

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

DARIO DE MATTOS

E SE FOSSE MEU FILHO?

**Identities de Professores da Socioeducação Expressas por Meio de
Narrativas Orais**

**São Leopoldo
2024**

Dario de Mattos

E SE FOSSE MEU FILHO?

**Identidades de Professores da Socioeducação Expressas por Meio de
Narrativas Orais**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2024

DARIO DE MATTOS

**“E SE FOSSE MEU FILHO? IDENTIDADES DE PROFESSORES DA
SOCIOEDUCAÇÃO EXPRESSAS POR MEIO DE NARRATIVAS ORAIS”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADO EM 18 DE DEZEMBRO DE 2024.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. CYNTHIA BISINOTO EVANGELISTA DE OLIVEIRA - UNB
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. SABRINA VIER - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS
ORIENTADORA**

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Dedico esta obra a minha filha Ariela e minha esposa Bárbara, que são minha inspiração e força para enfrentar o que for preciso. Desejo que todo o tempo investido para concluí-la se transforme em oportunidades de crescimento, qualificação e alegrias para nossa família.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas de forma direta ou indireta colaboraram para o resultado final deste trabalho. Início agradecendo à Unisinos pela oportunidade e por tantas aprendizagens. Dentro da universidade, agradeço imensamente à Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, que me orientou até aqui, ajudando no processo de escrita, com seu olhar sempre minucioso e suas falas enriquecedoras e cheias de sabedoria. Foi um orgulho tê-la como orientadora. Seu empenho em auxiliar seus orientandos vai além do que jamais vi na educação e é uma inspiração para nós, professores. Agradeço a todos os colegas com quem tive o prazer de conviver, aprender e trocar experiências, em especial à colega Dra. Sabrina Cecília de Moraes Bastos, que tantas vezes me apoiou.

Aos meus alunos, fonte constante de inspiração e aprendizagem, às escolas e colegas com quem trabalhei durante minha trajetória enquanto professor, que coincide temporalmente com minha trajetória de pesquisador.

No âmbito pessoal, durante esta caminhada acadêmica, perdi minha avó, minha mais forte referência familiar, e meu irmão, a quem gostaria de agradecer pelo tempo que passamos juntos e pela força que adquiri nesse tempo. Não é fácil, mas é necessário seguir em frente.

Aos meus pais, meu irmão, minhas cunhadas e sobrinhas, por compreenderem as tantas vezes que não estive presente por estar estudando, e pelo apoio.

Aos meus sogros, por darem todo suporte necessário sempre, por sempre me apoiarem incondicionalmente e acreditarem nos meus sonhos.

A minha prima, Jessica, pelas tantas ajudas durante todo o processo.

A minha esposa, Bárbara, por todo seu esforço e apoio incondicional, por acreditar em mim, por muitas vezes dar conta sozinha de demandas que sempre dividimos, por entender minhas ausências, pelas palavras de apoio nos momentos em que eu estive mais cansado, e, principalmente, por ter, nesse período, gerado o que de mais importante temos na vida, nossa filha Ariela, que trouxe luz e felicidade para os meus dias.

“Educai as crianças e não será preciso punir os homens.”¹
Pitágoras

¹ A frase é atribuída ao filósofo e matemático Pitágoras. As informações remetem ao ano de 500aC, não havendo documentação que efetivamente comprove sua autoria. Optou-se por trazê-la aqui, considerando que falamos de uma educação que se opõe à ideia de punição, buscando que o jovem, ao alcançar a fase adulta, construa um caminho distante de comportamentos que o levem a situações de penalização.

RESUMO

A internação socioeducativa é uma das medidas aplicadas ao jovem a quem foi atribuída, pelo poder judiciário, a prática do ato infracional. Muito mais que uma punição, essa medida é, de acordo com o ECA, um direito e, para muitos, a oportunidade, antes negligenciada, de retomarem seus estudos, interrompidos em razão dos seus envolvimento com atos ilícitos. Nesse contexto educacional, esta pesquisa, que aborda o ambiente socioeducativo e o papel do professor, tem o objetivo de identificar identidades emergentes das narrativas orais de sete professores de uma unidade de internação gaúcha, que atuam na socioeducação, durante suas participações em um curso de extensão universitária ocorrido entre 2020 e 2021 (período pandêmico). Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, que se vale dos estudos de narrativas, segundo Bamberg (2002), Ochs e Capps (2001) e Labov e Waletzky (1967), inserida no campo da Linguística Aplicada, por sua natureza humanista e pelo fato de o estudo de narrativas identificar um papel discursivo-interacional e contribuir para a compreensão da vida social, demonstrando como as identidades desses professores são construídas em interação. A análise dos dados revela que, nas narrativas desses docentes, emergem identidades de profissionais que compreendem, acolhem e transformam realidades, ao mesmo tempo em que se posicionam em relação aos jovens e à sua atuação no ambiente de internação.

Palavras-chave: socioeducação; identidade; professor; narrativas orais.

ABSTRACT

Socio-educational detention is one of the measures applied to young people who have been charged with committing an offense by the judiciary. Much more than a punishment, this measure is, according to ECA, a right and, for many, the opportunity, previously neglected, to resume their studies, interrupted due to their involvement in illegal acts. In this educational context, this research, which addresses the socio-educational environment and the role of the teacher, aims to identify emerging identities from the oral narratives of seven teachers from a detention unit in Rio Grande do Sul, who work in socio-educational programs, during their participation in a university extension course that took place between 2020 and 2021 (pandemic period). This is a qualitative-interpretative research, which uses narrative studies, according to Bamberg (2002), Ochs and Capps (2001) and Labov and Waletzky (1967), inserted in the field of Applied Linguistics, due to its humanistic nature and the fact that the study of narratives identifies a discursive-interactional role and contributes to the understanding of social life, demonstrating how the identities of these teachers are constructed in interaction. The analysis of the data reveals that, in the narratives of these teachers, identities emerge of professionals who understand, welcome and transform realities, while at the same time positioning themselves in relation to young people and their performance in the detention environment.

Keywords: socio-education; identity; teacher; oral narratives.

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1	“talvez não saberia trabalhar em outra coisa”	56
Excerto 2	“é isso aí, essa é a Soraia”	58
Excerto 3	“por conta da escola, sem sombra de dúvida, sou uma outra educadora”	60
Excerto 4	“quem não tá me vendo tá perdendo porque eu sou bem bonitinha”	62
Excerto 5	“nós temos uma outra proposta”	65
Excerto 6	“tu conversa e tu resgata”	68
Excerto 7	“é a realidade das cadeias”	71
Excerto 8	“e se fosse meu filho”	73
Excerto 9	“a nossa função enquanto educador é apresentar um novo mundo pra eles”	77
Excerto 10	“professores da socioeducação são professores especiais”	80
Excerto 11	“foi um momento de sala de aula que mais me ensinou do que eu ensinei”	82
Excerto 12	“quem sabe se a gente realmente conseguir dá esse passo de andar junto”	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões de Ochs e Capps (2001)	44
Figura 2 - Níveis de posicionamento de Bamberg (2002)	45
Figura 3 - Imagem capturada de um encontro do curso “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...”	52
Figura 4 - O perfil do professor	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelo laboviano	42
Quadro 2	Encontros “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...”	51
Quadro 3	Relação entre objetivos, base teórica e tópicos de análise	55

LISTA DE SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
FASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
OPAS	Associação Pan-Americana da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
STF	Superior Tribunal Federal
CASE	Centros de Atendimento Socioeducativos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 OLHANDO PARA FORA DA SALA DE AULA.....	28
2.2 A FASE E O LEVANTAMENTO NACIONAL DE DADOS DO SINASE 2023	29
2.3 O PAPEL DO PROFESSOR DA SOCIOEDUCAÇÃO	32
2.4 O QUE FOI A PANDEMIA DE COVID-19?	34
2.4.1 SOCIOEDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....	35
2.5 NARRATIVAS ORAIS	38
2.5.1 O MODELO LABOVIANO	41
2.5.2 A NARRATIVA EM SUAS DIMENSÕES	43
2.5.3 OS NÍVEIS DE POSICIONAMENTOS DE BAMBERG (2002).....	44
2.6 VOZES E IDENTIDADES, A FORMAÇÃO DO EU	46
3 METODOLOGIA	49
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS	56
4.1 OS PARTICIPANTES E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS	56
4.2 IDENTIDADES EMERGENTES EM DIÁLOGOS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXO 1 – CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO.....	101

1 INTRODUÇÃO

Dentre os diversos processos de escolarização, está a socioeducação, responsável por atender o adolescente ou jovem a quem foi atribuída a prática de ato infracional. Aplicadas como parte da medida socioeducativa, a matrícula e a permanência do aluno em escola são obrigatórias, garantindo o direito à educação, respeitando sua escolaridade e a duração da medida.

No campo da Linguística Aplicada, como ressaltam Bastos (2009) e Bastos (2023), no contexto socioeducativo, há uma escassez de pesquisas. A relevância do tema indica a necessidade de trabalhos, uma vez que a educação deve contemplar todos os jovens, sem exceção, e o caráter discursivo da linguística pode proporcionar importantes reflexões.

Como educador, hoje atuo, em sala de aula, com a disciplina Língua Portuguesa em duas redes de ensino, uma municipal e outra estadual, ambas no ensino regular, no Estado do Rio Grande do Sul, com adolescentes e jovens que me desafiam a ser um professor melhor a cada aula. Minha carreira como docente é recente, tem dois anos, os quais trabalhei apenas com ensino regular, mas qualificar todas as formas de educação sempre esteve presente nos meus anseios, dentro da profissão.

Mesmo fazendo parte de uma família composta em grande parte por educadores, e a educação tendo sido um tema muito frequente em minha vida, por muitos anos dediquei-me a outra profissão, realizando um sonho de trabalhar com animais. Minha esposa e eu abrimos um Pet Shop, onde, por 14 anos, trabalhamos juntos diariamente, até entendermos que, a longo prazo, por ser um trabalho extremamente físico não haveria como seguir nesse ramo. Na busca por uma nova profissão, decidi me voltar à carreira docente, que sempre me atraiu. Durante minha formação teve início a pandemia da Covid-19, e meus estágios, ou seja meu primeiro contato com alunos, precisaram ocorrer de forma adaptada e online. Talvez essa vontade de atuar nos diferentes contextos educativos se deva ao fato de não ter experienciado lecionar antes da conclusão do curso. Ou, de igual modo, venha da vontade de encontrar o local onde meu trabalho faça mais sentido e tenha mais relevância na vida dos meus alunos.

Conhecer ambientes educacionais e públicos diversos parece ser a melhor forma de me encontrar enquanto professor, de descobrir onde meu trabalho faz a

diferença e de contribuir com a sociedade. Aqui surge a curiosidade e a vontade de explorar o contexto de socioeducação. Tive essa oportunidade enquanto aluno do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), que obteve, no último quadriênio (2017 – 2020), nota seis na avaliação da área de Linguística e Literatura da Capes. Aproveitei o momento para manifestar minha profunda tristeza com a descontinuidade do PPGLA ocorrida em 2022, por decisão da universidade, pois, segundo a instituição, a desativação deste e de mais 11 Programas se fez necessária para sua reestruturação financeira e sustentabilidade. Interrompe-se, assim, o surgimento de novas pesquisas na área na universidade e no estado, ou a continuidade para os que assim como eu estão em nível de mestrado. Perde a ciência, perde a educação, perdemos todos nós!

O PPGLA já contava com pesquisas no contexto socioeducativo, cujos detalhes serão compartilhados na sequência, com olhar inicialmente voltado aos alunos da socioeducação. Tendo acesso a material de interações realizadas, deparei-me com narrativas orais dos professores, e tomar como foco o professor pareceu-me uma forma eficaz de contribuir para melhorar a educação, refletindo sobre a identidade do profissional, que entra diariamente na sala de aula e atua diretamente com o aluno. Ouvir a voz do docente é sempre um importante caminho para a evolução da educação. Justifica-se esta pesquisa, uma vez que pesquisar, trabalhar, dialogar sobre educação será sempre tarefa necessária às sociedades. Com essa ideia em mente, pretendo focar no processo de construção identitária de professores de socioeducação, através de suas narrativas orais, vistas, segundo De Fina (2015), como o principal veículo para expressar a identidade.

Embora a socioeducação represente uma pequena quantidade de estudantes, se comparada ao grande número de estudantes na rede pública e privada nacional, é de extrema importância, pois diz respeito à educação de jovens que, por motivos que não serão aqui expostos, estão em medida restritiva socioeducativa de internação, mas que necessitam desse apoio educacional para o seu desenvolvimento.

Diferentemente da maioria das pesquisas nessa área, que têm seu foco no estudante, esta pretende trazer à tona quem é essa pessoa que desempenha papel tão importante na vida dos adolescentes em medida socioeducativa de internação. Como essa pessoa, professor ou professora, se identifica e dá pistas de sua identidade. Afinal, mais do que conteúdos, esses jovens muitas vezes precisam de exemplo e orientação.

Cabe destacar que a presente pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada, por sua natureza humanista (Celani, 1992), e pelo fato de o estudo de narrativas identificar um papel discursivo-interacional e contribuir para a compreensão da vida social (Lavob; Waletzky, 1967).

Esta pesquisa se volta à participação de professores do ensino fundamental, no contexto de socioeducação, durante o curso de extensão universitária intitulado “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo: reflexões sobre linguagem, ensino e cidadania”. O curso ocorreu em momento pandêmico, exigindo a necessidade de um formato virtual síncrono e atividades assíncronas. Aos participantes foi fornecida certificação de 60h pela Unisinos. Para os encontros, o curso contou com apoio de uma comunidade virtual de aprendizagem no Moodle Unisinos e uma sala de reuniões no Google Meet. Tal curso de extensão é parte do projeto “Novos Significados para Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Contexto da Socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania”, doravante denominado “Novos Significados...”, coordenado pela Professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza, com o apoio da Professora Ma. Sabrina Cecília de Moraes Bastos. Uma parceria entre a Unisinos e a escola participante, com apoio do Itaú Social e Fundação Carlos Chagas.

O projeto “Novos Significados...” foi um dos 14 selecionados, dentre 492 projetos inscritos no processo seletivo do Edital “Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública”, lançado em 2018, com o objetivo de apoiar pesquisas aplicadas que apontassem recomendações para superação dos desafios da Educação Escolar do 6º ao 9º anos.

Como objetivo geral, o projeto “Novos significados...” buscou:

[...] implementar uma metodologia de ensino capaz de estimular a autonomia, o protagonismo e motivar o sentido de cidadania juvenil em escola de contexto de socioeducação, por meio das linguagens que permeiam práticas pedagógicas em diferentes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares (Fronza, 2019, p. 8).

Todas as etapas do projeto foram desenvolvidas em uma escola de atendimento socioeducativo, com adolescentes e professores dos anos finais do ensino fundamental.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é identificar identidades emergentes² das narrativas orais de professores de uma unidade de internação gaúcha, que atuam na socioeducação, segundo Bamberg (2002), Ochs e Capps (2001) e Labov e Waletzky (1967). Tais narrativas foram produzidas durante suas participações em encontros realizados no âmbito do projeto “Novos Significados...”.

Como objetivos específicos, considero:

1. Identificar, em narrativas orais de professores de socioeducação, como as identidades desses docentes são evidenciadas discursivamente, de acordo com níveis de posicionamento de Bamberg (2002);
2. Compreender como professores gaúchos da socioeducação constroem e compartilham histórias sobre suas experiências de vida, como contextualizam seu ambiente de trabalho e as identidades emergentes dessas narrativas com base nas dimensões narrativas propostas por Ochs e Capps (2001);
3. Analisar a forma como se apresentam as narrativas de docentes de socioeducação, participantes do projeto “Novos Significados...”, no que se refere aos eventos da narrativa, de acordo com o modelo estruturado de Labov e Waletzky (1967).

De posse dos dados gerados durante o curso de extensão, esta pesquisa analisará narrativas orais de professores de socioeducação, verificando a existência de fenômenos identitários expressos na fala desses profissionais. Tal análise se volta a como esses docentes evidenciam suas identidades³ através de suas narrativas orais, durante suas participações no curso, a fim de descobrir quem e como é a Dona, quem é o Seu, quem são os professores que atuam na socioeducação.

Diferentemente de outros contextos educacionais, onde alunos se referem aos docentes com expressões como “professor”, “professora”, “sor”, “sora” e “profe”, na socioeducação, os estudantes utilizam as expressões “Dona” e “Seu”, para se referirem a todo adulto responsável com quem interagem, incluindo professores e professoras. Essas formas são amplamente utilizadas por esses estudantes. Vale lembrar que não há uma normativa, tão pouco é solicitado aos jovens que utilizem

² Utiliza-se aqui o termo emergente como sinônimo de algo que surge, neste caso, as identidades que surgem, que emergem nas narrativas dos professores participantes.

³ “Identidade” é assumida aqui, de acordo com Frank e Conceição (2021), independentemente de seu uso, no singular ou plural, como o processo linguístico multifacetado de identificação ou diferenciação de uma pessoa, coisa, grupo etc.

esse tipo de tratamento. Parece ser um uma convenção usual, totalmente informal, utilizada pelos adolescentes, por julgarem ser uma forma “respeitosa” de tratar os professores e agentes. A utilização de tais expressões, ao referirem-se aos professores, aponta uma das diferenças entre a socioeducação e a educação regular.

Aqui se estudarão as formas presentes de construções identitárias, inicialmente em narrativas gravadas no primeiro encontro, seguidas de uma análise das demais narrativas emergentes das participações dos professores durante o curso “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo: reflexões sobre linguagem, ensino e cidadania”. É necessário, antes, entender que se trata de proposta de intervenção pedagógica, gravada, com a participação de todos os colegas, inclusive daqueles que exercem cargo de chefia. Pensando assim, cada participante fará sua apresentação projetando aquilo que acredita ser o ideal nessa etapa do processo.

Analisar as identidades emergentes nas narrativas orais de professores da socioeducação durante suas participações em um curso de extensão universitária pode oferecer contribuições valiosas ao contexto socioeducativo, como autoconhecimento e reflexão crítica, reconhecimento de diversidade e complexidade, fortalecimento da identidade profissional, desenvolvimento de práticas pedagógicas, criação de políticas educacionais, promoção do diálogo e da colaboração e a valorização das vozes dos professores, por exemplo.

Entende-se que, em narrativas orais, o narrador influencia ou sofre influências do meio durante sua narrativa, e a apresentação se dará com o intuito de falar de si, o que fará com que o narrador indique qual eu ele pretende apresentar, de que forma pretende ser visto. Para construção do eu em narrativas, “As pessoas não recorrem a uma única estratégia, mas usam combinações de estruturas linguísticas e paralinguísticas para construir sua autoimagem nas histórias.” (De Fina; Georgakopolou, 2012, p. 168, tradução nossa).

Vale ressaltar a falta das discussões sobre a temática da socioeducação na formação inicial em licenciatura, como afirmam Souza e Onofre (2019, p. 170):

Ausentes das discussões na formação inicial em licenciaturas, espaços como prisões e centros de atendimento socioeducativo marcam o aprendizado e a construção do processo didático metodológico do professor no dia a dia. São as vivências do cotidiano que possibilitam ao profissional da educação nestes espaços observar as principais demandas de trabalho, necessidades do grupo, possibilidades educativas, e planejar estratégias de atuação diante dos muitos impedimentos existentes na privação da liberdade.

A menção feita por Souza e Onofre (2019) permite-nos refletir sobre o fato de que professores da socioeducação são professores como os professores de outros contextos educacionais, com a mesma formação e mesmas competências, mas atuantes em uma realidade diferente, convivendo com violência e restrição de liberdade. Inclui-se aqui a restrição da liberdade do professor, que não pode circular livremente pela escola sem a presença de agente socioeducativo, havendo, em muitos casos, a predominância da lógica da segurança. Essas são algumas das marcas que se refletem na identidade do professor de socioeducação.

Para melhor compreender quem é o professor da socioeducação, através de suas narrativas orais, as combinações de estruturas linguísticas e paralinguísticas, citadas por De Fina e Georgakopolou (2012), junto aos níveis de posicionamento de Bamberg (2002), as dimensões propostas por Ochs e Capps (2001) e o modelo proposto por Labov e Waletzky (1967), darão suporte às análises deste trabalho, para melhor responder quem são os professores da socioeducação. Serão contemplados também os seguintes questionamentos: o que os difere de professores de outros contextos educacionais e como eles evidenciam suas identidades?

Para responder a essas perguntas, a pesquisa foi dividida em quatro seções. A primeira seção contextualiza a socioeducação, faz uma reflexão sobre a pandemia da Covid-19 e o trabalho do professor nesse período, fala sobre as narrativas orais e como elas podem auxiliar nos estudos de identidade, e olha para a própria identidade. A segunda seção traz os aspectos metodológicos da pesquisa. A terceira seção traz as transcrições das narrativas emergentes no curso e faz uma análise das identidades ali presentes, dividida em três etapas: a primeira busca encontrar, nos níveis de posicionamento de Bamberg (2002), como os professores se posicionam; a segunda compreende a socioeducação como ambiente de trabalho, e através da fala dos professores, olha para como as narrativas são construídas, utilizando as dimensões da narrativa de Ochs e Capps (2001); a terceira analisa os eventos da narrativa, segundo Labov e Waletzky (1967). Por fim, nas considerações finais, apresentam-se percepções sobre os dados considerados, a partir dos quais foi possível traçar um perfil identitário do professor da socioeducação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho não busca entender como o estudante chega à socioeducação, nem o seu percurso anterior. Seu olhar está voltado às identidades construídas por professores, profissionais da socioeducação, de uma escola no Rio Grande do Sul, ao mesmo tempo em que entende que, para falar sobre os professores de socioeducação, se faz necessário primeiramente contextualizar o ambiente e o público com quem trabalha esse profissional. Antes disso, assim como trazem Bonatto e Fonseca (2020), vale dizer que o termo socioeducação, embora seja amplamente utilizado em vários documentos relacionados à definição e ao cumprimento das medidas socioeducativas, assim como nesta pesquisa, ainda parece não receber uma definição clara.

É importante aqui ressaltar, como afirmam Bastos e Fronza (2020, p. 452), que “A escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação integra o complexo panorama de escolarização de adolescentes nos anos finais do ensino fundamental”. Percebe-se, assim, que a socioeducação não está desvinculada da educação, e refletir sobre o trabalho desse professor é refletir sobre educação, formas de ensinar e aprender.

Há que se considerar nesse contexto que, mesmo havendo, na socioeducação, uma defasagem idade série, não há o que impeça o estudante de aprender. Assim como qualquer estudante, os adolescentes em medida socioeducativa de internação⁴ são perfeitamente capazes de aprender. De acordo com Bruner (1969 apud Moreira, 2011, p. 81), “[...] é possível ensinar qualquer assunto, de maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio do desenvolvimento”. Em adição a isso, é necessário ter ciência de que talvez eles não respondam positivamente às mesmas metodologias propostas a adolescentes em outros contextos de educação, sugerindo necessidade de diferentes abordagens por parte do professor.

Os estudantes que chegam à socioeducação fazem parte de um grupo muito restrito de alunos. Diferentemente de outras escolas, não há aqui um oferecimento de vagas, os estudantes são matriculados, por decisão judicial, após cometerem ato infracional. Mais do que obrigatória, a matrícula é um direito desses jovens. Como

⁴ Utiliza-se nesta pesquisa o termo utilizado por Bastos e Fronza (2020), medida socioeducativa de internação, como referência ao processo educacional aqui estudado.

dizem Bonatto e Fonseca (2020, p. 11), “a matrícula na escola não é uma medida socioeducativa, mas sim protetiva, referindo-se ao direito à educação”.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei número 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu Capítulo IV, Artigo 112, “verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas[...]”, dentre as quais, está a medida VI, internação em estabelecimento educacional. Essa não é a única medida socioeducativa existente. Nem todos os adolescentes que cometem ato infracional cumprem medida socioeducativa de internação. Esse é apenas um dos recursos e é um recurso extremo, dada a gravidade do ato. Quando a medida de internação é aplicada pelo Poder Judiciário, o jovem passa a estar privado de liberdade e interno em uma unidade socioeducativa, onde, de acordo com o ECA, tem direito à educação, cultura, esporte e lazer, passando então a ter aulas regulares dentro da instituição, visto que frequentar as aulas é parte da medida socioeducativa. A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 205, assim diz:

Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 e reforçado pelo ECA, o jovem em medida socioeducativa de internação retoma ou inicia sua trajetória acadêmica, normalmente interrompida pelo envolvimento com atos ilícitos. Há, segundo Gonçalves (2017), um período etário que define as três categorias de sujeitos atendidos pela legislação do ECA: (I) criança até 12 anos incompletos; (II) adolescente entre 12-18 anos; e (III) jovens, em termos excepcionais, entre 18 e 21 anos de idade. Contudo, a autora revela que esse critério etário como elemento demarcador dos períodos de desenvolvimento humano é limitado e incompatível com as configurações psicossociais atuais, principalmente quando aplicado a adolescentes e jovens. Isso sugere a necessidade de melhores formas de compor essas categorias de sujeitos, uma vez que se entende a incompatibilidade atual. Voltando o olhar para este sujeito, o estudante em medida socioeducativa de internação, Schmidt e Covolo (2023, p. 224) dizem que:

Com o tempo, percebemos que grande parte dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa são oriundos de um meio onde tudo falhou: família, escola, Estado e União. Jovens que desistiram de estudar por inúmeros motivos, dentre eles a necessidade de ajudar em casa, a escassez de alimentos, a moradia precária, a promessa de dinheiro fácil que vem com o tráfico de drogas e ainda a baixa autoestima que os motiva a brigar nas escolas por onde passam, enquanto vão sendo expulsos e se envolvem com a criminalidade.

