coordenadora nos informou de que a supervisora gostaria de retirar alguns estudantes da sala para realizar um projeto, o que foi ouvido pela turma e tornou o clima bastante caótico. Perguntamos quais eram os alunos e, ao ouvir a lista completa, dissemos que alguns poderiam sair após finalizar as atividades, citando nominalmente três ou quatro que foram bem participativos nas oficinas anteriores.

Após essa interação, voltamos a auxiliar os estudantes na atividade, porém, eles começaram a entregar mais rápido do que o previsto, porque a supervisora estava na porta esperando os estudantes serem liberados, de modo que, quando nos demos conta, já havia saído muito mais alunos do que tínhamos autorizado. Faltando mais de trinta minutos para o fim de aula, restava menos da metade da turma em sala, uma quantidade insuficiente para a roda de conversa.

Com isso, nós auxiliamos os estudantes restantes na entrega da ficha de leitura e instruímos outros na entrega da atividade anterior. Como a maior parte dos alunos na sala já havia terminado tudo, estava óbvio que não seria possível prosseguir com a aula. Enquanto conversávamos e pensávamos em alternativas, a coordenadora estava encostada na porta, impedindo a circulação dos estudantes que não constavam na lista do projeto, o que os levou a pedirem a ela para irem ao banheiro, sendo sempre negados. Uma estudante em específico, que já havia discutido com a supervisora mais cedo na aula e que havia sido suspensa semanas antes, foi até a porta para pedir liberação e recebeu como resposta, na frente dos colegas, que “ninguém a queria”. Ela foi se sentar com os olhos marejados e os colegas a cercando dizendo que ela estava chorando, de modo que precisamos intervir e tirá-la da sala para que ela se acalmasse.

Diante das adversidades, liberamos os estudantes cerca de dez minutos antes, sem conseguir completar o planejamento e quando

estávamos nos organizando para sair da sala, uma das alunas que foi retirada para o projeto voltou e comentou que não fez muita coisa fora da sala, mas que achou legal porque tinha comida no final.

Todo esse último dia foi extremamente frustrante e nos fez refletir tanto a nossa posição no ambiente quanto sobre as discussões que vínhamos tendo há algum tempo acerca do respeito à sala de aula e como é comum que a autoridade do professor seja desrespeitada pela equipe escolar, o que reflete nos estudantes também não verem o momento da aula como algo prioritário e importante. Porém, no nosso caso, como docentes em formação, essa experiência tão comum de intromissão, acaba sendo ainda mais amarga, porque tratava-se da nossa primeira vez ministrando aulas e, naquele momento, estávamos sem nenhum tipo de apoio, então não tínhamos nem como questionar e reivindicar o respeito ao nosso trabalho. Também observamos como o não cuidar das palavras pode facilmente tornar uma figura de justa autoridade em uma figura autoritária e como as dinâmicas de poder presentes no ambiente escolar podem se tornar desequilibradas se não houver um cuidado consciente com isso.

Nas produções textuais, notamos que a falta da dinâmica presente nas outras oficinas, que atribuímos à interrupção da equipe pedagógica, não permitiu que a leitura e a discussão final da obra fossem proveitosas. Foi possível aferir isso através da confusão na identificação do tema central da trama, pois os alunos escreveram o que foi discutido nas outras oficinas, mas não os tópicos da oficina em que eles fizeram a ficha. Como seria possível lembrar o que foi discutido há quase um mês, mas não falar sobre o que foi discutido no dia?

Foi positivo estar na posição de professores e falar diretamente com as crianças que passamos tanto tempo observando, uma experiência que, inclusive, estreitou os laços que criamos com eles ao longo do período de observação e possibilitou mais proximidade e interações mais interessantes, além de termos entendido na prática a quantidade de flexibilidade e de paciência necessários para estar à frente da sala de aula, sentindo também a

potencialidade de uma turma que, embora caótica, é bastante participativa e que nos acolheu tão bem.

Aprendemos através dessa experiência que a escola possui desafios muito maiores do que os que os alunos propõem, o que também é uma lição importante a ser considerada. Entre desafios e potencialidades, chegamos ao fim dessa etapa de nossa jornada de professores, com muitas considerações, muito afeto por nossos estudantes e com a esperança de viagens que possuam caminhos tão interessantes e diversos quanto essa que fizemos, mas que resultem em aterrissagens menos bruscas.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ORLANDELI. **Chico Bento**: Arvorada. São Paulo: Panini, 2017. 96 p. (Coleção Graphic MSP, volume 15).

NARRATIVIDADE: UMA TRAJETÓRIA POSSÍVEL PARA A SALA DE AULA

Letícia Ramos SCHMOELLER¹

O início de toda jornada narrativa se principia em uma breve apresentação, neste caso, do programa cuja experiência irei relatar. Sou bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo curso de Letras Português. O objetivo desse projeto é oportunizar aos estudantes de licenciaturas o contato próximo com a sala de aula do ensino básico, proporcionando a experiência da docência através de oficinas, e com o suporte e supervisão do(a) professor(a) de sala e da coordenadora do subprojeto.

Minha experiência ocorreu inteiramente no Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, tendo como professora/supervisora, Dra. Karina Zendron da Cunha. Acompanhando uma das três turmas de sétimo ano (7^oC), formei trio com outras duas bolsistas para elaborar e executar tais oficinas. Durante o período de observação e criação de vínculo, aguicei meu olhar para a sala de aula e aprendi inúmeras coisas, o que me traz a esta narrativa. A configuração em trio se manteve até o final das Oficinas - Oficina de Linguagens e Oficina de Intervenção Literária -, mas desmembrou-se posteriormente.

Logo no começo do projeto, em reunião com todo o grupo do PIBID de Letras Português, refletimos sobre as intencionalidades de tal programa. Essa intencionalidade se baseia, principalmente, no olhar atencioso e criterioso, bem como na escuta ativa. O olhar para a sala de aula não pode ocorrer de modo automatizado, pois exige comprometimento e seriedade para pensar-se nas

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: leticiaschmoeller1996@gmail.com

intervenções a partir de análise prévia - como uma anamnese - feita sobre os sujeitos centrais da sala, os estudantes. Por isso o período a seguir-se, o tempo de observação, é fundamental para este projeto, pois é neste momento de estreitamento com os estudantes que podemos conhecer a fundo quem são os sujeitos da sala. Esse modo de pensar a sala de aula, somado à intencionalidade, dá luz ao que vamos chamar de *NarrAtividades*. Cria-se, portanto, um conceito que nos guia durante o primeiro semestre do ano de 2025 - e, acreditamos, guiará até o fim do ano -, momento em que duas Oficinas são pensadas e elaboradas para as turmas do sétimo ano do CA. Antes de descrever com mais detalhes como são essas oficinas e como ocorreram, preciso narrar um pouco das observações feitas sobre os sujeitos da sala de aula que atuei e sobre o espaço físico desta escola pública federal.

Pensar a atuação na sala de aula é uma tarefa que exige olhar aguçado, como já dito, e esse olhar não se deve recair apenas sobre os estudantes, mas também para a estrutura do espaço físico. Perguntas como “como é essa escola?”, “qual é a estrutura desse espaço?”, “o que esse lugar oferece?”, “como esse lugar acolhe quem passa os dias nele?”, entre muitos outros questionamentos, são levantados para que observemos e pensemos o ambiente. A escola não é e não pode ser entendida como tal, apenas um espaço em que os estudantes chegam para “ter aulas”. Para muito além disso, a escola é o espaço onde os estudantes formam seus grupos de socialização, experimentação, desenvolvimento e criação de individualidades. Para conhecer mais sobre os estudantes, é necessário olhar para a escola.

O Colégio de Aplicação é uma instituição federal, projetado para ser escola modelo, é composto por equipe pedagógica multidisciplinar e grande aporte de estrutura física - mas não está livre de problemas estruturais, que aqui não cabe citar. Todas as salas de aula são climatizadas e, em sua maioria, também estão disponíveis projetores, existem espaços específicos para aulas de línguas - francês, inglês, alemão, espanhol - e também um laboratório de linguagens, uma sala ampla com grandes mesas,

projeto, um computador, um grande tapete e muitas almofadas, e um acervo bibliográfico bastante diverso para o uso dos professores de línguas. O Colégio de Aplicação comporta uma das bibliotecas setoriais, vinculada a biblioteca universitária central, com grande acervo de livros. Conhecer um pouco do espaço físico, e a capacidade que a estrutura material oferece, é importante para a atuação docente, assim como para a atuação de estagiários(as), pois as possibilidades de atividades diversas expandem-se. Vamos, agora, conhecer um pouco dos sujeitos da sala de aula, o 7º C.

Entrar na sala de aula é uma tarefa fácil, a princípio, as crianças olham curiosas, gritam perguntas, colocam-se interessadas, quase investigativas. Essa postura estudantil é fascinante, e logo já denota que não são sujeitos apáticos. A entrada de estagiárias na sala de aula os tocou, de algum modo. E essa relação foi construindo-se de modo mais afetivo ao passar das semanas. No começo das atividades letivas, período em que as estagiárias ainda não estavam presentes em sala, os estudantes produziram *Charges* a partir de discussão proposta pela professora supervisora, sobre uma reportagem que apresentava como crianças e adolescentes são afetados pelo uso do celular. As atividades foram expostas nas paredes da sala de aula e, observando com cuidado o modo como eles estavam retratando a situação, criei algumas hipóteses acerca de quem são esses sujeitos.

A proposta da atividade foi fomentar uma análise crítica sobre o uso inadequado do celular, os efeitos materiais na vida dos estudantes e, também, comentar sobre a proibição do uso desses dispositivos em sala de aula. Algumas das *Charges* apresentaram a insatisfação de alguns estudantes com a proibição do uso do celular na escola, mas na maioria das produções apareceram críticas ao uso excessivo, descontrolado e exagerado, mostrando situações bastante reflexivas em que crianças poderiam estar praticando esportes, brincando com outras crianças, mas preferiam o uso do celular, e o quanto disso as prejudicava, o tom dessas produções exprimia alguma infelicidade e decepção - o que aponta para uma leitura crítica desses estudantes acerca da falta de

benefícios em escolher o uso do celular em detrimento de outras atividades que exercitam o corpo ou a mente. Essa percepção deles, juntamente de outros fatores que logo citarei, foi definitiva para a escolha do texto literário a ser usado na Oficina de Linguagem que participei da elaboração.

Apresentar um texto literário em sala de aula, como pode-se imaginar, carece de uma escolha intencional, um propósito temático, um entendimento sobre a complexidade do texto para determinada turma, portanto, não deve ser feito ao acaso. Caso a escolha do texto seja feita ao acaso, sem pretensões, sem argumentações, pode-se correr o risco de propor atividades que utilizem o texto literário como pretexto para localização de informação gramatical - encontrar o sujeito, o predicado etc. Para além disso, a escolha assertiva do texto é fundamental para gerar alguma identificação com os estudantes/leitores - seja para reconhecer-se no texto ou repudiá-lo.

A ideia para a escolha do texto, portanto, foi buscar algo relacionado à temática do uso da tecnologia. Em segundo plano, observando os hábitos de leitura dos estudantes do 7ºC, constatei que grande parte da turma não se constitui de leitores contumazes. O movimento pela busca da leitura era, na verdade, contrário. Muitos reclamavam quando a professora propunha atividades de leituras com textos de uma ou duas laudas, isto adicionou outro critério quando precisávamos pensar na escolha do texto: teria de ser um texto curto. O trio, em conjunto, optou pelo gênero *Miniconto*, levando em consideração o requisito de extensão de texto. Outra necessidade que se propunha, era a de que a extensão do texto fosse curta por conta da proposta de produção textual escolhida por todo o grupo de bolsistas dos 7º anos: a criação de uma História em Quadrinhos (HQ). Por isso, a partir da prática de reconto, ou retextualização, deveríamos escolher um texto que pudesse ser recriado em formato de HQ.

Tendo como filtro os requisitos acima explanados, iniciei² a tarefa de pesquisa em acervo digital. A criação de repertório literário - para qualquer pessoa - nunca se estanca; é a porta de um baú sem fundo eternamente aberta e, para a profissão discente, esse acervo é ainda mais necessário de ser alimentado constantemente. Mesmo assim, por vezes, é tarefa difícil. Faz-se necessário consultar alguns colegas, rever e reler o que temos disponível em casa. Por fim, ao acaso, defrontei-me com o PDF do livro *Hora de Alimentar Serpentes*, da Marina Colasanti e, por curiosidade, comecei a leitura. Nesta obra, a autora reúne diversos minicontos das mais variadas temáticas. Selecionei três títulos e encaminhei para minhas colegas estagiárias, para que pudéssemos escolher entre eles - e que, a princípio, nada encaixavam-se com a temática inicialmente desejada. Por fim, selecionamos o miniconto *Além dos Trilhos*.

Ao analisar o texto com maior cuidado, percebe-se a proeminente descrição de paisagens, cores, movimentos, texturas de um mundo material, como cenas de um filme descritas em um roteiro de cinema. Com palavras bem escolhidas, articuladas e organizadas propositalmente, Colasanti faz com as palavras o que Monet fazia com tinta à óleo: cria cenas com luz. A leitura desse conto nos entregou uma chave muito importante, a do contraste. O que seria compreensível, buscar uma literatura que apresentasse o uso de tecnologia, talvez um conto sci-fi, tratando da tecnologia como algo corrosivo e destrutivo ou colaborando com uma outra chave de leitura, a benfeitoria do bom uso tecnológico. Mas, percebi no miniconto da Marina Colasanti um potencial para alimentar o imaginário das crianças, a partir do contraste com o uso da tecnologia. A composição do texto com paisagens descritas pelo olhar de um(a) maquinista, pessoas, animais, comportamentos, cores de um céu, vegetações crescidas, olhares, percebida pela

² A alternância de vozes – ora no singular, ora no plural – é uma escolha estilística para mobilizar um trabalho em grupo, no qual há ações individuais de cada uma das participantes.

leitura, fez-nos entender como uma boa opção de texto para ser recontado em formato de HQ.

Tendo escolhido texto e gênero, começamos a pensar e a refletir sobre os planejamentos das aulas que ministrariamos na Oficina de Linguagem. Essa Oficina de Linguagem compreende o planejamento e a execução de oito aulas, distribuídas ao longo de quatro semanas, com duas aulas sequenciais por semana. Guiando-nos pela proposta de Irandé Antunes em *A Aula de Português*, pensamos a Oficina de Linguagem partindo da ideia de trabalhar com os quatro eixos formativos: a escrita, a leitura, a oralidade e a análise linguística - não, necessariamente, operando nessa ordem (Antunes, 2003).

Ao preparar com antecedência um guia de leitura, redigi perguntas propositivas para indicar onde o estudante deveria olhar durante o momento de leitura, quais aspectos daquele texto deveriam ser observados e analisados, oportunizando a eles não um manual de leitura, mas um guia instrutivo. Preparado por outra estagiária, criamos um material digital explicativo sobre os elementos composicionais do gênero HQ, contendo informações sobre a quantidade de quadros, disposição dessas repartições nas páginas, tipos de balões de fala, entre outros detalhes específicos desse tipo de narrativa. Feitos os materiais necessários, vou dar início à narrativa da execução do projeto.

Começamos, portanto, com a leitura do miniconto *Além dos Trilhos*, leitura silenciosa e oral. Em seguida, entregamos uma folha com perguntas que serviram de guia interpretativo e, ainda, auxiliaria aos estudantes posteriormente no momento de produção da HQ. As perguntas foram lidas com os estudantes e, em momento de fala, foram tiradas algumas dúvidas sobre o texto. No momento da discussão sobre o texto, alguns estudantes trouxeram suas percepções acerca do uso do celular; fomentamos essa discussão com perguntas como “o que o(a) maquinista deixaria de ver caso utilizasse o celular durante o trabalho?”, entre outros questionamentos que direcionaram a conversa para uma reflexão sobre como usamos o nosso tempo e, também, sobre o que

percebemos ao nosso redor. Em outra aula, apresentamos os conceitos do gênero HQ, explicando detalhadamente o que gostaríamos que os estudantes produzissem ao final da nossa Oficina, mostramos um modelo em mãos.

Após essas duas semanas de aula, percebi que seria muito frutífero disponibilizar algum livro para apresentar a retextualização de alguma história em HQ. Foi quando me lembrei do livro que nos foi apresentado no início dessa trajetória, pela professora Karina, que estava no acervo do laboratório de linguagens, o *Conto de Fadas em Quadrinhos*, organizado por Chris Duffy. Digitalizei a história da Chapeuzinho Vermelho - canônica e amplamente conhecida - e, em uma das aulas, fiz uma leitura interpretativa da história. Uma alteração breve no projeto, mas que foi eficaz para trazer o riso e alguma proximidade dos estudantes com o projeto. Trabalhamos com a ideia da transposição de discursos, enfocando no que seria utilizado para a HQ, em especial, o discurso indireto livre.

Feitas as aulas dialogadas e expositivas, iniciamos as produções. Em duplas e em roda, os estudantes organizaram-se para a criação dessa HQ. Ao final das aulas de confecções, oportunizamos outro momento de expressão da oralidade através da apresentação formal. Pedimos para as duplas que, ao iniciarem as apresentações, dissessem os seus nomes, a série em que estudavam e que apresentassem as HQs, lendo as suas criações, contando o que pensaram em trazer do texto escrito para o gênero multimodal (verbal/visual) HQ. Posteriormente, pedimos aos estudantes um feedback por escrito. Neste retorno encontramos diversos apontamentos interessantes sobre a nossa atuação em sala, desde alguns estudantes pedindo por um tempo maior para a produção, até alguns estudantes reclamando da complexidade do miniconto. Mas, também, muitos agradecimentos e boas palavras sobre a Oficina.

Sinto alguma satisfação ao finalizar a Oficina de Linguagem e penso que foi uma excelente primeira experiência como docente em sala de aula. Acredito que terei outras oportunidades para refletir

sobre essa atuação e pensar em novas estratégias ou outros meios de mediar o contato dos estudantes com o texto literário e com a produção textual. De todo modo, o PIBID assentou meu desejo pelo caminho docente. Quero ser professora.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

EU ME FORMO, ELES SE FORMAM, NÓS NOS FORMAMOS

Ana Carina Baron ENGERROFF ¹

O que nos torna “professores”? Uma proposta de emprego, o registro na carteira de trabalho, a primeira vez em que se entra em sala de aula, os anos de experiência docente, cada vez que ouvimos um “profe!”...? Possivelmente é tudo isso e muito mais. Há ainda os hábitos, os artefatos, um “modo de ser e atuar” a que se refere Larrosa quando defende a ideia de que ser professor é um **ofício**.

