



Junio 2018 - ISSN: 1989-4155

## **CORPORIFICAÇÕES DE HISTÓRIAS VIVIDAS, ENCONTROS E NARRATIVAS: NA SALA DE AULA COM PRINCIPIANTES**

**Edson Gomes Evangelista<sup>1</sup>**  
**Dagoberto Rosa de Jesus<sup>2</sup>**  
**Sara Domingueci<sup>3</sup>**

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Edson Gomes Evangelista, Dagoberto Rosa de Jesus y Sara Domingueci (2018): "Corporificações de histórias vividas, encontros e narrativas: na sala de aula com principiantes", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/corporificacoes-historias-vividas.html>

**Resumo:** O presente artigo tem por objeto narrativas acerca da prática docente. Com recorte específico das narrativas de momentos de iniciação nessa prática, apreendidas através do artifício do registro fílmico de aulas e de um suporte teórico e metodológico, o trabalho objetivou pensar sobre a iniciação na docência, nas narrativas que engendra e em sua complexidade. Tendo sido vividas, as histórias aqui delineadas, com fulcros em experiências de sala de aula, podem ser organizadas por meio de narrativas. Relatos estes que, longe de se constituírem em textos hermeticamente acabados, convertem-se em obras abertas, pois pretendem evocar sempre os sentidos inscritos no viver de outrora, como mote para suscitar novos sentidos no viver de agora, os quais podem ser operantes no presente daquele que lê tais relatos. A presentificação e a ressignificação dos atos vividos não esgota o alcance das experiências narradas, uma vez inscritas nas epistemologias que sustentam o saber, dimensão relevante do viver dos leitores de tais narrativas, essas experiências inscrevem-se em suas respectivas trajetórias, não mais como um viver voltado para o passado, mas como possibilidades a serem perscrutadas no porvir, fontes, porquanto de novas experiências. Assim, ao evocar as narrativas elaboradas a partir da imersão do pesquisador em salas de aulas sob a regência de professores principiantes, ambicionamos mais que contar uma história, converter o narrar em experiências (DEWEY, 2010; LARROSA, 2014), passíveis de serem reconfiguradas sempre que forem lidas, sentidas, revividas. Por meio das narrativas de docentes principiantes, este trabalho procura apresentar saberes capazes de iluminar o fazer e o fazer-se de professores em início de desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, partimos da percepção de que a investigação em educação e experiência, quando associadas, podem dar relevo ao vivido, bem como iluminar o caminho que se faz ao viver, apontando-lhe novas possibilidades e sentidos outros.

**Palavras-chave:** Sala de aula. Narrativas. Experiência. Docência.

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UFMT e Professor do IFMT campus São Vicente.

<sup>2</sup> Mestre em História pela UFMT e Professor do IFMT campus Primavera do Leste.

<sup>3</sup> Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso em Cuiabá.

**Resumen:** El presente artículo tiene por objeto narrativas acerca de la práctica docente. Con un recorte específico de las narrativas de momentos de iniciación en esa práctica, aprehendidas a través del artificio del registro filmico de clases y de un soporte teórico y metodológico, el trabajo objetivó pensar sobre la iniciación en la docencia, en las narrativas que engendra y en su complejidad. Habiendo sido vividas, las historias aquí delineadas, con fulcros en experiencias de aula, pueden ser organizadas por medio de narrativas. Los relatos que, lejos de constituirse en textos herméticamente acabados, se convierten en obras abiertas, pues pretenden evocar siempre los sentidos inscritos en el vivir de anta, como mote para suscitar nuevos sentidos en el vivir de ahora, los cuales pueden ser operantes en el presente de aquel que lee tales relatos. La presentificación y la resignificación de los actos vividos no agota el alcance de las experiencias narradas, una vez inscritas en las epistemologías que sostienen el saber, dimensión relevante del vivir de los lectores de tales narrativas, esas experiencias se inscriben en sus respectivas trayectorias, no más como un vivir vuelto hacia el pasado, pero como posibilidades a ser escrutadas en el porvenir, fuentes, por cuanto de nuevas experiencias. En el caso de los profesores principiantes, ambicionamos más que contar una historia, convertir el narrar en experiencias (DEWEY, 2010, LARROSA, 2014), pasibles de ser reconfiguradas, siempre que sean leídas, sentidas, revividas. Por medio de las narrativas de docentes principiantes, este trabajo busca presentar saberes capaces de iluminar el hacer y el hacer de profesores en el inicio del desarrollo profesional. En esta perspectiva, partimos de la percepción de que la investigación en educación y experiencia, cuando asociadas, pueden dar relieve a lo vivido, así como iluminar el camino que se hace al vivir, apuntándole nuevas posibilidades y sentidos otros.

**Palabras clave:** Aula. Narrativas. Experiencia. Enseñanza.

**Abstract:** This article aims at narratives about teaching practice. With a specific cut of the narratives of moments of initiation in this practice, seized through the artifice of the film record of classes and a theoretical and methodological support, the work aimed to think about the initiation in teaching, the narratives that it engenders and its complexity. Having been lived through, the stories outlined here, with fulcrums in classroom experiences, can be organized through narratives. These reports, far from being made in hermetically finished texts, become open works, since they always seek to evoke the meanings inscribed in the life of the past, as a motto to arouse new meanings in living now, which can be operative in the present of the one who reads such accounts. The presentification and resignification of the lived acts does not exhaust the scope of the narrated experiences, once inscribed in the epistemologies that sustain the knowledge, relevant dimension of the living of the readers of such narratives, these experiences are inscribed in their respective trajectories, no longer as a live back to the past, but as possibilities to be scrutinized in the future, sources, because of new experiences. Thus, in evoking the narratives elaborated from the immersion of the researcher in classrooms under the regency of beginner teachers, we aspire to more than tell a story, to convert narration into experiences (DEWEY, 2010; LARROSA, 2014), which can be reconfigured whenever they are read, felt, revived. Through the narratives of beginner teachers, this work seeks to present knowledge capable of enlightening the doing and becoming teachers at the beginning of professional development. In this perspective, we start from the perception that research in education and experience, when associated, can give relief to the lived, as well as illuminate the path that is made in living, pointing to new possibilities and other senses.