Como indica a citação anterior, Schmidt e Covolo (2023) traçam um perfil bastante específico de jovens, assim como trazem um olhar para seus percursos escolares, tantas vezes interrompidos, descrevendo ainda uma trajetória turbulenta e bastante difícil, sem aceitação ou acolhimento por parte das instituições de ensino frequentadas até o momento em que chegam à socioeducação.

O ingresso do estudante na socioeducação se dá de forma abrupta, é imposto, não é solicitado ou negociado. Junto ao atendimento educacional, a medida socioeducativa de internação traz a reclusão do estudante. Mariano *et al.* (2023, p. 189) dizem que:

Ao ser desvinculado dos seus pertences, ao sair do seu mundo e passar a respeitar as regras dos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE), estando em constante vigilância e sob a perspectiva de punição, o sentimento de pertencimento à sociedade é retirado desses jovens, dificultando a tarefa de ressocialização.

Ao chegar à socioeducação, o adolescente é desvinculado da sua vida cotidiana, é inserido em um sistema com regras rígidas e sob constante vigilância, do qual ele não se sente pertencente. Dados os fatores psicossociais e as histórias de vida, oportunidades, ou mesmo a falta delas, é importante ter clareza de se tratar a socioeducação, ainda que educação, como um ambiente educacional, com público, necessidades e abordagens distintas de outros contextos educacionais. É necessário fornecer um ambiente de aprendizagem acolhedor e incentivador e que valorize as potencialidades desses adolescentes e jovens, que seja capaz de promover de fato a ressocialização desses educandos, contribuindo para o desenvolvimento desses jovens socialmente marginalizados.

Como ressalta Bastos (2019), muitos adolescentes só concluem o ensino fundamental quando em medida socioeducativa de internação, o que comprova a importância da escola inserida como espaço potencializador de desenvolvimento e oportunidades e uma percepção diferenciada de seu contexto social. A autora utiliza o termo “inserida”, visto que a escola não é parte integrante da instituição de

atendimento socioeducativo, está inserida no ambiente de internação, mas é uma instituição vinculada a uma secretaria de Estado diferente. Atuam juntas para o desenvolvimento dos jovens, mas com gestões independentes. Nesse ponto, entre escola e ambiente de internação, Santana, Schuvartz e Oliveira Neto (2017, p. 452) dizem que “a instituição escolar se encontra submissa ao atendimento da unidade socioeducativa e, portanto, as atividades educacionais, quando ocorrem, são descontínuas e atropeladas pelas dinâmicas e lógicas da segurança local”, e a educação fica em segundo plano diante da segurança local.

Mariano *et al.* (2023) observam que o jovem em medida socioeducativa de internação é constantemente monitorado, vigiado, a fim de que cumpra as regras da instituição, sob pena de punição, restrição ainda maior de sua liberdade, a impossibilidade de falar com seus pares ou familiares. Mesmo assim, como afirmam as autoras, é comum esses jovens descumprirem as regras, sem temer as punições. Tal fato gera um ambiente que despersonaliza e anula os estudantes, tornando cada vez mais difícil que eles encontrem sentido nas aprendizagens escolares (Mariano *et al.*, 2023). As autoras trazem ainda que alguns estudantes relatam só frequentarem as aulas por ser determinação do juiz, outros por preferirem estar na sala de aula, ao invés de estar no “brete”⁵ (dormitório), e há os que querem aprender para ter um futuro melhor.

Corroborando a afirmação de que há jovens que querem aprender, Bastos e Fronza (2020, p. 468), após análise das representações multimodais⁶, produzidas por estudantes em medida socioeducativa de internação, durante suas participações no projeto “Novos Significados...”, afirmam que:

As representações multimodais analisadas parecem indicar o desejo de uma escola com mais qualidade de ensino e com valores humanos como respeito ao próximo e às diferenças. Assim sendo, a escola ideal se constitui em um ideal de mudança da realidade social dos jovens de periferia, das escolas e de capacidade de enfrentamento à violência, suportada por uma

⁵ Segundo o *Oxford Languages*, ‘brete’ significa, nas estâncias, estações ferroviárias, charqueadas e matadouros, corredor curto e estreito, entre fileiras de estacas ou aramados, por onde se leva o gado para marcá-lo, castrá-lo, curá-lo, vaciná-lo, descorná-lo, pesá-lo, conduzi-lo ao banho carrapaticida ou ao vagão de transporte, ou abatê-lo. Com o uso da expressão, os jovens criam uma associação entre os dois ambientes.

⁶ Entendem-se representações multimodais, produzidas pelos alunos e analisadas por Bastos e Fronza (2020), como formas que vão além do texto escrito, compreendidas por Rojo e Moura (2019) como a pluralidade de linguagens, “mobilizadas para compor as representações, tais como: desenhos, elementos dos recortes de revista, como imagens, figuras, recortes de palavras e a forma de composição das palavras na linguagem escrita” (Bastos; Fronza, 2020, p. 461).

infraestrutura social que atenda às necessidades de lazer, educação e suporte social para os jovens e suas famílias.

Nesse contexto educacional tão diverso e que muitas vezes cede espaço às normas de segurança, com um público variado, onde alguns frequentam pelo caráter obrigatório, outros apenas por julgarem sair do dormitório melhor do que permanecer nele, e outros ainda, almejando uma escola de qualidade e um futuro melhor, é que se dá o trabalho do professor.

Proporcionar um espaço de acolhimento, onde esses adolescentes e jovens possam se desenvolver e, de acordo com Bastos (2019), concluir etapas importantes do desenvolvimento educacional, é atividade desempenhada diariamente pelo professor de socioeducação, potencializando habilidades já adquiridas e desenvolvendo novas.

O trabalho docente na socioeducação é, como visto até aqui, permeado de desafios:

Muitas vezes consideradas por professores como questões “difíceis de lidar”, a violência, o tráfico de drogas e os processos de exclusão vêm gradativamente permeando os muros da escola, promovendo situações de abandono escolar e lotando de jovens as unidades de atendimento socioeducativo (Bastos; Fronza, 2020, p. 468).

A violência se faz presente na vida desses jovens. Quando envolvidos com o tráfico de drogas e/ou outros processos excludentes, vão se afastando cada vez mais da escola, acarretando evasão escolar, múltiplas reprovações, defasagem idade série, lacunas de aprendizagem, dificuldade de retorno. Conseqüentemente, vão se afastando do mercado de trabalho e se aproximando do ato infracional.

Entendido que o adolescente em medida socioeducativa de internação cometeu ato infracional, é necessário definir o que isso significa. Para tanto, recorreremos ao ECA, Lei nº 8.069/1990, que define ato infracional como sendo uma conduta relacionada a atos de ordem criminosa ou de contravenção penal, quando praticados por crianças ou adolescentes. Vários fatores levam o jovem a cometer o ato infracional. Carvalho *et al.* (2021, p. 17) destacam “A exclusão escolar, as dificuldades de integração na escola e as múltiplas reprovações” como exemplos de caminhos favorecedores do ato infracional. Vale salientar que, embora muitas histórias e percursos desses jovens sejam semelhantes, cada um tem sua individualidade e trajetória até chegar na socioeducação.

Souza (2015) apresenta o que ela chama de “adolescente infrator” como um retrato da ineficácia das políticas públicas, da fragilidade da organização social, da estrutura familiar e da sociedade, como o fruto de uma sociedade desigual e excludente, como a face da desorganização social e da estrutura familiar. Ou seja, vivemos em uma sociedade desigual, desorganizada e excludente. Assim, por vezes, o jovem é apenas o resultado do meio onde vive.

Caminhando em sentido oposto a essa sociedade desigual, a socioeducação trabalha para que o estudante tenha novas oportunidades, tenha o direito de estudar garantido. Nesse caso, é importante dar atenção à Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que cria o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), responsável pela regulamentação e execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional. Estabelecem-se, assim, diretrizes e princípios para o atendimento socioeducativo, orientando a política nacional nessa área e buscando garantir os direitos dos adolescentes a quem se atribui a prática de ação conflitante com a lei.

O termo socioeducação, como bem destacam Bisinoto *et al.* (2015), foi cunhado durante a criação do ECA, pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa. Sua inspiração vem do “Poema Pedagógico”, escrito pelo pedagogo ucraniano Airton Semiónovitch Makarenko, associando-o à já consolidada “medida”, termo que já aparecia no código de Mello Matos e no Código de Menores (códigos vigentes antes da criação do ECA). Com isso, foi estabelecida a medida socioeducativa e com ela novas possibilidades de atendimento ao adolescente a quem se atribui a prática de ação conflitante com a lei, rompendo com o caráter punitivo e corretivo, e evidenciando o caráter educativo de tais medidas. Medidas socioeducativas de internação (semiliberdade, internação provisória e sentenciada) são consideradas pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) como serviços de proteção social especial de alta complexidade, ou seja, aqueles que garantem proteção integral, como moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar/comunitário.

Quanto ao sistema de justiça juvenil brasileiro, Cunha e Oliveira (2017, p. 114) fazem a seguinte ressalva:

O sistema de justiça juvenil brasileiro, nas configurações atuais, tem um duplo caráter – sancionatório, na aplicação da medida como forma de responsabilização punitiva do adolescente pela violação ao pacto social; e pedagógico, na proposta do atendimento que deveria basear-se em um projeto político-pedagógico voltado a contribuir com o seu desenvolvimento como pessoa e cidadão. São lógicas contraditórias que convivem na Socioeducação, cuja ênfase aos aspectos punitivos se mostram antinômicos ao espírito democrático do ECA.

A socioeducação está hoje amparada pela legislação e tem seu caráter pedagógico garantido. Mesmo assim, ainda é necessário refletir sobre a ocorrência de práticas punitivas, uma vez que essas são antagônicas ao ECA, mas ainda vigentes, de acordo com Cunha e Oliveira (2017). O espírito democrático do ECA, “em lugar de penas, atribui à punição um caráter predominantemente educativo” (Craidy, 2012, p. 49), substituindo o caráter punitivo, pelo educativo. Entende-se, assim, que a educação é a melhor abordagem, e não a punição.

O caráter pedagógico da socioeducação não se aplica apenas ao trabalho dos professores. A medida socioeducativa como um todo tem uma intencionalidade formativa, uma concepção que orienta o fazer socioeducativo para a formação desses adolescentes. Para o SINASE (2006, p. 48):

O espaço físico e sua organização espacial e funcional, as edificações, os materiais e os equipamentos utilizados nas Unidades de atendimento socioeducativo devem estar subordinados ao projeto pedagógico, pois este interfere na forma e no modo de as pessoas circularem no ambiente, no processo de convivência e na forma de as pessoas interagirem, refletindo, sobretudo, a concepção pedagógica, tendo em vista que a não observância poderá inviabilizar a proposta pedagógica.

Quanto à forma de trabalho e à organização das ações, o SINASE (2006, p. 48) regulamenta que: “a forma como o programa de atendimento socioeducativo organiza suas ações, a postura dos profissionais, construída em bases éticas, frente às situações do dia a dia, contribuirá para uma atitude cidadã do adolescente”, trazendo referência a todo o trabalho na socioeducação.

Mesmo a socioeducação sendo uma política intersetorial, que envolve, entre outros setores, a educação, é importante frisar que todos os setores devem estar adequados ao projeto pedagógico, pois este influencia diretamente na maneira como o estudante é tratado. É preciso ainda entender que o estudante chega à socioeducação com uma bagagem de vida, um histórico que precisa ser valorado e respeitado. Por isso, o foco deve estar sobre socioeducação como um todo, sem segmentá-la. De modo equivalente, há necessidade de preparar o estudante para a

vida depois de cumprida a medida socioeducativa de internação, enxergando além dos muros da escola e das paredes da sala de aula.

2.1 OLHANDO PARA FORA DA SALA DE AULA

O professor deve conhecer seus alunos, assim como manter-se em observação quanto às atitudes e comportamentos dos jovens. Bastos (2019) revela que os dados gerados em campo com estudantes da socioeducação conduziram a pesquisadora a um novo olhar, um olhar para fora da sala de aula, para rua. A rua, para estudantes privados de liberdade, representa a própria liberdade, uma realidade diferente da vivida por eles, a rua do convívio social, dos jovens que abandonam a escola, a rua, também, local do ato infracional, rua, ambiente que revela a relação com a vulnerabilidade social vivida por esses jovens.

É preciso pensar a socioeducação como um todo, para então ser possível avaliar o trabalho e papel do seu professor. Há que se pensar a escola, a rua, com suas peculiaridades e significâncias, todos os processos judiciais enfrentados por esses jovens que se encontram em medida socioeducativa de internação, assim como seus laços de amizade, relações familiares e vulnerabilidades sociais, para atingir uma educação de qualidade. Quanto ao professor, profissional que trabalha com estudantes em medida socioeducativa, é importante que tenha clareza de suas concepções de socioeducação, trabalhando com práticas educativas de forma intencional, planejada e sistemática (Bisinoto *et al.* 2015; Carvalho *et al.* 2021).

Ao fazer menção à relação escola e a conduta infracional, Bisinoto (2022, p.127) diz que:

Estudos sobre a relação que permeia a educação escolar e a conduta infracional entre adolescentes reconhecem que o baixo desempenho escolar, as dificuldades na interação com os pares e com os professores e a evasão fomentam um processo de desvinculação escolar, que se constitui em risco ao envolvimento infracional. Paradoxalmente, as vivências e aprendizagens escolares são apontadas como dispositivos que podem romper com o envolvimento infracional e favorecer a (re)construção de projetos de vida. Nessa perspectiva, é central o papel do professor e de uma formação que contemple contextos educativos menos tradicionais, cujas particularidades repercutem no exercício da docência, como é o caso da socioeducação.

A escola é ambiente propício para o desenvolvimento e construção ou reconstrução de projetos de vida, ao mesmo tempo que pode ser um ambiente excludente, quando a falta de engajamento favorece a evasão escolar e as múltiplas

reprovações. Ao se desvincular da escola, o jovem passa a viver mais tempo na rua, o que favorece o envolvimento com atos infracionais.

A socioeducação propicia o retorno do jovem à escola e trabalha na construção do projeto de vida desses jovens, que, por tantas vezes, só conheciam um caminho. Auxiliando esse estudante, dentro da escola, ensinando e orientando, mostrando novas possibilidades e desafios.

No Rio Grande do Sul, as escolas que atendem jovens em medida de internação, funcionam de acordo com a Fase, responsável por aplicar as medidas socioeducativas.

2.2 A FASE E O LEVANTAMENTO NACIONAL DE DADOS DO SINASE 2023

É necessário destacar a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo⁷ (Fase/RS), criada a partir da Lei Estadual nº 11.800, de 28 de maio de 2002 e do Decreto Estadual nº 41.664 – Estatuto Social, de 6 de junho de 2002. O surgimento da Fase ocasionou o fim da antiga Fundação do Bem-Estar do Menor (Febem). Tal surgimento vem ao encontro das novas políticas indicadas pelo ECA e rompe com antigas práticas. A Fase/RS é hoje responsável por aplicar as medidas socioeducativas a adolescentes que cometem ato infracional no Rio Grande do Sul.

De acordo com site oficial da FASE⁸, na capital Porto Alegre, a média da população interna em agosto de 2023 é de 102.3, e a média da população interna no interior é 209.5, somando uma média de 320.9 adolescentes em medida socioeducacional restritiva de liberdade no referido mês. Ainda com base nas informações disponibilizadas pela FASE, os centros da capital gaúcha contam com capacidade de abrigar 436 adolescentes, e os centros do interior têm capacidade para abrigar 326 adolescentes.

Para o atendimento desses jovens, além da FASE, de acordo com a Secretaria de Sistemas Penal e Socioeducativo⁹, o Estado do Rio Grande do Sul adotou o Programa de oportunidades de direitos socioeducativo (POD Socioeducativo):

- instituído pela Lei Estadual nº. 13.122/2009;

⁷ O termo Sócio-Educativo é assim descrito pelo site da Fase. Disponível em: <https://fase.rs.gov.br/inicial> Acesso em: 10 set. 2023.

⁸ Disponível em: <https://www.fase.rs.gov.br/estatisticas>. Acesso em: 10 set. 2023.

⁹ Disponível em: <https://ssps.rs.gov.br/socioeducacao>. Acesso em: 24 ago. 2024.

- atualizado pela Lei Estadual nº 14.228/2013 e pela Lei Estadual nº. 14.227/2013, regulamentada pelo Decreto Estadual no. 46.706/ 2009;
- com diretrizes dadas pela Lei Federal nº 12.594/2012 (Sistema Nacional Socioeducativo), em conjunto com a Lei Federal nº 10.097/2000 (Lei da Aprendizagem), regulamentada pelo Decreto Federal nº 8.740/ 2016, e nas demais portarias do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

O POD Socioeducativo¹⁰ oferece oportunidades de construir um novo projeto de vida aos egressos da FASE, a fim de garantir os direitos dos adolescentes por meio de:

- escolarização;
- formação profissional;
- inserção no mercado de trabalho;
- inclusão em políticas públicas direcionadas aos grupos mais vulneráveis;
- acompanhamento psicossocial, tanto do jovem quanto da sua família, por equipe multiprofissional do Centro de Integração Empresa - Escola (CIEE-RS) (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e educadores sociais);
- reforço dos vínculos familiares dos egressos;
- sensibilização dos adolescentes/jovens a construírem nova trajetória de vida por intermédio da participação no Programa.

Segundo o Art. 1º da Lei Estadual nº 13.122, e de acordo com a Secretaria do Sistema Penal e Socioeducativo, o Programa tem como finalidade “auxiliar a inserção familiar, educacional, sanitária, profissional, cultural, esportiva e ocupacional do adolescente e do jovem adulto”, atuando tanto na promoção da cidadania e na inclusão social quanto na prevenção da violência e da reincidência infracional.

O Levantamento Nacional de Dados do SINASE 2023¹¹ traz informações referentes à situação do atendimento socioeducativo em 30 de junho de 2023. Esse quantitativo apresenta os dados do Meio Fechado¹², em 2023, ano pós-pandêmico,

¹⁰ Disponível em: <https://pod.rs.gov.br/o-que-e-o-pod-socioeducativo>. Acesso em: 24 ago. 2024.

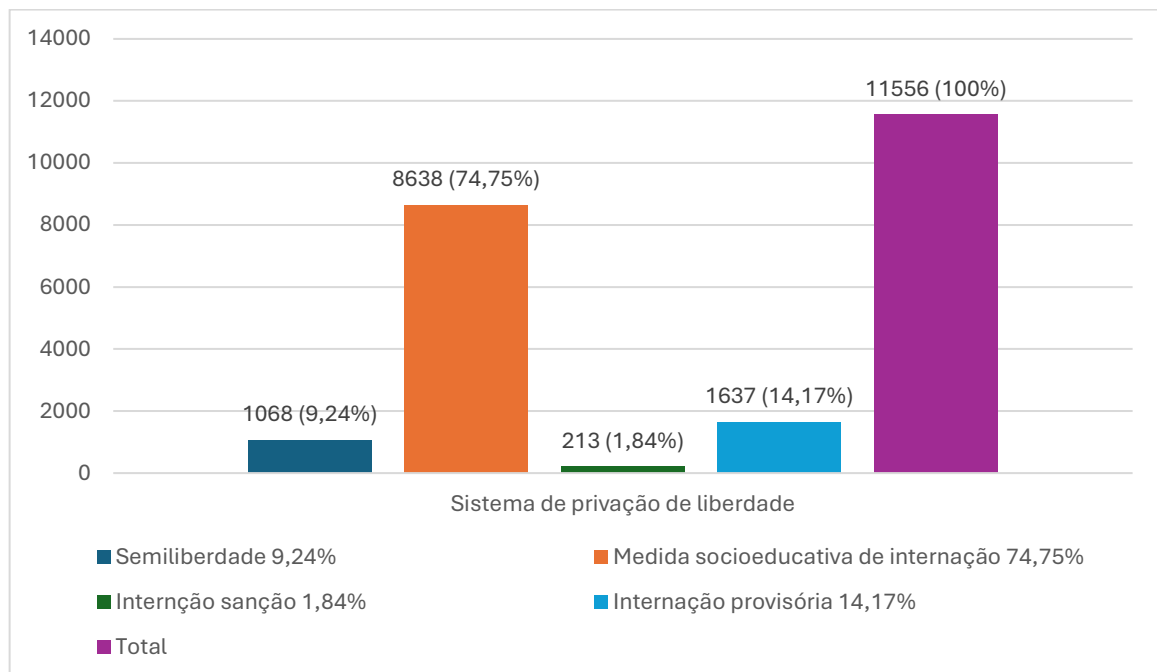
¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSinase20231.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

¹² Bisinoto *et al.* (2015, p. 583) definem medidas em Meio Fechado como “as restritivas e privativas de liberdade, quando executadas em adolescentes que estão sob a tutela do Estado em instituições de semiliberdade ou de internação, respectivamente”.

evidenciando uma redução do número de adolescentes próxima a 50% cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade. O número de estudantes atendidos, que já chegou a cerca de 25.000, nesse levantamento chegou a aproximadamente 11.000. O Levantamento Nacional de Dados do SINASE registra que, em momento algum, o sistema conviveu com uma redução drástica do número de adolescentes. Os dados apontam ainda que a redução desse número no Meio Fechado não correspondeu à melhoria das condições do atendimento. Revela-se, assim, que antigos desafios ainda permanecem, dentre os quais destacam-se a permanência dos maus tratos e tortura, a pouca evolução educacional dos(as) atendidos(as) e as condições precárias de trabalho das/os trabalhadoras/as, dentre outras (SINASE, 2023).

Para uma melhor visualização, apresenta-se o Gráfico 1, com dados quantitativos de adolescentes inseridos(as) nas modalidades de restrição de liberdade, de acordo com o Sinase (2023).

Gráfico 1- Adolescentes inseridos(as) no Sistema Socioeducativo nas modalidades de restrição de liberdade conforme dados de 30/06/2023



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Levantamento Nacional de Dados do Sinase (2023).

Conforme dados do gráfico, em 2023, havia 11.556 adolescentes inseridos(as) no Sistema Socioeducativo, nas modalidades de restrição e privação de liberdade. Desses, 1.068 (9,24%) estavam em semiliberdade, 8.638 (74,75%) em cumprimento de medida socioeducativa de internação, 213 (1,84%) em internação sanção, e 1.637 (14,17%) em internação provisória.

O mesmo relatório indica que, no Rio Grande do Sul, em 30 de junho de 2023, eram 394 adolescentes atendidos em 23 unidades.

Outra informação importante trazida por esse relatório é que o Brasil possuía, em 2023, 10.590 adolescentes em unidades socioeducativas de privação e restrição de liberdade frequentando a escola. Isso indica um total de 966 adolescentes inseridos no sistema socioeducativo, mas fora da escola. O relatório também sugere um olhar atento para essas situações.

É nessa realidade diferenciada, nesse ambiente que diverge da ideia tradicional de escola que temos, que o professor trabalha. A ele é dada a função de levar o caráter educacional à medida socioeducativa de internação.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR DA SOCIOEDUCAÇÃO

Para um olhar direcionado ao professor, retoma-se aqui, de acordo com a Resolução do CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016, o Capítulo 1, Art. 1º: “Ficam definidas, por meio desta Resolução, as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”. O Capítulo VII, por sua vez, fala dos profissionais que atuam com adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, com destaque para cinco artigos e o parágrafo único:

Art. 19 Aos profissionais que atuam com adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, em especial aos que trabalham em unidades de internação, devem ser garantidas condições adequadas de trabalho, com especial atenção à saúde e segurança, formação contínua e valorização profissional.