[...] o ofício de professor não tem nada a ver com competências, com técnicas didáticas ou com resultados mas com ser “de verdade” [...] isso que implica compromissos e, às vezes, lutas; nisso de que o ofício de professor implica questionar tudo; [...] reconheço-me também no que o ofício tem de íntimo e de cotidiano, de algo que se faz a cada dia (e não em momentos especiais) e de um modo sempre menor, com gestos mínimos, modestos, quase despercebidos, sem espetáculos nem artifícios (Rechia e Larrosa, 2019, p. 41).

Após dezessete anos atuando como docente, sinto que estou mais próxima das incertezas do que das certezas (ao contrário do que poderia supor logo ao sair da graduação, quando, armada da teoria, considerava que sabia muito bem o que deveria ser feito nas aulas de Português). E esse contraste é, em grande parte, o que me atrai no trabalho com estágios de licenciatura, sejam os obrigatórios, do final do curso, sejam os realizados a partir de projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de que agora faço parte. Aproximar-me de estudantes de Letras e possibilitar a eles esse encontro com a sala

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ana.carina.baron@ufsc.br

de aula, através da minha vivência, é colocar em diálogo diferentes perspectivas, diferentes tempos, diferentes expectativas.

Ter esses “acompanhantes” em sala é dar passos para trás em relação à minha própria prática, fazendo com que eu retome os “para quê” de minhas escolhas, reveja caminhos e atitudes. É quase um “pensar em voz alta” na medida em que verbalizo ideias e intenções que guardaria só para mim. Com esse distanciamento, também reconheço e comento esse *ethos* do fazer docente, nos pequenos gestos cotidianos, constantes. Daí vem a outra razão que me fascina nos estágios que é a de não estar mais tão só.

Isso me remete a um artigo de José Pacheco (2009) no qual diz que “formação não rima com solidão”, trazendo a ideia da formação docente como processo social, enfatizando a importante dimensão coletiva tantas vezes diminuída. Assim, essa troca que se estabelece entre minha prática e a observação/atuação dos estagiários do PIBIB parece concretizar as palavras dele: “A formação acontece em interações, onde agem as biografias pessoais, os sistemas de valores, a ideologia. A formação acontece numa sobreposição de interrogações críticas inseridas em contextos de trabalho” (2009, p. 108).

No primeiro semestre de 2025, recebi três estagiários e cinco estagiárias que, separados em grupos, acompanharam-me em três turmas de oitavos anos no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Observaram as aulas, atuaram nas turmas em pequenas ações e executaram dois projetos que construíram.

Acompanhar esse processo é me colocar em papel duplo – de quem atua na formação dos estudantes de oitavo ano, ao mesmo tempo em que contribuo na dos estudantes da graduação. Em grande parte, são atuações muito diferentes, no entanto, por vezes se aproximam, uma vez que muitos dos estagiários são jovens, recém saídos do Ensino Médio. Assim, as relações interpessoais, seja entre bolsistas ou entre bolsistas e alunos do oitavo, precisaram de mediação e foram aprendizados importantes. Foi necessário aprender a trabalhar com pessoas com quem não se tem muita

afinidade ou com quem há conflitos. Também compreender que, mesmo tendo apenas 19, 20 anos, são adultos relacionando-se com adolescentes menores de idade foi fundamental no sentido das responsabilidades que isso acarreta. Em vários momentos, por exemplo, bolsistas podem ser testemunhas de situações de risco, violência ou de relatos que devem ser reportados a profissionais da escola, ainda que possa, à primeira vista, parecer uma quebra de confiança na relação bolsista-aluno.

A dimensão relacional era algo que não fazia parte do meu horizonte quando me inseri no projeto de formação docente, o que me fez também lançar meu olhar para essa questão tão já automatizada e dada como resolvida ou “óbvia”. Parece evidente, por exemplo, que a condição de estagiário é de autoridade em relação aos estudantes do oitavo considerando a hierarquia escolar, porém é uma autoridade que também precisa ser construída e sustentada. Somado a isso, no CA/UFSC, para os servidores, foi promovida a palestra “Prevenção de violência contra crianças e adolescentes” que enfatizou as responsabilidades legais dos profissionais da escola na proteção dos menores de idade, informações que foram tema da formação dos estagiários posteriormente.

Existem várias lacunas na formação docente dos cursos de licenciatura e uma delas talvez seja impossível de contornar a não ser pela própria experiência: o que esperar e como lidar com os estudantes que temos/teremos. Por mais que disciplinas de Psicologia tratem do desenvolvimento humano, somente a relação com as turmas em si constrói esse “saber” que, vai se perceber com o tempo, está em constante transformação. Ou seja, os meus estudantes de oitavo de hoje são muito diferentes de todos os outros que tive nesses últimos quatro anos. E, obviamente, eu também não sou a mesma. Assim, as interações, o modo de condução da aula, as escolhas metodológicas também passam por esses aspectos que não podem ser ensinados apenas na teoria, pois são essencialmente vivência e prática.

Quando fiz meu estágio obrigatório de Ensino Fundamental, em 2002, no Colégio de Aplicação, lembro ter ficado muito decepcionada com as aulas que observei. Esperava encontrar algo muito mais próximo do que estudei na graduação da mesma universidade e achava isso contraditório demais. Planejei, então, com minha colega, aulas que eram como considerávamos que deveriam ser: com diferentes mídias e metodologias, além de implicar na participação mais efetiva dos estudantes (que se mostravam bastante passivos com a professora da turma). O resultado foi muito interessante por quase aniquilar minha arrogância: precisamos lidar com o caos do trabalho em grupo, atividades não realizadas a tempo, desinteresse dos alunos e outros problemas não previstos.

Essa experiência foi muito importante não para me fazer desistir de promover um ensino de Língua Portuguesa como eu considerava ser o “ideal”, mas para me fazer recuar e entender que tudo isso era bem mais complexo do que eu imaginava. Eu não conhecia suficientemente a escola, a turma, aqueles adolescentes, nem o trabalho da professora ao longo de todo o ano. Eu tinha a teoria e boas intenções, porém isso não bastava. Faltava muito mais e foi isso que persegui e persigo por todos esses anos em que permaneço sendo e constituindo-me professora.

Percebi em parte dos estagiários a insegurança de não saber o que fazer nos projetos, a angústia de quem gostaria de um porto seguro, uma resposta certa do caminho a seguir. Talvez tenha sido frustrante para eles também que eu não tenha sido esse norte preciso, e sim uma mão estendida mais próxima do “vamos tentar isso”. Em parte, isso se deve justamente a como fui me entendendo nesse fazer docente, processual, em que, embora se saiba onde se quer chegar, o trajeto se constrói no andar. Sigo Larrosa quando diz que,

o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas

em respostas e soluções. Penso também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes” (Larrosa, 2013, p. 8).

E, nesse momento, são muitas as perguntas que me visitam cotidianamente... Primeiro, na análise que tenho feito dos estudantes de oitavo ano que acompanho. Eles se mostram menos leitores – como contribuir para a formação do gosto da leitura se muitos só lerão se forem avaliados por isso? Que atividades propor para que a leitura não fique esvaziada de seu potencial sensibilizador e estético, tornando-se apenas uma tarefa (chata) a cumprir? Na relação entre eles, como problematizar as atitudes desrespeitosas travestidas de “brincadeira” que os meninos ainda insistem em praticar? O que precisa ser feito para que os alunos não tenham receio do julgamento alheio para participarem da aula ou apresentarem trabalho, garantindo o desenvolvimento do eixo da oralidade? Que temas, metodologias e atividades podem promover um maior respeito à diferença e o desenvolvimento do senso crítico?

Além de tantas outras inquietudes do cotidiano dos oitavos, tenho ainda as que provêm da formação do PIBID. Se os bolsistas estão no projeto por escolha própria, por que não há um engajamento constante no que é proposto (leituras teóricas, planejamento dos projetos, participação em outras atividades como o conselho de classe,...)? Qual a melhor dosagem na cobrança das tarefas considerando o equilíbrio entre autonomia e intervenção? Se eles se mostram inseguros ao planejar propostas didáticas, por que resistem à leitura teórica e à pesquisa em outros materiais ofertados (como os livros didáticos)? Eles consideram que as ideias para o trabalho com os diferentes eixos surgirão de que forma? Apenas de uma “inspiração” individual ou coletiva?

Essas e as demais dúvidas e inquietações que carrego mostram que, no caso dos estagiários, estou um passo atrás em relação aos estudantes do oitavo. Se, para esses últimos, já tenho uma leitura mais elaborada de suas características e necessidades e, por isso, estou preocupada em “como” proceder, com os primeiros ainda

tateio esse entendimento de como são e por quê. Mesmo tendo um grupo pequeno de oito bolsistas, são várias suas particularidades e seus modos de agir. Nesse sentido, minha inexperiência na formação docente em um estágio como esse, que pode abranger estudantes de diferentes fases do curso, traz perguntas novas, que novamente as teorias não serão capazes de responder, só mesmo a prática, a vida acontecendo.

E daí que me questiono que “saberes da experiência” estão se constituindo em mim através dessa tríade em que nos formamos todos, uns com/através (d)os outros – estudantes do oitavo, estagiários da graduação e eu. Quantos aprendizados serão conquistados e são “intangíveis” na medida em que são “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2002, p. 27)?

Seguimos, nem sempre na mesma rota individual, mas tendo o diálogo e a sensibilidade como instrumentos – afinal, é nesse encontro com o outro que nos (trans)formamos.

Referências

LARROSA, Jorge, Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PACHECO, José Augusto. Formação não rima com solidão. **Revista Educação e Cidadania**, p. 99-109, 2009.

RECHIA, Karen Christine; LARROSA, Jorge. (Profissão) Ofício de Professor. **Sobre Tudo**, v. 10, n. 1, p. 23-46, 2019. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/issue/view/204>>. Acesso em: 06 ago. 2025.

ENTERRANDO CARTAS: MEMÓRIAS DAS PRIMEIRAS AULAS

Gabriele Aparecida Soares LEAL¹

Luiza Karpinski GONÇALVES²

No dia nove de Julho de 2025, enterramos junto dos alunos do oitavo ano C do Colégio de Aplicação da UFSC, uma cápsula do tempo, construída num projeto produzido pelas bolsistas participantes do PIBID. Como calouras do curso de Letras Português, não estamos tão distantes de idade em relação às “crianças”, como carinhosamente apelidamos os estudantes, o que fortaleceu com eles uma relação difícil de definir. Não somos professoras, mas não somos alunas. Não somos amigos, mas nos damos tão bem... como definir e estabelecer o que é uma boa relação bolsista e aluno?

Podemos ainda não ter uma resposta para essa pergunta, mas muito aprendemos em sua busca. De certa forma, isso se torna parte do que é participar do PIBID, aprendendo com os erros, que nessa fase são tão recorrentes, e buscando acertar e evoluir cada vez mais em conjunto com o grupo que fazemos parte. Presenciamos situações nas quais visualizamos o possível limite da nossa relação com os estudantes e como os erros podem acontecer acidentalmente e de modo inocente, o que nos levou a conclusão de que isso se mostra como uma consequência da nossa proximidade de idade. Apesar de tudo, essa característica em comum não serviu como alerta para criar um distanciamento entre nós, e sim para nos ensinar a administrar essa proximidade e utilizá-la em nosso favor,

¹ Bolsista. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gabrieleaparecida454@gmail.com

² Bolsista. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: luizakgoncalves@gmail.com

por fim gerando um projeto valoroso e agregador para ambos os lados, o que nos leva à cápsula do tempo.

Vamos admitir que o projeto *Linhas do Tempo* não foi a nossa primeira ideia a ser colocada no papel, longe disso, já que projetamos algo inteiramente diferente logo de início. O que pode aparentar como um erro, se tornou algo de grande importância para o nosso crescimento dentro do PIBID, já que submeter um plano de aula três vezes e não o utilizar como “camisa de força” foi definitivamente a melhor escolha que poderíamos ter feito. Estando tão no começo do curso e com zero experiências no lugar do docente, tínhamos uma ideia do “o que é dar aula” apenas como algo conteudista, sem real envolvimento com a turma e sinceramente, com nós mesmas, futuras professoras, o que tornava a confecção de um projeto baseado nesse ideal praticamente impossível.

As atividades que inicialmente pensamos em desenvolver não conversavam com o perfil da turma onde atuamos, não se mostravam proveitosas ou minimamente interessantes de se realizar na fase em que estamos, o que foi apontado pela nossa professora supervisora Ana Carina Baron. Se fossemos falar apenas sobre a importância das experiências dos professores que nos auxiliaram a construir a nossa iniciação à docência, poderíamos escrever uma narrativa inteiramente baseada neste tópico, o que agora não é nosso foco, mas serve para demonstrar uma pequena parte do resultado que veio a partir dos conselhos destes docentes, visto que a ideia de mudar o projeto e recomeçá-lo do zero, partiu de um deles. E qual a melhor maneira de explicar o projeto *Linhas do Tempo*, do que fazer uma real linha do tempo sobre a sua progressão?

“O que é uma carta?”

Começamos a aula com uma pergunta simples, esmiuçando quaisquer conhecimentos que os estudantes tinham sobre o gênero a fim de utilizar como ponto de partida para a aula. “Quais elementos são importantes?” e “Vocês já escreveram uma carta?” foram perguntas que nos ajudaram a direcionar a parte inicial do

projeto, a parte onde o conteúdo é necessário, mas não regente do processo. Precisávamos criar um vínculo com a leitura proposta pela professora supervisora, o livro *Extraordinário* de R. J. Palacio, algo que fizesse sentido com a ideia do projeto, além de auxiliar no andamento do trimestre dos alunos.

Decidimos então escrever uma carta que serviria de exemplo para a atividade proposta. A carta teria sido escrita pelo personagem fictício “Auggie” para si mesmo para que a lesse somente no fim de sua jornada escolar, e esta serviria não apenas para ajudar na explicação de conceitos textuais, mas também sobre os possíveis temas a serem abordados, como mudança, saudade e vivência. Também utilizamos do próprio livro o capítulo “Cartas, e-mails Facebook, mensagens”, trazendo o gênero a ser tratado em sala para algo mais comum à vida dos estudantes, em uma tentativa de criar uma proximidade com o texto e o tornar mais “descontraído” por assim dizer, já que o objetivo da carta a ser escrita, é de certa maneira, íntimo.

Os alunos, ao conseguirem se relacionar melhor com o gênero textual, poderiam se sentir mais confortáveis de escrever um texto tão pessoal, repleto de tópicos, possivelmente sensíveis ou simplesmente bobos, o que seria justamente nosso objetivo para a próxima aula.

“Querido eu do futuro...”

Já mais familiarizadas com o ambiente em sala de aula agora no ponto de vista do docente, a primeira experiência nessa posição conseguiu nos trazer certa tranquilidade para as próximas aulas. Começamos o encontro narrando uma experiência pessoal de uma das bolsistas, onde mostramos aos estudantes que já estivemos no mesmo lugar onde eles estão agora, trazendo um sentimento para dentro da sala de aula. A professora supervisora também trouxe um pouco da sua própria experiência para a conversa, mostrando aos estudantes um diário a qual escreveu também em uma idade similar a deles, o que nos ajuda a colocar um nome nesse

sentimento tão comum com a nossa evolução: a nostalgia. Tentamos levantar certos questionamentos na cabeça dos estudantes: “o que acreditam que gostariam de ler daqui a quatro anos?”, “o que terá mudado ou permanecido?” ou “o que acham que não se lembrarão depois de tanto tempo?”, tudo a fim de incentivar a criatividade da turma. Com as experiências passadas, os docentes presentes relembrou como certos alunos ou si mesmos, se arrependiam de escrever pouco ou sobre algumas banalidades do dia a dia, buscando com isso também estimular os estudantes a escreverem algo que se mostre emocionante, capturando em tempos diferentes, o presente e o futuro, através da previsão de nostalgia ao lerem seus próprios relatos do oitavo ano.

O processo inicial de produção das cartas com a turma foi essencial para compreendermos como o ensino da escrita pode se mostrar como um espaço de escuta e de criação de relações para com os estudantes. Cada carta, por mais breve que fosse, revelava um pouco sobre sua história ou sua própria personalidade, mesmo que alguns alunos tenham optado por escreverem duas cartas, uma para avaliação dos bolsistas e outra que fosse apenas para os seus próprios olhos. Tivemos um retorno melhor do que o esperado, visto que a empolgação da turma em relação ao projeto, se mostrava visível em todas as suas etapas, umas mais do que as outras, mas estava lá para ser sentida. Se antes nossas idades nos traziam uma conexão, agora tínhamos algo muito maior com o oitavo ano C: uma relação bolsista e aluno, ainda difícil de definir, mas que achamos impossível de abrir mão, por nos ensinarem tanto sobre o nosso próprio futuro na licenciatura.

Por fim, só nos resta enterrar a cápsula.

“Com carinho...”

No dia nove de Julho de 2025, sentimos que havíamos chegado no nosso objetivo, no fim da execução do nosso primeiro projeto e de nossa primeira experiência como docente. Nossas aulas foram divertidas e memoráveis, tanto para as “crianças” quanto para nós,

bolsistas, que além de estarmos nessa posição de quase professoras, nos sentimos como estudantes do ensino fundamental uma última vez, escrevendo nossas próprias cartas que seriam colocadas nessa mesma cápsula. Rimos e cavamos juntos o buraco onde enterrariamos as memórias desta experiência, com a data, o local e com a despedida adequada para o momento o qual guardaremos com carinho em nossas memórias das primeiras aulas.

O encerramento do projeto simbolizou não apenas o fim de uma sequência de aulas, mas também uma etapa importante da nossa formação enquanto futuras professoras. Aprendemos a nos planejar, adaptar e lidar com imprevistos e com o medo de estar em frente de uma sala de aula. A experiência do PIBID como um todo, com foco em específico no projeto *Linhas do Tempo*, mostrou que o aprendizado acontece melhor quando se gosta do que faz, quando se aprecia cada etapa, percebendo que o papel do professor deve ultrapassar a visão conteudista que possuíamos, envolvendo também uma conexão, um envolvimento e um cuidado com o futuro desses estudantes, já que faremos parte de suas formações. Concluimos o projeto com a sensação de que, apesar das dificuldades, conseguimos transformar uma ideia simples como a de enterrar uma cápsula do tempo, em uma experiência significativa de ensino e de aprendizado, para que ambos os lados da sala de aula, saiam dessa experiência sem medo de errar, buscando sempre pela evolução, já que é o caminho que trilhamos que nos fazem quem somos; o importante é lembrar. Nada de errado em escrever uma carta para lembrar com nostalgia quem éramos, ou até mesmo escrever uma narrativa, apenas devemos lembrar com carinho, de tudo que passamos para chegar até aqui.

