

BEIJAR, VERBO INTRANSITIVO: NARRATIVAS, DIVERSIDADE E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

To kiss, intransitive verb: Narratives, diversity and sexuality in language teacher education

DOI: [10.14393/LL63-v35nEsp2019-4](https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-4)

Alexandre José Cadilhe*

Ana Cláudia Peters Salgado*

RESUMO: O ensaio aqui apresentado discute a formação de professores a partir de desafios propostos pela vida cotidiana. A partir de duas cenas surgidas durante disciplinas de estágio curricular em língua portuguesa e língua inglesa, argumentamos em favor de espaços nos cursos de formação de professores para tratar de temas suprimidos nos documentos oficiais da educação brasileira, mas muito presentes nas vivências escolares e nos extramuros. Ao discutirmos a formação de professores de línguas, especificamente, defendemos o espaço das narrativas, dos questionamentos, das críticas, da transdisciplinaridade, do olhar para as dinâmicas micropolíticas como modo de intervir na formação docente de forma sensível à diversidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Narrativas. Formação de Professores de Língua. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT: This paper presents a discussion about teacher education facing the challenges proposed by everyday life. Based on two scenes emerged during compulsory curricular internship of Portuguese and English undergraduate courses, we defend the existence of opportunities in these teacher education courses to deal with themes deleted from official documents of Brazilian education system, but yet very present in school life experiences and beyond school walls. Discussing specifically the education of language teachers, we defend a space for narratives, for questions, for criticism, for transdisciplinarity, for dealing with the dynamics of the micropolitics as a means to lead teacher education to cope with social diversity in a sensitive way.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Narratives. Language Teachers Education. Gender. Sexuality.

* Doutor em Estudos da Linguagem – UFF. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4818-6428>. E-mail: alexandre.cadilhe(AT)ufjf.edu.br.

** Doutora em Estudos da Linguagem – PUC-Rio. Professora Associada da Faculdade de Letras e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. ORCID: 0000-0002-6881-3679. E-mail: ana.peters(AT)letras.ufjf.br.

1 Introdução

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

O ensaio ora apresentado constitui-se por um processo dialógico de reflexão a partir dos desafios que são lançados em nossas vivências, enquanto professores e pesquisadores que se ocupam com a formação de professores de línguas, seja de língua portuguesa (caso do primeiro autor), seja de línguas estrangeiras/inglês (caso da segunda autora), em especial no campo do estágio supervisionado. Compartilhamos, nesse desafio, a compreensão de que “o estágio apresenta uma especificidade singular, pois está situado no mundo da academia, mas se estende e abrange o mundo do trabalho: constitui um ‘entrelugar’ socioprofissional em movimento, ‘na fronteira’.” (REICHMANN, 2015, p. 29).

A partir desse “entrelugar”, somos lançados a repensar paradigmas, modelos culturais, práticas formativas, expectativas, crenças, dentre outros elementos que orientam tanto a formação docente como a própria atuação do/a profissional na sala de aula da educação básica. Assumimos, com isso, a legitimidade do campo “formação de professores de línguas” na agenda da Linguística Aplicada – enquadre epistemológico ao qual nos filiamos – por entender, assim como Inês Miller (2013), as inúmeras contribuições que esta área tem para oferecer. Dentre quatro apresentadas pela linguista, destacamos uma: “a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores” (MILLER, 2013, p. 100).

Assim, com o intuito de contribuirmos para a construção de uma compreensão sobre processos identitários e práticas de transformação social e ética de formação de professores de línguas, nosso ensaio será orientado a partir de duas cenas narrativas desse “entrelugar” de duas disciplinas de estágio, ocorridas na Universidade:

Cena 1:

Curso de Licenciatura em Letras, aula da disciplina de orientação e reflexão sobre o estágio supervisionado de Língua Portuguesa. Neste encontro, professor-formador e licenciandos/as constroem reflexões sobre as práticas

desenvolvidas em sala de aula de educação básica, sob o acompanhamento do professor-supervisor, docente da escola na rede pública.