Art. 20 Os docentes que atuam nos espaços de privação de liberdade devem, prioritariamente, pertencer aos quadros efetivos dos órgãos próprios dos sistemas de ensino.

Art. 21 Nos cursos de formação inicial e continuada desses profissionais devem ser incluídos conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, bem como sobre os processos de escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

Art. 22 A Educação em Direitos Humanos deve ser componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial e continuada destinados a esses profissionais.

Art. 23 Os cursos de formação de professores devem garantir nos currículos, além dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Parágrafo único. Os profissionais que trabalham nas proximidades das unidades de internação ou em instituições conveniadas devem receber formação que lhes habilitem para eventuais atendimentos educacionais a adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

Tais artigos trazem diretrizes quanto ao papel do docente na socioeducação. Em especial, o artigo 19, que chama atenção à saúde, segurança, formação contínua e valorização profissional. É importante ressaltar a ausência de menção ao trabalho pedagógico do professor e o que essa Resolução espera quanto às práticas e abordagens pedagógicas desses profissionais.

Pensando no trabalho do professor, é preciso entender que a socioeducação é uma política intersetorial, como afirma Ceconeto (2021, p. 2):

A política de atendimento socioeducativo apresenta em suas normativas que a intersetorialidade é um princípio e uma prática que deve ser estimulada na articulação as demais políticas que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) – assistência social, saúde, educação, justiça entre outras. Emerge, então, o atendimento em rede, com ações integradas que utilizam a estratégia intersetorial.

Por se tratar de uma política intersetorial, que envolve diversas áreas, como educação, saúde, assistência social e justiça, é fundamental compreender que, apesar de sua importância na formação cidadã dos jovens atendidos pela socioeducação, a responsabilidade de atuar em todas essas áreas não deve recair unicamente sobre o professor. Para Bonatto e Fonseca (2020), a formação dos professores é escassa. O curso de extensão “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo: reflexões sobre linguagem, ensino e cidadania”, evidenciado nesta pesquisa, é uma oportunidade de formação continuada, disponibilizada a professores e funcionários que atuam na socioeducação. Ocorreu durante o contexto da pandemia da COVID-19, que assolou o mundo inteiro durante de 2020 a 2022. O curso se deu nos anos de 2020 e 2021, momento em que escolas, empresas e comércios estavam fechados. No contexto de educação, todas as escolas foram forçadas a suspenderem os ensinamentos presenciais e a migrarem para o ensino virtual. Aquelas que não estavam em condições de efetuar essa migração tiveram suas atividades suspensas. Muitas eram as incertezas e os medos. Com a socioeducação não foi diferente, os

professores foram afastados, e os estudantes, assim como toda a população, isolados.

Diante de tal cenário, uma reflexão sobre a pandemia da COVID-19 se faz necessária.

2.4 O QUE FOI A PANDEMIA DE COVID-19?

De acordo com a OPAS¹³ (Associação Pan-Americana da Saúde), a OMS (Organização Mundial de Saúde), em dezembro de 2019, foi alertada sobre uma nova cepa de coronavírus, causando vários casos de pneumonia em Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em janeiro de 2020, autoridades chinesas confirmam a identificação do novo tipo de coronavírus. Ainda de acordo com a OPAS, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).

No Brasil, de acordo com site do Governo Federal (gov.br¹⁴), o primeiro caso de COVID-19 foi identificado em 26/02/2020, um homem de 61 anos, com histórico de viagem para Itália, que deu entrada no Hospital Albert Einstein.

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou oficialmente a pandemia da COVID-19, informação foi confirmada pelo diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, em uma coletiva de imprensa.

A educação gaúcha teve um forte impacto no dia 16 de março de 2020, quando o Governo do Estado do Rio Grande do Sul emitiu o Decreto nº 55118, que, em seu Artigo 5º, suspendeu as aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a partir de 19 de março de 2020. Em 1º de abril de 2020 o referido decreto foi revogado pelo Decreto 55.154, que, em seu Artigo 7º, suspendeu todas as atividades presenciais de ensino em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul. Seguido do parágrafo único que determinava estar a cargo da Secretaria de Educação, no âmbito das escolas públicas estaduais, estabelecer plano de ensino e medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do COVID-19. Vale lembrar que, além do impacto emocional causado e do medo que se espalhou pela população, as escolas não estavam preparadas para esse

¹³ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 05 nov. 2023.

¹⁴ Disponível em: <Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus (www.gov.br)>. Acesso em: 05 nov. 2023.

atendimento, e foi um trabalho árduo o de adaptar e reinventar a educação nesse período.

Tais decretos impactaram diretamente na vida de todos, pais, estudantes, funcionários e professores gaúchos. A vida como um todo mudou. Incertezas, angústias e medos se espalharam não só pelo Estado, mas pelo mundo todo. Não havia uma expectativa de término ou de controle da já denominada pandemia.

É em meio a essas enormes mudanças que emergiu o termo aulas remotas na educação básica, um desafio para estudantes, professores e gestores: como adaptar as rotinas de aula a um ambiente virtual? E nas escolas de comunidades carentes, como atingir todos os estudantes? E aquele estudante que precisava se alimentar na escola por não ter condições de o fazer em casa? Na socioeducação, como garantir as aulas sem a presença do professor? Tantas eram as perguntas, outras tantas as possíveis respostas, mas, de fato, a educação precisou se transformar, se adaptar e até mesmo se reinventar.

Finalmente, em 04 de maio de 2023, a OMS declarou que a COVID-19 é agora um problema de saúde estabelecido e contínuo que não constitui mais uma emergência de saúde pública de preocupação internacional. Tal declaração é popularmente conhecida como fim da pandemia da COVID-19, o que não significa que não haja mais casos da doença. Em maio de 2024, o Painel da OMS¹⁵ COVID-19, aponta 775.481.326 casos confirmados e 7.049.376 mortes por complicações da COVID-19 no mundo; 37.519.960 casos confirmados e 702.116 mortes por COVID-19 no Brasil.

2.4.1 SOCIOEDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Assim como toda a população e os outros contextos de ensino, a socioeducação também sofreu com a pandemia e precisou se adaptar. Bastos e Fronza (2023, p. 31) relatam que:

O acesso às unidades de internação foi restringido. Por se tratar de um espaço de privação de liberdade, não havia como promover outras formas de interação com os alunos, nem com uso da tecnologia. Com o passar dos dias, a escola se organizou, e os professores elaboraram atividades a distância: enviaram as orientações por e-mail à equipe diretiva. Esta, em regime de plantão, imprimia, entregava nas unidades, e os agentes de atendimento

¹⁵ Disponível em: <https://data.who.int/dashboards/covid19/cases?n=c&m49=076>. Acesso em: 27 maio 2018.

socioeducativo acompanhavam os alunos até que cumprissem as tarefas. Ao serem concluídas, as atividades eram devolvidas à escola para avaliação.

No início da pandemia, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ¹⁶) emite a Recomendação N° 62 de 17/03/2020 para “a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19 no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo”.

A aproximação do sistema socioeducativo com o sistema penal é tão evidente que, no contexto de pandemia, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) emitiu uma recomendação comum aos dois sistemas: a Recomendação n° 62, de 17 de março de 2020 – que estabelece medidas preventivas à propagação de infecção por Covid-19⁴ (Vinuto; Barbosa; Hernandez, 2021, p. 200).

É no mínimo reflexiva a comparação entre a socioeducação e o sistema de justiça penal feita pelo CNJ, visto que a socioeducação deve ter um caráter educacional e não punitivo. Há que se pensar a socioeducação como um ambiente educacional, provedor de oportunidades e aprendizagens, muito diferente do sistema penal, onde adultos cumprem penas.

O Art. 2º da Recomendação 62 orienta para a aplicação preferencial de medidas socioeducativas em meio aberto e a revisão de decisões que determinam a internação provisória. Tais recomendações e revisões impactaram diretamente a quantidade de jovens internos, levando a uma redução drástica no número de internos em todo o território nacional, conseqüentemente diminuindo a quantidade de estudantes em socioeducação.

Essa situação, de acordo com Silva, Uziel e Hernández (2023), reduziu a lotação dos estudantes em cada unidade, com a possibilidade de garantir uma melhor qualidade de ensino aos que permaneceram em medida restritiva, visto que as turmas teriam menos estudantes, e o professor poderia dar uma atenção mais individualizada a cada um. Ao invés disso, ocorreram tantas medidas restritivas, e por vezes desnecessárias, que acabaram restringindo os adolescentes ao encarceramento. Tais medidas visavam reduzir os riscos de transmissão e preservar a saúde de agentes públicos, pessoas internas e visitantes.

[...] a decisão do Supremo Tribunal Federal (2020) determinou que as unidades de execução de medida socioeducativa de internação de adolescentes em todo o país não ultrapassem a sua capacidade projetada.

¹⁶ Disponível em: < Fim do ciclo de monitoramento da Covid-19 na privação de liberdade mostra alta de casos - Portal CNJ>. Acesso em: 26 out. 2023.

Tal decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) dar-se-ia em decorrência de a determinação do ministro Edson Fachin, em 2018, ter definido que as unidades de internação não ultrapassassem 119% da taxa de ocupação. A pandemia veio lembrar e exigir o que já estava disposto no ECA e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), reforçado pelo STF, mas ainda pouco exercido (Silva; Uziel; Hernandez, 2023, p. 4).

É preciso atentar para o fato de que foi necessário o surgimento de uma pandemia para que o STF determinasse que as unidades de execução de medidas socioeducativas de internação de adolescentes não ultrapassassem a capacidade para a qual foram projetadas, o que revela outros problemas não ligados à pandemia, mas que também precisam de atenção.

A pandemia trouxe uma série de mudanças e adaptações, tanto práticas quanto legais, que visavam a não propagação do vírus. Ainda que essas mudanças e adaptações tenham ocorrido, de acordo com o Boletim de monitoramento da COVID-19, do CNJ, foi constatado um aumento no número de casos da doença no sistema prisional e no socioeducativo, em dezembro de 2022.

Depois de mais de dois anos de pandemia, Silva, Uziel e Hernández (2023) observam um total descaso por parte do governo federal em implantar políticas de apoio para as pessoas que precisam sair para trabalhar, trabalhadores que utilizam o transporte público, precário, ficando muito mais expostos ao contágio de doenças, quando comparados ao trabalhador que tem condições de trabalho que o permitem trabalhar de casa ou ainda de se locomover com transporte próprio. Tal situação se agrava ainda mais quando se trata de instituições de encarceramento, mesmo tendo havido, durante a pandemia, medidas que visavam a prevenção da disseminação do coronavírus, como cumprimento de medida em semiliberdade em casa e agilidades processuais na revisão de decisões que determinam a internação provisória.

Como já mencionado, em meio às medidas restritivas que visavam a não propagação da COVID-19, é que se deu o curso de extensão “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...”, totalmente on-line, respeitando as restrições do momento, onde professores e agentes discutem a socioeducação. Das narrativas orais que emergem no curso serão extraídos os excertos analisados, a fim de encontrar traços identitários do professor de socioeducação.

2.5 NARRATIVAS ORAIS

Segundo Flannery (2015, p.14), “Os estudos linguísticos que se ocupam de narrativa identificam como material de interesse textos orais ou escritos nos quais experiências pessoais são recapituladas, obedecendo-se a uma sequência temporal”.

Vivemos em sociedade e a todo momento interagimos com o outro. Isso faz parte de quem somos e de como somos. Vivemos em grupos, alguns pequenos, como em pequenos acampamentos, outros maiores, como as grandes cidades, às vezes por necessidade financeira, às vezes afetiva, outras emocional ou ainda por preservação. Por vezes nos associamos a grupos por identificação e sentimento de pertencimento, mas o fato é que vivemos em grupos e é através da fala, do discurso que nos comunicamos e interagimos, que ensinamos e aprendemos, daí a importância da narrativa.

O ato de contar histórias é, certamente, uma das práticas discursivas em que nos engajamos com maior frequência em nosso cotidiano. É algo recorrente em nossas vidas, pois, ao contarmos histórias, não só relatamos os eventos ocorridos no passado, mas, sobretudo, construímos situações, cenários, personagens que projetam discursos sociais e identidades na interação (Mira, 2019, p. 421).

As histórias que contamos são cheias de significados e podem trazer relatos de toda uma vida ou eventos com poucos minutos de duração.

[...] as histórias, em princípio, são ferramentas retóricas para argumentar ou reivindicar, independentemente de serem “reveladoras” questões pessoais e privadas sobre o falante e independentemente de tematizarem vidas inteiras ou um evento ou acontecimento incidental singular (Bamberg, 2004, p. 223).

É na interação com o outro que a prática de contar e ouvir histórias acontece, revisitando o passado ou prevendo o futuro, nessas interações, surgem identidades, às vezes uma identidade real, outras a identidade que se pretende mostrar. O narrador apresenta a forma como pretende ser visto, cria para si ou para o outro uma identidade que emerge no ato da narração.

Ao entrar no domínio narrativo, o ponto ou afirmação que está em construção torna-se contextualizado na forma de ações exemplares de personagens exemplares que são apropriados (do ponto de vista do locutor) para “atuar” e tornar atualmente relevante a afirmação que o orador pretende transmitir para o aqui e agora da conversa. Este princípio é válido quer o falante fale sobre si mesmo, sobre sua vida ou sobre os outros (Bamberg, 2004, p. 223).

Bastos e Biar (2015, p. 99) definem narrativa como “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”. Contar histórias é característica do ser humano. Narramos nossos eventos, eventos de outros, narramos tudo o que há na nossa volta e é através desses discursos construídos ou coconstruídos¹⁷ que a análise da narrativa se mostra como importante ferramenta, pois é capaz de lidar com contextos espontâneos, institucionais e de pesquisa.

Interagimos e utilizamos a linguagem para essa interação, muitas vezes contando histórias verídicas ou não de experiências vividas por nós mesmos ou por outros, ou ainda planos futuros, todo tipo de história pode ser narrada. Como afirma Bruner (1986), a narrativa é tão comum quanto a própria linguagem. Para Moita Lopes (2021, p. 13),

[...] ouvir/ler histórias relatadas por aqueles que vivem as práticas sociais que desejamos estudar se torna também um modo de compreendê-las da perspectiva daqueles que nelas vivem, sofrem, trabalham, amam etc., com base em suas vivências e experiências.

Flannery (2015) diz que o estudo de narrativas nos permite compreender melhor alguns fenômenos linguísticos, mas há a possibilidade de chegar a outras análises. É importante ainda atentar para o fato de que todos os estudos podem lidar com dados gerados por meio de narrativas orais, pois elas estão em nossas práticas cotidianas, na fala do dia a dia; tudo é constantemente narrado (Bastos, 2015). Não só a Linguística Aplicada pode se valer de estudos de narrativa, assim como não só análises linguísticas se valem de narrativas, várias outras áreas de conhecimento podem e devem se valer de estudos narrativos para suas análises.

É preciso considerarmos que as narrativas orais são mais flexíveis enquanto as escritas, mais regularizadas. Isso não altera a validade e/ou qualidade dos dados gerados, muda somente a forma de análise.

Mira e Custódio (2022, p. 758) compreendem que “cada narrativa é única em cada momento, uma prática localmente situada em contextos específicos”. Isso

¹⁷ Discurso coconstruído, segundo Mira e Custódio (2021, p. 1982), é aquele criado “entre os interlocutores, conhecimentos compartilhados são negociados e sentidos são construídos mutuamente à medida que a história se desenrola, incidindo diretamente sobre a relevância de algo estar sendo contado em determinado contexto”.

significa a não possibilidade de generalização de fatos; dados gerados em momentos distintos podem divergir, pois são gerados no e de acordo com o momento da fala.

Além disso, Bastos e Biar (2015, p. 101) apontam que:

[...] se convencionou chamar de virada narrativa a tendência de, nas ciências sociais, se questionar o estatuto até então objetivo das descrições etnográficas de diferentes grupos sociais. Passou-se a assumir, a partir de então, que os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade; que o conhecimento produzido em campo é sempre produzido por um pesquisador, ele próprio um ator social, que, pelas lentes de suas próprias condições identitárias e contextuais, olha seu objeto de uma determinada perspectiva, e constrói sobre o campo de pesquisa uma narrativa única.

A virada narrativa traz um olhar para o pesquisador, que também é um ser composto de identidade e busca, de acordo com seus interesses, provar teorias através das análises dos seus dados. Cada pesquisador olha para os dados gerados pelo seu próprio ponto de vista, permitindo maior possibilidade de interpretações de um mesmo dado, quando feitas por mais de um pesquisador, ou com abordagens diferentes feitas pelo mesmo pesquisador. Da mesma forma, sem a análise do pesquisador, um dado não será suficiente para provar uma teoria, já que os dados não são capazes, sozinhos, sem que um pesquisador os analise, de descrever determinada realidade.

Para De Fina (2015, p. 351, tradução nossa):

Narrativa e identidade são muitas vezes consideradas como intimamente conectadas. As narrativas são vistas como o principal veículo para expressar a identidade e os analistas narrativos chegaram ao ponto de argumentar que as histórias que contamos nos moldam no que somos.

Moldar-se pelas histórias que contamos significa apresentar uma identidade ao falarmos de nós mesmos, aproximando cada vez mais a identidade e a narrativa. Essa identidade pode surgir de forma natural em nossas falas, ou de forma intencional, quando queremos que emergja uma determinada identidade. Por exemplo, os participantes do curso “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...” falavam com colegas, com seus superiores e com representantes da universidade, podendo, de forma intencional, trazer a identidade tida por eles como ideal. Em razão disso, De Fina (2015) faz menção a essa possibilidade de moldar-se pelas narrativas.

Para Bamberg (2002), a narrativa, fala, está direcionada a uma audiência específica e situada em um cenário interacional também específico. O modo como o narrador se coloca na história também depende do propósito da interação, o que

implica dizer que a narrativa é, ou pode ser planejada diferentemente em determinada situação e para determinada audiência.

Os estudos da narrativa são marcados inicialmente pelo modelo laboviano, uma forma estruturada de analisar narrativas, eficaz até hoje.

2.5.1 O MODELO LABOVIANO

O modelo laboviano é trazido por De Fina e Georgakopolou (2012) como precursor no estudo de narrativas orais. O modelo canônico criado por Labov recebe crédito como uma das mais importantes contribuições para o estudo das narrativas. Abriu e conquistou espaço em estudos de linguagem com um modelo estruturado, que tem como material o cotidiano para estudar fenômenos linguísticos. Flannery (2015), aponta que, junto a Waletzky, Labov, em 1967, lança um método para tentar evitar o paradoxo do pesquisador, onde se deve tentar envolver o informante com a situação descrita na fala, chegando o mais próximo possível de uma situação espontânea. Mais tarde, Labov sugere uma entrevista que pudesse estimular a produção de fala casual.

Segundo De Fina e Georgakopoulou (2012), o modelo foi originalmente proposto por Labov e Waletzky (1967) e revisado em Labov (1972, 1982 e 1997). Conta, assim, com uma sequência de seis eventos: Resumo, Orientação, Orações de complicação, Avaliação, Resolução e Coda, não necessariamente sempre na mesma ordem, mas indispensáveis para aplicação do modelo. Tais eventos estão indicados no Quadro 1.

Quadro 1 – Modelo laboviano

1	Resumo	O narrador apresenta uma ideia e o que a história trará.
2	Orientação	Orientações relativas a: o quê, quando, com quê e onde da história.
3	Orações de complicação	Desenvolvem os eventos propriamente ditos.
4	Avaliação	Evita a pergunta e daí? Pode ser externa, o narrador avalia explicitamente a significância por meio de comentários. Ou interna, narrador traz falas dos personagens para justificar sua relevância.
5	Resolução	Eventos atingem o clímax e chega-se a uma conclusão.
6	Coda	Por meio dela, a narrativa é inserida no contexto imediato da interação.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Flannery (2015).

Pioneiro, o modelo laboviano, ainda utilizado, é responsável por impulsionar outros pesquisadores e outras formas de análises de narrativas surgidas a partir de suas concepções. De Fina e Georgakopoulou (2012) destacam que inúmeras revisões e ramificações surgiram a partir do modelo proposto por Labov e Waletzky (1967), sugerindo o poder de permanência e a influência dos eventos estruturais. Embora tenha sido criticado e tido como impraticável por alguns estudiosos, o modelo se mostrou robusto, de acordo De Fina e Georgakopoulou (2012), servindo como fundamento para novos estudos, moldando o trabalho conceitual da análise da narrativa na últimas décadas.

De Fina e Georgakopoulou (2012) apontam para a não utilização de certos eventos na narrativa, como a fragilidade do Resumo e da Coda em eventos de conversação, ou ainda a Avaliação como um evento separado, revelando novas formas de análises. Essas novas formas de análises, com estruturas mais flexíveis, permitem uma análise de conversas cotidianas casuais ou até mesmo entrevistas formais, possibilitando maiores e melhores entendimentos dos fenômenos linguísticos. Conforme Flannery (2015), se, para Labov, a narrativa era um meio de coletar amostras linguísticas, hoje ela passa a ser o próprio fenômeno linguístico a ser estudado. Outra importante contribuição para os estudos de narrativas é a abordagem

dimensional proposta por Ochs e Capps (2001), que será considerada na próxima seção.

2.5.2 A NARRATIVA EM SUAS DIMENSÕES

Ochs e Capps (2001) propõem uma abordagem dimensional da narrativa. As autoras compreendem a narrativa como viva, ou seja, uma troca social comum, onde os interlocutores constroem relatos da vida. Afirmam também que as narrativas são moldadas e remoldadas no decorrer da conversa.

Dentre as narrativas possíveis, as autoras dão ênfase às narrativas conversacionais cotidianas, menos clássicas do que narrativas mais bem elaboradas ou formais, porém por serem a forma mais comum de narrativa, se tornam o ponto central dos estudos narrativos. Esse modelo de narrativa evidencia a forma elaborada de tensão que leva os seres humanos a narrar.

As dimensões propostas por Ochs e Capps (2001) são utilizadas para analisar narrativas e ajudam a compreender como as pessoas constroem e compartilham histórias sobre suas experiências de vida.

Ochs e Capps (2001) propõem cinco dimensões. A primeira, narração (*tellership*), refere-se ao envolvimento dos narradores na fala, pode aparecer como um único narrador ou com vários conarradores, que contam a história. Há um envolvimento relativamente baixo quando apenas um narrador ativo e seus interlocutores permanecem como ouvintes passivos. Por outro lado, há um envolvimento relativamente alto quando mais de um narrador participa ativamente da história, embora haja um narrador principal, seus interlocutores participam da narração.

A segunda dimensão, historiabilidade (*tellability*), considera a possibilidade de a narrativa emergir em dado contexto interacional e seu objetivo de interação. Quanto maior a historiabilidade, maior a relevância da narrativa.

A terceira dimensão, o encaixe (*embeddedness*), revela o surgimento da interação na narrativa, de acordo com o contexto discursivo. Dentre suas funções, estão a utilização como exemplo ou comparação.

A quarta dimensão, linearidade (*linearity*), refere-se ao tempo, duração do fato narrado ou sequência temporal.

A quinta dimensão, postura moral (*moral stance*), trata dos princípios morais emergentes da história.

As dimensões de Ochs e Capps (2001) são apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Dimensões da narrativa conforme Ochs e Capps (2001)



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Ochs e Capps (2001).

Além das dimensões de Ochs e Capps (2001), descritas acima, esta pesquisa também se vale da proposição de Bamberg (2002), conforme registro na próxima seção.

2.5.3 OS NÍVEIS DE POSICIONAMENTOS DE BAMBERG (2002)

Pensando no conceito de posicionamento de Bamberg (2004, p. 224), “Estar posicionado’ e ‘posicionar-se’ são duas construções metafóricas de duas relações agente-mundo muito diferentes”. A primeira traz uma visão passiva, no sentido de como o falante está posicionado no mundo; a segunda, com um olhar mais ativo, quando o agente se coloca em relação ao mundo, como o falante se posiciona diante dos fatos narrados.

Bamberg (2002) propõe três níveis de posicionamento, de acordo com a Figura 2.

Figura 2 – Níveis de posicionamento (Bamberg, 2002)

Nível 1	Nível 2	Nível 3
<ul style="list-style-type: none"> • Quem são os personagens e como eles estão posicionados uns diante dos outros? • Do que a história trata? • O enfoque está na história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como o narrador se posiciona diante dos ouvintes/interlocutores? • Por que a história é contada em dado momento da interação? O que o narrador está tentando alcançar ao contar essa história? • O enfoque está no âmbito interacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como o narrador posiciona a si mesmo? • Quem sou eu? • O falante transcende o nível dos personagens e o nível interacional. Fica a cargo da audiência descobrir quem é o narrador. Ao fazer isso o falante se posiciona diante de discursos culturais.