Referências

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

QUIETUDES NO PIBID: O ENTRAVE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PELO SILÊNCIO

Isabella Ikeda LEITE¹

João Pedro NÓBREGA ²

Raul de CAMPOS³

A narrativa a seguir surge no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFSC), no primeiro semestre de 2025. Trata-se de um esforço para recordar e elucidar as práticas e abordagens desenvolvidas ao longo desse período. Para isso, traçaremos uma sorte de linha do tempo, que segue uma ordem cronológica – para não dizer teleológica – dos acontecimentos: desde nossas impressões durante o período de observação à implementação do planejamento de aula com o 8º ano A do Colégio de Aplicação (UFSC). Neste primeiro momento, consideramos importante destacar a dificuldade em pensar uma narrativa sobre a experiência que não parta do lugar inusual que é o silêncio – do ar parado, folha em branco do enunciado oral. Seleccionamos, portanto, a ausência (leia-se: não-presença) como fio-condutor de nossa escrita. Como na emblemática canção *Me deixe mudo* (1973), de Walter Franco, preenchida por vazios que são, aos poucos, preenchidos – pela articulação de fonemas, que formam palavras, que compõem frases que, dentre tantas possibilidades, dão forma a letra da música⁴ – todo o processo vivenciado durante o projeto foi atravessado por um tatear que,

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ikeda.lettras@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: joaopedroigrejas@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: rauldesacampos@gmail.com

⁴ Bem como esta narrativa, através da representação gráfica, não verbal, dos fonemas.

progressivamente, veio a tomar forma e constituir um todo. Tendo isso dito, é hora de remexer no baú de memórias e refletir sobre nossa atuação.

* * *

Quando comunicamos através da não-presença, do fantasmagórico, exprimimos, em certa medida, a posição do bolsista em fase de observação. Esse sujeito que entra em sala, se apresenta à turma, confirma a sua longa estadia, e então desaparece ao fundo da classe. No Colégio de Aplicação (UFSC), esse momento se dá sem muita cerimônia, para os alunos, não há surpresa ou curiosidade. Estão todos acostumados a receber estagiários de toda a sorte ao longo do ano letivo, e o ritual é bastante calejado.

Se, a princípio, imaginávamos que nossa presença fosse alterar as dinâmicas da turma, logo percebemos que nos demos importância demais. Éramos parte da paisagem da escola – não havia nada de incomum em nossa existência. Com isso, fomos entravados pelo primeiro grande desafio: a aproximação e nossa inserção dentro da sala de aula (ou, como gostamos de dizer, nossa “des-samambaização⁵”).

Não por acaso, a professora Ana Carina Baron, nossa supervisora, se esforçou para facilitar este primeiro contato e “quebrar o gelo”. Com suas várias bolsas a tiracolo, Ana foi, para nós, uma espécie de Papai Noel. Ela desembulhou e estendeu “presentes” que nos ajudaram a interagir com a turma: listas de chamada, exercícios, o caródromo (com o nome dos alunos), foram algumas das várias ferramentas que providenciou. No entanto, apesar de todos os esforços, logo percebemos o segundo e principal desafio: a quietude dos estudantes.

⁵ Nos agarrando à ideia da “paisagem da escola”, des-samambaizar-se significa, à grosso modo, torna-se sujeito – deixar o posto ornamental, sair do cenário para a cena.

O trabalho com a língua portuguesa é, sobretudo, um trabalho com a palavra – em seu uso inventivo, imaginativo. É sobre torcer a linguagem e criar “[...] coisas que *não existem*”⁶ (Lispector, 2020, p. 72; grifos nossos), sobre imaginar mundos possíveis. Para que isso aconteça, porém, é preciso tomar a interação, o impulso gerativo da variação, como ponto de partida. Em outras palavras, é necessário abandonar uma perspectiva normativa, “gramatiqueira”, artificial e estanque da linguagem. Afinal, um trabalho abstrato e descolado do uso real da língua empobrece e uniformiza os enunciados.

Reconhecemos essas questões com clareza, é claro, mas é necessário afirmar o óbvio: para que haja interação, é preciso que se interaja. Portanto, o que acontece quando os alunos não falam, não constroem a aula em conjunto com o professor e seus colegas? Quando se recusam a ler o livro nas aulas de leitura? Quando se recusam a escrever? Afinal, como afirma Linda Hutcheon em *Narcissistic Narrative*, no que diz respeito à ficção e, por extensão, às aulas de literatura: “[...] [fiction] has no existence apart from that constituted by the inward act of reading which counterpoints the externalized act of writing.” (Hutcheon, 1980, p. 28). E, é justamente a ausência dessa interação, em suas variadas formas, o que marca este primeiro momento.

Quem são aqueles sujeitos?

* * *

Nosso planejamento de aula, como todos os trabalhos, também partiu do silêncio, da folha em branco. Desse mundaréu de possibilidades. Quando comentamos sobre o tatear, do processo e progresso em direção a um fim pretendido (nossa sequência didática), o atribuímos a este momento anterior à fala ou à escrita.

⁶ Aqui, Clarice Lispector (2020) refere-se, originalmente, aos olhos – que podem ver “coisas que *não existem*.” Essa afirmação, porém, acompanha outra em que afirma: “a voz é feita de *nada*!” (Lispector, 2020, p. 66; grifos nossos).

Trata-se da incerteza, proveniente das mais variadas inseguranças que emergem do que é *novo*.

Ocupar a sala de aula na posição de professor demandou uma torção da noção de escola que nos era familiar. E, para isso, foi necessário o auxílio de nossa coordenadora e supervisora – que nos indicaram textos teóricos e narrativos para serem mobilizados na formulação de nossas aulas.

Apesar de aberto, nosso planejamento precisava cumprir alguns requisitos, a destacar: a elaboração de uma sequência didática de 8h/a que partisse do livro *Extraordinário* (2013) e tangenciasse temas como diversidade e memória.

Não foi de imediato que as ideias fluíram quando soubemos que trabalharíamos com a obra de R.J Palacio. Elaborar uma dinâmica com os assuntos presentes no texto e em sala de aula mostrou-se uma difícil tarefa, nos obrigando a, primeiro, realizar uma filtragem. Delimitamos assim, *O Capítulo do Julian* (2014) como nosso objeto de leitura e a memória como a espinha dorsal de nossa dinâmica.

Ainda sobre a *não-presença*, restava um desafio maior em nossa didática. É proposto por Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2022), que:

A autoridade coerentemente democrática está convicta que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (Freire, 2022, p. 91).

Eis a questão: como despertar, instigar e retirar os alunos da estagnação?

Para nossa sorte, a professora Ana Carina Baron, nosso “Papai Noel”, tirou de sua sacola diversos exemplos e formas de fomentar uma turma naturalmente quieta ao longo do semestre. Dinâmicas que envolviam a participação direta e normalmente algum material escrito costumavam despertar uma maior vontade nos alunos,

fazendo-os sair do papel de meros espectadores e participarem das atividades.

Assim sendo, optamos por criar Diagramas de Venn, relacionando a obra *Extraordinário* (2013) e o conto *Passado*⁷ (2020), de Alê Motta – nos atendo, sempre, ao tema memória. Solicitamos, também, que os alunos escrevessem em *post-its* os aspectos marcantes de cada obra, e organizamos a partir da contribuição deles, no diagrama, as características partilhadas entre as duas. Assim, com nossa proposta em mente, demos início a primeira aula. Por mais otimistas que estivéssemos, não esperávamos tamanha participação da turma. O conto hipnotizante e cheio de tensão de Alê Motta tomou cativou os estudantes, e gerou não apenas a participação pragmática dos alunos, mas uma real conversa sobre o diferente, o grotesco e a culpa. Temas centrais, tanto no universo proposto por R.J. Palacio (2013) e no conto *Passado* (2020).

Triunfantes, após a primeira aula, tal qual um grande time quando enfrenta um do interior, pecamos em nosso excesso de confiança. E, para nosso segundo encontro, nos limitamos à discussão oral como proposta de interação com turma (sem o auxílio do material escrito). Lemos, então, o capítulo *Meu Sonho*, da obra de R.J. Palacio (2014). Capítulo que contém uma carta (em formato de e-mail) e serviria de exemplo para a atividade que iríamos realizar com a turma. Todavia, a ausência completa dos estudantes para com qualquer tipo de participação logo escancarou nossa lacuna. Mesmo com intervenções da professora Ana Carina Baron, que forneceu belíssimas histórias e a incrível memória de um diário, a participação dos alunos limitou-se a risadas. Risadas essas que, apesar de serem tidas por nós como uma pequena vitória, foram, ainda sim, insuficientes para exercermos uma boa dinâmica.

Com um planejamento que contava com a quarta e última aula reservada para o fechamento de uma cápsula do tempo, nos restava

⁷ Do livro *Velhos* (2020).

o terceiro encontro para recuperar a conquista da primeira aula. Com a primeira versão da produção textual dos alunos em mãos, nossa missão era desenvolver uma devolutiva dialógica, valorizando o momento precioso de quebra de silêncio; o posicionamento era inescapável. Alguns alunos mergulharam de cabeça na proposta e escreveram cartas extensas, que cantavam com um carinho imenso a si mesmos, sonhos e encorajamentos. Houveram cartas mais curtas, impessoais, que tentavam esquivar-se da memória, que exigiram uma devolutiva inspiradora. Entramos em sala carregando as cartas com pequenos bilhetes anexados individualmente.

As cartas, conversas dos estudantes com suas versões do futuro, ganharam ainda mais cor no processo de reescrita de forma que, no dia de fechamento da cápsula, tínhamos uma turma não mais tão silenciosa.

O ar fresco de julho dançava com as risadas da turma do 8º ano A, que compartilhava suas cartas com os amigos, tirava dúvidas, aprendia a fechar suas folhas como envelopes, enquanto cartas paralelas eram escritas e pequenos bilhetes anexados. No último dia da atividade, a sala borbulhava de vida: a presença de cada sujeito preenchia a manhã de segunda-feira.

* * *

Sabemos que, provavelmente, a turma vai continuar quieta. Todavia, o 8º ano A mostrou-se desperto. Presente e fora da estagnação antes apresentada pela turma. O silêncio, antes dominador e figura carimbada, se recolheu. Vive agora de aparições esporádicas na sala de aula. Esperamos que a versão do futuro de nossos jovens alunos fique tão orgulhosa quanto nós, estagiários, tivemos o prazer de ficar.

Referências

Franco, Walter. **Me deixe mudo**. In: Ou não. São Paulo: Continental, 1973.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

Hutcheon, Linda. **Narcissistic narrative: The metafictional paradox**. Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 1980.

Lispector, Clarice. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

Motta, Alê. **Velhos**. São Paulo: Reformatório, 2020.

Palacio, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

Palacio, R. J. **Capítulo do Julian**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

MINHA EXPERIÊNCIA NO PRIMEIRO SEMESTRE DO PIBID: QUERIDO DIÁRIO

Lauren KEHL¹

Querido diário, não haveria outra maneira de começar a minha narrativa, se não da mesma forma que eu propus aos meus alunos, um “diário” aberto ao público. A partir disso, minha escrita se baseará em um relato sobre coragem e gentileza, sentimentos esses que definem muito bem a minha relação com o oitavo ano B.

Confesso que nunca fui uma pessoa muito corajosa, mas a vida adulta me obrigou a lidar com esse sentimento diariamente, seja ao mudar de estado sozinha ou desistir do curso dos meus sonhos por não me encaixar nele. Licenciatura nunca foi uma opção pra mim, mesmo ouvindo de diversos professores que essa área combinava muito comigo, passei mais de quatro anos da minha vida gritando aos quatro cantos que o meu caminho era a advocacia. Por coincidência do destino (ou não), minha nota não era o suficiente para ingressar no curso. E ali, com as expectativas quebradas, me inscrevi na reopção; em alguns meses estava dentro da sala de aula aprendendo sobre a língua e me apaixonando pelo ensino.

Ainda cismada com a área do direito, me inscrevi na optativa do direito da criança e do adolescente e foi nessas aulas, que aconteciam às quartas-feiras de manhã, que eu entendi quem eu era e o que fazia sentido pra mim, dentro da sociedade.

Alguns meses depois, me inscrevi no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); a licenciatura havia me chamado e negá-la seria também negar meus ideais. Como todo estudante de baixa renda, concílio a graduação com o mercado de trabalho e nessa época não foi diferente...Na reunião em que

¹ Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: laurenkehl20@gmail.com

dividiram os bolsistas nas turmas disponíveis, não pude participar, pois, estava servindo gelato.

Foi através de uma mensagem no WhatsApp que eu soube que a minha turma seria o oitavo ano B do Colégio Aplicação da UFSC. Confesso pra ti, leitor, que no início fiquei chateada com essa decisão pois, meus colegas da universidade ficariam todos juntos no oitavo ano C. Me senti excluída, sozinha, sentimento esse que me assombrou por um bom tempo na Ilha da Magia.

No dia sete de março de dois mil e vinte e cinco, conheci a infraestrutura do colégio e a colega com quem eu dividiria a turma. Estava encantada com as possibilidades que existiam naquele espaço, era uma mistura de ansiedade com insegurança. Nosso primeiro contato com os estudantes foi acompanhar uma lista de leitura: nela haviam diversos livros que os próprios alunos escolheram na biblioteca escolar. Entre três listas com mais de sessenta opções de livros, teve um que fez os meus olhos brilharem. O Menino Maluquinho, meu livro favorito da infância, minha leitura conforto e um dos meus filmes brasileiros preferidos, havia sido escolhido por um aluno, e claro, esse aluno só poderia ser do oitavo ano B. Não existia mais dúvidas...eu estava na turma certa.

Seria mentira se eu dissesse que desde o começo foi fácil assumir esse papel de bolsista. Foi necessário ter muita coragem para enfrentar uma sala com vinte e oito estudantes desconhecidos, estudantes esses que carregam opiniões diferentes e realidades distintas. No início do projeto, bati muita cabeça para entender como funcionava a dinâmica dentro da sala de aula, assim como me conformar que controlá-los o tempo todo não seria a melhor opção.

Para derrubar a barreira que existia entre a turma e as duas mulheres desconhecidas que começariam a frequentar as aulas de Língua Portuguesa, propusemos uma chamada divertida, na qual os alunos teriam que responder qual foi o último filme/livro que assistiram/leram e o seu cantor brasileiro favorito. E foi ali que eu entendi a resistência que eles tinham. Resistência em abrirem a sua vida pessoal, em serem vistos além do papel de estudantes... Alguns não quiseram responder, outros fizeram das perguntas

motivo de piada. Bom, acho que isso resume bem como foram as primeiras aulas... não havia muita troca.

Lembro-me também que precisei erguer o tom de voz e impor limites para que eles ouvissem o que estávamos falando lá na frente, essa foi a primeira situação que eles viram que eu era braba (adjetivo esse que me acompanha a alguns anos, em diferentes áreas da minha vida); por outro lado, vejo o quanto isso foi necessário para que eles respeitassem os meus limites, da mesma forma que os respeito.

Foram necessários quatorze dias para que um aluno solicitasse minha ajuda, lembrança essa que carrego no meu coração, e não poderia negar que esse mesmo aluno ocupa um lugar de “favoritismo” na minha memória. E não pense você que as ajudas que eles me solicitam com relação à linguagem são coisas muito elaboradas e que eu domine a norma padrão. Na sua maioria são ajudas para incentivar, escutar e validar os esforços deles. E confesso, não haveria forma melhor para que eu ajudasse, nada que uma universitária solitária não possa fazer com todo o cuidado.

Com o tempo, me acostumei em ser chamada de prof. que, muito provavelmente, foi usado no início para substituir o nome que eles não lembravam. Agora, com três meses de muita convivência, existe uma mistura de “prof” e “Lauren”, e eu não poderia ser mais realizada em ouvir 28 alunos me chamando.

Ainda que a convivência seja a minha parte favorita, o PIBID solicita o desenvolvimento de um projeto de ensino (nas duplas/trios de cada turma), que tenha um impacto dentro da sala de aula. Minha colega e eu começamos bem alinhadas o desenvolvimento do projeto “Diário Extraordinário do 8 ano B”, mas, no finalzinho do processo de elaboração, a mesma motivação que dividíamos foi se esfriando e o afastamento entre nós, bolsistas, foi involuntário. Talvez isso tenha influenciado na decisão dela de desistir da bolsa. Desistência que ocorreu uma semana antes da nossa primeira aula.

Não foi fácil continuar sozinha, utilizei da minha uma hora de terapia para desabafar sobre e surtar com as possibilidades que

poderiam ocorrer no meio do cronograma de execução do projeto. Quando a professora regente comentou com os alunos sobre essa mudança e que o projeto seria colocado em prática somente por mim, um aluno na prontidão falou que eu não estaria sozinha pois “eu tinha eles comigo”, e no meio daquela confusão e incerteza, eu fui abraçada pela gentileza de um adolescente de 15 anos.

As aulas foram incríveis, a primeira inclusive teve palmas (ahhahhah eles são demais), eu já sabia que eles participariam, certeza essa que existia pela troca de sinceridade e companheirismo entre nós. Mas eles foram melhores do que eu esperava, abraçaram não só o projeto mas a mim também, conseguiram escrever sobre eles e as vivências que carregam; vinte e oito alunos confiaram em mim para ler os seus relatos de gentileza e coragem.

Nessa altura do texto, tu já deve ter entendido o quão puxa saco eu sou deles, mas deixando essa minha bajulação de lado e analisando-os como um todo, eles são mais gentis do que imaginam.

No fim das contas, o projeto foi um sucesso e eu tive companhia durante as minhas férias de inverno por que ler histórias, histórias essas que me interessam tanto, não poderia ser melhor. O sentimento que me rodeia, na conclusão desse primeiro semestre, é que eu encontrei o meu lugar.

Me sinto pertencente, não só do ambiente escolar, mas da turma. Faço parte do oitavo ano B e, se hoje me sinto assim, é graças a gentileza deles e os ensinamentos da professora supervisora Ana Carina que me prova a cada dia que o cuidado e a supervisão ocorrem de maneiras diferentes. E eu, que prezo tanto em vê-los e fazer com que eles se sintam vistos e validados, me senti dessa mesma maneira quando fui abraçada pelo incentivo dela. Não poderia esquecer das palavras de carinho, enquanto eu chorava por medo de não dar conta.

Da mesma maneira, carrego junto comigo as palavras de cuidado ditas pelos meus colegas de projeto que nunca deixaram de valorizar o meu esforço e cuidado com as crianças.

E se eu pudesse, hoje, pontuar o que fez com que essa relação entre alunos e bolsista fosse tão saudável e produtiva, diria que é a iniciativa de vê-los para além da sala de aula, de valorizar as suas trajetórias e opiniões, de me interessar verdadeiramente pelos seus gostos e tratá-los de igual pra igual, ainda que isso signifique impor limites. Porque no fim das contas, eu já estive no oitavo ano, já tive dúvida de quem eu era e o que eu queria ser, da mesma forma que tive professoras de português olhando por mim e me incentivando a continuar.