Um dos licenciandos relata sua experiência em uma atividade de regência de classe, a qual seria desenvolvida em duas turmas. Tal regência partiu de uma demanda apresentada pelo professor-supervisor: o propósito de apresentar textos da escritora Clarice Lispector, sob a justificativa de ser uma autora recomendada no processo seletivo seriado para ingresso na Universidade local – ainda que numa turma de 8º ano do ensino fundamental.

Colocado este desafio, o licenciando compartilhou esta demanda com os demais colegas da graduação, nos encontros da disciplina de acompanhamento de estágio. O professor-formador sugeriu o conto “O primeiro beijo”, um clássico infanto-juvenil que aborda um dos temas emergentes na adolescência, explicitado no título do conto. Uma vez com o texto sugerido, o estudante organizou atividades pré e pós-textuais, abordando práticas de leitura, análise linguística e produção textual, além do debate oral previsto como articulador das atividades pré e pós-textuais.

No referido encontro, o licenciando relata o entusiasmo com que os/as estudantes receberam a questão que abriu a aula: quem já havia passado pela experiência de um beijo? Risos nervosos, brincadeiras, burbúrios indiciam o tema delicado e ao mesmo tempo significativo para os/as jovens alunos/as. Agenciando a participação, o licenciando parte para a leitura seguida de nova discussão, ao final, sobre o enquadre interpretativo da ideia de um “beijo” (dado que no conto em questão, o protagonista tem sua primeira experiência de um beijo em uma estátua de gelo).

A aula, conforme relatada pelo aluno no encontro na Universidade, seguia seu curso dentro das expectativas, quando veio a sua avaliação sobre o evento: frustração. Tal frustração ocorrera como efeito dos comentários repreendedores do professor-supervisor, que solicitou que não mais tocasse no assunto “primeiro beijo”, sob risco de ser inquirido pelos responsáveis dos adolescentes. O licenciando, então, desestabilizou-se, segundo seu relato, e parte das suas aulas, sobretudo na 2ª turma, transcorreu de forma mecânica e apática, na lógica de uma transmissão de conteúdos e práticas individuais típicas de “exercícios de interpretação” de uma aula de língua portuguesa convencional – estudantes em silêncio, respondendo questões em folha impressa.

Cena 2:

Curso de Licenciatura em Letras, disciplina de estágio supervisionado de Língua Inglesa. Como atividade semanal, foi pedido aos alunos/as que escrevessem uma resenha sobre suas observações na escola da educação básica. Uma dessas resenhas foi apresentada assim:

Segundo ano A do Ensino Médio: começo de uma nova lição. O professor faz um aquecimento sobre o assunto antes de introduzir o assunto do ‘have you ever...’. Ao final da aula, ele deixou que os alunos formassem uma frase para ele. Ele se deparou com ‘have you ever kissed a boy?’. O professor lidou com isso de forma lúdica, levando para o lado de que boy = menino/garoto. Então ele disse que sim, já que existem crianças na família dele. Uma saída inteligente!

Ao receber essa resenha por e-mail, a professora de estágio no curso de formação de professores de inglês responde aos alunos que é

provavelmente “uma saída”, mas pergunta qual seria a “saída” que eles apresentariam. A professora não obtém resposta à pergunta que fez. Ao encontrar pessoalmente com um dos alunos, a professora retoma a pergunta e ouve como resposta “meu colega achou melhor a gente não responder”.

Uma vez apresentadas estas duas cenas narrativas do ‘entrelugar’, que é o estágio supervisionado, apresentamos nossas reflexões nas seções que seguem, orientados por dois princípios: (i) narrativas de sala de aula constituem um dispositivo de formação de professores, fundamental para que os/as futuros/as docentes construam saberes sobre as demandas da vida cotidiana que emergem na escola, as quais implodem noções estabilizadas de aulas que se orientam por métodos e conteúdos estabelecidos; (ii) a diversidade cultural que marca a vida social contemporânea emerge em sala de aula de modo a tensionar identidades e performances, tendo como efeito a urgência de uma formação que problematize e possibilite ao futuro docente de línguas lidar com questões como diversidade e sexualidade. Por fim, concluiremos nossas reflexões apontando a impossibilidade de um trabalho formativo que se oriente sem repensar as dinâmicas do currículo praticado no Curso de Licenciatura em Letras, num contexto ainda marcado pelas disputas disciplinares demandadas pelas políticas linguísticas e educacionais vigentes.