**Keywords:** Classroom. Narratives. Experience. Teaching.

## **Intróito**

A intenção narrativa, como proposta de investigação, não pretende somente contar relatos sobre o vivido, antes quer

fazer do relatar, uma experiência.  
Contreras (2016, p. 18, tradução nossa)

Educar é antes de tudo estar aberto ao relacional, como possibilidade e dever do tornar-se humano, em outros termos, o ato de educar como ontologia afeta e envolve as pessoas, lançando-as em redes interrelacionais. Em sendo assim, o trabalho educacional delineado em salas de aula pode se constituir em experiências (LARROSA, 2014) posto que se configura enquanto um trabalho de humanização. Erigido nas interfaces de infindas existencialidades, mencionado labor, em virtude de ser eminentemente relacional, compreende por princípio algo que se vive contextualmente. Tendo sido vividas, as histórias delineadas com fulcros nas experiências que acontecem nas aulas podem ser organizadas por meio de narrativas, relatos que, longe de se constituírem em textos hermeticamente acabados, convertem-se em obras abertas, pois pretendem invocar sempre os sentidos inscritos no viver de outrora, como mote para suscitar novos sentidos no viver de agora, instantizado no presente daquele que lê tais relatos. Todavia, a instantização de tais sentidos ressignificados no presente, não esgota o alcance das experiências narradas, uma vez inscritas nas epistemologias que sustentam o saber, por conseguinte, uma dimensão relevante do viver de quem as lê sob a forma de relatos narrativos inscrevem-se na trajetória daqueles, não mais como um viver voltado para o passado, mas como possibilidades a serem perscrutadas no porvir, fontes, porquanto de novas experiências. Logo, o que se passa nas salas de aula é aquilo que se vive nestes e em outros contextos, e o que se vive pode ser organizado como narrativas, o relatar que ensaja também, maneiras inusitadas de experienciar.

Ao ser organizada como narrativa, a experiência vivida em sala de aula pode se constituir em uma manancial, cujos sentidos ao serem reapropriados passam a constituir novas facetas daquilo que pode ser vivido no âmbito da educação formal. Assim, as narrativas resultantes de perguntas formuladas ao vivido podem iluminar (GALVÃO, 2005; CLANDININ; CONELLY, 2011; CONNELLY; CLANDININ, 1995) diversas dimensões do que se passa enquanto a aula passa e ampliar a percepção sobre os dilemas, conflitos, limites e possibilidades vivenciados nestes espaços. De modo que ao evocar as narrativas elaboradas a partir da imersão do pesquisador em salas de aulas sob a regência de professores principiantes, o que vicejo e ambiciono é mais que contar uma história, converter o narrar em experiências (DEWEY, 2010; LARROSA, 2014) reconfiguradas sempre que forem lidas, sentidas, revividas. Porquanto, conclamo a que adentres comigo, retrospectivamente a sala, onde se deu o meu batismo de fogo, a primeira em que atuei como docente; na sequência, conclamo que ingresses comigo nas aulas de Safo.

### **Do Trovadorismo ao Fank: na sala com Safo**

Ela fala, mas, ao dizer algo, deixa algo por trás, deixa uma poesia; lógico, a partir do momento que você a entende. Safo

Que disposições (NÓVOA, 2016) os docentes, mais especificamente docentes principiantes, necessitam elaborar para viver o que passa em sala de aula como experiências que se lhes acontecem? Este questionamento toma proporções de grande complexidade, primeiro por remeter aos processos em que contextualmente os docentes principiantes se tornam professores, gradativamente. Em segundo lugar por referenciar a construção da profissionalidade docente que define sob grande medida a profissão professor contemporaneamente (NÓVOA, 1995, 2009; FLORES, 2010; ROLDÃO, 2007; MARCELO, 1999, 2010; DAY, 2001), a qual não pode ser compreendida desconectada destes espaços onde docentes principiantes atuam; espaços nos quais interferem e dos quais sofrem influências relevantes à construção de sentidos que marcam as experiências (DEWEY, 2010; LARROSA, 1995; 2014) laboradas no âmbito da docência. Neste sentido, assumo que

ainda que possamos afirmar que a razão de ser de uma investigação é sempre dar lugar a um saber, não obstante, desde a perspectiva da experiência, a pergunta pelo saber tem origem no modo em si de viver a educação enquanto educadores: o que faz com que a experiência seja tal e não simplesmente ‘coisas que sucedem’ é que dá lugar ao pensar educativo. E o que se propõe a investigação por meio dos relatos de experiência é continuar o que já nos pede a experiência: seguir pensando. Indagar no que vivemos e que nos passa para obter uma maior consciência, percepção, compreensão dos acontecimentos que vivemos (CONTRERAS, 2016, p. 16; tradução nossa).

Destarte, ao buscar registrar filmicamente aulas nas quais Safo assumira a regência movia-me o desejo de aprofundar nesta investigação de modo a não desconectar pesquisa em educação e experiência. Vislumbrava algo de especial neste entrelaçamento, algo como saberes capazes de iluminarem o fazer e o fazer-se de professores em início de desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, o que eu construía já naquele momento era a tênue percepção de que investigação em educação e experiência quando associadas, podem dar relevo ao vivido, bem como iluminar o caminho que se faz ao viver, aportando-lhe novas possibilidades e sentidos outros. Aclarado o propósito neste parágrafo esboçado, ou seja, a ideia que, ante, narrativas que se voltam a experiências de sala de aula é possível indagar o vivido, buscar luzes para perceber com maior amplitude os fenômenos educacionais (CONTRERAS, 2016), convido a que mergulhe na história que com Safo vivi, faça votos de que possas também, vivê-la como uma nova experiência.

A professora de pé ante a lousa, um livro entre os braços e o tórax, um giz na outra mão, caminha entre o quadro e as carteiras enquanto alunos continuam a ingressar na sala, decorrido já algum tempo desde que fora dado o sinal para o início das aulas. Uns movem carregando cadeiras, outros simplesmente caminham de um lado para outro da sala; outros ainda, aguardam sentados, falam, cumprimentam-se. Por fim, a docente fecha a porta e os saúda. De pronto, um dos discentes indaga sobre a possibilidade de entregar um trabalho extraclasse requerido pela professora, ela esclarece que o receberá no dia apazado e os alunos falam entre si. Falas concomitantes, o menor aluno do grupo pondera algo em pé; a professora, um pouco mais enérgica retoma a fala e enuncia: “Esse negócio, “fiz isso, fiz aquilo, não posso fazer nada”. Pega o livro que depusera sobre a mesa, perguntas referidas ao trabalho se entrelaçam a muitas vocalizações concorrentes, produzem ruidosa ebulição na classe. A voz da professora se confunde com as muitas vozes proferidas a um só tempo. Então ela se move, diante do grupo enquanto veste o terninho, - a sala é climatizada, a temperatura amena no interior, contrasta com o calor arrebatador do exterior, em fins de abril - enfatiza que receberá o trabalho somente no dia seguinte, caso, alguém esteja impossibilitado de vir no dia vindouro, orienta que peça ao colega para trazê-lo, enfatiza que o trabalho poderá ser realizado individualmente ou em duplas. Enfatiza que não receberá trabalhos entregues após o prazo acordado. “Tem alguém que é médico aqui?” Pergunta em tom de burla, alguns alunos repetem a pergunta e riem. Enquanto indaga se restam dúvidas no que concerne ao trabalho, dirige-se ao quadro, a meio caminho, perquirida por um grupo de alunos, vai até eles e esclarece que apresentará o requerido por eles, depois se volta ao grupo em geral e declara que aqueles que faltaram às aulas onde fora acordado sobre a realização do trabalho devem buscar informações junto aos que estavam naquelas aulas. “Não vamos ficar parando aqui, toda vez, para

falar tudo de novo”. Em seguida, relembra que as provas se iniciarão, após decorrida a semana seguinte. “Então não fiquem esperando, não! Eu não vou ficar falando toda aula, não!” Vozes de um grupo de alunos emergem um pouco abaixo do tom em que se enuncia a professora, que traça a lousa na vertical, e, se dirige a duas alunas que adentram a sala, as saúda e fecha a porta. Um dos alunos que estavam na sala questiona as alunas recém-chegadas: “Oh, isso é hora de tá chegando!” Elas o olham e riem discretamente. (Registro fílmico, 2016).