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Bamberg (2002).

A abordagem, chamada de posicionamentos (Bamberg, 2002), é uma forma de analisar como as identidades são construídas discursivamente. Para tanto, o autor propõe três diferentes níveis de posicionamento, os quais interagem entre si, a fim de analisar as construções identitárias dentro das narrativas.

O primeiro nível de posicionamento refere-se à organização do discurso, focando em como os falantes posicionam os personagens, em relação aos outros, dentro de uma conversa. O segundo nível de posicionamento aborda como o narrador se posiciona em relação à história e aos seus interlocutores, dentro de comunidade ou cultura na qual estão inseridos. Por vezes, os dois primeiros níveis se misturam na fala do narrador. O terceiro e último nível de posicionamento é considerado o mais difícil. Refere-se à forma como os indivíduos posicionam a si mesmos, como falam de si na história. Esse nível envolve uma reflexão do falante sobre quem era, quem é, e quem pretende ser.

A noção de identidade proposta por Bamberg (2004) sugere que a identidade não é algo fixo ou pré-determinado, mas construída e negociada através da interação social e da linguagem. Sendo assim, para Bamberg (2004), a identidade de uma pessoa é moldada de acordo com as histórias que ela conta sobre si e pela forma como é posicionada e interpretada por seus interlocutores em diferentes contextos sociais. Tal visão destaca ainda como a identidade pode mudar ao longo do tempo e em diferentes situações.

2.6 VOZES E IDENTIDADES, A FORMAÇÃO DO EU

É preciso deixar claro desde o início que o interesse desta pesquisa é analisar, em narrativas orais, traços da identidade profissional de professores de socioeducação, contextualizando a socioeducação enquanto local de trabalho desse professor, além de analisar como esses profissionais estruturam suas narrativas. Sob essa perspectiva, pretende-se analisar como as afirmações sobre si dão pistas de traços identitários desses profissionais, ou seja, encontrar evidências identitárias dentro das narrativas produzidas por esses docentes.

Definir identidade não é tarefa fácil, uma vez que depende da área de estudo à que se faz referência. Frank e Conceição (2021, p.13) consideram “Vários fenômenos, como interação, socialização, práticas sociais, cultura, comunicação, entre outros, cujo caráter social imbrica-se à linguagem no processo, acionam (in)diretamente a identidade”. Como a identidade é comumente ligada a outros elementos linguísticos, fica difícil, muitas vezes, para o linguista aplicado, separá-la de suas extensões e ramificações (Frank; Conceição, 2021). A identidade é tida aqui como um fenômeno discursivo que se dá na e pela interação com o outro.

[...] se o eu não é visto como uma interação social pré-existente, mas como constituído por meio dela, e se as identidades estão vinculadas a contextos sociais, então a linguagem tem um papel extraordinariamente importante nessa constituição, pois está no centro da maioria das práticas sociais nas quais os seres humanos estão engajados. A identidade é, portanto, um processo, não uma entidade, algo que não pertence aos indivíduos, mas emerge na interação e dentro de práticas sociais concretas e é alcançado através do trabalho discursivo e comunicativo (Zimmerman; Wieder, 1970, apud De Fina, 2012, p. 158).

A partir do que se depreende da citação, pode-se dizer que, se o eu emerge socialmente em práticas interacionais, a linguagem proporciona esse surgimento, pois é através dela que a interação ocorre. A identidade surge pelo discurso e não é estanque; é mutável, possível de ser percebida em análises linguísticas. A identidade, dentre outras características, permite a inclusão/exclusão, de acordo com fatores que identificam ou diferenciam grupos (Frank; Conceição 2021). Quando se fala em identidade, é preciso ter em mente que ela não se marca ou não se dá somente em uma relação individual. É possível encontrar outras formas de identidade, identidade de grupo e identidade profissional, são exemplos possíveis.

A identidade é relacional. Para existir, depende de algo fora dela, uma outra identidade, que difere da primeira, mas fornece condições para que ela exista. É marcada pela diferença e há uma oposição binária, identidade e diferença. Ela se constrói com a redescoberta do passado (Woodward, 2012), na resposta de perguntas como “de onde eu venho?”. É também marcada por símbolos. Há uma relação direta entre a identidade da pessoa e os objetos ou marcas de que ela faz uso. Grupos, gêneros, vestimentas e costumes só passam a ser analisados quando apresentam relevância, de acordo com a situação específica narrada, ou quando essas informações emergem de narrativas e constroem um perfil ou característica identitária relevante. A identidade é mutante. Embora tenhamos cada um de nós a própria identidade, ela é moldada e adaptada de acordo com valores sociais e psicológicos adquiridos durante a vida.

Para Marinho-Araujo (2014, p. 29), “a identidade profissional é construída por características particulares da profissão, que a diferenciam de outras”. Pode-se considerar tal identidade como um conjunto de conhecimentos, histórias e especificidades comuns que fazem com que esses profissionais desenvolvam um sentimento de pertencimento ao grupo. As histórias contadas revelam questões e trazem à tona eventos vividos ou conhecidos pelo falante. Nesse ato de narrar, traços identitários vão surgindo, por exemplo, a forma como falante se coloca ou se afasta da história, ou de responsabilidades, podendo ocorrer de forma retórica, narrando eventos reportáveis, aqueles que o narrador julga serem merecedores de serem contados e onde há a intenção de convencer o ouvinte, ou dialética, quando há uma participação de dois ou mais envolvidos na fala, a fim de juntos chegarem a um resultado, fato que pode ocorrer até mesmo em simples conversas cotidianas.

É o falante, narrador, quem define como e quando a história será contada. Ele é detentor do conhecimento e o transmite de acordo com seu próprio julgamento. O narrador apresenta e se apresenta, quando for o caso, na história de forma intencional, apresenta a forma como pretende ser visto pelo(s) ouvinte(s); ainda que ele se exclua da história, essa opção o posiciona de forma intencional fora dela. Dessa forma, as narrativas sempre revelam a identidade de quem fala.

Em resumo, a identidade não é algo unicamente individual e fixo, mas sim um processo que se desenrola de forma dinâmica no discurso. Emerge não apenas das experiências individuais, mas também de contextos sociais e culturais, como a socioeducação, influenciando a forma como os professores se veem e são vistos.

Entendendo aqui a identidade dos professores da socioeducação como uma construção narrativa, baseada em suas interações e nas histórias que escolhem contar, exploraremos como essas identidades são verbalizadas. No próximo capítulo, abordaremos a metodologia utilizada para análise das narrativas e o percurso metodológico desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Para responder às questões levantadas até aqui, neste estudo, sustenta-se uma abordagem de pesquisa qualitativa-interpretativista. Sob esta perspectiva, analisará as participações de professores da socioeducação, no curso de extensão “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo: reflexões sobre linguagem, ensino e cidadania”, desenvolvido no âmbito do Projeto de Pesquisa “Novos Significados para Alunos do Ensino Fundamental no Contexto de Socioeducação: linguagens para a autonomia e cidadania”.

O projeto de pesquisa “Novos Significados...” foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), obtendo a aprovação, conforme CAEE 14998119.2.0000.5344. Os encaminhamentos éticos consideram as orientações das Resoluções n. 466/2012 e 510/2016.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram encaminhados para assinatura da direção do Centro de Atendimento Socioeducativo, responsável legal dos adolescentes enquanto estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Todo aluno dentro da socioeducação está sob custódia do Estado, não respondendo por si, mesmo tendo dezoito anos ou mais. Após esse consentimento, portanto, os adolescentes receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), por meio do qual assentiram sua participação na pesquisa, conforme sua vontade. Os professores que integraram as atividades de interação com os estudantes ao final de 2019 também confirmaram sua participação por meio de TCLE.

Com a pandemia, foi necessário reconfigurar o desenho metodológico do projeto “Novos Significados...”, direcionando-o para a interação com os professores a partir do curso de extensão “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...”. No âmbito do referido projeto, as narrativas não foram analisadas e não houve TCLE para tal participação, embora tenham sido geradas junto da equipe de pesquisa. Os participantes receberam certificação por sua frequência e promoveram diálogos muito importantes para o contexto. Assim, ao retomarmos o trabalho realizado, julgamos relevante darmos atenção a esses registros, dando origem a esta dissertação. Por isso, embora não tenha havido um consentimento dos docentes a partir desta participação, a qualidade dos dados nos levou a fazer contato com os professores cujas narrativas estão em análise, solicitando sua autorização para registro e análise neste trabalho. Um documento específico para tal finalidade, esclarecendo os

objetivos e os procedimentos de análise foi enviado a cada docente cuja fala é considerada. Os dados apresentados, portanto, foram autorizados pelos participantes, conforme documento sob nossa responsabilidade. Cada participante também mantém sob sua guarda o documento assinado e dados de contato para qualquer necessidade.

“Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo: reflexões sobre linguagem, ensino e cidadania” é um curso de extensão, desenvolvido no âmbito do projeto “Novos significados...”, executado em formato online e gratuito, contou com o apoio da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; da escola na qual atuavam os professores em foco; do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA); da Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas, acessado via Google Meet e com uma comunidade virtual de aprendizagem e de prática no Moodle Unisinos. Contou com dez encontros, tendo início em 25/08/2020 e término em 21/07/2021, sempre às terças-feiras e com carga horária e certificação de 60h. Para receber a certificação, emitida pela UNISINOS, o participante precisaria atingir um mínimo de 75% de presença nos encontros. Participaram do curso professores e equipe diretiva da escola participante, agentes socioeducadores e representantes da Unisinos. O curso contou com 53 participantes matriculados, e os encontros foram organizados por temas, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Encontros “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...”

Encontros	Data	Temática
1	25/08/2020	Diálogo inicial em contexto socioeducativo: percepções e vivências dos professores
2	29/09/2020	Diálogo sobre o ideal de escola
3	27/10/2020	Ler e escrever na socioeducação
4	24/11/2020	Vivências pedagógicas na socioeducação
5	15/12/2020	Projetos de leitura em perspectiva
6	30/03/2021	Leitura, juventude e socioeducação
7	27/04/2021	Diálogos sobre docência na socioeducação Projeto Ler - Literatura e Ciência: o que é e como fazemos
8	25/05/2021	Projeto Ler - Literatura e Ciência na escola participante
9	22/06/2021	Leitura e escrita em diálogo
10	21/07/2021	Leitura e escrita em diálogo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dado o período de pandemia e respeitando as medidas de segurança, uma vez que o encontro pessoal não era possível, as reuniões se deram através do Google Meet, uma plataforma de videoconferência criada pelo Google, que permite aos usuários se conectarem em uma reunião virtual, de forma síncrona, através de um mesmo link, gerado pelo administrador da reunião. A plataforma possibilita, ainda, além das videochamadas, compartilhar tela e trocar mensagens em tempo real.

As principais funcionalidades utilizadas pelos participantes, dentro do Google Meet, foram abrir/fechar a câmera, abrir/fechar microfone e levantar a mão.

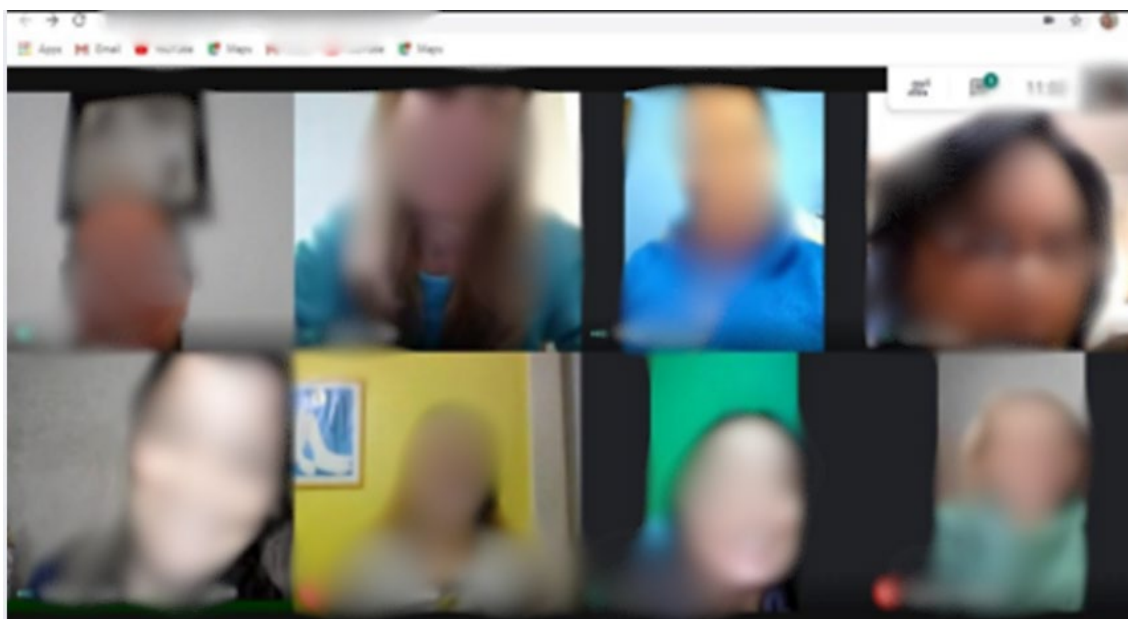
No momento dos encontros, dirigidos pela coordenadora do projeto, todos podiam participar, sendo necessário apenas utilizar a ferramenta “levantar a mão”, e aguardar a liberação da coordenadora para iniciar sua fala.

Como os encontros contavam com número grande de participantes, se fez necessário que os que não estivessem falando fechassem seus microfones, evitando ruídos na transmissão. Tais ruídos atrapalham o bom andamento da reunião.

Era preciso que os participantes estivessem conectados em um aparelho com conexão de internet, e acessassem o link enviado.

Durante os encontros, todos os participantes conectados ficavam visíveis a seus pares, com a opção de câmera ligada ou desligada. Como mostra a figura 3, extraída de um dos encontros, com recursos de edição para preservar a identidade dos participantes.

Figura 3 – Imagem capturada de um encontro do curso “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...”



Fonte: Acervo “Novos Significados...”

Todos os encontros foram gravados em áudio e vídeo, com a autorização dos participantes. A fim de garantir o anonimato, bem como diminuir ao máximo a possibilidade de reconhecimento, todos os nomes próprios, endereços, ou demais informações que possam levar à identificação dos participantes foram substituídas por informações fictícias, sem que prejudiquem as análises dos dados.

Diante dos dados gerados em campo, a primeira análise foi feita utilizando vídeo correspondente ao Encontro 1, com a temática Diálogo inicial em contexto socioeducativo: percepções e vivências dos professores, gravado em 25/02/2020.

A escolha do vídeo número 1 não se deu de forma aleatória. Além de ser esse o ponto de partida dos encontros, foi solicitado pela coordenadora do projeto que todos os participantes presentes, nesse caso 34 dos 53 participantes matriculados, se apresentassem, dizendo o seu nome, a sua área de atuação e há quanto tempo estavam na escola. Tais questões são o ponto de partida para as narrativas aqui

analisadas e funcionam como um pequeno roteiro que o participante pode seguir, mas é o narrador quem decide usar ou não esse roteiro, assim como também decide as informações que deseja compartilhar ou omitir.

Vale lembrar que não apenas professores participaram do curso, mas também agentes socioeducadores, profissionais que trabalham diretamente com os alunos, e que, durante a pandemia, ficaram responsáveis pela mediação escola/aluno, uma vez que o contato era extremamente restrito.

As narrativas consideradas nesta pesquisa foram produzidas por 7 docentes. A professora Soraia (exercia função administrativa, fora da sala de aula), por iniciar as apresentações e ser citada por outros professores em suas falas. A professora Vanessa que, além de trazer sua narrativa, faz menção aos ruídos gerados na transmissão via internet, que se deu em razão da pandemia. A professora Margarida, porque traz um percurso anterior diferente das outras participantes, uma vez que não trabalhava com educação, e iniciou sua fala com uma piada, gerando risos entre seus interlocutores. A professora Luísa, porque, em sua narrativa, informa que a escola tem uma proposta de educação diferente da vivenciada pelos alunos até então. A professora Zilda, que aborda o fato de que o professor muitas vezes precisa resgatar a autoestima do seu aluno, deixando o conteúdo previamente preparado para outro momento. O professor Adamastor traz uma visão de realidade que não foi citada por nenhum outro colega. E a professora Angelita, que coloca, segundo ela, uma visão humanizada, chegando até mesmo a pensar em tratar o aluno como se fosse um filho, quando traz a pergunta: “E se fosse meu filho?”.

Em comum, no primeiro vídeo, todos os participantes apresentam narrativas onde se apresentam, contando um pouco de sua história profissional e sua relação com a socioeducação. Por se tratar de uma análise de narrativas de professores, as falas dos agentes socioeducadores, embora muito relevantes, não serão aqui consideradas, mas os registros estão sob minha guarda para futuras discussões. Para atender o foco da pesquisa, considerando os objetivos elencados, que se voltam às narrativas e às identidades emergentes dos professores, consideram-se apenas as participações dos sete professores destacados.

Após a etapa de qualificação e seguindo orientações sugeridas pela banca, foram novamente observados os vídeos com os dez encontros do curso “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...”, a fim de considerar a identidade emergente do professor de socioeducação. Foram identificados excertos capazes de revelar traços

identitários desses profissionais nesse contexto educacional. Ponderações sobre a educação de modo geral e acordos quanto ao funcionamento do curso não foram aqui observados. Assim sendo, serão aqui analisados excertos extraídos dos vídeos dos encontros 1, 2 e 3. A escolha dos vídeos e dos dados analisados se deve ao fato de serem os mais representativos de acordo com este pesquisador. Não foram identificados nos dados dos demais encontros aspectos diferentes dos que emergem nesses três primeiros encontros. Os nomes atribuídos aos excertos foram extraídos a partir da temática que se evidenciou na interação.

Com essas narrativas, que, além das questões solicitadas, dão origem a outras tão importantes quanto as identidades dos profissionais da educação vão sendo reveladas, através de suas práticas, experiências, expectativas e desejos.

As narrativas desenvolvidas pelos profissionais da socioeducação, durante suas participações no curso “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...” foram transcritas pelo pesquisador, seguindo as convenções de Marchuschi (1986), disponíveis no Anexo 1, e adaptadas pelo Grupo NIL (Narrativas, Interação e Linguagens), grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada.

A análise das narrativas se dará com base nos três níveis de posicionamento de Bamberg (2002), respondendo aos seguintes questionamentos:

- Quem são os personagens?
- Como o narrador se posiciona diante dos seus interlocutores?
- Como o narrador posiciona a si mesmo na história?

São também consideradas as cinco dimensões da narrativa propostas por Ochs e Capps (2001): Narração, Historiabilidade, Encaixe, Linearidade e Postura Moral. Além dessas perspectivas da análise, observa-se o modelo proposto por Labov e Waletzky (1967), identificando os seguintes eventos: Resumo, Orientação, Orações de complicação, Avaliação, Resolução e Coda.

Os excertos são analisados a partir três tópicos, com a finalidade de responderem a um objetivo específico. Por trabalharmos aqui com narrativas onde professores expressam sua opinião, todas as categorias foram propostas buscando extrair, em informações pessoais, dados relacionados aos objetivos.

As categorias criadas, os objetivos que se pretende atingir e a base teórica considerada para este trabalho são indicadas do Quadro 3.

Quadro 3 – Relação entre objetivos, base teórica e tópicos de análise

Objetivo	Base teórica	Tópico de análise
Identificar em narrativas orais, de professores de socioeducação, os níveis de posicionamento de Bamberg (2002), analisando como as identidades desses docentes são evidenciadas discursivamente;	Bamberg (2002); Marinho-Araújo (2014); De Fina (2015)	A identidade e o papel de professor que emerge da narrativa
Compreender como os professores de socioeducação constroem e compartilham histórias sobre suas experiências de vida, como contextualizam seu ambiente de trabalho e as identidades emergentes dessas narrativas com base nas dimensões narrativas propostas por Ochs e Capps (2001);	Ochs e Capps (2001); Schmidt e Covolo (2023); Bastos (2019); Bisinoto <i>et al.</i> (2015)	A socioeducação como ambiente de trabalho, na voz do professor
Analisar a forma como se apresentam as narrativas de docentes de socioeducação, no que se refere aos eventos da narrativa, de acordo com o modelo proposto por Labov e Waletzky (1967).	Labov e Waletzky (1967)	Eventos da narrativa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na próxima seção, cada excerto será individualmente analisado, e os dados comparados, quando necessário, aos demais excertos, baseando-se nos tópicos de análises e teorias descritas no Quadro 3.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

Os dados serão aqui analisados baseados em três tópicos de análise que serão considerados em cada um dos excertos, buscando indícios quanto a quem é o professor, como é o ambiente e como desenvolve seu trabalho, além da organização da narrativa que se evidencia na fala em destaque.

Todos os excertos analisados foram retirados dos vídeos das gravações dos encontros do curso “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo...”.

Para esta análise, a pesquisa se aproveitará principalmente dos níveis de posicionamento propostos por Bamberg (2002), das dimensões de Ochs e Capps (2001) e dos eventos narrativos de Labov e Waletzky (1967).

Com o objetivo de oportunizar uma leitura mais ágil e didática, os excertos serão analisados em ordem cronológica. Em vez de organizar a análise por objetivos ou tópicos de forma isolada, cada excerto será aqui abordado em sua totalidade. Quando necessário, será comparado com os anteriores, evidenciando, ao longo da análise, tanto os objetivos quanto os tópicos de análise estabelecidos no Quadro 3.

4.1 OS PARTICIPANTES E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

No Excerto 1, tem-se a narrativa da professora Soraia, no momento de sua fala durante o primeiro encontro do curso “Diálogos sobre o Contexto Socioeducativo: reflexões sobre linguagem, ensino e cidadania”.

Excerto 1 – “talvez não saberia trabalhar em outra coisa”

001 Soraia vou começar me apresentando eu estou na socioeducação há
 002 16 anos né? trabalho na socioeducação envol envolvimento
 003 com socioeducação há 16 anos estou fora da sala de aula
 004 há: desde 2017 na Xxxxx Xxxxxxx tenho um amor muito
 005 gran:de pela socioeducação né:? há talvez não saberia
 006 trabalhar em outra coisa a não ser há em socioeducação
 007 dentro da coordenadoria quando trabalhei na primeira
 008 Coordenadoria trabalhei envol me envolvendo com
 009 socioeducação na Secretaria de Educação também me
 010 aproximei da socioeducação então: é: um: um tema muito
 011 caro pra mim °né?° sou formada em História e a minha

É preciso primeiramente contextualizar o momento da fala, quando foi solicitado aos professores e agentes que se apresentassem, para que todos se conhecessem, ou compartilhassem suas vivências, pois trabalham na mesma escola, e o diálogo

fluísse com mais naturalidade. É fácil perceber que a professora Soraia diz estar fora da sala de aula desde 2017, linha 3, uma vez que se identifica como professora, mas exerce momentaneamente outra função, ou seja, atualmente não está trabalhando diretamente em sala de aula, fato que não apaga sua identidade de professora.

Nesse excerto de apenas dez linhas, a professora Soraia utiliza sete vezes a palavra socioeducação, numa repetição que tem o intuito, ainda que possivelmente de forma não intencional, de reforçar o ambiente em que trabalha, distanciando-o das outras formas de educação, valorando suas características e peculiaridades. A participante traz seu envolvimento e o descreve nas linhas cinco e seis, dizendo que “talvez não saberia trabalhar em outra coisa”. Tal afirmação está diretamente ligada a sua identidade de professora de socioeducação, construída nesses dezesseis anos de trabalho, trazendo ainda outras experiências com socioeducação, anteriores e fora da escola.

Nas linhas 1 à 4, aparece um importante evento da narrativa, conforme Labov e Waletzky (1967), ‘Orientação’¹⁸, quando a professora traz informações de o quê, quando e onde sua história acontece. Essas informações orientam o interlocutor, facilitando sua compreensão dos fatos e da história narrada.

Quanto aos níveis de posicionamento de Bamberg (2002), temos, na linha 1, o segundo nível, quando a professora diz: “vou começar me apresentando”. O ‘Nível 2’, conforme Bamberg (2002), prevê como os falantes estão posicionados em relação aos seus interlocutores/ouvintes. Nesse Excerto, a professora Soraia se posiciona como a primeira a se apresentar, dando início à interação entre os participantes, momento em que exerce uma liderança e “quebra o gelo”, proporcionando uma adesão ao que lhes foi proposto.