2 Narrativas e formação docente: dispositivos de reflexão sobre/da sala de aula de línguas

Selecionamos para esta seção uma reflexão de Paiva (2013, p. 9) que sinaliza um incômodo por nós assumido: os cursos de formação docente parecem carecer de momentos dedicados à reflexão profissional.

A formação de professores de língua foi, durante passado não muito remoto, um incômodo para as faculdades e para o seu corpo docente. Até hoje, ainda encontramos um ou outro professor desavisado que acredita que a formação de professor é ‘coisa da Faculdade de Educação’, como se essa missão tão importante não fosse tarefa de todo o corpo docente. Raro era o currículo que inseria atividades de formação (PAIVA, 2013, p.9).

Como apostar na formação de professores reflexivos se não apresentamos a eles, durante sua formação, o exercício de pensar sua profissão? Nos moldes do que acontece em outras áreas do conhecimento como as ciências exatas, as engenharias e a medicina, onde um

“problema” ou “situação problema” ou ainda um “caso médico” é debatido por um grupo de pesquisadores ou profissionais, argumentamos que a formação de professores também reflita e discuta coletivamente, em diferentes etapas dessa jornada, seus caminhos. Entendemos serem as narrativas sobre as práticas em sala de aula uma forma muito produtiva de construção de saberes docentes e produção de identidade profissional (TARDIFF, 2014). A narrativa não nos traz um “modelo” a ser seguido, mas propõe reflexões:

As histórias são imensamente sensíveis a qualquer coisa que desafie nossa concepção do canônico. Elas são instrumentos não tanto para resolver problemas, mas mais para encontrá-los. (BRUNER, 2014, p. 25)

Ao construírem uma reflexão sobre o poder transformador do uso de narrativas na formação de professores de línguas, Johnson e Golombek (2011) propõem três funções para narrativas produzidas na formação docente: (a) narrativa como externalização: as narrativas atuam como recursos para trazer as experiências a um processo de conscientização, passo fundamental para uma prática reflexiva; (b) narrativa como verbalização: diferente do que pode parecer, não se trata de exclusivamente colocar em palavras as experiências, e sim articulá-las a diferentes conceitos, saberes e epistemes que devem constituir a prática docente de línguas; (c) narrativa como exame sistemático: a narrativização das experiências docentes lança uma lente reflexiva não somente no *que* é ensinado/aprendido, mas sobretudo em *como* este ensino/aprendizagem ocorre.

Vale lembrar que “apesar de individuais, a gênese e a sustentabilidade dessas narrativas são fundamentalmente sociais” (GERGEN; GERGEN, 2001, p. 163). Em outros termos, narrativas da prática docente tornam-se ainda mais significativas quando compartilhadas, enquanto uma oportunidade de exercitar uma prática de reflexão da vida cotidiana profissional, na tentativa de construir sentidos e saberes sobre atuação docente. Admitimos, pois, que “a identidade de um indivíduo não é um evento repentino e misterioso, mas o resultado sensato de uma história de vida” (GERGEN; GERGEN, 2001, p. 162). Para esses autores, um dos aspectos mais fenomenologicamente salientes da forma narrativa é a capacidade de criar sentimentos de drama e emoções, o que eles denominam engajamento dramático: o indivíduo tende a gerar mais ou reduzir a tensão dramática de sua narrativa.

Quando chamado a refletir sobre essa narrativa, o futuro profissional tem a chance de antecipar o processo de negociação social de sua identidade profissional. A necessidade de antecipar essa negociação se deve ao fato de que a coletividade de profissionais, à qual esse professor pertence ou virá a pertencer, pode “rejeitar” algum ato simbólico, obrigando-o a reconstruir sua narrativa. Se o grupo aprovar tal ato, implica que tem, então, papel fundamental na construção identitária daquele indivíduo.

A coletividade é, pois, um fórum de interação e negociação de sentidos ativos. Durante essa negociação, vão sendo tecidas as tramas que constroem os saberes e as identidades dos participantes que ali interagem: “cada um de nós é tecido dentro das construções históricas dos outros, como também eles são dentro da nossa” (WILHELM SCHAPP *apud* GERGEN; GERGEN, 2001). Reciprocidade é, portanto, a relação de interdependência dos fios dessa tessitura.