Se eu sou o que sou hoje e acredito na educação com afeto e proximidade, é por conta destas mulheres que fizeram da escola um lugar seguro para eu ser quem eu era e pudesse estar ali, me reconstruir e descobrir mais sobre mim e sobre o mundo lá fora.

Espero ser para eles, pelo menos um terço do que elas foram pra mim.

Poderia finalizar essa narrativa citando o que eu pude ensiná-los nesse primeiro semestre, mas quem aprendeu fui eu.

Com muita ansiedade para o próximo semestre,

Bolsista do 8 ano B.

Parte 2

Narrativas na formação continuada – PROFLETRAS

O TEXTO (INESPERADO) NA SALA DE AULA!

Cristian Rolin da SILVA¹

Era início dos anos 2000 e eu estudava em uma escola municipal de Chapecó, que atendia crianças do pré até o quarto ano. Uma construção simples, pintada de branco e verde, com cerca de seis salas de aula, mais a secretaria e a sala dos professores. Não havia quadra coberta, apenas um campo de terra batida com duas traves improvisadas, onde, nas horas vagas, a bola levantava mais poeira do que gols. Na frente da escola, havia algumas árvores que faziam sombra para os alunos que esperavam o portão abrir.

As aulas eram todas no quadro e giz, eram as tecnologias da época.

Nota de reflexão: E, por falar em tecnologia, mal sabíamos nós que, quando as verdadeiras inovações tecnológicas chegassem às escolas, anos depois, descobriríamos que não era por aí que a educação se transformaria, e, pior, que sua presença precoce poderia trazer novos problemas, como a distração constante, a perda de concentração e até dificuldades visuais. Tanto é que, no próprio Vale do Silício, berço das inovações digitais, muitos pais que trabalham com essa tecnologia vêm optando por matricular seus filhos em escolas como a Waldorf da Península, onde não se utiliza nenhum tipo de tela até o ensino médio justamente porque conhecem de perto esses riscos. Ali, as crianças escrevem no caderno, com lápis e caneta, exercitando o desenho da letra, o que pode tornar o aprendizado mais concreto e impulsionar o desenvolvimento cognitivo em vez de reduzi-lo apenas ao uso de telas.

Mas voltando ao meu relato da época da escola: minha professora naquela época se chamava Inês. Era branca, magra,

¹ Mestrando do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: cristianrs@unochapeco.edu.br

cabelos pretos e lisos, corte Chanel e tinha lá seus 27 anos. Ela tinha uma forma de ensinar que misturava suavidade e firmeza; sabia chamar a atenção sem precisar levantar a voz. Lembro-me de que, no primeiro dia de aula, dissera com um tom sério: “Eu não sou de dar muita chance pra aluno! ”. A frase, inicialmente, causou certo medo, mas, ao longo do tempo, mostrou-se mais uma advertência estratégica do que uma ameaça com intenção de amedrontar-nos.

No decorrer das aulas, a professora Inês mostrou-se flexível e atenta às necessidades da turma, equilibrando disciplina e preocupação com o aprendizado. Lecionava várias matérias, mas tinha um ritual especial nas aulas de Língua Portuguesa: depois de propor uma produção textual, ela escolhia um texto da turma para escrever no quadro, tal qual o aluno havia feito, e, junto com a turma, ia melhorando o que já estava bom, corrigindo o que precisava, mexendo na coesão, na coerência e na gramática. Hoje, olhando para trás, percebo que naquela época, sua prática já se aproximava muito do que conhecemos atualmente como análise linguística ou análise textual. Embora esse conceito não tivesse, naquela época, a força e a presença que ganhou depois nas universidades, nas formações de professores e nas discussões teóricas, de certa forma, ela já desenvolvia um trabalho nesse sentido, antecipando algo que só mais tarde passaria a ser amplamente falado.

Mas, voltando à rotina das aulas, do ponto de vista de nós, alunos, havia um padrão bem claro para a escolha dos textos: quase sempre, os selecionados eram os das três meninas mais aplicadas da turma: Vanessa, Dulcineia e Graziela. Elas eram organizadas, caprichosas, tinham letra bonita, bom vocabulário, ideias bem organizadas e faziam tudo o que era proposto pela professora dentro do prazo. E não era apenas em Língua Portuguesa que se sobressaíam: em todas as disciplinas obtinham as melhores notas e mantinham a mesma postura exemplar. Assim, eram vistas como as melhores da turma, o que despertava um certo ciúme em alguns colegas. Mas, pensando bem, era um ciúme injusto: como poderiam esperar que a professora escolhesse os textos deles, se muitas vezes

esses textos nem sequer existiam? O reconhecimento das meninas era resultado direto da dedicação que colocavam em todas as atividades. Enquanto isso, eu, estava num meio-termo: não era dos piores, mas também não era dos melhores. Nunca esperava ver o meu texto ser escolhido e ir parar no quadro.

Na semana anterior, a professora passara um vídeo educativo sobre trânsito. Mostrava um homem cheio de barbeiragens: bebia antes de dirigir, avançava sinais vermelhos, brigava no trânsito e cometia infrações sem parar. No final, havia uma virada, pois ele se corrigia, largava a bebida e passava a respeitar as leis, dirigindo de forma exemplar. A tarefa era simples no papel: escrever um texto inspirado na história do vídeo e apresentá-lo pronto na aula seguinte. Caberia então à professora avaliá-lo e decidir qual seria projetado no quadro para a reestruturação.

Na aula seguinte, a professora começou a chamar os alunos para lerem seus textos. Muitos não tinham feito; e os poucos que o tinham, iam sendo anotados e comentados. As três meninas se destacaram como sempre. Até que chegou a minha vez. Li o meu texto. Senti que a professora prestava atenção de um jeito diferente; havia um sorriso leve, uma expressão de surpresa (até porque não era sempre que eu fazia as tarefas de casa!).

Ao terminar, ouvi elogios que não costumavam vir para mim. Disse:

— Interessante seu texto! Parabéns!

E então falou com a turma:

— Qual texto vocês acham que devemos escolher para reestruturar hoje? Imediatamente, os colegas citaram os nomes das três meninas aplicadas. Era quase um reflexo: estávamos todos condicionados a acreditar que os textos delas estariam entre os melhores, pois eram as alunas mais dedicadas, aquelas que faziam tudo. Por isso, quando a professora perguntava, jamais alguém ousava mencionar outro colega; a escolha parecia natural e óbvia: sempre seriam elas.

Mas, para minha surpresa, enquanto todos os colegas repetiam os nomes das três meninas, e o meu sequer era mencionado, a professora interveio:

— Como já reestruturamos os textos da Vanessa, Graziela e Dulcineia em outras aulas, acho que hoje podemos reestruturar o texto do Cristian, que além de ter feito com o mínimo de linhas que eu pedi, está muito bom!

Meu coração acelerou. Aquilo nunca tinha acontecido e eu nunca imaginaria que pudesse acontecer naquele dia! Vi a professora caminhar em minha direção para pegar o caderno. Era um misto de sensações: alegria e pavor ao mesmo tempo. Alegria por finalmente ter meu trabalho reconhecido diante de todos, pavor pela exposição, por me sentir, pela primeira vez, colocado sob os olhos da turma inteira. Eu sentia as mãos suadas, o rosto quente. Ao mesmo tempo em que queria que ela pegasse logo meu caderno, desejava que demorasse mais alguns segundos, só para eu pudesse me preparar melhor... Cada passo que ela dava parecia ecoar na sala, e eu tinha a impressão de que todos os olhares estavam fixos em mim. Era como se o tempo tivesse diminuído o ritmo: a distância entre a mesa dela e a minha nunca parecera tão longa...

Foi então que a história mudou de rumo. Ela abriu o caderno... e encontrou um “texto” que não existia! Ou melhor, apenas cinco linhas mal traçadas, escritas a lápis, levemente apagadas que não formavam um texto de fato, mas apenas uma ideia central.

Olhou para mim, confusa, e eu não sabia se sorria ou me escondia debaixo da carteira.

Foi nesse momento que tudo se revelou: antes da aula, uns dez minutos antes, eu havia escrito aquelas poucas linhas e rapidamente pensado na estória que eu queria contar. Quando chegou minha vez, inventei o texto inteiro na hora, oralmente, seguindo a ideia que estava na minha cabeça, pois havia achado interessante a temática da educação no trânsito.

A professora percebeu toda a situação e o que havia ocorrido de fato. Sorriu de canto, meio espantada, meio admirada; disse algumas palavras à turma, sem se alongar muito sobre o ocorrido,

e acabou escolhendo novamente o texto da aluna Vanessa. Para mim, foi um misto de decepção e graça. Em questão de dois minutos, eu havia sido promovido a um aluno que fazia boas produções textuais, digno de elogios da professora; e, dentro desses mesmos dois minutos, já havia sido “despromovido”! Num piscar de olhos esse título me fora retirado! Hoje, conto a cena em tom de brincadeira, mas, naquele momento, a sensação foi de ter subido e descido de um pedestal em tempo recorde; reconhecido e, quase no mesmo fôlego, devolvido ao meu lugar habitual na sala.

Dias depois, minha mãe foi à escola porque minhas notas não estavam boas em Português. No meio da conversa, perguntou se a professora dava aulas particulares. Ela respondeu:

— Ele não precisa de aula particular — respondeu a professora, de imediato.

— Não? — Minha mãe retrucou, surpresa com a firmeza da resposta.

— Não. O Cristian não precisa! — Completou, agora com um sorriso.

— O que ele precisa é aprender a organizar melhor o que já sabe.

E contou o fatídico episódio do texto “lido” em sala de aula. Minha mãe ficou surpresa, mas acredito que também orgulhosa. Curiosamente, eu não soube disso pela boca dela em uma conversa direta comigo. Fiquei sabendo depois, ao escutá-la contar o caso para alguém da família (não recordo exatamente quem) com um tom misto de orgulho, surpresa e preocupação. Foi assim que cheguei a conhecer os detalhes: a professora dissera que eu havia inventado o texto na hora, que ganhara nove por ele e que, quando ela abrisse o meu caderno, não havia quase nada escrito. No fim das contas, aquele improviso revelara um lado meu que nem eu conhecia.

E assim, meu texto invisível acabou ganhando um espaço na memória; não no quadro, mas na minha história de estudante. Não estava no caderno, mas estava em mim, e sobreviveu porque foi ouvido.

Epílogo reflexivo:

Anos depois, percebi que aquele improviso não foi apenas um truque para escapar de uma anotação negativa, mas um exercício genuíno de produção oral: criar, organizar e transmitir uma narrativa coerente diante de um público. Quando conheci autores como Marcuschi e Dolz, compreendi que o que eu havia vivido tinha nome, lugar e importância no ensino da língua. Hoje, como acadêmico do ProfLetras e tendo a oportunidade de aprender com profissionais como a professora Fabiana Giovani, que tantas vezes nos ensinou mais com seus gestos do que com palavras, vejo naquela cena não apenas a memória de um aluno, mas o ponto de partida de uma convicção: a escola precisa dar voz ao estudante, porque a voz também é texto! E quanto àquele meu “texto invisível”, não ficou no quadro, mas permanece vivo na minha história.

ENTRE METÁFORAS E HIPÉRBOLES: UMA CURA DILACERANTE CHAMADA ESCOLA

Bruno Leno MOSER¹

Aos que chegaram até aqui: essa é parte da minha memória escolar, um recorte do caleidoscópio pulsante da minha vida. É ambígua, é dicotômica. Diria que é cheia de *antíteses*, *ironias*, *oxímoros*, *personificações*... *paradoxos*. Por um lado feliz. Por outro... nem tanto.

Lembro-me, *por um lado*, de como conheci grandes professores, os quais se tornariam colegas de profissão algum dia; fiz amigos que seriam, mais tarde, considerados parte da minha família; aprendi a ler e escrever, um ato político; tornei-me, nesse lugar, mais resiliente, aprendi a encarar diversas situações impostas pela vida; recebi prêmios, troféus e medalhas que permaneceriam, como decoração, em minha estante por muito tempo. Foi na escola que ganhei meu primeiro livro, aquele que incentivou o meu amor pela leitura e literatura. Foi na escola que aprendi a ser estudante, mas aprendi também a ser professor.

Por outro lado, lembro-me do lugar de escárnio em que fui colocado, das risadas maliciosas que marcariam minha vida, do peso da chacota que tive de carregar por ser quem sou. Conheci também nesse lugar uma “velha amiga” que me acompanharia até os dias atuais, a validação acadêmica, e uso essa dêixis, pois sei que continuará a me acompanhar nas futuras andanças.

¹ Mestrando do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: bruno.l.moser@gmail.com

Na escola vivi bons e maus momentos. Contudo, amo-a, porque não posso odiá-la.

Dentre tantos acontecimentos, alguns se fazem vívidos até hoje.

Certa vez, durante minha passagem pelos anos iniciais, surge a proposta de uma viagem para a capital do estado em que moro. O convite era incrível: conhecer alguns pontos turísticos; a assembleia legislativa; a praia; visitar museus; e, por consequência, conhecer alguns setores históricos também. Uma linda viagem, que me causou alegria e ansiedade. Mal sabia, na época, que voltaria alguns anos depois para continuar meus estudos por lá, que me apaixonaria e me conectaria profundamente com aquele lugar.

Na noite anterior, não dormi. Tinha medo de como seria o dia seguinte, mas mais medo ainda sobre como seria estar com vários outros, não tão próximos, colegas da escola. Nunca fui o mais popular, nem mesmo invisível aos olhos daqueles que queriam zombar de mim. Então, no dia seguinte, enquanto estávamos nos organizando para adentrar o ônibus, consegui convencer uma de minhas amigas a sentar comigo. Tinha medo de sentar junto de alguém que pudesse me incomodar. Não esperava que, mesmo que não sentassem junto de mim, continuariam próximos. Minha amiga, diferente de qualquer sorte que eu poderia ter, sempre foi mais “aceita” pelos nossos colegas, de modo que isso lhe conferia menos preocupações da mesma ordem.

A linda viagem não foi tão linda assim. Em pouco tempo, as pessoas começaram a conversar dentro do ônibus e acabei “ganhando” certo espaço entre os “meus”. Não era um círculo só nosso, havia outros colegas ali.

De repente, uma pergunta.

– Você é menino ou menina?

Todos riem. Constrangimento.

Bom, já era o que previa. De certa forma, já esperava que isso pudesse acontecer. Por que não iriam tirar um sarro comigo? Logo eu, que sempre passei por isso... não, não poderia sair ileso dessa.

Após nossa chegada à cidade, seguimos com o roteiro. A história, a arte e a cultura me curaram. Parecia, por um breve momento, que a chateação não valia a pena, que aquilo nem tinha sido grande coisa. Talvez, só talvez, a pergunta não tinha sido carregada de maldade. Poderia ter sido genuína.

Não.

Ao meio-dia, fomos encaminhados a um restaurante típico, que servia um conjunto de pratos exóticos para mim, mas não para as pessoas que o frequentavam. Nunca fui chegado à carne, então comer em lugares que não minha casa sempre foi um desafio. Mas, esse não seria o único. Já na fila, tive a infelicidade de estar à frente de um colega que tornou a minha viagem mais angustiante.

Ao pé do ouvido para ninguém percebê-lo e culpá-lo:

– Viadinho. Viado. Viado. O que foi viadinho? Não vai fazer nada? Viado. Viado. Viadinho. Nossa, é muito viadinho. Não vai olhar? Viado. Viadinho. Viado. Viado. Viadinho. Viado. Viado. Viado. Viado. Viado. Não vai falar para o professor? Viado.

Pedi para parar. Nada.

Eu era viado? Não sabia, não tinha certeza. Tinha que saber? Por que ele, que nem me conhecia, me chamava assim?

Me custava muito ir até meus professores para reclamar quando mexiam comigo, pois sentia-me envergonhado. Era como se estivesse, ao mesmo tempo que contava, assumindo um lugar de culpado. Era ou não aquilo que tanto me chamava? Mesmo com tal sentimento, não aguentava mais os 20 minutos passados ouvindo aquelas mesmas palavras.

Você consegue. Vai.

– Professor? Ele está me incomodando muito. Desde que chegamos aqui tem me chamado de viado, de viadinho. Já pedi para parar várias vezes, mas continua fazendo.

Feição de estresse. Respirada profunda. Pedido para voltar ao meu lugar.

O incômodo retorna.

Na hora, fiquei decepcionado, pois achei que meu professor iria me defender. Ele poderia me defender. Mas, mais tarde, anos depois, entendi que organizar uma viagem com estudantes não é algo fácil e que ser professor também não é tarefa simples. Retomei esses debates enquanto estava na especialização e busquei investigar melhor essas relações de preconceito na escola através de uma pesquisa. Muito me ajudou entender que a escola foi construída durante muito tempo para ser um espaço de cura e reorientação, e que a falta de dados oficiais sobre esse tipo de violência impede, muitas vezes, o debate para a consolidação de políticas públicas que venham mitigar os processos de preconceito que ali se perpetuam. Foi a partir desse movimento, que aconteceu dentro da escola, que consegui desenvolver a reflexão de que mesmo que não se observa tais casos, não quer dizer que eles não aconteçam, pois além da falta de informações e estatísticas, não temos programas suficientes para combater as tais problemáticas, e nem sempre as denúncias virão à tona. Entretanto, senti-me invisibilizado, senti-me calado, senti-me ignorado, senti-me violentado.

Aquele dia não foi o primeiro. E não foi o último.

Ironias

Vivi muitas cenas como essa... até piores em alguns casos. Mas não só por isso a escola foi hostil comigo. Em toda essa caminhada, encontrei outras feridas que deixaram cicatrizes em meu caleidoscópio.

Sempre fui um estudante muito questionador. Rubem Alves em *Pinóquio às Avessas* define “curiosidade” como uma espécie de coceira no cérebro, e, particularmente, amo essa conceituação e a uso sempre que posso. Agradeço a uma querida amiga, também professora, por ter me apresentado essa linda história, enquanto me formava como professor, que faz uma reflexão importante sobre a educação. Todavia, a curiosidade nem sempre foi bem vista.

Ainda durante minha jornada, experimentei situações de reprovação quando questionava ou perguntava coisas que me causavam a famosa coceira no cérebro.

Minha professora lecionava sobre os animais. Aprendíamos a diferença entre os domésticos e os selvagens, sobre os aquáticos, os terrestres e os que voavam também. Dada a explicação, um trabalho foi passado, precisaríamos então construir uma espécie de livreto informativo sobre um animal dentre os que havíamos estudado. Decidi que faria sobre o jacaré, um animal que muito me impressionou. Os critérios: vê-lo bordado em camisas que meu pai e seus amigos usavam, ter uma forte mordida, ser considerado um dos maiores predadores da selva e ser parente distante dos dinossauros. No entanto, havia uma coceira que me incomodava: ele era aquático ou terrestre? No livro didático, tinha encontrado fotos dele na terra, mas lembrava de ter assistido na televisão que era um exímio caçador aquático, que passava muito tempo debaixo da água.