Quanta coisa passa enquanto a aula passa! Melhor dito, antes mesmo que aula comece, muito já acontece. Desde o princípio, a docente assume uma postura magistral, com o propósito de, quem sabe, marcar um tempo em que aula deveria começar, entretanto, este tempo é dilatado a fórceps pelo emergir de muitas temporalidades divergentes (VIEIRA, 2015; PINEAU, 2003). A docente parece ciente desta divergência, visto que mesmo mantendo a postura de quem deseja marcar o começo da aula, apenas observa e, somente após, decorrido um fluxo considerável de tempo desde que fora sinalizado o início dos trabalhos é que fecha a porta e saúda aos alunos. Tão logo o faz, mesmo que muitos estudantes prossigam ingressando na sala, outros entendem que aula começou e imediatamente indagam acerca dos deveres, ao tempo em que outros repreendem àquelas que chegam depois de cumprida esta parte iniciática da classe, como se ingressar no recinto, depois de iniciado o rito, fosse algo passível de sanção, ainda que proferida em tom de brincadeira.

Note que a pergunta referente ao cumprimento de um dever a priori acordado desencadeia a ênfase em outros deveres supostamente acordados, com matizes fortes sobre a avaliação em perspectiva mais classificatória, injuntiva que formativa. Ora, tal perspectiva evidencia que Safo ao perfazer o percurso em que vem se tornando professora, ainda não superou percepções e práticas oriundas da Racionalidade Técnica (SHON, 1983; MARCELO, 1999; MONTEIRO, 2003), paradigma no qual os resultados sobrepujam a relevância do processo. Assim sendo, não fortalece, desde o contexto da sala de aula, o entendimento de que o aprendizado é construtivo e a atividade embora seja uma condição necessária, não basta para que este aprendizado seja elaborado pelos discentes (VAILLANT; MARCELO, 2012). Entretanto, ao interferir e ser influenciada no e pelo contexto em que atua Safo vem se tornando professora envolta em um processo complexo, paradoxal e multidirecional (FLORES, 2010), de modo que a narrativa das ações desenvolvidas por ela em sala de aula permite vicejar desde o lugar em que assumo a inserção como etapa do desenvolvimento profissional docente, avanços, descontinuidades, rupturas e recomeços (MARCELO, 199; DAY, 2005).

Assim, às vezes, na atuação junto aos discentes em sala de aula, a participante apresenta uma perspectiva na qual parece entender que para avançar na aprendizagem ao estudante deve se oportunizar o estabelecimento de relações entre as novas experiências que está realizando e os sentidos advindos da trajetória de cada um, de modo que sejam instados a pensar sobre o que estão aprendendo (VAILLANT; MARCELO, 2012). Safo se aproxima deste entendimento ao longo da aula narrada, quando insiste, por exemplo, em construir esquemas conceituais junto aos estudantes ou em aproximar tanto quanto possível o conteúdo conceitual aos contextos vividos contemporaneamente. Mas, para chegar a elaborar esta compreensão necessitamos imergir na narrativa da aula de Safo e, tal qual escafandrista, investigá-la em minúcias.

A docente grafa na lousa disciplina a ser ministrada. O burburinho de vozes se eleva, ela responde brevemente o questionamento de um dos alunos e recolhe da mesa o livro, o qual estivera sopesando antes. Checa algo, deixa o livro aberto a um canto da mesa e se dirige à lousa, (mais um aluno ingressa discretamente na sala), onde estivera grafando “Trovadorismo” se dirige à porta e a fecha, enquanto observa de relance em direção aos alunos que permanecem falando entre si, todos Ao mesmo tempo. O recém-chegado percebe a câmera e ri discretamente. (Registro fílmico, 2016).

O ritual iniciático prossegue, agora, o campo epistemológico é inscrito, um anagrama que embora não acrescente nenhuma informação remete a algo pactuado e de alguma forma preceitua inserção nos saberes comportados nesta epistemologia, talvez em virtude disso, é que a docente olha em direção aos alunos que, desavisados, persistem evocando outros temas, indício de que o rumo para o qual deveria confluir a aula já fora enunciado, corrobora o fato de responder brevemente ao discente que insiste em trilhar outra senda. O aluno recém-chegado deve ingressar prontamente no caminho que fora traçado anteriormente. Aqui, a professora principiante, busca demarcar o lugar institucional da aula e marca a maneira ambígua (FLORES, 2010; ROLDÃO, 2004) com que vem se constituindo, ora a aula fluirá ao natural com a vivacidade do autêntico dialogar (GADAMER, 2002), ora adquirirá contornos de uma aula magistral.