Quando, em vez de pedirmos um “relatório” de estágio obrigatório às licenciaturas, investimos em espaços para reflexão sobre acontecimentos, fatos, estranhamentos, inauguramos na vida do professor em formação o exercício de (re)pensar-se continuamente e a sua prática. Em se tratando da formação de professores de línguas, especificamente, encontramos um aspecto bastante favorável ao exercício dessa reflexão: a elaboração verbal.

Nos discursos narrativos (escritos, orais, multimodais) dos professores de línguas em formação, podemos explorar as pistas indexicais¹ (BLOMMAERT, 2005) que os compõem e que acenam para o viés determinista da construção subjetiva, que propõe a relação de causa e efeito num dado momento da construção do eu, ou para o viés construtivista da subjetividade, que entende o fazer profissional como processo de crescimento e de devir.

Se voltarmos nossa atenção para as cenas descritas na Introdução, identificamos na Cena 1 uma escolha lexical bastante determinista da parte do licenciando: “frustração”, “comentários repreendedores do professor-supervisor”, “desestabilizou-se”, “[aula] transcorreu de forma mecânica e apática, na lógica de uma transmissão de conteúdos e práticas individuais típicas de “exercícios de interpretação” de uma aula de língua portuguesa

¹ De acordo com Blommaert (2005), a indexicalidade é a propriedade que a linguagem possui de produzir diferentes sentidos de acordo com as relações interpretativas entre o que é dito (escolhas lexicais, construção sintática, tom, etc.) e a ocasião social em que tal discurso é produzido.

convencional – estudantes em silêncio, respondendo questões em folha impressa”. Contrariamente, por parte dos/das estudantes da turma de educação básica, aparece o “entusiasmo”. A importância do exercício de reflexão aqui é inquestionável. Ao narrar os acontecimentos da escola para o professor-formador, o licenciado em Letras externaliza, verbaliza e coloca sob escrutínio saberes que não se reduzem à metodologia de ensino somente, e sim sobre a relevância de considerar também fatores interacionais e atitudinais/motivacionais que trazem efeitos ao ensino e aprendizado da língua (ALMEIDA FILHO, 2007).

A Cena 2 não apresenta uma fotografia melhor do que a anterior. Na verdade, é possível pensar até que a Cena 2 é intensificada, comparada com a Cena 1, pois ilustra o silêncio. Na narrativa escrita por dois professores em formação, de forma conjunta, identificamos o silêncio de ambos em três momentos: (i) quando não questionam a resposta do professor-supervisor e se referem a ela como “uma saída inteligente”, o que na verdade não informa muito a respeito dos saberes profissionais mobilizados pelo docente; (ii) quando a professora-formadora pede a eles que formulem suas próprias “saídas”; e (iii) quando tentam encerrar o assunto, ao serem interpelados pessoalmente sobre não terem respondido ao pedido da formadora, dizendo: “meu colega achou melhor a gente não responder”. Neste caso, a externalização de uma situação-problema emergente na aula não é acompanhada por uma verbalização explícita ou um exame detido do que aconteceu em sala de aula por parte desses licenciandos, apesar do questionamento proposto pela professora-formadora. Por que não responder? O que nos informa esse silêncio, quando pensamos nos saberes e nas identidades profissionais que são mobilizadas diante de um problema em sala de aula?

Ainda que as Cenas 1 e 2 ilustrem diferentes narrativas e saberes mobilizados para construir uma reflexão sobre uma aula de língua (portuguesa e inglesa, vale lembrar), um tema comum emerge: a situação de um discurso sobre “beijar” – ação que ocorre no conto objeto de discussão da primeira cena; e ação que compõe o enunciado, objeto de discussão numa aula sobre tempos verbais, na segunda cena. Em ambas as cenas, os relatos dos estudantes parecem situar um tema delicado – aqui entendido como aqueles que causam perturbações na interação, por envolver termos ou assuntos delicados ou tabus (OSTERMANN; ROSA, 2012). No primeiro caso, considerando a atitude do professor da escola básica; e, no segundo, considerando os

risos (dos estudantes) e silêncio (dos estagiários). Assim, na próxima seção, propomos construir uma reflexão sobre o lugar de temas compreendidos como delicados que emergem no contexto da sala de aula (provavelmente não só na de línguas).