Será que pergunto à professora ou não? Pergunto. Óbvio. Meus professores sempre diziam que preferiam que os estudantes os enchessem de perguntas ao invés de voltar para suas casas cheios de dúvidas.

– Professora, o jacaré é terrestre ou aquático? É que eu pensei em fazer meu livro sobre ele, mas não sei o que é exatamente.

Olhar de reprovação. Uma bufada profunda. “Pose de açucareiro”, como minha mãe dizia, com os braços apoiados na cintura.

– É séria essa pergunta? Você deveria escrever um livro, “As grandes perguntas bestas que faço”.

Todos riem.

Continuo sem entender. Por que riem? Não é algo sobre o qual se questionam? É aquático ou não é?

Ninguém me responde. A vida segue.

Essa não seria minha única pergunta para o livro, outras viriam. A lista de dúvidas, naquele ano, cresceu paulatinamente... perdi a conta quando parei de perguntar. E parei.

Parei, porque me senti traído depois de tanto ouvir que deveríamos questionar a ir para casa com dúvidas, uma fala que não era exclusiva da escola. Meus pais sempre reforçaram a crença, sempre me estimularam a fazer isso. Entretanto, mesmo com o sentimento de vergonha, continuava a gostar da escola, e continuava a aprender também, pois era ensinado e aprendia. Mais tarde, entendi que gerir questionamentos e repetir respostas a perguntas que já foram feitas pode ser muito estressante, ainda mais quando se é professor em tempo integral. Aprendi que poderia olhar para essa situação com outros olhos e entender o cenário que os profissionais da educação em nosso país enfrentam. Darcy Ribeiro já dizia, “a crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto”. Apesar disso, minha pergunta era genuína. Eu não era estudante que gerava reclamações ou descomprometido com os estudos. A coceira nunca passou, mas a vontade de perguntar sim... pelo menos por aqueles anos seguintes.

Oxímoros

Não só de decepções meu caleidoscópio é feito. Minha passagem pela escola ainda pode ser definida por muitos bons momentos.

Em meus anos de ensino médio, tive a oportunidade de vivenciar o modelo inovador de ensino, o qual funcionava, em alguns dias, no período integral, trazendo aulas-projeto para complementar a carga horária semanal. Dentre os três anos, tivemos: fotografia, espanhol, atletismo, leitura, teatro, pintura, sustentabilidade e a famigerada aula de dança. Digo famigerada, porque não era o componente curricular mais querido entre os estudantes. Muitos não gostavam. Claro, sabemos que o machismo é um dos fatores decisivos para determinar que tipos de atividades devemos ou podemos nos afeiçoar. A dança, inicialmente, não me agradava. Experimentei alguns embates com a ideia de ter que me apresentar à frente das pessoas, ainda mais tendo a possibilidade de reforçar algum traço de papel de gênero que fugisse do padrão.

Para além de preocupações, durante esse período, vi a oportunidade de aumentar a nota participando de um evento escolar, assim optei por vivenciar essa arte.

Dança. Dança. Dança.

Um grande festival se aproximava. As colossais expectativas dos professores nos colocavam em treinos intensos, apresentações extras e trabalho dobrado. Não era algo ruim. Entre passos e compassos, o ritmo fazia sentido e de repente o treino não era mais tão intenso, as apresentações eram um bônus e os trabalhos eram um reforço positivo.

– Cinco, seis, sete, oito... vai!

Havia muita cobrança. A busca incessante era por excelência. Anos depois entendi o quão bom é ver o brilho nos olhos dos nossos estudantes, como é gratificante vê-los conquistar o mundo e vencendo os próprios desafios.

No caminho para conquistarmos o primeiro lugar neste festival e ganharmos a possibilidade de dançar em um dos palcos mais almejados por dançarinos do nosso país, lembro-me de um dos ensaios exaustivos, mas satisfatórios, no ginásio da escola, em que o professor solicitou que eu e uma colega dançássemos para mostrar o nível de energia que se deveria ter durante a apresentação. Ora, eu que não gostava de dança estava mesmo sendo convidado para esse momento? Sentimo-nos lisonjeados pela oportunidade. E após os resultados obtidos, concluímos que todo o esforço e dedicação valeram a pena.

Chuva de confete. Sentimentos de realização.

A partir desse momento, senti como se tivesse encontrado o meu lugar no mundo. Entendi como precisava da arte para me conhecer. A dança deu-me amigos, deu-me uma família, deu-me autoestima, deu-me uma reputação, um objetivo... deu-me voz para gritar “eu estou aqui”. Foi através da dança na escola que desabrochei como flor em Primavera de Ludovico Einaudi, e me abri para a vida. A dança não somente mudou quem sou, mas todos ao meu redor também, inclusive a escola, que encontrou na arte e na

cultura uma forma de respirar outros ares e sensibilizar, e inspirar, os estudantes a encontrarem nelas o que precisavam para si.

Personificações

Seguindo o mesmo fluxo dos bons momentos, não posso deixar de mencionar outra lembrança que me tornou imensamente feliz e que decora e enfeita esse mosaico de memórias que me compõem.

O ano de 2015 foi muito importante, pois marcou o fim de um ciclo, o da educação básica. Sim, era o meu último ano no ensino médio. Tentei fazer tudo que podia para fechá-lo com chave de ouro. E assim o fiz.

Na cidade em que estudei, foi criado, anos atrás, um prêmio anual para valorizar os estudantes que atingem os melhores índices de aproveitamento acadêmico, o prêmio Aluno Nota 10. Essa iniciativa da câmara de vereadores, consolida uma celebração a esses estudantes por meio de uma cerimônia com a entrega de troféus e certificados. Algo muito bonito e significativo para a vida de um adolescente que já vivia a necessidade de uma validação acadêmica, de uma busca por se encontrar no mundo.

Sempre tive o interesse de atingir esse lugar de reconhecimento, pois constantemente fui cobrado por boas notas pelos meus pais. Lembro-me de admirar muito os meus professores. Queria ser como eles. Queria ser inteligente como eles. Saber das coisas que sabiam e ter a experiência que tinham também. Ganhar um prêmio como esse era, de alguma forma, uma garantia de que estava no caminho certo para atingir meus objetivos.

Até aquele momento, no terceiro ano do ensino médio, nunca o tinha conquistado. De alguma maneira, acredito que já desconsiderara a possibilidade de recebê-lo... isso até a reunião de pais daquele ano...

Eis que a diretora, declarando vários tópicos-destaque, menciona o meu nome e de outra colega de turma.

– E esses são os alunos nota 10 que representam a nossa escola no ano de 2015!

Não esperava aquilo. Senti um afago no peito, uma sensação de dever cumprido. Era aquilo. Era uma confirmação de que tinha que continuar estudando.

Abraços dos meus amigos. Sorrisos. Emoções. Lágrimas de alegria.

Meu pai nunca foi uma pessoa muito carinhosa comigo, mas sempre prezou pelo esforço nos estudos. Aquele dia, o primeiro e um dos únicos, me parabenizou com os olhos marejados. Senti tanta verdade naquilo... um tal de orgulho tímido, que insistia em brincar de esconde-esconde. Havia alguma confirmação ali, uma confirmação de que o seu esforço não tinha sido em vão, o que parecia ser um alívio grande para alguém devoto como ele. A verdade é que meu pai não sabia, mas aquele prêmio viria por ele, para ele, algo que somente fui entender mais tarde, quando tarde demais...

Naquele ano, não ganharia somente isso, mas também alçaria outros voos, como conquistar o pódio do concurso de representante estudantil; levar para casa, durante os quatro bimestres, o título de aluno destaque pelas notas; e alcançar bons desempenhos nas provas da gincana escolar. Conquistaria ainda a oportunidade de ser imortalizado pela Academia de Letras Mirim de minha cidade, fato que me encorajou e incentivou a cursar Letras.

Atribuo tantas conquistas à escola e, principalmente, aos meus professores, pois eles me ensinaram, me provocaram, me ajudaram, me indicaram, me proporcionaram, me valorizaram, me lapidaram e me formaram... entre tantas coisas, a escola me tornou quem sou hoje.

Paradoxos

Após me formar no ensino médio, retorno para a educação, mas agora como educador. E assim digo que não me permitiria odiá-la, porque a amo. Amo-a como lar, assim como, parafraseando

a meu favor, é claro, Vinícius de Moraes em *Ausência*, um lugar que surge em mim como a fé nos desesperados. Nela vivi tudo o que relatei aqui e muito mais.

Diante de tantas *antíteses*, *ironias*, *oxímoros* e *personificações*, que marcam esse caleidoscópio pulsante, só me resta viver uma vida de *paradoxos* de (re)encontros e (re)significações, em que o mesmo lugar que me sangra, me ajuda, zela por mim... uma linda cura dilacerante. Obrigado, Escola!

NÓS QUE SOMEM, LAÇOS QUE FICAM

Eduarda SEDREZ SCHOLLEMBERG¹

“Li só isso: o paraíso são os outros. A nossa felicidade depende de alguém. [...] Mães, pais, filhos, outra família e amigos, todas as pessoas são a felicidade de alguém, porque a solidão é uma perda de sentido que faz pouca coisa valer a pena.”
Valter Hugo Mãe.

– *O que está acontecendo?. Arrancaram-me de um lugar seguro. Tiraram-me do conforto, do silêncio e do amparo que só aquele lugar, o único que eu conhecia, poderia me proporcionar. Sim, eu estava sozinha lá dentro, mas não me sentia solitária. Tudo era (per)feito para mim. Mas expulsaram-me do conforto e tudo que eu faço é chorar, gritar por socorro e não ser socorrida.*

Penso que há dois momentos desse grande desamparo na vida, ou, pelo menos, na minha vida. O primeiro foi quando nasci. Não lembro de nada, obviamente, mas pensando que vim ao mundo em uma cesariana, sinto que fui arrancada do útero, do órgão-lar. O segundo, o que é realmente relevante para essa história, o que compôs o primeiro parágrafo, e talvez o pior, foi quando me levaram para escola.

Cheiro de lugar novo é muito diferente de cheiro de livro novo. Livro novo é bom, é uma sensação de grandes possibilidades, o sentimento de ter controle de quando mergulharei e quando voltarei à superfície. Lugar novo não. Lugar novo tem cheiro de medo, de olhares desconhecidos, de ser uma forasteira. O novo mundo me pareceu estranho. Tudo doía. A barriga era a pior. Parecia que fervia e depois dava nós. O novo sempre me causou

¹ Mestranda do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: eduardasedrez@gmail.com

uma dor imensa que irradiava do estômago para a garganta e pernas. Eu sempre amei livros novos e tenho asco, até hoje, de lugares novos.

– Mãezinha, precisamos conversar... É que a menina, bem, a menina não brinca. Quando vamos ao parque ela pede para voltar para a sala e enquanto não voltamos, ela caminha sobre os pneus. Se equilibra e evita ao máximo não cair na areia. Diz que veio aqui para aprender e não para brincar. Bom... Ela é alfabetizada, né? E se nós avançarmos ela para o Ensino Fundamental?

– Não. Eu coloquei minha filha aí para que ela pudesse brincar livremente. Mantenham ela na educação infantil.

Ao que parece, eu não sabia brincar, precisava aprender o que parece ser óbvio para todas as crianças. Mas eu brincava, em casa, no meu lugar seguro. No meu quarto-lar. A maior ironia disso tudo talvez seja que uma das minhas brincadeiras favoritas era justamente “escolinha”. Eu havia ganhado um quadro branco e canetões e ensinava tudo o que sabia às minhas bonecas. Brincar de escola sempre foi uma das minhas ocupações preferidas e nessa escola da minha imaginação não tinha dor que irradiava para o restante do corpo, tinha apenas uma professora amorosa, alunas estudiosas e muito conhecimento.

Depois de um tempo, quando finalmente tinha levemente me ambientado ao local catarrento e caótico da creche, quando tinha aprendido como se brincava naquele lugar - apesar da brincadeira em casa ser muito melhor - havia chegado a hora de mudar. De ir para onde, no meu íntimo, estaria salva, porque havia chegado a hora de aprender.

Apostilas, cadernos e a promessa da letra cursiva me guiavam pela ânsia do Ensino Fundamental. Tudo isso se concretizou, mas ainda assim havia passado algumas horas de parquinho sozinha, chateada. Não lanchava sozinha, gostava de conversar, mas a hora de brincar coletivamente (isso incluía a educação física) me gerava novamente todas aquelas dores: principalmente a de barriga,

aqueles nós que não me largavam. A ânsia pelo novo virava ânsia de vômito nos dois dias de educação física.

– *Mãezinha, precisamos conversar... A menina inventa dores para não fazer a aula.*

Dessa vez, fui chamada para conversar, eu não podia cabular a aula de educação física. Precisava fazer as atividades, brincar, correr livremente. A barriga doendo não era uma invenção, é, inclusive, um sintoma que me persegue até hoje quando meu corpo quer fugir de um lugar. Sei que não é invenção, eu realmente sinto uma dor que sobe da barriga, aperta o peito e bloqueia a garganta.

Apesar da tragédia que era o brincar, eu amava o balanço! Em um final de tarde no parquinho, a lua apareceu bem em cima do balanço e eu fiquei felizona balançando e olhando para nosso satélite que apareceu antes mesmo de ser noite.

Outro dia, no mesmo balanço, olhei para cima para procurar a lua e pasmem: ela estava em outro lugar do céu. Eu já sabia que a Terra girava, mas ali, naquele momento, ela me provou isso. Provavelmente foi algo parecido com o que Newton sentiu quando foi atingido pela maçã. O que Newton não teve no mesmo ano de sua descoberta - ou teve e nós não ficamos sabendo - foram os meus laços que se formaram no ano da minha descoberta.

Ali, naquele parquinho que não me atraía tanto, o parquinho em que me senti Newton, fiz minha primeira amiga de verdade na escola, a Isa. Ela tinha se machucado e eu levei ela para fazer o curativo, algo desse tipo. Depois disso viramos amigas, amigas mesmo.

Apesar das dores, este primeiro ano do Ensino Fundamental foi decisivo em algumas questões para além da letra cursiva. Naquele ano de 2006, meus pais, extremamente liberais, também me deixaram fazer uma festa do pijama em um apartamento para todas as meninas da turma. Então, a educação física e o parquinho deixaram de ser um problema porque os laços que criamos estavam cada vez mais fortes.

Os amigos que fiz na escola me salvaram de muitas coisas. Ao longo do Ensino Fundamental e Médio foram tantas dores

compartilhadas, tanta pressão sentida, vivemos o rompimento com a infância juntas, fomos de ter dentes de leite até os primeiros namorados juntas. Junto da Isa, naquele mesmo ano, ganhei Lê e Julia. Depois, a Cami. Algumas estudavam de manhã e outras de tarde. Na quarta série, duas coisas boas: uma aluna nova entrou, a Taly; também nos juntamos todas na turma 1, de manhã, sempre na turma 1. 5ª1, 6ª1 e por aí vai... Por fim, aos 45 do segundo tempo, surgiu o Natan no grupo, no final do Ensino Médio, um laço que achávamos que era impossível se consolidar a essa altura, num grupo já estruturado há anos. Outras pessoas passaram na nossa vida, obviamente, mas faço questão de registrar esses seis nomes aqui.

Nos separamos na faculdade, mas só fisicamente, porque entendemos logo cedo que amizade não é algo natural, ainda que esse laço tenha se formado lá na infância. As relações exigem esforço e, de fato, nos esforçamos para ter êxito nessa amizade, já que a vida adulta fez com que nos vejamos somente em feriados e não mais todos os dias, afinal, a essa altura, já morávamos cada um em um canto: Ponta Grossa, Curitiba, Maringá, Blumenau e Florianópolis. Veio também uma pandemia que nos afastou ainda mais fisicamente. Depois veio a França e também a Áustria. Então, esforço e dedicação foram a chave para que algo que parecia ser natural não se acabasse por força da distância.

Às vezes, me pego pensando como é possível algo assim, visto que ao meu redor, a maior parte das pessoas não cultiva amizades tão fortes e com tanta ligação por 10, 15 ou 20 anos. Isso não é um ataque, visto que nem eu, depois deles, criei uma amizade tão forte e longa e justamente por isso me pego pensando como é possível, pois temos vidas tão diferentes. Volto a afirmar que todas as relações são complexas e exigem muito dos envolvidos, elas não se nutrem naturalmente e sem esse esforço (árido, muitas vezes) essas relações morrem.

É muito mais fácil morrer, porque morrer é natural. Manter vivo é o mais difícil. Seja uma flor, um bebê ou uma relação humana, a partir do momento que qualquer uma dessas coisas

passa a existir, se deixarmos ela lá parada, somente existindo, logo ela deixará de existir. Não existe esforço algum na morte, me parece que morrer é o processo mais natural e simples que pode acontecer, muito mais do que nascer e, com toda certeza, totalmente mais fácil do que manter vivo. Para manter qualquer uma dessas coisas vivas é necessário, sobretudo, dedicação.

É imensurável o quanto a escola impacta a formação de um indivíduo. Provavelmente eu seria outra completamente diferente se tivessem me adiantado como haviam sugerido e eu tivesse ido para uma turma diferente daquela para qual eu realmente fui. Aprendi na faculdade que a teoria vigotskiana diz que é através do Outro que nos tornamos nós mesmos e me pego pensando em todos esses outros que já me atravessaram e formaram quem sou. Penso o quanto cada um influenciou e influencia até hoje, o quanto cada pequena ou grande interação me formou como o sujeito que sou.

Onde fica a escola nisso? E as memórias escolares? Bem... Apesar de toda a minha jornada escolar e inúmeros acontecimentos que permearam todos esses anos que passamos dentro desse ambiente, ao abrir a página em branco para escrever, meus dedos me levaram a seis pessoas. Seis pessoas que salvaram o meu eu que tinha asco de ambientes novos, que tinha medo e se sentia insegura diante de algumas atividades.

Isso me lembra que muito mais do que todos os ensinamentos pedagógicos que a escola pode nos proporcionar, ela forma muito de quem nós somos a partir da relação com o outro. Um acolhimento inesperado, as risadas, as atividades em duplas, os desesperos e, no meu caso, o fato de que sou uma adulta que enche a boca para falar que seus melhores amigos até hoje são os da escola.