A professora convida a que diminuam a conversa e afirma que dará uma colher de chá aos que faltaram à última aula. De pé, gesticula uma das mãos, na outra sustenta o giz e movendo-se ora em direção a um grupo de alunos, ora em direção à outra parte, anuncia que na aula daquele dia o foco será nas cantigas de amor e de amigo, na semana seguinte, segundo ela, buscariam focar nas cantigas de escárnio e de maldizer. Antecipa a possível objeção por parte dos alunos de que seriam muitas aulas dedicadas ao tema e argumenta que os textos são complexos e nada adiantaria se após tantas aulas, os alunos não houvessem compreendido o que fora abordado. “Então, vamos lá!” Sublinha o termo grafado e indaga em que século teria acontecido o Trovadorismo. Farfalhar de folhas, vozes esparsas, alunos se agitam. A professora se move, observa o livro deposto sobre a mesa, reitera a pergunta e instiga que os alunos observem nos respectivos cadernos. Volta à lousa e um aluno responde que teria ocorrido no século XII, ela o indaga, ele confirma e a professora grafa na lousa a época mencionada. “Século doze”, repete enquanto escreve; depois, volta-se aos alunos: “Ou seja, as pessoas pensavam como vocês pensam agora?” “Não”, resposta em coro. A mestra reafirma: “Não! Impossível! Impossível, tá?” Retorna à mesa e ao livro, dali rememora que já falaram sobre a poesia, no caso, trovadoresca, na lousa traça dois subeixos advindos do termo “Poesia”, afirma que a poesia será dividida em dois eixos e indaga quais. Uma das alunas arrisca uma resposta, a professora exulta a que olhem no caderno e enquanto escreve na lousa o termo “Lírica, o vocaliza. Alguns alunos complementam: “Sádica”; “Satírica”, diz outro. A docente escreve o termo “Satírica” no subeixo restante. Adverte aos que não tiverem o esquema no caderno que devem fazê-lo, ao falar se volta para alunos, o giz sustentado pela mão direita, em riste. Outro aluno ingressa na sala, pede licença, a professora o olha e assente com a cabeça, e, voltando-se ao quadro grafa dois riscos diagonais diante do termo “Lírica”, traceja-os também diante do termo “Satírica”. “A Lírica está dividida em duas, quais são estas duas?” “Cantiga de amor e de Amigo”, respondem em uníssono a maioria dos alunos. Ela grafa o dito no quadro, diante do termo “Lírica” e indaga: “E a satírica?” “Escárnio e Maldizer”, contesta um grupo menos abrangente de aprendizes. A professora grafa também estes adjetivos diante de “Satíricas”. Depois de pedir aos alunos que se atentem ao tema, indaga qual é a diferença entre cantiga de maldizer e cantiga de amigo. “Quem é o eu lírico na cantiga de amor? É masculino ou feminino? De frente para os alunos, indaga-os. Um grupo de estudantes responde que é masculino. A professora volta ao quadro, reafirma a resposta dos discentes, grafa o termo “masculino” diante do termo “amor” e pergunta e na cantiga de amigo? “Feminino”, ela enfatiza a resposta do aluno e como

procedera antes escreve o termo feminino diante de amigo. Voltada para os alunos explicita que naquele momento o eu lírico da cantiga de amigo é feminino, mas isto não significa dizer que seja uma mulher falando. Enfatiza que a voz que está no texto é feminina, mas que não foi uma mulher quem o escreveu, naquele contexto quem escrevia eram os homens. Na sequência, apontando os termos na lousa volta a perquirir sobre outra diferença entre as cantigas de amor e de amigo. Ouve de uma aluna próxima à mesa onde agora se posiciona, que a cantiga de amor caracteriza-se por tratar de um romance, outra vez grafa a palavra na lousa diante da série de adjetivos referidas à canção de amor. “Mas, como que essa mulher era vista? Como esse homem via essa mulher?” Diante do silêncio dos alunos prossegue: “Como uma pessoa comum? Como é que ela era tratada aí?” Move-se entre a lousa e o grupo de alunos. Uma das alunas responde que a mulher era tratada, naquele período, como uma dama. Ela enfatiza a resposta e a escreve no quadro, integrando na série de palavras referentes à cantiga de amigo. Explicita que, naquele período, idealizava-se a mulher como sendo pura, em um paralelo entre a mulher e Nossa Senhora, pois a igreja ainda era muito forte, fato que de acordo com a docente, influenciava muito ao escrever, inclusive em Portugal que era extremamente católico. “Então, a mulher que é uma dama; ela tem seu amor concreto? Ela está esperando? O que acontece com ela?”, pergunta ao passo que se move de volta à mesa. Um grupo reduzido de alunos responde que a mulher está esperando. A docente, complementa resposta dizendo que a mulher espera por seu amado, grafando na lousa questiona: “Mas, onde ele está?” “Está na guerra”, responde uma aluna. A professora escreve a palavra “Guerra” diante da sequência referida à cantiga de amor. Enfatiza apontando para o que fora esquematizado na lousa que aquelas características subsidiarão aos alunos quando diante de dois textos, tiverem de caracterizá-los como cantiga de amigo ou cantiga de amor. Um dos alunos redargue: “Dois textos!” Ela prossegue dizendo que primeiramente, devem atentar-se para eu lírico presente no texto, sendo masculino, será cantiga de amor. Caso, seja feminino, cantiga de amigo, explicita enquanto aponta os termos esquematizados. Ratifica que na cantiga de amor a mulher é uma dama que espera ao amado. “É isso?” “Sim”, contestam os alunos. (Registro fílmico, 2016).

Acordos rememorados, inclusive no gesto e no falar da professora ao pedir que diminuam a conversa e que lhes dará uma colher de chá, de ora em diante paulatinamente, cumpre-se o pactuado. O estudante é convocado indiretamente a relembra o respectivo ofício, e, a aula inicia efetivamente. No falar da professora, no ouvir dos alunos, no farfalhar das folhas dos cadernos, na esquematização do tema a partir de perguntas ou de pseudo perguntas que convocam os estudantes a se inserirem no discurso da professora, mediado pelo livro didático. A aula evolui calcada na exposição oralizada pela docente que, antecipa na construção discursiva, possíveis objeções, nesta sequência inicial, Safo reitera muitos postulados do paradigma da Racionalidade Técnica (MARCELO, 1999; MONTEIRO, 2003). No entanto, a atuação desta docente principiante não cabe inteiramente em um único paradigma; posto que ela convida os estudantes a ingressarem neste lugar de fala, do qual, se enuncia e evoca construções temporais, ao tempo em que busca aclarar o jeito de ser daquela gente que escrevera o que agora se lê; por meio de aproximações breves entre Literatura, História e Sociologia, apresenta o contexto, de onde provinham os textos.

Por meio de esquemas mentais e sínteses explicita e checka como está se dando a apropriação dos conceitos perspectivados, deste modo evidencia que vem desenvolvendo a percepção de que o aprendizado é intencional, por conseguinte, os estudantes não esperam placidamente o momento de aprender, antes, pelo contrário ao se envolverem em atividades

que sejam significativas indagam, formulam perguntas, coletam informações, se sentem desafiados, instigados a pensar (VAILLANT; MARCELO, 2012; FLORES, 2010).