3 Dinâmicas da sala de aula: a emergência da diversidade e da sexualidade nas aulas de línguas

Guacira Lopes Louro (2013) evoca uma mudança epistêmica no modo como compreendemos as salas de aula, as escolas, a educação: diferente de um espaço meramente para reprodução de conteúdos pedagógicos, trata-se de um local onde diferentes relações sociais são construídas, experiências são vivenciadas, saberes são produzidos, identidades são colocadas em xeque e agenciadas.

Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. (LOURO, 2013, p. 18)

Entendemos, contudo, que a desnaturalização de uma sala tradicional ainda constitui uma tensão no modo como são organizados os cursos de formação de professores, geralmente focados em métodos, conteúdos linguísticos e materiais didáticos voltados para as capacidades de uso da linguagem, quando se trata da formação docente de língua(s).

Documentos oficiais da educação brasileira e mesmo o texto recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) discursam a favor do reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural com vistas ao atendimento da pluralidade e à inclusão. Conforme Pessoa e Hoelzle (2017) destacam no texto da BNCC, defende-se

A valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/ necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza. (BRASIL, 2017, apud PESSOA e HOELZE, 2017, p. 784).

Contudo, suprimiram-se os termos *gênero* e *orientação sexual* do texto final desse documento. Tais termos ou temas, ainda que ausentes de documentos oficiais, estão presentes na sala de aula da educação básica e superior, nos cursos de formação de professores, nos

cursos de formação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, porque são temas da vida cotidiana. No caso específico do nosso ensaio, a formação de professores precisaria reconhecer diferentes narrativas que emergem da vida cotidiana na sala de aula e que seguramente trarão temas que as macropolíticas podem até tentar evitar.

As duas cenas narrativas trazidas por estagiários no Curso de Letras, por outro lado, nos permitem concordar com Louro (2013), no que tange o papel desempenhado pelas vivências escolares. Em ambas as cenas, como já observado, o ponto da narrativa não se centra em tópicos do conteúdo linguístico, metodológico ou didático, e sim nas relações estabelecidas tacitamente entre os/as participantes das aulas – estagiários, estudantes da educação básica, professores supervisores.

Conforme já apresentado, as cenas trazem ao palco o tema do “beijo”, que por sua vez evoca uma ordem indexical² (BLOMMAERT, 2005) de sexualidade e “erotismo” (HOOKS, 2013). Essa indexicalidade é confirmada no modo como o docente da primeira narrativa encena uma repulsa ao tema; no modo como estagiários lidam com o silenciamento do tema na segunda. Em ambos os casos, compartilha-se a presença de atores que demonstram desconforto ao discutir a ideia de “beijar”. Também concordamos com Hooks (Op. cit), quando essa autora afirma que “a falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam represadas” (HOOKS, 2013, p. 55). Contudo, se acreditamos que essa falta de disposição para o tema e o medo da perda de “controle” tornam-se problemas na sala de aula, como a formação inicial docente pode proporcionar espaços e caminhos para superação e enfrentamento desses problemas?

Reiteramos, aqui, o potencial formativo que as narrativas possuem de engendrar um espaço para que o enfrentamento se torne um objeto de reflexão, de estudo, de construção de saberes e princípios que serão norteadores das ações da sala de aula. Não se trata, portanto, de pensar em “receitas” de resolução de problemas, e sim uma pedagogia crítica que possibilite

² Ainda de acordo com Blommaert (2005), a partir de Siverstein, ordens de indexicalidade referem-se a ordens que resultam da propriedade que discursos possuem de indexicalizar diferentes normas sociais, grandes narrativas, ideologias, etc.

ao docente construir uma identidade profissional de um praticante reflexivo [*reflexive practioner*], como proposto por Kumaravadivelu (2013, *apud* ZEICHNER; LISTON, 1996): (a) um profissional que examina e produz enquadres interpretativos dos seus dilemas de sala de aula; (b) que é consciente e questionador dos valores que emergem no ensino; (c) que é sensível ao contexto cultural da escola; (d) que assume seu papel e agência na responsabilidade profissional do desenvolvimento de um currículo. A aposta que fazemos, nessa perspectiva, é de uma formação que se oriente para a conscientização (FREIRE, 2016) e autonomia intelectual e criativa (GIROUX, 1997; KUMARAVADIVELU, 2003) que potencializa a agência docente.