Meu mais profundo desejo é que a escola, por mais assustadora que possa parecer, seja um ambiente de pessoas que acolhem e de relações que se formam. Quero que todos sejam salvos dos seus medos e que sejam respeitados diante das inseguranças. Quero que todos possam abrir uma página em branco e, ao falar sobre a escola, queiram escrever sobre a beleza do que ficou, como eu fiz, ainda que nem tudo tenha sido um mar de rosas.

A ideia da escola me encanta tanto que sigo nela. Ainda gosto de imaginar a escola perfeita, sem nenhuma dor. Hoje sou professora e continuo tendo que lidar, agora metaforicamente, com o catarro alheio. Para onde olho há alguém catarrando uma opinião infundada, uma grosseria desnecessária, um comentário maldoso. Ainda assim, tento manter minhas ideias sobre a Educação vivas, por mais árduo que isso possa ser, visto que deixá-las morrer seria mais simples. Sigo, então, me equilibrando de pneu em pneu, tentando não me sujar com toda essa areia. Guiando e sendo guiada por quem também está a se equilibrar nas borrachas coloridas chamadas esperança.

DO SILÊNCIO À PALAVRA

Ana Claudia Oliveira dos SANTOS¹

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.”
Rubem Alves.

Era dia 18, sexta-feira, o último dia letivo antes das merecidas férias de julho. No corredor da escola, meus colegas professores se despediam com sorrisos cansados e votos sinceros: descansem, aproveitem a semana e esqueçam a escola por um tempo! Eu sorria, acenava, mas, por dentro, só pensava – era tudo de que eu precisava, descansar, esquecer a escola, não pensar em aluno por alguns dias.

Chegando em casa, deixei-me cair na cama. Fechei os olhos e permiti que o corpo enfim repousasse. Bastaram alguns minutos para que a calma viesse... e, com ela, uma imagem: uma menininha surgia na memória, como quem voltava de um sonho antigo. Era a década de 90. Uma criança em tenra infância, de olhos inseguros, feição tímida. Lá estava ela, no quintal de casa, entregue à sua brincadeira preferida: ser professora. Tinha um pequeno quadro negro e, com uma naturalidade encantadora, simulava uma aula para suas bonecas.

No entanto, vê-la assim, tão entregue à brincadeira de ensinar, parecia quase impossível, pois aquela menina já havia enfrentado dificuldades na escola, e a sala de aula nem sempre fora um lugar acolhedor.

¹ Mestranda do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: analindy90@gmail.com

Tudo começou em seu primeiro dia de aula. A mãe vestiu-lhe o uniforme, calça vermelha e camisa branca com detalhes vermelhos e, no rosto da criança, podia ver um tímido sorriso.

Ao chegar à porta da escola, a menina deteve-se para observar as outras crianças: algumas riam alegres, outras choravam, e havia ainda aquelas que se agarravam às mães, sem coragem de soltá-las. A garotinha olhava para a sua mãe. Ela, em silêncio, respondeu apenas com o olhar, afrouxou os dedos e disse prontamente: "Vá". Assim, com passos tímidos, a menina caminhou em direção aos portões. De vez em quando, voltava o rosto, esperançosa de ainda encontrar os olhos da mãe a lhe vigiar. Seu coração, embora cheio de expectativas, era atravessado pelo medo e pela insegurança de estar ali.

Na entrada, uma professora sorridente recebia os alunos com carinho e os conduzia até a sala de aula, onde houve um momento de apresentação. Logo depois, levou-os a conhecer os espaços da escola. Mas foi a sala de brinquedos que mais a encantou — ah, aquela sala! Havia bonecas, jogos e brinquedos dos mais variados formatos. O mais cobiçado, porém, era uma boneca quase do tamanho das próprias crianças.

Durante algumas semanas, no recreio, a menina via as colegas correrem apressadas ao sinal, tentando ser as primeiras a alcançar a boneca maior. Ela, no entanto, nunca chegava a tempo. Restava-lhe observar de longe e se contentar com os brinquedos que sobravam. Mas o sentimento de não ser notada não se limitava às brincadeiras; fazia-se presente também em sala de aula. Sentia-se diferente. Os colegas pareciam tão ágeis, tão confiantes, enquanto, aos poucos, o seu encantamento pela escola se desvanecia num mundo silencioso e contido.

Mesmo assim, jamais esboçava insatisfação. Havia nela uma serenidade doce, juvenil, quase intocada. Talvez porque soubesse, mesmo tão pequena, o privilégio que era estar ali. Vinha de uma família que raramente cruzava os portões da escola. A mãe, os tios, ainda jovens, foram lançados cedo ao trabalho duro na roça, privados da chance de receber educação formal. A garotinha,

apesar da pouca idade, já compreendia o valor da oportunidade que a vida lhe dava, e carregava essa consciência como um brilho discreto nos olhos.

Assim se seguiram os anos, agora no ensino fundamental, a antiga primeira série do primário, em uma escolinha pequena. A garota e grande parte de seus colegas permaneciam na mesma turma. A professora regente era a senhora Dora, rígida, que ensinava de maneira bastante tradicional o abecedário. Alguns alunos já liam palavras no segundo trimestre do ano letivo; no entanto, mal se conseguia ouvir um som das letras vindo dos lábios da menina.

O ano terminou e, como se esperava, a menina não avançou de série. Mas algo inesperado aconteceu no ano seguinte: a turma do primeiro ano recebeu uma professora nova, a dona Mara.

No primeiro dia de aula, a professora Mara não começou pelo alfabeto nem pela leitura de palavras, mas por histórias. A garotinha as adorava. Não sabia ler, mas sua imaginação lhe permitia dar vida aos personagens e mergulhar nas narrativas.

Na aula seguinte, a professora pediu que cada aluno trouxesse algo especial. A menina levou um livro de histórias ilustrado, aquele que gostava de folhear, mesmo sem compreender as letras.

— Conte a história para nós, dizia a professora.

A garotinha, timidamente, respondia:

— Não sei ler.

— Mas você conhece a história, não é? Insistia dona Mara, com voz doce. — Não tenha medo, fale um pouco das personagens, quem são elas.

A menina falava, baixinho, algumas palavras quase inaudíveis sobre o livro. A professora escutava com ouvidos atentos e, sorrindo, dizia:

— Gostei da sua história, irei trazer mais histórias como essa para a gente compartilhar aqui na sala.

A garota não entendia muito bem o que estava acontecendo, mas algo dentro dela se aquecia. Pela primeira vez, sua voz foi ouvida. E assim seguiam as aulas: uma leitura de texto, de poema,

de parlenda. Às vezes, a professora copiava o texto no quadro e fazia uma leitura compartilhada e, aos poucos, o método dela se revelava diferente: incentivava os alunos a descobrirem o som das palavras por meio de histórias, significados, afetos. Lia em voz alta, fazia perguntas, parava para ouvir... Não exigia repetições mecânicas, mas despertava o sentido das palavras como quem revelava o mundo.

A turma, em sua maior parte, já estava lendo. A garotinha, que até então mal pronunciava as letras, começava a se arriscar em algumas palavras e, dias depois, já se podia ouvir dos seus pequenos lábios a leitura de pequenos textos.

— Nunca imaginei que você tivesse uma voz tão bonita, dizia a professora, quando a menina lia algum texto para ela.

A menina respondia com um sorriso tímido, mas cheio de satisfação, esboçando uma confiança que nunca tivera em si mesma. Lembrava que, alguns anos antes, sua voz não se ouvia na escola. Agora, passava a ser ouvida de maneira sensível e, em seu coração, sabia que, daquele momento em diante, sua voz também se faria ouvir, como um eco que surgia naquela sala de aula.

E assim, carregando essa descoberta dentro de si, transformava cada retorno para casa em continuidade da escola. Todas as tardes, ao voltar, fazia do quintal o prolongamento da sala de aula da professora Mara: brincava, inventava lições e, entre risos e sonhos, ensinava às suas bonecas os conhecimentos aprendidos, sendo agora ela mesma a professora.

De repente, um ruído distante. A imagem daquela menina começou a se desfazer, como bruma que se dissolve no ar. Aos poucos, já não a via, até perceber que era apenas o despertador, chamando-me de volta. Sentei-me na cama e, entre o peso do cansaço e a leveza da lembrança, deixei que um pensamento me acompanhasse: em breve, as férias terminariam e eu retornaria à escola para encontrar outras “garotinhas” que, como aquela menina, esperam apenas ser ouvidas, sentir que suas palavras e sonhos não se perdem, mas permanecem vivas em alguém que acredita nelas. Talvez, em cada uma delas, eu volte a me encontrar

e reviver toda essa história de novo, tornando os ensinamentos da professora Mara imortais. Afinal, “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra” (Rubem Alves).

A MENINA E UMA PERGUNTA: ONDE MORAM AS PALAVRAS, TIA?

Natalie J P WANZELER¹

Nasci em uma cidadezinha bem no interior da Amazônia, chamada Itaituba. Venho de uma família de muitos irmãos. Meus pais só estudaram até o ensino fundamental II, antigo 1º grau. Meu pai sempre foi um trabalhador. Minha mãe sonhava com outro futuro para seus filhos.

Bom, antes de começar a ingressar na primeira série para me alfabetizar, estudei em uma escolinha chamada Pequeno Príncipe, uma escola comandada por freiras. Tenho boas recordações e outras nada agradáveis de lembrar. Uma das boas, é que eu brincava bastante, pois havia muito espaço para correr; e uma das desagradáveis, é que certa vez, brincando no recreio dentro de uma canoa que fica na área do parquinho, um menino chamado Douglas, beeem maior do que eu, resolveu me empurrar pra fora da canoa/brinquedo, então em fui parar no chão e a canoa veio junto. Foi horrível, minha perna ficou presa. Ele ficou apavorado, pois comecei a chorar muito. Lógico, né!? Metade da canoa virou em cima da minha perna. Ele conseguiu levantar a canoa um pouquinho e eu puxei a perna. Levantei chorando e ele começou a rir de mim e depois me olhou com uma cara e disse pra eu não contar pra tia. Fui para o banheiro chorando, lá fiquei um tempo.

Naquela época, o recreio era trinta minutos. Como brincávamos! O jardim da infância é tudo de bom!! Hoje a criança tem quinze minutos de recreio. Que horror!! Voltei pra sala de aula quando ouvi o sino da Tia Deca chamando, entrei e não disse nada, guardei minha lancheira, e olhei para ele e baixei a cabeça.

¹ Mestranda do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. E-mail: nataliewanz@gmail.com

Ali, com cinco anos, conheci a maldade vinda de uma outra criança. Nunca esqueci desse dia, até hoje lembro do rosto dele rindo de mim. Acho que foi nesse momento que comecei não querer mais falar, eu só chorava. Tudo chorava. Minha família conta até hoje que ninguém mais aguentava meu choro. Acredita que resolveram me batizar? Diziam que não era batizada, poderia ser isso a causa de tanto choro. Lá fui pro batismo. Não adiantou de nada. Então minha mãe passou a cuidar para que ninguém me provocasse, pois, se começasse a chorar, seria um dia de choro. Eu tinha nessa época cinco anos...

Hoje, sei (vivi um trauma já adulta e parei de escrever, procurei ajuda psicoterapêutica e fui estudar psicopedagogia para entender o que estava acontecendo comigo) que esse episódio na infância atrapalhou o meu processo de alfabetização, pois no ano seguinte aquele menino estava na mesma sala... Eu quase não falava mais em sala de aula. Se chegasse em casa depois da escola, minha cama tinha que estar impecável (virou toque), se houvesse vestígio de que alguém tivesse tocado nela, era choro o dia todo. Eu tomava banho, almoçava e depois ficava na minha cama por horas... Depois ia brincar com minhas irmãs.

Em 1979, ingressei na primeira série numa escola pública do regime militar. Nesse período, o ensino funcionava assim: primeiro ano forte e primeiro ano fraco. Fui matriculada no primeiro ano forte. Lá, comecei a levar palmada em cima de palmada, pois, como eu não falava, não participava, e a professora ficava com raiva e lascava palmada com a régua de madeira. Doía muito. Ela dizia que não podia chorar. Tinha de ler! Eu não lia nada, não falava nada, mas copiava tudo. Nesse mesmo ano, perdi um primo muito querido, que me tratava muito bem. Ele era beem mais velho que eu e todos os meus irmãos, era como se fosse o nosso tio, na verdade era um primo-tio. Morreu afogado. Reprovei na escola. Piorei mais em tudo. Minha mãe foi chamada e comunicada. Eu levei a fama... Burra.

No ano seguinte, me colocaram no primeiro ano fraco, fiquei triste, pois na escola, quem fosse para o primeiro ano fraco, era

chamado de burro. Foi mais um ano terrível em casa e na escola. Só escutava a palavra BURRA na escola pelos colegas, pela professora e em casa pelos meus irmãos. Foi o ano que mais fiquei doente. Como meus pais não tinham tanto conhecimento e ninguém orientava na escola para um acompanhamento psicológico, fui sobrevivendo... Hoje, temos uma escola que observa o comportamento das crianças e adolescentes, fazem encaminhamentos. Como a vida é interessante e cheia de surpresas e ensinamentos... Minha filha quando estava no primeiro ano também sofreu uma perda, seu avô partiu, mas eu cuidei de procurar logo um psicólogo para ajudá-la. Meus pais não tinham informação, mas eu sim. Não poderia permitir que o mesmo acontecesse com ela.

No final de 1981, minha mãe resolveu que queria morar em outra cidade, pois meus irmãos mais velhos já estavam indo para o ensino médio, antigo segundo grau. Então nos mudamos para Santarém, conhecida como a Pérola do Tapajós, pois o rio é a coisa mais azul, parece o mar, mas é um grande rio, que se encontra com outro rio para namorar. O encontro das águas em Santarém é de encantar.

Fui matriculada na Escolinha Janelinha do Saber na segunda série. O primeiro dia de aula foi um choro daqueles. Até que foi passando. Não falava com ninguém. A professora/tia (naquela época chamávamos tia, né!?) se chamava Raimunda, tinha uma cara muito brava. Dava medo mesmo. Copiava no quadro e dizia que todos tinham que copiar com a letra igual a dela. Eu tremia de medo, tentava chegar perto da letra dela, mas que nada, a dela era bem maior que a minha. Todos liam, menos eu. Ficava calada na aula e fora de sala de aula também, na hora do recreio só brincava com as minhas irmãs mais novas do que eu. Mas, elas já conheciam a escola toda e então queriam outras aventuras, eu ficava por ali.

Um dia em sala de aula, a tia Raimunda pediu para eu ler, dessa vez foi bem ríspida, foi uma ordem e todos me olharam. Então, eu falei, na verdade, perguntei:

– Tia Raimunda, onde eu pego uma letra? Onde moram as palavras?

Ela me olhou e disse:

– Menina, você é doida? Que pergunta essa? Se não sabe, tem que voltar para a primeira série. Vou conversar com a diretora sobre isso.

Meus colegas começaram a rir e depois começaram a me chamar de burra. Foi mais trauma pra minha coleção. Então, minha mãe foi chamada e comunicaram a situação. Sugeriram que eu voltasse para a primeira série e foi aí que minha mãe disse que não. Falou que poderia ficar uns meses na sala da primeira série com minhas irmãs, porque poderia ajudar. A diretora Marli aceitou. No outro dia, estava na sala com as minhas irmãs. Minha mãe passou a tomar a lição de casa. Todos os dias. Eu só queria desenhar. Um dia, minha mãe estava tentando me ensinar a ler:

– Bora juntar as sílabas e formar a palavra. Eu faço primeiro e depois você. Calada fiquei e minha mãe começou:

– C A S A forma CASA. Agora é sua vez.

Eu fiquei calada, olhava pra cima, para os lados e nada. Minha mãe ficou furiosa e gritou para uma das minhas irmãs pegar a escova de cabelo rosa da avon. Minha irmã chegou com a escova, e minha mãe começou:

– Agora você vai ler! Bora, começa! C A S A forma casa. Sua vez!

Muda fiquei. Minha mãe fez mais três tentativas e nada. Então só restou a escova. Pediu para eu estender a mão e lá foi a primeira palmada. Doeu muito. Não chorei. Engoli o choro. Ali, decidi que não queria mais apanhar e nem que ninguém me chamasse mais de burra. Então, comecei:

– CASA, BOLA, BALA, PATO, CARRO etc. Minha mãe arregalou os olhos e disse:

– Você sabe ler e não quer ler porque tem preguiça!!

Eu comecei a chorar. Só eu sabia o que estava sentindo. Fiquei mais um mês na sala com minhas irmãs mais novas. Depois retornei para a turma da segunda série. Foi difícil olhar os colegas e a Tia Raimunda. Tinha pavor dela. Muito autoritária, brava.

Credo! Depois que soltei a língua, comecei a participar das aulas, mas continuei calada por um bom tempo. Passei de ano.

Já na série seguinte, foi um pouco diferente, a professora era muito carinhosa, nossa. Ela se chamava tia Nara. Muito calma para ensinar. Ela não gritava. Lia histórias. Copiava no quadro e não exigia que tivéssemos a mesma letra dela. Ia na mesa de cada aluno. Eu fui me soltando e gostando mais da escola e da turma. Só tinha uma menina que gostava de rir do meu nariz, chamava o meu nariz de batata e outro colega de orelha de abano. A tia Nara não gostava e chamava a atenção dela. Eu ficava calada quando ela me chamava assim, até na hora do recreio. O meu colega já reagia. Inclusive ele ficou mais bagunceiro, e a tia Nara precisou chamar a mãe dele para conversar. A mãe desse menino foi até a escola e deu uma surra nele na frente da gente e da tia Nara. Acredita que ela entrou na sala e disse que ela ia dar uma surra no menino para ele aprender que a escola é lugar para estudar e não pra ficar fazendo gracinha e atrapalhando a aula!? Gente, ela deu uns tapas nele e puxou a orelha dele. Foi horrível.

Um dia voltando da escola para casa, a menina que me chamava de nariz de batata estava indo pra casa dela também, no mesmo caminho que o meu. E aí ela começou me chamar de nariz de batata, e eu fingia que não era comigo, mas quase se aproximando da esquina da minha rua, eu morava bem próximo à escola, não aguentei mais aquilo, me aproximei dela e disse:

– O nariz é meu, agora eu não tenho uma testa enorme igual a sua. E comecei a gritar: TESTUDA TESTUDA TESTUDA.

Ela ficou muito brava e vermelha, veio para cima de mim, puxou o meu cabelo e eu puxei o dela até o chão. Nesse dia descobri que tinha força. Nunca mais ela mexeu com o meu nariz. Até ficou minha amiga. Eu segui estudando e passando de ano... Às vezes, precisamos dançar o tigre que habita na gente. Esse animal não ataca, mas defende seu território. Dá limite. Mas, se alguém ultrapassar o limite do seu território, ele age. E, no meu caso, aprendi ali a dar limites. Na verdade, comecei quando resolvi quebrar o silêncio e superar o meu trauma, minha dor... daquele

menino me empurrando da canoa e virando-a sobre a minha perna. Resolvi dar limites ao começar a ler, pois não queria mais levar tantas palmadas nem na escola e nem em casa.