Temos novamente o ‘Nível 2’ quando, nas linhas 10 e 11, a professora diz: “é um tema muito caro pra mim”, reforçando a importância da socioeducação, posicionando-se, diante dos ouvintes, como uma professora muito preocupada e envolvida com o tema.

O ‘Nível 2’ de Bamberg (2002), nesse excerto, indica a forma como a professora Soraia se posiciona diante dos interlocutores, colegas de trabalho. É possível aqui, de

¹⁸ Durante a análise, para uma melhor identificação no texto, os termos que nomeiam os Níveis de posicionamento de Bamberg (2002), as Dimensões de Ochs e Capps (2001) e os Eventos narrativos de Labov e Waletzky (1967) serão escritos entre apóstrofes (‘).

acordo com o primeiro tópico de análise, identificar quem é a professora Soraia, e conhecer um pouco da sua trajetória dentro da socioeducação.

Ao nos basearmos nas dimensões de Ochs e Capps (2001), a primeira dimensão, ‘Narração’, percebemos que, na narrativa, somente a professora Soraia narra os fatos, sem a coparticipação de outro narrador. Não havendo outros narradores, é possível inferir que não há uma troca, nem uma construção conjunta da identidade emergente nessa narrativa. Há aqui uma construção de identidade unicamente apresentada pela professora.

Quanto à ‘Historiabilidade’, segunda dimensão, fica claro que se trata de uma ‘Historiabilidade’ alta, dada a relevância da participação da professora no evento. A ‘Historiabilidade’, prevista por Ochs e Capps (2001), traz o objetivo da interação e aborda a relevância da narrativa. Dentro do contexto do curso, todas as participações são extremamente relevantes. O diálogo, que nomeia o curso, deve acontecer em todos os encontros.

Temos a quarta dimensão, ‘Linearidade’, expressa na linha 2, 16 anos (de trabalho com socioeducação), e linha 4, desde 2017 (fora da sala de aula), duas informações temporais agregadas à narrativa, com ordem casual e temporal abertas. Já que o trabalho da professora permanece ativo, a ‘Linearidade’ proposta por Ochs e Capps (2001) auxilia o interlocutor a entender quando os fatos narrados ocorreram, ou a que período de tempo fazem referência.

No segundo excerto, que é a continuação do primeiro, vemos:

Excerto 2 – “é isso aí, essa é a Soraia”

011 caro pra mim °né?° sou formada em História e a minha
012 especialização é dentro da: da supervisã:o da
013 orientaçã:o da gestã:o e da sala de recurso da educação
014 especial então: tenho: trinta e dois anos de:
015 magistéri:rio já sou aposentada da educação par da
016 particular e ainda tenho um lo::ngo caminho acho que até
017 os meus oitenta anos no pri no (SI) no ensino público
018 então vocês ainda vão ficar muito tempo comigo ainda né?
019 é isso aí essa é a Soraia

A professora Soraia, no Excerto 2, traz sua trajetória fora da socioeducação, relatando sua formação inicial em História, suas especializações em supervisão, orientação, gestão, sala de recursos da educação especial, e o tempo atuando como professora. Nitidamente separadas, as apresentações levam o ouvinte/interlocutor a

entender que há diferenças entre o trabalho como professor de socioeducação e o trabalho como professor em outros contextos educacionais.

Ao término da apresentação, a professora conclui sua fala, na linha 18, com o uso da expressão “é isso aí” e reforça sua identidade, ao afirmar, ainda na linha 18, “essa é a Soraia”, falando de si em terceira pessoa. Nota-se que, ao longo da narrativa, Soraia fala de si em primeira pessoa, carregada de pronomes referentes à narradora. Para se distanciar e ao mesmo tempo apresentar alguém, a professora termina o discurso falando de si em terceira pessoa, uma fala que projeta a imagem da pessoa que a narradora quer que seja conhecida. Nesse ponto, encontramos o ‘Nível 3’ de Bamberg (2002), em que narrador posiciona a si mesmo, a professora traz de forma clara: “essa é a Soraia”, reforçando a identidade que deseja apresentar.

Nesse ponto, onde identificamos o ‘Nível 3’, quando a professora Soraia apresenta a si, novamente através do primeiro tópico de análise, podemos identificar quem é a professora Soraia, de acordo com sua narrativa que dá pistas de uma identidade que emerge em sua fala.

Quanto às dimensões de Ochs e Capps (2001), o excerto apresenta a primeira dimensão, ‘Narração’, novamente temos apenas a professora Soraia narrando, mostrando um envolvimento relativamente baixo, uma vez que seus interlocutores permanecem passivos no papel de ouvintes. Mais uma vez a ‘Historiabilidade’, segunda dimensão, é alta, já que a professora continua falando da sua trajetória. Há a presença da quarta dimensão, ‘Linearidade’, quando, nas linhas 14 e 15, a professora diz “tenho 32 anos de magistério” e, nas linhas 17, 18 e 19, faz uma projeção futura, quando anuncia “acho que até os meus 80 anos no ensino público, então vocês ainda vão ficar muito tempo comigo”, revelando que a história da sua narrativa perdurará por muitos anos ainda, com uma ordem casual e temporal aberta dos acontecimentos.

A linha 19 da narrativa de Soraia também apresenta o que Labov e Waletzky (1967) chamaram de ‘Coda’, que representa o momento em que narrativa é reinserida no contexto da interação, retomando o teor da narrativa que é a apresentação da professora, quando diz: “é isso aí essa é a Soraia”, a professora retoma sua carreira e formação apresentadas durante a narrativa, como informações que a constituem. Essa retomada do teor da narrativa auxilia o ouvinte, reforçando o assunto do qual estão falando, ou o tema proposto da conversa. Organizar e utilizar esses eventos

narrativos contribui para compreensão do ouvinte/interlocutor, promovendo uma melhor comunicação.

Trazemos, agora, o Excerto 3, parte da narrativa da professora Vanessa, que tem uma trajetória de quatro anos na socioeducação. Vanessa revela ter sido motivada pelo desafio, mas relata que aprendeu muito durante esse período e nota uma evolução enquanto educadora nesse tempo, construindo uma identidade de professora diferente da que tinha enquanto atuava fora da socioeducação. Segundo ela, tornou-se uma outra educadora. A afirmação se faz de forma convicta, quando diz: “por conta da escola sem sombra de dúvida sou uma outra educadora”, passando ao interlocutor a ideia de ser essa outra educadora, uma professora melhor.

Excerto 3 – “por conta da escola, sem sombra de dúvida, sou uma outra educadora”

001 Vanessa oi boa tarde: todo mundo me: me escuta?
 002 Carina sim uhum
 003 Vanessa é que eu tô escutando vocês muito muito muito muito
 004 cortado tá bem ruim o: o áudio bom eu sou a prof
 005 Vanessa eu trabalho com língua espanhola e ensino
 006 religioso na escola na Xxxxx Xxxxxx estou há: ... hã:
 007 agora final do ano faz quatro anos que eu estou na
 008 Xxxxx Xxxxxxx há quatro anos trabalhando socioeducaçã:o
 009 gosto: bastante: e acho que eu fui pra lá o que me
 010 moveu a ir pra pra lá foi o desafio e: aprendi muito
 011 evolui muito enquanto educadora nesses últimos quatro
 012 anos por conta da escola sem sombra de dúvida sou uma
 013 uma outra educadora hoje e: enfim e acho que é
 014 resumidinho acho que é isso não quero me prolongar
 015 muito tem bastante gente pra pra falar não sei se a
 016 proposta era mais ou menos essa? que você dando
 017 orientação
 017 Carina [isso
 018 Vanessa sim eu não tava cortando muito?
 019 Carina não é isso aí mesmo muito obrigada

Nas linhas 1, 2, 3 e 4, vemos o ‘Nível 2’ de Bamberg (2002): os interlocutores aparecem em diálogo, a professora Vanessa questiona se os colegas a escutam e obtém a resposta de uma de suas interlocutoras. Posiciona os interlocutores uns diante dos outros, em um contato virtual síncrono, que apresenta ruído, exposto pela participante nas linhas 3 e 4, primeiramente com a repetição do advérbio “muito” quatro vezes, para intensificar o quão baixo está o som da transmissão, seguidos pela fala: “tá bem ruim o áudio”. Na relação entre Vanessa como narradora e demais colegas como ouvintes, a professora conta sua história enquanto professora e professora de socioeducação, diferindo-as.

Na linha 15, nota-se novamente o 'Nível 2' de posicionamento de Bamberg (2002), quando Vanessa diz "tem bastante gente pra falar", a participante se posiciona como igual aos seus colegas, respeitando o tempo de fala, uma vez que todos devem se apresentar, demonstrando seu interesse em deixar o papel de narradora e passar ao papel de ouvinte, dando o turno de fala a outro colega.

Nas linhas 9 e 10, Vanessa evidencia mais uma vez o 'Nível 2' de Bamberg (2002), quando traz "gosto bastante e acho que eu fui para lá, o que me moveu a ir para lá foi o desafio", se posicionando diante dos interlocutores com a sua chegada à socioeducação, e contando o porquê de estar trabalhando nesse contexto, por que sua história merece ser contada. Nas linhas 12 e 13, a professora atinge o 'Nível 3' de Bamberg (2002), apresentando seu eu, na frase: "por conta da escola, sem sombra de dúvida, sou uma outra educadora hoje". O eu que Vanessa parece querer apresentar aos seus pares é de uma educadora diferente da que entrou na escola há 4 anos, trazendo à tona o seu passado e refletindo sobre sua trajetória. Também nas linhas 12 e 13, identificamos a 'Avaliação', indicada por Labov e Waletzky (1967) como o evento mais importante de uma narrativa, onde aprendemos a significância do evento para o narrador. Esse é o momento em que Vanessa avalia a si própria como uma outra educadora. Tal significância exposta por Vanessa é capaz de apontar uma nova identidade, essa outra educadora que então emerge na narrativa da professora.

Com os níveis 2 e 3, podemos observar traços identitários, que auxiliam a responder quem é a professora Vanessa.

Analisando o excerto da professora Vanessa, sob as dimensões de Ochs e Capps (2001), temos a primeira dimensão, 'Narração', com um envolvimento dos interlocutores mais alto que os excertos anteriores, aqui estão presentes também as falas da professora Carina, que, embora não participe da história contada por Vanessa, fornece andamento¹⁹ à narradora, contribuindo para que prossiga com sua história. Há também uma 'Historiabilidade', segunda dimensão, alta, dada a relevância da participação da professora e de sua experiência naquele contexto, principalmente quando descreve o ambiente como desafiador, ao dizer "o que me moveu a ir pra lá foi o desafio", linhas 9 e 10, e ao relatar "por conta da escola sem sombra de dúvida sou uma outra educadora hoje", linhas 12 e 13. Quanto à 'Linearidade', quarta dimensão, vemos, nas linhas 7 e 8, quando a professora diz "agora final do ano faz

¹⁹ De acordo com Louro (2023), andamento é o elemento que estabelece auxílio interacional. Na interação a ideia de andamento caracteriza uma ação conjunta.

quatro anos que eu estou na Xxxxx Xxxxxxx há quatro anos trabalhando socioeducaçã:o”, apresentando o início e a duração de seu percurso no trabalho.

No Excerto 4, tem-se a apresentação da professora Margarida:

Excerto 4 – “quem não tá me vendo tá perdendo porque eu sou bem bonitinha”

001 Margarida o:i não sei se tão me vendo tão me vendo? ... bom
 002 quem não tá me vendo tá perdendo porque eu sou bem
 003 bonitinha
 004 Todos risos
 005 Margarida meu nome é Margarida hã: eu trabalho na: lá com a
 006 Soraia e todos os meus colegas no Xxxxx Xxxxxxx²⁰ hã
 007 posso dizer que há poucos anos porque: toda: a minha
 008 carreira profissional ela foi feita den dentro duma
 009 empresa privada que eu era: des fui desde secretária
 010 executiva até hã trabalhei na área de vendas e:
 011 quando eu: resolvi descobrir afinal de contas o que
 012 me fazia feliz mesmo eu acabei descobrindo que era
 013 trabalhando do lado de toda essa gente aí meu Deus do
 014 céu e: então não são muitos anos de profissão né? eu
 015 tenho hã tenho de escola assim uns cinco anos e: mas
 016 assim trabalhar na socioeducação hã me traz muito
 017 prazer né? eu fico mu:ito honrada de estar com vocês
 018 poder aprender um pouquinho e: hã voltar mais forte
 019 mais fortalecida para a sala de aula eu acho que isso
 020 é o que faz com que a gente volte cada vez mais
 021 especial mais hã melhor que é contando com a
 022 experiência de todos os colegas e procurando crescer
 023 um pouco amo muito o que eu faço hoje depois de mais
 024 e trinta anos de trabalho eu sou feliz naquilo que
 025 faço

Margarida inicia sua narrativa com uma piada, que só faz sentido porque o encontro é online, ou seja, cada participante está em um local diferente, conectado pela internet, com o uso de computadores, tablets ou smartphones. É importante lembrar que, na data do encontro, eventos presenciais não eram possíveis devido ao risco de contaminação da COVID-19.

É comum haver interferências nesse tipo de transmissão, microfones com ruídos ou imagens falhando, por exemplo. Ao dizer “quem não tá me vendo tá perdendo porque eu sou bem bonitinha”, linhas 2 e 3, a professora brinca com a possibilidade de alguns colegas estarem com problemas na transmissão do vídeo e não terem acesso a sua imagem.

Após os risos dos colegas, de ter descontraído o ambiente e com isso ter garantido a atenção, Margarida se apresenta, informa que trabalha com a professora

²⁰ Forma de omissão do nome da escola onde trabalham os professores.

Soraia e todos os outros colegas na escola, linhas 5 e 6, em que se nota o 'Nível 1'. A docente, em sua narrativa traz os interlocutores como personagens. Isso se dá porque, ao narrar sua história, Margarida fala do trabalho que desempenha junto aos colegas que fazem parte do curso. A professora apresenta onde a narrativa ocorre, na escola, mesmo o evento sendo online. A referência feita pela professora situa o grupo todo como escola, identifica quem são os personagens, ela e os demais colegas da escola, e prossegue sua apresentação.

A narrativa de Margarida atinge o evento 'Orientação', Labov e Waletzky (1967), nas linhas 5, 6 e 7, quando a professora indica, com quem a narrativa ocorre, "a Soraia e todos os meus colegas" e onde ela ocorre, "no Xxxxx Xxxxxxx", fazendo referência à escola onde trabalha. Essa 'Orientação' inclui, na narrativa da professora, os interlocutores, seus colegas, mostrando a si e aos outros professores do encontro como pertencentes de um grupo e revelando uma identidade docente que pertence a um determinado grupo.

Nas linhas 7, 8 e 9, a narrativa evolui para o 'Nível 2' de Bamberg (2002), quando Margarida se posiciona diante da audiência como uma professora com poucos anos de experiência, por ter uma longa trajetória profissional em uma empresa privada. Apresenta, assim, sua relação com a socioeducação, tema da conversa, de acordo com Bamberg (2002), explicando por que sua narrativa é válida naquele momento. A professora reforça a afirmação, na linha 14, dizendo "então não são muitos anos de profissão, né?", novamente se posicionando diante dos interlocutores como uma professora com pouca experiência. A utilização da expressão "né", após a afirmação, é um pedido de confirmação feito pela narradora, mesmo que não seja respondido oralmente pelos ouvintes. Um simples aceno de cabeça responderia a sua pergunta, assim como, mesmo que ninguém responda, ou que ela esteja sem enxergar os colegas no vídeo, inserir o marcador discursivo interacional²¹ "né" ao final da frase, serve, segundo Freitag, Silva e Evangelista (2017), para chamar a atenção dos colegas para sua narrativa.

O 'Nível 3' de Bamberg vem nas linhas 23, 24 e 25, quando a docente diz: "amo muito o que eu faço hoje; depois de mais de trinta anos de trabalho, eu sou feliz naquilo que faço". Quando a narradora mostra seu "eu" como feliz naquilo que faz,

²¹ Marcadores discursivos interacionais são construções que emergem da fala em interação e assumem funções de atrair para si, ou aproximar-se da atenção do interlocutor, planejando, mantendo e organizando a interação falante/ouvinte no processo de interação (Freitag; Silva; Evangelista, 2017).

posicionando-se da forma que quer ser vista pelos colegas, não mais como professora com poucos anos de carreira, mas, da forma que deseja ser lembrada, como a professora feliz com seu trabalho.

Diferentemente das duas primeiras professoras, Soraia e Vanessa, a professora Margarida não apresenta um passado como professora fora da socioeducação, o que não permite notar diferenças de atuação no trabalho, mas sua narrativa apresenta sua identidade de professora de socioeducação.

Analisando o excerto da fala da professora Margarida sob as lentes das dimensões de Ochs e Capps (2001), é possível notar, quanto à primeira dimensão, narrativa, uma participação dos interlocutores, ao rirem da piada feita pela professora, o que não os torna conarradores, apenas interlocutores passivos e atentos à narrativa de Margarida. Na segunda dimensão, 'Historiabilidade', assim como nos excertos apresentados anteriormente, a narrativa surge altamente relevante em um contexto interacional. Pela primeira vez, nesta análise de dados, encontramos a terceira dimensão, 'Encaixe', quando a professora Margarida, da linha 7 à linha 13, conta sua trajetória antes da socioeducação, encaixando uma narrativa dentro da narrativa principal. Com essa narrativa dentro da história principal, a docente traz um fato que a diferencia das outras e corrobora a informação de ter poucos anos de experiência. A quarta dimensão, 'Linearidade', surge no início da narrativa, linha 7, quando traz a informação "poucos anos", reforçada pela expressão "toda minha carreira profissional", linha 7 e 8, e "uns cinco anos", linha 15, novamente dando ideia de tempo, e encerra com a conclusão "hoje depois de mais de trinta anos de trabalho eu sou feliz naquilo que faço".

O Excerto 5, na sequência, mostra uma fala um pouco diferente, pois a professora Luísa, em sua narrativa, traz que, enquanto professora de socioeducação, leva o aluno a entender que a escola tem uma outra proposta, diferente da que ele conhece, linhas 10 e 11.

Excerto 5 – “nós temos uma outra proposta”

001 Luísa boa tarde eu sou a professora Luísa estou há muitos anos
 002 na Xxxxx XXXXXXXX vou te dizer que não conto mais tempo
 003 porque faz tempo né? hã: desde o primeiro dia até hoje eu
 004 venho aprendendo mu:ito com os colegas com os hã
 005 adolescentes com as adolescentes com os agentes então há
 006 uma interação bastante forte entre nós e eu adoro eu
 007 adoro trabalhar lá... neste aprendizado hã nós aprendemos
 008 muito eu aprendi também a ensinar aí: é que e eu a a
 009 parte maior pra mim assim é levar então o meu aluno a
 010 entender que nós temos uma outra proposta além daquela
 011 que ele conhece né? e aí vem o desafio maior é fazer com
 012 que ele aceite essa proposta e aí ele começa e se
 013 desenvolver e aí ele começa a ter outras outros
 014 pensamentos e aí a mudar as suas atitudes e eu venho
 015 notando ao longo desses anos que a Xxxxx XXXXXXXX
 016 conseguiu até mudar o vocabulário dessas dessas pessoas
 017 então hã: eu amo estar lá estar com os meus colegas e a a
 018 esse desafio que é diário é constante e não só aprender
 019 mas também ensinar ensinar e a a eles enxergarem que eles
 020 têm uma ou uma outra oportunidade né? u uma: um olhar pra
 021 vida que ele de repente ele não olhou ainda ele não
 022 ninguém mostrou pra ele e a Xxxxx XXXXXXXX faz isso então
 023 muito obrigada por estar aqui estou adorando ((risos))

A narrativa da professora Luísa inicia com sua apresentação, com o que podemos indicar como o ‘Nível 2’ de Bamberg (2002), mostrando-se experiente na função, a ponto de não contar mais o tempo, mas ao mesmo tempo como alguém que aprende muito todos os dias com os outros personagens da história (linhas 1, 2, 3 e 4). Quando repete a letra “u”, ao pronunciar a palavra muito (linha 4), a professora busca dar uma ênfase maior ao tempo, indicando um tempo mais longo. Nas linhas 4 e 5, a narradora apresenta o ‘Nível 1’ de Bamberg (2002), quando apresenta os personagens da história, os colegas, os adolescentes, as adolescentes²² e os agentes. O ‘Nível 3’ inicia quando, na linha 9, Luísa se mostra como uma professora que leva o seu aluno a entender que a escola na qual estão inseridos (professores e alunos) tem uma proposta diferente da que ele já conhece. Nesse momento, a narradora passa a mostrar seu “eu” como um “nós”, uma vez que se coloca como parte integrante de um trabalho de grupo, esse “nós” revela uma identidade grupal, cultural, dos professores que atuam na socioeducação. A professora Luísa é a primeira das participantes, que faz referência a esse coletivo, que apresenta uma possível identidade comum ao grupo de professores.

²² A separação de gênero, quando a professora se refere aos adolescentes e às adolescentes, se deve ao fato de as alas masculina e feminina serem separadas dentro da instituição.

A linha 9, complementada pela linha 10, ainda apresenta o que Labov e Waletzky (1967) chamaram de 'Avaliação', quando Luísa diz "parte maior pra mim assim é levar então o meu aluno a entender que nós temos uma outra proposta", avaliando o trabalho desenvolvido por ela e seus colegas. Ao trazer a informação de outra proposta, Luísa revela que a educação dentro da socioeducação tem proposta diferente de ensino. Embora não indique qual seja exatamente a proposta, a professora claramente distingue o trabalho realizado na socioeducação do trabalho realizado em outros contextos educacionais.

É preciso retomar aqui alguns pontos da fala da professora, pois traz à tona a informação de que a escola tem uma proposta diferente da que os alunos estão acostumados e que o maior desafio é fazer com que eles aceitem essa nova proposta e então comecem a se desenvolver, ter outros pensamentos e mudar suas atitudes. Essa nova proposta indicada pela docente relaciona-se com o que trazem Bisinoto *et al.* (2015), quando falam que profissionais e gestores que atuam no âmbito do SINASE buscam compreender de que forma podem auxiliar efetivamente os adolescentes a ressignificarem suas histórias. Assim, a proposta pedagógica apresentada pela escola da socioeducação, ao aliar o processo de ressignificação ao desenvolvimento social dos estudantes, busca preencher a lacuna deixada pelas experiências educacionais anteriores.

A professora traz ainda que é um desafio diário ensiná-los que eles têm outras oportunidades, que há outros olhares para a vida, que talvez os alunos não tenham visto ainda, ou ninguém ainda os tenha mostrado, e afirma que a escola faz isso, proporciona esse novo olhar, essa nova oportunidade.

Ao revelar esse diferencial educacional, a docente traz um dos trabalhos executados pela socioeducação, a recuperação da autoestima, mostrar aos estudantes um novo olhar. Inúmeros são os fatores que levam o jovem ao ato infracional, entre eles a evasão escolar, a desestrutura familiar, a falta de oportunidades. Sendo assim, quando em atendimento socioeducacional, o adolescente tem do seu professor e da escola de socioeducação o ensinamento de outras e novas possibilidades e realidades, antes tão distantes ou até desconhecidas.

A primeira dimensão de Ochs e Capps (2001), 'Narração', aparece no excerto com a professora como única narradora. A segunda dimensão, 'Historiabilidade', assim como as narrativas das colegas, trazidas anteriormente, esta narrativa é extremamente relevante no contexto do curso, tendo destaque especial a fala que

inicia a linha 9 e vai até a linha 16: “é levar então o meu aluno a entender que nós temos uma outra proposta além daquela que ele conhece né? e aí vem o desafio maior é fazer com que ele aceite essa proposta e aí ele começa e se desenvolver e aí ele começa a ter outras outros pensamentos e aí a mudar as suas atitudes e eu venho notando ao longo desses anos que a Xxxxx Xxxxxxx conseguiu até mudar o vocabulário dessas dessas pessoas”. Luísa, assim como a professora Vanessa, descreve o ambiente como desafiador, mas Luísa afirma que a escola consegue mudar algumas atitudes dos estudantes e até mesmo o vocabulário.

Retomando Bisinoto *et al.* (2015), a fala da professora Luísa revela o papel do professor, uma vez que vivências e aprendizagens escolares são apontadas como possibilidade de rompimento com o ato infracional e favorecedoras de (re)construção de projetos de vida. O termo “nova proposta” utilizado pela professora vem ao encontro do termo “construção de projeto de vida” citado acima.