Vai à mesa e ao livro e indaga se pairam dificuldades. Ante a negativa dos discentes no que concerne à pergunta, volta à lousa e aponta para a parte esquematizada referida aos poemas satíricos e afirma que ali falarão sobre a cantiga de maldizer e escárnio: “A de escárnio é o quê? Ela é direta ou indireta?” Os alunos dizem que é indireta e ela escreve diante da série referente ao tópico referente ao termo “indireta”. Exemplifica diante do grupo que aquilo significava dizer que se fosse falar de uma determinada pessoa, não a mencionaria diretamente, se fosse uma mulher, abordaria aspectos concernentes a ela, de modo mais coletivo. Ao passo que na cantiga de maldizer, quando se lê, percebe-se que a crítica está dirigida diretamente a determinada pessoa. É possível identificar que a crítica se dirigia aquela pessoa especificamente, apesar de que nem sempre o escritor aponte nominalmente aquele a quem critica. Fala com uma das mãos a uma das pontas sobre o que grafara, voltada para o grupo de alunos à esquerda. Prossegue, agora de frente para toda a turma: “Mas, tem características físicas da pessoa, que você a identifica. Por exemplo, se for falar mal de mim aqui, vocês não vão fazer isso! Né? “Não, nunca!” respondem alguns alunos, muitos riem e falam, a professora também ri discretamente. “Olha só, vamos fazer... bem, jogar pra hoje, se você fosse fazer uma cantiga pra professora S de maldizer – movendo-se entre os alunos- você faria para uma professora, apontaria para a professora de Língua Portuguesa e direcionaria para a professora de Língua Portuguesa que dá aula pra sala tal”. A continuar a professora esclarece que sendo ela a única professora de Língua Portuguesa daquela turma seria identificada, explicita também que à época, as cantigas de maldizer quando dirigidas a um nobre exagerava nas caracterização física, se gordo, muito gordo, se magro, muito magro, de modo a que fosse identificado a quem se dirigia a crítica. Indaga se há dúvidas e checa uma vez mais o livro aberto sobre a mesa. Reitera que naquela aula o foco está sobre a cantiga de amor e a cantiga de amigo. (Registro fílmico, 2016).

No trecho, acentua-se de modo particular o comprometimento de Safo com a aprendizagem dos alunos, em meio ao falar, vai construindo formas de perceber se os estudantes estão se apropriando dos conceitos ora expostos. Paixão e comprometimento subsidiam a relação da docente com os estudantes, aspecto que merece ser enfatizado, haja vista que o desenvolvimento profissional requer compromisso e paixão, pois, estes são fundamentais para que os principiantes mantenham o entusiasmo e a motivação tanto para se tornarem profissionais, como para agirem como tal ao longo de toda a carreira (DAY, 2001).

Neste sentido, é nítido em Safo, uma busca deliberada por atualizar, aproximar do contexto vivencial dos aprendizes o tema em estudo. Neste intento compromete-se inteiramente, põe-se a serviço, invocando a própria corporeidade; síntese historiada de saberes postos em relação e os discentes se envolvem na teia laboriosamente entretecida e ela assinala no processo em que vem se transformando em professora, novos sentidos suscitados da experiência “já que a atividade é uma condição necessária, mas não suficiente [...] para que o aluno aprenda, este deve ser capaz de relacionar e integrar as novas experiências que está realizando, como construir esquemas conceituais que o ajudem a entender o que vai aprendendo (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 83).

(...) “Vamos lá! Quem vai ser o corajoso, forte e valente, para ler esta página!” retomando o livro que fora deposto à mesa. O aluno que dissera antes que faltava a página do livro se



prontifica: “Eu leio!” Muitas vozes se elevam, a professora observa algo no livro, próxima à mesa, depois pede atenção e corrige a página, grafa na lousa o numeral sessenta e três. Um dos alunos argumenta não estar entendendo, parece se referir ao léxico textual, a professora se move entre a mesa e a lousa, leva uma das mãos ao ouvido, alguns alunos se movem na sala; a docente apaga o que fora esquematizado na lousa. A conversa cessa; grande parte dos alunos se atenta ao livro. Neste instante, uma aluna ingressa na sala pede licença à professora. Ouve-se o toque de um celular, a professora abre a bolsa. “Vai ver que é o da professora, não sabe nem onde está o celular”. “Pior que não”; ambos riem. A docente checa o celular discretamente. “Tem que olhar escondido, mochado”. A professora explica que ao sair da sala de professores, não olhara o celular e retoma o tema: “Vamos lá! Sessenta e três, quem vai ler?” Breves burburinhos. Então, ela ergue o livro diante de si e postada diante da turma os convida a que observem o texto nos próprios livros. Enuncia que na página mencionada há dois textos, depois retifica; é um único texto, o qual fora escrito em língua galega e no Português atual. Trata-se do mesmo texto, parafraseado, pontua de pé diante do grupo. Ouve-se o ranger dos pés de uma cadeira ao ser arrastada, a professora agora, próxima ao grupo que se senta à esquerda, lado em que também está localizada a mesa da docente, se dirige a uma aluna, a mesma que participara ativamente de tudo o que fora proposto até aquele momento da aula e a exulta a ler esta a indaga se era para ler o texto apresentado acima, o primeiro, somente aquele, a mestra confirma. A aluna que se senta na primeira cadeira da fila mais à esquerda, inicia a leitura, parece estranhar as palavras que se apresentam, explica ter se confundido e reinicia a leitura, então lê de modo mais ou menos ritmado o texto poético escrito em galego português, a professora depõe o livro sobre a mesa e se inclina um pouco e, estando de pé, acompanha a leitura. Findada a leitura do poema, a professora dirige-se a turma inteira e questiona se aquele poema tratava de uma cantiga de amor ou de amigo. Respostas divididas, ela refaz mais energicamente a pergunta: “De amor ou de amigo?” Uma proporção pequena de alunos responde que é uma cantiga de amigo, a docente questiona por quê. Respostas pouco seguras e ela retoma o conceito de eu lírico, pedindo-os esquecerem o narrador e focarem no eu lírico, os conclama a colocarem a palavra na cabeça. Move-se em direção ao grupo da direita e questiona o fato de alunos chegarem ao terceiro ano do ensino médio sem ter compreendido o conceito de eu lírico. Um dos alunos denota não haver se apropriado do conceito, alguns ensaiam uma breve vaia, a professora o defende e se move até onde ele está. Diferencia para o aluno, narrador e eu lírico, recorre para isso a conceito de textos narrativos e poemas; nos textos narrativos em prosa, o narrador conta, nos poemas o eu lírico é quem fala. Enfatiza que nos poemas, músicas, textos em forma de poemas, quem fala é o eu lírico, por fim esclarece que texto em prosa é uma coisa, poema é outra. Uma servidora técnica adentra a sala e entrega uma pasta à professora que a depõe sobre a mesa e, em seguida retoma o texto, lendo em voz alta estrofe por estrofe, por meio de perguntas oralizadas, vai construindo junto aos alunos sentidos para o poema. Das perguntas emerge uma interação, no qual a professora aos poucos, traz a tona o contexto em que se movem os personagens do texto, teatraliza e os alunos se envolvem, falam e riem, imersos nos sentidos suscitados pelo texto. Agora, a