Fui estudar no Colégio Dom Amando, irmãos da Congregação Santa Cruz, colégio americano. Estava no quinto ano. A escola trabalha até hoje com o sistema de demérito. Nunca levei um demérito, minhas irmãs todas levaram. Continuava calada. O quinto ano foi difícil com matemática. História, Geografia, Artes adorava. Matemática se tornou meu calcanhar de Aquiles. Gostava de Português. A professora era muito boa, e também porque lia muitos poemas, tínhamos que declamar em voz alta (isso ajudava a me soltar e já estava perdendo a vergonha e medo de falar), também gostava de conjugar os verbos e ler os livros que a professora indicava. Mas matemática me reprovou... Mais um trauma, fiquei por 0,5. Foram as férias chorando... Não saí de casa pra brincar, me fechei, ficava na minha cama olhando as provas de matemática, certamente havia a esperança de encontrar um acerto. Ficava pensando na professora de matemática, professora Socorro. Senti muita raiva.

Minha mãe resolveu me tirar da escola, fui estudar no Colégio Batista. Lá, passei a gostar mais ainda de português, a professora era muito show, explicava muito bem a gramática, eu adorava fazer análise sintática. Se chamava professora Elza. Ela tinha mais ou menos uns cinquenta anos, tinha uma calma e uma paciência, e ficava roendo a ponta das unhas enquanto assistia os alunos escrevendo ou fazendo a tarefa. Já tinha os cabelos grisalhos. A professora Elza tinha um sorriso meigo para com os alunos.

Fiquei só um ano nesse colégio e segui para um outro novo que havia acabado de ser inaugurado e falavam que tinha uma proposta muito boa. Então minha mãe nos colocou nele. Foram três anos muito bons. Tive uma professora de português, chamada Geni maravilhosa, que gostava muito de ler e que me inspirou muito, pois ela era muito crítica e gostava de colocar a gente pra fazer teatro, trazendo reflexões sobre política. Lembro que encenamos a música do Raul Seixas, *mamãe não quero ser prefeito, pode ser que seja*

eleito etc. Foi com ela que aprendi a gostar e me interessar por política, voto, posicionamento, problemas sociais, políticas públicas. Ela me emprestou um livro chamado *A invasão Cultural Norte Americana*. Depois desse livro meu olhar para os USA sempre foi outro. Grande professora Geni. Inspiração sempre.

O ensino médio, antigo segundo grau, foi marcado por maus momentos, veio a separação dos meus pais. Foi barra. Tínhamos ido morar em Porto Velho. Minha mãe resolveu retornar para Santarém por volta de setembro. Ficamos com meu pai até o final do ano. Meu ensino médio foi marcado por bons professores, como o professor Marcos, de história e o professor Eduardo, de Literatura e claro a Professora Geni, que esteve comigo no ensino fundamental e na primeira série do ensino médio, antigo segundo grau.

No ano seguinte, retornei para Santarém, começou a minha saga para terminar o ensino médio, pois meu pai não enviou os documentos da escola. Só consegui concluir depois de dois anos. Mas passei no vestibular assim que terminei o ensino. Comecei a graduação em Santarém, na Universidade Federal do Pará, em 1995. Mas resolvi transferir o curso para a Federal de Santa Catarina, já tinha uma irmã morando aqui e estudando. Nessa de transferir, você acaba atrasando... Mas valeu a pena, pois, ao sair da barra da saia dos pais, aprendi a viver e tomar minhas decisões.

Na graduação também tive bons professores. Professora Odília, de Literatura Portuguesa, aprendi muito sobre Eça de Queiroz, li muito literatura portuguesa, pois ela me inspirou com suas aulas. A professora Lúcia Olímpio, grande professora, atenta aos alunos, fazia questão de tirar todas as dúvidas. Professor Emílio, que pegou na minha mão e me ensinou até um olhar atento para minha escrita e me ensinou a fazer pesquisa sociolinguística. Não sabia fazer, só os alunos bolsistas sabiam fazer artigo científico, projeto de pesquisa, análise de dados, os demais penavam para fazer. Como trabalhava e estudava, sofria ainda mais. Aliás, até hoje acredito que a galera da graduação, na sua

maioria, não sabe fazer. Alguns professores acreditam que seus alunos recém-chegados do ensino médio sabem muito, *sqn*².

Voltando às memórias, gostava das professoras Tânia Ramos e Teresa Virginia, sempre à frente nas pautas, como feminismo e afrodescendência. Professor Felício, humilde no seu ensinar. Era tranquilo, andava manso. Fazia questão de tirar as dúvidas. Professor Capella, teoria literária, tinha humor ao ensinar, era engraçado, inteligente. Gostava das aulas dele. Mas, tive uma professora no início da graduação em Português Italiano, que marcou até hoje, nunca esqueci do que ela disse em sala de aula, na frente dos meus colegas quando pediu para eu ler uma frase em italiano:

– Com esse seu sotaque, desiste do italiano.

Vi o sarcasmo dela, pelo riso no canto da boca e pelo olhar lançado para mim, e a turma ficou em silêncio. Eu fiquei muito triste, passei a me sentir mal, parei de falar em sala de aula, e não só nas aulas de italiano, mas nas outras disciplinas, em casa, no trabalho. Hoje tenho consciência do que essa professora fez: preconceito, discriminação, humilhação. E aí acabei optando por ficar na Língua Portuguesa. Ainda tenho vontade de aprender uma outra língua. Quem sabe...

No ano de 2004 fiz uma pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal do Amazonas. Professores maravilhosos. A professora Valéria foi a que marcou pelo seu jeito alegre e divertido de falar sobre texto e leitura, aprendi muito com ela. Mas sempre tem um que cobra o que não ensinou. No final do curso, teríamos que entregar um projeto de pesquisa. Geeente, não fiz projeto de pesquisa nem na graduação. Então, corri atrás de livros de metodologia etc. Minha irmã também me ajudou, porque já estava lecionando na universidade.

Em 2025, vinte um ano depois da minha primeira pós-graduação e quase vinte e cinco anos depois de me formar em Língua Portuguesa, voltei à UFSC para começar o mestrado

² Expressão utilizada coloquialmente, equivalente a “só que não”.

profissional em Letras, voltado exclusivamente para sala de aula. E no primeiro semestre já me encantei com as professoras.

Havia uma professora que levava para cada aula um livro de história infantil, que lia para a turma. Aquela forma de ensinar me levou lá para meus professores do ensino fundamental, do ensino médio, da graduação e trouxe notícias de mim, de quando comecei a lecionar. Fiquei muito feliz de reconectar com o meu saber e a minha vontade de fazer o melhor em sala de aula, já que havia me afastado nove anos para viver a maternidade. Gostei muito da forma como a professora da disciplina Texto e Ensino conduziu as aulas, mas principalmente por ela ver seus alunos e respeitá-los como são. Aprendi nessa disciplina a fazer um artigo científico e fazer uma meta pesquisa. Muitos colegas também aprenderam. Aprender é bom e reconecta neurônios, produz sinapses. A outra professora me conquistou pela sua simplicidade e objetividade em passar o conhecimento. Aprendi com ela a fazer o projeto de pesquisa, no passo a passo. Como já conhecia o caminho, fechei algumas lacunas que não havia compreendido.

Hoje, quando entro em sala de aula, observo cada aluno, procuro conversar para saber um pouco sobre a história de cada um. Mesmo aqueles mais bagunceiros, que gritam ou que não querem fazer nada, que me tiram do sério, eu quero escutar, pois não sabemos o que já passaram ou estão passando. Aprendi a olhar e respeitar meus alunos com suas diferenças.

Aprendi que a sala de aula é um evento, é um acontecimento...nada está pronto...E aquela menina lá do interior da Amazônia superou traumas e soltou as palavras ditas e não ditas do seu corpo. Transformou a dor, o trauma em um projeto de escrita chamado do @docorpo_a_palavra. Compreendeu onde moram as palavras...as palavras habitam cada parte do corpo, como expressão do ser, no diálogo com outro. E o texto escrito é uma tentativa de se aproximar de uma realidade vivida, apreendida, singular no mundo consigo, com o outro e com o todo à sua volta.

Na sala de aula habitam palavras...basta ter o coração aberto para ouvi-las...

A LETRA DA PROFESSORA

Débora CORRÊA¹

Nunca subestime o portal que se abre ao revisitar uma estante de livros. Este é um conselho que ousaria dar para aqueles cujo tempo anda escasso e a saúde emocional fragilizada. É no campo da memória que as capas surradas, as folhas amareladas, a poeira espalhada pelos livros e prateleiras se conectam às emoções e às lembranças das experiências vividas, das leituras pregressas, leituras acabadas e inacabadas, experiências de leitura de obras consagradas, releituras do mundo, releituras da vida, quiçá releituras de si.

Um dia desses, num exercício de busca de materiais para uma atividade do mestrado, aventurei-me a mexer numa estante de materiais e livros que já fizeram algumas mudanças comigo. Entre espirros e suspiros, encontrei um tesouro do qual havia esquecido em alguma gaveta da memória, gaveta abandonada pelas demandas da vida que nos exige crescer. O tesouro encontrado, objeto de curiosidade do leitor, suponho, não tinha um valor comercial exacerbado, mas detinha, contudo, um grande valor afetivo; era, enfim, o meu primeiro livro lido na vida. De capa vermelha desbotada, com uma pequena rasgadura, estava ali diante de mim “A menina dorminhoca”, da coleção Janelinha. Grande emoção reencontrá-la ali tão meiga e simpática como na doce infância, foi assim naquele momento que o brilho da (re)descoberta saltaram aos meus olhos e perdida entre tantas páginas consagradas pelo tempo, pude reencontrar a menina, sim, a menina dorminhoca, e a menina adormecida em mim.

¹ Mestranda do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: deboracorreia.sed@gmail.com

Lembrei da emoção da primeira leitura, do desafio cumprido que extrapolava o desejo em aprender a ler somente, o sonho de menina era ler para poder entender e debater com meu pai as páginas dos jornais que lia, com rigor, diariamente. Lembro de rodeá-lo, curiosa, ao redor da mesa onde ele abria aquelas páginas cinzentas e circulava com caneta as principais notícias e informações. Lembro da minha mãe na cozinha, ouvindo as notícias com pouca paciência de quem já preparou o café, as mochilas, os uniformes e as camas antes das 6h. Hoje ele não folheia mais os jornais impressos, seu repertório de leitura ficou mais solitário em sua tela. Ela ainda continua pela cozinha acelerada, com mil afazeres antes das crianças entrarem na aula, agora ela escolhe suas notícias no mundo virtual cujo acesso é limitado aos pequenos intervalos entre o café, a roupa, a louça e o almoço. Com ele, despertou-me o desejo pela leitura, com ela, despertou-me a linda missão que só cabe na nobre palavra maternidade que é, sem dúvida, uma forma singular de ler o mundo.

Ao lembrar na primeira leitura, lembrei também da primeira escola, da primeira aula, da primeira série, da primeira professora. Muito se fala sobre o primeiro dia de aula, angústias, inseguranças e medos pairam o imaginário de toda criança e de seus pais quando esse momento se aproxima. O que ninguém comenta é o fato desses sentimentos se intensificarem quando os pais são chamados pela primeira vez na escola. Pois bem, a minha experiência, nesse sentido, começou logo nas primeiras semanas de aula, na extinta 1 série A do Colégio Cenecista José Elias Moreira, na cidade de Joiville/SC. Nunca vou esquecer o dia que minha mãe foi chamada na escola. A primeira e a última. Foi ela, a inesquecível professora Maria da Graça, com seu olhar atento e uma capacidade admirável de observação dos seus pequenos, que chamou minha mãe para uma conversa. Minha mãe nos ensinou a respeitar a professora e os colegas, com ela aprendi que em certos momentos o respeito nos desperta um frio na barriga, um medo tremendo de desapontar.

O que eu poderia ter feito em tão poucas semanas de aula para que minha mãe fosse chamada na escola? Eu me sentava na

primeira carteira, era gentil com os funcionários da escola e os amigos, adorava ser representante do dia, despejava amor com meus olhos curiosos e inquietos. Mesmo sem imaginar o assunto, minha mãe me acompanhou até a escola com aquele tom de seriedade que só vi diante do juiz ou da morte...

Exagero?

Talvez, mas quem conhece a Dona Sueli, sabe que ser chamada na escola era algo de arrepiar e dar medo. Naquela manhã, o relógio parecia dar voltas ao contrário, parecia que o ponteiro tinha estragado e não via a hora de chegar em casa e descobrir qual o motivo da conversa com a professora Maria da Graça.

Após o almoço, minha mãe pediu para buscar a mochila e sentar no sofá, pediu que abrisse o estojo e mostrasse a borracha. Como eu poderia mostrar a borracha se naquela mesma manhã eu já tinha emprestado das minhas amigas? Ao procurar sem sucesso por minha borracha, ao constatar que nenhum resquício havia no “penal”², minha mãe revelou que já esperava por isso. Disse que o motivo da conversa com a professora era o sumiço das borrachas, não porque eu as perdia, mas porque eu consumia de tanto apagar o caderno. A professora estava preocupada com os buracos nas folhas rasuradas porque eu não aceitava a minha letra, queria a letra igual a da professora. Minha mãe me advertiu sobre esse comportamento e exigiu que eu tivesse paciência, que um dia quando eu crescesse eu teria a letra de um adulto, mas naquele momento, eu precisava avançar na escrita com a minha própria letra, com meus traços peculiares de uma menina da primeira série.

Anos depois, despertou em mim o desejo de me tornar professora, assim, na universidade passei alguns sufocos pela autocobrança. Minha graduação em Letras foi atravessada pela primeira experiência em sala de aula antes de me formar, ali consolidei a certeza de que era a profissão que tinha escolhido para minha vida. Fui mãe, ingressei no magistério estadual como professora efetiva, conciliei por dez anos uma jornada de 50 horas

² Nome que damos ao estojo.

na rede pública e privada junto com a maternidade. Recentemente, mergulhei na grande aventura chamada mestrado. Nesta jornada de deslocamentos entre cidades e papéis que assumo como mãe, professora, gestora e mestranda, tenho refletido muito sobre a importância de superar desafios mas, às vezes, flagro-me de volta ao passado, vejo que há tanto daquela menina exigente, tanto da professora Maria da Graça, tanto de minha mãe em mim, e às vezes sinto que ainda estou em busca da letra da professora.

DAS RAÍZES AO FRUTO

Josué Silveira TOMÉ¹

Às vezes, pego-me pensando em definições contemporâneas para diversas palavras que já têm um conceito socialmente estabelecido, talvez seja uma forma de recriar a minha visão de mundo, de formular um mundo no qual eu compreenda melhor o que me cerca, de me sentir mais autoral ou talvez apenas uma reflexão regressiva sobre situações que vivi na escola.

Duas das palavras que hoje me causam confusão são as palavras aluno e professor, a definição delas não é difícil de forma pragmática, mas de forma teórica, afinal: quando um aluno deixa de ser aluno e passa a ser professor, e quando um professor deixa de ser professor e passa a ser um aluno?

Ao iniciar o mestrado em linguística pela UFSC, realizava um sonho, mas não um sonho de criança muito menos de adolescente, um sonho que surgiu em algum período da minha vida que não sei especificar. Mas sinto que foi um sonho construído de forma única, num processo de conquistas e de frustrações.

Lembro-me de, ainda no fundamental 1 (1ª – 4ª série como era nomeado na época), ter alguns questionamentos e experiências que talvez sejam a base oculta desse sonho. Havia uma árvore no pátio da escola que me chamava atenção, não sei dizer o porquê, mas o seu tamanho, na perspectiva de uma criança, era surpreendente, parte das suas raízes estava exposta acima do contrapiso, o que explicava, no meu entendimento de hipossuficiente, o tamanho da árvore, pois a força é aquilo que é evidenciado de forma gráfica e tangível, não é mesmo?

¹ Mestrando do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: josuesouzaroxo@hotmail.com

A minha alfabetização — como qualquer outra pessoa — foi um período muito atípico da minha vida, mas é engraçado como eu reagia diante dos desafios. Minha professora da 1ª série começou nosso processo com o alfabeto, deveríamos falar todas as letras do alfabeto enquanto ela apontava uma régua para o alfabetário logo acima do quadro. Havia um duplo desafio naquela atividade, o primeiro era o fato de termos de falar em voz alta enquanto todos os nossos colegas aguardavam a sua vez, já o outro era, obviamente, saber qual o nome daqueles símbolos estranhos. O engraçado é que não tenho nenhum resquício de memória de quando consegui falar o alfabeto inteiro, ou até mesmo se consegui, mas recordo-me de um dia chegar em casa chorando e dizer à minha mãe: “nunca ‘vô’ aprende a ‘lê’”.

O processo foi acontecendo, enquanto os questionamentos de um pequeno desbravador filosófico iam surgindo aos poucos: “se o mundo está no universo, onde o universo está?”, “se essa pessoa acredita em outro deus, será que o que eu acredito é verdadeiro?”, mas isso não era de toda relevância, afinal, havia um alfabeto para decorar.

Na 2ª série há uma cena que persiste em emergir à memória, uma menina que já havia repetido de série pelo menos uma vez tinha uma séria dificuldade em pronunciar certos fonemas; lembrava, inclusive, um personagem do Maurício de Souza, ríamos todas as vezes que ela pronunciava palavras como “carro” e “abrigo”, mas a vez que mais me marcou foi quando ela tentou ler a palavra “régua” e não houve a substituição do fonema, e sim a sua omissão completa, nossa turma riu como se não houvesse amanhã, mas o que me marca é que a única pessoa que não riu, nisso incluiu a professora, foi a própria aluna, mostrando-se triste.

Há uma certa graça em analisar essas situações da infância enquanto adulto, haja vista a valorização dada a momentos que na perspectiva atual seriam irrelevantes e até cômicos, mas as extensões desses fatos são longuíssimas. Elas crescem e firmam a consciência de mundo que cerca uma criança ao passo que o tempo

ajuda a digerir, quando digo digerir, não digo ignorar ou superar, mas sim dar um significado àquele pequeno ramo da raiz.

Talvez o ocorrido com a menina não significasse nada para a professora, nem para muitos dos meus colegas e até para a própria menina se fosse ressignificado com um aprendizado, mas para mim significou, pois eu sabia que dificuldades homônimas me cercavam, como uma grande dificuldade em entender a diferença entre os sons de “d” e “t” ou de “m” e “n”. Sim, o impacto que aquela cena me causou poderia não ser o crescimento de um ramo de empatia nas minhas bases, mas sim um medo, um medo de ser uma piada parecida com a da menina.