O potencial reflexivo torna-se fundamental para um trabalho que dê conta de uma pedagogia sensível aos temas que atravessam o trabalho na educação, como é o caso da sexualidade. Ao analisarmos as duas cenas, podemos inferir dois diferentes modos de compreensão dos agenciamentos que emergem em uma educação linguística sensível ao tema da sexualidade: (a) a partir de diferentes letramentos mobilizados em sala de aula; (b) a partir das interações entre os participantes da aula.

Quanto aos letramentos, consideramos que a temática da sexualidade constitui legitimamente uma agenda da educação básica, como argumentado em Cadilhe (2016). Contudo, não se trata de estipular o tema como um componente curricular e aplicá-lo em sala. Neste sentido, alinhamo-nos a Britzman (2013), ao afirmar que

o modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar (BRITZMAN, 2013, p. 89).

Assim, quando o estagiário tematiza a questão do “beijo” dentro de um evento de letramento (STREET, 2012) escolar, cujo objeto é um conto de Clarice Lispector, compreendemos que se trata de um dispositivo que permite que os participantes da aula discutam, reflitam e construam sentidos sobre o beijo, enquanto uma prática que instaura relações afetivo-amorosas em nossas culturas. Negligenciar o tema seria somente um modo de fazer uma cisão entre a educação e o mundo social. Assim, argumentamos pela relevância dos

eventos e das práticas de letramentos das aulas de línguas, ou dos textos como dispositivos de reflexão sobre a sexualidade. Em outros termos, significa compreender que as práticas de letramentos não se restringem ao texto ou ao objeto da cena pedagógica, mas emerge das interações entre os diferentes sujeitos que se engajam nessas práticas.

Um segundo modo de compreender os agenciamentos da temática sexualidade na aula de língua está na própria interação estabelecida entre docentes e estudantes, e como tal interação possibilita tensionar diferentes performances de sexualidade, como seria o caso de um homem (o professor) beijar um outro homem/menino [*boy*] como manifestação de afeto. Quando um estudante da educação básica realiza a pergunta sobre o beijo ao professor, emerge a necessidade de um posicionamento sobre o tema. Quando o estagiário elege essa cena para a discussão na disciplina de estágio, na Universidade, ainda que silenciando como lidaria com o tema ou a situação, ele sinaliza a fragilidade do curso de licenciatura em sua formação, ao mesmo tempo que também coloca em questão a diversidade, ao produzir uma cena narrativa que podemos chamar de *queer*: “por narrativas *queer* eu entendo aquelas que envolvem perspectivas que vão além do heterossexual e/ou questionam a frequentemente implícita presunção da heterossexualidade ou mesmo a noção de identidade sexual” (NELSON, 2015, p. 236).

Apesar do silêncio dos estudantes, avaliamos que o próprio ato de selecionar essa cena e trazê-la para a aula na universidade por si constitui um grau de reflexividade. Concordamos com Nelson (2015) quando defende que professores de línguas (em formação inicial ou continuada) sejam engajados a produzir narrativas *queer*, ou seja, que colocam sob escrutínio cenas invisibilizadas que naturalizam ou questionam a diversidade e as performances de sexualidade, como também ilustrado em Cadilhe (2017).