docente aproxima os contextos vivenciados pelos alunos com o das personagens, o faz a partir da compreensão coletiva de que no poema uma das personagens que suspirava saudosa do amor distante: “Igual vocês, quando ficam pelos cantos suspirando por causa dos amadinhos de vocês, ao som de tra tra tra”. Os alunos se envolvem ainda mais e um deles pergunta: “A senhora, é lambadão, né?” “Eu?” Rápido olhar ao texto do livro, movendo um pouco a direita. Depois, olha em direção aos alunos, um sorriso na iminência de aflorar (meneia o corpo): “Olha só, não vamos perder o foco, mas, vou dizer uma coisa a vocês, gosto é gosto!” O aluno comenta algo sobre o estilo musical e ela prossegue: “se eu for a uma festa, vou dançar lambadão!” A afirmação é sucedida por risos e, o aluno que perguntara, rindo profere: “Velha!” Todos riem; inclusive a professora. Segue um debate divertido sobre gostos musicais, no qual o gosto da docente contrasta com as preferências dos alunos, mas, o tom é ameno, divertido. Por fim, a professora reafirma: “Gosto, gosto! Lembrem-se de que na última aula falei sobre preferências daquela época, preferências entre homens e mulheres. As mulheres, por exemplo, não deviam ser magras para ser bonita, eram gordinhas!” (Se move, com trejeitos divertidos; riem). “Se naquele tempo me chamassem de magrela, eu me sentiria ofendida!” “Magrela, é pouco!” Ela ri para o aluno que dissera e declara: “Ele está com menos um agora!” (Risos). Neste clima, convida “um outro corajoso” a ler. Alguns voluntários se apresentam e falam entre si. A mestra chama atenção para a forma como deve ser lido um poema e avalia que o aluno que fizera a leitura anterior, lera razoavelmente bem. “Quando for ler um poema, pense que você está lendo para alguém especial!” (De pé, movendo a parte superior do corpo, como se preparasse para declamar o poema). Muitos alunos riem e falam ao mesmo tempo e a docente: “Deixem-me falar, porque o poema é uma inspiração gente! É uma poesia, lógico que uns têm poesia, outros não, tá bom.” Dirige-se ao aluno que se presdispusera a ler: “Não gagueje, não”. Outro aluno graceja: “Lê pra mim, lê pra mim!” Risos. Uma das alunas comenta a fala do aluno e a professora: “Vocês dão asas a ele”. Inicia-se a leitura do poema, o aluno de pequena estatura que se senta na primeira cadeira, perde um pouco o ritmo, leva a mão à cabeça, outro ri e o corrige, a professora pede ao primeiro que pare e convoca o que rira a prosseguir com a leitura do poema. (olha-o desafiadora, os demais ensaiam breve vaia ao que tripudiara aquele que lia). “Continua!” (os demais invocam o aluno que está sendo instado a ler, chamando por apelido, a professora os repreende; o discente, parece desconcertado, leva a mão ao rosto) “Então você aprende a ficar quieto” (Séria, o livro pendendo de uma das mãos, a outra no bolso, próxima ao aluno que lia antes, dirigindo ao segundo aluno da fila). Risos breves e o aluno que lia antes, retoma a leitura, breve silêncio, aos poucos quebrado pelo falar esparsos de alguns alunos, a professora se movimenta mais à direita estende a mão até um dos lados do portal, olha em direção de onde vem as falas concomitantes a leitura e sussurra em um mover discreto de lábios: “Cala a boca!” O aluno finda a leitura, a professora o conclama a que quando for ler: “Ler pra fora!” Alguns o animam: “Isso aí, garoto!” A maioria o aplaude, a professora se move diante do grupo, observa o texto que fora lido. (Registro fílmico, 2016).

A aula regida por Safo caminha para o zênite; à exposição do tema acrescenta-se a leitura no livro texto, no entanto, antes que a leitura seja realizada, muita coisa acontece.

Inicialmente, a professora exulta os alunos a lerem, antes, contudo, invoca o poema de um dos maiores poetas brasileiros de todos os tempos e nesta citação: “E agora, José?” de algum modo parece insistir em aproximar Literatura e vivência, diante da proposição desafiadora, “José” são todos os alunos. Mas, os Josés se presentificam e no horizonte em que se movem questionam o descumprimento de regra preceituada no contrato; ao soar o telefone móvel, a docente é flagrada e a contradição a predispõe a ser sabatinada pelo discente. À tensão que daí, poderia advir, sucedem a resposta autêntica da professora e a leveza dos risos que mais a aproxima do estudante e a autoriza a prosseguir com a aula e, ela o faz; sem tergiversar antecipa aspectos a serem observados nos textos, informa-se sobre a maneira como estão associados e reitera o convite para que alguém dentre os estudantes lessem. Outro fator gerador de grande tensão entre adolescentes e jovens, ler em voz alta é expor-se ao julgamento de outrem, neste caso, por vezes, algozes bastante perspicazes. Não obstante, Safo construiu junto aquele grupo a confiança necessária, e, uma das alunas lê, com autonomia, inclusive para reconhecer que não o estava fazendo como deveria e recomençar por si mesma.

Todavia, contrasta com esta autonomia, a didatização que leva a professora a indagar quanto ao gênero que acabara de ser lido e, a partir daí, o texto converte-se em pretexto para aprofundamento do tema em estudo. A propósito, a docente aprofunda a temática e busca elaborar junto aos discentes diferenças conceituais fundamentais à compreensão, percepção, fruição de determinados gêneros textuais. Move-se em uma teatralidade, por meio da qual ensina a aproximar tanto quanto possível o contexto de produção do texto dos contextos de vivência dos aprendizes. Neste intento encontra uma dimensão que, por parecer antagônica ao que vem laborando como docente tenta escapar, atentos, os estudantes não a deixam furtar-se e ela reafirma por meio da diversidade de gostos musicais, indiretamente, o direito à diferença, em meio a um conflito intergeracional. Marca ainda, o respeito fundamental ao aprender, qual seja, o não saber e o faz quando com muita seriedade repreende o estudante que evidenciara jocosamente os limites do outro, também ele fora colocado no limite pela docente. E, o que antes fora brevemente desencorajado, ao final pelo grupo é aclamado. Gradativamente, instaura-se na aula uma conversação mais autêntica, assentada na aproximação cada vez mais profunda dos contextos nos quais vivem os estudantes.

Voltada ao grupo, a docente começa a perquiri-los sobre o texto indaga se a mulher no poema personificada seria alguém difícil de ser seduzida ou se seria como algumas das dias atuais, menos reservada, os alunos tecem comentários animadamente. Um deles narra brevemente como a paquera vem se dando de modo direto, pouco cortês. A professora indaga se as alunas concordam com o que o garoto disse, muitas se manifestam negativamente, mas riem e, ele conclui: “É pior, é pior”. Seguem outros comentários sobre o comportamento das meninas, feitos por meninos. A professora retoma o debate vinculando mais diretamente ao poema. Pergunta se ao ler o texto é possível concluir se tratar de cantiga de amor ou de amigo. Respondem em uníssono, tratar-se de uma cantiga de amor, a professora ratifica o que fora respondido. Retoma a leitura de trechos do poema explicita por meio de indagações indiretas porque se trata de uma cantiga de amor. Uma vez mais traz para o contexto vivencial dos aprendizes e indagando se alguém ali era perfeito, todos dizem que não, exceto um dos alunos que rindo enuncia que ele o é. A professora prossegue dizendo que se procurar bem, sempre se encontra algum defeito; depois, aclara que no contexto em que aquele poema fora produzido, o ser amado, era sempre um ser idealizado, perfeito, irreal. “É igual quando vocês dizem amanheci com o coração quebrado! Tem como ele estar quebrado?” O aluno que mais provocara risos na aula, atesta que esta é uma forma de se dizer que está mal. Então, a docente releva o fato de que nos textos literários recorre-se frequentemente a metáforas. “Ela fala, mas, ao dizer algo, deixa algo por trás, deixa uma poesia; lógico, a partir do momento que