Diferentemente da professora Margarida, na narrativa de Luísa, não há ‘Encaixe’, terceira dimensão, mas inicia, já na linha 1, com a quarta dimensão, ‘Linearidade’, na expressão “há muitos anos”, reforçada por “não conto mais tempo porque faz tempo, né?”, linhas 2 e 3. A quinta dimensão, ‘Postura moral’, aparece pela primeira vez nesta análise, quando a professora traz “e aí ele começa e se desenvolver e aí ele começa a ter outras outros pensamentos e aí a mudar as suas atitudes”, explicitando que novos valores morais são apresentados a eles. Apesar de os valores morais apresentados na narrativa da professora referirem-se aos estudantes, é possível inferir que os profissionais devem atuar com os mesmos princípios e valores morais, pois, como orienta o SINASE, a postura dos profissionais que atuam na socioeducação deve ser construída em bases éticas, frente às situações do dia a dia.

Nas linhas 19 a 21, a professora traz um trecho similar ao apontado por Schmidt e Covolo (2023) quando fazem referência ao fato de que esses jovens vêm de um meio onde tudo falhou. Ao apresentar outra oportunidade que de repente ele não olhou ainda, a professora apresenta algo novo, ainda não mostrado nem pela família, nem pelo Estado, nem por outras escolas. Percebe-se, ainda na linha 22, o evento ‘Coda’, descrito por Labov e Waletzky (1967), quando a professora diz “a Xxxxx Xxxxxxx faz isso”, retomando a narrativa onde Luísa descreve um trabalho diferenciado exercido pela escola. Com isso, Luísa reforça a importância do trabalho desenvolvido na

escola. A professora Zilda, que trabalha há dezessete anos na socioeducação, traz uma visão parecida com a da professora Luísa, como mostra o Excerto 6.

Excerto 6 – “tu conversa e tu resgata”

001 Zilda boa ta:rde estão me ouvi:ndo? ... sou professora Zi:lda
 002 estou na socioeducação há dezessete anos e: sinto que: é
 003 um desafio diário que nós temos que levar uma
 004 oportunidade pra todos aqueles ah ah alunos e alunas né?
 005 de primeiro resgate da sua autoestima de que eles têm sim
 006 uma oportunidade de uma vida melho:r que eles são seres
 007 huma:nos e que tudo que eles fizeram até agora ... acabou
 008 que eles podem recomeçar e ter uma nova oportunida:de e
 009 essa troca diária porque as vezes a gente o que que é é é
 010 é uma riqueza a socioeducação tu prepara toda uma aula
 011 tu pesquisa tu faz tudo que tu tem de melhor tu entrou na
 012 sala de aula e tu te depara com uma realidade totalmente
 013 diferente tu deixa tudo aquilo que tu preparou e tu senta
 014 com os alunos e tu conversa e tu resgata e assim hã eu
 015 acho que esse trabalho é uma coisa muito rica que só a
 016 edu a socioeducação pode possibilitar então eu não me
 017 vejo em outra escola acho que nem saberia trabalhar em
 018 outra escola de tão realizada que eu sou esse desafio
 019 diário e que bom e as vezes até quando a gente volta e
 020 diz assim hoje eu fui hoje eu na escola pegar atividades
 021 e disse assim que saudade que vontade de voltar e dizer
 022 assim mas eu não aguento mais aquela turma saudades dos
 023 alunos saudades dos colegas saudades de to:da a nossa
 024 realidade que é difícil mas que é extremamente
 025 gratificante então eu acho que a gente volta todos os
 026 dias um pouco melhor muito cansada mas realizada é assim
 027 que eu me vejo ... tá?:

A professora Zilda, assim como a professora Luísa, diz haver um desafio diário de levar oportunidades aos alunos. A narradora acrescenta que aos professores cabe o papel de primeiro resgatar a autoestima dos alunos, mostrar que eles têm uma oportunidade de vida melhor e que são seres humanos. Zilda, nas linhas 7 e 8, reforça que o que eles fizeram até agora acabou e eles podem recomeçar, ter uma nova oportunidade.

Das linhas 5 à 7, Zilda apresenta o que Labov e Waletzky (1967) chamam de ‘Avaliação’, considerando a situação vivida por seus alunos. Com isso, a professora também contextualiza uma realidade comum em local de trabalho. Ao encerrar o passado dos alunos, com a expressão acabou, linha 7, a docente não desconsidera o ato infracional, mas entende que o estudante está em medida socioeducativa, que foi aplicada com caráter educacional, a fim de trazer uma nova realidade a esse aluno. É importante que o jovem entenda que a medida socioeducativa tem caráter educacional e não punitivo. O adolescente deve cumpri-la, mas precisa ter em mente que,

cumprida a medida, ele recupera sua liberdade e com ela uma nova oportunidade, um recomeço, onde o ato infracional não precisa fazer parte.

A professora Zilda traz, linhas 11 à 14, um relato, uma história dentro da história, quando conta que, por vezes, o professor prepara uma aula, pesquisa, faz tudo o que tem de melhor e, quando chega na sala de aula, se depara com uma realidade totalmente diferente, abandona o planejamento, senta e conversa com os alunos e os resgata. Nessa narrativa introduzida na fala da professora, Zilda reforça o que trouxe anteriormente a professora Luísa, a socioeducação, diferentemente de outros contextos de educação, tem esse caráter de resgatar o aluno acima do conteúdo. Mesmo tendo um importante compromisso com o conteúdo, como apresentado nas linhas 10 e 11, “tu prepara toda uma aula tu pesquisa tu faz tudo que tu tem de melhor”. Nesse contexto, por vezes, como bem relata a professora Zilda, os alunos precisam da atenção e da orientação dos professores, acima do conteúdo. Isso aparece, nas seguintes palavras da docente, linhas 13 e 14: “tu deixa tudo aquilo que tu preparou e tu senta com os alunos e tu conversa e tu resgata”.

Quando Zilda fala sobre resgatar o aluno, abandonando momentaneamente o conteúdo, ou o plano de aula, que deu trabalho e é importante, está bem feito, ela traz a realidade do seu estudante e a importância de um professor que entenda a realidade e o momento da vida do seu aluno, sabendo elencar prioridades.

Na linha 3, ao usar o pronome pessoal “nós”, Zilda situa os interlocutores da sua narrativa, ela e seus colegas de trabalho, participantes do curso, se posicionando como pertencentes ao grupo. Na sequência, a narradora apresenta os personagens da sua história, os professores (grupo do qual faz parte) e os alunos, merecedores de uma nova oportunidade, ‘Nível 1’, permitindo aos interlocutores compreenderem melhor onde e com quem a narrativa ocorre.

Ao evidenciar sua atuação, como um desafio diário de levar oportunidade aos alunos e às alunas, Zilda apresenta o ‘Nível 2’, quando se posiciona diante dos ouvintes e mostra por que sua narrativa deve ser contada, por que ela é relevante nesse contexto.

Por fim, a narradora se posiciona, ‘Nível 3’, como uma professora comprometida com o resgate da autoestima e em oferecer novas oportunidades aos seus alunos, também como uma professora capaz de entender as necessidades dos estudantes, deixando de lado seu bem executado planejamento, para conversar e dar a atenção que o aluno precisa naquele momento. Apresenta-se ainda como saudosa

e com vontade de voltar, linha 21. A saudade expressa pela professora se deve ao fato de o curso ocorrer durante uma fase da pandemia em que não era permitido o contato entre professores e alunos, ou mesmo entre professores. As atividades eram elaboradas pelos professores, entregues à escola, e os agentes socioeducadores entregavam aos alunos.

A professora Zilda, em sua apresentação, aparece como única narradora de sua história, primeira dimensão de Ochs e Capps (2001). Sua participação é extremamente relevante, conforme o que se considera na segunda dimensão, seus relatos exemplificam e explicam muito bem o contexto de trabalho.

Há, na narrativa, dois momentos em que ocorrem ‘Encaixes’, terceira dimensão. O primeiro se evidencia nas linhas 11 à 14, “tu entrou na sala de aula e tu te depara com uma realidade totalmente diferente tu deixa tudo aquilo que tu preparou e tu senta com os alunos e tu conversa e tu resgata”, quando Zilda exemplifica um fato recorrente em aula. O segundo ocorre nas linhas 20 à 25, “fui hoje eu na escola pegar atividades e disse assim que saudade que vontade de voltar e dizer assim mas eu não aguento mais aquela turma saudades dos alunos saudades dos colegas saudades de to:da a nossa realidade que é difícil mas que é extremamente gratificante”, trazendo a experiência vivida mais cedo naquele mesmo dia. Essas narrativas encaixadas dentro da narrativa principal exemplificam e explicam momentos vividos por Zilda e que ela deseja compartilhar em sua narrativa, compondo parte de sua identidade de professora.

A quarta dimensão surge na linha 2 “estou na socioeducação há dezessete anos”, mencionando o tempo de sua trajetória nesse trabalho.

Quanto à quinta dimensão, ‘Postura moral’, vemos as falas “resgate da sua autoestima”, linha 5, “oportunidade de vida melhor”, linha 6, “que eles são seres humanos”, linhas 6 e 7, “que tudo que eles fizeram até agora ... acabou que eles podem recomeçar e ter uma nova oportuna:de”, linhas 7 e 8, trazendo novos valores e posturas como: integridade, responsabilidade, resiliência e empatia, aos alunos. Tais valores são partilhados também por professores e agentes.

O que Labov e Waletzky (1967) convencionaram chamar de ‘Coda’ aparece nas linhas 26 e 27, quando a professora retoma sua apresentação, dizendo: “muito cansada mas realizada é assim que eu me vejo”. Zilda volta-se à proposta inicial da fala que era falar de si, transparecendo a identidade de professora que pretende apresentar.

É perceptível, na fala da professora Zilda, que a relação humana é tratada como prioridade em suas aulas, enfatizando uma flexibilidade necessária na socioeducação. Na qual, segundo ela, por vezes, o conteúdo acadêmico precisa dar espaço ao acolhimento. Zilda fala do trabalho desenvolvido na escola, utilizando o pronome “nós”, que inclui seus interlocutores e situa os colegas no mesmo contexto, reforçando uma identidade coletiva, em um ambiente que necessita de flexibilidade e adaptação, resgate da autoestima e reconstrução das identidades dos alunos. Sob esta perspectiva, o caráter educacional se sobrepõe ao punitivo, assumindo-se a medida socioeducativa como um recomeço e não uma punição.

Em contraste, o Excerto 7, intitulado “é a realidade das cadeias”, traz a apresentação do professor Adamastor, que mostra uma visão muito diferente da apresentada pelas participantes dos excertos anteriores. Parece haver uma distância das ideias de acolhimento e flexibilidade trazidas por Zilda, a partir de uma visão marcada por uma percepção crítica e dura das condições do sistema socioeducativo.

Excerto 7 – “é a realidade das cadeias”

001 Adamastor boa tarde a todos né? um prazer revê-los alguns eu vi
 002 hoje de manhã °né?° e: eu tô na xxxxx xxxxxxxx desde
 003 dois mil e dezessete setembro de dois mil e dezessete
 004 né? fecho três anos esse ano ... foi uma: es está
 005 sendo uma experiência muito especial né? pela: pelo
 006 conjunto da obra o todo professores alunos o contato
 007 com os agentes é: a realidade né? que eu não conhecia
 008 e que muita gente não conhece né? que é a realidade
 009 das cadeias e: e da XXXX né? eu pensei que a XXXXX
 010 tinha acabado e a XXXX tinha ido junto não a XXXX é a
 011 antiga XXXXX né? então foi um foi uma bela descoberta
 012 né? e todo dia: como diz as professoras é um: é uma
 013 nova realidade e a gente está sempre aprendendo com
 014 eles e muito mais do que a gente dá pra eles e um
 015 prazer rever todos um abraço

O professor Adamastor, na linha 1, ao dizer “um prazer revê-los, alguns eu vi hoje de manhã”, se posicionando diante dos colegas de curso e de trabalho, alguns dos quais ele já havia visto naquele dia. Em seguida, na linha 4, a informação de que está completando três anos de escola naquele ano e que está sendo uma experiência muito especial, linha 5. Posicionando-se diante de seus ouvintes, com o intuito de apresentar sua percepção do trabalho, na sequência, linhas 6 e 7, Adamastor apresenta os personagens de sua narrativa, os professores, alunos e os agentes, ‘Nível 1’ de Bamberg.

Ainda na linha 7, diferentemente dos outros professores, o narrador traz a sua visão de realidade, digo sua, pois os outros participantes não fazem menção a essa realidade descrita por Adamastor, momento em que se posiciona frente à realidade vivida, 'Nível 2' de Bamberg. O professor descreve uma nova realidade, linhas 7, 8 e 9, "a realidade né? que eu não conhecia e que muita gente não conhece né? que é a realidade das cadeias". Afirma ainda que, mesmo havendo a alteração do órgão responsável, para ele, a mudança não é perceptível, trata-se do mesmo órgão. Alega, ainda na linha 11, ter sido uma bela descoberta. Com isso, o narrador posiciona a si mesmo, 'Nível 3' de Bamberg, como alguém que não conhecia a realidade da socioeducação e que trabalhando nela foi surpreendido.

Adamastor, nas linhas 4 à 9, de acordo com Labov e Waletzky (1967), faz uma 'Avaliação' do seu trabalho, referindo-se a ele como uma experiência muito especial e da realidade dos estudantes, quando diz: "é a realidade das cadeias", referindo-se à realidade vivida no contexto de medida socioeducativa de internação. Ao avaliar a realidade dos estudantes como sendo a mesma vivida nas cadeias, o docente diferencia o ambiente de estudos da socioeducação, aproximando ao caráter punitivo das cadeias, e distanciando do caráter educativo existente em outros contextos educacionais, e previsto no ECA.

Durante sua apresentação, o professor Adamastor não conta com apoio de outros narradores, sendo o único narrador, primeira dimensão de Ochs e Capps (2001). Seu relato é extremamente relevante, o que se insere na segunda dimensão, emerge em um cenário de apresentações, mas com um olhar diferente dos apresentados anteriormente. A narrativa apresenta outra narrativa encaixada, caso da terceira dimensão, no princípio, linha 1, "um prazer revê-los alguns eu vi hoje de manhã °né?°", quando conta ter estado com alguns colegas naquele dia mais cedo. A 'Linearidade', quarta dimensão, aparece quando o professor diz "eu tô na Xxxxx Xxxxxxx desde dois mil e dezessete setembro de dois mil e dezessete né? fecho três anos esse ano". Embora o relato traga uma visão diferente, não há a presença de 'Postura moral', quinta dimensão, na fala.

Em narrativas orais o falante pode escolher o que deseja ou não compartilhar. Adamastor traz uma realidade que em nenhum outro momento do curso é abordada novamente. Aponta assim dificuldades no trabalho com socioeducação que não ocorrem fora desse espaço, caracterizando mais uma peculiaridade desse ensino.

Diferentemente do professor Adamastor, a professora Angelita, traz, como veremos no Excerto 8, “e se fosse meu filho”, uma narrativa que fala do olhar humanizado que o professor de socioeducação precisa ter.

Excerto 8 – “e se fosse meu filho?”

001 Angelita eu sô eu sou a professora Angelita tão me ouvindo? e:
 002 Carina [sim
 003 Angelita estou há pouco tempo na socioeducação agora eu eu
 004 entrei em fevereiro do: de dois mil e dezoito dezenove
 005 já tô perdida né? essa história da quarentena a gente
 006 fica perdida no tempo ((ri)) mas eu tô muito feliz de
 007 trabalhar na socioeducação me sinto muito desafiada no
 008 meu dia a dia enquanto professora enquanto ser humano
 009 também porque a gente vivenciar né? nós que temos
 010 fi eu que tenho no meu caso tenho filhos já
 011 adolescentes né? eu fico (SI) vendo né? aquela
 012 situação às vezes eu enxergo e se fosse meu filho?
 013 então com esse pensamento de tratar aquele aluno como
 014 se fosse um filho meu eu acho que a gente tem uma
 015 visão humanizada também e que perpassa só o conteúdo
 016 né? a gente consegue ver o o ser humano como um todo
 017 com as suas dificuldades a suas reconstruções no dia a
 018 dia eu sou formada em Letras e tenho também o
 019 magistério que me habilita trabalhar com eles na parte
 020 da alfabetização eu trabalho já há muitos anos como
 021 alfabetizadora eu acho um desafio alfabetizar um aluno
 022 da socioeducação principalmente na preparação de
 023 materiais que a gente não tem muitos materiais que
 024 eles consigam se identificar a maioria são
 025 infantilizados e eles já são pessoas eles são adultos
 026 homens formados no seu físico e ainda em formação na
 027 parte intelectual até na parte emotiva né? eles se
 028 comportam as vezes igual as crianças que a gente tem
 029 na rua então é bem interessante essa parte do trabalho

No início da interação, surge a menção ao fato de ser um encontro virtual, uma vez que Angelita pede a confirmação de seus interlocutores quanto à efetividade da comunicação, ao questionar, na linha 1, “tão me ouvindo?”, Angelita recebe a confirmação da interlocutora Carina, confirmando. As falas de Angelita e Carina ocorrem ao mesmo tempo, pela sobreposição de fala, na transcrição acima, e é o suficiente para que a narradora continue sua fala imediatamente.

Mais uma vez, características típicas da pandemia surgem na narrativa de um participante. Nas linhas 4, 5 e 6, a professora Angelita diz “entrei em fevereiro do: de dois mil e dezoito dezenove já tô perdida, né? essa história da quarentena²³ a gente

²³ Período de isolamento.

fica perdida no tempo”, trazendo à tona impactos da pandemia no cotidiano e até mesmo na memória das pessoas.

Em sua narrativa, os personagens, ‘Nível 1’ de Bamberg, são apresentados na linha 8, onde traz “professora”, se referindo a ela mesma, seus “filhos”, linha 10, servem como exemplo da forma que acredita deverem ser tratados seus alunos. Na linha 13, aparece o “aluno”, merecedor de ser tratado como um filho, e utiliza a expressão, “a gente”, na linha 14, para referenciar os colegas professores de socioeducação. Ao utilizar a expressão “a gente”, nas linhas 9, 14, 16 e 23, a narradora se posiciona como membro do grupo de participantes do curso de extensão, ao passo que posiciona seus colegas também dentro desse grupo.

Na linha 8, Angelita se apresenta como professora e ser humano, e, na linha 10, como mãe, ao citar “eu tenho filhos”. Essa é a forma como a professora se posiciona frente ao grupo, como deseja ser vista por seus interlocutores, professora, humana e mãe. Aqui encontramos o ‘Nível 2’ de Bamberg, diante de aspectos culturais e profissionais, Angelita se identifica para o grupo como professora, ser humano e mãe.

O “eu” que a professora quer revelar e revela, ‘Nível 3’, é o de professora dedicada, que tem um olhar materno para seu aluno, que, de acordo com sua fala, está fisicamente desenvolvido, mas intelectualmente em desenvolvimento. Além disso, como uma professora que identifica a precariedade de materiais de trabalho voltados aos alunos de socioeducação, revela aqui um importante tema a ser pesquisado.

A primeira dimensão de Ochs e Capps (2001), ‘Narração’, aparece com a professora Angelita como única narradora, uma vez que só há uma pequena contribuição da professora Carina, concordando, na fala sobreposta “sim”, linha 2. Quanto à segunda dimensão, assim como as outras participações, esta narrativa apresenta alta relevância para o contexto da interação. Há, nas linhas 10, 11 e 12, uma pequena narrativa encaixada, terceira dimensão, “eu que tenho no meu caso tenho filhos já adolescentes né? eu fico (SI)²⁴ vendo né? aquela situação as vezes eu enxergo e se fosse meu filho?”, utilizada para exemplificar e fornecer argumentos a sua forma de olhar para seus alunos. A ‘Linearidade’, quarta dimensão, surge na linha 3 e se estende até a linha 5 a partir da fala, “estou há pouco tempo na socioeducação

²⁴ (SI) é utilizado para indicar Segmento incompreensível, conforme Anexo 1.

agora eu eu entrei em fevereiro do: de dois mil e dezoito dezoito já tô perdida né?”, indicando o tempo que a professora trabalha com socioeducação. A ‘Postura moral’, quinta dimensão, aparece nas linhas 13 e 14, “com esse pensamento de tratar aquele aluno como se fosse um filho meu”, mostrando a ‘Postura moral’ com a qual Angelita trabalha.

Novamente a palavra “desafio” aparece na narrativa de um participante. A docente diz: “eu acho um desafio alfabetizar um aluno da socioeducação”. Fortalecendo o ambiente desafiador, descrito por outros participantes.

Angelita, nas linhas 11 e 12, diz “aquela situação”, referindo-se à situação atual dos seus alunos. Não há, na fala da professora, uma descrição da situação, muito provavelmente por entender que seus pares conhecem a situação vivida por esses alunos. Percebe-se que se trata de uma situação ruim, que nenhum pai gostaria de ver seu filho assim, quando a professora faz a referência aos seus próprios filhos.

A professora que, em sua fala, não dicotomiza sua vida pessoal, o fato de ser mãe, da vida profissional, o trabalho com seus alunos, traz aos seus interlocutores uma visão de proteção, de desejar fazer o melhor por seus alunos, assim como age com seus filhos. É possível ainda perceber, que, para a professora, muitas vezes os alunos precisam de um olhar materno, além do olhar profissional.

Ao refletir sobre a realidade de seu trabalho, a professora, nas linhas 10 e 11, diz “eu fico (SI) vendo né? aquela situação”, a situação trazida pela docente é a realidade de estudantes que cumprem medida socioeducativa de internação, após terem cometido ato infracional e que estão afastados de seus lares e suas famílias e amigos.

Na sequência, linha 12, Angelita diz “às vezes eu enxergo e se fosse meu filho?”, apresentando o lado humanizado e materno que transparece quando fala de sua experiência. A professora segue sua narrativa, revelando sua visão do trabalho, ao dizer, nas linhas 13 e 14, “então com esse pensamento de tratar aquele aluno como se fosse um filho meu eu acho que a gente tem uma visão humanizada também e que perpassa só o conteúdo”. Aqui a professora não abandona o conteúdo, mas revela sua preocupação em tratar o aluno com humanidade, percebendo que o conteúdo, embora tenha extrema importância, não é a única necessidade do aluno.

A linha 12 traz ainda o que, para Labov e Waletzky (1967) é ‘Avaliação’, quando a professora Angelita, avalia a situação de seus alunos e organiza sua prática, com o pensamento, “e se fosse meu filho”, indicando o quão significativo é o seu trabalho.

Ao se permitir olhar para o aluno como se fosse seu filho, a professora revela, nas linhas 16, 17 e 18: “a gente consegue ver o ser humano como um todo com as suas dificuldades a suas reconstruções no dia a dia”. Conclui, assim, sua apresentação sobre a forma de enxergar o aluno.

A professora Angelita traz ainda outras importantes contribuições. Confirma, na linha 7, o desafio citado por outras participantes, apresenta esse olhar materno, além do profissional. Faz referência à defasagem idade série, quando critica a falta de materiais para alfabetização desses alunos, na linha 23, “a gente não tem muitos materiais que eles consigam se identificar”, e complementa dizendo “a maioria são infantilizados e eles já são pessoas eles são adultos homens formados no seu físico e ainda em formação na parte intelectual até na parte emotiva né?”, linhas 24, 25 e 26. Essas afirmações vão ao encontro do que observa Bastos (2019), quando diz que muitos jovens só concluem o ensino fundamental quando em medida socioeducativa. Angelita também fala dos desafios de alfabetizar um aluno de socioeducação, fazendo um paralelo entre ele e o aluno da rua²⁵, quando diz “eles se comportam as vezes igual as crianças que a gente tem na rua”.

Ao comparar os estudantes de socioeducação com estudantes “da rua”, a professora está trazendo um problema muito relevante, e uma realidade comum à socioeducação, que diverge de outras escolas, onde há uma menor defasagem idade série. A professora traz que os alunos são homens formados em seu físico, mas não na parte intelectual, uma vez que estão ainda em processo de alfabetização, estabelecendo um paralelo entre esses alunos e os de outros contextos educacionais. Angelita compara seus alunos ainda às crianças em idade de alfabetização, ao citar aspectos emocionais, também em desenvolvimento, assim como os pequenos. Mostra que não só os estudantes não foram alfabetizados, como também aspectos emocionais, típicos da infância não foram trabalhados.

Terminadas as narrativas de apresentação e conversa inicial do primeiro encontro, os participantes se reuniram outras nove vezes durante a duração do curso e algumas de suas narrativas serão analisadas na sequência.