Pensar eventos e práticas de letramento na sala de aula de línguas como dispositivos onde emergem a discussão sobre sexualidade, ou considerar as interações entre estudantes e professores, colocados sob exame no que chamamos de narrativas *queer*, possibilitam construir uma compreensão sobre as dinâmicas da sala de aula de línguas. O olhar para essas dinâmicas constitui um modo de problematizar as práticas do fazer docente, implodindo a cisão teoria e prática, escola e mundo social, binarismos ainda presentes nos discursos e currículos da formação de professores de línguas. Nossa aposta, contudo, é considerar essas pequenas

cenar, narrativas do cotidiano da sala da escola e dos temas que ali emergem como dispositivos para uma formação docente engajada no trato ético das diversidades e das vivências afetivas que compõem o mundo social. Aqui torna-se relevante o olhar para a micropolítica, “ao modo como o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de ‘molar’) se cruza com aquele que chamei de ‘molecular’” (GUATTARI; ROLNIK, 2008, p. 149). Isso parece tornar-se possível, por sua vez, a partir das interações, das práticas e das dinâmicas que se estabelecem no cotidiano do currículo praticado nas licenciaturas em Letras – ou mais objetivamente, nos espaços de discussão e construção conjunta de conhecimento entre docentes e licenciandos. Alterar currículos, carga horária, ementas, não faz sentido se não forem repensadas essas dinâmicas micropolíticas do cotidiano acadêmico.

4 Considerações finais

Ao longo deste ensaio, procuramos construir uma reflexão a favor de que os cursos de formação de professores de línguas construam cenários de aprendizagem que possibilitem a produção de saberes que extrapolem a lógica metodologia/conteúdos no que tange ao ensino de língua portuguesa e estrangeira. Este espaço vem sendo tradicionalmente assumido pelas disciplinas de estágio supervisionado:

Nós, professores orientadores da disciplina de estágio, nos vemos engajados em uma tarefa hercúlea, qual seja, a construção de sentidos entre políticas públicas, o currículo acadêmico, a realidade escolar e o desenvolvimento profissional. (REICHMANN, 2015, p. 24)

Contudo, nossa compreensão é de que atribuir esta tarefa exclusivamente às aulas no campo do estágio supervisionado é insuficiente para uma formação profissional com qualidade. Ainda que um entrelugar, há que se afirmar o estágio como um lugar legítimo da diversidade, do letramento, dos conflitos, do gênero social e da sexualidade, das identidades, enfim, de formação do profissional.

Um caminho possível de resignificação das práticas escolares de forma refletida e fundamentada é orientar-se pelo trabalho com narrativas na sala de aula: memórias dos licenciandos quando estudantes da educação básica, cenas observadas durante práticas e estágios supervisionados, histórias de colegas professores mais experientes, narrativas de

diferentes mídias como cinema, literatura, teatro, jornais, etc. que tenham a escola e a sala de aula como cenários, dentre outras possibilidades. Uma vez mobilizando tais narrativas em diferentes disciplinas das licenciaturas, encontramos terreno fértil para uma pedagogia problematizadora que explode a divisão teoria/prática. Mais do que casos exemplares, ocupamo-nos das narrativas onde encontrarmos situações delicadas, provocadoras e que necessitem da mobilização de saberes interdisciplinares para intervenção.

Neste sentido, procuramos também refletir sobre a formação de professores de línguas colocando em perspectiva questões alijadas das (macro)políticas linguísticas e educacionais. Não é possível em tão breve espaço debatermos temas como *questões de gênero e sexualidade*. Nem foi este o nosso propósito. Ao escolhermos esse tema, como um dentre tantos outros, que são deliberadamente deixados de fora da formação de professores, tivemos o propósito de questionar não os temas em si, mas a forma como incorporamos as grandes políticas educacionais, abrindo mão das diferenças que emergem nas micropolíticas contextuais que poderiam dar mais solidez à formação de professores.

Reiteramos que, ao centralizarmos nossos olhares para as narrativas trazidas pelos licenciandos no espaço curricular do estágio supervisionado, buscamos refletir não somente os tópicos relativos ao ensino de língua *stricto sensu*, mas considerar também seus posicionamentos, tensões, dramas, ansiedades e outros sentimentos que se tornam significados na construção de enquadres interpretativos sobre o que é uma aula de língua. Como propõe Miller,

se faz imprescindível investir mais na pesquisa sobre emoção na área da educação, fazendo articulações teóricas com estudos sobre identidades profissionais e pessoais e com estudos que investiguem as emoções de professores em projetos educacionais de justiça social, na tradição da teoria crítica e da pedagogia crítica. (MILLER, 2013, p. 113)

Assim, entendemos que olhar para as narrativas que emergem ou que são mobilizadas nas aulas que compõem a formação docente na Universidade atua como potencial dispositivo para pensar também as emoções que acompanham os futuros professores nas suas trajetórias de socialização (WORTHAM, 2005) profissional. Considerá-las, ainda, como legítimo tópico de análise é também ressignificar o modo de fazer pesquisa no contexto de formação (CANAGARAJAH, 1996).