você a entende.” Destaca que quando o leitor se apropria dos sentidos vigentes no texto poético, aquilo se torna uma poesia para ele. “É lógico que tem de ter uma sensibilidade, né W!” Move o tronco e a cabeça em direção ao aluno que criara muitas situações de humor na aula e explicitara momentos antes o sentido da metáfora “coração quebrado”. Risos. A professora enfatiza que sem sensibilidade não se pode entender o texto poético ao passo que vai se movendo mais para a esquerda, sempre olhando para os estudantes; estabelece uma analogia entre a sensibilidade requerida pelo texto poético e a música. “A partir do momento que você escuta uma música que o outro acha melosa... (O aluno a quem ela se dirigira antes sugere) “Um fank!” A professora coça a cabeça: “Olha, não vou falar de fank porque estou meio por fora de fank!” “Não, professora!” (ri). Ela esclarece que é fã de letras, letras das músicas. O aluno redargue que fank tem letra e pede para cantar um refrão. A professora: “Vamos, mate nossos ouvidos aí, vai fala!” “Não, vou cantar... tem outro que até a Géssica gosta (aponta em direção a uma das aulas que se encolhe, as demais riem) e cantarola: “Eu, tu, nós bota nela” (ritma com sonorizações vocalizadas). A professora indaga e ele repete, então ela pergunta onde está a poesia da música. O aluno contesta (rindo) que há sentimento e que o sentimento fica com ela (a personagem da música, risos de todo o grupo, incluída a professora). “Partindo disso aí, desta leitura gostosa que fizemos, vamos fazer o exercício da página seguinte”. (Registro fílmico, 2016).

Temas que tocam a constituição pessoal e identidades em formação, haja vista, tratar-se de um público adolescente, emergem uma vez mais como provocação entre os pares, às voltas com a questão relacional, imbricados nela vivamente, este aspecto não escapa à percepção de Safo que recorre a esta dimensão como modo de transpor os umbrais do século XII e possibilitar o suscitar de sentidos de um tema que remete àquela época, ao público do tempo presente. Os alunos se engajam com vivacidade, a aula, neste instante vai se convertendo em um vivo dialogar.

Do texto literário ao trivial cotidiano, os conceitos vão sendo incorporados. Entretanto, a distância entre os saberes corporificados outra vez emerge. Provocador aquele estudante insiste em marcar a diferença entre as próprias preferências e aquelas valoradas pela docente, ele parece buscar o entendimento de que se tratam apenas de diferentes gostos, sem sobreposição de valores, a sua maneira se empenha em demonstrá-lo à mestra. Outra vez, o fank, como opção musical, marca o lugar de fala do aluno em contraposição aquele em que se enuncia a professora. Logrou ser escutado, mas tão logo ousa inscrever no espaço da sala de aula, o discurso da rua, é instado a pensar sobre ele cotejado ao linguajar mais elaborado e formal de prevalescência naquele cenário.

O conflito é iminente, discente e docente, estão prestes a colidirem, o risco de se eclipsarem mutuamente é alto, apesar do compromisso explícito da professora em buscar o envolvimento dos alunos, ao tempo em que entrelaça os conceitos e os aprofunda. Melodiosa poesia tangencia a compreensão de que se há sentimento, é possível que se possa poemizar. As distâncias erigidas por saberes conformados por epistemologias tão díspares, possivelmente se mantiveram, mas, mitigados por risos e pela afabilidade da professora, não impossibilitaram a coexistência das duas formações discursivas, acolhidas no enunciado da docente: “Partindo disso aí, desta leitura gostosa que fizemos, vamos fazer o exercício da página seguinte!”.

### **Considerações Provisórias**

Muita coisa se passa no decorrer da aula. Quanto do que se passa na sala de aula se converte em acontecimento (CONTRERAS, 2016) em outros termos, diante de uma diversidade tão ampla de ações que permeiam o estar em sala de aula, o que é possível

tocar, atravessar e se converter em experiência, quando considerada a atuação de uma professora em início de desenvolvimento profissional docente?

No entremeio que vem construindo no tempo-espço que se insinua entre o institucional e pessoal (MARCELO, 1999, 2010; NÓVOA, 1995, 2016; DAY, 2005) Safo parece imergir nas experiências laboradas ao sabor das interações que estabelece com os pares, dentre eles aqueles com os quais se relaciona em sala de aula. A reiterada retomada ao longo da aula de informações sobre como deveria se dar o desenvolvimento de uma produção extraclasse, do mesmo modo que as explicações, por vezes ocultando o caráter ameaçador, referentes a avaliações denotam o modo que a professora principiante vem se apropriando de algumas dimensões de que se compõem a escola onde trabalha.

Retomadas que erupiam em vários momentos da aula, por meio de questionamentos feitos pelos alunos, enquanto se dedicavam a resolver os exercícios propostos, caminhavam pela classe, modelavam cabelos ou dialogavam com os pares. Institucionalmente, o ofício de ser estudante, pressupõe o ofício de ser professor, mesmo que tacitamente regula as relações de ambos um contrato social que, de certo modo, dimensiona as expectativas nutridas e requeridas mutuamente, aspecto muito importante porque “o que os alunos sentem em relação ao ambiente em que estudam e em relação aos seus professores e às experiências de ensino afecta o seu interesse, motivação (...) os resultados” (DAY, 2001, p. 43).

Assim, cumpre mencionar que na sala de aula, algo escapa a esta performatividade regulada contratualmente e, o inesperado vem à tona suscitado pela hibridização dos contextos que marcam os horizontes existenciais de cada uma das pessoas que ali estão. Instaura-se assim, de tempos em tempos, uma autêntica conversação e Safo, professora principiante, empenha-se inteiramente em possibilitar o encontro destes vários mundos, nisto compromete-se pessoalmente e, quiçá, daí possa emergir algo que a toca, que os toque; algo que possa ser sentido e elaborado como experiência em meio ao dinamismo que varre a sala.