Na 3ª série, as lembranças são mais vagas em relação às aulas, provavelmente por estar lendo textos simples e já compreendendo o básico. Esse avanço já não era tão aparente em outros componentes, como matemática e história, os números nunca foram meus amigos, em nenhum sentido, vide minha profissão, mas história parecia-me simpática, afinal havia reis, impérios, guerras que geravam heróis e outros divertimentos pedagógicos. Entretanto, crescia em mim uma vontade de não só ser bom, mas ser o melhor — tadinho!

Minhas notas em história eram agradáveis aos meus pais e à minha professora, porém a mim não, pois “quem tira 7, tira 9, mas nunca será um formoso 10”, não é? Isso mesmo, meu desafio agora era tirar 10 em história, não um mero 8 ou um comum 9, mas um 10. Infelizmente, tinha um rei no meio do caminho, no meio do caminho tinha um rei. De todas as 10 questões a única que não foi suprida pela minha capacidade de memorização de datas e nomes foi a pergunta do nome de um rei! “Que rei?” você pode perguntar, todavia a mediocridade do menino que não tirou 10 se mantém até hoje, pois EU NÃO SEI O NOME DAQUELE REI INFELIZ!!!!

Mas por que o nome de um rei é tão importante? Para provar alguma coisa? Para provar uma capacidade de memorização descontextualizada que vai ajudar em um papo de bar? Exatamente! Isso me parece tão inútil quanto o compromisso comigo em tirar um 10! Ou será que aquilo era apenas uma prova

para mim, ou seja, que não sou como a “menina da régua”? Será que a “menina da régua” é melhor em memorização que eu? E o que isso prova? Para quê a prova de uma memorização de alfabeto serve em relação a uma menina que tem dificuldade em pronunciar um determinado fonema? Para que serve lembrar o nome do bendito rei enquanto não se sabe direito ainda a diferença entre “d” e “t”? E por que os professores não interviram nisso tudo? Será que o nome do rei era a palavra-mágica que abria a caverna do tesouro? Será que a normalização da dificuldade de alguns fonemas durante o processo de alfabetização não ajudaria na autoaceitação? Ou melhor ainda, não faria com que a superação desse empecilho fosse menos doloroso e enraizasse angústia ao invés de um lindo sentimento: empatia?

Mas, talvez, o sonho pode ter nascido em um ramo muito específico da raiz: o concurso de poesia!

Escrever não me parecia muito divertido, produtivo ou frutífero. Entretanto, na 4ª série houve um concurso de poesia, não sei especificamente quem propôs, se um político querendo parecer se importar com a educação da cidade, ou um secretário querendo mostrar serviço, como dizem os meus pais. O que importa é que a professora propôs a nós um desafio: escrever uma poesia sobre a Baleia Franca. Não há sinapses capazes de trazer à memória a metodologia da servidora pública, talvez ela tenha lido algumas poesias de cunho infantil ou até parnasianas, o que importa é que isso não me traz nenhum afeto ou outro sentimento, recordo-me somente de uma apatia em relação àquilo, não sei se é o professor de gramática que habita em mim, mas sei que aquele menininho “não 10” fez uma poesia.

Memórias mentem descaradamente. Sentimentos também. Mas os dois juntos são tão sacros que não permitem tal pecado. Você já teve um sentimento que é uma memória, ou vice-versa? Pois é, isso é o que tenho em relação a esse concurso. O problema é que alguns sentimentos são subjetivos demais, ou melhor, deixe-me tentar elucidar a minha questão: imagine que você tem um irmão gêmeo que viveu tudo junto com você até hoje, depois vocês

foram desafiados a fechar os olhos para imaginar o verde mais lindo. Em seguida é lhes dado o poder de instantaneamente criar uma tinta idêntica as que vocês imaginaram, seria o mesmo verde? Provavelmente não, as microtonalidades seriam influências não só das vivências que vocês tiveram, mas como reagiram a elas, deixando o verde um pouco mais claro, mais escuro, mais azulado, avermelhado etc. E essa minha memória é de uma tonalidade muito específica de verde, que retirei do meu diário reflexivo da disciplina “Texto e ensino”, o qual cumpri no 1º semestre do mestrado no ano de 2025:

“É notável que durante a vida há um emaranhado de fatos que geram núcleos históricos dentro de uma grande história. Durante a aula de hoje lembrei-me de ter vencido uma competição de redação ainda na 4ª série e que se tratava de uma poesia sobre a Baleia Franca, um dos símbolos da cidade de Imbituba. Sem saber que não era capaz de fazer uma poesia, fi-la, e não só isso, venci, fui entrevistado pela rádio local e lembro de uma câmera com uma luz chata apontando para mim enquanto lia o meu texto, mas alguma coisa estava diferente nele, havia um verso a mais: “Pelas lindas praias de Itapirubá” (sim, lembro-me na íntegra). Na verdade, eu e a mulher que me olhava com orgulho, porém mantendo a postura de professora severa, sabíamos que aquele verso especificamente não era meu, mas sim dela. Reflito sobre isso porque lembro de achar que a poesia só ficara boa e ganhara a competição por causa da bendita frase, ou seja, o que eu realmente escrevi só era bom por causa daquilo, fazendo com que o vencedor fosse a professora e não eu, já que aquela rima linda e de ouro não me pertencia. Qual é o mérito de um autor de um livro ruim com final bom que nem pertence a ele? Um déspota, um nada, uma ausência de pessoa, não é isso? Afinal, não era eu um bom autor, só um aproveitador que se deixou levar pelos méritos pelo suor que não pingou do seu rosto, e sim do de outro muito mais capaz e disposto a ajudar um menininho que não sabe escrever.

Na verdade, talvez fosse bom orientar, às vezes requer agir, fazer o que você estudou para fazer e ajudar um pobre menininho

que não se destaca em nada. "É bom que ele ganhe um reconhecimento, mesmo que artificial"; "isso pode fazê-lo aprimorar sua escrita e quem sabe ele possa um dia escrever bem", "nem preciso consultá-lo" ou instigá-lo a tentar chegar a um verso que feche um bom poema rimando, talvez não fique tão bom quanto o que eu posso produzir, mas faça-o saber, enfim, que ele pode errar e mesmo assim descobrir a cor perfeita da própria vida."

Sei que tudo isso se reflete na vida discente, e sei, também, que isso diz muito não só sobre mim, mas da educação como um todo, pois os desafios enfrentados pelo "eterno sem 10" e a menina da "régua" são realidades com as quais me defronto todos os dias em sala de aula.

Ainda no presente ano, lecionando para o 3º ano do ensino médio, já tendo escrito essa reflexão no diário da pós-graduação, defrontei-me com uma celeuma. Seguindo o plano de curso que elaborei no começo do ano sem ao menos conhecer os meus alunos, trabalhei o gênero discursivo/textual conto, seguindo uma sequência didática simples. No momento de propor a produção do texto de fato, uma cena despertou uma simbiose de professor-aluno em mim: quando faltava pouco tempo para a aula acabar e os alunos entregarem os textos, chegou até mim uma aluna muito quieta e educada, a famosa "nunca incomodou, mas também não participa muito", e perguntou:

— Professor, posso terminar em casa?

— Não é possível! Todos entregarão hoje, você também! — respondeu o professor 700 horas semanais.

Para a minha surpresa não houve nenhum tipo de argumento adolescente, ou insistência redundante, apenas um simples "tudo bem". Ela dirigiu-se ao lugar e sentou-se à mesa com a folha. Alguns segundos passaram e um ramo de raiz tremeu em meu coração: "nunca 'vô' aprende a 'lê'". No seguinte momento, virei meu olhar à menina e percebi-a enxugando uma modesta lágrima. Muitos em meu lugar poderiam ignorar, ou até achar um pouco engraçado, mas o meu verde saltou-me, não como o mais capaz, inteligente, "aquele que lembra o nome do bendito rei", mas o

menino que compreendeu a dificuldade na palavra “régua”. Levantei-me da mesa de professor, caminhei até ela e disse da forma que me pareceu mais empática: “Fica tranquila! Termine em casa”. Ela assentiu com a cabeça e houve, naquele momento, um olhar de gratidão por parte da menina e retornei à minha mesa.

Sobre essa menina, busquei saber o porquê daquilo e descobri que a língua na qual ela foi alfabetizada, não foi a língua portuguesa, mas sim em um dialeto alemão da região, o que, obviamente, atrapalhava o raciocínio dela durante o processo de escrita. Ela entregou um conto maravilhoso e me agradeceu. Havia um combinado entre a turma que disponibilizaria correção de modelo ENEM semanal e ela teve interesse, conversamos sobre o impasse que ela tinha para formular frases em português e ajudei-a a racionalizar seu projeto de texto utilizando a língua de alfabetização dela. Tivemos resultados esplêndidos depois desse processo.

Inclusive, posso dizer que, por conta da raiz que expus nesse texto, não aquela aparente que me parecia ser a materialização da força, mas aquela que cresceu silenciosamente abaixo do solo, regada por um misto de fracassos e evolução, fizeram com que o menino ‘não 10’ tivesse uma aluna 1000 em vários simulados.

OBRIGADA A SUBIR NO PALCO

Rita de Cassia Alves Dias MOREIRA¹

As férias escolares de 1997 foram especiais. Primeiro, porque eu saía do primário e entrava no ginásio. Seria aluna da quinta série da manhã do Colégio Estadual da minha cidade. Estudar no Colégio era o sonho de todos nós alunos da pequena Escola Municipal. No Colégio tinha uma quadra coberta, aula de inglês e muitas outras disciplinas que não tínhamos, inclusive um professor diferente só para Educação Física. Havia também a ansiedade em usar o caderno grande (caderno de 10 matérias que era solicitado na lista de materiais). Com o material já comprado, as aberturas de cada matéria já desenhadas e pintadas, eu aguardava com um certo frio na barriga a volta às aulas. É impressionante como as coisas têm muito mais valor quando somos crianças.

Certa noite, já deitada, o som alto da casa ao lado chamou minha atenção. Nem era o fato de o som estar alto. Era a música estranha que tocava. Como eu era criada por avós, a música comum em nossa casa era o sertanejo raiz bem diferente do som que invadia o meu quarto: *Ralando o Tchan*. Achei o máximo, a batida, o ritmo, a altura do som, a coragem. Queria ir para o quintal espiar. Minha avó me mandou dormir!

Quando acordei, fiquei sabendo que a vizinha era a nova professora da cidade. E adivinha: professora de Educação Física. Ela seria minha professora. Que privilégio meu morar ao lado dela, a conheceria antes de todo mundo.

Naquela época, eu estava fazendo um curso para aprender a fazer cartões com papel vegetal. Não pensei duas vezes, com habilidades limitadas, fiz um marca página de papel vegetal e

¹ Mestranda do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: cassiajpc@gmail.com

escrevi com letras garrafais, às pressas (como se estivesse apostando corrida comigo mesma): *Seja bem-vinda. Você será minha professora!*

Nem era hora do almoço ainda, eu já estava lá no portão da vizinha batendo palma. Quando ela saiu para atender, junto veio a surpresa: ela tinha a minha altura! Não sei porque eu imaginava uma mulher bem alta, daquelas que a gente vê jogando vôlei na TV. Cartão entregue e uma conversa rápida, que já me serviu como fonte de informações relevantes (ao meu ver, naquela época): mudou-se porque tinha passado no concurso, morava sozinha, não tinha filhos.

Os dias foram passando, de vez em quando ela me chamava no muro, me dava alguma coisa. Eu ia à casa dela, ajudava a arrumar caixas ainda da mudança. Ela gostava de pão de queijo com chá. Às vezes, eu ia com ela à padaria para ela não ir sozinha. Às vezes eu buscava umas folhas de alfavaca para ela fazer chá. Interessante que na rua de casa havia muita alfavaca mas, eu nunca tinha bebido esse chá. Um dia ela me levou para almoçar em uma festa de igreja. Conheci alguns familiares dela e fui até convidada para a sua festa de aniversário. Só havia adultos e eu. Foi tudo muito divertido... até ela me dizer: *Na escola, eu não sou assim.*

De fato, ela não era. Para entrar na quadra, precisávamos passar pela sua criteriosa avaliação. Ela conferia nossas unhas, tênis, agasalho, brincos, cabelo, só faltava olhar nossos dentes. Era uma tensão tão grande que a aula de educação física deixou de ser desejada por muitos, principalmente para aqueles que não se encaixavam nas exigências. Imagina que *absurdo* uma pessoa não ter um tênis ou agasalho apropriado. Para os meninos, a princípio, era mais fácil. Eles sempre estavam prontos para jogar bola. Mas para as meninas era um saco. Não podíamos usar calça jeans e nada de unha comprida. Se fosse hoje na era da unha em gel... Caso não passássemos pela perícia, voltaríamos para a sala fazer trabalho escrito, pior, sob vaias.

Nem tudo que está ruim, não pode piorar. Mais uma regra das aulas estava por nos infelicitar: a cada bimestre, estudaríamos uma

modalidade esportiva diferente. A ordem era: vôlei, basquete, futebol e dança. E, a cada dois meses, nos aprofundávamos em cada uma dessas modalidades e só fazíamos isso. Os meninos passaram a odiar também, como assim não jogariam futebol nas aulas de educação física? Como assim a nota do último bimestre vai ser uma apresentação de dança?

Imagina só como a turma reagiu. Aliás, todos reagiam. Aquela não era a mesma pessoa que eu conheci nas férias. Ela não era assim, eu sabia disso. Mas eu me sentia muito desconfortável nas aulas. Muitas vezes, o desconforto nem era sobre mim, mas sobre algum colega que infringia alguma regra.

No final daquele ano, algumas equipes fizeram uma apresentação de dança, outras não. Sobrevivemos.

No ano seguinte, acostumados, já não doía mais. A professora também já estava mais habituada ao local e também era possível notar certa leveza em suas falas, contudo, regras servem para serem cumpridas. A divisão dos conteúdos se mantinha. Quem chegava demorava um pouco para se acostumar. Quem já sabia de cor o manual nem se arriscava a questionar. E, no fim, pequenos espetáculos começaram a ganhar corpo.

Olhar para esse passado, hoje, me faz perceber a importância dessa professora na construção não só da minha identidade, mas de todos os alunos e até mesmo da cidade. Para falar sobre isso, antes, preciso falar mais sobre ela como mulher naquele espaço e naquele tempo.

Ainda hoje, no século XXI, enfrentamos diariamente os conflitos decorrentes do pensamento de uma sociedade patriarcal. Imagina ser uma mulher divorciada na década de 90, mudando-se para uma cidade do interior? Imagina essa mulher com 1,40 de altura, com cabelos crespos curtos - vou enfatizar o adjetivo “curto” que também era um diferencial - vir de uma cidade grande para assumir uma vaga de concurso em uma cidade de dois mil habitantes. Essa mulher - *que nem tamanho tinha* - tomou a vaga de emprego de algum pai de família local. Fica mais grave ainda, se você pensar que essa mulher nunca se mostrava vulnerável, pelo

contrário, mostrava-se sempre independente e despreocupada com as fofocas que corriam pelas ruas por onde ela passava.

Somado a isso tudo, o choque cultural. Essa mulher era alguém que, além de passar pela universidade, frequentou espaços inimagináveis à cabeça interiorana da época: cinema, concertos, espetáculos, desfiles e festivais. Essa mesma mulher tornou-se professora, juntou os cacos de um divórcio e foi reconstruir sua vida em uma cidade distante, em que o único evento eram os cumprimentos na saída da missa aos domingos. Ela que já havia estampado páginas de jornal na coluna *sociais* agora moraria em um lugar em que somente duas ou três famílias tinham telefone fixo em casa. Não havia julgamento somente pelo seu estilo de vida (em vez de dona de casa, ela era a dona da casa), julgavam-se também as suas roupas, as suas cores. Reafirmo, o seu cabelo curto, às vezes com a nuca raspada para diminuir o volume, era uma afronta às cabeleireiras locais que sequer tinham formação para tal avaliação.

Ser e estar naquele ambiente certamente não foi fácil. Sem perceber, é a partir da nossa dor que nos tornamos quem somos. Doendo ou não, durante todos os anos em que ela lecionou naquela pequena escola, daquela pequena cidade, com muita gente de pensamento pequeno, o ano foi encerrado com grandiosidade.

Com o passar do tempo, os alunos começaram a se engajar mais e mais em suas apresentações de forma que o palco construído naquela mesma quadra - que antes só tinha duas traves de gol - tornou-se pequeno. A escola não tinha fundos para produção das roupas, muito menos as famílias, então a professora gastava parte de seu salário investindo nesse guarda-roupa que só aumentava.

Grupos de dança se consolidaram. Começaram a participar de festivais regionais. A ganhar festivais em grandes centros. Tornaram-se celebridades nas redondezas e a escola passou a ser um constante palco.

A grandiosidade desse trabalho vai além da visibilidade que esses estudantes ganharam. Muitos adolescentes, que provavelmente não teriam a possibilidade de conhecer outras cidades e outros ambientes, foram inseridos em um espaço cultural

sem volta: tornaram-se terrenos férteis à arte: pela dança, pela música e pela cultura em geral.

Foi nessas aulas que as meninas da minha cidade, inclusive eu, conheceram a coragem do protagonismo. A autonomia tirou as alunas da sua zona de conforto e mostrou que elas podiam furar a bolha em que viviam. A irreverência ensinou que pode ser que doa, mas vai doer muito mais se você desistir.

Aqui já não é mais possível separar a Mulher da Professora. Antes eu achava que elas não eram as mesmas, hoje eu entendo que uma só existiu pela força adquirida da outra. A resiliência adquirida na marra também deixa a sua herança. Agora, aposentada, a professora voltou para sua cidade grande. Talvez a casinha que ela ainda mantém no interior seja uma forma de deixar seu espaço marcado. Mas não há uma pessoa naquela cidade que mesmo sem tê-la conhecido não saiba do seu legado.

Com certeza, dentre outros motivos, hoje somos mulheres diferentes das nossas antepassadas porque tivemos uma professora que fez diferença na nossa vida e nos inspirou. Porque uma vez que conhecemos, que sentimos e começamos a acreditar em nós mesmas, não tem como mais voltar atrás. Não tem como você desconhecer, dessentir ou desacreditar de si mesmo. E, todo ano, ter que encarar um palco sendo criteriosamente avaliada não nos tornaria outra coisa além de forte!

Na obra **NarrAtividades nas formações inicial (PIBID Letras Português) e continuada (PROFLETRAS)**, os autores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Letras Português/UFSC) narram as suas experiências a partir do primeiro semestre de atuação na escola de educação básica e os mestrandos da turma 11, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFSC), narram as suas memórias da escola.



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA
DA UFSC