Optou-se por essa forma de apresentar os registros, pois, no primeiro encontro, os participantes deveriam falar de si, o que apontaria para identidades que pretendem apresentar. A partir do segundo encontro, os participantes focam suas narrativas nos

²⁵ Aluno em outro contexto de educação, que não esteja em medida socioeducativa de internação.

temas propostos pelo curso, momento em que pistas identitárias podem emergir de falas cotidianas. As narrativas aqui apresentadas, seguirão a ordem cronológica na qual surgiram, isto é, as falas gravadas durante o segundo encontro virão na sequência, seguidas pelas narrativas do terceiro encontro e assim sucessivamente.

4.2 IDENTIDADES EMERGENTES EM DIÁLOGOS SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO

Sendo assim, provocados por um material proposto pelo curso, os professores iniciaram os diálogos do segundo encontro.

A professora Vanessa que, durante o primeiro encontro, afirmou ser uma outra educadora por conta da escola, no Excerto 9, fala sobre a função do educador.

Excerto 9 – “a nossa função enquanto educador é apresentar um novo mundo pra eles”

001 Vanessa oi bom eu acho que não vou falar algo muito diferente
 002 do que os colegas falaram que eu acho que de uma
 003 maneira geral a nossa função enquanto educador é
 004 apresentar um novo mundo pra eles mas eu acho que além
 005 de apresentar um novo mundo principalmente pros nossos
 006 alunos que eles vêm de classes muito populares com
 007 histórico de violência e discriminação eu acho que
 008 fazê um paralelo da realidade deles fazê um paralelo
 009 no sentido de valoriza a cultura deles e dizê daonde
 010 você veio e o que você faz também é importante eu acho
 011 que aí a gente consegue caminhar pra um (SI) sei lá
 012 uma melhora até da autoestima dele com relação com a
 013 aprendizagem ele vai dizê poxa o meu funk e o meu rap
 014 e o meu bairro e o que eu fiz a vida toda e o meus
 015 fami o que meus familiares fizeram é importante vê bah
 016 que legal eu posso relacioná isso com história com
 017 literatura com língua portuguesa não é algo que tá
 018 fora porque às vezes eu sinto eles muito muito
 019 deslocados claro que a gente precisa apresentar novos
 020 horizontes acho que é bem por aí mas eu acho que esse
 021 diálogo é importante pra eles mais uma vez não se
 022 sentirem excluídos porque é um histórico de exclusão
 023 sucessivas exclusões ao longo da vida deles

Desta vez, Vanessa apresenta o que Bamberg (2002) chama de ‘Nível 1’, explicando quem são os personagens de sua narrativa, ao longo da narrativa. Inicialmente, ao falar da função do educador, vale-se do pronome possessivo “nossa” (linha 3), referindo-se a ela e seus colegas de escola; depois, com a utilização do pronome pessoal “eles” (linha 4), remete-se aos alunos. O ‘Nível 2’ surge na linha 1,

quando Vanessa se posiciona diante dos seus interlocutores, dizendo aquilo em que acredita.

A professora detém todo o turno de fala, uma 'Narração', primeira dimensão de Ochs e Capps (2001), com um envolvimento considerado baixo, por não haver interação. Por outro lado, evidencia 'Historiabilidade', segunda dimensão, alta, dada a relevância de seu relato e a possibilidade de contextualizar o ambiente de trabalho, Ochs e Capps (2001) consideram a 'Historiabilidade' como alta ou baixa de acordo com a relevância do que é contado e do contexto em que é exposto. A docente traz ainda um 'Encaixe', terceira dimensão, quando dá voz aos personagens de sua narrativa, linhas 13 à 17, relacionando a vivência do aluno aos conteúdos das disciplinas, ao dizer "poxa o meu funk e o meu rap e o meu bairro e o que eu fiz a vida toda e o meus fami o que meus familiares fizeram é importante vê bah que legal eu posso relacioná isso com história com literatura com língua portuguesa".

Nas linhas 3 à 9, ao dizer "a nossa função enquanto educador é apresentar um novo mundo pra eles mas eu acho que além de apresentar um novo mundo principalmente pros nossos alunos que eles vêm de classes muito populares com histórico de violência e discriminação eu acho que fazê um paralelo da realidade deles fazê um paralelo no sentido de valoriza a cultura deles", a professora evidencia o que Labov e Waletzky (1967) chamaram de 'Orações de complicação', quando o falante descreve o evento propriamente dito, ou seja, a professora fala sobre o que entende como função do educador. Ao apresentar um mundo novo, principalmente para alunos de socioeducação, ela destaca a necessidade de fazer um paralelo entre as aulas e a cultura do aluno.

Nesse excerto, a professora não expõe claramente sua identidade individual, mas reforça o papel do professor, principalmente do professor que trabalha com socioeducação. Em relação a esse fato, De Fina (2015) diz que, ao contar histórias, particularmente aquelas em que foram participantes, os narradores estão simultaneamente construindo identidades próprias e outros no mundo da narrativa.

Novamente surge aqui o relato da necessidade de um resgate da autoestima do aluno, assim como a professora que reforça que há um sentimento de exclusão por parte dos alunos, indicand um histórico de sucessivas exclusões ao longo da vida desses estudantes. Isso se verifica no seguinte trecho das linhas 20 a 23: "esse diálogo é importante pra eles mais uma vez não se sentirem excluídos porque é um histórico de exclusão sucessivas exclusões ao longo da vida deles". A baixa

autoestima também se evidencia nos dados de Schmidt e Covolo (2023), quando trazem esse como um dos motivos que levam os jovens a abandonarem os estudos.

Esse histórico de exclusões também é identificado por Bastos (2019), ao afirmar que esses jovens têm internalizado não só o discurso social da exclusão, mas também o da vivência da exclusão, reflexo da desigualdade e do contexto social em que vivem.

A preocupação expressa por Vanessa de que seus alunos não se sintam excluídos evidencia sua consciência quanto às dificuldades enfrentadas por esses estudantes. Ao procurar um ambiente que reconheça sua identidade cultural, Vanessa promove a autoconfiança e o empoderamento de seus alunos.

Vanessa fala sobre o histórico de exclusões comum a muitos alunos da socioeducação e reconhece as barreiras a serem superadas por esses estudantes. A docente traz o reconhecimento da cultura local como importante ferramenta em aula, capaz de propiciar a sensação de pertencimento tão necessária no contexto da socioeducação.

Ao fazer esses relatos, indiretamente a professora diferencia o trabalho do professor da sociedade, uma vez que seus alunos são vítimas de sucessivas exclusões. Tal fato afeta diretamente o planejamento de suas aulas, uma vez que a professora, nas linhas 8 à 10, diz que: “fazê um paralelo da realidade deles fazê um paralelo no sentido de valoriza a cultura deles e dizê daonde você veio e o que você faz também é importante”, ou seja, trazendo em seu planejamento uma aula que inclui e valoriza a cultura e a realidade do seu aluno.

Ainda no segundo encontro, a professora Soraia contribui com a fala da professora Vanessa, como registra o Excerto 10.

Excerto 10 – “professores da socioeducação são professores especiais”

001 Soraia por por isso que eu acho importante e por isso que
 002 quando eu digo que os professores da socioeducação
 003 são professores especiais eu não falo de um lugar
 004 do nada eu falo de um lugar onde vocês estão por
 005 quê? Porque essa sensibilidade do olhar de trazer a
 006 cultura deles e alinhar entrelaçar a cultura
 007 oficial e bem oficial entre aspas dita oficial
 008 precisa de um olhar um olhar sensível que eu
 009 acredito muito que vocês têm pra acolher o rap o
 010 funk né? até mesmo esse pagode misturado com funk e
 011 que eles trazem como cultura e que não deixa de ser
 012 a cultura deles mas também abrir o espaço pro
 013 erudito não desvalorizar o erudito então isso que
 014 faz a diferença por isso que a socioeducação é tão
 015 cara pra nós por isso que quando a gente fala
 016 professor com perfil para trabalhar com
 017 socioeducação a gente não tá dizendo que é o perfil
 018 para trabalhar com quem é privado de liberdade não
 019 é isso é um perfil pra ter olhar sensível pra essa
 020 sensibilidade que não é só na socioeducação gente é
 021 em tudo que é lugar todo professor tinha que ter
 022 esse perfil essa sensibilidade né? e não incutir em
 023 qualquer lugar não levar um aluno pra fazer uma
 024 excursão como a Luísa falou pra ver MARGS ver uma
 025 exposição no no MARGS e eles não saberem nem o que
 026 que é aquilo nem saber qual é a exposição que eles
 027 estão assistindo que é um absurdo que a escolas
 028 fazem né? então eu vejo em vocês esse olhar
 029 sensível

A narrativa da professora Soraia, comentando a fala da professora Vanessa, vem carregada de um orgulho do trabalho desenvolvido na escola. Soraia se refere ao professor da socioeducação como alguém especial, com um perfil diferenciado, um olhar sensível, linhas 16 a 19. Na sequência, linhas 21 e 22, por sua vez, diz que todo professor deveria ter esse perfil. Soraia apresenta, o que, segundo ela, é uma identidade característica do professor da socioeducação, um olhar sensível e empático frente à realidade do outro.

Soraia descreve essa capacidade de empatia e esse olhar sensível como uma importante habilidade do professor de socioeducação. Segundo a docente, tais professores sabem valorizar a cultura e os conhecimentos prévios dos estudantes, mas também abrem espaço para o novo, para o conteúdo que o aluno não domina. Essa ideia se pode inferir pela fala das linhas 9 à 13, "acolher o rap o funk, né? até mesmo esse pagode misturado com funk e que eles trazem como cultura e que não deixa de ser a cultura deles mas também abrir o espaço pro erudito não desvalorizar o erudito".

Para Bisinoto *et al.* (2015), a socioeducação deve se traduzir em práticas e intervenções consistentes, capazes de promover conquistas e transformações nas trajetórias dos adolescentes. O respeito e o resgate da cultura desses alunos, descritos pela professora, são práticas consistentes de ensino, que visam uma aprendizagem efetiva.

O olhar sensível dos professores da socioeducação, apontado por Soraia relaciona-se com a identidade profissional apontada por Marinho-Araújo (2014, p. 36) quando assim diz sobre o que significa ser professor: “é ter domínio de conhecimentos específicos e, também, recuperar cotidianamente outros saberes, reinventando diferentes sentidos para as novidades, imprevistos e desafios que surgem na sala de aula”. A percepção que Soraia tem do olhar do professor revela uma identidade profissional de professor e aqui de professor da socioeducação. Para De Fina (2015), as identidades construídas na narrativa podem ajudar a reproduzir, confirmar e perpetuar de diversas formas o papel que o participante de uma comunidade desempenha fora da narrativa. Ou seja, quando a professora aborda o olhar sensível do professor da socioeducação, ela está trazendo uma característica identitária profissional que ultrapassa a narrativa.

De outra parte, o “eu” de Soraia, ‘Nível 3’ de Bamberg (2002), surge na linha 1, como a professora que acha importante falar sobre o olhar sensível do professor da socioeducação. Nas linhas 28 e 29, reforça a forma como enxerga os colegas. Nesse momento também podemos notar a ‘Coda’, descrita por Labov e Waletzki (1967), quando a narradora retoma o teor da conversa, reforçando a importância do tema para sua narrativa.

Das linhas 23 à 27, Soraia apresenta o que Ochs e Capps (2001) chamam de ‘Encaixe’, a terceira dimensão, quando cita parte de uma fala anterior, proferida pela colega Luísa, assim dizendo: “não levar um aluno pra fazer uma excursão como a Luísa falou pra ver MARGS ver uma exposição no no MARGS e eles não sabem nem o que que é aquilo nem saber qual é a exposição que eles estão assistindo”. Apresentar durante sua narrativa um trecho da narrativa da colega, conforme Ochs e Capps (2001), é uma tentativa de exemplificar ou explicar sua ideia ao interlocutor. Soraia remete-se a essa fala para ilustrar a importância de contextualizar as práticas educacionais, de forma que façam sentido para o aluno, que é o foco do trabalho do professor. Com isso também valoriza a fala da colega, mostrando sua relevância.

Também no segundo encontro, como veremos no Excerto 11, a professora Margarida traz uma narrativa onde reflete sobre sua prática como observadora das realidades dos estudantes.

Excerto 11 – “foi um momento de sala de aula que mais me ensinou do que eu ensinei”

001 Margarida o que me chamou muita atenção ali a psicanálise e
 002 alfabetização ah pelo pelo sentido assim de seja uma
 003 escola que que faça que tenha: que dê oportunidade
 004 que dê o caminho que mostre que dê segurança para que
 005 o aluno entenda que ele sim que ele pode né? que ele
 006 é competente que ele tem competências não só ah pra
 007 vida do crime da arma ah de alguém o julgando que ele
 008 mesmo possa fazer seu julgamento né? uma escola que
 009 mostre pra ele que ele sim que ele pode porque assim
 010 até voltando um pouquinho ali de quando a gente
 011 estava falando ali daquele texto né? eu tive uma
 012 experiência com um aluno que eu ele eles tavam dois
 013 alunos tavam em aula discutindo assim e eu disse que
 014 que foi que que tá acontecendo ai? Ai ele disse assim
 015 não professora diz pra ele não é verdade que quando a
 016 gente tá na rua se tu qué que a lotação pare pra ti
 017 tu estica o braço e ela para não é verdade? Ai eu
 018 disse sim é verdade tu estica o braço e ela para e ai
 019 o outro ficou assim surpreso com aquilo né e dai eu
 020 pra mim aquele foi um momento de sala de aula assim
 021 que que que mais me ensinou do que eu ensi eu só
 022 confirmei né? a informação mas me ensinou muito em
 023 relação ao meu ao que os meus alunos sabiam em que
 024 mundo que eles viviam né? e: eu acho que só esse lado
 025 psicológico se tu tratar isso também se tu passa
 026 segurança pra eles né? se a escola fizer esse
 027 trabalho de sim tu pode sim tu é capaz né? sim tu tem
 028 condições de ler tanto quanto o outro de ter a mesma
 029 informação que os outros né? então eu acho que isso
 030 ai é vai sê uma escola ah muito mais ah assertiva na
 031 formação dos nossos jovens acredito que isso também

Na linha 1, Margarida apresenta o que Ochs e Capps (2001) chamam de ‘Historiabilidade’, segunda dimensão, ao indicar o porquê do seu relato nesse momento. Ao encaixar uma nova narrativa dentro da narrativa principal, terceira dimensão de Ochs e Capps (2001), a professora exemplifica sua história. Margarida posiciona os personagens, ela e seus alunos, em um contexto de sala de aula, ‘Nível 2’ de Bamberg (2002), conforme linhas 12 e 13.

A ‘Ação complicadora’, sugerida por Labov e Waletzky (1967), surge no diálogo dos alunos sobre levantar o braço para a lotação parar, linha 17, ação que gera surpresa e uma nova percepção, tanto para os estudantes quanto para a professora.

A fala da professora Margarida aqui dialoga diretamente com a fala da professora Angelita, no Excerto 8, intitulado “e se fosse meu filho”, que fazia referência a um olhar mais sensível por parte da professora. Quando Margarida diz, linhas 20 e 21, “foi um momento de sala de aula assim que que que mais me ensinou do que eu ensi”... A última sílaba da palavra foi abafada na voz da professora, mas infere-se que diria “ensinei” pelo contexto da frase. A docente narra uma experiência de sala de aula, um momento de aprendizagem e de conhecimento do seu aluno.

Margarida refere ainda, nas linhas 23 a 27, do Excerto 2, que conhecer seus alunos, descobrir o que eles sabem, em que mundo eles vivem, e que, se o professor puder abordar também questões psicológicas, fica mais fácil passar segurança para os estudantes de que eles são capazes.

Por fim, analisaremos outra participação da professora Margarida, o Excerto 12, extraído do vídeo 3, onde a professora apresenta um conflito da socioeducação, trabalhar com um agente em sala de aula, mas também um reconhecimento às vantagens do trabalho colaborativo.

Excerto 12 – “quem sabe se a gente realmente conseguir dá esse passo de andar junto”

001 Margarida não na verdade eu tô ouvindo aqui vocês falarem eu eu
002 tô pensando aqui no meu dia a dia com os alunos e essa
003 interação que tem com os agentes que são os
004 profissionais que estão conosco no dia a dia não sei
005 se se se esse comentário é pertinente ou não né? mas
006 igual pensei vou falar há: no no no meu dia a dia
007 muitas vezes eu me senti incomodada há dentro de sala
008 de aula com uma intervenção de um agente em alguma
009 coisa que eu estivesse falando há pros alunos não é ou
010 de alguma forma que tava tentando conduzir a aula ou
011 então fazia uma pergunta pros alunos e um agente
012 respondia então muitas vezes eu pensava né? pelo amor
013 de Deus quer ser professor vem pra sala de aula e eu
014 eu eu: eu me sentia incomodada né? muitas vezes eu me
015 sentia incomodada há parece assim que tavam querendo
016 tirar o meu o meu assim a minha autoridade né? naquilo
017 que eu estava falando e: também muitas vezes eu fiquei
018 sabendo de críticas não é? ou de críticas até da
019 maneira que então eu tratava o meu aluno achando que
020 eu tava di há sendo mãezinha demais alguma coisa assim
021 né? ne nesse termo assim muitas vezes eu me senti
022 incomodada com isso mas hoje né? agora que a gente tá
023 fazendo esse trabalho e e e agora com esses retorno
024 que a gente teve por exemplo das nossas atividades da
025 gente precisando do agen:te do dos colegas né? da xxxx
026 pra levar o nosso material até o aluno tentar fazer
027 ele trabalhar e e: nos responder e trazer alguma
028 resposta né? daquilo ali e e e também imagino que
029 deles perceberem então a dificuldade que é a gente
030 também conseguir fazer o menino se interessar há: me
031 veio muito na cabeça agora nesse pequeno espaço de
032 tempo ai o quanto é importante esse construtivo
033 colaborativo né? e e quanto é importante né? para eu
034 possa ver e sentir também esse lado do outro o que que
035 o outro tá vendo o que que ele sabe que eu não sei né?
036 então agora que eu tô ouvindo e pensando quem sabe se
037 a gente realmente conseguir dá esse passo de andar
038 junto de caminhar junto há do do outro lado entender o
039 nosso trabalho e a gente também tentar entender ou
040 então ver o que que eu posso levar pro meu dia a dia
041 do que eles passam muito mais tempo com os meninos do
042 que nós né? e o que que eles podem contribuir sim com
043 as suas há há com o seu conhecimento o seu dia a dia
044 ali do trabalho pra que então eu possa sim ser mais
045 assertiva como disse ai a Soraia né? que tipo olha
046 gente menos é mais né? e a gente sempre querendo fazer
047 uma coisa espetacular né e as vezes e não é isso né?
048 então essa proposta assim e esse fazer pensar eu até
049 já tinha falado pra Solange que nos textos anteriores
050 me fez mu:ito pensar assim aquele da cidade né? de
051 como que tu apresenta pras pessoas o que que a pessoa
052 sabe o que tu conhece o que que a pessoa conhece agora
053 assim não sei me deu uma esperança diferente de um
054 trabalho diferente com os colegas da xxxxx se a gente
055 conseguisse se enxergar melhor não é então era isso

Nesse relato, Margarida inicia com o que Labov e Waletzky (1967) chamaram de 'Resumo', da linha 1 à 4, quando introduz o tema de sua narrativa e reflete sobre sua identidade de professora da socioeducação, descrevendo um ambiente colaborativo e por vezes conflituoso, uma vez que trabalha não só com outros professores, mas também com agentes socioeducadores, profissionais que respondem a outros setores dessa política intersectorial que é a socioeducação. Destaca-se, como um dos principais traços identitários emergentes desta narrativa, o incômodo que a docente revela sentir quando sua autoridade é desafiada ou questionada. Essa tensão narrada por Margarida corresponde ao 'Nível 3' de Bamberg (2002), quando a narradora traz seu "eu" à tona e apresenta sua realidade de sala de aula, quando se mostra descontente com as interrupções feitas pelos agentes, mas também quando se mostra aberta ao trabalho colaborativo. O 'Nível 1' de Bamberg (2002) surge, nessa narrativa, quando, nas linhas 2 e 3, Margarida posiciona os participantes da história, ela, os alunos e os agentes.

Durante sua narrativa, Margarida reflete sobre seu papel como docente, repensando suas práticas, como nas linhas 14 à 16, quando diz "eu me sentia incomodada né? muitas vezes eu me sentia incomodada há parece assim que tavam querendo tirar o meu o meu assim a minha autoridade né?", revelando que seu papel como professora era desafiado por intervenções dos agentes. Nessas mesmas linhas, podemos ver a quinta dimensão de Ochs e Capps (2001), 'Postura moral', representada pela frustração da professora ao ter seu espaço de atuação invadido. Isso reflete uma questão histórica, trazida por Marinho-Araújo (2014), o reconhecimento insuficiente e a luta contínua por autonomia e respeito no espaço escolar.

Quanto à 'Historiabilidade', segunda dimensão de Ochs e Capps (2001), a narrativa é altamente "contável", pois Margarida apresenta uma dificuldade enfrentada na sua realidade de sala de aula.

No Excerto 12, a fala da professora evidencia o que se assume como 'Orientação', descrita por Labov e Waletzky (1967), quando traz a realidade do seu dia a dia, na sala de aula, com os alunos e os agentes, descrevendo um cenário onde compartilha a sala de aula com outros profissionais. Ao final, surge o que Labov e Waletzky (1967) chamam de 'Resolução', quando Margarida diz que, durante a pandemia, passou a valorizar o trabalho colaborativo, ao surgir a necessidade de que os agentes entregassem as atividades propostas aos estudantes, tentassem aplicar as propostas e depois devolvessem os resultados. Parece enxergar uma possibilidade

de melhora, valorizando os conhecimentos e habilidades dos dois lados, professores e agentes, planejando integrar os conhecimentos dos agentes às suas aulas, reconhecendo-os como parte integral do cotidiano dos alunos, ao dizer: “eles passam muito mais tempo com os meninos do que nós”, linhas 41 e 42.

Com os relatos trazidos por Margarida nesse excerto, vemos o que Marinho-Araújo (2014) chama de identidade profissional, uma identidade construída por características particulares da profissão, que a diferencia de outra. Expressa aqui pela presença constante de um outro profissional, um agente socioeducativo, em sala de aula.

É perceptível, nas narrativas dos professores, que há diferença entre ser educador e ser educador em contexto de socioeducação, caracterizando uma identidade diferente do profissional que atua em contexto socioeducacional.

Educar no contexto de socioeducação exige o entendimento de que esse estudante está em aula por determinação legal, que cometeu o ato infracional e está cumprindo medida socioeducativa de internação, ou seja, longe de sua família, amigos e tudo aquilo que lhe era comum. Nesta realidade, muitas vezes é necessário priorizar o acolhimento ao estudante deixando a aula planejada em segundo plano.

De acordo com as dimensões narrativas, propostas por Ochs e Capps (2001), há em todos os excertos aqui apresentados um envolvimento relativamente baixo na co-contação, aspecto extremamente característico de interações narrativas onde o narrador mantém o papel ativo de narrar enquanto os outros interlocutores da narrativa mantêm-se no papel de ouvintes relativamente passivos. O envolvimento consideravelmente baixo também é característico em narrativas de experiências pessoais em ambientes formais, como é o caso dos excertos aqui trazidos extraídos de uma apresentação pessoal e participações feitas durante um curso de formação. Essa narrativa consiste em um entrevistado narrando sua história e um entrevistador passivo, com um mínimo de interações.

Pode-se perceber que identidades vão surgindo nas falas dos participantes, como já dito aqui. Nesta pesquisa assumimos a existência de identidades diversas em determinados grupos, mas trabalhamos de forma a generalizar a identidade do professor. Segundo De Fina (2015), a generalização de identidades sociais pode ser feita ao analisar padrões em termos de papéis e cenários que os falantes de determinado grupo apresentam em suas narrativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se aqui a necessidade de um olhar diferenciado ao professor de socioeducação, não só quanto a sua atuação, mas quanto à formação específica e/ou continuada de qualidade, assim como recursos e novas práticas de atuação, que visem e atinjam de fato o estudante em medida socioeducativa de internação, proporcionando sua real aprendizagem e autonomia.