No entanto, ao insinuar-se nos meandros institucionais o insólito resultante das interações entre pessoas tão idiossincraticamente marcadas nos respectivos processos identitários, gera tensões diversas, das quais resultam conflitos com os quais a professora, por principiante que seja, tem de lidar a todo tempo. De variadas maneiras faz face a eles: na seriedade com que repreende o aluno que desconsidera o não saber de outrem; na teatralidade que institui ao relacionar-se com o grupo, na busca ininterrupta por aproximar contextos, por vezes, longínquos; na informalidade a que, em alguns casos, recorre; na ousadia com se apropria da língua do aluno e na qual, quando necessário, faz-se entender; e, no distanciamento social e epistêmico com que marca, em certos momentos, o lugar de onde se enuncia, daquele de onde provém a formação discursiva de certos estudantes; heterogeneidade e multiculturalidade, presentes, incluída aí, a cultura em que se move a docente, todas tensionadas pelo arco das múltiplas vivências, no vicejar conflituoso de possíveis experiências. Afinal,

ainda que a educação se materialize em práticas e vivências concretas, seu sentido de realidade não depende somente do ‘que há’, não é somente o conjunto de coisas que ocorrem ou que se faz; sua realidade não é somente o que se dá, mas também a tensão que a move, o sentido com que se vive, o que se busca através dela, a abertura de algo novo que possa estar originando-se no acontecer de cada momento. (CONTRERAS, 2016, p.18, tradução nossa).

Dito de outra forma, a narrativa, a história e a escrita, de forma geral, não dão conta do fenômeno do viver. A experiência transcende o metro, assim como a vida muitas vezes transcende a régua e o compasso da ciência. Porém, a narrativa nos possibilita uma percepção do real, a partir desta é possível pensar e inferir sobre o fazer humano. Associado a estes atributos, o relato possibilita ao leitor uma ressignificação do acontecido, uma problematização da experiência pelo olhar do outro. A narrativa, assim, opera a sua mágica; significa, resignifica e se eterniza no discurso. Nesta senda, as narrativas são bem mais que ferramentas construtivas, posto que por elas passam as interações humanas e as aprendizagens. Podemos entendê-las, assim, como uma força formadora e transformadora dos sujeitos e das circunstâncias. Ao passar pela experiência e ter esta experiência mediada pela narrativa, os sujeitos envolvidos aprendem a ser reflexivos. Conseguem fortalecer as

relações de identidade e autoridade, conseguem ter um olhar mais holístico sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao narrar suas experiências, o educador consegue pensar e repensar a sua prática pedagógica, investigar esta prática favorece o autoconhecimento, coloca este profissional na condição de aprendiz, além de dar a este indivíduo a noção da complexidade dos processos de ensino aprendizagem, posto estar inserido dentro dessa dinâmica: a complexidade do ser humano com suas idiosincrasias. Neste movimento proposto pela reflexão acerca do registro narrativo e pelo próprio registro da experiência, há um fortalecimento da formação do educador iniciante, ele pode retomar e refletir a respeito de sua experiência, reavaliá-la, dando a ela novos significados, novos valores. Submetendo este viver de outrora a novos contextos de leitura e de releitura.

Nesse proceder, a docência e sua prática são perpassados quase que obrigatoriamente por um viés reflexivo, não sendo facultado a este profissional uma ação alienante. A dimensão ontológica do ato de ensinar e aprender neste processo se coloca de forma explícita, o educador pode ter uma precisão mais clara a respeito de sua prática e de sua práxis em sala de aula em virtude deste processo ser eminentemente relacional. Nesse sentido, reafirmamos que ao ser organizada como narrativa, a experiência vivida em sala de aula pode se constituir em um manancial, cujos sentidos ao serem reapropriados passam a constituir novas facetas daquilo que pode ser vivido no âmbito da educação formal.

Ao nos debruçarmos no relato fílmico de uma experiência em sala de aula, nos sentimos como um marinheiro a contemplar uma lanterna na popa, iluminando água passadas. Nesse contemplar, podemos ver refletido, como que num espelho, uma porção de tempo congelada, de um viver passado. Assim podemos, pelo artifício do filmado, rememorar não apenas o acontecido, mas o sentido, oferecendo ao leitor desta narrativa fílmica uma nova experiência que se configura na complexidade do evento do viver. Embora a narrativa busque eternizar a experiência humana, esta, por sua vez, sempre foge ao olhar limítrofe de um narrador, mesmo que este narrar tenha no engenho do cinematógrafo o seu signo.

Porém, ao marinho atento, o estudo de águas passadas pode ofertar subsídios para as próximas navegações, assim como o saber colocada na narrativa fílmica de Safo se abre para uma reflexividade infinita, aberto para múltiplas imagens, como num caleidoscópio. Podemos entender essa narrativa, também, como um fio de Ariadne que conduz o herói pelos labirintos, livrando-o de monstros, medos, caminhos escuros e equivocados. Ao compartilhar da experiência de Safo, também nós, participamos da ventura da professora. Neste movimento resignificamos e rememoramos a nossa própria história de formação, somos conduzidos pelo artífice da empatia para o momento de nossa primeira experiência como educador. Buscamos na memória, que segundo o poeta Wally Salomão é uma ilha de edição, a nossa primeira aula na condição de educador. Saímos desse viajar muito mais reflexivos, na medida em que dada experiência nos coloca em contato com uma parte de nossa formação que só pela memória conseguimos acessar. Faz em nós um movimento ontológico, reflexivo.

## Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, José Domingos. **Relatos de Experiencia**: em busca de un saber pedagógico. Revista Brasileira de Pesquisa (auto) Biográfica. Salvador, jan. /abr.2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor iniciante**: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In Marielda Pryjma (org.) Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Ed. UTFR, 2013.

DAY, Christopher. **Formar Docentes**: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea, Madrid: 2005.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Ed. Porto, 2001.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** Construção das Identidades Sociais. Tradução de: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Ed. Porto, 1997.

FINGER, M. **As Implicações Sócio-epistemológicas do Método Autobiográfico.** Org. p.81-88.

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.** Educação, Porto Alegre, set./dez, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método II:** complementos e índices. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2002.

GALVÃO, C. **Narrativas em Educação.** Ciências & Educação, 2005, II (2), 327-345.

HALL, Stuart. A identidade cultural na Pós-Modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación.** R. Ciências Humanas, Frederico Westphalen, dez/2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Déjame que te cuente:** ensaios sobre narrativa e educación. Barcelona: Laertes, S.A, 1995.

MARCELO, C. **Formação de professores- Para uma mudança educativa.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción a la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. GTD-PREAL, 2007.

\_\_\_\_\_. **El professorado principiante.** Barcelona: Octaedro, 2008

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios in Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores, vol. 01/n.01 ago- dez 2009.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar-aprender: a sentir, ser e fazer. Cuiabá. Seduc. 2001. sores, vol. 01/n.01 ago- dez 2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer orientativo** referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda, et al. **Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes.** Revista Educação Pública. Cuiabá, set./dez.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Professores: **Imagens do Futuro presente,** EDUCA: Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diálogos sobre a Formação Docente e Pesquisas na Atualidade.** Conferência.