Contudo, também é urgente ressignificar nossas lentes ao pensar essas narrativas – que sejam colocadas sob escrutínio e não somente expostas. Em outros termos, torna-se relevante um investimento transdisciplinar para abrir espaço, na formação de professores, aos questionamentos e discussões sobre o mundo social e temas que o acompanham, sobretudo num mundo tão desigual como o nosso, onde as diversidades de gênero, sexualidade, raça, classe social, etc., ainda trazem efeitos aos modos de viver em comunidade. Como já proposto por Cavalcanti (2013), “a educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atenta, plural em seu foco” (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Nas narrativas analisadas, o ato de beijar torna-se uma ação intransitiva – não deve haver complementos, sob ordem de causar distúrbios em uma sala de aula conservadora que não se sustenta. Essa intransigência encerra qualquer possibilidade de tornar o debate em aula produtivo, ético e formador em sua proposta. Nossa proposta é que assumamos, nas Universidades e centros de formação de professores, uma atitude mais transgressora, como modo de pensar outras salas possíveis, empoderando os futuros professores a uma reflexão informada sobre as demandas emergentes, de forma plural, cidadã e ética.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada, ensino de língua e comunicação**. Campinas: Pontes, 2007.
- BLOMMAERT, Jan. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 83-111.
- BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- CADILHE, Alexandre. Letramentos, gênero e sexualidade na escola: reflexões para uma transversalidade curricular. *In*: GARCIA-REIS, Andreia; MAGALHAES, Tânia (Org.). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Pontes, 2016. p. 167-181.
- CADILHE, Alexandre. “Tenho dificuldades em lidar com essa situação”: narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 6, p. 46-54, 2017.
- CANAGARAJH, Suresh. From critical research practice to critical research reporting. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 321-330, 1996. <https://doi.org/10.2307/3588146>
- CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

- GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary M. Narratives of the self. *In*: HINCHMAN, L. P.; HINCHMAN, S. **Memory, Identity, Community**. New York: State University Press, 2001. p. 161-284
- GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JOHSON, Karen; GOLOMBEK, Paula. The transformative power of Narrative in Second Language Teacher Education. *In* **Tesol Quarterly**, v. 45, n.3, p. 486-509, 2011. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.256797>
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching**. Yale: Yale University Press, 2003.
- LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34. <https://doi.org/10.3895/cgh.v7n25/26.6099>
- MILLER, Inês. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-122.
- NELSON, Cynthia. Narrativas queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os Estudos de Linguagem. *In*: FERREIRA, Aparecida (org.). **Narrativas autobiográficas de identidade sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos de Linguagem**. Campinas: Pontes, 2015. p. 235-258.
- NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo: Sinpro, 2007.
- OSTERMANN, Ana; ROSA, Débora. Do que não se fala: assuntos tabus e momentos delicados em consultas ginecológicas e obstétricas. *In*: OSTERMANN, Ana; MENEGHEL, Stela. **Humanização, Gênero, Poder: contribuições dos estudos da fala-em-interação para a atenção à saúde**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 47-64.
- PESSOA, Rosane Rocha e HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: Mobilização de repertórios sobre gênero. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 56, v. 3, p. 781-800, 2017. <https://doi.org/10.1590/010318138649840291441>
- REICHMANN, Carla. **Letras e Letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- SILVA, Kleber; ARAGÃO, Rodrigo. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013.
- STREET, Brian. Evento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHAES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WORTHAM, Stanton. Socialization beyond the speech event. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 15, n. 1, p. 95-112, 2005. <https://doi.org/10.1525/jlin.2005.15.1.95>

Recebido em: 27.06.2019

Aprovado em: 23.10.2019