A Linguística Aplicada fornece a essa pesquisa ferramentas analíticas para examinar as narrativas orais, sem as quais não chegaríamos a um perfil identitário do professor da socioeducação. Analisar narrativas orais com a aplicação de teorias e métodos de análise narrativa, como os níveis de posicionamento propostos por Bamberg (2002), as dimensões propostas por Ochs e Capps (2001) e o modelo proposto por Labov e Waletzky (1967), possibilita revelar a forma como os participantes evidenciam suas identidades nos doze excertos selecionados, contendo narrativas de sete participantes durante o curso de extensão, a fim de desvelar essas identidades evidenciadas. Com isso, esta pesquisa ultrapassa a simples descrição, utilizando a Linguística Aplicada para compreender, por meio das próprias narrativas dos docentes, os processos de formação e negociação de suas identidades profissionais neste contexto tão peculiar que é a socioeducação.

Desde o início da pesquisa foi possível perceber aspectos que diferenciam a socioeducação de outros contextos educacionais, como no ingresso do estudante na socioeducação, que se dá por determinação judicial, ou seja, é imposto que se frequente as aulas. Depois, vemos uma história de vida muito diferente, a todos os discentes foi atribuída a prática do ato infracional. Estão em medida de internação, foram afastados da vida que conheciam. Como relatado pelo professor Adamastor, vivem a realidade das cadeias, e, segundo a professora Angelita, muitos são homens formados em seu físico, mas em formação na parte intelectual.

É nessa realidade que os participantes desta pesquisa atuam; suas narrativas permitem-nos conhecer melhor quem são esses profissionais. Percebe-se, nas narrativas dos docentes, que diferentes personalidades surgem, mas em comum, há uma separação dos períodos em que deram aula dentro e fora da socioeducação. Também é possível perceber uma flexibilização nas aulas, no sentido de avaliar o estado emocional dos estudantes diariamente, favorecendo o acolhimento.

Essas personalidades e identidades diferentes podem ser percebidas através de uma análise individual de cada participante, para, ao fim, podermos apontar traços identitários comuns entre eles.

A utilização dos níveis de posicionamentos, propostos por Bamberg (2002), permitiu identificar como as identidades desses profissionais foram evidenciadas discursivamente, ao analisar como os participantes posicionam os personagens de sua narrativa, assim como se posicionam diante da audiência e como posicionam a si mesmos na história. Dessa forma, alcançou-se o primeiro objetivo proposto por esta pesquisa, permitindo encontrar traços emergentes das identidades desses profissionais.

As dimensões de Ochs e Capps (2001) contribuíram para compreender como os participantes constroem e compartilham suas histórias, evidenciando a relevância de contar o que está sendo narrado naquele momento, a maneira como explicam ou exemplificam suas histórias, quando as histórias são narradas, a sequência temporal dos fatos, e os valores morais presentes na narrativa. Essa análise também permitiu contextualizar o ambiente de trabalho desses profissionais, a escola da socioeducação, atendendo ao segundo objetivo desta pesquisa.

O modelo estrutural da narrativa, proposto por Labov e Waletzky (1967), como mencionado na fundamentação teórica, não se apresenta de forma completa, nem na ordem prevista pelos autores, nas narrativas dos participantes. Entretanto, permitiu uma análise de como os participantes estruturam suas narrativas e de como os eventos apontados por Labov e Waletzky (1967) aparecem nas histórias narradas pelos participantes, evidenciando suas identidades. Considera-se, assim, que o terceiro objetivo previsto foi alcançado.

Analisando as identidades que emergem nas narrativas dos participantes, houve um olhar atento para os excertos aqui trazidos das participações da professora Soraia, nos permitindo identificar alguns traços identitários. A professora demonstra uma identidade de educadora sensível e empática, uma vez que valoriza a sensibilidade necessária para compreender e acolher as culturas dos alunos, defende que essa sensibilidade não é exclusividade do professor da socioeducação, mas é uma característica presente nesses docentes. Soraia apresenta também em suas narrativas uma identidade crítica e reflexiva, posicionando-se contra métodos que desconsideram o conhecimento prévio dos estudantes e sugere que a educação deve ser relevante e conectada às realidades vividas por eles. Surgem ainda mais duas

identidades. A primeira pode ser entendida como colaborativa: ao referenciar a fala da professora Luísa, Soraia valoriza o trabalho em equipe e o aprendizado compartilhado. A segunda é a de professora que possui uma experiência significativa e uma visão ampla sobre educação, sobretudo no contexto da socioeducação. Sua trajetória legitima uma voz respeitável e informada quanto às especificidades desse contexto educacional.

A identidade que emerge da narrativa da professora Soraia é, portanto, marcada por uma combinação de características, empatia, crítica, sensibilidade cultural, colaboração e experiência. Essas características não refletem apenas valores pessoais, servem também como um modelo inspirador para outros profissionais. A maneira como Soraia narra suas experiências revela um profundo conhecimento do trabalho com a socioeducação.

A narrativa da professora Soraia revela um perfil de professor da socioeducação que vai além das competências acadêmicas tradicionais, valorizando a reflexão crítica sobre práticas educativas, a sensibilidade cultural e a empatia.

As narrativas da professora Vanessa mostram uma identidade de professora inclusiva e mediadora de diálogos, ao falar da necessidade de apresentar um novo mundo aos estudantes e de fazer “um paralelo com a realidade deles”. Ela não se vê como mera transmissora de conhecimentos, mas como uma professora que provoca em seus alunos a conexão entre suas experiências e o conteúdo a ser trabalhado em aula. Essa mediação é fundamental para que seus alunos se sintam incluídos e valorizados enquanto estudantes.

Em suas narrativas, Vanessa revela uma identidade de professora inclusiva, construtora de autoestima e mediadora cultural, que se compromete em reconhecer e valorizar a realidade do estudante da socioeducação. Seu relato revela a importância de um ensino que não apenas informe, mas que também empodere e acolha o aluno. Ao refletir sobre um planejamento que inclua as culturas e realidades do aluno da socioeducação, Vanessa evidencia a necessidade de um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso.

A professora Margarida, por sua vez, traz uma narrativa marcada por três elementos centrais: a pouca experiência, quando comparada aos demais participantes, sua transição de uma carreira privada para a socioeducação e a convivência colaborativa, que se mostra ainda conflituosa. Mesmo com menos tempo de trabalho na socioeducação, ao iniciar sua primeira narrativa com uma piada,

Margarida demonstra uma identidade de pertencimento ao grupo, indicando uma disposição para interagir com os colegas.

Ao relatar sua transição de uma longa carreira no setor privado para o trabalho com a socioeducação e concluir dizendo ter encontrado o que a faz feliz, Margarida apresenta uma identidade pessoal, ao mesmo tempo que constrói sua identidade docente. Quando Margarida traz o conflito com os agentes, revela um traço identitário importante: Margarida precisa assegurar seu espaço e autonomia em sala de aula. Esse conflito evidencia uma característica única da socioeducação: outros profissionais atuando de forma diferente, com outros objetivos, dentro da sala de aula. Refletindo, no mesmo excerto, Margarida propõe uma resolução para o conflito, o trabalho colaborativo, reconhecendo a importância de todos os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, seja por parte do professor ou dos agentes socioeducativos.

A professora Margarida apresenta, então, uma identidade ainda nova na socioeducação, mas enriquecida pela experiência de vida e a capacidade de adaptar-se. Sua narrativa revela a complexidade do trabalho com a socioeducação, destacando a intersetorialidade existente, onde os trabalhos dos professores e dos agentes socioeducativos, devem ser colaborativos, a fim de construir uma experiência educativa significativa para esses jovens.

Seguindo a ordem em que os excertos foram expostos na análise de dados, emerge da narrativa da professora Luísa uma identidade que é tanto pessoal quanto coletiva. Luísa apresenta sua trajetória na socioeducação como em constante aprendizado, especialmente na interação com os diferentes personagens presentes na escola da socioeducação, colegas, adolescentes e agentes socioeducativos. Sua narrativa, enfatizando o aprendizado mútuo e o longo tempo na função de professora da socioeducação, sugere uma identidade profissional de alguém muito comprometido com o trabalho que executa.

Quando Luísa descreve o papel de levar o aluno a entender a proposta da escola, ela traz uma identidade que é coletiva dos professores da socioeducação. Tal característica evidencia mais uma diferença entre o contexto socioeducativo e outros ambientes educacionais tradicionais. Luísa, em sua narrativa, revela a socioeducação como um ambiente complexo, onde é necessária a ressignificação de vários conceitos, além da necessidade de resgate do aluno, mostrando uma nova proposta, com uma nova abordagem.

Na narrativa da professora Zilda, emergem identidades que evidenciam seu comprometimento com o resgate emocional e educacional dos alunos da socioeducação. Zilda reconhece a humanidade e o potencial de transformação dos estudantes, não ignora o ato infracional, mas oportuniza um novo começo. Na narrativa da professora Zilda, o ambiente socioeducacional surge como um espaço de reconstrução e de novas e diferentes oportunidades.

Em oposição a essa visão, temos a narrativa do professor Adamastor, que revela ter se surpreendido ao chegar na socioeducação e se deparar com a realidade das cadeias, fazendo um paralelo com o sistema carcerário e enfatizando o caráter punitivo da medida socioeducativa. Surge, na narrativa de Adamastor, uma identidade crítica, que informa a dificuldade em transformar o ambiente socioeducacional em algo distinto do sistema carcerário, trazendo à tona as limitações e complexibilidades que os professores enfrentam na socioeducação, revelando uma dura realidade da socioeducação, segundo sua perspectiva, a dificuldade de dissociá-la do caráter punitivo.

Por fim, na narrativa da professora Angelita, emergem identidades que dialogam com a docência no contexto da socioeducação, onde desafios emocionais, materiais e pedagógicos são elevados pela configuração do ambiente. É perceptível, como já abordado, uma identidade materna e protetora, sugerindo que acolher e humanizar são parte de suas práticas docentes, reconhecendo as necessidades específicas dos seus alunos, a fim de promover um aprendizado efetivo.

Há o surgimento de uma identidade crítica, quando fala da defasagem material existente na socioeducação, Angelita expõe uma carência de materiais voltados a esse público. Ao relatar a infantilização dos materiais existentes, a professora aponta uma desconexão com a realidade do estudante, que possui necessidades específicas.

Todos os participantes trouxeram importantes contribuições para que compreendêssemos quem são os professores da socioeducação. Surgem diversas identidades individuais, mas também identidades coletivas, de grupo, que permitem agora, baseado nos dados aqui apresentados, traçar um possível perfil identitário desses profissionais.

Das narrativas emerge uma identidade complexa e multifacetada do professor da socioeducação, moldada por diferentes dimensões que refletem tanto a singularidade de cada docente quanto os desafios e valores que permeiam a docência na socioeducação.

Com base no que foi considerado até aqui, é possível identificar traços identitários comuns que compõem uma possível identidade de professor da socioeducação. Para ilustrar esse perfil, foi criado um exemplo fictício de uma rede social imaginária, no qual o professor será chamado de Edgar, de acordo com a Figura 4.

Figura 4 – Perfil do professor



Fonte: Elaborado pelo autor.

A criação de um texto semiótico, o perfil do professor Edgar, é uma tentativa de elucidar ou representar as identidades que surgem das narrativas dos participantes. O nome Edgar não faz referência a nenhum participante. Esse nome foi escolhido em uma tentativa de representar a expressão educação garantida (Ed – educação, gar – garantida), referenciando o direito à educação garantido pela medida socioeducativa. Os números no topo da figura são uma referência ao Levantamento Nacional de Dados do SINASE 2023, apresentado anteriormente: o número de seguidores,

10.590, é uma referência ao número de estudantes atendidos. O número 11.556 indica os perfis que o professor Edgar segue, como uma referência a todos os jovens em medida socioeducativa, ou seja, todos com quem ele pretende trabalhar. Nas sugestões de amizade, parte inferior da figura, estão listados os nomes fictícios dos participantes desta pesquisa. Por compartilharem traços identitários, deduz-se que Edgar e os professores participantes seriam amigos.

Diante do exposto na Figura 4, segue uma descrição mais detalhada dos traços identitários comuns que compõem uma possível identidade do professor da socioeducação:

- Protetor e cuidador: frequentemente revela uma identidade que transcende o papel tradicional docente e incorpora o cuidado, o acolhimento e a proteção. Os professores, ao revelarem de forma direta ou indireta a necessidade de tratar seu aluno com empatia, compreendendo a realidade de cada um, revelam uma visão que vai além do ensino formal;
- Resiliente e adaptável: a resiliência é uma característica que surge nas narrativas dos professores, ao relatarem os desafios diários enfrentados como a falta de materiais adequados, as dificuldades emocionais e sociais dos estudantes, as constantes adaptações necessárias às suas práticas a fim de suprir a falta de recursos. A capacidade de adaptar-se e superar esses desafios mostra a resiliência do professor da socioeducação, que enxerga, nesse cenário, oportunidades de aprendizado para si e para os estudantes;
- Crítico e consciente socialmente: os professores da socioeducação reconhecem as limitações estruturais e materiais do sistema, quando, por exemplo, denunciam a falta de materiais e a infantilização dos existentes, mostram uma consciência do professor em relação a necessidade de reformas e de um ambiente educacional que respeite a individualidade e o histórico dos estudantes atendidos;
- Mentor e educador transformador: os professores se mostram como mediadores na construção de novas perspectivas de vida e até de ressignificações de experiências, enxergando seu papel docente como uma oportunidade de ajudar o estudante a reconhecer suas potencialidades, propondo uma educação que visa o desenvolvimento integral desses jovens;

- Defensor de uma educação justa e inclusiva: respeitando as trajetórias individuais dos estudantes, lutando contra estigmas pré-existentes, a marginalização e a vulnerabilidade presente na vida desses jovens. O compromisso com a inclusão e a valorização do estudante é um ponto que se destaca em quase todas as narrativas aqui analisadas. O discurso dos professores, de modo geral, é permeado pela ideia de que a educação deve ser feita para os estudantes, valorizando suas experiências e culturas;
- Humanizador e empático: a empatia aparece em praticamente todas as falas dos professores, eles enxergam seus alunos como pessoas que têm suas complexidades, históricos, desafios e esperanças, estabelecendo, com eles, uma relação de respeito e confiança. A visão humanizadora torna-se essencial para o professor da socioeducação que busca ver o potencial dos jovens em vez de focar em seus erros e nos seus passados difíceis.

A identidade que surge, a partir desses pontos comuns, pode ser descrita como a de um educador protetor, resiliente, comprometido com uma educação inclusiva e transformadora, que atua como mentor, crítico e humanizador. Um profissional que não ensina apenas conteúdos, mas que acolhe e luta por uma educação que inclua e respeite a realidade complexa do estudante.

O professor da socioeducação, que emerge das narrativas dos participantes, é um profissional que une conhecimento, sensibilidade e crítica, buscando, além de ensinar, promover um espaço de reconstrução, ressignificação para jovens em contextos de vulnerabilidade e exclusão social.

Ao focar na identidade emergente desses profissionais, esta pesquisa não pode olhar para um aspecto muito importante que é a formação continuada de professores da socioeducação, indicando aqui a necessidade de pesquisas futuras que olhem para esse tema, no sentido de avaliar quantitativa e qualitativamente as existentes, além de propor novas abordagens.

De posse da análise feita das identidades que emergem das narrativas dos professores e da criação de uma possível identidade comum ao grupo, baseada nos relatos dos participantes, o professor que surge não é diferente do professor que atua em outros contextos, pois empatia, acolhimento, criticidade, respeito e valorização dos saberes dos estudantes, por exemplo, são características esperadas de todos os docentes, independentemente do contexto de atuação. O que fica claro aqui, é uma enorme diferença da realidade de trabalho, dos diferentes desafios enfrentados por esses

profissionais. É a sua prática que os torna únicos: trabalhar em um ambiente onde o professor divide espaço em sala de aula com a presença constante de um agente socioeducacional, responsável por manter a ordem. Nesse contexto, o professor esforça-se para que o caráter educacional se sobressaia ao punitivo. Essas peculiaridades fazem do professor da socioeducação um profissional diferente e apontam para a necessidade de um maior investimento em materiais e estruturas, além de investimentos na formação desses profissionais, para que essas peculiaridades possam ser trabalhadas e metodologias possam ser criadas para minimizar os impactos negativos e maximizar as aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERG, Michael. Narrative discourse and identities, *In*: MEISTER Jan Cristoph; KINDT Tom; SCHERNUS Wilhelm. **Narratology beyond literary criticism**: mediality, disciplinarity. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 2004. p. 213-237.

BAMBERG, Michael. Construindo a masculinidade na adolescência: Posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002. p. 149–185.

BASTOS, Liliana. Cabral.; BIAR, Liana. de Andrade.. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, n. 4, p. 97–126, ago. 2015.

BASTOS, Sabrina Cecília de Moraes. **NA ESCOLA, O CARA TINHA QUE FICÁ QUIETO, OLHANDO PRO QUADRO E ESCRREVENDO. NA RUA, EU FAZIA O QUE EU QUERIA**: Fenômenos Representativos de Adolescentes em Conflito com a Lei sobre as Aulas de Língua Materna, Escolarização e Abandono Escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019.

BASTOS, Sabrina Cecília de Moraes. **“O QUE TU TEM PRA NEGOCIÁ COMIGO PRA EU NÃO VOLTÁ PRA GUERRA?”**: juvenicídio educacional em pequenas histórias de jovens em escola de atendimento socioeducativo 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2023.

BASTOS, Sabrina Cecília de Moraes; FRONZA, Cátia de Azevedo. Fenômenos representativos de adolescentes em contexto socioeducativo sobre escolarização, abandono escolar e aulas de língua materna. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 329-341, jul.-set. 2020.

BASTOS, Sabrina Cecília de Moraes; FRONZA, Cátia de Azevedo. Representações sobre a escola ideal para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental em contexto de medida socioeducativa de internação. **Desenredo**. Passo Fundo, v. 16, n. 3, p. 452-472, set./dez. 2020.

BASTOS, Sabrina Cecília de Moraes; FRONZA, Cátia de Azevedo. Caminhos do projeto “Novos Significados[...]”. Ações, representações e sentidos. *In*: FRONZA, Cátia de Azevedo ... [et al.] organizadores. **Conexões com a escola que transforma: pesquisas e práticas de linguagem com a socioeducação**. 1.ed. Porto Alegre: Cirkula, 2023. p. 21-56.

BISINOTO, Cynthia; OLIVA, Olga Brigitte; GALLI, CarolinaYoshii; AMORIM, Gustavo Galli; STEMLER, Luana Alves de Souza. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015.

BISINOTO, Cynthia. Formação docente e socioeducação: uma relação invisibilizada. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 115, p. 125-142, set./dez. 2022.

BONATTO, Vanessa Petermann. FONSECA, Débora Cristina. SOCIOEDUCAÇÃO: Entre a Sanção e a Proteção. **EDUR • Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, p. 1-17. 2020.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: [L8069 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2012. Disponível em: [L12594 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l12594.htm). Acesso: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social PNAS/ 2004 Norma Operacional Básica NOB/SUAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov. 2005.

BRASIL. Parecer **CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016** - Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1899/resolucao-cne-ceb-n-3#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%203%2C%20DE%2013%20DE%20MAIO,adolescentes%20e%20jovens%20em%20cumprimen%20de%20medidas%20socioeducativas>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRUNER, Jerome. **Actual minds, possible words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal o que é Linguística Aplicada? *In*: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CESCONETO, Eugênia Aparecida. Desafios do atendimento socioeducativo: a intersectorialidade como estratégia. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 10, 2021, São Luiz. **Anais eletrônicos** [...] São Luiz: UFMA, 2021. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissa_old_1025_1025612e12c8028d1.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

CRAIDY, Carmen Maria. Medidas socioeducativas e direitos: o paradigma do jovem infrator como sujeito de direitos. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade**. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 47-60

CUNHA, Kelita Rejanne Machado Gonçalves; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Adolescências e judicialização da conduta juvenil. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 50, p.107-130, 5 jul. 2017.

DE FINA, Anna. Narrative and Identities. *In*: DEFINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **The Handbook of Narrative Analysis**. West Sussex/UK: Editorial Offices, 2015. p. 351-368.

DE FINA, Anna. GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives**. New York: Cambridge University Press, 2012.

FLANNERY, Mércia Regina Santana. **Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos**. Vol 42, Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

FRANK, Hélvio; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SILVA, Rosângela Barros da; EVANGELISTA, Flávia Regina de Santana. **Marcadores discursivos interacionais: diferentes metodologia, diferentes resultados**. Universidade Federal de Sergipe, Brasil. 2017.

FRONZA, Cátia de Azevedo; BASTOS, Sabrina Cecília de Moraes. Novos Significados para Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Contexto da Socioeducação: Linguagens para a Autonomia e a Cidadania. Edital Anos Finais so Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2019.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. Educação progressista e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 796-811, set./dez. 2017.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *In*: HELM, June. **Essays on the verbal and visual arts**. University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LOURO, Katiuscia de Almeida Custodio. **Memórias e Histórias: performances narrativas de mulheres acometidas pela Doença de Alzheimer**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

MARIANO, Tânia; PIBERNAT, Mara Rejane; MARQUES, Cláudia; HIEBNER, Iara. Leitura e escrita: desafios e possibilidades em contexto socioeducativo. *In*: FRONZA, Cátia de Azevedo ... [et al.] organizadores. **Conexões com a escola que transforma: pesquisas e práticas de linguagem com a socioeducação**. 1.ed. Porto Alegre: Cirkula, 2023. p. 187-204.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy. Conceitos e ideias acerca da identidade do professor. *In*: OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MOREIRA, Paula Cristina Bastos Penna. organizadores. **Docência na Socioeducação**. Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 29-38.

MIRA, Caio César Costa Ribeiro. Como é que a gente diz? Uma análise das estratégias textual-interativas na narrativa de uma pessoa com doença de

Alzheimer. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2019.

MIRA, Caio César Costa Ribeiro; CUSTODIO, Katiúscia de Almeida. “Isso tudo me traz de novo a vida que eu tinha”: a coconstrução de uma narrativa autobiográfica na Doença de Alzheimer. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 1979-2009, 2021.

MIRA, Caio César Costa Ribeiro; CUSTODIO, Katiúscia de Almeida. A narrativa como construção identitária de uma pessoa com a doença de alzheimer. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n(61.3): 747-763, set./dez. 2022

MOITA LOPES, L. P. Os espaços tempos da narrativa como constructo teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, p. 11- 33, maio-ago. 2021.

MOREIRA, Marcos A. **Teorias de Aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2011.

OCHS, Elionor; CAPPS, Lisa. **Living Narrative: creating lives in everyday storytelling**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55118, 16 de março de 2020**. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado.. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024. Rever os links.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55154, 1º de abril de 2020**. Reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. Disponível em: [01170114-decreto-55154.pdf \(pge.rs.gov.br\)](https://pge.rs.gov.br/decreto-55154.pdf). Acesso em 09 jan.2024.

SANTANA, Aline Neves Vieira; SCHUVARTZ, Marilda; OLIVEIRA NETO, José Firmino de. (Re)planejando aulas de ciências: O contexto de um centro de atendimento socioeducativo de Goiânia. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 447-464, maio/ago. 2017.

SCHIMIDT, Maria da Rosa; COVOLO, Viviane da Silva. Novas possibilidades com o “ler... literatura e ciência” em sala de aula. *In*: FRONZA, Cátia de Azevedo ... [et al.] organizadores. **Conexões com a escola que transforma: pesquisas e práticas de linguagem com a socioeducação**. 1.ed. – Porto Alegre: Cirkula, 2023. p.221-232.

SILVA, Juraci Brito; UZIEL Anna Paula; HERNÁNDEZ, Jimena de Garay. O acontecimento-covid e as dobras cuidado e segurança: Desafios para a socioeducação. **Dilemas**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 1-19. 2023.

SOUZA, Carolina Maciel; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafios de uma professora de educação física na medida socioeducativa de internação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 166-181, maio/ago. 2019.

SOUZA, Irma Daniele Fortaleza de. Adolescentes em Conflito com a Lei: As causas que levam os adolescentes a cometerem ato infracional no estado do Piauí. **Revista Fundamentos**, Piauí, v. 3. n. 2, p. 89-114, 2015.

VINUTO, Juliana; BARBOSA, Débora; Hernández, Jimena De Garay. Covid-19 no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro: trabalho essencial e seus paradoxos na socioeducação. **Política & Sociedade**. Florianópolis, v. 20, n. 48 - maio/ago. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012. p. 7-72.

ANEXO 1 – CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO

...	Pausa
:	Fala alongada
—	Ênfase
()	Sugestão do transcritor
(SI)	Segmento incompreensível
[Sobreposição de fala
(())	Comentário do transcritor
° °	Volume mais baixo
?	Pergunta

Adaptado pelo grupo NIL de Marchuschi (1986).